



RAPPORT nr.18 2020

INSTITUTIONEN FÖR
ESTETISKA ÄMNE
UMEÅ UNIVERSITET

Kulturskoleklivet

ETT KLIV FÖR LÄRARKÅREN



TILDE NUMMER 18 2020

INSTITUTIONEN FÖR ESTETISKA ÄMNER,
UMEÅ UNIVERSITET

Kulturskoleklivet

ETT KLIV FÖR LÄRARKÅREN

Huvudredaktörer för detta nummer / Main editors for this issue:
Hans Örtengren & Anna Widén

Tildes redaktionsgrupp / Journal editorial group:

Per-Olof Erixon
Hans Örtengren
Åsa Jeansson
Frida Marklund
Thomas von Wachenfeldt
Stina Westerlund
Anna Widén
Hanna Ahrenby
Mikael Heinonen

Tilde ~ Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen
Huvudredaktörer för detta nummer: Hans Örtengren & Anna Widén
Omslagsbild: Frida Marklund
Grafisk form: Mikael Heinonen
Redaktionens adress: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 901 87 Umeå
Institutionens hemsida: <https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/>
Hela nummer finns tillgängliga digitalt på adressen:
<https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/forskning/skriftserier-och-rapporter/>

Tilde ~ Reports from the Department of Creative Studies
Main editors for this issue: Hans Örtengren & Anna Widén
Cover image by Frida Marklund
Layout by Mikael Heinonen
Order: Department of Creative Studies
Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden
Phone: +46-90-786 60 10
Fax: +46-90-786 66 98
Electronic copies:
<https://www.umu.se/institutionen-for-estetiska-amnen/forskning/skriftserier-och-rapporter/>

Tilde ~ nummer 18
© The author 2020
Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet
ISBN: 978-91-7264-535-6
ISSN 1103-8470
ISNR UM LÄR--4--SE

Innehåll / Table of content

Introduktion.....	7
<i>Av Anna Widén & Hans Örtegren</i>	
Kulturskoleklivet – ett kliv för lärarkåren	9
<i>Av Anna Widén & Hans Örtegren</i>	
Kulturskolelärares professionella lärande – Möjligheter och hinder för utveckling	19
<i>Av Anna Karin Hagström</i>	
”Många killar som ska va såhära Allanballan” – om möjligheter och utmaningar med dans som uttrycksform	35
<i>Av Anna Lindqvist</i>	
Drama och teater i kulturskolan: med fokus på berättare och berättelse men sällan rum	53
<i>Av Sofia Cedervall & Kerstin Grip</i>	
Musikal och skolmusikal	59
<i>Av Lorentz Edberg & Jan Jansson</i>	
Kulturskolans dubbla uppdrag idéer om musikundervisning, inkludering, demokrati och social rättvisa	73
<i>Av Anna-Karin Kuuse</i>	
Praktikorienterad musikteori.....	91
<i>Av Thomas von Wachenfeldt</i>	

Introduktion

I följande nummer av Tilde presenteras olika aspekter av den satsning som sker nationellt inom svensk Kulturskola. Kulturskolan befinner sig i ett förändringsskede där verksamheter breddas och dörrar öppnas för nya verksamhetsområden. Vi ser en utveckling från en kommunal musikskola till en bred kulturskola där ämnen som dans, drama, digitalt skapande, slöjd, litteratur och cirkus bjuds in. Regeringen har definierat olika utmaningar som kulturskolorna står inför. I syfte att kvalitetssäkra framtidens verksamheter satsas därför både på verksamhetsutveckling och pedagogiska insatser för kulturskolans anställda och presumtiva lärare. I detta temanummer görs några nedslag som belyser hur Kulturskolan tagit plats i det akademiska sammanhanget.

Anna Widén och *Hans Örtegren* beskriver i den första av artiklarna hur kulturskolan utvecklats ur ett nationellt och nordiskt perspektiv. Här kommenteras forskningsfältet och det pedagogiska utvecklingsarbete som tagit fart genom den nationella satsningen *Kulturskoleklivet*. I artikeln diskuteras även kulturskolepedagogisk utbildning och dess betydelse för kulturskolelärares professionalisering.

Anna Karin Hagströms artikel ger en bild av hur kulturskolelärares professionella lärande utvecklas i praktikgemenskapen. Hagström har intervjuat verkamma lärare inom Kulturskolan inom ramen för ett deltagarorienterat aktionsforskningsprojekt. I artikeln diskuteras möjligheter och hinder för kulturskolelärares professionella lärande och utveckling

Anna Lindqvists text är ett bidrag till vidare diskussioner som rör dansens möjligheter och utmaningar i mötet med barn och ung-

domar i frivillig och obligatorisk verksamhet. Artikeln riktar ljuset mot dans som genusmärkt ämne med betydelse i dansundervisningens praktik för såväl danslärare som elever i olika skolkontexter. Lindqvist har undersökt danslärares erfarenheter av och uppfattningar om, undervisning i dans som uttrycksform med elever i skolan.

Sofia Cedervall och *Kerstin Grip* resonerar kring dans och drama i ett Kulturskoleperspektiv. Diskussionen utgår ifrån resultat av enkäter och intervjuer med drama- och teaterpedagoger under 2018-2019 med fokus på frågor som rör ämnets tre delar: berättaren, berättelsen och rummet. Författarna jämför undervisning i drama/teater i den Svenska kulturskolan med Norges modell.

Lorentz Edberg och *Jan Jansson* ger oss en betraktelse över situationen musikal- och skolmusikal i Sverige och svenska Österbotten i Finland. Författarna redovisar

först en historisk exposé över musikalens utveckling fram till skolmusikal, och går sedan in på forskning om och utveckling av, undervisning i skolmusikal. Här berörs skolmusikalen som inslag i olika typer undervisningsformer.

Anna-Karin Kuuse ger oss en bild av Kulturskolan speglad genom dess olika traditioner och satsningen på verksamheter som El Sistema. I texten presenteras idéer om musikundervisning, inkludering, demokrati och social rättvisa. Artikeln ger en exposé över den sociala och musikaliska betydelse musikskolan innehaft sedan 1960-talet och även hur den sedermera breddat sitt uppdrag med andra konstarter såsom bildkonst, drama, dans och slöjd. I texten behandlas och problematiseras olika begrepp som inkludering, demokrati och social rättvisa i relation till den svenska kulturskolans musikundervisning i allmänhet och El Sistema i synnerhet.

Thomas von Wachenfeldt beskriver i sin text några råd och strategier för att integrera musikteori och gehör i praktisk musikundervisning. Denna metodik är något han arbetat

fram under sin mångåriga verksamhet inom den fria folkbildningen och idag använder bland annat i sin undervisning vid universitetet. I texten exemplifieras detta arbetssätt genom att ge en grundlig lektionsmanual med tillhörande reflekterande resonemang. Artikeln avslutas med en diskussion om förutsättningar för lärande genom användandet av musikteori i undervisning.

Vi hoppas att detta nummer skall följas av fler forskningsområden inom Kulturskolerelaterad forskning. Bland annat är det intressant att studera bedömningsfrågor där traditionell skolverksamhet med betygskriterier jämförs med formativ bedömning i Kulturskolan. Även frågor kring undervisning i grupp versus individuell undervisning, samt möjligheter att arbeta digitalt är ämnen som har stort intresse att studera närmare.

Varmt tack riktas till alla som medverkar i detta nummer, däribland *Frida Marklund* för korrekturläsning och *Mikael Heinonen* för grafisk design.

Anna Widén och Hans Örtengren, redaktörer

Kulturskoleklivet – ett kliv för lärarkåren

av Anna Widén och Hans Örtegren

BAKGRUND

I debatten kring Kulturskoleklivet har vi mött skolpolitiker som hävdar att tillgången till lärare och pedagoger är avgörande för hur den kommunala kulturskolan ska kunna nå ut till alla barn och unga. Lärarnas kompetens utgör den viktigaste resursen i skolan och lärarna har en viktig del i att skapa likvärdighet och jämställdhet. Detta har också varit en röd tråd i den process som lett fram till satsningar på nya utbildningsvägar för kulturskolans lärare. Kulturskoleutredningens betänkande *En inkluderande kulturskola på egen grund*, (SOU 2016:69) kan ses som ett startskott för de satsningar på kompetensutveckling som regeringen sjösatt under rubriken *Kulturskoleklivet*. I betänkandet förutspås en stor brist på utbildade pedagoger i kulturskolan inom en snar framtid. Detta kan kopplas till kommande pensionsavgångar och breddning av verksamheten. Det övergripande namnet på den breddade verksamheten är *Kulturskola*. Kulturskolebegreppet innebär en etablering av fler konstarter och att den kommunala musikskolan har utökat sitt utbud och omfattar numera fler konstområden. Denna utveckling bidrar till en efterfrågan på pedagoger med kompetens inom andra konstnärliga uttrycksformer än enbart musik. Användande av digitala medieringar i grundskolan och i gymnasieskolans kursutbud har också påverkat

kulturskolans verksamhet under de senaste 20 åren. Dessa förändringar har skapat behov av fler lärare och lärare med ny kompetens. Betänkandet ger en bild av läget och det framkommer att fler utbildningsvägar anpassade för pedagoger i en breddad kulturskola behöver utvecklas.

Kulturskolan står mitt i ett förändringsskede med en breddad verksamhet där nya ämnen och verksamhetsområden kommer att etableras. Exempel på sådana är digitalt skapande, film, slöjd, litteratur och cirkus. De utbildningar som finns i dag motsvarar inte sektorns behov av kompetens specifik för kulturskolan och utbildningarna har inte heller den flexibilitet som krävs för att möta fler och nya kulturuttryck i kulturskolan. (SOU 2016:69, s. 106)

Regeringen presenterade 2017, propositionen *En kommunal kulturskola för framtiden - en strategi för de statliga insatserna* (Prop. 2017/18:164). Här föreslås "...att en nationell struktur med utgångspunkt i det nationella målet ska etableras för att förbättra den nationella samordningen, ge stöd till kulturskolorna via ett utbildningsbidrag samt förbättrad kompetensförsörjning i kulturskolan." (Prop. 2017/18:164, s. 28) I syfte att nå målet med förbättrad kompetensförsörjning i

verksamheterna skapades senare en nationell strategi i syfte att kvalitetssäkra kulturskolorna och säkra god kompetensförsörjning i riktning mot en tillgänglig och jämlik kulturskola; *Kulturskoleklivet*. Kulturskoleklivet sjösattes våren 2018. Sex lärosäten beviljades då särskilda anslag för att utveckla utbildningar för dem som vill arbeta i kulturskolan men även kompetensutveckling av befintlig personal. Bidraget till lärosätena initierades som utvecklingsmedel.

Lärosätena har sedan starten av projektet haft en relativt stor frihet i att själva hitta lösningar och former för utvecklingsarbetet. Såväl betänkandet som propositionen har varit viktiga källor i arbetet med att tolka uppdraget. Det är möjligt att se propositionen som en riktlinje parallellt med de regeringsbrev som utfärdats. Utvecklingsarbetet har under tid bedrivits enskilt hos utbildningsanordnarna men också i tät samverkan mellan lärosätena, Universitets- och högskolerådet (UHR) och Kulturrådet.

Sammantaget innebär regeringens satsningar på bättre information om befintliga utbildningsvägar, fler utbildningsplatser, fortbildningsplatser och utvecklingsmedel till vissa lärosäten inom ramen för kulturskoleklivet ett stöd till förbättrad kompetensförsörjning. Detta är väsentligt för att kulturskolan ska kunna bredda sitt utbud med bibehållen hög kvalitet i den pedagogiska verksamheten. (Prot. 2017/18:164, s. 27)

NYA UTBILDNINGSVÄGAR OCH SAMVERKANSINSATSER

Kulturskoleklivet är en satsning som syftar till att kvalitetssäkra kulturskolornas verksamheter och säkra kompetensförsörjningen på lång sikt. Satsningen omfattar flera

delar, såväl kompetensutveckling av lärare, utbildningsinsatser för blivande lärare som samverkan mellan kulturskola/universitet.

Sedan våren 2018 har mycket hänt. De sex lärosäten som fått medel för utvecklingsarbetet¹ har under samverkan tagit fram både program och kurser inom det kulturskolepedagogiska området. På websidan *studera.nu* finner man idag utbildningar och kurser som riktar sig både till kulturskolans lärare, lärarstuderande inom estetiska ämnen och kulturarbetare med hög ämneskompetens. Målgruppen är kvinnor och män i åldrarna 28-50 år med konstnärlig högskoleutbildning och intresse för kultureller ämnen uppger Universitets- och Högskolerådet (UHR). Utbudet skiljer sig mellan de olika lärosätena, det finns olika ämnesinriktningar, former för kurser och upplägg av utbildningsvägar. Studerande kan välja mellan allt från längre utbildningspaket med möjlighet till kandidatexamen eller kursintyg, till korta sommarkurser om 3 hp. Här ses två huvudkategorier av utbildning; ämnesinriktad- eller pedagogisk utbildning.

Olikheterna i kursutbud mellan lärosätena har diskuterats. Det står klart att syftet med utbildningssatsningarna har varit att skapa olika lösningar med regional anpassning. Därför har varierande former av studievägar tagits fram på olika håll i landet. En kontinuerlig och tät dialog har förts mellan lärosätena kring detta för att ändå skapa likvärdighet och överenskommer om gemensamma hållpunkter. Kartläggningar och erfarenheter visar att utbildningsutbudet i hög grad speglar hur de sex lärosätena verkar i olika sammanhang utifrån olika förutsättningar.

De ramfaktorer som skiljer lärosätena åt är exempelvis geografiska förhållanden, riktlinjer vid det egna lärosätet, möjlighet till examensrätt och naturlig koppling mot kulturskolan sedan tidigare.

1 Lunds universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet, Stockholms universitet, Stockholms konstnärliga högskola och Stockholms Musikpedagogiska Institut. <https://www.kulturskoleradet.se/sv/nyheter/kulturskoleklivet>

Huruvida lärosätet bedriver verksamheten på konstnärlig eller vetenskaplig grund har också en betydelse för möjligheten att utforma utbildningar och för rekrytering av studerande. Kulturskolecentrum bjöd in lärosätena, Kulturskolerådet, UHR och Folkbildningsrådet mfl. till ett nätverksmöte den 3 mars 2020 i Stockholm, för att diskutera kulturskolans kompetensförsörjningsbehov. Under dagen avsatte lärosätena tid för en gemensam sammankomst i syfte att överblicka gemensamma erfarenheter. En gemensam sammanställning som visade vilka studerande som representeras i kurserna gjordes. En beskrivning av den typiska målgrupp studerande som utbildningarna lockar presenterades sedan för nätverksmötet. Lärosätena presenterade sin gemensamma bild av de typiska studenterna i klivetutbildningarna. De ”jobbar och pluggar samtidigt – några på kulturskolan”. De är ”engagerade, motiverade, öppna, nyfikna” och bedömningen är att de är ”duktiga”. De har liten erfarenhet av möten med barn i sina konstuttryck och få är kulturskoleanställda. Studenterna i kurserna har ”olika bakgrunder, ålder och utövar olika konstarter”. De har ”viss studieovana – svårt med akademisk nivå (läs-skriv)”. Lärosätena möter många individer som är ”mitt i livet” och de är ”ofta konstnärer inom kategorin frilansande”. (fritt efter presentation sammanställd av rektor vid Stockholms Musikpedagogiska Institut).

Något som framkommit i den genomlysning som lärosätena gjort, är att satsningarna i hög grad når blivande lärare men i mindre tillfredsställande grad de redan verksamma lärarna i kulturskolan. Vid Umeå universitet är sökandekategorin *blivande lärare/ andra kulturutövare* en stor majoritet, dessa studerande väljer oftast ämnesinriktade kurser och sällan kurser i *pedagogik/kulturskolans didaktik*. Det innebär att satsningarna inte berört kulturskolan primärt i samma utsträckning (kompetens utvecklas bland lärare inom

verksamheterna) som sekundärt (kompetensen utvecklas bland studerande utanför verksamheterna).

STÖD TILL KULTURSKOLORNA

Problemet med att nå studerande som redan finns inom kulturskolan, de redan anställda lärarna, har lyfts av lärosätena gemensamt och även uppmärksammats av Kulturrådet och UHR som ett nationellt dilemma. En diskussion om möjliga vägar för att lyckas med fortbildande insatser som når lärare i verksamheterna pågår. Nu riktas fokus mot samverkansuppdraget och insatser för att stötta utvecklingsarbetet och möta efterfrågan i verksamheterna. I flera regioner deltar universitet/läroarutbildning i nya eller befintliga -nätverk för att få en dialog med kulturskolorna. Kulturskolecentrum har under våren 2020 gjort insatser för att stärka och starta upp nätverken i vissa regioner, bland annat i Västerbotten. Resultatet har varit gott. Institutionen för Estetiska ämnen har exempelvis en etablerad kontakt med det nätverk som går under namnet KNIV (Kulturskolornas nätverk i Västerbottens län) vid höstens inträde 2020. Detta innebär att Umeå Universitet kan satsa på anpassade fortbildande aktiviteter som skräddarsydda utvecklingsinsatser/stöd utifrån verksamheternas egna önskemål. Här ses både efterfrågan på ämnesinriktad och pedagogisk fortbildning, det senare rör till exempel temat ”att möta barn med särskilda behov”. En universitetsadjunkt i Musik med beprövad erfarenhet i arbete med elever med funktionsnedsättningar har nu ansvar för att koordinera aktiviteter och sätta fortbildande aktiviteter i verksamheterna. Fler samverkansprojekt pågår vid estetiska ämnen. I samråd med en av Väster- norrlands kulturskolor har estetiska ämnen initierat ett utvecklingsarbete där det befintliga kursutbudet anpassas till kulturskolans verksamhet. Ett sådan upplägg kan komma att ingå i ett aktionsforskningsprojekt.

KARTLÄGGNING AV BEHOV

I den slutrapport som kulturrådet presenterade 2019 i skriften *Kulturskola i rörelse* (Kulturrådet 2019) resoneras om resultatet av den enkätundersökning som gått ut främst till chefer och pedagoger inom kommuners kulturskolor. Rapporten ger en god bild av de olika utmaningar och vägval som avser professionen och utbildningsbehov. Man summerar att främst cheferna förespråkar en rörlighet mot gruppundervisning, vilket även gäller för pedagoger inom musikfältet. Inom flera områden av Kulturskolan är gruppundervisning det mest vedertagna sättet (Dans, Bild; Slöjd etc), vilket till dels kan förklara minskat behov av pedagogisk fortbildning just med sikte på gruppaktiviteter där.

Att utmana det av tradition mer standardiserade utbudet mot ett mer rörligt och varierat utbud karaktäriseras av större satsning på fritidsaktiviteter än utbildning. Men just i linje med att Kulturskolan söker bredda sitt register för att också inkorporera nya målgrupper av elever, så följer att satsning på bred pedagogisk kompetens förordas.

Samtidigt är det vanligt med pedagoger som arbetar både i skolan och i kulturskolan, liksom exempel på samverkan mellan dessa institutioner och med fritidsverksamhet. Såväl konstnärlig som pedagogisk kompetens anses viktig för verksamheten och som erbjuden fortbildning.

Kommuners försök till kartläggning och förnyelse av sitt kulturutbud till barn och unga sker med extra enfass i samband med att många traditionellt mer enkelriktade musikskolor tar klivet över till en bredare palett som omfattar ett rikare utbud av aktiviteter. Ett nedslag i Umeå kommuns arbete med att engagera högstadiungdomar kan exemplifiera detta. Vid en utbudsdag i december 2019 hade man bjudit in elever från flera skolor i kommunen för att be dem besvara vilka utbud de ville kunna ta del av. Genom grupparbeten och diskussioner fick man då en bild av intresseområden som

dominerade när ungdomarna själva valde bland befintliga och egna alternativ. Genom att de unga rekryterats från skolan och inte från Kulturskolan (även om en del av dem förstås kan ha erfarenheter från musikskola eller annan kulturverksamhet) ville man få en bild av önskemål som inte behövde kopplas till tradition.

Detta var ett bland många sätt att försöka låta nya målgrupper komma till tals, men även att kunna skapa forum för dialog med kommande elever/brukare och därmed också en hjälp för kommunens Kulturskola att identifiera såväl breddning som tänkbar fördjupning av sina utbud. De alternativ som gavs till eleverna var förutom en ruta för eget förslag följande: Måla/ skulptera, Göra serier, Dansa, Filma, Fotografera, E-sport, Måla grafitti, Sjunga/spela instrument, Göra musik digitalt, Skriva texter/ serier, Slöjda, Spela teater, Trolla och Digitalt skapande. När man synar dessa alternativ framgår klart att musikutbudet som stått för merparten av aktiviteterna nu reducerats till två kategorier- och visuella områden som är marginellt företrädade gavs flera alternativ. Denna medvetna strategi inrymmer såväl konstarter som fritidsaktiviteter vid övergång från primärt Musikskola till Kulturskola. Dessa exempel visar att samverkan med Kulturskolorna har stärkts.

AKTUELL FORSKNING

Utvecklingsarbetet inom Kulturskoleklivet resulterar också i andra typer av nätverk. Forskningsmiljöer utvecklas, utvidgas och får nya grenar. Forskare från olika håll, med såväl nationellt som nordiskt perspektiv har under resans gång deltagit i konferenser och gjort studier som presenterats i olika forum och publikationer. Inom forskningsfältet identifieras nu potentiella problem både när det gäller kulturskolans utbud och det utbud som kan erbjudas för fortbildning av verksamma inom denna. Men det är även

utmanande att som i den nordiska konferensen *Cutting Edge* vid Norges Arktiske Universitet i Tromsø i oktober 2019 efterlysa möjligheter och nya sätt att bygga verksamheten och att hantera och rekrytera bredare målgrupper. Ett trettiotal forskare hade samlats från främst Norge, men även flera från svenska lärosäten och ett par från övriga nordiska länder. Tematiken varierade starkt bland bidragen, men kännetecknande var ändå fleras behov av att kritiskt granska Kulturskolors hävdvunna verksamhet och erbjuda exempel på nya grepp. Musikområdet har dominerat, inte minst i Sverige, men vid denna konferens erbjöds besökarna att ta del av en bred palett av kulturella uttryck som bild och form, dans, teater och textproduktion. Även i keynotes exemplifierades med kritiska granskningar av risker med att reproducera kultur utan att ta hänsyn till olika förutsättningar i skilda identitets- och kulturkontexter. Ett exempel bland flera är Gry Ulrichsen och Elin Angelo med sin talande titel: *Can the subsubjects speak? The lack of arts diversity in the discourse of kulturskole*.

Inom flera fält av kulturpedagogisk verksamhet kan man slå av möjligheter och svårigheter att på olika plan förena tillgänglighet med hög kvalitet. Inom museibranschen kan exemplifieras med distinktioner som *excellence versus access* (Aure, Illeris & Örtengren 2009). När det gäller pedagogiska strategier inom samtidskonst riktade till barn och unga (Örtengren 2008) kan man inom t ex den visuella kulturen skilja på verksamhet som främst syftar till bildning, upplevelse eller deltagande engagemang. Beroende på ramfaktorer som ekonomi, gruppstorlek, tid till förfogande och målsättning med verksamheten blir möjliga utfall vitt skilda. Det är troligt att samma förhållande gäller för de olika utbud som Kulturskolans olika aktiviteter har möjlighet att erbjuda.

För att kunna beforska detta krävs att deltagande observationer och fördjupade intervjuer kommer till stånd med

företrädare och aktiva pedagoger inom de nya verksamheter som nu byggs upp i olika kulturskolor runt om i landet. Men även aktionsforskning ger möjligheter att skapa erfarenhetsbaser av mål och medel med verksamheter som skall "lyftas"! Ett liknande forskningsupplägg skisserades vid konferensen i Tromsø av Bjørn –Terje Bandlien: *Forskningsprosjektet KiS (Konstløft i Samarbeid), med bakgrunn i det kommunale pilotprosjektet Kulturdag*. Projektet genomförs i 8 grundskolor i Trondheim med omnejd 2019–20 i syfte att utveckla samverkan mellan skolor och kulturskolor.

En översikt av aktuell forskning i Norden (Rönningen m.fl, 2019) visar att en majoritet av forskningen i det kulturskolepedagogiska fältet tillhör musikämnet, dessa studier utgör närmare 85 %. Detta är inte förvånande då det speglar verksamheternas ämnesbalans. Den kommunala musikskolan har varit en stadig stomme i kulturskolan sedan lång tid tillbaka och musik är en majoritet av de konstnärliga uttrycksformer som erbjuds. En stor del av forskningen kan inräknas under rubriken professionsforskning. Den nordiska forskningsöversikten (Rönningen m.fl, 2019) visar att forskningen inom musikämnet ofta utgår ifrån frågorna som berör där hur kulturskolans musiklärare förstår sig själva och sitt uppdrag (identitet). När det gäller övriga ämnen tillhör en hel del också det professionsrelaterade forskningsfältet. De forskningsteman som dominerar generellt rör professionsutveckling, hur studenter förbereds för yrkeslivet samt hur yrkespraktiken utvecklas. Några avhandlingar studier berör frågor om lärarnas yrkesförhållanden (Björk, 2016; J Widén, 2016; Holst, 2013). Resultaten har skapat möjligheter att jämföra skillnader och likheter i yrkesarbetet på olika håll och i olika skolformer.

Kulturskoleklivet har inneburit ett gemensamt utvecklingsarbete men under tid har fokus på samverkan med kulturskolorna ökat, och projektet har i hög grad ifrån

kartläggning och förståelse för verksamheternas behov och möjligheter.

KULTURSKOLEKLIVETS BETYDELSE FÖR PROFESSIONALISERINGEN AV KULTURSKOLANS LÄRARE

Sedan 2018 har de lärosäten som fått i uppdrag att utveckla utbildningar för kulturskolans lärare fört en diskussion som rör betydelsen av utbildningsåtgärder. Eftersom relevant utbildning är en viktig fråga när det gäller yrkets status som professioner vill vi diskutera kulturskoleklivet som en möjlig del i professionaliseringen av kulturskolans lärare. För detta krävs en fördjupad förståelse för vad vi menar med professionell yrkesutövning och professionalisering. Colnerud och Granström (2015) anger fyra kännetecken som anger en professionell yrkesgrupp. För det första krävs att gruppen har en gemensam kunskapsbas på vetenskaplig grund och ett gemensamt perspektiv på kunskap. En professionell yrkesgrupp har också egna arbetsredskap och metoder och därmed egna perspektiv på lärande. Ett annat kännetecken är att inga andra yrkesgrupper kan utöva yrket (eller anse sig kunna utöva det), vilket också regleras genom egna regler och riktlinjer för utövningen exempelvis legitimation eller branschstandard.

Professionellt yrkesutövande säger oss något om yrkets status. Läraryrket är ofta utsatt för granskningar i media och det är inte sällan man ser att röster från personer som inte alls tillhör lärarkåren yttrar sig med vetorätt i skolfrågor. Alla har någon koppling och kännedom om skolan och har åsikter om den. Att lärarnas röster inte respekteras visar också en brist på respekt för yrket. Många obehöriga lärare finns ute på fältet. Ändå har vi stor tillit till och höga krav på lärare vilket pekar på att läraryrket ändå ses som professionellt av samhället.

ARBETSREDSKAP OCH PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

Kulturskolan erbjuder frivillig undervisning till barn och unga inom det konstnärliga området. Kunskapstillägnet är knutet till den konstnärliga handlingen, övandet och upplevelsen. Även om undervisningen sker i olika kontexter finns en röd tråd i detta.

Eleverna får tillägna sig en slags icke formulerad bred kunskapsgrund genom deltagande i ett sammanhang. "Kunskapen är sammanvävd med en del av de redskap som brukas i de praxis-sammanhang där den finns." (Carlgren, 2012, s. 125) Ingrid Carlgren beskriver kunskapen i de praxisnära sammanhangen som vilande på en osynlig grund, en slags tyst kunskap. Den frivilliga undervisningsformen i kulturskolan kan sägas söka sin tillhörighet i området bildning. Bildning bygger på en erfarenhetsgrundad relationell kunskapssyn (Carlgren, 2012) där lärandet ses som del av den personliga utvecklingen. Detta kan ställas mot utbildningssammanhang som anger mera avgränsade kunskapsmål, och bestämda kunskaps- och färdighetsmål som syftar framåt mot färdigheter i samhället. De fria bildningssammanhangen motsäger sig på så sätt ett konvergent formulerat kunskapsmål. Bildningsperspektivet sätter istället den personliga utvecklingen och det lärande som sker i ett socialt sammanhang i centrum vilket pekar på ett breddat kunskapsbegrepp. Möjligen kan en gränsdragning utifrån denna göras mellan frivilliga skolformer och de skolformer som tillhör det svenska skolväsendet, men kulturskolans verksamheter tycks förhålla sig både till folkbildning och utbildningsväsende. Frivilligheten och friheten anger att det här finns en anknytning till folkbildning men ofta har kulturskolan ett tätt samarbete med grundskolan.

Kulturskolans särart kan betraktas ur ett bildningsperspektiv, den representerar demokratiska undervisningsformer och

bidrar till social inkludering men främjar också på individens utveckling. Den efterfrågan på fortbildning inom området gruppundervisning som visat sig pekar på ett intresse för att utveckla socialt kodad undervisning. Gruppundervisning kan också innebära besparing av resurser i verksamheten och lösningar på samhällsproblem. Värdet av det sociala anslaget är ofta explicit uttryckt, exempelvis i *El Sistema*, men vad social kodning och inkludering egentligen innebär i kulturskolans sammanhang kan granskas. Anna-Karin Kuuse tar upp denna problematik i avhandling *Liksom ett annat uppdrag* (Kuuse, 2019).

Det fria uppdrag som Kulturskolan har, erbjuder på sätt och vis även ett frirum för läraren (Berg, 2003). Regeringens proposition *En kommunal kulturskola för framtiden* (Prop. 2017/18:164) värnar om denna frihet och det har poängterats att varje Kulturskola skall ha stor möjlighet att utforma hur verksamheten skall drivas och se ut även om samordning sker på nationell nivå. Den frihetsgrad som den svenska kulturskolan har angår både villkor för läraruppdraget, anställningskrav och behov av kompetens. Ett fritt läraruppdrag ställer än högre krav på lärarens didaktiska kompetens och förmåga att fatta beslut om innehåll och former för undervisningen samt planera, genomföra och utvärdera densamma. Detta resonemang belyser betydelsen av lärarens didaktiska kompetens och behov av pedagogisk utbildning.

LÄRARKOMPETENS

Vilken lärarkompetens krävs då för arbete i kulturskolans specifika kontext? Lärarkompetens beskrivs ofta som en blandning av ämnesinriktad och pedagogisk skicklighet. Tomas Kroksmark menar att uppfattningen om vad som konstituerar lärarskicklighet domineras av en syn på att skicklighet förutsätter utvecklade ämneskunskaper (Kroksmark 2013, s.17).

Ämneskunskaperna har också länge värderats högt i anställningar av lärare i kulturskolans sammanhang. En gedigen konstnärlig kunskapsgrund är ett krav. En kandidatexamen på konstnärlig grund ses som en garant för denna kompetens, men även behörighetsprov som validerar konstnärliga praxisnära kunskaper kan garantera tillräcklig ämneskunskap inför studierna. Läraruppdraget handlar i kulturskolans kontext om att skapa förutsättningar för lärande i eller om det konstnärliga området. Ämneskunskaper i bildämnet innebär exempelvis kunskap i att använda olika medieringar (ex. själva måleriet) samt kunskaper om dessa medieringar (ex. färglära). Man kan därför förstå att kunskaper i ett ämne är av såväl praktisk som teoretisk art. Undervisning handlar också om att skapa en situation. En undervisningssituation kräver samverkan mellan minst två personer där läraren är den som bär ansvaret. Detta är något som alla lärare har gemensamt oavsett ämne, värderingar, traditioner och kulturer som skiljer olika sammanhang och tidpunkter åt. Det som är gemensamt oss lärare emellan, är således att vi har i uppdrag att omsätta ett "valt något" till undervisning. Att undervisa i ett ämne kräver ett slags metaperspektiv som omfattar val av innehåll, metoder och realisering av ett innehåll i en undervisningssituation. Detta beskriver ungefärligen innehållet i lärarutbildningsämnet didaktik.

Begreppet *didaktik* används inom Universitet och högskola och det beskriver ett ämne inom lärarutbildningen. I lärarprogrammet studeras allmän didaktik och ämnesdidaktik med inriktning mot olika skolämnen och årskurser i skola/ gymnasium. I sammanhanget Kulturskoleklivet är innebörden av didaktikbegreppet en viktig fråga. Finns det behov av en ny didaktik med inriktning mot kulturskolan? Vad skulle ett sådant ämne innehålla? Detta aktualiserar frågan vad som karaktäriserar kulturskolans undervisning. Vilken är dess särart? Användande av begreppen kultur-

skolans didaktik och kulturskoledidaktik i kursplaner och formaliserade dokument är ett tecken på att det nu finns en gemensam didaktisk kunskapsbas. De utbildningar som tagits fram av lärosätena har därmed flera beröringspunkter med lärarutbildning och utbildningsvetenskapliga perspektiv.

EN GEMENSAM VETENSKAPLIG KUNSKAPSBAS

Om vi antar att kulturskolelivet inneburit formulerandet av en gemensam vetenskaplig kunskapsbas för kulturskolans lärare så bör vi lyfta innebörden av detta. Lärarutbildning i ämnen som slöjd och bild (teckning) bygger historiskt sett på en seminarietradition utan egen vetenskaplig grund. Detta kan jämföras med lärarutbildningar i andra ämnen som av tradition haft en akademisk tillhörighet. Det har under många år arbetats för en akademisering av seminarieutbildningarna, och även om det statliga syftet initialt helt enkelt var att höja kvaliteten inom vissa yrken (Colnerud & Granström, 2015) kan akademiseringen ses som ett led i en professionalisering av yrket på fler sätt. Akademiseringen bidrar till att yrkesgruppen kan ta kontroll över den egna teorin och praktiken och bygga en egen vetenskaplig grund. En akademisk utbildning kan, om där finns möjligheter till examen också ge lärare i yrkesgruppen möjligheter att göra akademisk karriär. Genom undersökanden, forskning om och formulerandet skapas en gemensam kunskapsbas. Kunskaperna sipprar ner i utbildning på grundnivå och vidare ut i arbetslivet via studenterna. Colnerud & Granström (2015) beskriver denna process som ett förvetenskapligande av yrkesgruppen. Forskning som berör skolan och som drivs av lärarna själva kan på så sätt bidra till professionalisering av läraryrket.

REGLER OCH RIKTLINJER FÖR UTÖVNINGEN

Något som bollats mellan lärosätena är avsaknaden av *branschstandard*. Branschstandard anger en nationell standard för vem som är behörig att undervisa i Kulturskolan. Verksamheterna är i nuläget fria att utforma krav, kriterier och villkor som får ställas vid anställning av lärare lokalt. Det finns således ingen gemensam formulering som anger definition eller krav på specifik examen eller legitimation för att erhålla tillsvidareanställning i kulturskolan. Detta medför en svårighet i att motivera utbildningarnas formella värde. En examen mot kulturskolepedagog kan ses som en merit vid anställning, men är inte en nödvändighet. Lärosätena måste därmed se till att locka studerande till utbildningar genom andra motiv. Lärare i exempelvis ämnet bild väljer ofta fortbildningar med ämnesspecifik inriktning som de själva har ett personligt intresse av och i fortbildning uppskattas ofta inslag som enkelt kan omsättas i den egna praktiken i tanke och handling (J. Widén, 2016). Svårigheten att rekrytera studerande till rena didaktikkurser kan relatera arbetsmarknadens efterfrågan och krav vid anställning. Ämnesinriktade kurser knyter också an till personliga intressen och det praxisnära kan förstås som mera tillämplbart i ett bildningssammanhang och är därför mera motiverade.

Rekrytering av studerande till lärarutbildningarna är som vi nämnt tidigare beroende av en branschstandard eller en formaliserad yrkesbeskrivning. Yrkesinriktade utbildningar siktar till en *yrkesexamen* som utfärdas av universitet med koppling till nationella examensmål för yrket. Detta gör den studerande anställningsbar. I vissa fall krävs också legitimation inom yrket för att få legitimitet att genomföra samtliga arbetsuppgifter. Vid anställning av ämneslärare och läkare krävs både examen och legitimation. Examen, legitimation och certifiering fungerar som grindvakter vid anställning i

olika sammanhang. Att en viss legitimation krävs för anställning klargör behov och nytta av utbildningen och ger den status. Såväl folkhögskola som kulturskola hör hemma i en bildningstradition och i dessa frivilliga skolformer bedömer verksamheten själv vilken personal som är behörig. Vid vissa Kulturskolor krävs lärarutbildning. Vid andra kulturskolor har man andra kriterier för att bedöma behörighet vid anställning. I vissa fall kan konstnärlig verksamhet, roller eller ämneskunskap vara en större merit vid läraranställning än pedagogisk utbildning. Även om branschstandard saknas i kulturskolans kan man ändå se att vissa traditioner ligger till grund för bedömning vid anställning. Sedan många år tillbaka har Musikhögskolor och Stockholms musikpedagogiska institut (SMI) haft en viktig funktion för musikskolans kompetensförsörjning. När det gäller andra konstarter har bedömningen av lärarbehörigheten varit svårare och skilt sig åt. Det finns tecken på att ämneslärarutbildning med inriktning mot bild eller längre konstnärliga examens räknats som branschstandard inom bildområdet. Lärosätena som verkar inom Kulturskoleklivet har inga gemensamma examensmål eller branschstandard att utgå ifrån i sitt arbete vilket påverkar rekryteringen till kurserna på ett negativt sätt. Det är också en aspekt av professionalisering av kulturskolepedagogyrket.

PEDAGOGISK ARBETE - FORSKARUTBILDNINGSSÄMNET

Värdet av att erfarna inom yrkesgruppen driver kunskapsutvecklingen och även bidrar till forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet har lyfts fram i det akademiska sammanhanget och den beprövade yrkeserfarenheten tas numera tillvara. Forskarutbildningämnet *Pedagogiskt arbete* erbjuder erfarna lärare inom olika kontexter möjligheter till akademiska karriärvägar. Begreppet pedagogiskt arbete

fördes in i lärarutbildningen på 1990-talet. Detta kom att utvecklas till ett forskarutbildningsämne med möjligheter till akademisk karriärväg för erfarna lärare inom estetiska ämnen. Idag är Pedagogiskt arbete den "...disciplin som har skolans och utbildningens praktik i fokus" (Kroksmark, 2013, s. 197). Pedagogiskt arbete innebär ett praktknära fokus där den beprövade lärarerfarenhet tas tillvara. Genom att tillgodose att kurser inom Kulturskoleklivet får en egen märkning och vägar till en kandidatexamen på vetenskaplig grund öppnas dessa akademiska karriärvägar upp även för lärare inom det kulturpedagogiska fältet. Den beprövade erfarenhet som dessa lärare besitter kan därmed fångas upp och stärka forskningsfältet. Kanske kan framtiden erbjuda en nationell forskarskola.

AVSLUTANDE KOMMENTAR

Vi har i artikeln beskrivit hur ett forsknings- och utvecklingsarbete för kulturskolan tagit form. Det talas om att skolutveckling har många ansikten (Berg & Scherp, 2003) och Kulturskoleklivet faller väl in under denna metafor. Arbetet med att skapa nya utbildningsvägar för lärare och stärka kulturskolans kvalitetsarbete har pågått under ett par år.

Lärosätenas utvecklingsarbete har både utmanat och öppnat upp möjligheter. Resultatet låter vänta på sig men vi hoppas på goda effekter av satsningen. Här vill vi påminna om den betydelse utbildningarna inom kulturskoleklivet kan ha för kvalitetssäkring och breddning av kulturskolan. Vi har en förhoppning om att fortbildning av detta slag kan bidra till ökad anställningsbarhet och säkring av kompetensförsörjning. Vi hoppas också att akademiseringen leder till en professionalisering i framtiden som gagnar kulturskolans lärarkår.

Artikeln har diskuterat tillhörigheten i det akademiska lärarutbildningssammanhanget och betydelsen av formande av en gemensam kunskapsbas. Didaktik som

angår fria frivilliga skolformer inom bildningsparadigmet har hittintills varit relativt osynlig i lärarutbildningssammanhanget. I betänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) finns inget angivet om innehåll i lärarutbildningen som specifikt berör undervisning i Kulturskolans kontext. Användandet av begreppen kulturskoledidaktik och kulturskolans didaktik i olika dokument är dock ett tecken på att ett nytt didaktikämne redan existerar.

Kulturskolans didaktik med dess fokus på lärande i frivilliga skolformer har därmed tagit plats i det akademiska sammanhanget. Kanske kan kulturskolans didaktik bli etablerat som ett nytt område inom Pedagogiskt arbete i framtiden. Ett permanentande av Kulturskoleklivet och långsiktiga satsningar kan därmed förstås som ett steg mot en akademisk professionalisering av en ny yrkesgrupp.

REFERENSER

- Berg, Gunnar i Scherp Hans Åke och Berg, Gunnar (red) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm
- Björk, Cecilia (2016). *In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. (Phd), Åbo Akademi University, Åbo Akademi University Press.
- Cutting Edge Kulturskole 2019 (Konferensprogram) Musikkonservatoriet vid Norges Arktiske Universitet, Trondheim (okt 3-4 2019).
- Carlgen, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2015). *Respekt för lärarprofessionen : om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Studentlitteratur
- Holst, Finn (2013b). *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. (Phd), Aarhus Universitet.
- Jonsson Widén, Anna (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst : bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. (Phd, Doctoral thesis, monograph), Umeå universitet, Umeå.
- Krokmark, Tomas (2013). *De stora frågorna om skolan*. Studentlitteratur, Lund
- Kuuse, Anna-Karin (2019). *"Liksom ett annat uppdrag": iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. (Phd, Doctoral thesis, monograph), Umeå universitet, Umeå.
- Prop. 2017/18:164 (2017). *En kommunal kulturskola för framtiden - en strategi för de statliga insatserna*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/4952fa/contentassets/6b270318a21c4f1fb9df98cd8660753b/en-kommunal-kulturskola-for-framtiden---en-strategi-for-de-statliga-insatserna-prop.-201718164.pdf>
- Rønningen, Anders (Red.) (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden: En Oversikt*. Norsk kulturskoleråd, Kulturrådet. Hämtad från <https://kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/forskningsoversikt>
- SOU 2016:69. (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- SOU 2008:109 (2008). *En hållbar lärarutbildning*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b71b/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>
- Örtegren, Hans et al (2009). *Konsten som läranderesurs – syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*, NMA, publikation 47, kap 8.

Kulturskolelärares professionella lärande

– Möjligheter och hinder för utveckling

Anna-Karin Hagström

Den här artikeln handlar om vilka möjligheter och hinder för professionellt lärande kulturskolelärare formulerar i kollegiala samtal inom ett aktionsforskningsprojekt. Jag har under mina 25 år som gitarrlärare inom kulturskolan funderat över vad som händer i mötet med eleverna, hur mina metoder och mitt förhållningssätt påverkar min undervisning och hur det i sin tur påverkar elevernas möjlighet att lära utifrån sina förutsättningar. Många gånger har jag känt mig ensam i mina funderingar och saknat ett givet forum där jag kunnat lyfta och diskutera dessa tankar. Kulturskolelärares undervisningspraktik styrs av yttre faktorer som elevantal, elevernas ämnesintresse och tillgång till lämpliga lokaler att bedriva undervisning i vilket resulterar i att läraren reser mellan skolor i kommunen för att fylla sin tjänst. Praktiska diskussioner som rör elever och planering prioriteras vid arbetsplatsträffarna. Följden blir att tillfällen för kollegiala reflektioner är få. Dessa förutsättningar medför utmaningar när det gäller att organisera för ett strukturerat professionellt lärande. Kulturskolans traditionella utformning av undervisningen är starkt förankrad i en mästare-lärlingstradition (Rostwall & West, 2001). Lärare i estetiska ämnen tenderar också att identifiera sig med sitt ämne (Jonsson Widén, 2016), vilket resulterar i att det instrument eller ämne läraren undervisar i eller ett visst musikaliskt genreintresse fungerat styrande

för kulturskolelärares fortbildningsbehov (Andersson, 2005). Detta har bidragit till att fortbildning och kompetensutveckling blivit personbunden och att allmäändaktiska frågor om undervisning och kollektiv professionell utveckling har kommit i andra hand.

BEHÖVS PROFESSIONELLT LÄRANDE OCH UTVECKLING I EN KULTURSKOLA?

En kulturskola kan både beskrivas som en offentligt finansierad verksamhet och en samarbetspartner med den lagstiftade skolverksamheten. Kulturskolans innehåll och förutsättningar styrs av både lagar och kommunens ekonomiska förutsättningar men har ingen övergripande nationell målstyrning. Som en del av lokalsamhället måste kulturskoleverksamheten och dess personal förhålla sig till de förändringar som samhället genomgått de senaste decennierna. Den statliga propositionen *En kommunal kulturskola för framtiden* (SOU 2017/18:164) slår fast att demografiska förändringar, teknisk utveckling och nya förutsättningar för kommunikation i kombination med ökad medvetenhet om mångfald, jämlikhet och tillgänglighet påverkar de kommunala kulturskolorna och ställer nya och andra krav på deras sätt att arbeta. Regeringen formulerar därmed kulturskolornas behov av kunskapsutveckling, erfarenhetsutbyte, samverkan och uppföljning

som några av de utmaningar som kulturskolorna står inför. Hur kulturskolorna hanterar lärarnas professionella lärande och utveckling kan därmed bli betydelsefullt och avgörande för verksamhetens framtid. En vanlig fortbildningsform för kulturskolelärare är gemensamma konferensdagar med övergripande teman. Tidigare forskning visar att sådan kompetensutbildning är ineffektiv i ett längre perspektiv (Timperley, 2013). Denna artikel beskriver och förespråkar deltagarorienterad aktionsforskning som en framkomlig väg när det gäller kulturskolelärares professionella lärande och utveckling.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING SOM VERKTYG

Aktionsforskning är en deltagarorienterad forskningsmetod där praktikerna själva i samarbete med forskare ställer frågor om och söker svar i sin egen praktik. Praktiknära forskning i allmänhet och aktionsforskning i synnerhet handlar om att tillsammans skapa ny kunskap i och om den egna praktiken (Andersson, 2007; Mattsson, 2001). När detta sker utvecklar deltagarna en fördjupad förståelse för den egna praktiken för att sedan utifrån denna nya kunskap sträva efter förändring, vilket i sin tur kan leda till utveckling av praktiken (Rönnerman, 2015). När kollegor på en arbetsplats tillsammans samtalar på ett organiserat sätt om undervisning för att förvärva färdigheter och kunskaper av varandra kan lärandet definieras som kollegialt. Det *kollegiala lärandet* resulterar i ett individuellt lärande om och i en gemensam praktik (Larsson, 2018). Lärande som sker tillsammans med andra kan även resultera i gemensam kunskap i form av ett *kollektivt lärande*. När lärare har gemensamma föreställningar om organisationen och fokus på verksamheten i stort samt identifierar sig med sin skola leder lärandet till att gemensamma handlingsmönster skapas (Ohlsson, 2016). Både

kollegialt och kollektivt lärande förutsätter alltså att kollegor delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper. Skillnaden mellan begreppen utgörs av om läroprocesserna leder till individuell eller gemensam kunskap. Rönnerman (2015) menar att aktionsforskning är en användbar modell för att lyfta och synliggöra den individuella, kollegiala och kollektiva erfarenheten inom en specifik praktik för att åstadkomma individuell och gemensam kunskapsutveckling i form av professionellt lärande.

Tidigare studier om kulturskolelärares professionella lärande och utveckling (Frostensson, 2016; Mannikoff, 2018) visar att kulturskolelärare som deltagit i praktikinrä studier utvecklat sin individuella och gemensamma reflektionsförmåga vilket försett lärarna med fler verktyg för utformandet av undervisningen. Dessa studier framhåller även tid, handledning och tydliga strukturer som viktiga förutsättningar för att det professionella lärandet ska komma till stånd och möjliggöra en långsiktig förändring. Deltagarorienterad forskning inom den lagstadgade skolan beskriver liknande resultat. Bergmarks (2020) studie visar att lärarnas professionella lärande innebar förändringar i de sätt de tänker, handlar och relaterar till andra inom tre områden: undervisning, forskning och samarbete. Resultatet belyser att en professionell utvecklingsprocess främjas av ett botten-upp-perspektiv genom att vara sammanhangsspecifik, bygga på samarbete och vara integrerad i lärarnas vardagliga arbete. För att utveckla fungerande lärandesystem och åstadkomma långsiktig förändring är engagemanget i utvecklingsprocesserna mellan rektor, projektledare, lärare och forskare av största vikt (Bergmark, 2020., Ferm Thorgersen, 2012). I Langelotzs (2014) studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik framkom att de deltagande lärarna utvecklat och stärkt sina relationer och sin samarbetsförmåga samt förstärkt sin kommunikativa förmåga. Det framkom även att det finns risk för att

utvecklingsarbetet kan bidra till disciplinerande och stigmatiserande processer när deltagare genom demokratiska beslutsprocesser tvingas delta i utvecklingsprojekt. Sammantaget visar tidigare forskning på att engagemang, strukturer och genomtänkta strategier för hur utvecklingsarbetet ska gå till är avgörande för att åstadkomma förändring i ett längre perspektiv.

Jag vill med denna artikel argumentera för behovet av att utveckla strategier och strukturer i den egna praktiken för att möjliggöra kulturskolelärares professionella lärande i syfte att möta både nutid och framtid. Artikeln vilar på empiri från kollegiala samtal i ett aktionsforskningsprojekt inom ramen för mitt magisterarbete¹. Syftet med studien är att beskriva och analysera hur kulturskolelärare uppfattar och formar sitt professionella lärande och utveckling i förhållande till elevernas undervisning. I studien ligger fokus på att studera en pågående aktionsforskningsprocess i form av lärares återkommande samtal kring tankar, handlingar och erfarenheter av undervisningen i Kulturskolan. De frågor som ligger till grund för denna artikel är:

1. Hur uppfattar och beskriver lärarna i det gemensamma kollegiala samtalet sina handlingar i undervisningspraktiken?
2. Hur kan kulturskolelärares delade reflektioner kring undervisningserfarenheter bidra till professionell utveckling och lärande?

TEORETISKT RAMVERK

Utgångspunkt har tagits i sociokulturell teoribildning och socialkonstruktionism (Berger & Luckmann, 1998) där interaktion i form av samtal och dialog (Bakhtin,

1981) i *Communities of practices* (sv. praktikgemenskaper) (Wenger, 1998) betraktas som centrala för lärande och utveckling. Därmed har jag kunnat beskriva och analysera hur kulturskolelärare uppfattar och formar sitt professionella lärande och utveckling i förhållande till elevernas undervisning. Lärande inom en *praktikgemenskap* är situerat och lärande sker genom deltagande (Lave & Wenger, 1991). För en nykomling i en praktikgemenskap är deltagandet i början perifert för att sedan gradvis blir mer legitimerat i takt med att den lärandes utvecklingsbanor utvidgas (Wenger, 1998). Den praktikgemenskap som bildades genom aktionsforskningsprojektet byggde på deltagande mellan å ena sidan en grupp kulturskolelärare och å andra sidan en forskare. När jag studerat kollegiala samtal med fokus på lärares tankar, handlingar och erfarenheter av undervisningen vid Kulturskolan har jag med hjälp av Wengers teoribegrepp *deltagande* och *reifikation*: förhandling och förverkligande, kunnat beskriva hur praktikgemenskapskvaliteterna: *gemensamt projekt*, *kollektiva redskap* och ömsesidigt *engagemang* kommit till uttryck. Ytterligare ett sätt för mig att förstå hur kulturskolelärares professionella lärande utvecklas i praktikgemenskapen erbjuder Mikhail Bakhtins (1981) dialogbegrepp. Dialogen kan beskrivas som något som finns mellan människor men även inom en individ och blir därmed grundläggande för all mänsklig existens. Samtal, det vill säga att berätta och ta del av varandras berättelser, utgör på så sätt en möjlighet när det gäller att studera och analysera hur praktikgemenskapen utvecklar individuell och kollektiv kunskap kring kulturskolelärares undervisningspraktik. Den tradition och historia som omger kulturskolelärares syn på undervisning och deltagarnas egna erfarenheter av att vara kulturskolelärare kommer till uttryck ge-

¹ Resultaten har i sin helhet redovisats i magisteruppsatsen Kulturskolelärares professionella lärande och utveckling: Ett individuellt, kollegialt och kollektivt projekt (Hagström, 2020) som genomfördes inom ramen för en magisterkurs inriktad mot pedagogisk yrkesverksamhet, vid Umeå universitet.

Namn	Deltagare	Samtal 1 260918	Samtal 2 090119	Samtal 3 220519
Agnes	Forskare	X	X	X
Beata	Kulturskolelärare, projektledare		X	X
Cecilia	Kulturskolelärare	X	X	X
David	Kulturskolelärare	X	X	
Ellinor	Kulturskolelärare	X	X	X
Fia	Kulturskolelärare		X	
Gustav	Kulturskolelärare		X	X
Hanna	Kulturskolelärare		X	
Isak	Kulturskolelärare	X	X	X

Tabell 1. Deltagare i de analyserade samtalen

nom de kollegiala samtal som förts inom aktionsforskningsprojektet. Genom att betrakta de kollegiala samtalen som studieobjekt får jag som forskare möjlighet att studera hur lärarnas syn på sig själva och på sin undervisning har formats i dialog med kulturskolekontexten.

METOD OCH DESIGN

Studien har en kvalitativ forskningsansats. Kvalitativ forskning är tolkningsinriktad och utgår ifrån en förståelse om den sociala verkligheten som grund för hur subjekt i en viss miljö tolkar denna verklighet (Bryman, 2018). Genom att studera kollegiala samtal i dess naturliga miljö har jag eftersträvat att begripliggöra och tolka vilket professionellt lärande och utveckling som formats inom ramen för ett aktionsforskningsprojekt. Projektet genomfördes vid en kulturskola i en norrländsk kustkommun under läsåret 18/19. Åtta kulturskolelärare deltog i ett nära samarbete med en extern skolforskare, knuten till kommunen och länets universitet. Aktionsforskningsprojektet utgjordes av tio forskningscirkclar med forskare, 16 gemensamma diskussions- och reflektionsträffar utan forskare samt kulturskolelärarnas individuella reflektioner. Samtalen vid forskningscirkclarna spelades in, efter med-

givande från alla deltagarna, och transkriberades. Datamaterialet avgränsades² till tre kollegiala samtal i form av forskningscirkclar genomförda tillsammans med extern forskare. Samtalens spridning över tid utgjorde en förutsättning för att synliggöra processen av förändring och utveckling i ett längre perspektiv. Samtalen genomfördes i början (Samtal 1, 260918) i mitten (Samtal 2, 090119) och i slutet (Samtal 3, 220519) av aktionsforskningsprojektet och har på så sätt fått utgöra ”titthål” in i en fortgående process.

Alla tre samtalen startade med enskild reflektion, med undantag för det första samtalet där den enskilda reflektionen var skriftlig och gjord i förväg. Därefter genomfördes en talrunda där deltagarna turades om att berätta medan de andra lyssnade och antecknade. Efter detta tog den gemensamma reflektionen vid. Slutligen synliggjordes de gemensamma reflektionerna genom stödord och tankekartor på whiteboard.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Ur ett forskareiskt perspektiv (Vetenskapsrådet, 2017) har jag återkommande reflekterat över min egen medverkan i datamaterialet. I förhållande till aktionsforskningsprojektet har jag varit deltagande *kulturskolelärare, projektledare* och slutli-

² Denna avgränsning kom sig även av svårigheten att hantera den totala mängden inspelat och transkriberat material inom ramen för en magisteruppsats.

Process	Pre-interaction	Interaction	Post-interaction
Tema (I-III)	I. Ingångsfas	II. Utforskningsfas	III. Lärdomsfas
Kategorier (a-l)	a. Förväntningar	e. Förändringar	i. Förståelse
	b. Den sociale läraren	f. Den utforskande läraren	j. Den reflekterande läraren
	c. Omsorg om eleven	g. Involvera och engagera	k. Elevdelaktighet
	d. Begreppsförhandling	h. Kunskap i gruppen	l. Det kollektiva stödet

Tabell 2. Teman och kategorier i förhållande till de tre handlingsfaserna

gen *forskare*. Eftersom jag varit delaktig i aktionsforskningsprojektet och då studien behandlar min egen lärarpraktik har det varit extra viktigt för mig att vara uppmärksam på mina för-givet-taganden både då det gällt insamlandet av data och i analysen av densamma. Inom forskarvärlden formuleras starka etiska skäl till att inte välja forskningsområden inom sociala miljöer där forskaren är starkt engagerad eller yrkesverksam. Hansson (2014) uttrycker att ett sådant synsätt på forskning omöjliggör praktikinära forskning där förförståelsen är det viktigaste instrumentet. Hansson menar att lösningen inte är att avstå från sådan forskning utan i stället visa på egna ställningstaganden och på den förförståelse forskaren har inom området och på så sätt göra forskningen vetenskaplig, metodologisk och etiskt försvarbar. Min förförståelse om ämnet och forskarskicklighet kan således både begränsa och prägla resultatet. För att skapa distans och transparens har jag med hjälp av handledare, kurskamrater och andra utomstående personer kritiskt granskat syfte, metoder och resultat. Med hjälp av *strong reflexivity* (Harding, 1991) har aktionsforskningsdeltagarna under analysens gång tagit del av syfte och preliminärt resultat och därigenom fått möjlighet att bidra med synpunkter på texten.

ANALYS

I analysarbetet har jag pendlat mellan empiri, annan forskning samt de teorier

jag tidigare beskrivit. Min förståelse har vuxit fram genom ett abduktivt förhållningssätt. Jag har analyserat och tolkat det insamlade datamaterialet i flera steg genom tematisering och kategorisering, utifrån en hermeneutisk ansats har en pendling mellan helheten och delarna ägt rum. Den hermeneutiska processen kan beskrivas som en cirkelrörelse, eller en spiralformad rörelse där forskaren återkommer till de olika delarna data, analys och tolkning för att i varje varv tillägna sig en djupare meningsförståelse (Repstad, 2007). I analysarbetet har jag använt mig av den första nivån, *action level* i en processanalys utvecklad av Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu och Jyrhämä, (2000). *Action level* innehåller de tre handlingsfaserna *preinteraction*, *interaction* och *postinteraction*. Sett ur denna studies perspektiv formuleras deltagarnas tankar och förväntningar inför projektet i *preinteraction*fasen. Hur deltagarna tänker om och beskriver sina handlingar och hur de reflekterar över sina erfarenheter av densamma utgörs av faserna *interaction* och *postinteraction*. Genom att använda processverktyget *action level* för att åskådliggöra hur de tre samtalen hängde ihop och var beroende av varandra framträdde *Ingångsfasen*, *Utforskningsfasen* och *Lärdomsfasen* som teman i texterna. Genom att ligga nära materialet och med hjälp av täta beskrivningar, *thick descriptions* (Rosengren, 2002), framträdde därefter de olika kategorierna som karaktäriserar faserna i projektet.

INGÅNGSFAS

Lärarnas tankar om och förväntningar på vad aktionsforskningsprojektet ska innehålla och vad de hoppas utveckla genom att delta i projektet karaktäriseras av *Ingångsfasen*. I Ingångsfasen beskriver lärarna sina *förväntningar* som önskningar om att aktionsforskningsprojektet ska bidra till individuell utveckling men även till förändringar av undervisningens form, struktur och innehåll i samverkan mellan kollegorna i projektet. Ellinor berättar att hon hoppas att projektet ska bidra med utveckling av: "förmågan till reflektion, utvärdering, problemlösning, utveckling, insikt, kunskap och kollegialt utbyte" (Ellinor, 260918). Förutom att våga utmana sig själv i undervisningssituationen formulerar David en önskan om att: "utveckla en undervisning som baserar sig på forskning, för det reflekterar jag inte alls över" (David, 260918). När lärarna gemensamt sammanställer sina tankar om vilket lärande projektet skulle kunna utveckla framträder strukturerad, individuell och gemensam reflektion som ett användbart verktyg:

Ellinor: Vi har ju lite börjat med det tänker jag redan, att man får en struktur för det att det inte bara blir tankar.

Cecilia: Mm, en loggbok liksom, det blir en reflektion.

Agnes: Struktur.

David: Reflektion som leder nånstans.

(Samtal 1, 20180926)

När lärarna berättar för varandra om sina förväntningar blir de individuella tankarna möjliga att omskapa till gemensamma reflektioner och mål att sträva mot i den praktikgemenskap som aktionsforskningsprojektet utgör. Då lärarna tillsammans

formulerar ett önskat läge (en målbild) sker en meningsförhandling om vad projektet kan tänkas betyda, för både den enskilde läraren och hela gruppen, när det gäller det lärande och utveckling som kan tänkas uppstå. Aktionsforskningsprojektets innehåll gestaltar det Wenger (1998) inom en praktikgemenskap kallar ett gemensamt projekt. I förhandlingen bidrar lärarna med egna erfarenheter när de berättar och samtalar om sin undervisningspraktik, vilket gör att bilden av vad det innebär att vara kulturskolelärare blir nyansrik och detaljerad. Cecilia uttrycker sin uppfattning om att undervisningen vid Kulturskolan sett likadan ut i femtio år och är nyfiken på att utforska om den går att förändra. Deltagarna beskriver kollegialt utbyte som en utforskad väg för eget lärande. Ellinor problematiserar tidsaspekten och prioritering av arbetsuppgifter, hon menar att: "...kollegialt utbyte tror jag att vi egentligen är jättebra på men vi hinner aldrig göra det, för vi har så mycket annat grejs som vi ska pyssla med, hitta en metod för det" (Ellinor, 260918). Lärarna formulerar sig som trygga i sin ämnesdidaktik men söker inspiration för att utvecklas ytterligare, Cecilia uttrycker det som att: "Jag gör ett bra jobb men skulle gärna ha fler sätt att undervisa på" (260918). Deltagandet i projektet är frivilligt och självvalt. Lärarna har en positiv och nyfiken inställning och säger sig vara öppna för förändring. Det är med andra ord meningsfullt för den enskilde läraren att delta i det gemensamma projektet.

I det kollegiala samtalet (Samtal 1, 260918) framhåller lärarna goda relationella kunskaper både i förhållande till elever och kollegor som en utvecklingsbar resurs hos *Den sociale läraren*. Cecilia menar att det är viktigt att: "kunna möta alla olika elever och få dem att känna sig trygga" (Cecilia, 260918). David beskriver att han har lätt för att få kontakt och kan kommunicera med eleverna på ett bekvämt sätt men att: "det kan alltid bli bättre tänker jag, och hur

man lyckas kasta sig emellan och möta olika sorters elever” (David, 260918). I mötet med eleven beskriver deltagarna den relationella kompetensen som viktig, de menar att vara social, lyhörd och inkännande är ett signum för en uppskattad lärare. Den relationella förmågan beskriver lärarna som något som en lärare har eller inte, men med en förhoppning om att den går att träna upp. Agnes menar även att den relationella förmågan i form av lyhördhet behövs både i mötet med eleven och i förhållande till kollegorna, att: ”den kan kopplas till både kollegialt lärande, då är det ni som kollegor som reflekterar tillsammans och så den här lyhördheten att kunna se eleverna och möta dem och agera efter det” (Agnes, 260918). Vikten av att vårda relationerna med kollegor genom att se dem och sig själva som bollplank och inspiratörer formuleras därmed som betydelsefull i det vardagliga arbetet.

En *Omsorg om eleven* framkommer då lärarna beskriver en undervisning som utgår ifrån elevens behov och förutsättningar, fördelen med en undervisning utan krav på kunskapsmål och betygssättning: ”Det som är så skönt med det här jobbet, att man kan låta eleven utvecklas i den fart som den gör” (Ellinor, 260918). Isak menar att det också handlar om att: ”snabbt kunna snappa upp signaler på nått sätt och det som du säger där Cecilia, att möta elevernas önskemål” (Isak, 260918). När lärarna talar utifrån sin erfarenhet och beskriver sin önskan om vad de hoppas förbättra genom projektet konstruerar lärarna samtidigt sin syn på eleven. De beskriver en önskan om att bedriva demokratisk undervisning genom att vara lyhörda och anpassa undervisningen utifrån elevens förutsättningar och behov. Lärarna formulerar även feedback och formativ bedömning som värdefulla redskap för att kunna sätta elevens lärande och utveckling i centrum. Ellinor menar att: ”om man förklarar för en elev varför man gör nått så kan det ju vara ganska mycket roligare att

göra det” (Ellinor, 260918). Detta synsätt rimmar väl med det professionella lärande som Timperley (2013) beskriver, där professionellt lärande handlar om att ställa elevernas lärande och utveckling i centrum för processen.

I det kollegiala samtalet (Samtal 1, 260918) sker en rad *Begreppsförhandlingar*. Deltagarna omformar och förhandlar om förståelse av olika ord och begrepp som uppstår i samtalet. Ellinor säger sig vara osäker på hur hon ska tolka begreppet kompetens. Cecilia ber David förklara vad han menar med vetenskaplig kompetens: ”Jag menade väl att jag vill ha en undervisning som baserar sig på forskning” (David, 260918). Diskussionen fortsätter genom att deltagarna problematiserar vilken typ av forskning projektet kan tänkas innehålla:

Cecilia: vad är det för forskning då tro?

David: ja, precis, det är det jag inte riktigt...

Cecilia: är det nån pianoforskare då eller?
eller är det någon pedagogisk forskare eller?

(Samtal 1, 20180926)

Genom att ställa utforskande frågor till varandra, lyssna efter hur de andra tolkar ord och vilka uppfattningar och innebörder deltagarna lägger i olika begrepp skapar de genom dialog en gemensam förståelse i gruppen. Agnes menar att man inom forskning tar hjälp från olika forskningsområden beroende på vad som undersöks och vad man vill få syn på: ”till exempel forskning om ett specifikt ämne och då var det här du sa en röstforskare [... eller] hur skapar vi det här lyhördhet, möta eleverna, jamen det finns ju många forskare som skrivit om relationens betydelse i undervisningssituationen” (Agnes, 260918). Bakhtins (1981) dialogbegrepp kommer till fysiskt

uttryck när deltagarna samtalar och lyssnar till varandra och skapar mening tillsammans. Forskarens expertkunskap inom det vetenskapliga området möjliggör för lärarna att utveckla en fördjupad förståelse av begreppen *kompetens* och *forskning*. Genom att deltagarna formulerar den individuella erfarenheten och kunskapen kan den delas. Lärandet sker i interaktion mellan deltagarna i aktionsforskningsprojektet som har ett gemensamt intresse av att utforska sitt professionella lärande (Wenger, 1998). I *Ingångsfasen* synliggör lärarna sina förväntningar på projektet genom att skapa ett gemensamt önskat läge, en målbild för det lärande de hoppas utveckla genom aktionsforskningsprojektet.

UTFORSKNINGSFAS

I *Utforskningsfasen* ligger fokus på hur lärarna tänker om och beskriver sina handlingar när de befinner sig i aktionsforskningsprojektet. Denna fas karaktäriseras av ett utforskande och framåtsyftande innehåll vilket framträder genom deltagarnas meningsförhandling om hur och vad lärarna kan förändra och förfina när det gäller undervisningssituationen. Deltagarna ifrågasätter och problematiserar begreppet *Förändring* genom att berätta för varandra hur de tolkar ordet, vad en förändring innebär och hur den synliggörs. Gustav säger att: "Det känns som om man skulle vilja, så det blir en stor förändring" (Gustav, 010919). David håller med om att det är bra att själv känna att man förändrat och reflekterar vidare över om förändringens storlek har någon betydelse: "jag tänker att det inte behöver vara en stor förändring på själva arbetsplatsen" (David, 090119). Agnes menar att en förändring också kan handla om att förfina det som redan är bra. Deltagarna beskriver förändring som en handling, något nytt eller annorlunda. I det kollegiala samtalet (Samtal 2, 090119) framkommer en farhåga om att en förän-

dring som är liten kan vara svår att se. Samtidigt beskriver lärarna att förändring av den egna undervisningen är genomförbar och även kan innebära förfining av det som redan är bra. Att lära och att utvecklas är osynliga aktiviteter som sker inom och mellan människor (Säljö, 2015). Att förändra lärares förhållningssätt, attityder och inställningar är en inre process som sker över tid.

Den utforskande läraren talar om att förändra sitt agerande i relation till eleven. Den synbara förändringen handlar om att på ett medvetet sätt göra eleverna mer delaktiga i undervisningen, att skapa förutsättningar för dialog. Beata vill inte "dra" eleverna lika mycket. Ellinor, Cecilia, Gustav, Fia och Isak säger att de vill involvera eleverna mer. Hanna lyfter både verbal och kroppslig dialog som verktyg för att involvera och engagera eleverna. Fia betonar vikten av att: "det ska vara utveckling genom att fokusera på det som fungerar och det som uppskattas" (Fia, 090119). Deltagarna i aktionsforskningsprojektet beskriver *Ett uppskattande förhållningssätt* som en möjlig väg för att förfina lärarens förmåga att "ta ett steg tillbaka" och bjuda in eleven till dialog. Ellinor berättar om hur hon medvetet under en lektion fokuserat på elevernas styrkor istället för svagheter och hur detta ledde till insikten om hur svårt det kan vara att förändra egna attityder, värderingar och förhållningssätt. Agnes belyser att kulturskolelärare är inskolade i en kultur som handlar om att rätta och korrigera och att detta kan vara problematiskt att bryta mot. Det förhållningssätt lärare inom estetisk verksamhet använder sig av kan vara djupt rotade i traditioner och den omgivande kulturen och svårt att ändra på (Andersson, 2005; Jonsson Widén, 2016). Genom lärarnas önskan om att "ta ett steg tillbaka" tolkar jag att lärarrollen i och med aktionsforskningsprojektet är satt under förhandling och förändring. Wenger (1998) menar att det vi lär och vad vi gör i en praktikgemenskap omformar vår iden-

titet. Den utforskande läraren utmanar sin syn på lärarrollen, vilka möjligheter och hinder den traditionella gestaltningen innebär. När lärarna uttrycker önsknings om att tillsammans utarbeta användbara och handfasta metoder för att göra eleverna delaktiga problematiserar de begreppen *Involvera och engagera*:

Sen tänker jag, det där involverandet måste få ta lite tid, så att de bara inte säger vad de vill göra och vi fixar och donar till nästa lektion (Cecilia, 090119).

Cecilia beskriver det som en utmaning för läraren att under lektionstid tillsammans med eleven skapa förutsättningar för meningsfull delaktighet. Beata och Fia konstaterar att involvera eleven inte innebär att eleverna ska blir serverade utan att: "Det betyder ju att de ska vara med" (Fia, 090119). Deltagarna diskuterar definitionen av att involvera och engagera eleverna och utformar olika handlingsalternativ. Idéerna och förslagen handlar om att skapa förutsättningar för att möjliggöra elevdelaktighet. Gruppstorlekar, lektionsupplägg och digitala kommunikationsmöjligheter samt lärarens behov av att utveckla en digital beredskap i form av metoder för inspelning och instruktionsvideos diskuteras. Ellinor berättar att hon funderat på hur lärandet mellan lektionerna kan utvecklas med hjälp av digitala verktyg: "Det kan ju vara inspelningar åt båda hållen tänker jag. Både till elever och från elever och då kommer ju den där plattformen in" (Ellinor, 090119). En digital plattform (Youtube) och en idébank med metodtips om hur lärarna ska gå tillväga för att engagera, involvera och göra eleverna delaktiga blir reifikationer (Wenger, 1998) av lärarnas lärande.

Deltagarnas individuella erfarenheter blir en gemensam resurs när de genom dialog i det kollegiala samtalet formuleras, vilket visar sig som både individuella insikter och *Kunskap i gruppen*. Gustav är inte

bekanta med begreppet *Ett uppskattande förhållningssätt* och deltagarna hjälps åt att ringa in betydelsen. Beata säger att det handlar om beröm och Hanna menar att det handlar om fokus på det som fungerar. Agnes beskriver *Ett uppskattande förhållningssätt* som problemlösning utifrån vad som fungerar och menar vidare att det handlar om att ge nycklar till elevernas lärande genom att se elevens utvecklingsmöjligheter. Deltagarna formulerar gemensam kunskap då de diskuterar innehållet i begrepp som *Ett uppskattande förhållningssätt*, *elevidelaktighet* och *sociala medier*. Lärarna problematiserar begreppen i förhållande till lärarens roll och elevernas möjlighet att bli delaktiga:

Cecilia: Jag fattar vad inspelning är, vad är sociala medier? Jag vet vad sociala medier är men vad menar man med det i det här sammanhanget?

David: Jag tänker att "Youtube" är en form av sociala medier som man kan använda som ett verktyg på lektionen.

Beata: Jag tänker på den där plattformen, att hitta ett verktyg för att kommunicera.

(Samtal 2, 20190109)

När deltagarna genom dialog frågar och får förtydligande svar synliggör de den samlade kunskapen. På så sätt omformar deltagarna i det kollegiala samtalet den individuella förståelsen till gemensam kunskap i gruppen. I en praktikgemenskap finns ett starkt fokus på deltagande (Wenger, 1998), vilket betyder att ett individuellt engagemang måste finnas för att lärande ska uppstå. Detta engagemang bidrar till att individen tillför sina erfarenheter till den gemensamma gruppen. I ett växelspel med praktikgemenskapens kompetens kan individens erfarenhet fördjupas. När deltagarna talar om hur de skulle kunna använda instruktions-

videor som verktyg i undervisningen konstaterar de att det på Youtube finns många instruktionsvideor av skiftande kvalitet: "Det finns ju så sjukt dåliga Youtube-klipp när de ska lära sig spela" (Fia, 090119). David menar att en möjlighet att förhålla sig till detta är att titta på inspelningarna tillsammans med eleverna i form av källkritik och erbjuda alternativa Youtube-förslag. Genom att lärarna berättar om sina personliga erfarenheter vävs deltagarnas utvecklingsbanor ihop och gemensam förståelse uppstår. Denna förståelse och kompetens blir unik för just denna praktikgemenskap i form av ett kollektivt lärande som bara kan uppstå i detta sammanhang. I *Utforskningsfasen* diskuterar och formulerar deltagarna handlingsalternativ till hur de kan förändra sitt agerande när det gäller elevbemötande och sin roll som lärare. Detta indikerar att lärarrollen är satt under förhandling, det sker en förskjutning i samtalet från att "så här gör jag" till "så här vill vi göra".

LÄRDOMSFAS

I Lärdomsfasen handlar Förståelse om de insikter deltagarna fått i och med aktionsforskningsprojektet, men även om den förståelse som uppstår då de tillsammans tittar tillbaka på processen. När lärarna i projektet reflekterar över sitt lärande synliggörs ett dilemma:

...det handlar ju om det här att vi kommer till insikt [...] när vi har kollegor som inte hört talas om uppskattande förhållningssätt eller inte jobbar med delaktighet och nu läser vi så mycket om det så att vi får syn på det, dels vad man själv gör men också att det blir en krock med, och då blir det ett dilemma (Beata, 220519).

De nya tankar och erfarenheter deltagarna fått genom projektet blir synliga då de ställs

mot andra kollegors uppfattningar om förhållningssätt och elevdelaktighet. Deltagarnas insikter gör att de får syn på sitt eget lärande och utveckling vilket kan förklaras genom Bakhtin (1981) som menar att förståelse är en aktiv och social företeelse som sker i dialog med andra människor och att skillnaden mellan olika röster utgör en möjlighet att lära något. Lärarna uttrycker vidare att de upplevt svårigheter med att formulera effekterna av projektet. Cecilia reflekterar över att: "Det har hänt mycket i huvudet, tankar och större förståelse för saker men vi har pratat om att egentligen har det inte hänt så mycket synligt" (Cecilia, 220519). Förändringen har skett inom bords och upplevs därför liten och osynlig. Agnes håller med om att det kan vara svårt att få fatt i orden när det gäller att beskriva en utvecklingsprocess. Efter sista reflektionsrundan återkopplar Agnes till tankarna om att det inte skett en stor förändring utan att det istället handlat om förändringar av tankesätt och att det kan tyckas litet men uttrycker att: "det är ju i det lilla som utveckling sker också tänker jag" (Agnes, 220519). Lärarna beskriver att de upplever en djupare förståelse tack vare de tankar som uppstått, formulerats och omformulerats när deltagarna delat med sig av sina erfarenheter i de kollegiala samtalen. Tidigare forskning har visat att handledning har stor betydelse för att deltagarna "ska upptäcka sina egna tankar, få tankar och handlingar prövade mot kollegornas erfarenheter och utmanas av teorier" (Rönnerman, 2015 s.28). Förståelsen uppstår när lärarna med forskarens hjälp sätter ord på den förändring som skett och därmed blir lärandet synligt.

Den reflekterande läraren framhåller att vetenskapliga verktyg så som loggbok, individuell och gemensam reflektion, strukturerade samtal, vetenskapliga texter och gemensam analys hjälpt dem att få syn på sitt eget lärande och bidragit till att lärarna kunnat inta andra perspektiv. "Jag tycker att det varit roligare att jobba i år" säger

Gustav (200519) och uttrycker att projektet inneburit en spännande och utvecklande resa. Lärarnas tankar och handlingar som förändrats genom samtal och reflektion visar sig som nya erfarenheter som läraren använder sig av i andra sammanhang: ”det skvalpar över på annat” (Beata, 200519). Lärarna beskriver vidare hur de under projektets gång ändrat uppfattning om vad begreppet vetenskaplig kompetens innebär. Cecilia berättar att hon tidigare trodde att undervisning som vilar på vetenskaplig grund handlade om att läsa forskningslitteratur men genom projektet har hon insett att begreppet har en vidare betydelse som innefattar reflektion, dialog och samtal med kollegor. Det framkommer i det kollegiala samtalet att det tidigare funnits ett visst motstånd mot att läsa vetenskapliga texter men att även detta förändrats. Det gemensamma stödet, delandet av egna erfarenheter, reflektioner och idéer visar deltagarnas gemensamma engagemang (Wenger, 1998) i aktionsforskningsprojektet. Känslan av meningsfullhet leder till både kollegialt och kollektivt lärande.

Lärarna upplever sig som mer lyhörda inför eleven och de bjuder in till *Elevdelaktighet* genom att ta ett steg tillbaka. Beata säger att: ”från att ha varit styrande har jag blivit mer lyhörd inför eleven” (Beata, 200519). Deltagarna beskriver hur lärarrollen förändrats i och med att de medvetet förändrat sitt förhållningssätt och strävat efter att involvera, engagera och göra eleverna mer delaktiga. Ellinor uttrycker att: ”Den relationella kompetensen har blivit ett mer närvarande inslag i vårt arbetsliv, en ständig påminnelse om hur vi behandlar varandra och eleverna” (Ellinor, 200519). Projektets gemensamma fokus har förändrat och stärkt relationerna både mellan kollegorna i gruppen och mellan lärare – elev. Lärarna uttrycker att det blivit viktigt att höra vad eleverna tycker och tänker: ”Det mest basala inflytande, basic, som man kan ha på en skola, det har inte vi, vi har inte ens ett elevråd” (Ellinor, 200519). De beslutar

att starta ett elevråd för att fånga upp elevperspektivet. Genom att sträva efter elevdelaktighet har lärarna fått nya tankar om vad de vill fokusera på, detta leder till förändringar i undervisningssituationen. Detta har inneburit förändrade metoder när det gäller digitala verktyg och förhållningssätt. I och med att lärarna förändrat sitt förhållningssätt gentemot eleven upplever de att deras egen roll förändrats. Denna insikt rimmar väl med det lärande Timperley (2013) beskriver där hon menar att i och med att synen på eleven och dess lärande förändras sker även en förändring av lärarens roll. Deltagarna i aktionsforskningsprojektet har genom ett ömsesidigt engagemang i praktikgemenskapen bidragit i kollegiala samtal med sina erfarenheter och reflektioner. Wenger (1998) menar att ibland förändrar individens erfarenhet gruppens kompetens och ibland kan gruppens kompetens förändra individens erfarenhet. Elevrådet blir en reifikation av praktikgemenskapens förändrade kompetens.

I kategorin *Det kollektiva stödet* framhåller deltagarna värdet av schemalagd, fysisk mötestid: ”våra onsdagseftermiddagar har varit otroligt lyxiga, att få sätta sig ner mitt i allt annat brus och lyssna och samtala kring undervisning” (Gustav, 200519) har varit värdefullt. Lärarna uttrycker att både individuell och kollegial tid för tankar och handlingar är en förutsättning för det individuella, kollegiala, kollektiva lärandet och utvecklingsarbetet. Deltagarna säger att de strukturerade samtalen där både lärare och forskare bidragit med sina tankar och erfarenheter varit inspirerande, utmanande och utvecklande. Cecilia menar att: ”vi här, mina kollegor och att du [*forskaren*, min anteckning] har hjälpt mig” (Cecilia, 200519). Lärarna beskriver vidare att ett positivt grupptryck gjort att gemensamma mål och uppgifter prioriterats:

Agnes: Milt tvång, handlade det bara om litteraturen?

Ellinor: Nej! alltså det handla allmänt om milt tvång; nu ska du göra en video eller skriva loggbok...

(Samtal 3, 20190522)

Gruppens betydelse som inspirerande resurs formuleras också av lärarna genom en önskan om att fortsätta träffas efter projektets slut. Metaforen för att återgå till oreflekterad undervisning beskriver lärarna som ett *Svart hål*, en reifikation, ett gemensamt sätt att beskriva en gemensam farhåga. Ellinor uttrycker att: ”vi har nog enats om att det svarta hålet drar oss tillbaka så fort det får chansen” (Ellinor, 200519). En önskan om att lärarna ska fortsätta träffas för att uppmuntra, peppa och stödja varandra formulerar deltagarna som en strategi för att undvika att falla tillbaka i det *Svarta hålet*. Under Lärdomsfasen formulerar och synliggör deltagarna de lärdomar de fått genom att delta i aktionsforskningsprojektet. De beskriver hur lärandet har uppstått inom individen med hjälp av kollegorna och resulterat i gemensam kunskap i gruppen.

SAMMANFATTANDE KOMMENTARER

Det gemensamma fokus som aktionsforskningsprojektet utgjort har bidragit till att lärarna känt lojalitet till gruppen, det gemensamma engagemang som kommer till uttryck i praktikgemenskapen har bidragit till det kollektiva lärandet i form av att lärarna formulerar nya kunskaper som gemensamma. Genom projektet har lärarnas tankar om undervisning, förhållningssätt och metoder förändrats vilket har medfört att lärarna har ändrat sitt agerande. Resultatet visar hur professionellt lärande lett till utveckling genom att aktionsforskningsprojektet har gett lärarna nya tankar gällande sin didaktiska-, relationella- och vetenskapliga kompetens vilket har resulterat i ett annat agerande i praktiken. På så sätt har kulturskolelärares identitet satts i rörelse från ett individuellt, via ett kolle-

gialt mot ett kollektivt perspektiv på undervisning och elevernas lärande.

MÖJLIGHETER OCH HINDER FÖR KULTURSKOLELÄRARES PROFESSIONELLA LÄRANDE

Kulturskolelärares individuella kompetensutveckling har länge handlat om att fördjupa eller bredda den enskilde lärarens ämneskompetens genom ökad genrekännedom, instrumental-, teknisk- eller digital kunskap (Andersson, 2005). Gemensamma kompetensutvecklingsdagar i form av konferenser och workshops med svepande och allmänt innehåll påverkar inte nämnvärt den gemensamma kompetens som finns inbäddad i kulturskolans praktik. Att däremot använda deltagarorienterade praktikinära metoder för att åstadkomma professionellt lärande resulterar i ett annat lärande som kan leda till utveckling för verksamheten i stort. (Rönnerman, 2015; Andersson, 2007). I aktionsforskningsprojektet framkommer lärarnas längtan efter att samtala bortom praktiska frågor och i stället fokusera på frågor om undervisning och elevens lärande. Liksom lärare i tidigare studier (Frostensson, 2016; Manikoff, 2018) uttrycker kulturskolelärarna att det varit givande och utvecklande att delta i strukturerade kollegiala samtal. I aktionsforskningsprojektet har frågorna lärarna ställt sig kommit inifrån praktiken, ur ett så kallat botten-upp perspektiv och arbetet har integrerats i den vardagliga praktiken. Att lärarna deltog frivilligt i projektet gjorde att de var och en bidrog och engagerade sig i de kollegiala samtalen, deltagandet kändes meningsfullt. Om lärarna tvingats in i ett aktionsforskningsprojekt, vilket bygger på samarbete, hade utvecklingsarbetet kunnat bli kontraproduktivt (Langelotz, 2014). Tillgången till forskarens handledning och kompetens inom det vetenskapliga området bidrar till att deltagarna i projektet får tillgång till reflektions- och analysverktyg samt använder

strukturerande samtalsformer. Tydliga regler om hur samtalet ska gå till skapar ett handlingsutrymme som möjliggör ett kollegialt samtal i dialog. Kulturskolelärarna vänder sig både till varandra och till forskaren för att definiera ord och fylla begrepp med innehåll. Begreppsförhandlingen är ett exempel på hur meningsskapande som sker i dialog med andra uppträder gradvis (Bakhtin, 1981), med forskarens hjälp när lärarna en fördjupad kunskap. När deltagarna i praktikgemenskapen bidrar med sina erfarenheter i det kollegiala samtalet sker ett individuellt lärande som påverkar kollektivet. Forskarens handledning har skapat förutsättningar för att deltagarnas individuella tankar och handlingar har kunnat bli prövade och utmanade av kollegornas erfarenheter samt av teorier (Rönnerman, 2015). Deltagandet i projektet har lett till ökad medvetenhet om det egna arbetet, bidragit till självinsikter och ökat förståelsen om kulturskolans praktik.

Kulturskolelärarna har genom aktionsforskningsprojektet kommit att förändra sina tankar gällande förhållningssätt och synen på elevdelaktighet. När lärarna utgår ifrån elevens behov och sätter elevens lärande i centrum framkommer andra tankar hos lärarna om hur de kan strukturera undervisningen. I och med lärarnas förändrade tankar om att engagera och involvera eleverna i undervisningen förändrades deras handlingar. Att lärarnas förändrade tankar leder till förändrade sätt att handla och agera, både vad gäller didaktiska val och relationella förhållanden, är ett resultat som stämmer väl med tidigare forskning (Bergmark, 2020). Lärarnas förändrade tankar och insikter om hur de vill agera för att möjliggöra elevdelaktighet har även gjort att läraren blivit medveten om sin lärarroll. I och med det menar jag att den traditionella kulturskolelärarrollen (Rostvall & West, 2001) är satt under förhandling. Deltagarnas eget förändrings- och utforskningsintresse har utgjort drivkraften för att undersöka kulturskolelärares förhåll-

ingssätt och metoder. Det visar på vikten av att kulturskolelärare kontinuerligt utmanar och problematiserar praktikgemenskapens fasta föreställningar för att undvika en cementering av lärarrollen, vilket kan förhindra lärare från att utveckla nya lärandebanor. Deltagarna delar den förståelse och kunskap som uppstått inom projektet genom att tillsammans reflekterat och utmanat egna och andras tankar och erfarenheter, vilket resulterat i nya gemensamma erfarenheter. Genom aktionsforskningsprojektet har lärarna utifrån sin beprövade erfarenhet fördjupat sina kunskaper genom att analysera vetenskapliga språkliga begrepp för att beskriva och förstå den gemensamma praktikgemenskapen. Tidigare forskning styrker det faktum att lärares kunskapsutveckling genom deltagarorienterad praktisknära forskning kan leda till en förändrad undervisningspraktik (Andersson, 2007; Bergmark, 2020; Frostenson, 2016; Rönnerman, 2015). Det professionella lärande som uppstått i aktionsforskningsprojektet genom strukturerat, organiserat reflekterande tillsammans med kollegor utifrån praktisknära frågor, har på så sätt lett till utveckling av den individuella, kollegiala och kollektiva praktiken.

HÅLL I OCH HÅLL UT

Vad krävs för att den kunskap som framkommit genom ett aktionsforskningsprojekt ska bestå och fortsätta att utvecklas? I studien framkommer lärarnas farhåga om att sugas in i det *Svarta hålet*, att återgå till oreflekterad undervisning, när projektets stödjande strukturer i form av avsatt tid och handledning av forskare upphör. Lärarna betonar vikten av att avsätta tid för möten i redan fullspäckade scheman och att ha en tydlig mötesagenda för att möjliggöra professionellt lärande. Det krävs strukturer, rutiner, metoder och tydliga mål med utvecklingsarbetet, annars riskerar träffarna att övergå till trevliga pratstunder som befäster

för-givet-tagna föreställningar om praktik-gemenskapen istället för att utmana och lära om densamma. I detta sammanhang är skolledaren betydelsefull både som pedagogisk ledare och som ledare för verksamheten när det gäller att skapa förutsättningar för att tillsammans med lärarna utveckla undervisningspraktik och verksamhet. Tidigare forskning framhåller vikten av samverkan och gemensamma strategier på olika nivåer så som mellan forskare, rektor, lärare och elever för långsiktig utveckling (Bergmark, 2020; Ferm Thorgersen, 2012). För att kulturskoleledare ska kunna skapa

förutsättningar för kulturskolelärares professionella lärande behövs långsiktiga och stödjande strukturer, rutiner och resurser i form av mål- och uppdragsformuleringar på både kommunal och regional nivå. För att den identitetsrörelse som startats tack vare aktionsforskningsprojektet ska fortsätta krävs uthållighet, strukturer, strategier och framtidsvisioner av lärare, skolledare och organisation. Om det sker blir det möjligt att tala om ett professionellt lärande och utveckling i ett längre perspektiv som hjälper kulturskolan att möta framtiden och de utmaningar den ställs inför.

REFERENSER

- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: Kunskapsutveckling I en forskningscirkel*. (Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, pedagogiska institutionen).
- Andersson, R. (2005). *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån?*
- Om bakgrunden för instrumentallärares didaktiska ställningstaganden*. (Licentiatavhandling, Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö).
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imaginations: Four Esseys by M.M Bakhtin*. Austin TX: University of Texas Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998) *Kunskapssociolog. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet. (2 uppl.)*
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder. (3 uppl.)*. Stockholm: Liber.
- Ferm Thorgersen, C. (2012). Att organisera för musiklärares professionella utveckling: om identitetsformation och olika praxisgemenskaper. *Högre Utbildning*, 2(1), 5-18.
- Frostenson, C. (2016). *Learning study i kulturskolan: Kompetensutveckling i den egna praktiken*. (Masteruppsats i musikpedagogik, Kungliga musikhögskolan i Stockholm, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle).
- Hansson, K. (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för estetiska ämnen).
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Jonsson Widén, A. (2016). *Bildundervisning i mötet med samtidskonst: Bildlärares professionella utveckling i olika skolor*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för estetiska ämnen).
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang Publishing.

Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet)

Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp.

I N. Rönström & O. Johansson. (Red.), *Att ledaskolor med stöd i*

Forskning: exempel, analyser och utmaningar (s.389-416). Stockholm: Natur och kultur.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mannikoff, J. (2018). *Kollegialt lärande för instrumentallärare: En studie om Learning study som metod för utveckling av kollegialt lärande i musik- och kulturskola*. (ämneslärarexamen, Kungliga musikhögskolan i Stockholm, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle).

Ohlsson, J. (2016). Teamlärande. I O. Granberg & J. Ohlsson (Red.) *Kollektivt lärande: I arbetslivet* (s.21-40). Lund: Studentlitteratur.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Rosengren, A. (2002). Beskrivningar: Att förmedla det sedda och hörda. I M. Eriksson (Red.), *Beskrivningens metodik: Om att sätta ord på det upplevda*. (s.19-34). Stockholm: SAMDOK/Nordiska museet.

Rostvall, A-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. (Doktorsavhandling, Kungliga musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning).

Rönnerman, K. (Red.). (2015). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (2:3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

SOU. 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden: En strategi för de statliga insatserna*. Stockholm: Kulturdepartementet.

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerup.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN: 978-91-7307-352-3

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

”Många killar som ska va såhära Allanballan”

– om möjligheter och utmaningar med dans som uttrycksform

Anna Lindqvist

INLEDNING

Efter drygt 15 år på universitetet, bland annat som forskare inom dansområdet, uppstod en längtan hos mig att återvända till dansens praktik som undervisande danslärare. I samband med beslutet att undervisa två barngrupper i dans på fritiden, startades även en grupp för män i form av en studiecirkel. Samtliga tolv män som ingår i gruppen, saknar tidigare erfarenheter av dans som uttrycksform. De två barngrupperna i dans består av flickor och en pojke – en avspeglning av könsfördelningen inom den frivilliga dansverksamheten, med undantag från hip hop och breaking där fler pojkar dansar. Nuvarande erfarenheter som danslärare har en direkt koppling till forskningsfältet dans och genus. Dans som feminint genusmärkt är fortfarande synligt i de frivilliga val som görs. Av mina tre dansgrupper är det gruppen med män som väcker uppmärksamhet och frågor bland allmänheten, ”Vad är det för män som dansar?”, ”Men vad gör ni egentligen?”. Inte sällan ställs frågorna i en skämsam ton, vilket såväl jag som de dansande männen har erfarit. Hirdman (2008, s. 6) skriver om genusordningen:

Jag upprörs över den förvridenhet som denna egenartade, stereotypa genusproduktion åstadkommer inne i människor, ute i samhället. Dessa burar som ordningen skapar, vilka – synliga eller osynliga – läggs över människor, män eller kvinnor, och hindrar deras bästa handlingar och tankar.

Den här artikeln handlar om dans som ett feminint märkt ämne och hur det kan förstås i en skolkontext. När musikskolan blev kulturskola, innebar det en utökning av konstformer (SOU 2016: 69). Solna och Skellefteå kommun var en av de första som erbjöd dans i musikskolans regi innan övergången till kulturskola. År 2017 firade Skellefteå kommun 40-årsjubileum med dans i skolan¹ vilket under alla år har inneburit att danslärare åker ut till skolorna och bedriver obligatorisk dansundervisning med förskoleklasser och skolklasser i åk 1-3, ofta i skolornas gymnastiksal. I Skellefteå kommun ska alla barn under sina första skolår undervisas i dans som uttrycksform under en termin, en gång i veckan. Den obrutna traditionen med dans i skolan enligt det upplägget, är unik i Sverige, och har bland annat förklarats bero på hög kvalitet med

1 Stiftelsen Institutet Dans i skolan har till uppgift att främja dans i skolan i hela Sverige. I Institutet Dans i skolans verksamhetsplan 2020 (s. 1), definieras *dans i skolan* enligt följande: ”Med begreppet dans i skolan menar Institutet Dans i skolan dansverksamhet inom förskola, grundskola, kulturskola, gymnasieskola samt högskola” (Institutet dans i skolan, 2020). I den här texten används begreppet dans i skolan i enlighet med institutets definition. För ytterligare information om Institutet Dans i skolan, se: <https://dansiskolan.se/>

hänvisning till utbildade danslärare (Lindqvist, 2007). Enligt statistik från Kulturrådet (2019) finns dans som valbart ämne i 190 (79 procent) av landets 285 kulturskolor. Dans är det näst vanligaste ämnet efter musik. Till skillnad från kulturskolan i Skellefteå kommun där dans är obligatoriskt, tycks dock majoriteten av landets kulturskolor erbjuda dans på frivillig basis. En konsekvens av det, är att dans i jämförelse med övriga ämnen är "minst jämställd" med 86 procent utövande flickor. Idag uttalas politiska förväntningar på kulturskolorna vad gäller breddat deltagande och inkludering, vilket i vissa fall ställer krav på förändring i arbetssätt och ämnen. "Lärare och chefer /.../ strider om ifall fältet ska hävda sin traditionella kärna, söka förnyelse i arbetssätt och ämnen i syfte att bredda deltagandet eller möjligtvis försöka göra allt på en gång" (Jeppsson, 2020, s. 82). Begrepp som tillgänglighet, inkludering och exkludering väcker frågor med hänvisning till överrepresentationen av flickor i dans i kulturskolor, studieförbund och privata dansskolor.

Avsikten med den här artikeln är att rikta ljuset mot dans som ett genusmärkt ämne då utgångspunkten är att det har betydelse för dansundervisningens praktik för såväl danslärare som elever. Syftet med studien är att utifrån ett genusperspektiv undersöka några danslärares erfarenheter av och uppfattningar om undervisning i dans som uttrycksform med elever i skolan. Vilka möjligheter och utmaningar med dans i skolan synliggörs i danslärares berättelser? Inledningsvis följer en bakgrund om dansens legitimitet i skolan, konstruktioner av maskuliniteter, dimensioner av genus, och dans som kroppsligt lärande.

DANSENS LEGITIMITET I SKOLAN

Dans finns inte som ett eget ämne i grundskolan, men förekommer i musikundervisningen och är en del i idrottsämnet (jfr Mattsson, 2016). Enligt Stinson (2005a),

har dansföreläsare argumenterat för dans i skolan på många olika sätt genom åren. Dans har kopplats till nyttoaspekter såsom hälsa, eller att dans utvecklar olika förmågor som kreativitet och problemlösning. Dans har också motiverats utifrån sociala aspekter, exempelvis att dans främjar ett positivt gruppklimat. Ytterligare motiv har handlat om transfereffekter i andra (teoretiska) skolämnen, eller att eleverna genom dans kan lära sig matematiska formler och språkliga begrepp på ett mer lustfyllt sätt. Det sistnämnda anknyter till Marner och Örtegrens (2003) medie- neutrala perspektiv vilket innebär att dans utgör ett medel för att lära sig någonting annat som matematik eller språk. Om man istället utgår från dansens egenvärde, det mediespecifika perspektivet, handlar det om att tillägna sig kunskaper i och om dans som uttrycksform. För att återanknyta till det medieneutrala perspektivet, kan olika ämnens status ha betydelse för faktorer som samverkansformer och undervisningens upplägg. När teoretiska ämnen värderas högre än den kroppsliga och erfarenhetsbaserade kunskapen, finns en risk att samverkan inte sker på likvärdiga villkor. Två olika nordiska studier (Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Jusslin, 2019) pekar emellertid på goda exempel där ämnesintegrering i grundskolan visar på fördjupning både inom det praktiskt estetiska (dans) och det teoretiska (matematik och litteratur).

Stinson (2005a) menar att man kan relatera de olika argumenten för dans i skolan till rådande trender i samhället. År 2005 påbörjades en samlad nationell satsning för att utveckla dans som kunskapsområde i skolans verksamhet. Med hänvisning till dansens nyttoaspekter motiverades dans i skolan utifrån ett hälsoperspektiv och vikten av daglig fysisk aktivitet kopplat till 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (Skolverket, 2006). Initialt stod Kulturrådet, Myndigheten för skolutveckling och Nationellt centrum för främ-

jande av god hälsa hos barn och ungdom (NCFF) bakom satsningen (Kulturrådet, 2005). I samband med att Myndigheten för skolutveckling avvecklades år 2008, upphörde också programmet Dans i skolan. Det nationella utvecklingsområdet för dans har sedan dess bedrivits av Institutet Dans i skolan. Vid samma tidpunkt (2009) påbörjades regeringens satsning Skapande skola vilket innebär möjligheter för skolhuvudmän att söka statsbidrag för professionell kulturverksamhet i skolan genom Kulturrådet. Satsningen har under åren successivt utökats till att omfatta hela grundskolan och förskolan, och dans har sedan start- en tillhört ett av de fem största områdena (Myndigheten för kulturanalys, 2013). I den första öppna ansökningsomgången för förskolan år 2017 valde 60 procent av skolhuvudmännen dans (Kulturrådet, 2018). Utöver Skapande skola och kulturskolan förekommer även dans inom elevens val i grundskolan (se Skolverket, 2019).

Samtidigt som dans tycks vara ett efterfrågat estetiskt ämne både inom kulturskolan och Skapande skola, beskrivs både nationellt och internationellt, hinder och svårigheter med dans. Dans som uttrycksform kan lätt "glömmas bort" i jämförelse med andra estetiska ämnen (Sansom, 2011; Sheets-Johnstone, 2009). Dansens ställning i skolan är svag (Green Gilberts, 2005; Sansom, 2011). En förklaring till dansens marginalisering i samhället och skolan är dess feminina genusmärkning, vilket bland annat kan förstås utifrån beskrivningen av dans som en "flickaktivitet". Stereotypa föreställningar om dans får konsekvenser när dans utgör ett innehåll i skolans verksamhet (Lindqvist, 2010; Pastorek Gripson, 2016). Det är få pojkar som väljer dans frivilligt inom kulturskolans verksamhet, studieförbund eller privata dansskolor. Majoriteten av danslärare är kvinnor, och diskussionen om vikten av fler manliga förebilder och satsningar på specifika pojkgrepp i dans, har pågått under flera årtionden (Burt, 1995; Crawford, 1994;

Ferdun, 1994; Hebert, 2017; Risner, 2007; Warburton, 2009). Enligt Holdsworth (2013, s. 169) tycks dansens feminina genusmärkning kvarstå över tid:

Despite the huge theoretical advances made in understanding the complexity of gender identity and the wide spectrum of masculinities encountered in daily life, there are some arenas, such as dance, where gender-normative ideologies remain persistent.

Tidigare studier av dans i skolan pekar bland annat på danslärarens betydelse i arbetet med att utmana traditionella genusideal (Lindqvist, 2010; Pastorek Gripson, 2016; Stinson, 2005b). För att återanknyta till dans som det bortglömda ämnet inom utbildningsväsendet som helhet, är det (förstås) inte enbart pojkar och män som saknar en kroppslig erfarenhet av dans som uttrycksform (Sansom, 2011; Styrke, 2018). I en nyligen genomförd studie i ett förskolläroprogram vid ett svenskt lärosäte där 43 kvinnor och 13 män studerade en kurs där dans ingick, framkommer att drygt hälften av de kvinnliga studenterna och två av de manliga, upplevde osäkerhet och tvivel till sin egen kroppsliga förmåga i dans (Lindqvist, 2019).

KONSTRUKTIONER AV MASKULINITETER

Uppfattas män som bär trikåer, cykelbyxor eller tävlingsdräkter för längdskidåkning på olika sätt, trots att plaggen har stora likheter i såväl material som utseende och funktion? Svaret på frågan är ja, oftast. Forskningen visar att utstötning, trakasserier och homofobi drabbar pojkar och män som dansar balett och modern dans, till skillnad från pojkar och män som utövar traditionellt manliga sportsliga aktiviteter. Rörelsemönstret i dans som konstform skiljer sig från

idrott som exempelvis skidåkning. Att som man dansa i triåer, pråliga kostymer och bära make-up anses vara "fjolligt" (Polasek & Roper, 2011; Risner, 2009; 2014). Studier pekar på att dans som konstform framkallar negativa reaktioner och ett ifrågasättande hos pojkar redan i den tidiga skollåldern (Burt, 1995; Connell, 2000; Gard, 2008). Connell (2005) skriver om mångfalden av maskuliniteter där såväl över- som underordning förekommer. Genusbegreppet i sig är dock föränderligt:

Maskulinitet och femininitet är "projekt", för att använda en term som föreslagits av filosofen Jean-Paul Sartre /.../. De är mönster för ett levnadslopp som löper från nuet in i framtiden, och som skapar nya förutsättningar eller händelser som inte fanns där tidigare. (Connell, 2003, s. 109)

I fråga om konstruktioner av maskuliniteter och nya förutsättningar, har Eisen och Yamashita (2019) analyserat 25 intervjuer med män som tar avstånd från den traditionella mansnormen, exempelvis bilden av män som muskulösa, emotionellt hämmade och aggressiva. Männen som deltog i studien konstruerade en "hybrid maskulinitet" genom att införliva egenskaper som betraktas som traditionellt feminina, exempelvis att vara emotionell och omsorgsfull. De beskrev sig själva som mogna i den mening att de valde bort omgivningens förväntningar på den traditionella mansnormen till skillnad från de andra så kallade "omogna männen". Deltagarna i studien var väl medvetna om hur den manliga kroppen, enligt normer, bör se ut för att attrahera det motsatta könet. Flertalet tog dock avstånd från det manliga kroppsidealet: "The participants embraced their body types and called attention to their lack of muscles or athleticism as a way to show that they were not constrained by societal standards of masculinity" (Eisen

& Yamashita, 2019, s. 809-810). Enligt Connell (2000) är maskulinitet inte medfödd men hon pekar på kroppens betydelse för pojkar som växer upp. Att vara högpressterande i idrott ger fördelar och är socialt och kulturellt accepterat. Forskningen visar på flertalet exempel där danslärare som undervisar pojkgrupper gör tydliga kopplingar till idrott eller andra traditionellt manliga teman som innefattar kamp och styrka (Hebert, 2017; Lehkoinen, 2006; Lindqvist, 2010). Utgångspunkten för danslärarna tycks vara att en idrottslik dansundervisning är en förutsättning för att pojkar ska vara intresserade och vilja fortsätta med dans.

DIMENSIONER AV GENUS

Connell (2003) beskriver fyra dimensioner av genus – makt, produktion, känslomässiga och symboliska som hon benämner som relationer. Att betona relationer istället för skillnader visar att genus ständigt pågår i sociala relationer mellan människor och olika grupper. Som tidigare har framkommit, kan dans som uttrycksform bland annat förstås utifrån övergripande genusstrukturer som påverkar genusordningen. Ett sådant exempel kan vara föreställningen i västvärlden om att dans är omanligt, vilket i vissa fall inverkar på barns och ungdomars val av aktiviteter på fritiden. Det sker emellertid genusförändringar över tid (jfr "hybrida män", Eisen & Yamashita, 2019), samtidigt som Connell pekar på begränsningar i vad som är möjligt att förändra och genomföra. Om man utgår från maktrelationer förekommer det på flera nivåer, från organisationsnivå till exempelvis en dansundervisningssituation i samspelet mellan eleverna och dansläraren. Produktionsrelationer handlar enligt Connell om hur vi fördelar arbetet grundat på kön. Detta skiljer sig såväl kulturellt som historiskt beroende på var vi lever och är verksamma. I västvärlden är majoriteten av danslärare kvinnor. Känslomässiga

relationer uppstår mellan människor, i hemmet och på arbetet. Vi tolkar och förstår vår omvärld genom bland annat kroppsspråk, klädstil, rörelsemönster och hur vi pratar med varandra. Undersökningar visar att dansrörelser är maskulint och feminint genusmärkta. Danslärares föreställningar om vilken typ av rörelser som är möjliga att genomföra med pojkar och flickor lyfts fram i tidigare forskning (Lindqvist, 2010; Hebert, 2017). Olika rörelser och rörelsemönster könar den dansande kroppen, där pojkars lyriska, mjuka rörelser i dans kan väcka negativ respons hos både utövare, kamrater och föräldrar. Connell (2003, s. 21) menar att genus har "ett särskilt förhållande till människokroppen".

DANS SOM KROPPSLIGT LÄRANDE

Det faktum att pojkar deltar i dansundervisningen kan medföra att lyriska och lugna övningar väljs bort till förmån för högt tempo, hopp, kraft och styrka. Här finns en stereotyp föreställning om anpassning till kön, trots att såväl pojkar som flickor väljer dans för att dans är en konstform till skillnad från idrott (Risner, 2009). I Heberts (2017) undersökning ingick nio pojkar med hip hopbakgrund som skulle lära sig jazzteknik. Samtliga pojkar föredrog att vara tillsammans i en pojkgrupp av trygghetsskäl. Deras motiv utgick från att jämnåriga flickor var mycket duktigare, vilket skapade osäkerhet hos pojkarna. Flickor har ofta en annan erfarenhet av dans med mångårig träning inom den frivilliga verksamheten vilket kan bli synligt i en skolsituation med könsblandade grupper där dans ingår (Hebert, 2017; Pastorek Gripson, 2016).

Anttila (2019, s. 47) beskriver dans som "en specialform av kroppsligt lärande". Genom att anknyta till den kroppsliga vändningen (embodied pedagogy) med sin främsta utgångspunkt i pragmatismen och kroppsfenomenologin där människan förstås som en helhet, ifrågasätts dualis-

men då kropp och medvetande skiljs åt (jfr Sheets-Johnstone, 2009). Människans existens är enligt Merleau-Ponty kroppslig (2001). Genom kroppen, som är grunden i vår upplevelse och vårt kunskapande, erfär vi världen. Den kroppsliga kunskapen är såväl erfarenhetsbaserad som personlig. Vi kommunicerar med kroppen, och den kroppsliga kunskapen är både medveten och omedveten (Anttila, 2019). Anttila flyttar fokus från Descartes tudelning mellan kroppen och medvetandet till kroppen och kroppen, vilket innebär skillnaden mellan den levda och den levande kroppen. Det sistnämnda kan förstås som den biologiska, medan den levda kroppen utgår från vårt medvetna erfande. Sansom (2011) är kritisk till skolans undervisning och menar att kroppen glöms bort. Hon hävdar att "Dance, nonetheless, is one of those ways of coming to know ourselves, (including our bodies), others, and the world" (Sansom, 2011, s. 40). I dans som uttrycksform engageras den levda kroppen där den kinestetiska förmågan, det vill säga känslan för kroppen och dess sinnlighet, stimuleras.

DANSLÄRARNAS OCH DERAS BERÄTTELSE

Den här studien utgår från fokusgruppsamtal (Morgan, 1997) som genomfördes vid tre tillfällen med fyra danslärare anställda på ett studieförbund. Samtliga informanter var utbildade danslärare eller danspedagoger med erfarenheter av dans i skolan i olika projekt som Skapande skola eller elevens val. De fyra danslärares visade på en stor bredd av dansstilar och erfarenheter av dansundervisning både när det gäller åldrar och nivåer. Fokusgruppsamtalen genomfördes och spelades in på danslärares arbetsplats under maj och juni månad 2019. Varje samtal pågick i drygt en timme där förutbestämda teman behandlades. Tillfälle två och tre inleddes med en kort sammanfattning av tidigare fokusgruppsamtal.



Bild: Anna Lindqvist, 2020.

Vissa teman återkom på initiativ av mig eller danslärarna när behovet fanns att förtydliga eller fördjupa tidigare samtal. Danslärarna, anonymiserade i texten genom fingerade namn, blev informerade om forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017) och gav sitt medgivande att delta i studien genom att skriva under en samtyckesblankett. Tre av fyra danslärare gav också muntlig respons på resultatdel och diskussion.

Utifrån en hermeneutisk ansats (Ödman, 2007) började min analys av danslärarnas berättelser i empirin genom upprepade läsningar av det transkriberade intervjumaterialet. Enligt Gadamer (1997, s. 137) måste man ”/.../ förstå det hela ur det enskilda och det enskilda ur det hela”. En översiktlig läsning följdes av tematisering av innehållet i delar och helheter. Genom en växelverkan mellan del och helhet utvecklades en djupare förståelse av de fyra danslärarnas berättelser som utgick från deras tolkningar, upplevelser och erfarenheter. Övergripande teman hamnade i förgrunden, ofta kopplat till danslärarnas återkommande diskussioner och reflektioner, exempelvis om dansens värde som ett meningsbärande innehåll (Josselson, 2011). I följande avsnitt med det övergripande temat *Möjligheter och utmaningar med dans i en skolkontext* behandlas danslärarnas berättelser.

MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR MED DANS I EN SKOLKONTEXT

Läsningen av intervjumaterialet från fokusgruppssamtalen visade på många samtal som rörde flickor, pojkar och dans. Danslärarnas upplevelser var likartade och möjligheter till fördjupning i genusfrågor gavs under våra träffar. I analysen av intervjumaterialet har jag valt ut det som specifikt rör berättelser kopplade till dansundervisning i en skolkontext med både enkönade och könsblandade grupper. I samtalen om dans i skolan och lärandet i

dans, pratade danslärarna mycket om kroppen och vikten av den kroppsliga kunskapen. Det här avsnittet anknuter också till vad dans är, hur dans förstås, och frågor som rör dansens egenvärde och status. Avsnittet är indelat i fyra olika teman: Dans i skolan och genus, Att lära känna sin kropp, Dans i skolan som pop-up-verksamhet och Projektet från helvetet.

DANS I SKOLAN OCH GENUS

Dans i skolan (med skolklasser) är inte frivilligt för eleverna vilket inverkar på den traditionella fördelningen av kön. Skolan har kanske ansökt om medel (exempelvis via Skapande skola) och fått beviljat dans, vilket innebär att dansläraren åker till skolan, alternativt att läraren och eleverna kommer till en av studieförbundets danssalar. I samtalen med danslärarna om dans som en obligatorisk verksamhet i skolan, framkom att samtliga hade upplevt skillnader i jämförelse med den frivilliga verksamheten. Det är inte alla elever i skolan som visar intresse för att dansa och vissa elever vill enligt danslärarna inte delta av flera olika anledningar. Det kan handla om bestämda åsikter om vad dans är, vilka som ska dansa, eller att man helt enkelt inte tycker om att röra på sig. Vid frågan om det var någon skillnad mellan könen var danslärarna överens om att motståndet framförallt kom från pojkarna.

Absolut. Ja, jag skulle säga det att jag har sett att det, de som oftast inte vill vara med är pojkar, och för mig är det ju högre upp i åldern man kommer desto mer så vill inte pojkarna vara med. Eller de har åtminstone större motstånd till att... tröskeln är högre att... (Alva, 2 maj)

Danslärarna var eniga med Alva, det vill säga att pojkarnas ålder har betydelse. Dans i förskolan utgör inte ett problem.

Motståndet uppstår och uttrycks när pojkarna blir äldre. Ylva trodde att det beror på att pojkarna har ”/.../ en större föreställning om vad det ska vara och vad som är tillåtet när man är pojke och när man ... alltså tidigare än vad flickorna är.” (Ylva, 2 maj)

Danslärarna pratade också om skillnader mellan stad och landsbygd. En av danslärarna berättade om sina erfarenheter av att undervisa i en av Sveriges största städer ”/.../ så tyckte jag att det var typ omöjligt att få vissa å dansa inne i stan” (Alva, 1). Hon uppfattade att det var lättare i mellanstora städer och mindre samhällen även om motståndet från pojkarna kunde finnas ändå. Danslärarnas berättelser pekar på händelser där pojkar ibland lämnar danslektionen genom att smälla igen dörren, väljer (och tillåts) att sitta på läktaren i en gymnastiksal och titta på några gånger innan de är med, eller uttryckligen visar sitt motstånd med kroppen och kroppsspråket under själva danslektionen.

Ella som har arbetat med olika åldrar i skolan, pratade om pojkars motstånd från mellanstadieåldern och uppåt:

Årskurs sex har väl nån såhära att de måste ha dans i skolan typ grej, och där kan jag uppleva att det blir lite jobbigt för dom. Många killar som ska va såhära ”Allanballan” och så blir det lite motstånd. Men jag tror att de egentligen tycker att det är roligt men att de har ju som vissa såhär hierarkier i klassrummet eller i klassen som gör att det blir lite såhära ”jamen det där ska ju du tycka är töntigt dö dö dö dö dö” så... (Ella, 15 maj)

Dansläraren har sin egen tolkning om vad pojkarnas motstånd beror på, nämligen hierarkier. Att vara ”Allanballan” förklarades vidare med att pojkarna inte deltar till hundra procent utan istället försöker förlöjliga rörelser, titta på varandra och skratta. Enligt

Ella är det mycket lättare att undervisa inom ramen för elevens val då eleverna har valt det själva. Vad hon kunde komma ihåg var det enbart flickor som hade valt dans på elevens val vilket överensstämde med Nellies erfarenheter. Elevens val kan innebära olika förutsättningar och tidsramar. Ibland är det dans en gång i månaden, ibland en gång i veckan under en period. Danslärarna som hade erfarenheter av elevens val visste inte vilken information som gavs till eleverna. Nellie berättade om sitt senaste tillfälle där skolan uttryckligen önskade ”Feminine vibe” som kortfattat kan beskrivas som en feminin och sensuell dansstil med fokus på ”kvinnliga” kropps- och ansiktsuttryck. Dansläraren kände sig obekväm med dansstilen som hon i vanliga fall inte undervisar i ”så jag försökte väl göra en kompromiss mellan vad jag ville och vad det sas att det skulle göras.” (Nellie, 15 maj)

I samtalet om traditionella genusval, menade Ylva att flickor är friare att välja medan pojkar och män är mer fångna i sin roll. För flickor och kvinnor är det tillåtet att vara ”manhaftiga” och inte ”superkvinnliga”. Som flicka kan du välja att spela hockey medan det är betydligt tuffare för pojkar som väljer dans. I danslärarnas berättelser framträder även den sociala miljöns betydelse, vilka vi växer upp med och vilka föreställningar som vi bär med oss – vad som är tillåtet att tänka, tycka, uttrycka och vara. Kompisar har också betydelse. Enligt danslärarna är en tillåtande miljö utgångspunkten för att barn och ungdomar ska våga i dans. Olika faktorer spelar in, om man växer upp i en ”sportstad” kan det prägla barns och ungdomars val av aktiviteter. Motståndet mot dans finns också bland flickor även om danslärarna menade att det generellt är fler pojkar som tar avstånd.

I samtalen med danslärarna diskuterades genusmärkta rörelser. Nellie menade att mycket av rörelsespråket i dans är feminint genusmärkt. Av den anledningen brukar hon aktivt arbeta med ”kraftfulla och hårda

rörelser” i skolan även om det lugna, lyriska också förekommer. Valet av det kraftfulla innebär att hon kan möta gruppen på ett bättre sätt, samtidigt som det uppstår tvivel:

Och ibland känner jag mig dum som håller på försöker anpassa, varför skulle det va bättre då? Men jag kan ändå uppleva i praktiken att jag tycker att det är, på nåt vis är det lättare att fånga fler om jag försöker å använda hela, hela det kroppsliga spekrat. (Nellie, 2 maj)

Beskrivningen av att anpassa kändes igen av de andra danslärarna, och också Nellies ifrågasättande av sitt egna förhållningssätt ”eller jag håller på å grälar med mig själv liksom och ibland så håller jag med ena sidan och ibland den andra”. Ylva och Nellie ansåg att pojkars eventuella problem att vara lyriska är en spegling av samhället. Uppfattningen var att dansundervisningen inte skulle anpassas till det, men för att dansen överhuvudtaget ska fungera behöver man träffa skolklasserna kontinuerligt, inte ett fåtal gånger under skoltiden som helhet. Ytterligare en faktor att ta hänsyn till med dans i skolan är att många elever är lite nervösa och visar osäkerhet. De vet redan innan att danslärarna arbetar på en ”dansskola” och kan ha föreställningar om att de ska dansa balett. Det blir av den anledningen viktigt att få med sig hela gruppen direkt. Att ”fånga” eleverna de första femtio minuterna av lektionen har betydelse för fortsättningen.

ATT LÄRA KÄNNA SIN KROPP

I samtalen om vad dans kan betyda för elever i skolan menade danslärarna att eleverna får röra på sig utan att det är en tävling, till skillnad från idrotten som danslärarna kopplade till just tävling och prestation. Dans handlar om att ge eleverna en möjlighet att uttrycka sig, se varandra på ett annat sätt och

att kommunicera. Vid andra fokusgrupps-samtalet pratade Nellie om kroppsspråkets betydelse i den mening att eleverna lär sig att läsa av ”/.../ vad ens egen kropp gör och uttrycker och vad någon annans kropp gör och uttrycker.” Berättelserna visar på en överensstämmelse mellan danslärarna om vikten av kännedom och medvetenhet om sin egen kropp och andras kroppar.

Alva menade att det finns många vinster med dans och gav exempel på behovet av att uttrycka sig i just rörelse för att man inte uttrycker sig i ord på samma sätt. Hon pratade även om betydelsen av att känna ett självförtroende i sin kropp. Det finns elever som är rädda för att prata inför klassen men att dans kan vara en hjälp till att så småningom också våga göra det. Danslärarna kopplade samman dans i skolan med ökad kroppserfarenhet. Med dans i skolan vill danslärarna att eleverna ska få prova att röra sin kropp på många olika sätt för att exempelvis känna skillnaden mellan att röra sig långsamt och snabbt, eller mjukt och hårt. Danslärarna samtalade om vikten av att förstå att det verkligen finns hundra olika sätt att exempelvis hoppa på. Inget är fel. Eleverna får göra egna val, undersöka sin kropp, och i undersökandet stärka sitt självförtroende, upptäcka olikheter och känna att allt är ”rätt”. Min tolkning är att det fanns en överensstämmelse om att dans i skolan kan bidra till en förståelse för olikheter.

Vid sista fokusgruppssamtalet pratade Nellie om att det är så lite tid som ägnas åt kroppen i skolan i betydelsen hur kroppen kan röra sig, vad den kan göra, och hur den kan göra det. Hon återkom till att kroppen är en stor del av ”vårt jag”. I dansen får man möjlighet och tid att lära känna sin kropp, vad den tycker om och inte tycker om att göra. Kroppskännedom uppfattades som viktigt i livet men också att kunna tolka kroppsspråket i relation till hur vi berör varandra och när kroppskontakt inte är önskvärt. Dans i skolan sammankopplades med att få insikt i det som rör

den personliga, kroppsliga integriteten och "Stopp min kropp" som man arbetar med redan i förskolan.

I ett av samtalen om genus gavs exempel på manliga lärare som förlöjlade danssteg inför skolklassen. En händelse som lyftes fram handlade om att "hoppa över sjön" vilket medförde att pojkarna härmade och gjorde likadant som läraren. I dialogen om att förlöjligen uttryckte Ylva följande:

Jaa, det här med att komma i kontakt med sin egen kropp, jaa... alltså att man är så främmande för sig själv att man kan inte ens hoppa över en bäck förnst man måste förlöjligen det, för annars kan jag inte stå för att jag gör det. Jag vet inte hur jag ska hantera mig själv. Det säger ganska mycket om den personen. (Ylva, 5 juni)

Ylva kopplar samman känslan av osäkerhet med bristen på kontakt med sin egen kropp och bemötandet av dansinnehållet på ett oseriöst sätt. Den manlige läraren hade också kunnat våga att utföra hoppet. Oavsett, visar exemplet på lärare som sänder ut negativa signaler om dans till eleverna. Här framkommer inte vilken musik som användes. Danslärarna pratade dock om musikens betydelse i dansen utifrån förståelsen att det handlar om samverkan mellan kropp och musik. Att utforska utan musik var för en av danslärarna inte samma sak. Det är naturligt att få en känsla för musik och att kroppen automatiskt vill röra sig till musik.

DANS I SKOLAN SOM POP-UP-VERKSAMHET

Det här inledande citatet om vad dans är, visar på den samstämmighet bland danslärarna som jag uppfattade i analysen av fokusgruppssamtalen:

Jag tycker att det också finns en

svårighet i den här uppfattningen om vad är dans. Alltså oavsett om man är... vem man träffar, om man träffar föräldrar eller barn eller lärare, om man är i skolan eller frivillig verksamhet, så är det väldigt många som har bilden av att när vi allihop gör likadant i en koreografi då dansar vi. Och att det liksom är en fördom om dansen eller hur jag ska uttrycka mig att så kan man dansa. Men man kan också dansa på hundra olika sätt, men ofta känner inte folk till de här andra hundra olika sätten /.../ Alltså det kan komma så många frågor, och det är så spännande med lär... eller föräldrar som undrar, jamen när ska de börja dansa på riktigt? (Nellie, 15 maj)

Om man utgår från att detta överensstämmer med danslärarnas definition av dans, ger det en förståelse för att det stundtals uppstår olika förväntningar på vad dans är. Danslärarna i studien fokuserar inte på specifika lärandemål när de har dans i skolan. Dansen blir som en egen liten värld, utan krav "Vi kommer till skolan och säger hej, hej" (Nellie). Danslärarna har inte tagit del av läroplanerna vilket inte heller efterfrågas av ledning eller lärare på skolan "/.../ utan det är såhär ganska fritt, varsegod kom och gör vad du vill har jag upplevt... och mest att det ska va roligt, å vad kul det ska bli!" (Ylva). Just detta med betoningen på det lustfyllda upprepades i samtalen, ofta med en ironisk ton. Reflektioner om dansens status i skolan var återkommande i danslärarnas berättelser. Ylva uppfattade att dansen inte har samma tyngd som övriga ämnen och att dans blir något som ska "checkas av". De som beslutar i kommunen tar inte dansen seriöst och man anser inte att dans är viktigt. Att redan innan (som danslärare) veta att man endast ska träffa samma grupp vid ett fåtal tillfällen inverkar också på planeringen. Det kan lätt bli att man gör det till "en rolig grej" som

Nellie uttryckte, vidare ”okej jag kommer dit två gånger, vi ska röra på oss, vi ska ha kul, vi ska prova lite nytt.” Om det fanns en kontinuitet menade danslärarna att de skulle kunna arbeta på ett helt annat sätt. När kommunen ”köper dans” känns det angeläget att det blir roligt, att alla blir nöjda, och att det sprider sig så att fler önskar dans i skolan. Dansläraren som ”gubben i lådan” eller att dansen uppfattades som en ”pop-up-verksamhet” i skolan, var liknelser som ofta dök upp under fokusgruppssamtalen. Ylva återkom vid flertalet tillfällen till ordet ”checklista” exempelvis i relation till kommuner ”lite såhär att guuud, vi ska ju ha den kvoten också, lite kultur /.../ jamen vi tar lite dans, det är kul” vilket uttrycktes teatraliskt. Danslärarna var överens om att uppskattningen för dansundervisningen (förutom eleverna) främst kom från verk samma lärare i skolan. Danslärarna beskrev dock olika erfarenheter av mötet med lärare. Ibland fungerade dansundervisningen som ett tillfälle för läraren att planera annat eller kopiera papper. Lärarens frånvaro kan dock innebära ett problem för dansläraren om man inte känner gruppen som man möter.

/.../ så det kan ju hända att du blir ensam med en grupp som du överhuvudtaget inte känner, där du inte överhuvudtaget vet vilken problematik som finns i gruppen, vilka som kan vara två och två och vilka som inte kan va det, vilka som har en diagnos... vem du absolut inte ska röra fysiskt för då exploderar det. Alltså det är ju, tycker jag många gånger jag har råkat ut för det, att hade jag bara vetat det här, då hade det ju gått en aningens smidigare. (Ylva, 2 maj)

Trots information via mail där det framkommer vad danslärarna förväntar sig av lärarna, uttryckte danslärarna en stor förståelse för att lärare i skolan inte alltid har klart för sig vad det innebär i praktik-

en. Danslärargruppen beskrev också stora skillnader mellan deltagande lärare men uppfattade att det oftast fungerade väldigt bra. Alla danslärare hade varit med om när lärarna själva går in i dansundervisningen och försöker ta danslärarens roll genom att instruera eleverna på ett sätt som danslärarna inte skulle göra. Det fanns också många exempel på lärare som direkt förstod att de skulle vara ett stöd för gruppen. Det är sällan som danslärarna hinner kommunicera med lärarna exempelvis om det är något eller några elever som de behöver ha extra uppsikt över, eller om önskemålet att läraren rycker in om det uppstår en situation som måste lösas. Mötet sker ibland strax innan lektionen börjar eller efteråt, när tid finns vilket det inte alltid gör. Alvas erfarenhet var att majoriteten av lärarna inte deltar utan sitter och observerar skolklassen. Det finns även lärare som känner sig obekväma med dans, har ont i kroppen, är äldre eller inte vill bli svettiga. Det kan också inträffa att läraren inte är närvarande, och att det uppstår akuta händelser som att en elev kräks ”samtidigt som man har sexton andra personer som man inte vet namnet på i en stor gympasal liksom /.../” (Nellie). Danslärare kan även råka ut för att det inte är förberett för dans, exempelvis att det saknas möjlighet att spela musik, eller att dansundervisningen sker i en gymnastiksal där andra halvan spelar fotboll med neddragen vägg.

I samtalen med danslärarna framkom att de inför dans i skolan skulle vilja ha ett första introducerande möte med rektor och lärare utan elever, som handlade om förväntningar om vad dans är. Om dansen är ett bortglömt estetiskt ämne i skolan, krävs ytterligare kunskap för att öka förståelsen:

Jomen okej, om vi ska göra det här faktiskt på riktigt, vad krävs det då för nånting? Jamen då krävs det lite mer. Om det ska få samma plats, om vi tror att det här kan förändra saker, då är det inte en pop-up-grej

vi behöver, utan då är det någon slags kontinuitet. Vi behöver mötas, vi behöver prata om vad det är, förväntningar... både konkret för den grupp jag möter, men också liksom vad är dans för dig, vad är dans för mig, vad är liksom ... men den tyngden får inte dansen nånsin upplever jag. (Ylva, 2 maj)

Ylvas berättelse pekar på olika faktorer som bör ligga till grund för att öka dansens status som kontinuitet i skolsammanhang och samtal om förväntningar.

PROJEKTET FRÅN HELVETET

Vid andra fokusgruppssamtalet berättade danslärarna om "projektet från helvetet". Några av danslärarna i den här studien blev informerade om att de skulle undervisa årskurs 6-9 (högstadieskola) i dans, sex tillfällen där de olika grupperna fördelades mellan tre danslärare. Danslärarna hade inte varit med i själva planeringen som handlade om att lära ut en koreografi där dansen skulle utmynnas i en "flashmob" i en av stadens gallerior. De fick däremot skapa koreografin till en förinspelad mix av hitlåtar. Nellie pratade om flera saker som gick fel:

Det var väl dels att eleverna kanske inte var så peppade att stå mitt i en stor galleria i stan och göra danser, såhär högstadiet... ganska känslig ålder. De var inte så jättebekväma med det. Själva idén till projektet /.../ och det var väl också att det var ganska kort om tid, alltså vi kände ju inte grupperna så väl. Det var ju inte så att vi hade någon relation till dem. (Nellie, 15 maj)

Förutom att idén med projektet inte var förankrad och att danslärarna saknade en relation till eleverna, beskrevs de som "stökiga". Det fanns elever som stod med

armarna i kors i ett hörn och inte ville vara med. Ibland var det lärare med, ibland inte. I vissa fall följde det med en vikarie som saknade respekt bland eleverna. Involverade danslärare upplevde samma problematik. Det var enklast att möta eleverna i årskurs sex men betydligt svårare med de äldre:

/.../ medan liksom grabbarna i årskurs åtta och nio var... flera av dem ville ju absolut inte alls. Det var mer, vad gör vi här? Och det blev... det var väldigt jobbigt för oss lärare. Det var ett väldigt svårt projekt att ro i hamn och flera av oss blev... men mätte ganska dåligt över det här projektet /.../ det var bara så himla dålig stämning och så svårt att nå fram. (Nellie, 15 maj)

Svårigheterna utmynnade i en arbetsmiljöproblematik för danslärarna. I samtalet framkom att även danslärarna tvivlade på projektet där varje övningsstillfälle genomfördes i studieförbundets danslokaler. De ifrågasatte varför eleverna skulle visa upp dansen i en galleria "det var också svårt för oss att driva igenom nåt som vi kanske inte heller tyckte var den bästa idén". Danslärarna som tidigare hade pratat om vikten av att arbeta processinriktat hamnade i en situation där de skulle lära ut en dans till ungdomar som i stort saknade tidigare danserfarenhet. Eleverna behövde mycket tid för att lära sig rörelserna och det fanns inget utrymme till annat än en kort uppvärmning och att lära ut en koreografi. Samtalet om det här projektet väckte känslor:

Men jag tänker också att det är ju verkligen att ta dansen till ett ställe där vi inte vill, då blir det ju en prestation, precis det vi pratade om /.../ Hur många är det inte som hatar att röra på sig efter man har gjort gymna på skolan? Alltså, den upplevelsen! Om man då ska komma

in och så gör man samma sak med dansen... om du inte kan göra step touch och armar vilket många pojkar i den åldern inte kan, flickor också... och så gör du det ändå. Det är ju som bara en klisterlapp i huvet och så ska du visa det i galleri X för alla ungdomar som är där och som går på andra skolor... (Ylva, 15 maj)

Dansen i det här fallet jämfördes med idrottsundervisningen och ett prestationsbaserat innehåll vilket förkastades med tanke på eleverna. Det var många elever som tyckte att det kändes "pinsamt" och var rädda för att bli filmade av andra när de dansade i gallerian vilket danslärarna hade full förståelse för. Fokusgruppssamtalet mellan danslärarna övergick här till att handla om att börja "äga dansen" och ställa krav för ökad kvalitet, att säga till en rektor "Vi gör inte det här", och att föra en dialog med alla som efterfrågar dans. Enligt danslärarna handlar det om rätten att veta bäst om dans och att höja sin röst, exempelvis informera om vikten av kontinuitet och flera undervisningstillfällen när dans anordnas på en skola. Under samtliga fokusgruppssamtal var danslärarna tydliga med att betona dansens egenvärde, att inte hela tiden behöva peka på nyttoområden som Ylva och Ella samtalade om:

Ylva: Men vi måste alltid hela tiden peka på de här nyttoområdena som ... jamen å det främjar de här nervbanorna i ... Ja, fast är det så himla intressant då om dans, alltså dans är ju dans är dans är dans... så. Alltså det är ju också att bli lyssnad på den rösten som bara säger att dans – dans är jättehärligt!

Ella: Bara för att det är dans...

Ylva: Bara för att det är dans, och att ja... fast då kommer alltid nån som "ja fast vi kan ju inte bara ha

dans för att det är härligt". Nähä. Okej. Och då måste jag alltid påvisa nyttan med ... det är ju som överallt liksom nästan. (Ylva & Ella, 5 juni)

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Oavsett om man arbetar med dans i kulturskolan, studieförbund eller i skolan, är det troligt att danslärare på olika platser i Sverige kan känna igen sig i de här danslärarnas berättelser om möjligheter och utmaningar. De teman som har framträtt; Dans i skolan och genus, Att lära känna sin kropp, Dans i skolan som en pop-up-verksamhet och Projektet från helvetet, har direkta kopplingar till tidigare forskning (Holdsworth, 2013; Lindqvist, 2010; Pastorek Gripson, 2016; Sansom, 2011). Min uppfattning är att dans, i frivillig och obligatorisk verksamhet, generellt står inför liknande utmaningar som rör okunskap om dans, genusmärkta rörelser i en dansundervisningssituation, och (i vissa fall) motstånd bland äldre pojkar. De här fyra danslärarna i studien visar på en medvetenhet om genus och har olika strategier och tankar som rör vissa pojkars avståndstagande och hur olika situationer kan lösas. Kunskapen om genus utgör en förutsättning och möjlighet till förändring. Insikten innebär dock inte per automatik att traditionella genusideal och förväntningar på vad dans är utmanas i mötet med elever och lärare (Lindqvist, 2010; Pastorek Gripson, 2016; Stinson, 2005a).

I danslärarnas berättelser framträder ytterligare faktorer att ta hänsyn till som påverkar val av innehåll i undervisningen. Danslärarna saknar insikt i de olika läroplanerna och en kursplan i dans att utgå ifrån. Uppdraget är otydligt. Dans i skolan utan riktlinjer är "fritt" med målet att det ska vara roligt. Trots att de här danslärarna är anställda på ett studieförbund skulle ett tydligt framskrivet dokument med utgångspunkt i grundskolans värdegrund

och uppdrag, kunna tydliggöra dansen som kunskapsområde i en skolkontext (Marner & Örtegren, 2003). Med hänvisning till Lindblad och Sahlström (1999), har inre och yttre ramfaktorer som plats, kännetecken om eleverna, interaktion, lärare, lokaler, antal tillfällen, okunskap om dans och förväntningar betydelse för dansundervisningens genomförande och mottagande.

I en tidigare intervju (Lindqvist, 2007) med danskonstnären Eva Dahlgren som införde dans i skolan i början av 70-talet i Skellefteå kommun, berättade hon om de svårigheter som kunde uppstå. Lokalen som man skulle undervisa i var ibland låst, möbler skulle flyttas, och man tog med sig sin egen bandspelare. Det berättas om liknande situationer i den här studien med en musikanläggning som inte fungerar, eller att dansläraren och skolklassen får dela sal där annan aktivitet pågår på andra sidan ridåväggen. Danslärarna känner inte heller eleverna, och dans i skolan beskrivs som en pop-up-verksamhet. Att i sin profession uppfatta sig själv som "gubben i lådan" kan tyckas vara en intressant liknelse. "Gubben i lådan" som leksak, är som bekant en docka med fjäder, gömd i en låda. När locket plockas bort, skjuter dockan (ofta en clown) upp som en överraskning. Dansläraren överraskar med dans i skolan, och det blir en "happening" med koppling till lustfylldhet. Stinson (2005a, s. 82) jämför dans med en dessert: "Like all the arts, it has been sold as a way to help keep kids in school; this is sort of like saying that you may have dessert (the arts) if you eat your vegetables (the more nutritious academic fare)."

Citatet kan förstås utifrån hierarkier mellan teoretiska och praktiska ämnen (Marner & Örtegren, 2003) vilket också framträder i danslärarnas berättelser, exempelvis att dansen saknar samma tyngd som övriga ämnen. Dansen uppfattas som marginaliserad och frustrationen bland danslärarna synliggörs i samtalen. Marginaliseringen kan tolkas utifrån dansens feminina genusmärkning (Holdsworth, 2013; Styrke,

2018). I relation till Connells (2003) dimensioner av genus anknyter danslärarnas berättelser till maktrelationer från beslut som fattas av kommunen och rektorer, till danslärarnas egen undervisningssituation exempelvis när klasslärare går in och plötsligt agerar som danslärare. Personer med beslutsmandat "tar inte dansen seriöst" och danslärarna lyfter fram vikten av att ställa krav för ökad kvalitet. Uttalanden som handlar om att "höja sin röst", och "rätten att veta bäst", ger associationer till kamp och en vilja att förändra i tider där estetiska ämnen under en längre period har nedmonterats (Marner & Örtegren, 2003).

Studien pekar på en diskrepans mellan förväntningar på vad dans är (stegkombinationer och "koreografi") och danslärarnas kunskap och förståelse utifrån sin långa erfarenhet, utbildning och profession. Min tolkning av intervjumaterialet är att dans erbjuder många möjligheter med anknytning till kroppsligt lärande och det levda erfandet (Anttila, 2013; Merleau-Ponty, 2001). Frichtel (2019, s. 347) skriver:

I consider pursuit of freedom a core purpose of dance education for both students and teachers: freedom in movement and interpretation of movement, freedom in the ability to make choices, to respond and create, and freedom in relationships that evolve between individuals and the environment.

För danslärarna i den här studien är kroppen central vilket utifrån min tolkning anknyter till ett holistiskt synsätt på människan. Med hänvisning till citatet är det möjligt att förstå danslärarnas uppfattningar om vad dans för barn och ungdomar kan betyda i termer av frihet och inkludering. Eleverna utmanas i, och får själva välja på vilket sätt man vill hoppa, eller hur man vill röra sig inom ramen för mjukt eller hårt. Det handlar om att undersöka och utforska, att läsa av varandras uttryck, att kommunicera

med kroppen eller att få möjlighet och tid att lära känna rörelsen och sin egen kropp. Människan förstås som en helhet utifrån en kroppslig existens (Merleau-Ponty, 2001). När danslärarna blir fråntagna friheten att utgå från gruppen och själva skapa undervisningens innehåll, övergår dansundervisningen till att bli någonting annat. I ”projektet från helvetet” förväntades en slutlig form, en föreställning i en offentlig miljö. Det saknades tid för ett kreativt utforskande i ett processinriktat arbete då målet var produktinriktat. En modell som förekommer inom den frivilliga dansverksamheten kopierades och applicerades i skolan med ett innehåll som varken elever eller danslärare stod bakom (jfr Smith-Autard, 2002). Danslärarna fick möta ett aktivt motstånd och ”mådde dåligt” under projektets gång. Anttila och Svendler Nielsen (2019) menar att elever i skolan uppskattar att undersöka rörelser, att själva bestämma, att samarbeta kreativt och att både framföra och ta del av andras danser. Utgångspunkten i deras studie var till skillnad från danslärarnas exempel, att eleverna skapade sina egna koreografer. Detta anknyter till betänkan­det av Kulturskoleutredningen (SOU 2016: 69) som handlar om kulturskolans möjligheter att utgå från delaktighet och inflytande där barns och ungdomars erfarenheter och intressen har betydelse för utformningen av innehåll. En problematik som lyfts av Jeppsson (2020) rör prova-på-verksamheter i kulturskolans regi, vilket är jämförbart med de fyra danslärarnas upplevelse

av pop-up-verksamhet i skolan. Det ställs varken krav eller förväntningar på eleverna. Förhoppningen är att dansen ska tas emot positivt och att den positiva erfarenheten av dans i skolan ska spridas till andra skolor.

Den här texten kan utgöra ett bidrag till vidare diskussioner som rör dansens möjligheter och utmaningar i mötet med barn och ungdomar i frivillig och obligatorisk verksamhet. Vilken slags dansundervisning ska bedrivas relaterat till begrepp som tradition och förnyelse? Hur bemöter vi pojkar som aktivt visar motstånd eller förlöjligar rörelser (Allanballan)? Är en dansstil som Feminine Vibe förenlig med skolans uppdrag att motverka traditionella köns­mönster och förmedla värden som jämställdhet?

För att återanknyta till Hirdmans (2008, s. 6) inledande citat tolkar jag delar av innehållet i den här studien utifrån termer av genusproduktioner både i människor och i samhället. Symboliken i orden ”Dessa burar som ordningen skapar, vilka – synliga eller osynliga – läggs över människor /.../ och hindrar deras bästa handlingar och tankar” är tänkvärd i relation till de här danslärarnas beskrivna erfarenheter av dansundervisning med anknytning till dans i skolan. Om dans ska få vara dans med utgångspunkt i de professionella danslärarnas kunskaper, är dans som pop-up-verksamhet ett tveksamt alternativ. För att kunna bidra till barns och ungdomars välmående, utveckling och kroppsliga lärande krävs tid, delaktighet, kontinuitet och möjlighet till fördjupning.

REFERENSER

- Anttila, E. (2019). Kroppslig läring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. (T.P. Østern övers.) *På spissen forskning/Dance Articulated* (3), 47-72 (originalarbete publicerat 2013).
- Anttila, E. & Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the Quality of Life at Schools: A Nordic Affiliation. I Bond, K. (Ed.), *Dance and the Quality of Life* (s. 327-345). Cham, Switzerland: Springer.
- Burt, R. (1995). *The male dancer. Bodies, Spectacle, Sexualities*. London: Routledge.

- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R.W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Crawford, J. R. (1994). Encouraging Male Participation in Dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 65(2), 40-43.
- Eisen, D. B & Yamashita, L. (2019). Borrowing from Femininity: The Caring Man, Hybrid Masculinities, and Maintaining Male Dominance. *Men and Masculinities*, 22(5), 801-820.
- Ferdun, E. (1994). Facing gender issues across the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 65(2), 46-48.
- Frichtel, M. J. C. (2019). Discovering Freedom in Dance Education. I Bond, K. (Ed.), *Dance and the Quality of Life* (s. 347-364). Switzerland: Springer.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. (A. Melberg övers.). Göteborg: Daidalos (originalarbete publicerat 1960).
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193.
- Green Gilbert, A. (2005). Dance Education in the 21st Century. A Global Perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 76(5), 26-35.
- Hebert, C. (2017). Boys only! Gender-Based Pedagogical Practices in a Commercial Dance Studio. I Oliver, W. & Risner, D. (Ed.), *Dance and Gender. An Evidence-Based Approach* (s. 97-114). Florida: University Press of Florida.
- Hirdman, Y. (2008). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holdsworth, N. (2013). 'Boys Don't Do Dance Do They?' *Research in Drama Education*, 18(2), 168-178.
- Institutet Dans i skolan (2020). Verksamhetsplan för Institutet Dans i skolan 2020.
- Jeppsson, C. (2020). "Rörlig och stabil, bred och spetsig". *Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* (Diss.). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Josselson, R. (2011). Narrative Research: Constructing, Deconstructing, and Reconstructing Story. I Wertz, F. J, Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R. & McSpadden, E. *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Jusslin, S. (2019). Creative dance in the literature classroom: (Re)making meaning and stretching boundaries. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 273-288). Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Kulturrådet (2005). *Nationellt utvecklingsprogram Dans i skolan*. Tillgänglig 26.03.2020: https://www.ltu.se/cms_fs/1.47695!/verksamhetsplan_05.pdf
- Kulturrådet (2018). *Skapande förskola når 19 000 barn*. Tillgänglig 26.03.2020: <https://www.kulturradet.se/nyheter/2018/Skapande-forskola-nar-ut-till-19-000-barn>
- Kulturrådet (2019). *Kulturskolan i siffror*. Stockholm: Kulturrådet.
- Lehikoinen, K. (2006). *Stepping queerly? Discourses in Dance Education for Boys in late 20th Century Finland*. Oxford: Peter Lang.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 73-92.
- Lindqvist, A. (2007). *Dansens plats i skolan. Tradition, utveckling och lärande i Skellefteå kommun*. (Uppsats för licentiatexamen). Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck* (Diss.). Umeå: Umeå universitet.

- Lindqvist, A. (2019). Bortglömda kroppar i ett akademiserat förskolläraryrke?: om förskollärares läroprocess. *På spissen forskning/Dance Articulated*, 5(1), 43-64.
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett medie-specifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansuppslag. Utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa* (Diss.). Malmö: Malmö högskola.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Kroppens fenomenologi*. (W. Fovet övers.). Göteborg: Daidalos (originalarbete publicerat 1945).
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Myndigheten för kulturanalys (2013). *Skapande skola. En första utvärdering. Rapport 2013: 4*. Stockholm: Myndigheten för kulturanalys.
- Pastorek Gripson, M. (2016). *Positioner i dans: Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i skolans praktik* (Diss.). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Polasek, K.M & Roper E. A. (2011). Negotiating the Gay Male Stereotype in Ballet and Modern Dance. *Research in Dance Education*, 12(2), 173-193.
- Risner, D. (2007). Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in Dance education. *Research in Dance Education*, 8(2), 139-153.
- Risner, D. (2009). *When boys dance: Moving Masculinities and Cultural Resistance in Dance training and Education*. Paperpresentation, konferens Dance and the Child International (daCi), Kingston, Jamaica.
- Risner, D. (2014). Bullying Victimisation and Social Support of Adolescent Male Dance Students: An Analysis of Findings. *Research in Dance Education*, 15(2), 179-201.
- Sansom, A. N. (2011). *Movement and dance in young children's lives. Crossing the divide*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The Corporeal Turn. An Interdisciplinary Reader*. Exeter, UK: Imprint Academic.
- Skolverket (2006). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *Anordna elevens val*. Tillgänglig 09.11.2019: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-elevens-val>
- Smith- Autard, J. (2002). *The Art of Dance in education*. (2nd ed.). London: A & C Black Publishers.
- SOU 2016: 69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Stinson, S.W. (2005a). Why Are We Doing This? *Journal of Dance Education*, 5(3), 82-89.
- Stinson, S.W. (2005b). The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 5(2), 51-57.
- Styrke, B-M. (2018). Danshistoriska nedslag i och utanför skolan. I E. Skåreus (Red.), *Estetiska ämnen och genus* (s. 47-63). Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warburton, E.C. (2009). Of boys and girls. *Research in Dance Education*, 10(2), 145-148.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Drama och teater i kulturskolan:

med fokus på berättare och berättelse men sällan rum

Sofia Cedervall och Kerstin Grip

I den här texten vill vi föra ett resonemang kring hur undervisningen i drama och teater i svensk kulturskola ser ut och även hur den kanske borde se ut. Som utgångspunkt använder vi oss av en enkätundersökning och en intervjuundersökning av ämnet drama/teater som genomfördes under 2018–2019, där 115 drama- och teaterpedagoger ger sin bild av undervisningens syfte, utformning och villkor (Einarsson, 2019, Grip, Cedervall & Österlind, 2019). Studierna kom till för att öka kunskapen om ämnet för att kunna utforma relevanta fortbildningsskurser för pedagoger i kulturskola inom Kulturskoleklivet vid Stockholms Universitet. I texten gör vi också en jämförelse av ämnesinnehållet, som det framkommer i vår studie, med hur det lyfts fram i *Rammeplanen* dvs. den nationella kursplanen för teaterämnet i norsk kulturskola (Norsk kulturskoleråd, 2016). I Sverige finns inget motsvarande vägledande dokument utan varje kommun bestämmer själva ramarna för respektive ämne inom kulturskolan. Detta innebär att det ibland finns lokala kursplaner av olika karaktär och innehåll. Oavsett kursplan eller inte ser vi att pedagogerna i drama/teater har stor frihet att utforma ämnets innehåll. Ändå har ett likartat sätt att strukturera undervisningen vuxit fram.

Eftersom det inte finns några tidigare studier som beskriver drama och teater i svensk kulturskola har vi valt att som ytter-

ligare utgångspunkt titta på en närbesläktad verksamhet vad gäller lärande i teater i svenskt perspektiv. I gymnasieskolans estetiska program finns ämnet teater med målet att utveckla elevernas gestaltande förmåga (Ahlstrand, 2014). Undervisningen fokuserar berättaren (skådespeleri), berättelsen (dramatisk text och dramaturgi) och rummet (scenografi, kostym, mask, ljus och ljud etc.).

Vi som skriver denna text är själva drama- och teaterpedagoger och lärarutbildare inom drama- och teaterpedagogik. Drama är både ett estetiskt och ett pedagogiskt ämne vilket ger oss ett intresse för både det konstnärliga och didaktiska i kulturskolans undervisning.

UNDERVISNINGENS UTFORMNING OCH INNEHÅLL

Resultaten av enkätundersökning visar att det finns det en standardmodell för drama/teaterundervisning i kulturskolan, dvs. ett vanligt sätt att arbeta under ett läsår. Först ägnar pedagogen tid till gruppetablering, sedan väljer gruppen och pedagogen tillsammans en pjäs eller ett tema för en pjäs, som de utforskar, repeterar och så småningom visar upp i en föreställning. Hur pedagogerna arbetar mot föreställning beror på elevernas ålder. De yngre arbetar ofta gemensamt fram ett stolpmanus utifrån ett tema de valt, dvs. ett manus som beskriver

pjäsens handling i korthet. De äldre arbetar oftare utifrån ett manus som de valt gemensamt. Lektionsinnehållet skiljer sig också åt mellan de olika åldersgrupperna. Med barn i åldern 6–8 år är det vanligt med samarbetsövningar, lekar, rundor¹ och att skapa scener i smågrupper. De arbetar med avslappning, rörelse och koncentration. Barnen kan få gestalta sagor som pedagogen berättar, de klär ut sig och hittar på karaktärer och historier, de gör dramalek och processdraman². Pedagogen använder skuggteater och dockor för att få gruppen att fokusera. Mycket verkar ske i lekens och fantasins tecken. Med barn i åldern 9–12 år är det vanligast att arbeta med samarbetsövningar, improvisationsövningar, att repetera och skapa scener i smågrupper, men det är också vanligt med scenframställningsövningar³, lekar och reflektion. Ofta arbetar man gemensamt fram ett manus som kan innebära både stolpmanus och manus med utskrivna repliker. Med ungdomar i åldern 13–20 år är det vanligast att arbeta med repetitioner, improvisations- och scenframställningsövningar, men det är också vanligt med samarbetsövningar, reflektion, röst och att skapa scener i smågrupper. De arbetar med skådespeleri, kroppsmedvetenhet och rörelse. Äldre elever kan få ta mer ansvar exempelvis för scenografi, rekvisita, kostym, musik, affisch, marknadsföring och manus. Det kan också bli mer diskussioner kring de teman/pjäser de väljer och ämnen de tycker är roliga och viktiga, men också analys av manus.

Utifrån enkätundersökningens material verkar den klassiska teaterföreställningen vara norm i drama/teater i kulturskolan,

även om man inte alltid utgår från en skriven text, utan producerar ett eget manus. Materialet visar också på att det förekommer arbete med andra genrer eller sätt att arbeta med drama/teater även om det är mer ovanligt. Här nämns improvisationsteater, teatersport⁴, processdrama, rollspel, fysisk teater, forumteater⁵ och flashmobs⁶. Undervisningen verkar utifrån enkätundersökningen ha sin tyngdpunkt i skådespeleri. Man arbetar också med dramatik/dramaturgi, men mindre med scenografi, kostym, mask, ljus och ljud.

UNDERVISNINGENS UTFORMNING OCH INNEHÅLL I NORSK KULTURSKOLA

I Sverige finns inte, som vi beskrev i inledningen, någon nationell kursplan för ämnet drama/teater i kulturskolan. Den norska *Rammeplanen* ger därför ett intressant perspektiv att relatera till. Här finns detaljerade beskrivningar av hur teaterundervisningen bör utformas och vad den bör innehålla. I avsnittet om undervisningens innehåll står det att eleven ska arbeta med ett brett utbud av genrer och former och det nämns performance, improvisation, teatersport, berättelser, klassiska pjäser, mim, revy, musikal och cabaret. Innehållet kan också vara de olika sceniska uttrycken kostym, smink, rekvisita, mask, scenografi, ljus och ljud. Här är det alltså en bred förståelse av ämnet, både vad gäller genrer och de olika sceniska uttrycken inom teater. Även om det finns en bredd vad gäller de sceniska uttrycken, så är ändå tyngdpunkten på skådespeleri och att

1 En runda får var och en av deltagarna, i tur och ordning, säga något utifrån ett tema.

2 Processdrama innebär att pedagogen utifrån en berättelse, i ett semistrukturerat, improviserat förlopp, låter barnen gestalta och utforska olika roller och teman. Pedagogen går själv ofta i roll och gestaltar karaktärer med syfte att föra berättelsen vidare och få barnen att reflektera ur olika perspektiv.

3 Med scenframställningsövningar menas här undervisning i praktisk gestaltning med kropp, röst och rörelse, t.ex. gestaltning av karaktären och dess känslor eller relationen till rum och händelser.

4 I teatersport möts deltagare som utmanar varandra, ofta i lag, i improvisationsteater. Här ingår tävlingar i olika grenar, s.k. "games" och publiken kommer med förslag på teman, karaktärer och platser.

5 I forumteater ställs publiken inför en berättelse som slutar i ett starkt förtryck. Publiken bjuds in att pröva alternativa handlingar för att bryta förtrycket, antingen genom förslag till skådespelarna eller genom att själva ta plats på scen.

6 I en flashmob genomför en grupp en på förhand bestämd gestaltning som överraskar en oförberedd publik i det offentliga rummet.

spela teater: 'Vekten ligger på spilleerfaring og skuespillerkompetanse' (Norsk kulturskoleråd, 2016, 3.5.3.) Andra delar är mer av en specialisering: 'Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet kan inkludere spesialiseringskurs som revy, kostyme- eller maskekurs, kurs i scenografi eller lys/lyd m.m.' (Norsk kulturskoleråd, 2016, 3.5.4.). Det finns självfallet en problematik i att jämföra skrivelser i en nationell kursplan i ett land med en faktisk praktik i ett annat. Ändå verkar det som att det i norsk kulturskola, jämfört med svensk (som det framkommer i enkätundersökningen) finns en större bredd i ämnet drama/teater, både gällande genre och att inkludera rummet som den tredje komponenten.

TEATER I KULTURSKOLAN = BERÄTTAREN OCH BERÄTTELSEN

I vårt enkätmaterial blir det tydligt att pedagogernas största fokus är att utveckla eleverna på olika sätt, som individer, som gruppdeltagare, som demokratiska medborgare samt deras gestaltande förmåga. Gestaltning innebar här främst skådespeleri och dramatik/dramaturgi, dvs. ett fokus på berättaren som gestaltar med kropp, röst och uttryck, samt berättelsen, där deltagarna bearbetar och strukturerar en historia tillsammans. Det vanligaste sättet att strukturera arbetet mot en föreställning är, som vi beskrivit, att arbeta fram ett stolpmanus utifrån ett tema som gruppen valt tillsammans med pedagogen. Här verkar vissa aspekter av rummet inom scenisk gestaltning få mindre utrymme i själva undervisningen. Däremot kan elever få möjlighet att möta samtliga komponenter i scenisk gestaltning när det närmar sig premiär.

Ibland finns det personer med specialkompetens att tillgå i teaterundervisningen, som i samarbete med pedagogen tar fram scenografi, rekvisita, kostym, mask, ljus och ljud samt sköter detta under föreställning. På så sätt kan eleverna se och lära sig hur

berättelsen, berättaren och rummet med dess olika gestaltungsformer samverkar i en föreställning, samtidigt som de själva får fokusera på skådespeleri och dramatik/dramaturgi. Många kulturskolor saknar personer som arbetar med dessa viktiga delar av teaterns uttrycksformer och då blir det pedagogen själv som har hela ansvaret. Pedagogen kan arbeta med dessa uttryck med eleverna, men det krockar med det som är elevernas eget främsta mål, dvs. att ägna sig åt skådespeleri. Som en pedagog i enkätundersökningen uttrycker det: 'Jag tillverkar sällan scenografi/rekvisita med eleverna [...] för att eleverna i större utsträckning vill spela teater, det känns som knappt med tid för eventuellt verkstadsarbete' (Grip m.fl. 2019, s. 29)

UTMANINGAR I DEN DAGLIGA PRAKTIKEN

Många barn kommer till kulturskolan med en klar bild av att de vill spela teater och vad det innebär (Einarsson, 2019). Pedagogens uppgift blir då att både möta dessa förväntningar genom att göra pjäser i klassiskt format men också våga utmana elever i att prova fler genrer. Om det ska bli möjligt måste pedagogen ha en bred kompetens och förmåga att locka eleverna, som kan vara olika svåra att engagera i arbetet. Det pedagogerna i enkätundersökningen tycker är den största utmaningen i sitt arbete är att kunna möta elever i behov av särskilt stöd, som är inkluderade i de ordinarie grupperna. Om pedagogen har sådana frågor att brottas med, att kanske överhuvudtaget få till en fungerande undervisning som möter de olika barnen på deras respektive (och kanske väldigt olika) nivåer, så kan det vara svårt att utmana på andra sätt, t.ex. att bredda genremässigt. Det kanske är viktigast att få med sig gruppen i en pjäsprocess över huvudet taget. Om man ska komplettera genom att ta sig an fler genrer och bredda genom att tillföra mer av

de andra sceniska uttrycken, så måste det finnas någon sorts manöverutrymme, tid för reflektion och planering. Men många pedagoger i undersökningen verkar redan nu vara överbelastade. Så hur ska denna komplettering och breddning kunna ske? I den norska *Rammeplanen* rekommenderas ett tvålärarsystem, vilket vi tolkar som att ha en nära kollega att planera och genomföra undervisningen tillsammans med. Att vara två skapar en större flexibilitet i organisationen av grupper och en bredare kompetens, men också en trygghet vid exempelvis sjukfrånvaro. Man kan tänka sig att bägge lärarna är drama/teaterpedagoger eller att den ena är teaterassistent.

MEDVETNA VAL SOM MÖJLIG VÄG

Till skillnad från norsk kulturskola vilar inte drama/teaterundervisningen i svensk kulturskola i stort på medvetna val kring innehållet. Vi tror inte att det är viktigt att ta fram en detaljerad nationell kursplan även i Sverige, men vi tror att ämnet skulle må väl av en strukturerad diskussion bland ämnesföreträdare om lärandet i drama/teater; grundläggande syfte, mål, innehåll och progression. Det som framkommer i materialet i vår enkätundersökning är att ett stort fokus läggs på skådespeleri i den grundläggande undervisningen. Kanske behöver drama/teaterundervisning i svensk kulturskola vidga förståelsen för och utformningen av ämnet genom att tydligare innefatta samtliga områden i scenisk gestaltning, dvs. berättaren, berättelsen och rummet. Ett alternativ är att medvetet uppmärksamma och kommunicera att den grundläggande undervisningen främst fokuserar berättelsen och berättaren, dramatik/dramaturgi och skådespeleri. I det perspektivet kan det vara intressant att utöka utbudet med att lyfta fram kurser i andra delar inom teater, t.ex. kostym. Samverkan kan då ske med kurserna i skådespeleri och kanske även med andra konstuttryck i kulturskolan.

Om praxis är att undervisningen i drama/teater i kulturskolan har en tyngdpunkt på skådespeleri och dramaturgi så är det kanske bra nog. Så fungerar ju även folkhögskole- och högskoleutbildningar inom teater och om du vill lära dig scenografi eller ljus går du en annan utbildning. Det är orimligt att kräva att pedagogerna har fullödiga konstnärliga kompetens inom samtliga delar av scenisk gestaltning. Dessutom verkar det som undervisningens utformning svarar mot flertalet önskade mål och ramen scenisk produktion i kombination med dramametoden ger stor frihet att ta till vara elevers intressen.

Det resonemang vi här för över att acceptera situationen kan fungera väl, inte minst för att trösta den pedagog som känner att det är svårt att hinna med allt som behöver göras. Ändå kvarstår problemet, nämligen att i praktiken innefattar inte drama/teaterundervisningen i svensk kulturskola samtliga delar av ämnesinnehållet då perspektiv på och gestaltning av *rummet* ingår i mindre utsträckning.

ATT OMFAMNA ÄMNET I SIN HELHET

Vi har i denna text gett förslag på möjliga lösningar för att ämnet drama/teater i kulturskolan ska få en jämn balans i sitt innehåll, dvs. undervisning i berättelsen, berättaren och rummet. Ett sätt kan vara att införa ett tvålärarsystem där den ena pedagogen har en tyngdpunkt på kompetens vad gäller rum, ett annat att tillföra kompetens till kulturskolan, något som kan gynna även fler ämnen än drama/teater. Ett ytterligare förslag är att tillföra kompetens utifrån och i samverkan med annan aktör. Enligt vår enkätundersökning är det mindre vanligt att drama/teaterpedagoger inom kulturskolan samverkar med det professionella kulturlivet, men det finns också goda exempel på lyckade samarbeten att inspireras av.

Den bild som framträder av drama/teater

i kulturskolan utifrån enkätundersökningen men även vårt eget resonemang, utgår från en syn på drama/teater som är relativt traditionell. Det är relevant att poängtera att området drama/teater och scenkonst är brett och under ständig utveckling. Hur förhåller sig t.ex. modellen över berättaren, berättelsen och rummet i relation till lajv⁷, readings⁸, flashmobs eller performance⁹ och olika genreöverskridande projekt i möte med andra konstuttryck? Eller vad händer

när det handlar om ett mer platsspecifikt projekt, utanför lektionssalen? Perspektiv på rummet får också en särskild innebörd när pedagog och grupp behöver träffas utomhus eller på videolänk i tider av social distansering. Oavsett inriktning och genrer ser vi det som viktigt att vid planering för och utformning av undervisning i drama/teater i kulturskolan beakta ämnets tre delar: berättaren, berättelsen och rummet.

REFERENSER

Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen. En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. Stockholm: Stockholm University

Einarsson, A. (2019) *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv. Intervjuundersökningen*. Malmö Universitet.

Grip, K., Cedervall, S., Österlind, E. (2019) *Drama och teater i kulturskolan ur pedagogernas perspektiv. Enkätundersökningen*. Stockholms Universitet.

Moderna museet (2020). Vad är performance? Nedladdad 2020-08-10.
<https://www.modernamuseet.se/stockholm/sv/utställningar/marina-abramovic/vad-ar-performance/>

Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning – rammeplan for kulturskolen*. Norsk kulturskoleråd. Nedladdad 2020-08-10. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#fagplantateater>

⁷ Lajv, levande rollspel, är en improviserad teaterform utan publik där en strukturerad, fiktiv handling iscensätts i reella rum.

⁸ Reading innebär en semigestaltad läsning av ett manus på scen inför en publik. Rummets utformning är oftast enkel och avskalad.

⁹ Performance är ett konstverk som innebär 'utförande av handling som ska upplevas här och nu' (Moderna museet, 2020). Ursprunget finns i bildkonst men performance har också koppling till dans och teater.

Musikal och skolmusikal

Författare: Lorentz Edberg & Jan Jansson

Musikal är en populär konstform på scenen världen över. En variant av musiken är skolmusiken och skolmusikalerna är vanliga inslag i för- grund- och gymnasieskolornas verksamhet i många länder. Det är också ett konstnärligt uttryck och en undervisningsform som förekommer inom kulturskolornas verksamhet. Nedanstående text belyser musikal och skolmusikal i en historisk kontext och i en utbildnings- och forskningskontext i Sverige och svenska Österbotten i Finland.

Syftet är att redovisa en historisk exposé över musikalens utveckling fram till skolmusikal, och sedan hur forskningsarbetet med, och undervisningen i skolmusikal kan framstå. De övergripande forskningsfrågorna är hur skolmusiken kan förstås historiskt och i en forsknings- och undervisningskontext. Artikeln fokuserar på skolmusiken i Sverige och i Österbotten, Finland.

MUSIKALEN

Musikal är en modern musikteatergenre med en lång förhistoria. Rötterna till genren finns i det antika Grekland där det förekom teaterföreställningar som integrerade dialog, historieberättande sång och dans. I romarrikets teaterföreställningar placerades metallbitar under aktörernas skor, för att publiken bättre skulle höra dansen, ett tidigt ursprung till moderna dagars steppdans, som är ett populärt inslag i många moderna musikalerna.

Under 1500-talet uppförde maskerade skådespelare i Italien teaterföreställningar med sång och dans, "comedia dell'arte" (Kenrick, 2017). Revyn i Berlin, operetterna i Wien och Paris och "the musical comedy" och "the musical play" i New York i slutet

av 1800-talet och början av 1900-talet ledde så småningom om fram till vad Nordström (1999, s.280) benämner "en leverans av den första riktiga musiken". Det är enligt honom "Teaterbåten" ("The Showboat") (1927). Genom "Teaterbåten" skapas en helt ny genre (Lubbock, 1963). Kenrick (2017) framhåller dock att första gången musiken kan betraktas som en musikdramatisk helhet är i samband med musiken "Oklahoma" (1943). Han beskriver det på följande sätt:

Instead of interrupting the dialogue, each number continued it. For the first time, words, music, movement, and visual design flowed in an unbroken narrative line. Before "Oklahoma" composers and lyricists were songwriters, after "Oklahoma" they were dramatists, using every word and note in the score to develop character and advance the action. (Kenrick, 2017, s.196)

Dialogen och narrativen utvecklades således genom de olika musikalnumren i ett samspel mellan ord, toner och rörelse och dans.

Populärmusiken från USA som var musikalisk stomme i många musikalerna under efterkrigstiden. Genombrottet för pop- och rockmusiken på 1960-talet påverkade dock musikalscenen och musikalerna och musikalisk musik i traditionell mening fick allt mindre plats (Nordström, 1999). Musikalisk musik förändrades i samband med detta mot att i stor utsträckning inspireras av pop- och rockmusik. I USA väckte rockmusiken "Hair" 1968 stor uppmärksamhet genom att spegla mycket av vad den unga generationen tänkte och kände. Denna musikal har en svag handling med drag

av en rockkonsert med sånger i centrum. (Heed, 2007).

Sånger, är även centrala element i ”Jukeboxmusikalen”, en musikalggenre med en stark relation till pop- och rockmusik. Jukeboxmusikalen utmärks av att tidigare existerande sånger används för att understödja en ny berättelse (Rodostenous, 2017). Mi Seo & Lee (2014) beskriver en ”jukebox” på följande sätt:

A ”Jukebox” is a mechanical device in which one inserts a coin and chooses a song to listen to. Then the machine automatically plays the songs of one’s favourites. (Mi Seo & Lee, 2014, s.186)

Det är alltså en musikmaskin som skildras, vilken i stor utsträckning rymmer låtar man redan känner till och förväntas tycka om. Jukeboxmusikalen har starka drag av ”musikalrevyn” (”the musical revue”), en revyform med ett starkt musikaliskt fokus (Kenrick, 2017), och enligt Adamson (2013) den mest populära formen av underhållning på teatergatan Broadway i New York, då en stor andel av dagens musikalerna på Broadway är jukeboxmusikalerna eller relaterar till jukeboxmusikalerna enligt Adamson (2013).

Populära jukeboxmusikalerna under senare år är till exempel ”Mamma Mia!”, (1999), som bygger på ABBA:s musik; ”Jersey boys” (2005) med musik från Frankie Valli & the Four Seasons och ”Rock of ages” (2006) som innehåller 1980-talets pop- och rockmusik. Historiska exempel på jukeboxmusikalen är bland annat den satiriska balladoperan ”Tiggardoperan” (”The Beggars opera”) (1728) och musikalfilmer som ”An American in Paris” (1951) och ”Singin’ in the Rain” (1952).

FILMMUSIKALEN

I dag är filmen en del av populärkulturen och den internationella nöjesindustrin och

när ljudfilmen som medium lanserades fick det betydelse för musikalformen. En följd av ljudfilmens födelse i slutet av 1920-talet blir musikalfilmen (”the musical film”). Från början filmas scenversioner av musikkomedier (”musical comedies”), och vid 1950-talets början har Hollywood lärt sig att framgångsrikt mediera musikalen från scenen till den vita duken. Det sker i till exempel ”Oklahoma!” (1955) som kom att bli en stor konstnärlig och ekonomisk framgång i vågen av dessa nya förutsättningar. I slutet av 1970-talet görs ”Hair” som film, och pop- och rockmusikalen gör i och med detta på allvar sin musikalentré på den vita duken (Kenrick, 2017). Jukeboxmusikalerna ”Mamma Mia”, ”Jersey boys” och ”Rock of ages” blir också musikalfilmer.

Populärmusik, den typ av musik de flesta moderna scen- film- och skolmusikalerna bygger på och som pop- och rockmusik tillhör, är en musikalisk genrebeteckning som används sedan slutet av 1800-talet. Pop- och rockmusik kan sägas vara underordnad huvudgenren populärmusik, som i sin tur är underordnad det övergripande begreppet musik. På liknande sätt är musikalggenren jukeboxmusikal underordnad huvudgenren musikal som är underordnad det övergripande begreppet musikteater (Edberg, 2019).

Pop- och rockmusik kan sägas vara de dominerande musikaliska genrerna i skolmusikdiskurser. Begreppen pop och rock används i en populärmusikalisk kontext med varierande definitioner och kan därmed vara oprecisa, något som gäller för många genrebeteckningar (Lilliestam, 2006). Med det samlande begreppet pop- och rockmusik går det att rama in en populärmusikalisk genrekarakteristik som finns i skolmusikdiskurser, vilket då också möjliggör en gränsdragning mot andra populärmusikaliska genrer utanför pop- och rockfältet, som till exempel jazz.

SKOLMUSIKALEN I SVERIGE

Populärmusik är en central beståndsdel i scen-, film- och skolmusikalen och musikämnet är centralt i en skolmusikdiskurs. Musik är också ett skolämne där läro- och kursplaner från Lgr 69 och framåt ger utrymme för populärmusikaliskt ensemblespel (Strandberg, 2007), men som före Lgr 69 utgår från en mer konstmusikalisk tradition. Musik kan beskrivas som ett polyestetiskt ämne, det vill säga ett ämne med gränsöverskridande förbindelser med andra estetiska ämnen, som ger utrymme för olika estetiska samarbeten med bland annat drama och dans (Skolverket, 2011; Nielsen, 2006).

Musik är inte bara centralt i populärkulturen. Musik har också historiskt haft en stark ställning i den svenska skolan. I läroverket var kyrkosång ett huvudämne och i folkskolan hade sång, det vill säga psalmer och sånger en central plats. I folkskolan skötte dock klassläraren musikundervisningen. 1771 startade en särskild musiklärarutbildning vid Kungliga Musikaliska Akademien i Stockholm avsedd för lärdomsskolans musikundervisning. Det fanns en finkulturell referensram runt musiklärarutbildningen genom förhållandet till Kungliga Akademien och inriktningen mot lärdomsskolan (Hartman, 2005).

Musikundervisning på alla nivåer i Sverige vilade under 1900-talets början främst på en klassisk konstmusikalisk tradition (Sandberg, 2006). Det pågick under 1900-talet en kamp mellan konstmusiken och populärmusiken i skolan (Ruud, 1996). Populärmusik som jazz och schlager hade under mellankrigstiden ett högt kulturellt kapital bland ungdomsgrupper, men ett lågt kulturellt kapital hos kultur- och skoletablissemang. Under denna tid gav dock vissa folkskolor, gymnasier, folkhögskolor och universitet ett utrymme för olika populärmusikaliska sceniska och sociala sidoaktiviteter. Unga musiker spelade jazz och schlager till dans och underhållning

och unga jazzmusiker träffas i skolan och pratade populärmusik på raster, i korridorer och på skolgården. Inte förrän efter andra världskriget erbjuds musikundervisning med inriktning mot dåtidens populärmusik, främst jazz, av olika studie- eller bildningsförbund som till exempel ABF. Att till exempel ta steget från att sjunga och spela barnvisor, till att sjunga, spela och dansa jazz kunde vara att ta steget från barndom till ungdom (Fornäs, 2004).

Musikläraren Knut Brodin (1898–1986), var en förgrundsfigur i en kamp för att tillåta populärmusik och dess olika stilar i ett undervisningssammanhang (Barkefors, 2006). Brodin var musiklärare på den examensfria försöksskolan Olofskolan, en skola i Stockholm med ambitionen att förena handens och hjärnans arbete. Förutom att eleverna, som en del av Brodins musikundervisning, fick delta i musikdramatiska sångspel där dessa stilar ingick, lät Brodin dem komponera egna visor och sjunga schlagers på lektionerna (Gustafsson, 2000). Brodin hävdade att modern populär musik med relation till ungdomarnas egna erfarenheter och upplevelser hade en plats i skolan.

Sång och musikutbildning kom från mitten av 1930-talet att erbjudas på ungdomsgårdar i kommunal regi. Gårdarna hade sitt ursprung i hemgårdar som etablerades under de första årtiondena på 1900-talet med uppgift att ge ungdomar mellan 12 - 21 år utbildning och kunskap inom många områden, däribland sång och musik. År 1936 öppnade den första kommunala ungdomsgården i Sverige, Gamlestadens ungdomsgård i Göteborg. Den hade till uppgift att genom studiecirklar, praktiskt arbete, kurser, föredrag, diskussioner och sång och musik ge manliga och kvinnliga ungdomar i åldern 12 - 21 tillfälle till ökad utbildning och vidgade kunskaper inom olika områden. (SOU 2003: 118, s.75). År 1939 grundades en mer elitistisk inriktning av sång- och musikundervisning än på fritidsgårdarna av musikläraren och musikledaren Hugo Hammarström vid Adolf Fredriks

folkskola i Stockholm. Det skedde genom undervisning i så kallade sångklasser, en beteckning som 1955 ersattes med musikklasser. Det var en verksamhet som bedrevs inom ramen för den obligatoriska skolan, men musikklasserna byggde på idéer om att de mest lämpade eleverna valdes ut och att musikklasserna skulle kunna avvika från gängse timplaner i skolan.

SKAPANDET OCH DET UTVIDGADE MUSIKÄMNET

I 1946 års skolkommissions betänkande, med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, framhölls vikten av att ge större utrymme i skolan åt elevens egen skapande verksamhet. Huvudansvaret för skolans utveckling skulle vila på läraren, vars personlighet ansågs avgörande för undervisningens resultat. Undervisningen förväntades ge tillfällen till aktivitetsglädje och skapande verksamhet där eleverna fick uttrycka sina känslor och idéer fritt.

Skolämnet sång bytte 1955 namn till musik (Skolverket, SKOLFS 2000:90), och det skedde under tiden för en snabb omvandlingsprocess av det svenska samhället där de konstnärliga ämnena succesivt införlivades med skolans arbete i Sverige. De tidiga försöken präglades enligt Sundin (2003) mer av metod än teori, och i många fall mer av ”företrädarnas entusiasm och övertygelse än av inom övertänkta filosofiska och psykologiska principer” (Sundin, 2003, s.85). Aktivitetsbetonade musikpedagogiska idéer spreds under 1950-talet av bland annat folkskolläraren och senare musikkonsulenten Yngve Härén. Det var idéer som påverkades av både aktivitetspedagogiken och den framväxande kreativitetspsykologin, något som ledde fram till att sätta eleven i centrum för en kreativ musikundervisning (Reimers, 1982).

Den kommunala musikskolan kompletterade musikundervisningen i skolan. Den startade i blygsam omfattning efter

andra världskriget men etablerades under 1960-talet och växte fram utifrån behovet av att samordna flera lokala musikaliska initiativ, men också för att bryta geografiska, ekonomiska och sociala barriärer (Stålhammar, 1995). I kraft av sin storlek kom den kommunala musikskolan att utgöra en ytterst betydelsefull verksamhet på den musikpedagogiska arenan; en institutionaliserad och kommunaliserad förlängning av den verksamhet som många gånger tidigare skett i privat regi eller i föreningslivet (Gustafsson, 2000).

Vid tiden för grundskolans införande i Sverige 1962 existerade det fortfarande ett motstånd mot att acceptera populärmusik i skolans musikundervisning. Kursplanen för musik i den första läroplanen för grundskolan Lgr 62 avser främst en estetisk fostran med inriktning mot den västerländska konstmusiken. Musikämnet är i Lgr 62 endast ett tillvalsåmne för eleverna på högstadiet, ett stadium där fackläraren/musikläraren nu har rätt att undervisa. Valet gällde musik eller slöjd. Många elever valde då slöjd eftersom den kommunala musikskolan kunde erbjuda undervisning med musiklärare, och någon liknande utbildning för slöjd existerade inte. I praktiken kunde elever gå igenom grundskolans nio år utan att undervisas av en behörig musiklärare (Ek, 1989). 1965 års musikutbildningskommitté uppmärksammade dock populärmusiken och ungdomens ökande intresse för musik och eget musicerande i pop- och rockband. 1960-talet är också en tid då en betydande del av de sceniska uttrycken i den offentliga verksamheten, på institutioner som till exempel Moderna museet, präglades av integration och av ett sökande efter nya uttrycksformer (Strandberg, 2007). För att motverka den ökade bristen på musiklärare i grundskolan läggs ett förslag fram av musikutbildningskommittén 1968 på en särskild musiklärarutbildning (SMLU), med musiker som en av målgrupperna för rekryteringen (SOU 1968:15, 49). Det gällde inte minst musiker

med en populärmusikalisk erfarenhet. Utbildningen startade hösten 1970.

utan pop- och rockmusik är också viktiga musikaliska uttryck i utbildningen.

DE FÖRÄNDRADE VILLKOREN FÖR MUSIKUTBILDNINGEN

De ledande musikstilarna bland ungdom är inte längre jazz och schlager utan pop- och rockmusik när det i supplementet till läroplanen för grundskolan Lgr 69 föreslogs att musikundervisningen ska knyta an till populärmusiken. I supplementet skrevs fram att musikundervisningen skulle anknyta till tonåringarnas musik. I ett supplement till läroplanen för grundskolan, Lgr 69, finns också detaljerade anvisningar för musik och rörelse, något som kan sägas synliggöra musikämnets relation till dansämnet. Enligt läroplanen ska undervisningen finna vägar för att göra eleverna delaktiga i utformningen av skolarbetet, och musikämnet blir i och med Lgr69 obligatoriskt på högstadiet. Elever på högstadiet ska, med vissa undantag, också delta i "fritt valt arbete" vid sidan av undervisningen i olika skolämnen. Fritt valt arbete ingår nu som ett led i skolans åtgärder för att främja elevernas personlighetsutveckling och för att medverka till ökad trivsel och goda arbetsförhållanden. Verksamheten förväntas på ett konkret sätt bidra till att elevernas fritid får ett utvecklande och värdefullt innehåll och att eleverna ska kunna delta i lokalsamhällets kulturaktiviteter. Ambitionen är att stimulera till fritidsverksamhet genom exempelvis sång och musik, teckning och målning och slöjd. Fritt valt arbete kommer att bli ett forum för bland annat skolmusikalprojekt.

Ett stort steg mot en tydlig acceptans för populärmusik i skolan sker genom reformeringen av musiklärarutbildningarna (SÅMUS) som startade 1971. Målet är att utveckla ett traseringsideal mot ett mer kreativt ideal (Nilsson, 2011). Det är den första högskoleutbildningen i musik i Sverige där man inte enbart spelar och sjunger konstmusik, jazz och folkmusik,

TEMASTUDIER OCH PROJEKTARBETE

I Lgr 80 framhålls att eleverna inom ramen för tillval eller olika fria aktiviteter mer ingående ska få utveckla sina intressen inom olika kulturområden eller fördjupa sig i två eller tre ämnen, däribland musik. Temastudier introduceras som en ny arbetsform. Det egna populärmusikaliska musikskapandet är ett huvudmoment i kursplanen för musik. Elever kan utnyttja anslagen tid för temastudier till musikstudier inom temat, och till exempel använda ljudande musikexempel i redovisningen. Elever och lärare kan också enas om att låta hela redovisningen av temaarbetet ske i form av en skolmusikalföreställning (Ek, 1989).

Projektarbete som pedagogisk metod blev utvecklat av John Deweys elev William Kilpatrick och fick ny aktualitet genom den kritiska didaktiken på 1970-talet. Grundläggande kännetecken för projektmetoden är det ämnesövergripande inslaget, att arbetet ska upplevas viktigt och meningsfullt av eleverna och det delade elev- och läraransvaret. Projektarbetet kännetecknas också av föreningen av teori och praktik, att arbetet är tidsbegränsat och mynnar ut i till exempel en föreställning. Vidare att det består av olika faser och att det sker en kunskapsutveckling i alla inblandade ämnen under projektarbetets gång (Hanken & Johansen, 2003).

Sammanfattningsvis sker en utveckling, och utvidgning av musikämnet från koralspel, melodispel och sånginriktning med en ofta konstmusikalisk inriktning via 1960-talets vidgade musikrepertoar och kompspel på gitarr och piano till 1980-talets temaval, projektarbeten och samverkan mellan musik, drama och dans. Schemalagd tid för tillval, fria aktiviteter och temastudier skapar en plattform för producerandet av bland annat skolmusikalerna på högstadiet i

grundskolor spridda över hela landet.

Under 1970- och 1980-talet var musikskolans övergripande uppdrag att samverka med social- och fritidssektorn samt att bidra till den kommunala kulturverksamheten (Stålhammar, 1995). I slutet på 1980-talet startar en breddning av musikskolan till att under begreppet kulturskola även omfatta annan estetisk verksamhet. Utvecklingen från musikskola till kulturskola pågår fortfarande. Dagens musik/kulturskola är inte en sammanhållen verksamhet utan har utvecklats i olika riktningar under åren och styrs av lokala kommunala beslut (www.kulturskoleradet.se). Skolmusikalen har en plats i kulturskolans verksamhet och lärare från kulturskolan samarbetar inte sällan med musik- och andra lärare på grund- och gymnasieskolan.

I 1994 års läroplan för grundskolan, Lpo 94, framhålls musikens gränsöverskridande karaktär och denna läroplan befäster starkare än tidigare musikämnets lämplighet för olika former av samverkan med andra ämnen och uttryck. Lpo 94 identifierar även en internationell ungdomskultur som hör till skolan och musik och text förväntas förenas till nya uttrycksformer. I denna läroplan har kritiken av kommersialiseringen tonats ned samtidigt som den innehåller förslag till en mer målinriktad undervisning. Av landets 278 musikskolor hade år 2009 153 musikskolor utvecklats till kulturskolor som omfattade minst 3 konstformer. År 2016 fanns det kulturskoleverksamhet i 283 av Sveriges 290 kommuner enligt Kulturskolerådet (www.kulturskoleradet.se).

LGR 11

År 2011 beslutas på nytt om nya läroplaner för grundskolan och gymnasiet. Med vissa språkliga justeringar är innehållet om kultur i skolan identiskt i Lgr 11 jämfört med Lpo 94, med undantag för revideringarna av kunskapsmålen. Innebörden av de olika målen är huvudsakligen desamma, utom

när det gäller kreativt skapande. I Lpo 94 står ett sådant skapande i förhållande till ett önskvärt ökat intresse för samhällets kulturutbud. I Lgr 11 har formuleringen om ökat intresse för kulturutbudet omformulerats till den mer vaga formuleringen att ha kännedom om kulturutbudet, och kreativitet kopplas inte längre specifikt till det estetiska skapandet utan till en generell förmåga att omsätta idéer i handling.

Den jazzmusik som i cirka femtio år varit en av de ledande populärmusikstilarna i Sverige tycks aldrig ha fått fäste i den obligatoriska skolans musikundervisning varken före eller efter Lgr 69. Den västerländska konstmusiken har däremot fram till Lgr 69 en framträdande plats, men har i dag nästan helt försvunnit från musikundervisningen till förmån för pop- och rockmusik i grundskolan. Ruud (1996) framhåller i en kritik av denna dominans att musikpedagogiken har en uppgift att utmana elevernas musikaliska vardagskultur, och därmed få eleverna att se andra sidor av verkligheten än det redan bekanta. En sådan utmaning sker enligt honom i liten utsträckning i dag.

Skolan måste ta populärkulturens produkter på allvar och hitta produktiva sätt att hantera dem; sätt som går bortom både det enkla avståndstagandet och det okritiska hyllandet (Persson, 2000). Ett skolmusikprojekt kan vara en arena där sådana förhållningssätt får betydelse.

MUSIKAL- OCH SKOLMUSIKALVERKSAMHET I ÖSTERBOTTEN OCH SKOLMUSIKALFORSKNING VID ÅBO AKADEMI.

Redan i begynnelsen av 1980-talet kan man se en etablering av musikal i det svenska Österbotten. Musikalen har blivit en central del av repertoaren både för amatör-, sommar- och yrkesteatrar (ex. studentteater Ramppi, Korsholms teater (sommarteater), Wasa Teater, Vaasan Kaupunginteatteri

(finskspråkig yrkestheater) och inom församlingars musikverksamheter. Musikalen har etablerat sig som en del av skolors verksamhetskultur. Till exempel i Korsholms högstadium (grannkommun med Vasa) hade sina första musikaler redan 1983 och 1984 ("Pappa" av Ingemar Olsson och "Jesus Christ Superstar" av Andrew Lloyd Webber). Ytterligare och i dagsläget har många förhållandevis små byaskolor musikalverksamhet årligen (till exempel Oravais Centrumskola).

På gymnasienivå i Vasa har skolmusikalen varit etablerad sedan begynnelsen av 1990-talet vid Vasa övningsskola. Vasa övningsskola (Vös) upprätthålls av Åbo Akademi och betjänar den finlandssvenska lärarutbildningen genom att lärarstuderande genomför praktikperioder vid skolan och handleds av skolans lärare. Vös omfattar förskola, grundskola och gymnasium. På gymnasienivå finns möjlighet till fördjupning inom bildkonst- eller musikprogram som fördjupningsalternativ. Åbo Akademis fakultet för pedagogik och välfärd ansvarar för lärarutbildningen på svenska i Finland.

Musikal som separat ämne finns inte i den finländska gymnasieläroplanen (GyLp 2016). Vid Vasa övningsskolas gymnasium finns ett musikprogram med musikalprofilering. Inom detta gymnasium har jag varit verksam och man har inom ramen för fördjupningsprogram musikal-/musikteaterproduktion som profilering. Den treåriga gymnasieutbildningen och två och ett halvt år inom musikprogrammet utmynnar i en skolmusikal som ses som ett slutarbete för musikstudierna.

I dagens gymnasieläroplan i ämnet musik finns två obligatoriska och två fördjupande kurser att tillgå. Tanken om musik som ett aktivt verksamt polyestetiskt ämne (Nielsen 1998) är väldigt trångbodd inom de obligatoriska musikkursernas resursering i dagens gymnasium. Dock finns det möjligheter inom gymnasiets läroplan att förverkliga ämnesöverskridande verksamhet inom

ramen för kurser som i läroplanen benämns "Temastudier", "Tvärkonstnärligt musikprojekt" samt "Gymnasiediplom" och i synnerhet "Ämnesövergripande studier i konststudier" (Gymnasiets läroplan, GyLP 2016 s.243 - 250). Om eller hur dessa förverkligas kan man separat besluta om på ett gymnasium eller av utbildningsnordnare. De ämnesövergripande konststudierna omfattar kurser som förenar olika konstarter vilka som en naturlig del finns med i en musikal i formerna av musik, teater, dans, scenografi, manusskrivande, teknologi, film, marknadsföring, media.

En viktig målsättning med undervisningen är att skapa helheter i lärandet. I läroplanen för den grundläggande utbildningen (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, GrLp 2014) betonas att eleverna ska se sambandet mellan olika läroämnen och förstå hur de står i relation till varandra. Man framhåller att helhetsskapande undervisning kan genomföras till exempel i studieperioder kring ett tema eller ett fenomen (även kallad mångvetenskapliga lärområden eller fenomenbaserad undervisning) eller så att samma tema studeras parallellt i två eller flera läroämnen samtidigt. Den helhetsskapande undervisningen kan planeras och genomföras i samarbete mellan lärare och elever och gärna med aktörer utanför skolan. GrLp (2014 s.32) eftersträvar mångvetenskapliga lärområden som ska främja den grundläggande utbildningens mål och i synnerhet utvecklingen av mångsidig kompetens. Dessa kompetenser skall med andra ord elever ha efter avslutade studier inom grundutbildningen.

En förändringsprocess i läroplan mot ett mer ämnesövergripande arbetssätt är på gång (GyLp 2016). Detta kommer att påverka lärararbetet (Nikkanen 2014), inte minst lärarnas yrkes- och ämnesautonomi. Skolmusikal är ett exempel på en fungerande helhet med många inbyggda egenskaper och möjligheter. Som projektarbete över ämnesgränser kan skolmusikal

vara ett alternativ till traditionell ämnesundervisning eftersom problemställningar och fenomen ofta överskrider ämnesgränser.

Musikarbete kan ses som en ämnesövergripande, tvärvetenskaplig arbetsform och går i andan av läroplanen för gymnasiet (GyLP 2016 s.225 - 231). Musikalen är enbart i sig mångvetenskaplig och tvärvetenskaplig eftersom den i bygger på musik, dans, teater och kan involvera kollaborativt manusskrivande i samverkan. Detta sammanfaller även med en ämnesuppfattning om musikämnet som utgår från tanken om en polyestetisk fostran, det vill säga att alla konstarter kan integreras i undervisningen) samt där spelämnet musik utgår från "rytmiskmusikaliska stilarter" (Nielsen, 2006) vilka utövas i popbandsuppsättning. Detta möjliggör en utgångspunkt i elevernas egen musik- och vardagskultur för inte minst, den musikaliska verksamheten i skolan. Denna vardagskultur materialiseras i skolan och medför därmed nya dimensioner och utmaningar (Lindgren och Ericsson 2011). Nielsen (2006) framhåller att den ämnesdidaktiska positionen eller förhållningssättet är utgångspunkter för val av mål och innehåll i musikundervisningen. Populärmusiken har numera en självklar plats i den institutionella musikverksamheten (Ericsson och Lindgren 2011; Nilsson 2011). Populärmusiken ("rytmusiken") har även etablerat sig i de finländska musikinläroanstalterna (inom ramen för den statligt initierade Grundläggande konstundervisningen som ordnas utanför skolan och riktas i första hand till barn och unga (Finlex. fi). Ur ett estetiskt och inte minst språkligt perspektiv är skolmusikalen intressant att betrakta. Alexandersson & Swärd (2015, s. 3) skriver:

Estetiska lärprocesser är ett sätt att arbeta i skolan som gynnar en kunskapsutveckling där eleven får knyta samman känslor, upplevelser, kunskaper, erfarenheter och analys till en helhet. Alla språk, alla delar

av språkutvecklingen används: tal-språk, skriftspråk och de estetiska språken (musik, bild, dans, teater, form, media med mera) för att formulera och gestalta sitt lärande.

En skolmusikal har ett tydligt mål. Den skall "bli klar" och presenteras inför publik. Det innebär att alla deltagande vet att skolmusikalen är produktions- och målinriktad. Det finns enligt forskning (Jansson, 1997) i skolmusikal en inbyggd kvalitetsprövning genom medvetenhet om en förmedlingssituation, en offentlighet, som prövar produktens kvalitet. Detta skapar ett "krav", inte bara på gruppen/klassen, utan även på den enskilda studerande som tydligt framträder i arbetsprocessen. Den enskilde studerande "ser" målet och den egna kravnivån framför sig och detta har en stor påverkan på lusten för lärandet. Kännetecknande för arbetsprocessen i en musikalproduktion är den handlingsorienterade, menings- och värdeskapande aktiviteten där studerande ges utrymme att använda sina färdigheter och kunskaper. Lärandet blir synligt för alla deltagande. Denna synlighet sprider positiva kringeffekter och är sporrande. Lelinge (2014 s.29) skriver att skolmusikalen som arbetsform har många fördelar.

Musikalprojekt har visat sig lämna starka minnen, knutit starka band bland studerande och lärare och varit diskussionsämne under många år efter föreställningarna bland involverade, skolan och närsamhället inkluderat. Tidigare forskning (John 2014; Edberg 2019) stöder även detta. En musikalproduktion rotas djupt hos de involverade. Vidare går det inte att fränse att musikalproduktionerna bidragit positivt till skolans ansikte utåt, litet av ett flaggskepp och reklamskytt för skolan (gymnasiet) på en allt starkare konkurrensutsatt skolmarknad (Edberg 2019; Lundström 2018; Jansson och Vikström (1995). Ser man på ämnet musik som ett av "konstämnenas lagsport" kan Strandbergs (2007, s.346) formulering av styrkan i det gemensamma musicerandet

ytterligare belysa det ”gemensamma”:

I musiken som fenomen finns inte bara dess möjligheter att etablera en relation med lyssnaren eller musikern och påverka individen, utan även möjligheterna att använda den som ett gemensamhetsskapande verktyg. Musik har under lång tid använts för att skapa samling och känslor av samhörighet. Arbetsformerna i skapandet, det gemensamma spelet och det nödvändiga samarbetet där, görs till en övning av sociala kompetenser i ett samhälle i miniatyr. Här ligger en av skapandets viktigaste funktioner för den pedagogik som utvecklas för att uppnå sociala mål. Arbetsformerna såsom de utvecklas i skapande används i skolan för att förändra klassrumsklimatet och relationerna mellan lärare och elever och för den fostran till samverkan, gemenskap och demokrati som samhället fordrar.

Ray (2004) skriver att skolan borde vara en plats för möjlighet att erfara starka och meningsfulla musikupplevelser. Hon lyfter fram att upplevelsen av att ha deltagit i något som delas med andra och gemensamt delat starka känslor av att musicera tillsammans är centrala för musiklärare att beakta. En musikalproduktion kan bryta vardagliga mönster i en skola och möjliggöra moterfarenheter (Edberg 2019) och vara en god plattform för musikaliska upplevelser. Detta framträder i egna erfarenheter när jag stött på studerande många år efter avslutad skolgång när vi diskuterar skola (Bobetsky 2009). Detta pekar på att pedagogiska ”undantagssituationer” i en skolverksamhet, till exempel i form av en musikalproduktion, flashmobbar, musikuppträdanden utanför skolan, rotar sig djupt och långvarigt för alla som deltagit.

ÖVRIG SKOLMUSIKALFORSKNING

Collings (1999) beskriver skolmusikalen i australiensiska kontexter som en folklig, etablerad och respekterad företeelse, och det finns enligt honom ett nära förhållande till lokalsamhället och mellan aktörerna och den publik som kommer till skolmusikalföreställningar.

Ek (1989) uppmärksammar förhållandet mellan grundskolan och andra institutioner i lokalsamhället när hon analyserar 25 svenska musikpedagogiska projekt, där många är skolmusikalkonserter. Ek redovisar samarbeten mellan skolan och den kommunala musikskolan, musikhögskolan, regionmusiken och folkhögskolan, liksom samarbeten med det professionella lokala institutionella musiklivet och med frilansmusiker. I likhet med Ek (1989) uppmärksammar Gustafsson (2000) i sin avhandling om det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965 relationen mellan skolan och andra institutioner, som till exempel den kommunala musikskolan.

Med utgångspunkt från en intervjustudie menar Karlsen (2011) att elevernas musikaliska identitet utanför skolan ofta inte tas tillvara i skolan. Stålhammar (1995) hävdar å sin sida att genom samarbetet mellan musikskolan, kulturskolan och grundskolan ges eleverna möjlighet att föra med sig sin musik till skolan, vilket innebär ett närmande till elevernas musikvärld och en förändring från skolmusik till musik i skolan.

Liksom Stålhammar fokuserar Cousins (2000) och Cleaver och Riddle (2011) på elevernas värld också utanför skolan när de problematiserar valet av en traditionell musikal år efter år för den årliga skolmusikproduktionen. Samtidigt belyser de en amerikansk mainstreamkultur där elevernas livsvillkor, enligt forskarna, inte tillräckligt tas på allvar.

Musikaliska projekt med rötter i lokalsamhället som har sociala ambitioner bör enligt Kerz-Weltzel (2013) premiera

en social utveckling framför en musikalisk då ett alltför stort musikaliskt fokus enligt henne kan medföra att elever utan tidigare musikalisk erfarenhet och med låg självkänsla riskerar att inte engagera sig. Musikaliska projekt som avser att generera social förändring kan aldrig bortse från strukturella, ekonomiska och kulturella hinder för deltagande för att inte få en begränsad effekt hävdar Hampshire och Matthijsse (2010). Kuuse (2018) menar att projekt med sociala ambitioner behöver anpassa sin verksamhet till lokala, redan befintliga inarbetade och trygga nätverk för att bli framgångsrika.

Nilsson (2011) redogör för vad det innebär att vara lärare i en skolmusikalkontext med fokus på lärarens ansvar för undervisningen. Han följer hur en skolmusikal växer fram som en del av musikundervisningen i årskurs nio i en "kulturklass" med något fler musiktimmars än vad timplanen anger. Alla elever i årskurs nio förväntas skapa en musikal och uppföra den inför en publik. Undervisningen baseras på ett tydligt läraransvar, som inkluderar bland annat valet av musik och kravet på att projektet ska kunna föras i hamn. Nilsson (2011) betraktar projektet som en möjlig del av skolans uppgiftskultur, och han jämför det med ett av många skolåtaganden. Ericsson och Lindgren (2011) menar att redovisningar av skapandeprojekt, liksom regelverk kring musicerande som en del av musikundervisningen, är en del av en uppgiftskultur som genomsyrar skolan och som enligt dem inte sällan hämmar lusten att musicera och skapa musik hos eleverna.

Att de valda låtarna tillhör en pop- och rockorienterad populärmusik och därmed en vardagskultur för såväl elever som lärare, innebär enligt Nilsson (2011) att "moterfarenheter", det vill säga något oväntat i undervisningen, får svårare att skapas. Att något oväntat skapas i undervisningen kan enligt Ziehe (1998) skapa pedagogiska undantagssituationer, vilka enligt honom kan skapa kreativa processer som kan vara gy-

nnsamma för lärprocesser.

Pop- och rockmusik dominerar ensemblespelet i musikundervisningen i den svenska grundskolan (Ericsson & Lindgren, 2011). Enligt bland annat Björck (2011) beror det på en vilja att anknyta musikundervisningen till samhället och ungdomarnas vardagsmusikaliska miljö utanför skolan. Backman Bister (2014) problematiserar det faktum att eleverna har olika förutsättningar och olika musikaliska kunskaper när de deltar i ensemblespel på musiklektionerna.

Hur kan då musikämnet beskrivas? Nielsen (2010) beskriver musik som ett gränsöverskridande polyestetiskt ämne, och hänvisar till ämnets roll i bland annat skolmusikproduktioner. Med begreppet polyestetik avser han en gränsöverskridande samverkan som har en relation till ett skolämne, eller konstnärligt uttryck som musik. Robinson och Pole (1990) har i sin nordamerikanska studie en liknande utgångspunkt. De visar på att ett skolmusikprojekt har positiva effekter på musikundervisningen just därför att det estetiskt gränsöverskridande anses fördjupa och utöka elevernas musikaliska kunskaper.

Att elever har olika förutsättningar för att delta i bland annat ensemblespel har skymtat fram i texten ovan. I skolmusikrelaterad forskning synliggörs vikten av att anpassa musikpedagogiken till elevgruppens sammansättning, bland annat i samband med sång. Bobetsky (2005) betonar till exempel vikten av att anpassa tonart och svårighetsgrad i ett skolmusikpartitur så att det passar elevernas sångförmåga, och Falthin (2015) redovisar ett missnöje hos elever i musikundervisningen därför att tonarter inte anpassas till gruppen som ska sjunga. Georgii-Hemming (2005) beskriver i en studie hur ambitionen att alla elever i kursen estetisk verksamhet på gymnasiet måste sjunga får betydelse för hur musikundervisningen organiseras i förhållande till undervisningsgruppen. Theorell och Ullén (2018) menar att specialmiljöer som musikklassen kan vara

mycket musikstimulerande. De framhåller att deltagande i musikklass, att eleven får välja musikinstrument och delta i lektioner oftare än en gång i veckan, att spela pop eller klassisk musik bland vänner, och att man börjar spela tidigt i livet, ökar sannolikheten för att man fortsätter utöva musik i vuxen ålder.

En skolmusikal kan bygga på tidigare skrivna låtar eller nyskrivna låtar, eller utgå från ett partitur där låtarna ingår i en tidigare skriven musikal. Adamson (2013), Seo och Lee (2014) och Rodosthenous (2017) ägnar på olika sätt intresse åt musikalgenren ”jukeboxmusikalen”, det vill säga en musikalgenre som liksom skolmusikalerna i min studie bygger på tidigare skrivna låtar. Det är en genre med rötter långt tillbaka i tiden (Kenrick, 2017), Adamson (2013) analyserar också jukeboxmusikalen ur ett historiskt perspektiv. Seo och Lee (2014) fokuserar däremot på rekontextualiseringen av populära sånger till en ny scenkontext, musikalen, och det nya scenspråk som då uppstår. Rodosthenous (2017) analyserar i sin tur dramaturgi, narrativ och musikalisk struktur i denna musikalgenre, med utgångspunkt från framförallt jukeboxmusikalen ”Mamma Mia!” och ser likheter i narrativen

med människors vardagsliv.

Teater, skådespeleri och dramaövningar kan också förekomma i andra skolämnen (Nielsen, 2006; Sternudd, 2000). Teater i skolan kan enligt Ziehe (2011) skapa pedagogiska undantagssituationer, det vill säga situationer som bryter av mot skolans rutiniserade arrangemang och möjliggör skapandet av moterfarenheter hos eleverna. Ziehe (2011) exemplifierar detta med ett skolteaterprojekt från sin egen skoltid där moterfarenheter enligt honom kunde uppstå. Han efterlyser mot denna bakgrund professionella lärare som har förmågan att erkänna och skapa undantagssituationer.

Stålhammar (1995) uppmärksammar förutsättningarna för att musik-, teater- och dansämnena ska kunna närma sig varandra när musik-, kultur- och grundskolan samverkar, till exempel i samband med skolmusikalprojekt. Han kopplar denna utveckling till integrationstanken i läroplanerna för grundskolan Lgr69 och Lgr80 där bland annat rytm, rörelse, drama och skapande aktiviteter inkluderas i musikämnet. Han noterar också musikskolans breddning mot en kulturskola, som kan innehålla musik, dans och drama.

REFERENSER

- Adamson, C. (2013). *Defining the Jukebox Musical Through a Historical Approach. From Beggars Opera to Nice Work if You Can Get It*. Dissertation. Lubbock: Texas Tech University.
- Alexandersson, U. & Swärd, A-K. (2015). *Eстетiska lärprocesser. I: Skolverket (2015) Modul: Tematiska arbetssätt och digitala verktyg*. http://www.kulix.net/uploads/1/3/2/4/13240295/estetiska_1%C3%A4rprocesser.pdf. Hämtad (1.10.2019)
- Barkefors, L. (2006). *Knut Brodin: Musik som livsämne*. Möklinta: Gidlunds.
- Björck, Cecilia (2011). Om genuspopulärmusik och att ta plats. *Perspektiv på populärmusik och skola*. Ericson, Claes & Lindgren, Monica (Red.) s.123 -142 Lund: Studentlitteratur.
- Björkman, J. & Jarrick, A. (Red.) (2018). *Musikens makt*. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.
- Bobetsky, V. (2005). Arranging Musicals for Middle School Voices. *Teaching Music*, 12(4), s.34.

- Bobetsky, V.V. (2009). *The Magic of Middle School Musicals : Inspire Your Students to Learn, Grow, and Succeed*. USA. Rowman & Littlefield Education.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/aboebooks/reader.action?docID=466728&pg=1>
- Cleaver, D., Riddle, S. (2011). Music as engaging, educational matrix: Exploring the case of marginalised students attending an 'alternative' music industry school. *Research. Studies in Music Education*. 30 (1), s.59-75. Brisbane: University of Queensland.
- Collings, P. (1999). *High school musicals in Queensland*. (Avhandling för doktorsexamen, University of Queensland, Brisbane, 1999).
- Cousins, H. (2000). Upholding mainstream culture: The tradition of the American high school play. *Research in drama education*, 5(1), s.85-94.
- Edberg, L. (2019). Skolmusikalen. Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt. Doktorsavhandling. Umeå universitet
- Ek, K. (1989). *Musikens livsrum. I skola och lärarutbildning*. Kungliga musikaliska akademins skriftserie nr. 61.
- Ericsson, C., Lindgren, M. (2011). *Ung populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val. En studie om musicerande i musikundervisning på högsta-diet*. (Avhandling för doktorsexamen Kungliga musikhögskolan Stockholm/Lunds universitet).
- Finlex.fi. 21.8.1998/633. Lag om grundläggande konstundervisning.
<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980633>
<https://minedu.fi/sv/grundlaggande-konstundervisning>
- Fornäs, J. (2004). *Moderna människor. Folkhemmet och jazzen*. Stockholm: Norstedts.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärare livshistorier*. (Avhandling för doktorsexamen, Örebro universitet, 2005).
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014).
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
 Hämtad (11.11.2019)
- Goulding, P. G. (1998). *Opera*. Stockholm: Forum.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900 - 1965*. (Avhandling för doktorsexamen, Uppsala Universitet, 2000).
- Gymnasiets Läroplan 2021 (GLP 2021).
https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder/gymnasiet/glp2021
 och <https://beta.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/gymnasieutbildning> (23.4.2019)
- Jansson, J. (2007). *Ledarskap i Österbotten i pedagogiskt perspektiv - En studie av mönster i pedagogisk grundsyn byggd på sex mäns erfarenhetsbaserad berättelser*. Licentiatavhandling. Åbo Akademi.
- Jansson, J. och Vikström J. (1995). *Konstämnen och musik i samverkan. I Harmonier. Musik och konst i skolan*. Utbildningstyrelsen. Universitetsstryckeriet, Helsingfors 1995.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2004). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk utbildningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Heed, S-Å. (2007). Operett & Musikal Forser, Tomas & Heed, Sven Åke (Red.) *Ny svensk teaterhistoria*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Holmberg, K. (2011). Hårdrock på klarinett. *Perspektiv på populärmusik och skola*. s.105 - 122. Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- Jahnke, A. (2014) *Särskilt begåvade elever. Organiserad och pedagogisk differentiering*. Stockholm: Skolverket.

- John, R. (2013). *The Impact of Participation in a Musical Theater Production on the Personal Development of High School Students: A Case Study Investigating Communities of Practice and Possible Selves*. Department of Graduate Education, Leadership, and Counseling School of Education Rider University. Doktorsavhandling.
- Jäterä-Jareberg, M. (2018). Förord. *Musikens makt*. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) (2018) s. 7-8. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.
- Kenrick, J. (2015). *Musicals 101.com. The Cyber Encyclopedia of musical theatre, film & television*. New York: New York University, Steinhardt School. New School University.
- Kenrick, J. (2008, 2017). *Musical theatre*. New York: Bloomsbury.
- Lelinge B. (2014). *Musikalen, en möjlig entreprenöriell resurs. Artikel i Entreprenöriellt lärande i skolan*. Red. Balli Lelinge och Pär Widén. Lund: Studentlitteratur
- Lindgren, M. och Ericsson, C. (2011). Ränderna går aldrig ur. Artikel i Perspektiv på populärmusik och skola. Red. Claes Ericsson och Monica Lindgren. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Managementepoken. *Utbildning & Demokrati* 2018, vol 27, nr 1, 33–59.
- Mars, Anette (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie i ungdomars lärande i musik*. (Avhandling för doktorsexamen. Luleå universitet
- McKean, Barbara. (2006). *A Teaching Artist at Work: Theatre with Young People in Educational Settings*. Portsmouth NH: Heinemann Publishing
- Mi Seo, Jeong & Yeong Lee, Jae (2014). *Utilization of Pop Music as Musical Contents: A Case study of Juke Box Musical*. Seoul: Hankuk university of foreign studies.
- Nielsen, F. (2010). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2011). Unga, populärmusik och skola, s. 83-104. *Perspektiv på populärmusik och skola*. Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- Nikkanen, H. M. (2014). *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia*, Helsinki. *Studia Musica* 60. Doktorsavhandling.
- Nordström, S. (1999). *Så blir det musik*. Stockholm: Dialogos.
- Nordström, S. (2003). *Stora musiker och operetter*. Stockholm: Dialogos.
- Persson, M. (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ray, J. (2004). *Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.
- Reimers, L. (Red.) (1982). *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers AB.
- Robinson, C. and Poole G. (1990). *Producing Musical Theater for High School*. Ipswich, MA: ERIC
- Rosewall, E. W. (1981). Your role in the musical comedy production. *Music group directors have a part in setting the stage for school shows. Music Educators Journal*, 68(2), s. 52 - 53.
- Sandberg, R. (2006). *Skolan som kulturell mötesplats. Uttryck, intryck, avtryck-lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 4: 2006.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet, Lp094*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000:90). *Författningssamling*. Stockholm: www.skolverket.se.
- Skolverket (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Liber.

- Skolverket (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Supplement. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan, Gy 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpfö 98*. Rev. 2010.
- Skolverket (2004). NÄU. *Nationella utvärderingen av musikämnet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). NÄU. *Nationella utvärderingen av musikämnet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010:10:4:3) *Skollagen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Skolverket
- SOU, 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Strandberg, T. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. (Avhandling för doktorsexamen. Umeå universitet, 2007).
- Styrke, B-M. (Red.), (2015) *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber.
- Stålhammar, B. (1995). *Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. (Avhandling för doktorsexamen Göteborgs universitet, 1995).
- Sveriges Regering (1968) SOU 1968:15, 49. *Statens offentliga utredningar*.
- Sveriges Regering (1990). (1990/91:18) Proposition Stockholm: Regeringskansliet.
- Sveriges Regering (2003). SOU 2003: 118. *Statens offentliga utredningar. Allmänna samlingslokaler. Demokrati, kultur, utveckling*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sveriges Riksdag (1971) (1971:235) *Skolförordningen*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Sveriges Riksdag (SFS 2011:185) *Skolförordningen*. 9-e kap.10-e §. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans*. Stockholm: Mareld.
- Theorell T. & Ullén F. (2018). Om känslor och musik. Studier på tvillingar. *Musikens makt*. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) (2018). s. 33-50. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.
- Törnquist, E-M (2006). *Att iscensätta lärande*. (Avhandling för doktorsexamen, Malmö Academy of Music, 2006).
- White, Robert C. (1978). High school musicals: Accentuate the musical and eliminate the voice abuse. *Music Educators Journal*, 27-33.
- Wolcott, H. (1985). [Ethnographic research in education. *Complementary methods for research in education*. R.M. Jaeger (Red.), Washington D.C. : AERA
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Ziehe, T. [Vill utmana ungas världar] Intervju Claesdotter, Annika & Krielen, Jörgen (2011). Fotnoten 2, s. 20 - 23. Stockholm: Lärarförbundet.

Kulturskolans dubbla uppdrag

– idéer om musikundervisning, inkludering, demokrati och social rättvisa

Anna-Karin Kuuse

I det här kapitlet problematiseras begreppen inkludering, demokrati och social rättvisa i relation till den svenska kulturskolans musikundervisning. De kulturpolitiska målen (Kulturrådet, 2009), Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69), regeringens proposition om framtidens kulturskola (Prop. 2017/18:164) och de efterföljande strategiska insatserna tas som utgångspunkt för en diskussion kring vad som kan uppfattas som kulturskolans *dubbla* uppdrag – ett musikaliskt och ett socialt. I texten diskuteras idén om en offentligt finansierad kulturskola som en plats för både social inkludering och musikalisk bildning. Enligt flera tidigare studier riskerar en sådan inriktning dock att skapa såväl filosofiska som praktiska spänningsförhållanden.

Kapitlet utgår från de diskussioner som förs i avhandlingen: ”*Liksom ett annat uppdrag*” - *Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik* (Kuuse, 2018a). I avhandlingen liksom i föreliggande text problematiseras kulturskolans retorik, struktur och praktik sett genom begreppet *social rättvisa*, ett begrepp som i sig inbegriper flera av de aspekter som ofta kopplas till utbildning och demokrati: likvärdighet, tillgänglighet, inkludering, likabehandling, mångkultur och social förändring. Genom att diskutera kulturskolans dubbla uppdrag med hjälp av begreppet social rättvisa möjliggörs en dekonstruktion av olika föreställningar om musikundervisning, såväl praktiskt som teoretiskt, individuellt, kollektivt, institutionellt, samhälleligt och politiskt (se Benedict, Schmidt, Spruce & Woodford, 2015).

INLEDNING

Den svenska kulturskolans uppdrag regleras av kulturrådet men finansieras kommunalt och samordnas bland annat genom Sveriges kommuner och regioner (SKR, tidigare SKL). I dokumentet *Musik- och kulturskolornas mål och utmaningar. Sammanställning av rådslag om kulturskolans framtid* (SKL, 2015) presenteras såväl en konstnärlig som en social inriktning för verksamheten:

Kulturskolornas övergripande mål är alla barns rätt att utöva och ta del

av kultur. Verksamheten ska tydliggöra kulturens samhällsnytta – genom kreativt och lustfyllt skapande läggs en demokratisk grund för våra framtida kulturproducenter och konsumenter. [...] Kunskapen och den integrerande effekten för med sig en hållbar kultur- och samhällsutveckling. [...] Kulturen är ett sätt att utveckla individen, både socialt och emotionellt. [...] Musik- och kulturskolan ska vara ett medel för social gemenskap och integration – en brobyggare. I ett större pers-

pektiv ska musik- och kulturskolan bidra till att minska klyftorna i samhället (s. 3 - 4).

I den regeringsproposition som följde på kulturskoleutredningen: *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna* (Prop. 2017/18:164) presenteras ytterligare riktlinjer för kulturskolan inriktning:

Innebörden av det föreslagna målet är bl.a. att de statliga insatserna ska bidra till den kommunala kulturskolans möjligheter att erbjuda barn och unga att delta i verksamheten, oavsett funktionsnedsättning, kön, köns-identitet eller uttryck, sexuell läggning, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning eller socioekonomisk bakgrund. Fysiska och sociala hinder för deltagande bör motverkas för att det nationella målet ska uppnås. Det kan handla om att faciliteterna är tillgängliga för barn och unga med funktionsnedsättning, att lärare och pedagoger ges rätt kompetens för att undervisa barn och unga med olika bakgrund och att utbudet i kulturskolan upplevs som relevant. Detta bör genomföras utan att avkall görs på verksamhetens höga kvalitet (prop. 2017/18:164, s.13).

Den svenska kommunala kulturskolan har ingen nationell läroplan eller kursplaner för sina respektive ämnen. Undervisning organiseras på frivillig grund men skrivningarna ovan refererar till några av de styrdokument som definierar kulturskolans förväntade inriktning. Verksamheten är kommunalt styrd och finansierad (SKL, 2015, 2018) men regleras därutöver av nationella kulturpolitiska mål (Kulturrådet, 2009). Från och med 2017 har statens kulturråd dessutom i uppdrag att organisera de statliga insatserna utifrån nya nationella mål för kulturskolan.

Enligt målen ska den musikinriktade verksamheten erbjuda musikaliska upplevelser och ett musikaliskt lärande av hög kvalitet samtidigt som undervisningen ska göras tillgänglig för alla barn. I den musikundervisning som organiseras i de allra flesta av Sveriges kommuner erbjuds framförallt instrumental- och ensemblespel. Barn och unga träffar sin lärare enskilt, i små grupper eller i större ensembler. Den undervisningsform där det i hög grad är läraren som planerar och styr undervisningen, så kallad mästare-lärlingstradition, dominerar vilket gör att gruppundervisning inte är lika utbrett (SOU 2016:69). I andra studier om kulturskolans musikundervisning syns att tillgänglighet och likvärdighet varierar, såväl nationellt som kommunalt. Till exempel spelar barn i socio-ekonomiskt utsatta områden i lägre utsträckning instrument på fritiden (Hofvander Trulsson, 2010) samtidigt som svenskfödda flickor och barn till musikaliskt aktiva föräldrar med akademisk utbildning är tydligt överrepresenterade i verksamheten sett ur ett nationellt perspektiv (Jeppson & Lindgren, 2018). Det framstår därmed som att etablerade normer och traditioner kring kulturskolans musikverksamhet medverkar till att förstärka spänningsförhållandet mellan de båda uppdragen: visionen om en estetisk skolning och visionen om en likvärdig och tillgänglig undervisning (Hofvander Trulsson, 2010; Holmberg, 2010).

Även i den statliga kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) synliggörs bristen på likvärdighet och tillgänglighet i verksamheten som helhet. Utredningen formulerade därför förslag på nya nationella mål för en mer inkluderande kulturskola. I den regeringsproposition som följde på utredningen skrevs flera av dessa mål fram som väsentliga (prop. 2017/18:164). Strategierna för de statliga insatserna innebär därmed ett förtydligande av ansvaret för: främjandet av tillgänglighet och jämlikhet, ett brett och angeläget utbud av kulturella och konstnärliga uttryck, att kulturskolan

erbjuder en verksamhet som håller hög kvalitet såväl i den breda som i den fördjupade undervisningen samt att kulturskolans organisation verkar för en god kompetensförsörjning (prop. 2017/18:164, s.13). Enligt propositionens formuleringar är det den kommunala kulturskolans nationellt sanktionerade uppdrag att erbjuda undervisning till alla barn och unga oavsett förutsättningar. Nya och genomgripande samhällsutmaningar som demografiska förändringar och en snabb teknisk utveckling med nya förutsättningar för kommunikation, tas bland annat som incitament för att förändra kulturskolans sätt att arbeta. Enligt propositionens framskrivna strategier förutsätts den kommunala kulturskolan att successivt utveckla och anpassa sin verksamhet, såväl för att behålla sin relevans som för att fortsätta vara en betydelsefull och angelägen skolform för alla barn och unga (prop. 2017/18:164, s.9).

Enligt de nationella kulturpolitiska målen ska ”kulturen vara en dynamisk, utmanande och obunden kraft med yttrandefriheten som grund” (prop. 2009/10:3, bet. 2009/10: KrU5, rskr. 2009/10:145). För att kunna uppnå detta ska alla medborgare ges möjlighet att delta i samhällets kulturliv. Kulturpolitiskt ges barn och unga ett särskilt fokus. Här spelar den kommunala kulturskolan således en viktig roll men ”för att behålla sin legitimitet behöver verksamheten breddas och rekryteringen av barn och unga ske från flera samhällsgrupper” (prop. 2017/18:164, s.12). I och med de nya strategierna för kulturskolan har målen kring tillgänglighet och inkludering förstärkts vilket innebär att verksamheten nu förväntas nå fler barn och unga samtidigt som kravet på ett social rättvist fokus ökar. Detta fokus kan dessutom sägas ha blivit ytterligare förstärkt i och med att barnkonventionen (UNICEF, 2017) blivit svensk lag år 2020 samt att flera kommuner åtagit sig att arbeta utifrån de sociala hållbarhetsmålen i Agenda 2030 (Fi 2016:01).

I avhandlingens resultat synliggörs hur

de spänningsförhållanden i den kommunala kulturskolans uppdrag som tidigare forskning identifierat också medverkar till en uppenbar ambivalens hos kulturskolans lärare när det gäller uppfattningar om undervisningens innehåll och arbetsformer. I lärares föreställningar om musikundervisning syns till exempel en tydlig diskrepans mellan retoriken kring kulturskolans breda uppdrag och iscensättningen av musikundervisningens praktik (Kuuse, 2019). I följande kapitel kommer avhandlingens diskussioner att ställas i relation till den kommunala kulturskolans förstärkta skrivningar kring inkludering och tillgänglighet. Avsikten är att diskutera och problematisera de praktiska konsekvenserna av retoriken kring kulturskolans dubbla uppdrag i relation till styrdokumentens idéer och visioner om en kulturskola för alla.

Kapitlet börjar med en kort historik kring de nationella kulturpolitiska målen och den svenska kommunala kulturskolans ideologiska utveckling. Därefter beskrivs en på senare tid debatterad ideologisk och pedagogisk nysatsning med sociala förtecken inom den svenska kulturskolan: El Sistema. Detta avsnitt åtföljs av ett resonemang om utbildning, demokrati, musik, musikaliska handlingar och social rättvisa. Utifrån tidigare forskning och avhandlingens resultat förs slutligen en kritisk diskussion om konsekvenserna av kulturskolans förstärkta retorik kring inkludering och tillgänglighet när det kommer till undervisningspraktikens iscensättning.

DEN SVENSKA KULTURSKOLANS UPPDRAG – HISTORISK OCH IDEOLOGISK UTVECKLING

Den svenska kommunala musikskolan, etablerades nationellt under 1960-talet. Den växte delvis fram utifrån behovet av att rekrytera nya musiker samt att samordna redan befintliga lokala musikverksamheter. Men, utvecklingen av den kommunalt finan-

sierade musikskolan påverkades även av ett ökat intresse för musikutbildning som ett viktigt ”inslag i strävan att bryta geografiska, ekonomiska och sociala barriärer” (Stålhammar, 1995, s. 77). Dessa två till synes skilda ideologiska inriktningar - musikalisk bildning och social fostran - är också det som fortfarande kan skönjas i dagens vision om kulturskolans musikundervisning: att utveckla ett instrument- eller sångkunnande hos alla ungdomar oberoende av ekonomisk, kulturell eller social bakgrund. Som redan nämnts riskerar denna retorik dock att försätta kulturskolan i ett spänningsfält mellan ett mer jämlikhetssträvande bildningsideal och satsningen på estetisk skolning för en kunnig elit (Hofvander Trulsson, 2010; Holmberg, 2010).

Enligt 1970- och 1980-talens kulturpolitiska mål förväntades kulturskolans (då den kommunala musikskolans) verksamhet kunna samordnas med grundskolans musikundervisning, såväl pedagogiskt som organisatoriskt. Den kommunala musikskolan uppfattades utgöra en förstärkning och ett komplement till grundskolans musikundervisning och musikskolans lärare sågs ofta samarbeta med grundskolans klasslärare. Utifrån de kulturpolitiska mål som då rådde uppfattades musikskolans uppdrag, förutom att bidra till den kommunala kulturverksamheten, även innefatta samverkan med såväl social- som fritidssektorn (Stålhammar, 1995). Utvecklingen av en kommunalt finansierad musikskola/kulturskola med kulturpolitiska mål, delvis i samverkan med grundskolan, är något unikt för den skandinaviska kontexten där Norge, Finland, Danmark och Island har liknande modeller. Under 1990-talet bytte verksamheten namn till den kommunala kulturskolan och kom därefter att innefatta undervisning även i andra estetiska ämnen som dans, drama, bild och film. Barn och ungas offentligt finansierade tillgång till flera kulturella medier genom den svenska kulturskolans verksamhet har bland annat definierats som en ”kulturell allemansrätt” (SKL, 2015, s.1).

Det florerar flera olika översättningar av den svenska kommunala kulturskolan i engelskspråkiga forskningstexter. Denna variation av benämningar kan också tolkas som en ideologisk ambivalens när det gäller kulturskolans inriktning. I avhandlingen gjordes därför ett medvetet val av definition – *community school of music and arts* (se även Bergman & Lindgren, 2014a; 2014b; Holmberg, 2010; Jeppson & Lindgren, 2018). Genom att förstå det engelska begreppet *community* som en kulturell och social gemenskap med fokus på alla barns rätt till inkludering och delaktighet betonas det offentliga samhällsansvaret och definitionen tar därmed fasta på kulturskolans dubbla och kulturpolitiskt sanktionerade utbildningsuppdrag. Både musikalisk bildning och social inkludering inbegrips. I det svenska forskningsfältet syns andra engelskspråkiga benämningar vilket i sig skulle kunna öppna för alternativa tolkningar av kulturskolans uppdrag: *Swedish music and culture school* (Hofvander-Trulsson, 2010), *municipal culture school* (SOU 2016:69). I Norge, där kulturskolan sedan länge haft en nationell läroplan, och där inkludering är tydligt framskrivet, är den engelska benämningen på kulturskolan *School of Music and Performing Arts* (Norsk kulturskolråd, 2016). När det gäller musik skulle en sådan definition samtidigt kunna uppfattas ge konstnärlig musikalisk bildning ett större fokus än social inkludering i den norska kulturskolan (Westby, 2017).

KULTURSKOLAN OCH EL SISTEMA

Med satsningen på El Sistemapedagogik har kulturskolans dubbla vision om musikalisk bildning och social fostran åter accentuerats. I retoriken kring implementeringen av undervisningsprogrammet i den svenska kulturskolan syns ett uttalat fokus på demokrati, integration och social utveckling. El Sistemas pedagogiska idé härstammar från Venezuela där man sedan 1970-talet

organiserat musikundervisning som medel för social förändring och samhällsutveckling (Baker, 2014). I den internationella marknadsföringen kring El Sistema betonas musikundervisningens sociala aspekter och det är också retoriken kring social och demokratisk utveckling genom gruppbase-rad musikundervisning i kör och orkester som fått stor internationell uppmärksamhet.

Den 1:e juni 2010 gick startskottet för den svenska implementeringen, Angered kulturskolas projekt El Sistema Hammarkullen i Göteborg (Kuuse, 2018a). I de svenska kommuner där programmet sedan införts utgör de kommunala kulturskolorna huvudsaklig organisatörer. Mot bakgrund av den ideologiska inriktning som betonas har flera kommuner valt att rikta undervisningsverksamheten till områden med dokumenterade sociala problem. Dessa är samtidigt områden vilka tidigare dokumenterat ett lägre deltagande i kulturskolans musikundervisning. Genom musikundervisning i grupp – rytmik, orkester och kör – samt genom organiserandet av sociala familjeevent visar den svenska kulturskolans implementering av El Sistema-inspirerad verksamhet att man har en tydlig ideologisk ambition att också arbeta för social förändring, demokrati, inkludering och integration. Så som undervisningen är organiserad berör den även grundskolans obligatoriska undervisning då den till viss del tillhandahålls inom den schemalagda skoldagen. I och med implementeringen av El Sistema i den svenska kulturskolans musikundervisning syns samtidigt spår av tidigare kulturpolitiska uppdrag: att komplettera grundskolans musikundervisning samt att samverka med grundskolans lärare.

TANKAR OM UTBILDNING OCH DEMOKRATI

Etablerade kulturella, politiska och historiska föreställningar om musik, barn

och lärande får effekter på utformningen av all musikundervisning (Wright, 2014). Även de ideologier som styr uppfattningar om utbildning och demokrati påverkas av samhällets utveckling och förändras över tid. Uppfattningar om musikundervisningens sociala och demokratiska aspekter kan därmed sägas påverkade av idéer som sträcker sig långt utanför kulturskolans praktik.

När det gäller synen på utbildning pekar Aspelin och Persson (2011) på några av de förändringar som exempelvis kommit att påverka dagens svenska skola: vad som tidigare uppfattats som en planmässigt styrd offentlig sektor har succesivt övergått i en mer marknadsanpassad verksamhet och en tidigare, övervägande medborgarlig politisk ideologi har succesivt transformerats till en mer individinriktad. En sådan, historiskt sett, både strukturell och ideologisk förskjutning av synen på skola och utbildning får även konsekvenser för tolkning och förståelse av sociala och demokratiska utbildningsaspekter. Liksom synen på utbildning och lärande riskerar föreställningar om skolans demokratiska uppdrag att hamna i ett spänningsfält mellan olika ideologier (Aspelin & Persson, 2011).

Med en ökad differentiering och individualisering i all form av utbildning finns det således uppenbara risker att övergripande demokratiska mål framförallt uppfattas ha med individer att göra. I skolans övergripande demokratiska uppdrag kommuniceras samhälleliga värden som vid en första anblick framstår som fullt rimliga, men utifrån en mer individinriktad retorik skapas det lätt uppfattningar om att det existerar olika typer av medborgare samt att demokratiarbete handlar om individuella brister i behov av åtgärder. Risken med en sådan ideologisk förskjutning är att övergripande mål som emancipation, upplysning, frigörelse och medborgarliggörande förläggs till en kommande framtid snarare än i en pågående praktik (Biesta & Säfström, 2011). Härigenom blottas föreställn-

ingar om utbildning och demokrati som är såväl idealistiska som instrumentella. Idealistiska för att de inte tar hänsyn till maktaspekter och politik och instrumentella för att de "förutsätter att utbildning är till för att skapa en samhällsmedborgare av en bestämd typ, en medborgare som tar form via utbildning och livslångt lärande" (Säfström, 2010, s. 12). Härmed riskerar även specifika grupper att pekas ut. Det kan till exempel handla om individer som inte passar in i någon bestämd kategori eller om olika grupper vilka uppfattas vara i behov av extra omsorg och inkludering: individer med socio-ekonomiska problem, vissa etniska minoriteter, individer med erfarenheter av flykt eller individer med funktionsvariationer. En tydlig effekt av en sådan ideologisk förskjutning är att fokus flyttas bort från undervisningspraktiken. Utopin om ett framtida demokratiskt samhälle utan brister skapar istället "ouppnåeliga förhoppningar som gör att frihet skjuts upp istället för att möjliggöras här och nu" (Säfström, 2010, s. 85). Utifrån andra ideologiska utgångspunkter skulle demokratiska utbildningssmål snarare kunna tas som incitament för att skapa demokratiska och socialt rättvisa möjligheter i undervisningspraktiken, en praktik uppfattad som en möjlig arena för gemensamma, socialt rättvisa erfarenheter och handlingar, här och nu (Aspelin, 2007).

EN MUSIK-SOCIOLOGISK UTGÅNGSPUNKT

Att förflytta förståelsen av inkludering, demokrati och social rättvisa till en situerad musikalisk praktik stöds av det musiksociologiska perspektiv som genomsyrar avhandlingens resonemang. Samma perspektiv tas som utgångspunkt i denna text. Härigenom uppfattas musik och musicerande som något i grunden socialt, kopplat till traditioner, kultur och normer (Wright, 2010). Musikundervisning förstås därmed som en social praktik där både

musikaliska och sociala erfarenheter kan tillhandahållas (Elliott, 1995; Small, 1998). I en sådan praktik erbjuder musikmediet möjligheter för handling, kommunikation och ett kollektivt meningsskapande (Malloch & Trevarthen, 2009). Verbformen *musicking* (DeNora, 2000; Small, 1998) används för att definiera de musikaliska och sociala handlingar som möjliggörs i och genom ett musikaliskt medium i en situerad social praktik (se även Bowman, 2006). På detta sätt kan en musikalisk undervisningspraktik uppfattas som en möjlig arena för både utbildning och demokrati, för såväl musikalisk bildning som socialt rättvisa erfarenheter. Om diskussionen kring, samt förståelsen av, inkludering och tillgänglighet, demokrati och social rättvisa förläggs till musikundervisningens praktik blir det också möjligt att diskutera vilka sociala och musikaliska handlingar och erfarenheter som där görs möjliga (DeNora, 2000, 2003).

TIDIGARE FORSKNING OM KULTURSKOLA, MUSIKUNDERVISNING OCH SOCIALA FRÅGOR

I forskning om musikundervisning och social rättvisa problematiseras ofta en alltför neutral syn på undervisningspraktikens transformerande möjligheter (till exempel Allan, 2010) och flera författare poängterar därför vikten av att granska elevers likvärdiga möjligheter och handlingsutrymmen i praktiken (till exempel Grant, 2006; Hesmondhalgh, 2013; Hess, 2014; Vagueouis, 2009; Wright, 2014; Yerichuk, 2014). Andra studier betonar vikten av att även granska policy, styrdokument och dominanta ideologier samt att kritiskt reflektera över vilka politiska och filosofiska grundantaganden som verkar styrande för de uppfattningar om utbildning, lärande, social rättvisa och demokrati som iscensätts i undervisningspraktiken

(Hess, 2015b; Kanellopoulos, 2015). När det gäller sociala musikprojekt utanför den obligatoriska skolkontexten, jämförbara med den svenska kulturskolans verksamhet, diskuteras flera positiva sociala vinster när det gäller organiserad musikundervisning för barn och unga på fritiden (Langston & Barrett, 2008; Marsch, 2015; Silverman, 2009). Här syns samtidigt kritiska reflektioner kring strukturella, ekonomiska och kulturella hinder för deltagande (Hampshire & Matthijsse, 2010; Rimmer, 2009) och flera studier betonar vikten av väl utbildade musiklärare om musikundervisning ska kunna omfatta såväl musikaliska som sociala mål (Grant, 2006; Kelly-McHale & Abril, 2015).

I den svenska kulturskoleforskningen är det i hög grad undervisningspraktikens retoriska och strukturella förutsättningar för demokrati och social rättvisa som diskuteras (Bergman & Lindgren, 2014a, 2014b; Hofvander Trulsson, 2010; Holmberg, 2010; Lindgren, Bergman & Sæther, 2016; Sæther, Bergman & Lindgren, 2017; Jeppson & Lindgren, 2018). Jämfört med internationell forskning syns här ett något mindre fokus på kritiska reflektioner över konsekvenserna av dessa förutsättningar för praktikens iscensättning och elevers möjligheter till handling och förhandling.

DISKUSSION

I avhandlingens fyra delstudier undersöks föreställningar om social rättvisa i kulturskolans musikundervisning där El Sistema-inspirerad verksamhet utgör det huvudsakliga studieobjektet. Avhandlingens teoretiska ramverk och övergripande etnografiska design har haft som avsikt att synliggöra undervisningspraktikens diskursiva nivåer. På detta sätt har de makro- och mikrodiskurser – politiska, institutionella, materiella och relationella förutsättningar – som verkar styrande och begränsande för praktiken, fått framträda. När alla dessa

nivåer kopplats samman framträder konturerna av ett bygge, en praktikens arkitektur (Kemmis, 2008). Enligt det teoretiska perspektivet är det själva relationen mellan praktikens diskursiva förutsättningar – retoriska, strukturella och relationella – som påverkar utrymmet för såväl tal som handlingar, som främjar eller förhindrar distributionen av handlingsmöjligheter. Med andra ord, det är själva komplexiteten i sammantagna, inbäddade föreställningar och förgivettaganden, som sätter ramar för praktiken. Samtidigt är det genom tal, handlingar, affekter, förkroppsligande och relationer som dessa förutsättningar förhandlas, som den sociala praktiken konstitueras, iscensätts och successivt transformeras (Wetherell, 2012). Liksom i tidigare forskning syns flera förståelser av inkludering, demokrati och social rättvisa i avhandlingens delstudier. Det handlar antingen om retorik, om struktur eller om den pedagogiska situationen men i mindre grad om elevernas handlingsutrymme. Här blottas frustration och motstånd men även ambitioner och engagemang. I detta diskursiva spänningstillstånd framträder samtidigt potentiella utvecklingsmöjligheter.

Retoriken

De samhälleliga och institutionella grundantaganden som verkar styrande för praktikens struktur, tal, handlingar och relationer benämns som retoriska förutsättningar (Salamon et al., 2016). Dessa blir till exempel synliga genom tolkningar av, och föreställningar om, praktiken. I avhandlingens resultat legitimeras musikundervisningens sociala aspekter i hög grad med hänvisning till elevers brister och behov. Exempel på detta syns i den första delstudien där multimodala konstruktioner av disorienterade och utsatta barn och familjer i får legitimeras behovet av El Sistemas musikundervisning i kulturskolan. I analys av de filmer som marknadsför El Sistema-verksamheten synliggörs hur musikundervisning framställs som en socialt fostrande, hjälpende och instruerande akti-

vitet. Genom framställningen legitimeras en positionering av vissa socialt utsatta individer och grupper i större behov av samhällsinterventioner än andra (Kuuse, 2016). Även i intervjuer med verksamma lärare synliggörs hur kulturskolans sociala uppdrag i hög grad uppfattas ha med specifika elevers sociala brister och behov att göra (Kuuse, 2018b). Den här typen av retoriska konstruktioner pekar mot en mer individinriktad syn på det demokratiska bildningsuppdraget (Baker, 2016; Säfström, 2010). Konsekvensen blir att sociala aspekter av undervisning, som till exempel social utveckling, tenderar att uppfattas som individens danande, och i vissa fall, som korrigerande. Den här typen av retoriska grundantaganden riskerar även att skapa normativa värden kring kultur och familj men kan enligt Logan (2016) möjligen förklara El Sistemas globala framgångar. El Sistemas socialt kodade musikundervisning, som sedan 2010 även implementerats i den svenska kulturskolan, uppfattas erbjuda lösningar på flera av de samhällsproblem som uppkommit till följd av kraftiga nedmonteringar av social välfärd, särskilt inom skola, hälso-, sjuk- och socialvård (Logan, 2016).

Vad som samtidigt synliggörs i avhandlingen är att det ofta konstrueras mycket förenklade samband mellan musikundervisning och social fostran. Musikundervisning uppfattas som inkluderande i sig. Inkludering definieras därmed som undervisningens självklara, neutrala, oproblematiska och socialt likvärdiga utgångspunkt, eftersom alla barn och unga är välkomna. Det övergripande sociala och demokratiska ansvaret ligger på så sätt redan i undervisningsuppdragets struktur (Kuuse, 2018a). Konsekvenserna av sådana retoriska förutsättningar blir att undervisningspraktiken uppfattas, och konstrueras, som en förgivettaget, socialt ansvarstagande, neutral, positiv och socialt utvecklande plats där individer fostras. Här framställs även den klingande musiken som något neutralt och positivt där musiken konstrueras som ett moraliskt och fostrande

verktyg som kan användas för att hjälpa utsatta barn och vuxna. Sociala brister och kulturella problem uppfattas kunna lösas endast genom att man spelar tillsammans. Genom dessa ofta välvilliga konstruktioner finns det samtidigt en risk att fördomar om kulturellt och socialt utanförskap reproduceras. Enligt Gustavsson och Ehrlin (2017) samt Saether, Bergman och Lindgren (2017) finns det en uppenbar risk att den här typen av retorik framförallt ser social inkludering som en normalisering till en slags svenskhet.

De retoriska förutsättningar som synliggörs i avhandlingen närmar sig, vad som kan benämnas som, ett liberalt paradigm (Kanellopoulos, 2015). Härmed fokuseras individuell utveckling och varje individ uppfattas utgöra en essentiell entitet oavsett sammanhang. I ett liberalt paradigm uppfattas varje elev förfoga över en uppsättning individuella egenskaper som kan utvecklas, mätas och värderas genom undervisning. Om elevers sociala kompetens även definieras som utvecklingsbara individuella meriter finns det en risk att demokratiska mål uppfattas kunna uppfyllas genom formandet av varje individ utifrån fördefinierade kriterier (Kanellopoulos, 2015). Utifrån en essentiell identitetsuppfattning kan alla individer ges likvärdiga möjligheter genom en inkluderande struktur. Det framstår då också logiskt att snarare definiera social rättvisa och demokrati som övergripande strävansmål mot en kommande framtid (Biesta & Säfström, 2011) istället för som möjliga sociala och demokratiska erfarenheter i praktiken. Ett radikalt paradigm (Hess, 2014) ger andra konsekvenser för föreställningar om praktikens möjligheter. I ett radikalt paradigm uppfattas individen som en social agent, beroende av kollektiva erfarenheter och handlingar i en situerad social praktik för att kunna skapa mening och förstå sin omvärld (Gergen, 2009). En socialt rättvis, inkluderande och demokratisk undervisning handlar då istället om att skapa utrymmen för sociala handlingar och erfarenheter här och

nu, i undervisningspraktiken. I avhandlingens resultat tenderar dock mening kring musikundervisning och social rättvisa att i hög grad konstrueras med hjälp av mer liberala uppfattningar om individens fostran och inkludering. Härigenom placeras också förståelsen av en socialt rättvis musikundervisning företrädesvis på en strukturell nivå vilket innebär att det är musikundervisningspraktikens fostrande struktur som uppfattas forma och förena människor. Enligt Allan (2010) och Gould (2007) får den här typen av liberala föreställningar avgörande konsekvenser för lärares reflektioner över praktiken samt för vilka handlingar som iscensätts. När en socialt rättvis musikundervisning definieras som en neutralt inkluderande struktur där individer med brister får utvecklas blir det svårare att reflektera över vilka aktiviteter och vilka handlingar som distribueras. Den här typen av föreställningar riskerar dessutom att vidmakthålla myter, förgivettaganden, dominanta ideologier och värden, vilket i sin tur påverkar både tolkning och utformning av såväl kursplaner som undervisningsinnehåll (Allan, 2010; Pedroza, 2015).

Tidigare studier betonar vikten av att se över strukturella, ekonomiska och kulturella hinder för deltagande i musikundervisning (Benedict et al., 2015; Hampshire & Matthijsse, 2010), vilket ytterligare belyser vikten av kritiska reflektioner kring den här typen av retoriska grundantaganden. Trots många goda föresatser när det gäller musikundervisning och social rättvisa riskerar just bristen på kritiska reflektioner kring undervisningspraktikens handlingsmöjligheter snarare att förstärka sociala skillnader och, i förlängningen, att motverka social rättvisa (Benedict et al., 2015; Gould, 2007; Yerichuk, 2014). För att motverka kulturella fördomar och en stigmatisering av vissa individer och grupper samt för att främja en socialt rättvis musikundervisning i praktiken, framstår det liberala paradigmet alltför neutrala uppfattningar om inkludering därför som problematiska.

Strukturen

Retoriska förutsättningar i form av liberala eller radikala grundantaganden får strukturella och relationella konsekvenser för praktiken. Trots en medvetenhet om samhälleliga utmaningar, om social utsatthet och utanförskap, är det i ett liberalt paradigm framförallt individer som har brister. Här premieras individens utveckling framför kollektiva erfarenheter (Hess, 2014). En logisk konsekvens av en sådan förståelse är att social utveckling framförallt uppfattas kunna uppnås genom lärarledda instruktioner. Genom praktikens strukturella arrangemang vidmakthålls således den retoriska förståelsen.

I avhandlingens studier konstrueras musiken och undervisningsstrukturen ofta som bärare av moraliska och fostrande värden vilket får som konsekvens att musikundervisningens sociala och demokratiska aspekter uppfattas vara positiva och självklara sidoeffekter av att lära sig spela tillsammans med andra. Undervisningens sociala effekter uppfattas då avgöras och förmedlas av strukturen och uppfattas inte ha med elevernas egna handlingar att göra. Detta synliggörs bland annat genom lärares fokus på undervisningspraktikens instruktionsbaserade struktur, en struktur där de rumsliga och tidsmässiga arrangemangen samtidigt visar sig vara begränsande för barnens kroppsliga utrymme, för deras samarbetsmöjligheter och musikaliska agens i praktiken (Kuuse, 2018b). Lärares svårigheter att förena de musikaliska målen med en socialt rättvis retorik skapar på samma gång en uppenbar frustration och ambivalens. När den inkluderande strukturen inte räcker till för att skapa mening kring kulturskolans sociala mål förläggs dessa aspekter istället utanför undervisningssituationen. Det sociala uppdraget framställs å ena sidan som självklart och neutralt inkluderande och å andra sidan som något mycket komplext och krävande som inte alls har med musik och musikupplevelser att göra. Sociala brister och problem hos

specifika individer eller grupper, hos vissa barn och familjer, konstrueras då istället som något som kräver helt andra kompetenser än vad som ryms inom musiklärarens pedagogiska uppdrag. När den förgivettaget inkluderande strukturen inte räcker som förklaringsmodell uppfattas det sociala uppdraget istället som helt frikopplat det musikaliska lärandet (Kuuse, 2018b). Musiken konstrueras då i hög grad som ett objekt och i mindre grad som ett medium för social praktik och delade musikaliska handlingar (DeNora, 2000, 2003). Det är musiken som ska lyfta individen ur dåliga omständigheter, men musiken i sig uppfattas fri från styrning. När en sådan essentiell musiksyn kopplas till liberala retoriska förutsättningar organiseras en musikundervisning som framförallt fokuserar på individuella musikaliska mål, samtidigt som undervisningsstrukturen uppfattas kunna ge vissa sociala bieffekter. Härigenom premieras också sådana strukturella arrangemang som iscensätter en företrädesvis instruktionsbaserad undervisning. De liberala retoriska grundantaganden ses synliggöras ses inte heller främja kritiska reflektioner över de strukturella arrangemangen. Snarare förhindrar de uppmärksamheten kring hur själva organiserandet av undervisning skulle kunna underlätta elevernas kollektiva utforskande genom meningsfulla musikaliska handlingar. Kopplingen mellan strukturella förutsättningar och liberala grundantaganden ses därför förklara medverkande lärares uppenbara svårigheter att skapa mening kring betydelsen av, och relationen mellan, musikalisk bildning och social fostran (Kuuse, 2018a).

I ett radikalt paradigm premieras en uppmärksamhet på elevers musikaliska handlingsutrymmen i praktiken vilket genererar helt andra uppfattningar om det socialt rättvisa musikundervisningsuppdraget. Bakomliggande retoriska grundantaganden skapar således helt olika idéer om undervisningspraktikens mål, syfte och innehåll. I avhandlingens musiksociologiska ramverk

definieras musiken som ett medium för social praktik i relation till ett socialt varande och socialisering. En sådan hållning ligger närmare det radikala paradigmet fokus på distribution av gemensamma handlingar och erfarenheter inom praktiken. Det finns därmed anledning att problematisera det liberala paradigmet inverkan på praktikens strukturella förutsättningar. Utifrån avhandlingens resultat blir det samtidigt lättare att förstå hur föreställningar om en inkluderande och socialt rättvis musikundervisning i kulturskolan i så stora delar uppvisar konsensus kring en neutralt inkluderande struktur, kring instruktionsbaserad undervisning, fostran och mjuk disciplinering. Dessa föreställningar får konsekvenser även för praktikens relationella förutsättningar

Relationerna

De liberala retoriska och neutrala strukturella förutsättningar som framträder i avhandlingen blottlägger uppenbara problem när det gäller lärares förmåga att översätta demokratiska och inkluderande målformuleringar till musikalisk praktik. Demokratiska värden blir inte självklart till handling. Detta skapar både osäkerhet och frustration inför läraruppdraget. I resultatet problematiseras till exempel de höga krav som ställs på musikläraryrket där lärare förväntas arbeta såväl konstnärligt som pedagogiskt som socialt. De retoriska och strukturella förutsättningar som råder gör det svårt för lärarna att skapa mening kring, och förena, dessa roller. Utöver det rent musikaliska uppdraget – att förmedla musikaliska teknik- och hantverkskunskaper – råder därmed uppenbara svårigheter att skapa en professionell förståelse kring de praktiska konsekvenserna av kulturskolans demokratiska visioner. Ambivalensen hanteras antingen med hjälp av de retoriska och strukturella förutsättningar som poängterar undervisningspraktikens förgivettaget positiva inverkan på individen eller genom framställningen av musikläraren och soci-

alarbetaren som två helt olika roller. När det sociala och demokratiska uppdraget uppfattas som alltför svårhanterligt förläggs det helt och hållet utanför den musikaliska praktiken. Detta inverkar på praktikens innehåll och elevernas handlingsmöjligheter.

Burnard et al. (2008) förlägger musikundervisningens inkluderande och rättvisa aspekter till den pedagogiska situationen. En socialt rättvis musikundervisning främjas därmed genom en iscensättning av kollektiva, meningsfulla och stärkande upplevelser i praktiken. För att hantera den frustration och osäkerhet som uppstår när idén om den inkluderande strukturen inte räcker till för att skapa mening, är det i avhandlingens studier ofta affektiva positioneringar av specifika elever och familjer med brister och problem som får legitimera det sociala uppdraget. Det är också i dessa diskussioner som idén om socialarbetaren konstrueras (Kuuse, 2019). Den här typen av relationella förutsättningar bidrar samtidigt till att generera och vidmakthålla moraliska föreställningar och värden kring barn, familjer och socialt utanförskap, diskursiva effekter som även Bergman och Lindgren (2014b) uppmärksammat i en av sina svenska El Sistemastudier.

Enligt de strukturella förutsättningar som är framträdande i avhandlingen organiseras musikaliskt lärande huvudsakligen genom instruktion och ledarskap. Elevernas musikaliska förmågor kopplas då i stor utsträckning till individuell strävan, talang och kompetens. Trots idéer om en neutral och inkluderande struktur förläggs de sociala och demokratiska frågorna i hög grad utanför den musikaliska praktiken, skilt från elevernas musikaliska handlingar och erfarenheter. Eleverna ges på så vis mycket få möjligheter att utforska och utveckla musikalitet inom praktiken, varken tillsammans eller i sin egen takt (Kuuse, 2018b). Härmed skapas också väldigt få utrymmen för elevernas delaktighet när det gäller praktikens utformning, något som både Silvermann (2013) och O'Neill (2015) menar

är ett avgörande kriterium för en socialt rättvis musikundervisning.

Samtidigt syns en stark vilja och ett stort engagemang hos lärarna i avhandlingens studier att bidra till samhällelig förändring. Det är också denna önskan som gjort att flera av dem sökt sig till El Sistemainspirerade undervisningsformer. Medverkande lärare kommunicerar en önskan att stödja individens utveckling och att kompensera för elevers olika förutsättningar. Här framträder även en uppenbar strävan efter att få förmedla meningsfulla musikaliska upplevelser och musikaliska utmaningar i praktiken. Men, när samma musikaliska lärande upplevs som hotat framställs de sociala och demokratiska målen istället som störande, förvirrande, oprofessionella och tidskrävande. När musikundervisningens sociala aspekter inte kan hanteras som neutrala och positiva sidoeffekter av en förgiven taget inkluderande struktur uppfattas de istället som institutionella pålagor och komplexa extrauppgifter, placerade utanför musikläraruppdraget. De uppfattas stå i vägen för musikalisk utveckling och missgynnar specifikt talangfulla elever (Kuuse, in press).

Enligt en av delstudierna visar medverkande elever både musikalisk och social kompetens i den mån de får utrymme att vara medskapande, själva får utforska och handla. Här tar barnen också flera initiativ för att utmana praktikens struktur och relationella förutsättningar. Barnen hanterar sin kollektiva agens genom multimodala förhandlingar, genom musikaliska och sociala handlingar (Kuuse, 2018b). Tolkat genom ett radikalt paradigm visar detta resultat att det är barnens möjligheter för kollektiv förhandling, deras gemensamma utrymme för musikalisk agens inom strukturen, som kan bidra till såväl musikalisk som social utveckling. Genom att förhandla om musikaliskt utrymme utmanar eleverna de förutsättningar som premierar struktur och instruktion före delaktighet och kollektiv agens. Med stöd i tidigare

forskning synliggörs hur distributionen av, och utrymmet för, individuella och kollektiva handlingsmöjligheter öppnar upp för socialt rättvisa och demokratiska erfarenheter inom den musikaliska praktiken. Detta resultat visar också att en uppmärksamhet på elevers musikaliska handlingar kan utmana och förändra de retoriska och strukturella förutsättningar som sätter ram för praktiken.

Meningsskapandet kring demokratiska och socialt rättvisa frågor utmanar lärarnas föreställningar om yrkesrollen. När det gäller det övergripande fostransuppdraget syns en övertro på strukturens inkluderande möjligheter och individens sociala fostran. En sådan arkitektur står helt enkelt i vägen för kritiska reflektioner över praktikens iscensättning och en uppmärksamhet på elevers handlingsmöjligheter. Flera deltagare menar till exempel att konstnärliga kompetenser löper risk att trivialiseras när sociala mål ska hanteras. De musikaliska förmågorna framställs som både hotade och undervärderade och musikerskapet – musiklärarens grundkompetens – uppfattas stå på spel (Kuuse, in press). Lärare talar om ett splittrat och svårtolkat uppdrag, ett otydligt institutionellt ledarskap, för stora elevgrupper samt bristen på tillräcklig undervisningstid och gemensam planeringstid. De har helt enkelt svårigheter att uppfatta, förstå och reflektera över musikundervisningspraktiken som en arena för socialt lärande, för erfarenheter av demokrati och social rättvisa i, med och genom musikaliska handlingar, en förståelse som enligt Balantyne och Mills (2015) och Rohan (2011) är mycket väsentlig för att främja socialt rättvisa praktiker. De liberala retoriska och strukturella förutsättningar som verkar styrande för de praktiker som studerats i avhandlingen tillhandahåller därmed inte några reflektionsverktyg som underlättar lärares meningsskapande kring praktikens relationella förutsättningar. Det blir därför svårt både att hantera och omförhandla det komplexa uppdraget. Resultatet visar

således att det finns ett behov av att stärka lärares reflektionsförmåga, förhandlingsmöjligheter och handlingskompetens när det gäller iscensättandet av demokrati och social rättvisa i, med och genom musikaliska handlingar. Med detta menas förmågan att uppmärksamma och gestalta både sociala och musikaliska handlingsutrymmen i spel och sång, tal och handling. Det innebär samtidigt att verka genom musikerskapet, att arbeta med utveckling av musikaliska kompetenser parallellt med sociala och demokratiska erfarenheter i praktiken samt att kritiskt reflektera över vilka handlingsmöjligheter som kommer till stånd. När de sociala och demokratiska utbildningsfrågorna står under förhandling framstår det som att hela meningsskapandet kring musikundervisningens syfte, innehåll och struktur sätts på spel. Lärarnas frustration och uppenbara ambivalens tolkas därför som ett uttryck för bristande kontroll av sin yrkesroll. Samtidigt är det kanske just i denna frustration och ambivalens som förändringsmöjligheterna står att finna. För att kunna uppmärksamma praktikens relationella handlingsmöjligheter behövs helt enkelt nya reflektionsverktyg. Lärares möjligheter för aktiva medförhandlingar kring hela sitt undervisningsuppdrag skulle därför mycket troligt kunna såväl utmana som förändra den musikaliska kulturskolepraktikens etablerade retoriska och strukturella förutsättningar. Att ett ökat utrymme för kollegiala reflektioner ses främja en inkluderande kulturskola stöds även av Kulturskoleutredningens skrivningar (SOU2016:169).

AVSLUTANDE REFLEKTION – KONSEKVENSER FÖR KULTURSKOLANS DUBBLA UPPDRAG

Den svenska kulturskolan har fått ett förstärkt inkluderande uppdrag då Kulturskoleutredningen pekat på betydande brister när det kommer till inkludering

och tillgänglighet (SOU 2016:69). Utifrån propositionen och de nya nationella målen innebär det en accentuering av det dubbla uppdrag – musikalisk bildning och social fostran – som initialt låg till grund för utformningen av den kommunala musikskolan. Studiet av kulturskolans musikundervisning visar samtidigt att det dubbla uppdraget försätter lärare i flera dilemman kring sin yrkesroll, kring musikundervisningens innehåll och arbetsformer.

Att verka för social rättvisa och demokrati i all utbildning är ett övergripande samhällspolitiskt mål. Det kräver utbildningspolitiska beslut, omfördelning av ekonomiska resurser, stödåtgärder, lagar och förordningar. Det kräver samhällsdebatt, målformuleringar och ständiga omprioriteringar. Även den kommunala kulturskolan förväntas följa demokratiska direktiv och visioner. Verksamheten ska inte exkludera eller diskriminera. Med avstamp i avhandlingens slutsatser innebär en inkluderande, demokratisk och socialt rättvis musikundervisningspraktik både kunskap och förmåga att värdera praktikens sociala handlingar, att motverka och omförhandla upplevda orättvisor och missförhållanden samt att skapa utrymmen för socialt närande och demokratiska erfarenheter. Uppfattat på detta vis är det socialt rättvisa musikundervisningsuppdraget i kulturskolan också i förlängningen ett samhällsförändrande och aktivistiskt uppdrag (Hess 2018; Higgins, 2015; Laes & Schmidt, 2016).

Utgår man ifrån ett mer handlingsinriktat perspektiv på musikundervisning får det framförallt som konsekvens att kulturskolans musiklärare behöver ges möjlighet att reflektera över praktikens iscensättning, på mikronivå såväl som på makronivå. Det gäller kulturpolitik, styrdokument, domänanta och styrande ideologier, såväl som praktikens innehåll. I ett sådant reflekterande förhållningssätt innefattas även förmågan att värdera och svara upp mot elevernas egna perspektiv, att fokusera på

elevers resurser istället för på deras eventuella problem och brister. I avhandlingens resultat framstår det som att lärarna har svårt att skapa mening kring övergripande demokratiska mål, utbildningspolitiskt som kulturpolitiskt. Dessutom finner de det mycket problematiskt att förlägga dessa mål inom den musikaliska praktiken. Samtidigt visar resultatet att lärarnas kollektiva förhandlingsutrymme och kreativa potential, deras höga ambitioner och reflektionsförmåga har förutsättningar att bidra till en utveckling av praktiken. Om det är i praktiken inkludering, demokrati och social rättvisa ska iscensättas måste det vara lärarna som gör jobbet.

I den mån offentligt finansierad musikundervisning ska ta ett socialt och demokratiskt ansvar är det inte oväsentligt vilka retoriska grundantaganden detta uppdrag vilar på. För att främja en socialt rättvis musikundervisning behöver praktikens retoriska förutsättningar diskuteras och problematiseras. Bristen på relevanta reflektionsverktyg kring lärarroller och undervisningsformer tenderar annars att ställa undervisningspraktikens musikaliska och sociala aspekter i opposition till varandra. Iscensättandet av en socialt rättvis musikundervisningspraktik förutsätter att musiklärare rustas med både reflektions- och handlingskapacitet samt att de ges möjligheter till intern professionell styrning av sitt eget fält. Om musiklärare själva ges möjligheter att förhandla om praktikens iscensättning kan professionen stärkas och framtida musiklärare ges därmed möjligheter att medverka till en utveckling av kulturskolepraktiken. Genom att flytta fokus till praktiken kan elevers individuella och kollektiva handlingsutrymme synliggöras vilket i sin tur kan möjliggöra en utveckling av såväl musikaliska som sociala förmågor. Att kritiskt granska undervisningspraktikens iscensättning innebär således att uppmärksamma elevernas faktiska möjligheter för musikalisk agens (Karlsen, 2011). Det betyder att iscensätta

musikaliska utmaningar inom ramen för demokratiska och socialt rättvisa erfarenheter vilket går väl i linje med en mer radikal förståelse av det socialt rättvisa musikundervisningsuppdraget där dialogiska metoder, gemensamma relationer (Hess, 2014, 2015) och elevernas kollektiva utveckling (Carson & Westvall, 2016; Karlson & Westerlund, 2015) premieras framför individens sociala fostran. Härigenom ökar möjligheterna för en kreativ, demokratisk och rättvis musikundervisning, en undervisning som också hanterar att fördela makten över praktikens handlingar till medverkande barn och unga.

Slutsatsen är att den kommunala kulturskolans dubbla musikundervisningsuppdrag - en musikaliskt bildande och på samma gång inkluderande, demokratisk och socialt fostrande musikundervisning - till stor del handlar om barn och ungas möjligheter till musikaliska handlingar och förhandlingar i relation till de strukturer och föreställningar som konstituerar undervisningspraktiken. Det är där musikaliska och demokratiska erfarenheter skapas och

det är där förändring kan påbörjas. Enligt Biesta (2006) kan ett samhälle där individer förhindras att handla inte förvänta sig att demokrati utvecklas. Att synliggöra och kritiskt reflektera över undervisningspraktiken – över de relationella förutsättningar och handlingar som distribueras – kan således medverka till en omförhandling av praktikens retoriska och strukturella förutsättningar. I förlängningen kan detta medverka till iscensättandet av en socialt rättvis musikundervisningspraktik som erbjuder och använder sig av musikaliska handlingar som de sociala aktioner de också är.

Problem med inkludering och tillgänglighet må vara ideologiska frågor men de löses inte endast av nya målbeskrivningar och strategier. För att kulturskolans musikundervisning ska fortsätta att vara relevant och angelägen för alla barn räcker det inte att erbjuda mer undervisning för fler. Inkludering, demokrati och socialt rättvisa handlar framförallt om innehåll, arbetsformer och iscensättning av praktiken.

REFERENSER

- Allan, J. (2010). Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland. *Journal of Social Inclusion*, 1(2), 111-122.
- Aspelin, J. (2007). Biesta och utbildningens brännpunkt. *Utbildning och demokrati*, 16(3), 95-100.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Citizens or Subjects? El Sistema in Critical Perspective. I D. Elliott, M. Silverman, & W. Bowman (Eds.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility and Ethical Praxis* (p. 313-338). New York: Oxford University Press.
- Ballantyne, J., & Mills, C. (2015). The intersection of music teacher education and social justice: where are we now? I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 644-657). New York: Oxford University Press
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (2015). Preface: Why Social Justice in Music Education? I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. xi-xvi). New York: Oxford University Press.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014a). Social change through Babumba and Beethoven – musical educational ideals in El Sistema. *Swedish Journal of Music Research*, 96(2), 43-58.

- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014b). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3), 1-11.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning & demokrati*, 20(3), 83-95.
- Bowman, W. (2006). Music, beauty and privileged pleasures: Situating fine art and "aesthetic" experience. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(1), 1-22.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International journal of music education*, 26(2), 109-126.
- Carson, C., & Westvall, M. (2016). Intercultural Approaches and "Diversified Normality" in Music Teacher Education: Reflections from Two Angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 37-52.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165-177.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters a new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond Self and Community*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Gould, E. (2007). Social justice in music education: the problematic of democracy. *Music Education Research*, 9(2), 229-240.
- Grant, E. (2006). *A community music approach to social inclusion in music education in Ireland*. (unpublished Doctoral thesis, Department of Education) University College, Cork, Ireland.
- Gustavsson, H.-O., & Ehrlin, A. (2016). Music pedagogy as an aid to integration? El Sistema-inspired music activity in two Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 188(2), 183-194.
- Hampshire, K. R., & Matthijsse, M. (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science & Medicine*, 71(4), 708-716.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.015>
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Hess, J. (2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16(3), 229-250.
- Hess, J. (2015). Upping the 'anti-': The value of an anti-racist theoretical framework in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(1), 66-92.
- Hess, J. (2018). Troubling Whiteness: Music education and the "messiness" of equity work. *International journal of music education*, 36 (2), 128-144. <https://doi.org/10.1177/0255761417703781>
- Higgins, L. (2015). Hospitable Music Making: Community Music as a Site for Social Justice. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 446-455). New York: Oxford University Press.
- Fi 2016:01 Agenda 2030-delegationen (2017). *I riktning mot en hållbar välfärd: Agenda 2030-delegationens nulägesbeskrivning och förslag till handlingsplan för genomförandet av Agenda 2030 för hållbar utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. Hämtat 2020-10-10 <http://www.regeringen.se>
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, Vol. 15). Malmö Academy of Music: Lund University. Hämtat 2015-10-30 från <http://portal.research.lu.se/ws/files/3893050/1666479.pdf>
- Holmberg, K. (2010). *Musik-och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*. (Doktorsavhandling Studies in music and music education, Vol. 14). Academy of Music: Lund University. Hämtad 2015-10-

30 från <http://portal.research.lu.se/portal/files/6094378/1593039.pdf>

Jeppson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*. Prepublished October 2, 2018. DOI: 10.1177/1321103X18773153

Kanellopoulos, P. (2015). Musical Creativity and "the Police": Troubling Core Music Education Certainties. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 318-339). New York: Oxford University Press.

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121. doi:10.1177/1321103X11422005

Karlsen, S., & Westerlund, H. (2015). Music Teachers' Repertoire Choices and the Quest for Solidarity: Opening Arenas for the Art of Living with Difference. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 372-387). New York: Oxford University Press.

Kelly-McHale, J., & Abril, C. R. (2015). The Space Between Worlds: Music Education and Latino Children. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 156-172). New York: Oxford University Press.

Kemmis, S. (2008). Praxis and Practice architectures in mathematics education. In M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), MERGA 31, Conference Proceedings at the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australia (p.17-30). Hämtad 2018-09-01 från https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9663729/Kemmis%26%2320%3BMERGA%26%2320%3B2008%26%2320%3B080528_17sk.pdf

Kulturrådet (2009). *Nationella kulturpolitiska mål*. Hämtad 2018-05-20 från http://www.kulturradet.se/om-kulturradet/kulturpolitiska_mal/

Kuuse, A-K. (2018a). "Liksom ett annat uppdrag" – Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik. Doktorsavhandling, Umeå Universitet.

Kuuse, A-K. (2018b). "We will fight Goliath" – negotiation of space for musical agency in children's music education. *Research Studies in Music Education*. DOI: 10.1177/1321103X18771796

Kuuse, A-K. (2019). "It's so easy to feel inadequate": music teachers' discussions regarding music education and social aims. *Nordisk musikpedagogisk forskning: Årbok 19*, 25-52.

Kuuse, A-K. (in press). "Konstnären", "fostraren", "tjänstemannen" och "rebellen". Musiklärares dramatiska framträdanden kring musikundervisning, social rättvisa och demokrati. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), 1-27.

Laes, T., & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1), 5-23.

Langston, T. W., & Barrett, M. S. (2008). Capitalizing on community music: a case study of the manifestation of social capital in a community choir. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 118-138. doi:10.1177/1321103X08097503

Lindgren, M., Bergman, Å., & Saether, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. I Ø. Varkøi, E. Georgii-Hemming, A.Kallio, & F.Pio (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 17* (p.65-81). Oslo: NMH-publikasjoner.

Logan, O. (2016). Lifting the Veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 58-88.

Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interest of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (p. 1-11). New York: Oxford University Press, USA.

Marsh, K. (2015). Music, Social Justice, and Social Inclusion: The Role of Collaborative Music Activities in Supporting Young Refugees and Newly Arrived Immigrants in Australia. In C. Benedict, P. Schmidt, G.

- Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 173-189). New York: Oxford University Press.
- Norsk Kulturskoleråd (2016)[The Norwegian council for schools of music and Performing arts]. *Curriculum Framework for schools of Music and Performing Arts*.
- O'Neill, S. A. (2015). Youth Empowerment and Transformative Music Engagement. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 388-405). New York: Oxford University Press.
- Pedroza, L. (2015). Of orchestras, mythos, and the idealization of symphonic practice: the Orquesta Sinfonica de Venezuela in the history of El Sistema. *Revista de Música Latinoamericana*, 36(1), 68-93. doi:10.7560/LAMR36103
- Prop. 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden-en strategi för de statliga insatserna*. Hämtad 2018-06-01 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/prop.-201718164/>
- Rimmer, M. (2009). 'Instrumental' playing? Cultural policy and young people's community music participation. *International Journal of Cultural Policy*, 15(1), 71-90. doi:10.1080/10286630802682193
- Rohan, T. J. (2011). *Teaching music, learning culture: The challenge of culturally responsive music education*. (Doctoral thesis). University of Otago. Hämtad 2015-10-30 från <http://hdl.handle.net/10523/1865>
- Saether, E., Bergman, Å., & Lindgren, M. (2017). El Sistema-musiklärare i en spänningsfylld modell för socialt inkluderande pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 9-27.
- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F., & Harrison, L. (2016). Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 431-443.
- Silverman, M. (2009). Sites of social justice: Community music in New York City. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 178-192.
- SKL (2015). *Musik och kulturskolornas mål och utmaningar. Sammanställning av rådslag om kulturskolans framtid*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- SKL (2018). *Mer för fler. Hur når vi fler inom kulturområdet?* Stockholm: Sveriges kommuner och landsting/ Kulturskolerådet/Svensk biblioteksförening.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Univ. Press of New England.
- SOU2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Kulturdepartementet
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola-musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation* (Doktorsavhandling, Musikvetenskap). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad 2017-04-30 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/14361>
- Säfsström, C. A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma. *En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. Utbildning och demokrati*, 19(3), 11-22.
- UNICEF (2017). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef Sverige. <https://unicef.se/barnkonventionen>
- Vaugeois, L. (2009). Music as a practice of social justice. In E. Gould, J. Countryman, C. Morton, & L. S. Rose (Eds.), *Exploring social justice: How music education might matter* (p.2-22). Toronto, Canada: Canadian Music Educators' Association/L'Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Westby, I.A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole-to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R.Jorunn (Red.), *Forskning og Utvikling i kulturskolefeltet. IRIS-den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. London, UK: Sage Publications.
- Wright, R. (2010). *Sociology and music education*. Burlington, VA: Ashgate.

Wright, R. (2014). The fourth sociology and music education: Towards a sociology of integration. *Action Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 12-39.

Yerichuk, D. (2014). 'Socialized Music': Historical Formations of Community Music through Social Rationales. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 126-154.

Praktikorienterad musikteori

av Thomas von Wachenfeldt

Ofta har musikteoretiska ämnen såsom gehör, satslära, arrangering & komposition behandlats som partikulära entiteter. Detta är i flera avseenden ett ineffektivt sätt att bedriva undervisning på och riskerar att atomisera dessa delar istället för att genom en organisk och otvungen dialektisk process korsbefruktas med den musikaliska praktiken. Min egen erfarenhet är att detta förfarande stärker och vidareutvecklar det konstnärliga uttrycket. I min egen yrkespraktik på Umeå universitet har jag ställts inför ramfaktorer som verkat för en utveckling av ovan nämnda didaktiska strategi. Det vill säga att de ekonomiska resurserna, till skillnad från de sex musikhögskolorna med sin musikhögskolepeng, är begränsade. Detta har frammanat en effektivisering av musikteoriundervisningen utifrån att gruppstorleken ibland kan vara tämligen omfattande. En annan ramfaktor är tid, då de distanskurser vi bedriver har ett mycket begränsat tidsomfång sett till lärarledd undervisning. När distansstudenterna är på campus är vi helt enkelt tvungna att implementera de musikteoretiska aspekterna även i kursmoment som har ett annat huvudsakligt syfte, såsom exempelvis instrumentalundervisning.

Förhållningssättet att implementera musikteori i olika moment och ämnen har visat sig vara gångbart även i de campusförlagda kurserna där studenterna då fått sitt behov av musikteoretiska kunskaper

tillgodogjort. Detta dels genom reguljär undervisning i musikteori, men även genom undervisning i andra ämnen. Jag vill dock poängtera att det finns flera anledningar att påkalla dedikerad undervisning i musikteori. Detta kan röra exempelvis fördjupande moment i mer krävande musikteoretiska moment såsom kontrapunktik, melodianalys och annat där full koncentration är nödvändigt för att till fullo förstå vissa musikteoretiska fenomen.

För att på ett tillfredsställande sätt förstå musiken som estetiskt och hantverksmässigt fenomen är det av yttersta vikt att på ett musikteoretiskt plan ha förmåga att analysera musikens beståndsdelar såsom klang samt rytmiska och melodiska förlopp. De teoretiska aspekterna av musiken hjälper oss att på ett djupare plan på olika nivåer förstå dess inre. Med andra ord: för att äga förmågan att lyfta sitt eget musicerande bör elever och studenter erhålla verktyg att analysera musikaliska fenomen och därmed ta det till högre och fördjupade nivåer. Därför är det med oro jag betraktar den utveckling som sker i den svenska grundskolan då begreppet "musikteori" inte nämns en enda gång i Lgr11 (däremot omnämns exempelvis musikaliska symboler, perioder och annat som kan kopplas till musikteori). Då verkligheten förhåller sig så, blir det då kulturskolelärarnas ansvar eller möjlighet att erbjuda eleverna kunskaper i musikteori? Detta är förmod-

ligen, utifrån rådande ramfaktorer såsom tid, struktur och traditioner en svår nöt att knäcka. Men det är moraliskt tveksamt om vi som lärare skall undanhålla elever och studenter den möjlighet till djupare insikt om musik som teorin erbjuder. Detta sträcker sig från grundläggande aspekter som notläsning till att äga förmåga att analysera såväl en populärmusikalisk produktion av Laleh som en konstmusikalisk fuga av Bach. Oavsett tid eller rum, partitur eller popproduktion, spelar den teoretiska förståelsen en avgörande roll för djupare uppfattning om musiken som hantverk och konstnärligt uttryck. Få skulle ifrågasätta grammatikens roll i språkämnena. Det finns även all anledning att contextualisera den musik som skall läras ut till elever och studenter – ej endast ur ett musikteoretiskt perspektiv, utan även ur ett historiskt och socialt perspektiv, vilket uttrycks redan i ingressen till Lgr 11 där det anføres att:

Musik finns i alla kulturer och berör människor såväl kroppsligt som tanke- och känslomässigt. Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss. Den är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling (Skolverket 2020).

I mitt dagliga värv på både lärarutbildning och i musikproduktionskurser har jag noterat att många av våra studenter lider brist på teoretisk, historisk och begreppsmässig kunskap rörande sitt huvudämne. De behärskar med andra ord varken fackmannamässigt språk eller verktyg för att på ett djupare och analytiskt plan förstå sitt ämne. Avsaknaden av beprövad teoretisk erfarenhet och kunskap kring musiken och dess uttryck – en kunskap som kan spåras till det avlägsna sumeriska riket (Kilmer 1971; Duchesne-Guillemain 1984)

via Pythagoras och genom den förmoderna och moderna musikhistorien – lyser med all önskvärd tydlighet fram. Detta förhåller en tillfredsställande musikvetenskaplig progression för studenterna i våra lärarutbildningar.

Jag vill därför i denna text, med inspiration hämtad från skilda didaktiska och musikaliska sammanhang ge ett exempel på hur man kan inlemma musikteoretiska strategier i sin undervisning – oavsett om det är inom kulturskola, grundskola eller högre utbildning. Med andra ord: Att ämneintegrera även inom ämnet. Om musikern teoretiskt kan begreppsliggöra och därmed fullt ut förstå specifika melodiska, rytmiska eller harmoniska fenomen och tekniker, kan dessa omedelbart plockas fram ur dennes verktygslåda för att iscensätta den konstnärliga vision som eftersträvas.

PRAKTISK MUSIKLÄRA

Bakgrunden till den didaktiska strategi som här kommer att presenteras är ett resultat av mångårig folkmusikalisk kursverksamhet i främst den fria och icke-institutionella musikutbildningen som sysselsatt mig under de senaste 20 åren samt de resultat som presenterats i min avhandling (von Wachenfeldt 2015). Projektet kan i delar eller i sin helhet fungera inom kulturskola eller reguljär klassmusikundervisning vid gymnasium eller grundskola. Avsikten är att studenterna eller eleverna skall varva praktisk och teoretisk kunskap och tillgodogöra sig kunskaper i gehör, sats- och harmonilära, melodik, musikaliska symboler, interpretation, musikhistoria och inte minst erhålla egna didaktiska verktyg – detta med utgångspunkt i en låt, vilket kan vara en melodi eller stycke från valfri genre. I föreliggande case har jag valt en tämligen enkel och representativ svensk polskemelodi efter den ångermanländske spelmannen Ol i Tängsta. Låten är, rörande melodiken, typisk för den ångermanländska låttraditionen och framförs både som triol-



Figur 1. Polska efter Ol i Tängsta som den spelas av spelmännen Anders Eriksson och Håkan Olsson på skivan "Rena rama Ångermanland" från 1995.

baserad kringpolska, men även som sextondelsbaserad senpolska – två polsketyper som är allmänt förekommande i Ångermanland och södra Norrland i allmänhet.

FAS 1 – KONTEXTUALISERING

Första utgångspunkten är att presentera och medvetandegöra låten ifråga, i detta fall en svensk spelmanslåt, och vidare att visa på olika vanligt förekommande karaktärsdrag rörande uppförandep Praxis, modalitet, rytmik, form och inte minst att för eleverna medvetandegöra existensen av den inom svensk folklig tradition vanligt förekommande polskan. Då Ol i Tängstas låt,

som nyss nämnts, genom olika tider skiftat karaktär – från åttondelsbaserad triolpolska till sextondelsbaserad och nu återigen hos somliga återgått till den ursprungliga åttondelsbaserade kringpolskan – finns det anledning att inledningsvis diskutera trädning och smakförändringar och att det sistnämnda fenomenet, trender, även förekommer inom traditionsbevarande musikgenrer.¹

FAS 2 – FÖREBILDNING

Då polskan inledningsvis musikaliskt och historiskt har kontextualiserats, kan det mer praktiskt orienterade arbetet inledas.

¹ Detta fenomen kan även iakttas i grannlandskapet Medelpad, där låtarna i de västra delarna kring Borgsjö och Haverö socknar i hög grad är åttondelsbaserade kringpolskor med triolunderdelning. Dessa har dock under 1900-talet framförts såsom tämligen långsamma sextondelsbaserade senpolskor trots att sextondelsfiguren är få. Varför det förhåller sig så har säkerligen flera förklaringar. Tre huvudförklaringar kan vara att 1) upptecknarna hade begränsad kunskap i notskrift och då blev ibland en triolfigur med tre åttondelar till en grupp om en åttondel och två sextondelar. Intrycket av notbilden blir då att det är en sextondelsbaserad polska. Ett andra avgörande skäl är helt enkelt en förändring i smak och därmed interpretation. Under första delen av 1900-talet växte ett mer kammarmusikaliskt influerat ideal fram och därmed en mer värdad idiomatik. En lugnt och värdigt framförd senpolska lämpar sig i denna kontext bättre än de mer "vildvuxna" kringpolskorna. Ett tredje skäl är den tillströmning av nya spelmän i samband med spelmanlagens framväxt under 1940-50-talen. För att underlätta samspel mellan många spelmän lämpade sig ett lugnare och mindre rytmiskt intrikat spelsätt väl. Idag blir det dock alltmer vanligt förekommande att spelmän återigen framför de västmedelpadska polskorna som triolbaserade kringpolskor.

Det finns flera anledningar till att just Ol i Tängstas polska valts till detta case. Polskan har en mycket enkel och vanligt förekommande uppbyggnad – den så kallade ”visformen”. Melodin vilar även i en tydlig harmonisk struktur och går i A-moll med en tämligen kort tillfällig utveckling i parallell-tonarten C-Dur. I samband med denna utveckling uppstår även en mellandominant i form av ett G-Dur. Denna mellandominant, kallad ”dominantens dominant”, är en av de vanligast förekommande i traditionella västerländska visor och instrumentallåtar, men även inom populärmusik. Detta harmoniska förlopp kommer senare bli föremål för undersökning, analys och diskussion. Polskan har även tydligt avdelade fraser och motiv samt en melodios sängbar melodi, vilket underlättar ut- och inläring av densamma.

Det andra steget i den didaktiska processen är att lära ut låten via gehör genom *förebildning* eller *fråga-svar* (call and response). Detta är en metodisk strategi som i olika varianter är vanligt förekommande inom traditionsmusik och annan gehörbaserad musik. Metodiken grundar sig helt enkelt i det mest ursprungliga och universella tillvägagångssättet – det vill säga att mästaren förevisar och att lärningen sedan härmar. Det finns olika sätt att inleda denna process. Med fördel kan låten först presenteras i sin helhet av endast mästaren. Beroende på mottagaren kan även övervägande göras huruvida ornament och rytmiska finesser skall implementeras med heller inte – det samma gäller val av tempo vid utläring. För lärningar som har folkmusikalisk erfarenhet kan ornamenten, beroende på dess komplexitet, gärna inlemmas i det melodiska flödet. Är recipienterna mindre vana vid svensk folkmusikalisk interpretation kan utsmyckningsfigurer till stor del utelämnas i inledningsskedet. Detta då det riskerar att otidliggöra grundmelodin.

Då låten spelats igenom två till tre gånger

med repriser, kan mästaren uppmuntra lärningarna att försiktigt följa med i melodin med sina instrument. Ett annat effektivt sätt är att låta lärningarna först sjunga med i melodin, vilket möjliggör för mottagarna att med full koncentration bekanta sig med melodins övergripande drag utan att behöva lägga fokus på instrumenttekniska detaljer som stråk, fingersättning och annat. Då låten sedan spelats igenom tillsammans 2-3 gånger är det dags att fokusera på mindre delar av melodin.

Som tidigare nämnts, är denna polska tydligt uppbyggd kring väl avgränsade fraser om två takter. Liksom den metodik som används vid utläringen, är även melodin i sin helhet byggd enligt *fråga-svar-principen*.² Låtens två första takter bildar en tydlig *försats* med ett fanfarliknande motiv som övergår i en stegvis fallande rörelse, vilken sedan lämnar över till *eftersatsen* i takt 3 och 4 som bygger på stegvisa rörelser och inleds med dominanten E. A-delen, eller ”förstareprisen” som är ett allmänt vedertaget begrepp inom folkmusik, avslutas sedan med en coda som kontrasterar mot övriga två fraser med sina språngvisa rörelser. Frasernas tydligt avgränsade struktur och respektive karakteristika verkar för att förstareprisen är tämligen enkel att lära ut. Fraserna är med andra ord enkla att skilja från varandra, vilket förhindrar sammanblandning av motiv i inlärningsfasen. En annan underlättande omständighet är den bissering, det vill säga reprisering av de fyra första takterna, som gör att endast sex takter musik behöver läras in, vilket ofta skapar en tillfredsställande känsla hos mottagaren.

Under tiden melodin lärs ut, finns möjlighet att genomföra en första grundläggande analys av första reprisen och begreppsliggöra centrala musiktermer. Exempelvis kan man påpeka treklängen i första reprisen, belysa skalstegens funktioner och nämna steg- och språngvisa rörelser. Då alla delar

2 Fråga-svar har i rent musikaliska sammanhang en något annorlunda betydelse än som didaktisk strategi. I ett musikaliskt stycke motsvaras det av exempelvis *försats* och *eftersats*, medan det i en lärosituation rör sig om imitation.

anses behärskas godtagbart av lärlingarna sätts reprisen ihop i sin helhet. Det finns två olika tillvägagångssätt vid utlärning. Endera lär mästaren ut två takter i taget, varpå hopfogning av reprisens delar sker efteråt. En andra strategi är att lära ut takt för takt. Detta kan vid mer komplexa rytmer och melodier, med ej lika lätt identifierbara fraser, vara mer fruktbart då det melodiska flödet på ett tydligare sätt uppfattas. Det vill säga: 1) lär ut första takten 2) lär sedan ut takt ett och två, 3) lär sedan utan takt ett, två och tre och så vidare – detta möjliggör för lärlingen att erhålla en bättre överblick över melodin.

B-delen, eller "andrareprisen", lärs ut utifrån samma strategi som A-delen. Dock förekommer här några små upptaktstoner som kan försvåra ut- och inlärning. Ett tips här är att utesluta upptakterna då de hör till den efterföljande frasen. Exempelvis första frasen i B-delen inleds med inledningstonen h¹ och avslutas med tonen g¹. Även den andra frasen inleds med h¹ och är en variation på B-delens första fras. Här är det särskilt noga att tydligt visa var pulsslagen ligger för att lärlingarna lättare skall ha möjlighet att orientera sig i melodin. Detta kan enkelt göras med hjälp utav tydliga fotstamp, vilket även är en essentiell del av det konstnärliga uttrycket inom folkmusiken. I denna polska kan man beroende på stilval välja att stampa på alla tre pulsslagen i takten (senpolska), eller det mer vanligt förekommande första och tredje pulsslaget (kringpolska).

När sedan B-delen övervunnits hos lärlingarna, sätts den ihop med A-delen. Här är det mycket vanligt att ett flertal av deltagarna glömt hur den börjar och även delar av densamma. Eventuellt kan mästaren då förtydliga de passager det berör. Detta brukar dock falla på plats när låten sedan spelas i sin helhet. Det finns dock en tumregel som jag personligen alltid försöker följa. Detta

är att *aldrig* spela i ett högre tempo än att man klarar av att spela korrekt. Inlärd fel tar onödig tid och energi från lärprocessen. Därför bör det påpekas än en gång: välj ett tempo som undanröjer riskerna för felaktig inlärning. Detta kan förvisso verka för att de som lär sig snabbt kan bli något rastlösa. Detta brukar sällan vara något större problem om man som lärare förklarar det solidariska i att samtliga skall ha möjlighet att tillgodogöra sig melodin. Ibland har jag dock vid låtutlärning för yngre lärlingar, där förståelsen för mindre långt gångna musikanter kan vara begränsad och skapa viss otålighet, valt ut de som lär sig snabbt att ta hand om de medelsnabba eleverna. Detta möjliggör att läraren kan fokusera på de elever som har mest problem att lära in; men förutsätter på grund av ljudnivån att ytterligare lokaler finns tillgängliga. Denna form av växelundervisning³ har även andra pedagogiska poänger då det i flera avseenden är stärkande för elever att själv undervisa; samtidigt som skifte av pedagog, enligt egen erfarenhet, i vissa fall skapar större lust och nyfikenhet att lära hos elever då de lär från andra elever.

FAS 3 – DETALJINSTUDERING AV RYTMISKA FINESSER OCH ORNAMENTIK

Då lärlingarna tillgodogjort sig melodin, inleds arbetet med ornament och rytmiska finesser, vilka är grundläggande aspekter av den folkmusikaliska uppförandepraxisen. I samband med diskussioner om rytmik kan begrepp som *agogik* och *elasticitet* etableras och diskuteras. Det förekommer även *jam-biska* och *trokéiska* rytmer i polskan, vilka är mer vanligt förekommande än raka åttondelar.⁴ Dessa bör utredas och i samband med kortare avbrott i förebildningen kan

3 Växelundervisning var en undervisningsform som har sitt ursprung i Lancastermetoden som enkelt beskrivet bygger på att de skickligaste eleverna undervisar de övriga i mindre grupper (Larsson 2014).

4 Egalt framförda noter är sällan förekommande i svensk spelmanstradition. Exempelvis använder riksspelmannen och spelledaren för Nordanstigs spelmanslag, O'Torgs-Kaisa Abrahamsson, begreppet "spelmansraka" (von Wachenfeldt 2014:76), vilket åsyftar inegalt spelade åttondelar.

mästaren "leka" lite med dessa rytmer och exemplifiera hur man som musikanter kan använda variationer av rytmiska figurer som en del i det konstnärliga uttrycket. Dock är det viktigt att rytmen är konsekvent vid utlärningsprocessen. Det finns även tillfälle att diskutera underdelning och huruvida den skall vila på sextondelar eller trioler. Det finns i södra Norrland låttraditioner, däribland min egen i nordöstra Hälsingland, där sextondelspolskor ibland framförs med en triolbaserad underdelning. Detta skapar ett intressant polyrytmiskt uttryck⁵ som kan inlemmas som en musikalisk finess.

Ornamentiken är, som nyss nämnts, en vital ingrediens i det folkmusikaliska uttrycket och ej sällan – tillsammans med olika stråkarter och rytmiseringar – även en av de avgörande faktorer som utmärker olika speltraditioner och spelmän. I Ol i Tängstas polska har jag tillfogat några av de mest vanligt förekommande ornamenten såsom *förslag* (takterna 1 och 13), *efterslag* (takterna 5, 9 och 12), *dubbelslag* (takt 7), *pralldrill* (takterna 4, 6 och 14) och *mordent* (takterna 8 och 11). Viktigt att poängtera är här att dessa ornamenteringsförslag är mina egna och därmed personliga. Jag har dessutom gjort ett didaktiskt övervägande genom att medtaga några av de mest allmänt förekommande utsmyckningarna. Här får mästaren göra en bedömning, beroende på vem eller vilka som är mottagare. Är det vana folkmusiker kanske de väljer att tillfoga egna utsmyckningar. Är det därmed mindre rutinerade lärningar kan mästaren med fördel lägga en god stund och noggrannhet vid att lära ut ornamentiken och understryka dess betydelse för det konstnärliga utfallet. När lärningarna behärskar dessa grundläggande ornament har de skänkts ett viktigt konstnärligt verktyg att applicera på andra melodier och låtar. Just i detta case kan läraren även påpeka ornamentens likhet med äldre konstmusik och diskutera om vissa av drillarna och förslagen skall ut-

föras *på* slaget (konstmusik fram till ca år 1800) eller *innan* slaget (konstmusik efter år 1800), där det sistnämnda i nutida folkmusik är det mest gängse sättet att utbrodera en melodi. Dock finns det en poäng i att vid uttolkande av ålderdomligt klingande låtar hämta inspiration från äldre tiders konstmusik – detta för att förstärka berörda melodis arkaiska drag.

Ett välkänt och ofta citerat uttalande av den legendariske spelmannen Hjort Anders Olsson från Bingsjö i Dalarna lyder: "Det är stråken som skall tala om låten skall leva" (Stockholms-Tidningen 19501113). Detta är ett påstående som ej nog kan understrykas. Som ovan antytts, fungerar ibland olika stråkarter och stråktekniker som direkta kännetecken för en specifik spelman eller en särskild geografiskt knuten låttradition. Här kan den nyss nämnde spelmannen Hjort Anders och hans speciella rullstråk anföras eller en annan dalaspelman, Pål-Olle, med sitt karakteristiska "ormtunge-stråk", men även det synkopierade "jerrjerr-stråket" eller "galvstråket" som nyttjades av ett flertal av sydvästra Hälsinglands spelmän. Men det finns även olika generella drag rörande stråkarter, oavsett om det berör en värmlandspolska eller en violinkonsert. Legatobågar skapar en mjukhet i framförandet medan avsatta toner ger ett mer distinkt uttryck. En annan viktig aspekt rörande just violin är att sträva efter ett nedstråk på varje takts etta. Detta för att erhålla en naturlig accentuering på den för polskan karakteristiska tunga ettan.

Liksom ornamentering är val av stråkmönster, som tidigare antytts, en parameter som kan utnyttjas för att utveckla en personlig spelstil. De stråk som angetts i notbilden är väl fungerande, men är återigen valda utifrån mina egna preferenser och liksom ornamentik och rytmik, kan man med fördel variera stråken för att skapa ett rikare musikaliskt uttryck. Jag brukar i förebildningsprocessen vara konsekvent

5 Folkmusikupptecknaren Nils Andersson (1974) beskriver detta som ett "egendomligt manér" (2) då det uppstår en "egendomligt jäktande rytm" (61).

rörande stråk och uppmåna lärlingarna att de spelar samma stråk som jag gör. Därefter brukar jag uppmuntra lärlingarna att, liksom rörande melodisk utsmyckning, finna sina egna personliga stråkmönster.

FAS 4 – NEDTECKNING

Nu har den första delen av det praktiska arbetet avslutats och det är dags att gå vidare till den mer teoretiska fasen i detta projekt. Som tidigare anförts, är det viktigt att under den nyss beskrivna förebildningsprocessen ha varit konsekvent rörande stråk, ornamentik och rytmik – detta då nästa steg är att teckna ned låten i notform. När jag genomfört föreliggande projekt i musiklärarutbildningen har vi alla tillsammans skrivit ned polskan på vita tavlan. Här brukar en hel del intressanta diskussioner uppkomma kring uttolkning av vad som nyss lärts ut, vilket bildar ett tillfälle för fördjupning i rytmik, ornamentik och annat som berör melodin. Ofta har diskussionerna behandlat de olika rytmiska figurerna, men även hur ornament bäst och mest korrekt skall nedtecknas.

Att nedteckna en melodi tillsammans har flera positiva sidor. Ofta kan kunskapen kring notskrivning vara tämligen varierad och genom att tillsammans diskutera olika nedteckningslösningar bildas en god jordmån för ett kollaborativt lärande, där de mer långt gångna lärlingarna, tillsammans med mästaren, hjälper fram de som ännu ej nått samma kunskapsnivå.

FAS 5 – MELODIANALYS

Som inledningsvis har beskrivits äger Ol i Tängstas polska en tydlig melodisk och harmonisk struktur. Detta möjliggör en tämligen lättöverskådlig analys av låten. Jag skall här förevisa en metod jag brukar använda mig av där melodin betraktas som en organism bestående av flera lager (*makro*, *exo*,

meso och *mikro*). Ur ett makroperspektiv undersöks låtens övergripande form, vilket som tidigare nämnts är en polska med visform. Nästa lager, *exonivån*, kopplas till vilken eller vilka ton- och taktarter låten äger. I detta fall är den konsekvent utförd i $\frac{3}{4}$ -takt, vilket inte alltid är fallet med polskor, vilka understundom kan gå i blandade taktarter. Tonarten är övervägande i A-moll med en tillfällig utvikning i parallelltonarten C-Dur.

Nästföljande nivåer i denna melodi-analysstrategi är de kommande *meso*- och *mikronivåerna*. Till *mesonivån* räknas fraser och perioder medan *mikronivån* behandlar melodins minsta beståndsdelar som figurer och tonkombinationer. Vi kommer här främst att koncentrera oss på den förstnämnda *mesonivån* och endast ytligt beröra *mikronivån* då en grundlig analys av denna kräver ett stort textligt omfång. Som tidigare nämnts bygger melodin på tydliga fraser om två takter. De två första takterna, försatsen, inleds med en fanfarliknande treklang i A-moll och sluts med en stegvis nedåtgående rörelse som leder vidare till eftersatsen som förutom språnget mellan tonerna e^2 och c^2 , bygger på en stegvis upp- och nedåtgående rörelse med inledning på tonen $g^{\sharp 1}$. Takterna 5 och sex bildar sedan A-delens konklusion, med ett tämligen dramatiskt oktavsprång som sedan via en fullständig helkadens avslutar A-delen. Detta är en tämligen vanlig uppbyggnad inom både konst- och folkmusik – det vill säga att den första frasen, försatsen, ställer en fråga som sedan besvaras i eftersatsen. Denna del, kallad expositionen, repriserar och kan betraktas som en musikalisk argumentation som får sin avslutning i konklusionen eller codan. B-delen inleds med ett C-durackord som accentueras genom att man spelar ackordstonerna g och e^1 som förslag till meloditonen. Takt 7 kan även betraktas som en variant av takt 1 med sin fanfarliknande karaktär i parallelltonarten C-Dur. I takt 8 inträffar det mest spänningsskapande momentet i melodin då dominantens dom-

inant D inträder. Att det är just här, vid det gyllene snittet, som detta uppenbarar sig är tämligen vanligt – oavsett om vi studerar konst-, folk- eller populärmusik. Ofta ligger något som sticker ut just vid det gyllene snittet. Det kan vara allt från melodiska höjd- eller lågpunkter, liksom mer övergripande formdelar som poplåtens *stick* eller sonatformens *genomföring* – med andra ord: något som kontrasterar och ”sticker ut” i förhållande till övrigt musikaliskt material i kompositionen. I detta fall skapar den tonartsfrämmande tonen och D-Dur just ett välbehövligt ”skav” i förhållande till den etablerade tonarten.

Efter den inledande dramatiken i B-delens takter 7 och 8 avspänns melodin genom en stegvis rörelse nedåt och sedan uppåt. Detta kan betraktas som en spegelvändning (inversion) av A-delens eftersats i takterna 3 och 4, men vi finner även denna melodiska linje från takt 2 (c^+) och till slutet på takt 3 (e^+). Den följande frasen i takterna 11 och 12 är bildade av melodiskt och gestiskt material från takt 5 och 9, medan B-delens avslutande takter 13 och 14 bildats av musikaliska idéer från takterna 4 och 6. Takt 13 är en variant av takt 4 och takt 14 är en imitation av motsvarande takt 6 i A-delen. Sammantaget kan B-delen i Ol i Tängstas polska betraktas som en slags genomföring då den i mångt och mycket bygger och behandlar tonmaterial som tidigare presenterats i A-delen.

FAS 5 – HARMONISERING OCH FUNKTIONSANALYS

Nästa steg är att harmonisera låten och här är det att föredra att hitta enklast möjliga ackord till en början. Detta för att ha en grund att stå på om man händelsevis skulle vilja ta den ett steg vidare och finna alternativa eller variativa harmonier. Jag väljer här att utgå från A-molls huvudfunktioner tonika (A-moll), subdominant (D-moll) och dominant (E-Dur). Även i

andra repriserna väljs i den tillfälliga utvikningen konventionella ackord. I och med detta uppstår även en chans att gå igenom grunderna i funktionsläran för de som är obekant med den. Då endast huvudfunktionerna är valda och det endast förekommer en tämligen mild tillfällig utvikning, lämpar sig denna låt ypperligt för ändamålet. Här kan också diskussioner föras om ackordens förhållande till varandra och hur spänning och avspänning skapas mellan exempelvis dominanten och tonikan, samt hur detta förhållande kan stärkas genom att tillfoga septimen. Inte minst är det av intresse att ta upp den mystiska dominantkvartsextfunktion och koppla den till generalbasens betydelse för den musikteori som vi fortfarande idag använder.

Det finns även möjlighet att experimentera genom att byta ut grundtonen mot andra ackordstoner och i förlängningen även finna välljudande baslinjer. Andra vanliga arrangeringsstrategier inom samtida svensk folkmusik är att använda sig av bordun. Detta kan endera göras som en introduktion i första repriserna, vilket skapar en tilltalande dynamisk effekt när andra repriserna inleds med ett C-Durackord. Bordunen skapar förväntan och här kan man experimentera med att använda grundtonen A, vilken fungerar som mer vilande eller varför inte kvinten E som skapar en dominantisk känsla och därmed spänning. Här finns all anledning att relatera till olika harmoniska förlopp som exempelvis dominantens dominant och den spänning som skapas genom den. Även diskussioner kring musikens två mest fundamentala byggstenar – *spänning* (dissonans) och *avspänning* (konsonans) – kan här föras. Detta spänningsförhållande finns på alla nivåer i musiken: makronivå (arrangemanget), exonivå (harmonier och taktarter), mesonivå (kontrasterande fraser) och mikronivå (melodik – tonartsfrämmande toner och dylikt).

FAS 6 – STÄMSÄTTNING

Den avslutande fasen i detta projekt är att utifrån de givna harmonierna tillfoga en enklare andrastämma. I detta fall är det en tämligen stiltrogen ”vagnshjulstämma” som den ibland kallas bland spelmän. Det vill säga att stämmorna följer varandra rytmiskt. Detta är den vanligast förekommande strategin att göra stämmor inom folkmusiken. Dock brukar de oftast spelas på gehör, vilket ibland medför att parallellkvintföringar och annat uppstår. Men då detta är en så kallad ”skrivbordsstämman” kan vi kosta på oss att utföra den enligt den stränga satsteknikens regler. Några aspekter som jag själv ofta understryker är att stämman skall vara sångbar och så melodisk som det är möjligt – detta underlättar för musikerna att lägga stämman på minnet.

Ytterligare en parameter är att stämman skall ”ligga bra i handen” på det instrument den skall framföras på, vilket inte alltid är en självklarhet om man förtvivlat försöker följa givna harmonier. Här vill jag främst anförda en strategi som är mycket gångbar för att nå önskat resultat, vilket helt enkelt grundar sig i att man tänker flera steg framåt till slutdestinationen för den melodiska linjen. Detta kan exempelvis gälla fraser eller perioder. Ett exempel är inledningen av B-Delen där stämman inleds på tersen, en sext under melodin. Det första hindret på vägen är första taktens allra sista ton g². Skulle stämman endast följa melodin en sext under skulle vi få en känsla av att ackordet är ett Cmaj7, vilket naturligtvis är helt korrekt om detta är målet med arrangemanget. Ett annat undantag är att tonen ligger på obetonad takt del och därför kan betraktas som genomgångston. Men om vi försöker hålla oss så strikta som möjligt är den lösning som presenteras i B-delens första takt att föredra och det finns några relevanta skäl till detta. Dels förstärker denna lösning med att använda hornkvinter känslan av C-Durackordet vilket kan ses som en välkommen ljus kontrast till den tämligen molokna

första repris. Strategin att använda hornkvinter är mycket gångbar vid tillfällen som detta samt även för att skifta klang mellan sammanträngt och spritt läge. Och just det sistnämnda är här lyckat ur ett konstnärligt perspektiv då det spridda läget skapar en luftigare klang, medan det sammanträngda läget skapar mer intensitet och just detta förstärker den dramatik som uppstår när dominantens dominant D7 uppenbarar sig i B-delens takt 2. På det sättet ökar man genom att först inleda repris i spritt läge för att sedan via hornkvinten vrida upp intensiteten i B-delens takt 2. Genom detta bereder vi även möjlighet att skapa en kontrapunktiskt tillfredställande och sångbar stegvis melodilinj i andrareprisens andra takt. Just att använda kontrapunktiska tekniker med motrörelser och annat är ett beprövat och effektivt sätt att öka den konstnärliga kvalitén på stämföringen. Ytterligare ställen där hornkvinter har använts för att skifta lägen kan ses i takterna 2, 3, 9 och 12.

När dessa faser genomförts har nu en god grund bildats för att experimentera med instrumentation och ett mer ensembleorienterat arrangerande. Några exempel på detta kan vara att, som tidigare nämnts, använda sig av borduner, alternativa ackord och baslinjer; att använda ett basinstrument som spelar ackordens bastoner (eller alternativa ackordstoner – se alternativa baslinjer) endera som långa toner eller med olika rytmiseringar; att andrastämman eller basstämman plockas bort på vissa delar och tillfogas på andra; att spela melodin i oktaver (inom folkmusiken kallat ”grovt och grannt”); att låta någon spela melodin solo; att utifrån givna harmoni skapa ackordsklanger med instrumenten; att skapa ostination (riff) som ackompanjerar melodin. Detta är bara några av de arrangeringstekniker som kan användas i framförandet. Ett tips av både pedagogisk och konstnärlig art är att hålla arrangemanget tämligen intakt på B-delen som ofta fungerar som låtens refräng. Detta hjälper lärlingarna att komma ihåg storformen då de har en fast punkt i

B-delen att återkomma till. Det skapar även möjlighet för en tilltänkt publik att erhålla igenkänning, vilket är ett grepp som använts under hela musikhistorien, från de allra tidigast nedtecknade musikverken från det fjärran Ugarit via bland annat den medeltida balladen, rondot, sonatformen och till dagens populärmusik – refrängen som kompositionsmissig höjdpunkt och komponent för att få musiken att fästa hos lyssnaren. Detta skapas just genom att refrängen sällan byter skepnad – oavsett om det gäller text eller arrangemang.

SAMMANFATTNING

Jag har i föreliggande text beskrivit en läroprocess med avsikt att otvunget integrera en rad olika delar av såväl praktisk som teoretisk art. Naturligtvis kan delar eller faser i den beskrivning som nyss gjorts utelämnas och detta projekt går naturligtvis även att genomföra i sin helhet eller i delar i samband med en-till-en-undervisning vid den reguljära verksamheten på kultur- eller musikskolan, vilket är ett gott tillfälle att inkludera musikteoretiska frågor redan i ett tidigt stadium. Den musikteoretiska progressionen kan därefter följa den hantverksmässiga

utvecklingen i instrumentalundervisningen.

Den didaktiska utgångspunkten är naturligtvis alltid att mästaren utgår från *vem* eller *vilka* undervisningen riktar sig till. Är det en stor grupp med diversifierad kunskapsbas ställer det stora krav på *vad* som lärs ut och vidare hur läraren genomför sin kunskapsförmedling. Det finns många sätt att nivåanpassa sin undervisning och i ett projekt som detta kan man med fördel göra förenklade andra- och tredjestämmor. Utifrån exempelvis en schenkerinspire-rad analys kan man även förenkla svåra melodier, vilken sedan kan framföras av mindre långt gångna elever – detta brukar vara stärkande för deras självförtroende.

Som inledningsvis nämnts, behöver naturligtvis föreliggande projekt ej utgå från svensk spelmannsmusik. Det kan röra sig om musik ur valfri genre, men en viktig tumregel för att förenkla processen är att den skall vara melodibärande, vilket inte alltid är fallet med nutida populärmusik som ofta bygger på en harmonisk bakgrund. Och det bör ju vara en av våra främsta uppgifter som lärare att öppna nya dörrar och horisonter för våra elever och studenter genom musikalisk, historisk och social kontextualisering. Därför kan den strategi som här presenterats vara ett bra tillfälle att presentera ny musik för våra lärningar.

REFERENSER

Andersson, Nils (1974). *Svenska låtar. Medelpad*. Stockholm: Samfundet för visforskning & Bok och Bild.

Duchesne-Guillemin, Marcelle (1984). A Hurrian Musical Score from Ugarit: The Discovery of Mesopotamian Music. I: *Sources from the Ancient Near East*, vol. 2, fasc. 2. Malibu, CA: Undena Publications.

Kilmer, Anne Draffkorn (1971). The Discovery of an Ancient Mesopotamian Theory of Music. I: *Proceedings of the American Philosophical Society*. 115 (pp 131–149).

Larsson, Esbjörn (2014). *En lycklig mekanism : olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets utbildningsrevolution*. Uppsala: Historiska institutionen vid Uppsala universitet

Roempke, Ville (1980). ”Ett nyår för svensk folkmusik”. Om spelmannsrörelsen. I: Ling, Jan & Ternhag, Gunnar (red). *Folkmusikboken* (pp 263–296). Stockholm: Prisma

Skolverket (2020). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.

URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRRMUSo1%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f#anchor1> [Hämtad 2020-09-02]

von Wachenfeldt, Thomas (2014). Vi spelar inga covers vi e'! – Spelmanslaget som läroplans och dess ideologier. I: Søyland Moen, Sveinung (red.). *Musikk og tradisjon 2014* (pp 53-83). Oslo: Novus.

von Wachenfeldt, Thomas (2015). *Folkmusikalisk utbildning, förbildning och inbillning – En studie över trädning och lärande av svensk spelmansmusik under 1900- och 2000-talen, samt dess ideologier* (diss). Luleå: Luleå tekniska universitet



Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (~). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. ~ är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 18 består av 7 artiklar som handlar om olika aspekter av den satsning som sker nationellt inom svensk Kulturskola.



UMEÅ UNIVERSITET

PRAKTIKORIENTERAD Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet

isbn: 978-91-7064-535-6
issn: 1103-8470