



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Det viktigaste är att ha elevfokus på något sätt, för det är därför vi är här.

***Diskurser om spänningen mellan bredd och
spets i musikundervisning på svenska
kulturskolor.***

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2025
Poäng 15hp
Författare: Angus Keay
Handledare: Ketil Thorgersen
Examinator: Jonas Asplund

ABSTRAKT

Titel: Det viktigaste är att ha elevfokus på något sätt, för det är därför vi är här. *Diskurser om spänningen mellan bredd och spets i musikundervisning på svenska kulturskolor.*

Engelsk titel: The most important thing is to have some kind of focus on the students, because that's why we are here. *Discourses regarding the tension between breadth and depth in music education within the Swedish kulturskola.*

Utgångspunkten för denna studie är baserat på funderingar jag har haft om hur man når både bredd och spets under de förutsättningar man har på en svensk kulturskola jämfört med hur det ser ut i andra länder. Forskningskontext för denna studie har en direkt koppling till mitt arbete som musiklärare och som Erasmus+ projektsamordnare på en svensk kulturskola.

Syftet med detta examensarbete är att utforska diskurser om spänningen mellan bredd och spets genom intervjuer bland verksamma pedagoger på en svensk kulturskola. Foucaults definition av diskurs som språkliga påståenden och fakta används tillsammans med Bourdieus teori om fält och habitus för att definiera deltagarnas positionering i förhållande till de diskurserna som studien tog fram. Ett kritiskt diskursanalytiskt angreppssätt används i denna studie som teoretiskt verktyg och metod.

Studien är baserat på intervjuer med fyra kulturskolelärare; en gruppintervju och två enskilda intervjuer. En diskurspsykologisk kodning gjordes på empirin som samlades in under intervjuerna. Resultaten togs fram via Faircloughs modell för kritisk diskursanalys (CDA), där innehållet i de transkriberade intervjuerna har analyserats. Studien resulterade i en identifikation av fler språkliga, diskursiva teman som tydliggjorts under intervjuerna: elever som individer (elever med diagnoser, inlärningsskillnader, och som hemmasittare), specialisering, tema om mognad, satsning, investering, allvar och fokus. Diskursiv positionering, maktspel och stridande runt ytligare tema om tid, stress, och organisatorisk styrning kunde också identifieras.

En bredare förståelse av de diskursiva tema som ingår i jakten efter ”den perfekta kulturskolan” är själva målet med denna studie. Slutsatsen i denna studie är att de diskursiva maktspel som kan kopplas till de teman som identifierades i studien öppnar för vidare forskning om arbetsrelaterad stress hos lärare på kulturskolor.

Nyckelord Diskursanalys, kulturell reproduktion, kulturskola, individen, stress

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Mitt nuvarande arbete	6
1.2 Problemområdet	6
1.3 Syftet	6
1.3.1 Forskningsfrågorna	7
2. Bakgrund	7
2.2 Att utforska diskurser om spänningen mellan bredd och spets	8
2.3 Tidigare forskning	9
2.3.1 Målgrupper inom den svenska kulturskolan	9
2.3.2 Policyfrågor gällande deltagande inom svenska kulturskolor	9
2.3.3 Diskursanalys inom norska kommunala kulturskolor	10
2.3.4 Den kulturskoledidaktiska bron	12
3. Teori	12
3.1 Diskursteori	13
3.1.1 Socialkonstruktivism och olika diskursanalytiska angreppssätt	13
3.1.2 Potter och Wetherells diskurspsykologi	14
3.2 Faircloughs kritisk diskursanalys (CDA)	15
3.3 Foucault	17
3.4 Bourdieu	18
3.4.1 Fält och Kapital	18

3.4.2 Habitus	18
3.5 Sammanfattning	19
4. Metod	20
4.1 Insamlingsmetod	20
4.2 Urval av deltagare	20
4.2.1 Intervjupersoner	21
4.3 Intervjufrågorna	21
4.4 Etiska riktlinjer	22
4.4.1 Förhållandet mellan forskare och sin forskning	22
4.4.2 God forskningssed	23
4.4.3 Samtycke	23
4.5 Analysmetod	24
4.5.1 Genomförande	24
5. Resultat	25
5.1 Tema: Individen	26
5.2 Tema: Diagnoser, inlärningsskillnader och hemmasittare	30
5.3 Tema: Mognad, dagens samhälle och snabba belöningar	32
5.4 Tema: Att satsa, bredd och spets	34
5.5 Tema: Allvar och fokus	37
5.6 Tema: Tid, stress och investering	39
5.7 Tema: Struktur, styrning och organisation	43
6. Diskussion	46
6.1 Resultatdiskussion	46

6.2 Musikpedagogiska implikationer	52
6.3 Metoddiskussion	53
6.4 Vidare forskning	55
7. Referenser	57
8. Bilagor	59

1. Inledning

Jag vill börja med att beskriva den svenska kulturskolan som en levande institution där människor möts inom ett nät av olika sociala och målmedvetna relationer för att nå verksamhetens gemensamma mål. Kulturskolor (som *fungerande* institutioner) har ett behov av god relationskompetens hos de aktörer som arbetar inom kulturskolans domän (med domän menas den specifika sfären eller det område där kulturskolan har sitt ansvar och sin verksamhet). Relationskompetens beskrivs av Aspelin (2018 s.49) som den goda förmågan att kommunicera och bygga stabila sociala band. Att se över diskurser om människor och relationer emellan blir en logisk startpunkt för att redovisa resultat inom denna studie.

När musikskolan blev kulturskolan togs inte bara ”musik” bort från titeln men även en del av inriktningen där man kan argumentera för att en del av resurserna fick tunnas ut. Detta ger större tillgänglighet för alla barn på ett sätt (som är mycket bra!), men många av dem som söker till kulturskolor vill få en så bra och givande musikutbildning som möjligt, ledd av professionella pedagoger.

Jag kommer att forska om vilka upplevelser och tankar en lärargrupp från en svensk kulturskola har fått med sig efter en resa till en icke svensk musikskola. Hur lärarna upplever de förutsättningar de har att arbeta med efter ett besök på en musikskola i ett annat land kommer att vara kärnan i min studie, som fokuserar på diskurser kring spänningen mellan bredd och spets inom kulturskolan. Frågorna är baserade på specifika intresseområden som togs fram under ett Erasmus+ jobbskuggnings projekt med Conservatorio Profesional de Música de Vigo ”Musical Exchanges Without Borders”.

Denna studie har sitt fokus på diskurser om spänningen mellan bred och spets i kulturskolan. Som en ingång till denna studie vill jag först definiera dessa begrepp. Jag kommer att använda de definitioner av bredd och spets som Jordhus-Lier (2018 s.92) använder i sin avhandling, med en uttalad koppling till kulturskolans domän. Med ”bredd” menas en tillgänglighet ”för alla”, med en koppling till specifika begrepp såsom inkludering, kollektiva värderingar, tillgänglighet och mångfald, och där kulturskolan har ett brett mandat för att nå ut till alla barn. Med ”spets” menas när ”för alla” är kopplade till specialisering, individualism och kvalitet. ”Spets” innebär ett krav på individens delaktighet och fokus, där kvalitet och progression är kopplat till de resurser som behövs för en individ att gå till djupet inom sitt ämne genom avancerat specialisering. Jordhus-Lier (2018 s.92), poängterar att de institutionella diskurserna ofta är tecknat av binära oppositioner (som bredd och spets), och att detta väcker följande fråga: ska kulturskolan vara för alla som vill delta, eller ska det vara för alla som vill förbinda sig till högre krav?

1.1 Mitt nuvarande arbete

Jag jobbar på en kulturskola som gitarr-, elbas- och ensemblelärare. Jag är även ansvarig för skolans olika Erasmus+ projekt; som innebär ansökningar, organisation av utbyten, budgetar, uppföljning och dokumentation. Jag var projektledare för ett tidigare Erasmus+-utbyte med Ecole Municipale de Musique Saint-Sébastien-sur-Loire, i Frankrike och Conservatorio Profesional de Música de Torrelavega, i Spanien och ett utbyte med Conservatorio Profesional de Música de Vigo. Jag är även projektledare för två pågående Erasmus+ utbyten; ett med Leo Kestenberg Musikschule, i Tyskland, ”Piano Without Borders”, och ett annat med Conservatorio Profesional de Música de Vigo ”Musical Exchanges Without Borders”.

Erasmus+ är EU:s program för utbildning, ungdomar och idrott. Programmet har en budget på cirka 26,2 miljarder euro under 2021-2027, och ska ge över fyra miljoner européer möjlighet att studera, praktisera och få andra erfarenheter utomlands.

Jag har upplevt mycket, fått en del perspektiv och utvecklat en hel del egna funderingar under min tid som ansvarig för skolans olika Erasmus+ projekt. En av de starkaste funderingar jag har haft handlar om hur man kan nå både bredd och spets under de förutsättningar man har på en svensk kulturskola jämfört med hur det ser ut i andra länder. Kan man lära sig något från att se hur andra jobbar och sedan implementerar nya strategier och aktioner för att förbättra sitt eget arbete?

1.2 Problemområdet

Jag är intresserad av att utforska hur kulturskolans lärare upplever att de kan nå både bredd och spets inom den nuvarande modellen som finns på svenska kulturskolor. Problemområdet som utforskas är därför huruvida den svenska kulturskolans modell lyckas med att nå både bredd och spets, enligt de som arbetar inom modellens förutsättningar.

Jag vill därför undersöka dagens kulturskola från ett lärarperspektiv, via en intervjustudie. De medverkande lärarna i studien har haft möjligheten att observera en kulturskolliknande modell i ett annat land och gjort en reflektion runt detta inom ett Erasmus+ utbytesprojekt under 2024.

1.3 Syftet

Syftet med detta examensarbete är att utforska diskurser om spänningen mellan bredd och spets. Datainsamling kommer ske genom intervjuer bland verksamma pedagoger på en svensk kulturskola. Med min forskning avser jag att vidareutveckla ett forskningsområde som jag först kom i kontakt med genom Cecilia Jeppssons doktorsavhandling *Rörlig och*

stabil, bred och spetsig: Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan (2020). Jeppsons doktorsavhandling beskriver hur kulturskolans utformning påverkas av politiska traditioner och diskurser. Jag anser att detta forskningsområde spelar en nyckelroll i att hitta balansen mellan alla barns rätt till kultur och det individuella barnets rätt att fördjupa sig i kultur, samtidigt som samhällets politiska strukturer måste uppfylla de kvalitativa förväntningarna inom kulturområdet.

1.3.1 Forskningsfrågorna

Forskningsfrågorna är utformade med en diskursanalytisk inriktning i åtanke. En diskursiv analys av språket som används under intervjuerna kommer att hjälpa till att identifiera vad som sägs och hur det uttrycks. De frågor som kommer att fokuseras på och analyseras är följande:

1. Vad lyfter kulturskolepedagoger fram som betydelsefullt vid reflektioner om målgrupper och undervisningsändamål?
2. Hur resonerar kulturskolepedagoger om undervisningsformer, pedagogiska förutsättningar och inställningar?
3. Hur resonerar kulturskolepedagoger kring hur musikpedagogiskorganisationer fungerar gällande bredd och spets?
4. Hur pratar kulturskolepedagoger om hur en ”perfekt” kulturskola borde fungera?

2. Bakgrund

I *Kulturskolans roll och förutsättningar: En orienteringsskrift för dig som är ledare i kulturskolan* (2019), beskrivs det som skiljer den svenska kulturskolan från många internationella exempel, såsom dess fokus på social bredd och inkludering och den höga subventioneringsgraden. I många andra länder finns ett tydligare fokus på konstnärlig spetsutbildning. Detta ledde mig till frågan om hur spets hanteras på svenska kulturskolor och hur det uttrycks inom diskurser som rör sig mellan kulturella och politiska styrningar.

Nationella och lokala policyprocesser som rör ett utökat, breddat deltagande på kulturskolor speglar den nuvarande situation för lärare och chefer inom kulturskolan. I regeringens kommittédirektiv (Dir. 2015:46) till kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) anges att ”regeringens utgångspunkt är att alla barn oavsett bakgrund ska ges möjlighet att utöva kultur” (Dir 2015:46, s.2). Jeppsson (2020, s.5) beskriver hur resultaten av kulturskoleutredningen föranledde att riksdagen antog en proposition under 2018 (Prop. 2017/18:164, refererad i Jeppsson 2020, s.5) som formulerade kriterier för statliga projektstöd till kulturskolor. En följd av detta är att kulturskolor, baserat på vissa kriterier,

kan söka stöd för projekt som har hög kvalitet i såväl den breda som en fördjupad undervisning. Jeppsson menar att propositionen kan ses som den första statliga styrningen av kulturskolan även om ingen lagstiftning i kulturskola antogs. Kommunerna behöll sin autonomi, och kulturskolorna har även fortsatt frihet att utforma sina verksamheter lokalt.

I Kulturrådets sammanfattning av statistik för kulturskolor år 2023 "Kulturskolan i siffror" (2024, s.18), står det att fördjupningskurser erbjöds av ungefär 61 procent av kommunerna under 2022 och 2023. Fördjupningskurser beskrivs som "särskilda kurser som riktar sig till deltagare som vill bredda och fördjupa sina redan befintliga ämneskunskaper". Denna statistik visar en tydlig ökning jämfört med till exempel 2018 där andelen kommuner som erbjöd någon form av fördjupningskurser var 46 procent. Det kan argumenteras att denna statistiska ökning är ett resultat av policyprocessor som kom till följd av regeringens kommittédirektiv till kulturskoleutredningen och den proposition som riksdagen antog under 2018.

2.1 Jobbskuggning

Erasmus+ projektet "Musical Exchanges Without Borders" bygger på jobbskuggning och professionell utveckling av fem pedagoger från Uppsala kulturskola, under ett samarbete med Conservatorio Profesional de Música de Vigo, Spanien. Jag kommer använda just detta projekt som "arbetsmiljö" för mitt examensarbete.

Mål och syfte för projektet "Musical Exchanges Without Borders" är att ge projektets deltagare nya färdigheter och kompetenser inom specifika ämnen och områden i deras arbete med ungdomar, utanför den obligatoriska skolans formella läroplan. Behov och mål för detta projekt rör därför datainsamling och delning, jämförelse, granskning, förnyelse, återupptäckt och en pedagogisk, didaktisk, metodisk reflektion mellan båda parter, angående deras arbete med ungdomar.

2.2 Att utforska diskurser om spänningen mellan bredd och spets

Den teoretiska utgångspunkten i Jeppssons (2020, s.39) avhandling om bredd och spets i kulturskolan har sina rötter i relationen mellan sociala strukturer eller mönster och deras skapande. Jeppssons avhandling vilar på en diskursteoretisk grund. Valet av en diskursteoretisk ansats för min studie baseras på en liknande diskursanalytisk inriktning som Jeppsson, där en socialkonstruktionistisk utgångspunkt och ett kritiskt perspektiv på språket används som representation av en objektiv verklighet.

Jeppsson beskriver hur kulturskolans utformning styrs av politiska traditioner och diskurser där dess legitimitet är i en konstant omformningsprocess beroende på vad som lyfts fram som viktigt. En studie om diskurser kring spänningen mellan bredd och spets

stärks genom att ha informanter som inte bara reflekterar över och ger sina uppfattningar om sitt eget arbete och arbetsplats, utan även i förhållande till hur arbetet utförs i ett annat land, där samma uppdrag i princip genomförs. Mina informanternas intryck från detta Erasmus+ projekt kan senare utvärderas och omvärderas för att förfinas deras arbete ytterligare och ständigt förbättra deras pedagogiska metoder med ungdomar, vilket samtidigt lämnar utrymme för vidare forskning inom ämnet.

2.3 Tidigare forskning

Jeppsson et al. (2019, s.5) påpekar att det aldrig har forskats och skrivits så mycket om den nordiska kulturskolan som ”nu”. Denna projektgrupp har kartlagt forskningsartiklar för att skapa en ”levande”, sökbar databas för att underlätta vidare forskning. Detta understryker vikten av diskursiv forskning om kulturskolor, vilket också är fallet i min studie, som har sina rötter i följande studier.

2.3.1 Målgrupper inom den svenska kulturskolan

En uppfattning om kulturskolans målgrupp behövs för att få en bild av hur diskurser om bredd och spets spelar ut sig inom svenska kulturskolor. Jeppsson (2020, s.105) identifierar den typiska eleven på svenska kulturskolor som en svenskfödd tjej med välutbildade föräldrar. Barn vars föräldrar är aktiva inom kultur visar större uthållighet i sina studier, på grund av stöd från föräldrarna. Resultaten av Jeppssons studie indikerar att föräldrastöd är fördelaktigt för det individuella barnet, samtidigt som det fungerar som en mekanism som förevarar kulturell reproduktion. Bakgrunden till den ”typiska” eleven kan därför anses vara en bidragande faktor som påverkar kulturskolans möjligheter att stödja fler elever som vill nå spets i sina ämnen.

2.3.2 Policyfrågor gällande deltagande inom svenska kulturskolor

Jeppsson (2020) beskriver vidare att hennes avhandling tillkom under en tid av förändring, då policyfrågor kring kulturskolan, på ett helt nytt sätt, har kommit i fokus för det nationella politiska intresset. Jeppssons slutsatser understryker hur kulturskolors lokala policyprocesser samspelar med såväl nationell som lokal politik, samhället i stort samt barn och unga, både inom och utanför kulturskolan. Jeppsson poängterar att lärares och chefers möjligheter att verka för ett breddat deltagande ”konstrueras i det kontinuerliga görandet och positionerandet” i förhållande till policyprocesser, ”där lärare och chefer i kulturskolan är inflytelserika aktörer” (s. 94).

Jeppssons doktorsavhandling ”har ambitionen att belysa hur kulturskolan som fält med dess aktörer hanterar politiska förväntningar på utveckling mot större öppenhet, inkludering och ett breddat deltagande” (2020, s.6). En påverkande faktor i denna studie bör därför lyftas fram: att kommunerna har fått behålla sin autonomi och att kulturskolorna även fortsättningsvis har frihet att utforma verksamheterna lokalt.

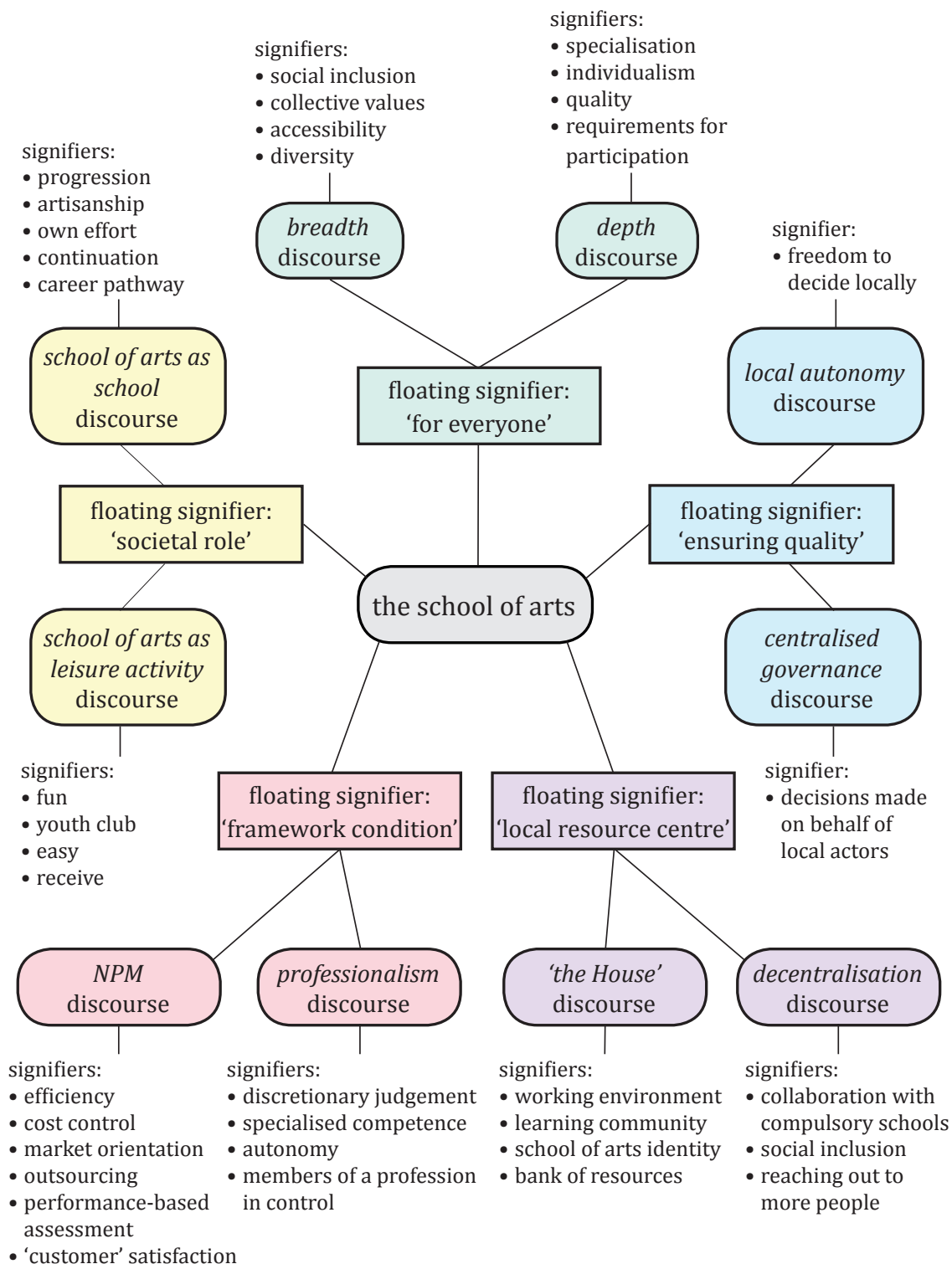
Resultatet blir att ingen svensk kulturskola är exakt likadan som en annan i hur de politiska förväntningarna och styrdokument är format och hanterat. En mer omfattande studie om diskurser om spänningen mellan bredd och spets i den svenska kulturskolan skulle därför må bra av att använda empiri från flera svenska kulturskolor än bara en.

Di Lorenzo Tillborg (2021, s.111) identifierade diskurser om normalisering, inkludering, specialisering, marknad, ekonomi och samverkan i sin doktorsavhandling där ledare i kulturskolor diskuterade praxis och policy gällande inkludering av alla barn. Di Lorenzo Tillborg beskriver dessa diskurser som "maktrelationer som finns inbäddade i språkliga och sociala relationer" och som "har konsekvenser för vad som är möjligt att tänka, yttra och göra" vilket i sin tur "har konsekvenser för mekanismer av inkludering och exkludering" i kulturskolor. Di Lorenzo Tillborg (2021, s.73) använde samtal från en fokusgrupp som en del av sin diskursanalytiska ram för sin studie. Di Lorenzo Tillborg anser att dessa samtal representera foucaultianskt diskursiva praktiker där ett specifikt område av diskursiva uppbyggnad indikerar större diskurser när de analyseras och som i sin tur är en del av diskursiva processer kopplade till policyer och policyprocesser. Di Lorenzo Tillborgs analys syftar till att "öka medvetenheten kring de olika maktrelationer som ledare, lärare, elever och forskare är en del av samt hur deras deltagande i policyprocesser kan bidra till demokratisering av musikpedagogik för alla barn och unga".

2.3.3 Diskursanalys inom norska kommunala kulturskolor

Jordhus-Lier (2018, s.vi) identifierade de mest centrala av de konkurrerande diskurserna i sin avhandling, *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*, som de institutionella diskurserna om bredd och spets, samt lärardiskurserna om mångsidighet och specialisering. Jordhus-Lier understryker att kulturskolan har ett brett mandat där alla barn ska inkluderas och att skolan har ett ansvar för kulturundervisningen i stort. I sin senare studie (2021, s. 187) fann Jordhus-Lier att kulturskolelärare konstruerar sina professionella identiteter inom ett diskursivt fält av maktförhållanden, där meningar knyts både till det arbete de utför och till de institutioner de representerar.

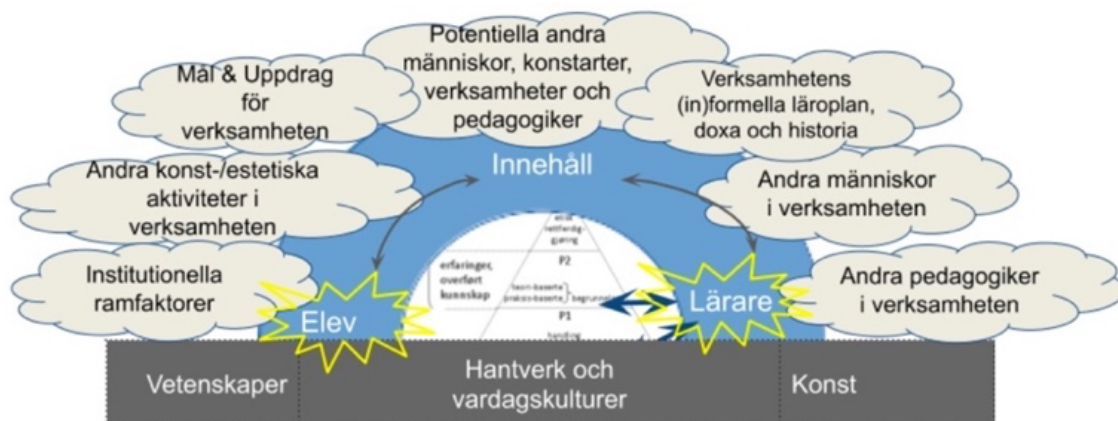
Jordhus-Lier (2018, s.92) beskriver hur diskurser om bredd associeras med beteckningar som inkludering, diversitet, tillgänglighet och kollektiva värderingar, medan diskurser om spets associeras med beteckningar som individualism, specialisering, kvalitet och ett krav för deltagande. Jordhus-Lier poängterar att dessa beteckningar existerar inom ett flytande institutionellt sammanhang där diskurser om både bredd och spets försöker artikulera den meningen som associeras med en kulturskola "för alla". De diskursiva beteckningarna gällande bredd och spets som Jordhus-Liers har identifierat, tydliggörs i modellen nedan: *Institutional discourses in the school of the arts* (se figur 2).



Figur 2 (ur Jordhus-Lier 2018, s.91)

2.3.4 Den kulturskoledidaktiska bron

Thorgersen (2019, s.119) beskriver den kulturskoledidaktiska bron som en visualisering av ett kommunikativt möte mellan elev och lärare i varandras horisonter. Bron fungerar både som en metafor för en väg som måste gås för att mötas och för att illustrera de oändliga möjligheter som finns för var på bron eleven och läraren *kan* mötas. Thorgersen påpekar att institutionella faktorer också kan påverka den didaktiska förhandlingen och att dessa kan vara både mörka och ljusa, beroende på såväl verksamheten som pedagogens förhållningssätt till dessa faktorer (se ”molnen” i figur 3). Vidare beskriver Thorgersen hur kulturskolepedagoger behöver visa ett intresse för att identifiera elevernas behov, kunna visa en empatisk kompetens och flexibilitet, tillsammans med en insikt och en kritisk syn på kulturskolans syften, mål och uppdrag. Thorgersen påpekar att det bara är början till hur en kulturskoledidaktiska relationell kompetens kan utvecklas.



Figur 3 (ur Thorgersen 2019, s.10)

3. Teori

Min studie vilar i samma anda som Jeppssons avhandling *Rörlig och stabil, bred och spetsig. Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* (2020), där Bourdieus koncept ”fält” och ”habitus” blir lämpliga utgångspunkter för att analysera de språkliga diskurserna och maktpositioner hos deltagare. Jeppsson (2020, s.39) beskriver att den teoretiska utgångspunkten i sin avhandling om bredd och spets i kulturskolan har sina rötter i relationen mellan sociala strukturer eller mönster och skapandet av dessa. Jeppsson lyfter hur den svenska kulturskolan genomgår en kontinuerlig omformning som styrs av politiska arv och diskurser. Vidare beskriver Jeppsson hur kulturskolans berättigande ständigt förnyas, baserat på aktuella prioriteringar, där påverkan kommer från politiska arenor, praktiska erfarenheter och de sociala sammanhangen runt omkring. Diskursteori kommer att

användas i detta examensarbete tillsammans med några relevanta pedagogiska koncept, alla med hänsyn till de kvalitativa metoder som används för datainsamling.

Bourdieu's sociala fält innehåller dynamiska krafter såsom makt och kapital. Dessa, tillsammans med det omfattande konceptet *doxa* (de tydliga sanningar inom ett fält), kommer därför att fastställa mitt val av metod i denna studie där jag anser att en språklig diskursanalys baserad på Foucaults definitionen av "diskurs" är mest lämpligt att använda med hänsyn till Bourdieu's sociala fält. Faircloughs modell för kritisk diskursanalys (CDA), kommer att användas för att analysera innehållet i de transkriberade texterna från intervjuerna.

3.1 Diskursteori

Begreppet *diskurs* beskrivs av Winther Jørgensen och Philips (1999, s.7) som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av den), och diskursanalys definieras som en studie av språk i användning. Teori och metod blir därför sammanlänkade gällande diskursanalys, och de grundläggande filosofiska premisserna måste accepteras för att kunna använda diskursanalysen som metod i empiriska undersökningar. Winther Jørgensen och Philips beskrivning innebär olika angreppssätt inom diskursanalys gällande teorier, metoder och forskning. Jag har valt Potter och Wetherells diskurspsykologiska angreppssätt i kombination med Faircloughs modell för kritisk diskursanalys som både teori och metod, eftersom jag anser dessa vara mest lämpligt för studiens ändamål och syfte.

Diskursteori som begrepp har utvecklats vidare av Kłos-Czerwińska (2015, refererad i Jeppsson, 2020, s.49) där diskurs ses som en "bakgrund som utgör en förutsättning för aktörers möjligheter att positionera sig och strida på ett fält", det vill säga Bourdieu's sociala fält. En diskurs fungerar som en mall eller resurs som aktörer (ofta omedvetet), kan nyttja i sina försök att befästa eller stärka sin maktställning. Kłos-Czerwińska (2015, refererad i Jeppsson 2020, s.49) förklarar vidare att när en aktör har bemästrat ett visst språk eller en viss diskurs har de fått en "inträdesbiljett" till att kunna dominera inom ett fält.

3.1.1 Socialkonstruktivism och olika diskursanalytiska angreppssätt

Socialkonstruktivism beskrivs av Winther Jørgensen och Philips (1999, s.104) som det sätt på vilket människor förstår och kategoriserar världen i vardagen. Det är en produkt av historiskt och kulturellt specifika föreställningar om världen, snarare än en objektiv reflektion av den yttre världen. Socialkonstruktivism handlar om den sociala konstruktionen av attityder, identiteter och sociala grupper. Winther Jørgensen och Philips utvecklar denna definition genom att påpeka att de nyckelpremisser som ligger till grund för socialkonstruktivism utgör en överenskommelse mellan franska

poststrukturalistiska teorier och universalistiska teorier, såsom psykoanalys och marxism, där poststrukturalism är en del av den bredare socialkonstruktivistiska teorin.

För att stödja mitt val av teoretisk utgångspunkt kommer jag göra en djupare granskning av den valda teorin och dess bakgrund. Alla diskursanalytiska angreppssätt har sin bakgrund i strukturalistisk och poststrukturalistisk språkteori, där socialkonstruktivism uppfattas som en bredare kategori enligt Winther Jørgensen och Philips (1999, s.11). Poststrukturalismen beskrivs av Winther Jørgensen och Philips som en del av den bredare socialkonstruktivism. Poststrukturalistiska diskurser konstruerar den sociala världens betydelse, där betydelsen aldrig kan fastställas, på grund av den grundläggande instabiliteten som språk innehar. Winther Jørgensen och Philips lyfter fram att ingen diskurs är en sluten enhet eftersom de omformas ständigt i mötet med andra diskurser. Denna slutsats innebär en diskursiv kamp inom Bourdieus ”fält”.

Gee (2014 i Jordhus-Lier 2018, s.32) beskriver hur det finns flera tillvägagångssätt för diskursanalys där vissa fokuserar på innehållet i språket som används medan andra fokuserar på språkets struktur (grammatik). Winther Jørgensen och Philips (1999, s.13) identifierar tre olika angreppssätt att förhålla sig till diskursanalys, där alla har sina rötter i poststrukturalistisk och strukturalistisk språkteori. Den första är Laclau och Mouffes poststrukturalistisk diskursteori, den andra är Faircloughs kritisk diskursanalys (förkortning: CDA), och den tredje är Potter & Wetherells diskurspsykologi. Alla delar samma utgångspunkt, nämligen att vårt sätt att tala inte reflekterar vår omvärld, identiteter och sociala relationer neutralt, utan att själva talandet spelar en aktiv roll i skapandet och förändringen av dessa. Dessa angreppssätt vilar på en socialkonstruktionistisk grund, som definieras av Winther Jørgensen och Philips som en gemensam beteckning för en rad nyare teorier om kultur och samhälle. Varje perspektiv bygger på specifika filosofiska och teoretiska premisser, inklusive särskilda uppfattningar om diskurs, social praktik och kritik, vilket leder till specifika metoder, empiriska fokuseringar och syften. Laclau och Mouffes poststrukturalistiska diskursteori fokuserar på innehållet i språket som används för att analysera maktrelationer och identitetskonstruktion enligt Jordhus-Lier (2018, s.31). Laclau (1990, s.100) understryker att tal och skrift är interna komponenter i diskursiva totaliteter, där helheten inkluderar det språkliga och det ickespråkliga, och där även fysiska objekt få mening genom diskurser. Jag anser att Potter och Wetherells diskurspsykologiskt angreppssätt i kombination med Faircloughs modell för kritisk diskursanalys kompletterar varandra och tillsammans bildar ett rättvist skelett av teori och metod för användning i min studie.

3.1.2 Potter och Wetherells diskurspsykologi

Potter och Wetherells diskurspsykologi sätter ramar där själva diskursen formas genom den handlingsfrihet individen har i sitt hanterande av tillgängliga diskurser (1987 i Jeppsson 2020, s.50). Jeppsson beskriver diskurspsykologins fokus på hur individens konstruerande processer tar sig uttryck genom deras användning av retoriska verktyg och

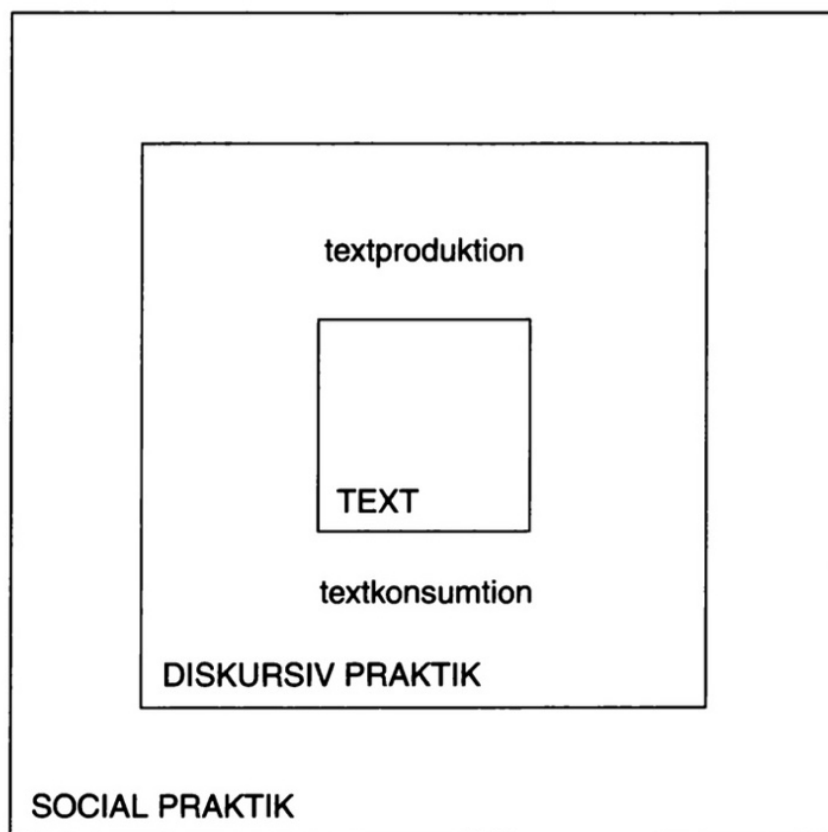
där en diskurs speglar människans uttryck av tankar, motiveringar och intentioner. Diskurspsykologi är därför ett teoretiskt verktyg för att kunna visa hur ett budskap görs trovärdigt genom att identifiera vilka retoriska verktyg (underliggande psykologiska processer), som används och hur de används. Potter (1996 i Jeppsson 2020, s.50) beskriver ett sätt att identifiera retoriska verktyg som där man ställer fler frågor till materialet, varav syftet eller frågan om vad som står på spel brukar vara klargörande. På så vis kan det som står på spel framstå som till exempel trovärdigt, sympatiskt eller professionellt, på ett övertygande sätt. Jeppsson tillägger att ett fokus ligger på individens anspråk och intressen i konversationssituationen och analysen ska ligga kvar där på en mikronivå. Potter och Wetherell (1987 i Jordhus-Lier 2018, s.73) betonar att intervjuer i diskursanalys skiljer sig från konventionella kvalitativa intervjuer på följande sätt: för det första är variation i svar lika viktig som konsekvens, för det andra är tekniker som tillåter mångfald något att framhäva och för det tredje ska intervjuaren ses som en aktiv deltagare snarare än någon som läser upp frågor. En diskurspsykologisk kodning av intervjuempirin kommer därför att användas för att upptäcka och identifiera teman, tankar och åsikter i denna studie.

3.2 Faircloughs kritisk diskursanalys (CDA)

Faircloughs diskurs beskrivs av Winther Jørgensen och Philips (1999, s.72) som bestående uteslutande av lingvistiska element där diskurser bidrar till att skapa den sociala världen och där människans sätt att tala ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv. På detta sätt skapar diskurser tre saker: sociala identiteter, sociala relationer och ideella kunskaps- och betydelsesystem. Winther Jørgensen och Philips beskriver Faircloughs syn på språkbruk som en kommunikativ händelse uppbyggd av tre dimensioner. Fairclough utvecklade sin tredimensionella analytiska modell (se figur 1), där man tittar på textens egenskaper, de produktions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med texten (diskursiv praktik), och den bredare sociala praktiken som den kommunikativa händelsen är en del av (social praktik). Denna analytiska modell kan användas vid empirisk forskning om kommunikation och samhälle. Faircloughs tredimensionella analytiska modell består av följande tre delar (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s.74):

1. Text: talad eller skriftlig kommunikation där textanalysen fokuserar på vokabulär, grammatik och sammanhanget mellan satser som konstruerar diskurser.
2. Diskursiv praktik: produktionen och konsumtionen av texten (som en tolkningsprocess) där en texts anknytning till tidigare texter placerar den i ett sammanhang och kan öka förståelsen för hur den är presenterad. Den diskursiva praktiken förmedlar relationen mellan texten och den sociala praktiken.

3. Social praktik: det bredare perspektivet där ytterligare en teori kan behövas för att förstå texten som till exempel en kulturteori för att se vilka politiska eller ideologiska konsekvenser den diskursiva praktiken har.



Figur 1 (ur Winther Jørgensen och Philips 1999, s.74)

Det centrala målet med kritisk diskursanalys, enligt Winther Jørgensen och Philips, är att kartlägga förbindelserna mellan språkbruk och social praktik, där Fairclough ser kommunikativa händelser som en form av social praktik genom hur de antingen reproducerar eller ifrågasätter diskursordningen. Detta innebär att dynamiska kommunikativa händelser båda formar och formas av den bredare sociala praktiken genom deras förhållande till diskursordningen. Winther Jørgensen och Philips identifierar hur Faircloughs kritiska diskursanalys handlar om förändringar, där texter bygger på nyanser och diskurser från andra texter, och att det konkreta språkbruket kan förändra de enskilda diskurserna, och därmed också den sociala och kulturella omvärlden, enligt Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys.

Fairclough (2001, s.109) beskriver de praktiska diskursanalytiska processerna där människors ordval, uttryck, upplevelse, aktiv och passiv grammatik och relation mellan valda ord, används för att identifiera diskursiva kontraster, motsatser, agens (handlingsförmåga) och objektifiering. Faircloughs språkliga analytiska angreppssätt är

ett verktyg för att beskriva och tolka textens innehåll, inom de ramarna som skapats under till exempel en intervju, där intervjuens koppling till sociala sammanhang och relationer kan finnas både inom och utanför samma utrymme.

3.3 Foucault

Foucaults definition av en diskurs tas upp av Winther Jørgensen och Philips där ”*man kallar en mängd utsagor för [diskurs] i den mån de beror av samma diskursiva formation ... den består av ett begränsat antal utsagor för vilka man kan definiera en mängd av existensvillkor*” (Foucault 1972: 133 i Winther Jørgensen och Philips 1999, s.19). Winther Jørgensen och Philips beskriver Foucaults uppfattning om att diskurser är något relativt och regelbundet och något som sätter gränser för vad som ger mening. Detta är en central idé i de flesta av dagens diskursanalytiska angreppssätt, där ”sanning” ses som något som skapas diskursivt i stor utsträckning.

Young, (i Zhiyi, 2023, s.152) beskriver Foucault som en fransk historiker och filosof som bidrog till både strukturella och poststrukturella rörelser med sina originella och kontroversiella idéer om diskurs. Foucault definierade diskurs som en samling eller grupp av ”sanna” påståenden som inte existerar utan snarare skapas genom den (Deleuze, 2006, i Zhiyi, 2023, s.152). Zhiyi beskriver vidare hur Foucault talar om de maktelement i språk som används för kommunikation och för att konstruera sanningspåståenden, och att det är det som styr diskursens mekanismer.

Slutsatsen som Zhiyi (2023, s.158) kom fram till i sin studie var att det är kunskap som är länken mellan Foucaults diskursanalys och maktanalys. Zhiyi menar att Foucaults diskursteori är en representation av hans centrala tankar runt relationerna som uppstår mellan diskurs, kunskap och makt. Foucault betraktar det diskursiva språket som ett medel för att konstruera uttalanden från mentala idéer eller vad han själv kallar ”fragment”, (i Zhiyi, 2023, s.153). Diskurs blir därmed ett resultat av språkliga ”påståenden” eller ”diskursiva fakta”, som är semantiskt och lexikalt uppbyggda.

Foucault skiljer också på språk och diskurs enligt Zhiyi (2023, s.153). Zhiyi skriver att språk, enligt Foucault, ”är en finit samling av regler som kan ge oändliga uttryck, medan en diskurs alltid är finit och begränsad, även om det kan vara en kombination av otaliga språkliga sekvenser eller påståenden till att bilda en finit gestaltning” (min översättning). Zhiyi fortsätter med att Foucault hävdade att ”diskursiva påståenden inte existerar på samma sätt som språk, och att både språk och diskursiva påståenden inte heller existerar på samma nivå. Han ifrågasätter de regler som bör användas för att bygga sådana uttalanden, samt vilken empirisk bevisning eller tecken som finns tillgängliga för att bevisa att språket utgör ett diskursivt påstående” (min översättning). Det som Foucault tyder på är att ett verktyg behövs för att bevisa hur diskursiva påstående kan identifieras

inom språk. Jag har valt Faircloughs tredimensionella analytiska modell för diskursanalys som teoretiskt verktyg inom min studie.

3.4 Bourdieu

Bourdieu's teori om fält och habitus beskrivs av Jeppsson (2020, s.39) som mycket användbart för att ge en djupare förståelse av sociala strukturer och hur de bildas. Jeppsson använder sig av Bourdieu's teori som grund för sin avhandling eftersom den beskriver institutioner som både stabila och föränderliga. Jeppsson vidareutvecklar denna synpunkt genom att koppla detta till Bourdieu's perspektiv där agenter (aktörer) engagerar sig i sociala relationer och kämpar om makt inom ett fält. Jeppsson beskriver också hur Bourdieu's teoretiska struktur kan tillämpas för att få insikt i hur kulturskolorna som institutioner eller organisationer verkar och konkurrerar inom ett eller flera fält.

3.4.1 Fält och Kapital

Broady (1998, s.42) karakteriserar Bourdieu's fält som en plats som uppstår där människor kämpar om symboliska och materiella medel som betraktas som värdefullt ("kapital"), och som är gemensamma för dem. Jeppsson (2020, s.40) definierar Bourdieu's fält vidare som ett strukturerat socialt område som både skapas av och är ockuperat av krafter, och som omfattar människor som dominerar och som domineras genom användning av till exempel socialt, ekonomiskt och kulturellt "kapital". Kapitalet fungerar som en resurs för att säkra eller förbättra sin ställning. Jag kommer därför att definiera Bourdieu's "kapital" liksom med de språkliga diskurserna och värderingarna om bredd och spets i min studie. Ett viktigt koncept som Jeppsson refererar till är Bourdieu's begrepp om "doxa", som innefattar allmänt accepterade sanningar inom ett fält – sanningar som sällan eller aldrig ifrågasätts. Människor använder doxa för att påverka vilket kapital som släpps in i ett fält, och särskilt traditionella (ortodoxa) aktörer drar nytta av sin association med doxa. Människor tillämpar både ortodoxa (traditionella) och heterodoxa (innovativa) strategier och diskurser för att rättfärdiga sina positioner.

3.4.2 Habitus

Bourdieu's habitus beskrivs av Broady (1996, s.41) som ett system av "inkarnerade dispositioner" eller läggningar som styr hur människor tänker, agerar, uppfattar och bedömer i specifika sociala sammanhang. Dispositionerna inom habitus sammanfattas av Jeppsson (2020, s.42) som summan av en persons sociala erfarenheter genom uppväxten, vilket kommer till uttryck i personens kunskaper, åsikter, smak samt sättet de kommunicerar och beter sig. Jeppsson fortsätter med att det som upplevs som naturligt, tillgängligt och enkelt kan betraktas som en persons habitus, men Jeppsson vill även betona Bourdieu's perspektiv om att habitus oftast betraktas som omedveten även om det kan bli medvetet genom socioanalys. Broady (1996, s.51) understryker att Bourdieu's kapital är förkroppsligat och att det manifesterar sig i form av habitus. En diskursanalys

av de intervjuer som utförts inom min studie kommer möjliggöra en identifikation av det "värdefulla" kapitalet som finns lagrat eller *förkroppsligat* i språket som studiens deltagare använder.

3.5 Sammanfattning

Det som är gemensamt för alla diskursanalytiska inriktningar enligt Jeppsson (2020, s.49) är att de delar en socialkonstruktionistisk utgångspunkt och ett kritiskt perspektiv på språket som representation av en objektiv verklighet. En diskursanalys av min datainsamling och bearbetning av empirin kommer att identifiera "sanna" påståenden som inte existerar utan i stället skapas genom diskurs. En språklig diskursanalys, som både teori och metod, kommer därför bidra till att få fram en så fullständig förståelse som möjligt av diskurser om spänningen mellan bredd och spets som finns bland deltagarna i denna studie. Jeppsson (2020, s.49) beskriver diskurser som betydelsestrukturer som tillfälligt kommit att dominera i ett visst sammanhang. Dessa påståenden (diskurser), kan skrivas eller talas och bidrar till att konstruera kunskap och diskurser som formar samhällets struktur. Begreppet diskurs blir ett resultat av språkliga "påståenden" eller "diskursiva fakta", som är semantiskt och lexikalt uppbyggda enligt Foucault. Jag är intresserad av att identifiera dessa påståenden och/eller fakta via kvalitativa, semi-strukturerade intervjuer. Metoden i denna studie kommer därför vara en språklig diskursanalys baserat på denna definition av "diskurs" från Foucault. Faircloughs modell för kritisk diskursanalys (CDA), kommer att användas för att analysera innehållet av de transkriberade texterna framtagna under intervjuerna. Denna analysmodell kommer användas för att identifiera och diskutera texternas egenskaper, de produktions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med texten (diskursiv praktik), och den bredare sociala praktik som den kommunikativa händelsen är en del av (social praktik).

Angreppssättet jag har valt att använda för min studie är Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys. Detta är ett teoretiskt verktyg för att kartlägga förbindelserna mellan språkbruk och social praktik och där kommunikativa händelser ses som en form av social praktik genom hur de reproducerar eller ifrågasätter diskursordningen. Min närvaro i studiens sammanhang (där jag själv var delaktig i samma projekt som studiens deltagare), och mitt val av metod (intervju), måste tas i beaktning vid valet av angreppssätt. Som nämnt tidigare, ses intervjuaren som en aktiv deltagare snarare än någon som bara läser upp frågorna inom ett diskurspsykologiskt perspektiv. Potter och Wetherells diskurspsykologiska angreppssätt är ett teoretiskt verktyg där forskaren ska kunna visa hur ett budskap görs trovärdigt genom att identifiera vilka retoriska verktyg som används och hur de används. Jag anser att detta, tillsammans med den starka kopplingen jag har till studiens fält, innebär att även ett diskurspsykologiskt angreppssätt skulle kunna bidra till studien under empirins kodningsfas. Jag har dock valt Faircloughs kritisk diskursanalytiska tredimensionella modell för att genomföra diskursanalysen, med detta i åtanke. Detta val av angreppssätt görs med hänsyn till

Bourdieu's teorier om fält och habitus, som jag anser vara mest lämpliga för att definiera studiens arbetsmiljö. Här måste jag medvetet ta hänsyn till min position både som opartisk forskare och som aktör inom de diskurser jag närvarar i, särskilt inom kulturskolan och just det projekt som studien är kopplad till.

4. Metod

4.1 Insamlingsmetod

Jag har använt kvalitativa, semi-strukturerade intervjufrågor med både enskild och gruppintervju som format (se bilagor 2 och 3). Som Patel och Davidson beskriver (2019, s.110), innebär detta format en medvetenhet om att utfallet av en gruppintervju kan påverkas av grupprocessen i en intervjusituation, och att sammansättningen av personerna i gruppen också kan spela en roll. Gruppens struktur, såsom relationer, ålder, kön, erfarenheter, befattningar, meningsskiljaktigheter och överensstämmelser, kan påverka hur deltagarna väljer att svara samt om de väljer att framföra vissa åsikter eller inte. Även om detta kan ha en negativ påverkan på datainsamlingen, kommer en helhetsbearbetning av empirin att ge en så fullständig förståelse som möjligt av de diskurser som cirkulerar bland deltagarna.

Gruppintervjun genomfördes först och blev uppföljd av två enskilda intervjuer med personer som även deltog under gruppintervjun. Denna kronologiska ordning var tänkt för att ge deltagarna lite utrymme för reflektion efter gruppintervjun och innan enskilda intervjuerna. Denna arbetsordning blev vald för att se om frågorna besvaras på detsamma eller ett annat sätt. Intervjuerna spelades in som ljudfil och transkriberades med tillstånd från intervjupersonerna (se bilaga 1 för samtyckesblanketten). Anteckningar med egna reflektioner utfördes under intervjun vid behov, med antecknad tidpunkt för att koppla det till inspelningen under forskningens analysmoment.

Intervjuerna började med att skapa tillit genom att fånga upp konkret information om lärarna för att senare gå in på djupet gällande deras reflektioner efter en jobb-skuggningsresa till Spanien. Följande huvudfrågor gavs där flera utforskande, semi-strukturerade frågor kunde användas vid behov, för att få fram mer information. Det var viktigt att dessa frågor upplevdes som inbjudande, öppna, och genuina under intervjuprocessen. Målet var att intervjuerna skulle kännas meningsfulla för deltagarna, och jag pratade så lite som möjligt.

4.2 Urval av deltagare

Denna studie genomfördes inom ramen för ett Erasmus+ projekt där skillnader och likheter mellan två olika länder utvärderades av fyra kulturskolelärare av olika åldrar och kön (tre kvinnor och en man). Fokus låg på hur man når ett kvalitativt resultat från olika

förutsättningar och inställningar till undervisning. Med förutsättningar och inställningar menas lektionstid, läroplan, tillgångar och redskap. Deltagarurvalet i denna studie var därför direkt kopplat till detta Erasmus+ projekt. Samtliga personer som deltog i projektet erbjöd sig att vara med i denna studie.

Erasmus+ projektets innebörd och förutsättningar ansågs som en lämplig utgångspunkt för att göra vidare datainsamling om huvudtemat inom min studie. Urvalet av deltagare baserades på deras medverkan i ett sammanhang där diskursiva teman redan var aktuella – själva Erasmus+ projektet.

4.2.1 Intervjupersoner

Alla deltagare är kopplade till Erasmus+ projektet, som denna studie baseras på. Alla deltagare arbetar som lärare inom musikundervisning på en svensk kulturskola. Det är därför viktigt att lyfta problematiken att denna studie inte är representativ för alla ämnen som kulturskolor undervisar i; nämligen musik, teater, dans, film, med mera. Fokus för denna studie är därför inom musikundervisning.

- Kvinna: 36 år, jobbat som musiklärare under 11 år, fiol (huvudinstrument), altfiol och rytmik.
- Kvinna: 47 år, jobbat som musiklärare under 20 år, piano.
- Kvinna: 51 år, jobbat som musiklärare under 30 år, fiol (huvudinstrument) och altfiol.
- Man: 62 år, jobbat som musiklärare under 44 år, klarinett, saxofon och orkester.

4.3 Intervjufrågorna

Genom att använda ett öppet format vill man fånga upp en nyanserad fördjupning i ämnet genom en observation av åsikter, funderingar och reflektioner under ett samtalsutbyte mellan deltagarna, via en gruppintervju (se bilaga 2 för intervjufrågorna) och genom enskilda intervjuer (se bilaga 3 för intervjufrågorna).

Intervjufrågorna var likadana för både upplägg gällande grupp och enskilt format. Samtliga intervjufrågor var noggrant designade i linje med förberedelserna som Patel och Davidson (2019, s.111) rekommenderar. Frågorna var designade för att vara relevanta, lätta att uppfatta, visa reliabilitet och tillförlitlighet, vara icke-ledande och där intervjupersonerna var tillräckligt insatta i ämnena för att ge ett informerat svar som kommer att hålla vid en kritisk granskning. Jag utförde intervjuerna med hänsyn till den lista som är sammanställt av Lantz (2013, s.109) där generiska kompetenser påverkar intervjuarens skicklighet och därmed understryka intervjuens kvalité:

- Introspektion
- Empati

- Självreflektion och självkännedom
- Metakognition
- Lyhördhet

Data samlades in under fyra områden med varsin serie av intervjufrågor där följande huvudtema utforskas, enligt följande ordning:

- Information om de medverkande lärarna.
- Intryck: lärarnas upplevelser gällande resan och skolornas målgrupper.
- Lärarnas tankar om undervisning; förutsättningar och inställningar.
- Fördjupande reflektioner efter resan.

4.4 Etiska riktlinjer

Etiska riktlinjer såsom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, kommer följas enligt Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer* (2002, s.7-14).

Deltagarna kommer att anonymiseras för att undvika att intervjuvar kopplas till specifika lärare. Detta är däremot problematiskt eftersom samtliga lärare jobbar på samma kulturskola och eventuellt kan kopplas till Erasmus+ projektet som var i fokus inom denna studie. Det finns dock ingen som har nämnts offentligt inom projektets ramar så anonymiteten hamnar mer på ett "man vet vem det är, om man vet vem det är" nivå. Denna risk har diskuterats med deltagarna under samtyckesprocessen, enligt nedan. Eftersom vi alla jobbar inom en politisk styrd organisation finns det risk att vissa åsikter eventuellt kan påverka våra relationer och eventuella maktspel på arbetsplatsen. Jag har därför avsikten att hantera denna risk genom att göra det omöjligt att koppla ihop vissa citat till specifika deltagare, även om de redan har anonymiserats.

4.4.1 Förhållandet mellan forskare och sin forskning

I denna studie har jag två roller; både som forskare och som deltagare inom själva Erasmus+ projektet som är kopplat till denna studie. Patel och Davidson (2019, s.125) lyfter till exempel att man måste ta ställning till sitt förhållningssätt när man samlar information som observatör. Detta innebär en granskning av min delaktighet med hänsyn till förhållandet mellan mig som forskare till min egen forskning, och min relation till de andra deltagarna, eftersom vi delar samma arbetsplats. Jag är välkänd för alla deltagare i studien och är även ledaren för projektet som studien är kopplad till. Detta kan tolkas som problematiskt av fler anledningar. Vi alla jobbar inom en politiskt styrd organisation där vissa åsikter eventuellt kan påverka våra relationer och eventuella maktspel på arbetsplatsen. Min ledningsroll i projektet kan även påverka hur deltagarna svarar på

intervjufrågorna där till exempel deltagarna kanske svarar med hur de tycker att *jag* vill att de ska svara.

Patel och Davidson (2019, s.126) lyfter att när någon observatör (jag som studiens forskare i detta sammanhang), är känd för dem som kommer observeras (intervjupersonerna i Erasmus+ projektet *och* denna studie); är det viktigt att jag håller mig helt opartisk vid granskning. Det kan argumenteras att min positionering här möjligtvis kan leda till problematik i studiens validitet eftersom jag har en ledningsroll i projektet. Min förhoppning är att en gruppintervju kommer ge möjlighet till en öppenhet där svaren som ges inom diskussionens flöde, tillsammans med gruppdynamiken, kommer att styra de diskurserna som lyfts mer än min närvaros möjliga påverkan om deltagarnas svar och beteenden. Jag kommer därför använda kvalitativa, semi-strukturerade intervjufrågor, där jag har en medveten saklig opartiskt förhållningssätt som redan kommer vara uttalade för deltagarna under samtyckesprocessen.

4.4.2 God forskningssed

Jag kommer använda mig av god forskningssed. God forskningssed beskrivs i Vetenskapsrådet *God forskningssed* (2024, s.11), där huvudsaklig utgångspunkt är tagen ifrån "The European Code of Conduct for Research Integrity", mer känd som "ALLEA-kodexen". Kodexen utgår från följande fyra grundprinciper:

- Tillförlitlighet - i fråga om att säkerställa forskningens kvalitet, vilket avspeglas i design, metod, analys och nyttjande av resurser.
- Ärlighet - i fråga om att utveckla, genomföra, granska samt rapportera och informera om forskning på ett öppet, rättvist, fullständigt och objektivt sätt.
- Respekt - för kollegor, forskningspersoner, djur, samhälle, ekosystem, kulturarv och miljö.
- Ansvar - för forskningen från idé till publicering, för ledning och organisation, för utbildning, handledning och mentorskap samt för dess vidare konsekvenser.

4.4.3 Samtycke

Den grundläggande forskningsetiska principen är att människor ska informeras och samtycka innan de involveras i forskningen (även om det kan finnas vissa undantag), och att detta ska betraktas allmänt som både en central skyddsåtgärd och en förutsättning för att individens rätt till självbestämmande ska respekteras, enligt Vetenskapsrådet *God forskningssed* (2024, s.63). Som utgångspunkt ska ett samtycke uppfylla följande kriterier:

- Informerande
- Frivilligt
- Specifikt

- Uttryckligt och otvetydigt
- Möjligt att återta ska finnas
- Dokumenterat

Samtycke samlades in från medverkande på en samtyckesblankett (se bilaga 1), som innehar följande text:

Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, dvs. ditt och skolans namn kommer att vara anonyma. Du kan när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering. Det insamlade materialet kommer att sparas på ett säkert sätt under den tid som arbetet pågår. Materialet kommer endast att användas i vetenskapligt syfte och inte lämnas ut till utomstående om inte så måste ske för att uppfylla krav i lag eller förordning. Stockholms Musikpedagogisk Institutet (SMI) är personuppgiftsansvarigt. Om du inte önskar delta i undersökningen respekterar jag naturligtvis det.

4.5 Analysmetod

Ett språkligt, kritiskt diskursanalytiskt angreppssätt, både som teori och metod, kommer bidra till att få fram en så fullständig förståelse som möjligt av diskurser om spänningen mellan bredd och spets som deltagarna bidrar med. En diskursanalys av min datainsamling och bearbetning av empirin kommer bistå identifikation av ”sanna” påståenden som skapas av deltagarna genom diskurs, där Foucault definierade diskurs som en samling eller grupp av ”sanna” påståenden som inte existerar utan helt enkelt skapas genom diskurs. Studiens arbetsmiljö är inramad av Bourdieus teorier om fält och habitus, samt deltagarnas positionering inom dessa, med hänsyn till min roll både som opartisk forskare och som kollega.

4.5.1 Genomförande

Kvalitativa, semi-strukturerade intervjufrågor med både enskilda och gruppintervjuer har använts under tre tillfällen. Intervjufrågorna var designade så att relevanta teman, tankar och åsikter ska kunna upptäckas och identifieras via en diskurspsykologisk kodning av materialet. Samtliga intervjuer genomfördes på en vardag vid deltagarnas arbetsplats (kulturskolan), där det spelats in och transkriberats under närmaste dagarna därefter. Första intervjun var gruppintervjun den 24 januari 2025 med alla fyra deltagare. De två enskilda intervjuerna hålls den 19 februari, respektive 7 mars 2025.

Di Lorenzo Tillborg (2021, s.73) beskriver hur den analytiska processen inom forskningsstudier bygger på ett abduktivt förhållningssätt, vilket innebär att det empiriska materialet tillsammans med de teoretiska- och analytiska ramarna påverkar varandra. Av den anledningen blev bearbetning av empirin gjort genom en process av diskurspsykologisk kodning för att stödja validiteten av min studie. Kodning är beskriven

av Winther Jørgensen och Philips (1999, s.121) som en process där intervjutranskriptioner läses igenom för att identifiera teman och språkliga "krispunkter". Winther Jørgensen och Philips utvecklade vidare att krispunkter beskriver instanser där en deltagare kanske formulerar om sig, pausar, eller till exempel byter pronomen från "jag" till "vi". Kodningsprocessen i denna studie är utförd genom en språklig analys.

Den språkliga analysen i denna studie efter kodningen, byggs på de praktiska diskursanalytiska processerna beskriven av Fairclough (2001, s.110) där deltagarnas ordval, uttryck, upplevelser, aktiv- och passiv grammatik samt relationer mellan valda ord används för att identifiera diskursiva kontraster, motsatser, agens och objektifiering. När kodningsprocessen blev klar kunde Faircloughs språkliga analytiska angreppssätt användas för att beskriva och tolka textens innehåll inom intervjuens ramar, de sociala sammanhangen och relationerna som finns både där inne och utanför. Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys används för att titta på textens egenskaper, de produktions- och konsumtionsprocesser som är kopplat till texten (diskursiv praktik), och bredare sociala praktiker som den kommunikativa händelsen är en del av (social praktik).

Resultatet som presenteras nedan är efter kodningen och där en kartläggning av kärnbegrepp och tematiska diskurser sedan kan kopplas till det som "står på spel" inom mina forskningsfrågor vid diskussionen. Jørgensen och Philips (1999, s.122) påpekar att validiteten av en diskursanalys är avgjord när analytiska påståenden kan ge diskursen en form av sammanhang och fruktbarhet där studiens förklaringskraft bidrar med nya insikter i forskningsämnet.

5. Resultat

Data har samlats in under fyra områden kopplat till varsin serie av intervjufrågor där huvudtema och undertema utforskas. Jag kommer presentera mina resultat på ett tematiskt sätt där kodningsprocessen har identifierat språkliga teman som har koppling till studiens syfte och forskningsfrågor. Mina resultat presenteras på detta sätt eftersom jag har använt ett språkligt kritiskt diskursanalytiskt angreppssätt gällande valda teorier och metodik. Faircloughs kritiska diskursanalysmetodologi (en diskussion av den tematiska, språkliga empirin), kunde därför göras efter kodningsprocessen var klart. Faircloughs tredimensionella analytiska modell används för att titta på textens egenskaper, de produktions- och konsumtionsprocesser som är kopplat till texten (diskursiv praktik), och den bredare sociala praktiken som den kommunikativa händelsen är en del av (social praktik). Deltagarnas språkanvändning runt de olika teman kunde därför analyseras med hänsyn till följande tre dimensioner:

- Dimension 1: Textens egenskaper
- Dimension 2: Diskursiv praktik (texter som samspelar och formas över tid)
- Dimension 3: Social praktik (diskursiv praktik som en del av något större)

Dessa dimensioner framträder genom de praktiska diskursanalytiska processerna som identifierats av Fairclough (2001, s.109). Här används människornas val av ord, uttryckssätt, upplevelser, aktiv- och passiv grammatik samt relationer mellan valda ord, för att belysa diskursiva kontraster, motsatser, agens och objektifiering. Faircloughs språkliga analytiska angreppssätt är ett verktyg för att beskriva och tolka innehållet i en text, inom de ramar som skapats under exempelvis en intervju, där textens koppling till sociala sammanhang och relationer kan sträcka sig både inom och utanför det specifika utrymmet.

Deltagarna i denna studie har arbetat som musiklärare i minst 11 år och som längst 44 år. Alla är utbildade musiker med pedagogisk inriktning och samtliga har arbetat på olika arbetsplatser och på olika kulturskolor under sina karriärer. Citat har ”städats” för att bibehålla informantens anonymitet med hänsyn till att alla jobbar inom en politisk styrd organisation där det finns risk att vissa åsikter eventuellt kan påverka relationer, arbetsmiljön och eventuella maktspel på arbetsplatsen. Jag kommer därför att ange en siffra (lärare 1, 2, 3 och 4) för varje deltagare som inte kan kopplas ihop med exakt vilken intervjuperson jag har beskrivit ovan.

5.1 Tema: Individen

Lektionslängder och kursplan var ju i princip gemensamma för alla elever i Spanien medans ”det vi jobbar med är ju att individanpassa allting” enligt Lärare 1. Lärare 2 påpekade att ”vi behöver lösa samma utmaningar och hitta kluriga, roliga sätt att lära ut som inspirerar inom ett helt annorlunda upplägg med tanke på hur lite undervisningstid man har i jämförelse”. Dessa två perspektiv understryker en intressant aspekt gällande undervisning på svenska kulturskolor; saknaden av en formell läroplan innebär att allt ”vi jobbar med” är individanpassat. Lärare 1 använder bestämda, personliga substantiviska ”vi” som indikerar ”alla” svenska kulturskolelärare. Lärare 2 använder pronomen ”vi” på samma sätt för att betona hur undervisningens ändamål är likadant mellan länderna fast förutsättningar är helt olika. Lärare 4 valde att ifrågasätta de strukturella värderingarna som ligger bakom dessa olika pedagogiska förutsättningar. Lärare 4 uttryckte en uppfattning av underliggande diskurser om individanpassning kontra en ”fyrkantig” kursplan de spanska lärarna måste förhålla sig till. Läraren sa att:

Jag uppfattade från flera av lärarna en viss trötthet i att behöva följa en läroplan. Ganska stor trötthet i att de inte fick... Ja men det vi pratar om, att vi kan ju verkligen individanpassa våra lektioner, hur korta de än är.

Användning av en ”bestämd”, formell läroplan associerades med en uppfattad ”trötthet” hos de spanska lärarna av lärare 4 eftersom de ”måste” följa en läroplan. Denna trötthet läggs i kontrast till den friheten ”vi” svenska kulturskolelärare har där saknaden av en formell läroplan beskrivs som positiv oavsett ”hur korta” lektionerna faktiskt är. Lärare 1

lyfter en dimension till som spelar in gällande det svenska systemet i att eleverna inte gör något inträdesprov som i Spanien. Kursutbudet lutar sig åt någon sorts "näthandel" som i sig självt innebär någon sorts individanpassning:

Det är ju svårt eftersom de köper en vara och köper en kurs nu och klickar, och det kan de göra när som helst egentligen från en viss ålder. Så det blir ju ändå individanpassat på något sätt. Men sen som lärare behöver man ju ha den kunskapen ändå om vad det finns för progression... Vad man tror själv, en elev kommer nå dit, en elev kommer nå dit, det är väldigt sällan jag prickar rätt. Man kan anta, man kan prova, men intresset kommer och går. Sen kan man ju styra, men det handlar ju hela tiden om att försöka, det är motivationen som är viktig. Det är ändå grunden för att det här ska vara kul.

Läraren poängterar att elever kan välja kurser själv via nätet från en viss ålder i Sverige och där lärarens kärnuppgift är att ha "den kunskapen om vad det finns för progression". Lärare 1 använder ett språk som också beskriver lärarna som individer där de behöver egen kunskap, egen insikt ("vad man tror själv"), och där de väljer egen inriktning anpassat till varje elev som individ. Läraren uttrycker att man "kan anta", "man kan prova" och till och med "styra", samtidigt som hen understryker att "det är motivationen som är viktig". Denna lärare har identifierat och förklarat en del praktiska parametrar som lärare behöver hantera för att kunna tillgodose målet med sin undervisning. Dessa diskursiva praktiker sätts i en större diskurs där motivationen är viktig för att bilda den bredare grunden och målet med undervisningen för just denna lärare; "för att det här ska vara kul". Läraren värdesätter upplevelsen, av arbetet de gör och individen de arbetar med, ganska högt i denna mening i att helheten ska vara "kul". Lärare 4 tog detta tema vidare genom att alliera sig med lärare 1 och uttryckte att:

Vi är väl lite inne på det kanske. Att låta en individ växa i sin takt, och det kan ju verkligen vara så... Det har väl alla märkt att om två kan börja samtidigt, vara i samma ålder, och sen sticker en i väg, och sen så den blir liksom... Men så slutar de på samma ställe ändå. I kanske samma ålder till slut. Bara att vägarna dit har sett väldigt olika ut.

Lärare 4 beskriver en målsättning där man kan "låta" de individer man träffar vara självständiga personer som kan växa i sin egen takt och som når fram till "samma ställe ändå". Läraren beskriver denna sorts individ som någon som "alla" lärare har träffat. Detta kan lätt sättas i kontrast till motsatsen; en individ som passivt, objektifierat föremål inom en systemisk verksamhet. Jag vill dra detta vidare in i en bredare diskurs där elever upplevdes som passiva och objektifierade i det spanska systemet (med sin inramande läroplan), kontra den friheten att "växa" som tillåts av det svenska individanpassade systemet, men så enkelt är det inte. Lärare 2 påpekar ytterligare en aspekt som spelas in där politiska viljor och handlingar lyfts. Läraren upplyser just den agens som finns hos

politikerna ("viljan"), som en sorts bredare diskurs där undervisningskvalitet och kvantitet blir påverkat av politiska handlingar som resultat. Läraren betonar grundskolans roll i sitt tyckande (en roll som också är utsatt för politiska handlingar), kontra kulturskolans roll där de med ett "extra" intresse för ett instrument får "komma till oss". Antalet individer man når (bredden), associeras med "pengar" samtidigt som diskurser om kvalitet och kvantitet resoneras hos läraren. Läraren använder ett språk där musikundervisningens kvantitet (bredden) kan associeras med grundskolan, och kvalitet (spetsen) kan associeras med kulturskolan i följande citat:

Kommunpolitiker vill att pengar ska räcka till så många individer som möjligt. Så... Kvalitet och kvantitet. Jag tycker att grundskolan har en musikundervisning som når alla barn, sen har man ett extra intresse för ett instrument då får man komma till oss.

Lärare 2 fortsätter genom att diskutera det pedagogiska konceptet av friheten "att arbeta med individen". Läraren upplyser att en av de största skillnaderna mellan länderna var att "där hade de väldigt mycket mer tid på sin undervisning". Tid är ett av de övriga diskursiva teman som denna studie identifierade under kodningsprocessen och läraren kopplar möjligheten "att arbeta med individen" till den tid som är tillgänglig (eller nödvändig) för att effektivt kunna arbeta med individen. Läraren gjorde en jämförelse mellan länderna baserat på lektionstid som resulterade i upplevelsen av att det finns "högre krav på pedagogerna i det svenska systemet". Läraren konstaterade att saknaden av en formell läroplan i Sverige har i sin tur skapat ett krav där man engagerar sig i varje individ på ett sätt, "så blir det mycket" krävande för läraren. Lärare 2 beskriver friheten att arbeta med individen orsaker högre krav eller "kostnader" hos läraren. Lärare 4 resonerade vidare på detta tema genom att ta ett makroperspektiv där:

Jag tänker att det viktigaste är att ha elevfokus på något sätt. För det är därför vi är här. Varför har vi ens en verksamhet om inte det är för elevernas skull? Så det är väl lite det vi har tagit upp med kanske att det finns positiva aspekter av att existerar under en lite mer formell liksom lustbetonad progression och liksom där allting är uttalat och sänt, eller det här lite friare som vi har där man verkligen kan individanpassa och se, och liksom där varje individ får gro i sin egen takt så. Jag vet inte om det går att hitta någon slags fantastisk kombo där, men också tid att ge. För det är ju det vi saknar i det system vi har, skulle jag säga, annars trivs jag ganska bra i som vi har det, faktiskt. Jag skulle inte frodas som pedagog, tror jag, i en alltför inramad... Men det är ju jag som individ.

Lärare 4 tycker att elevfokus är det "viktigaste" och att "det är därför vi är här". Läraren ifrågasatte till och med den existentiella meningen bakom verksamhetens existens om inte elevfokus står i centrum. Läraren lyfter fler kategoriska nivåer som positiv och som används för att beskriva någon sorts idealistisk "kombo" av verksamheter inom denna

studie. Min tolkning av lärarens åsikter innebär att undervisning i den ideella verksamheten byggs upp av "en lite mer formell liksom lustbetonad progression" där man "verkligen kan individanpassa" så att "varje individ får gro i sin egen takt". Det som är viktigt för denna lärare är individnivån. Lärarens pedagogik beskrivs som en sorts possessiv egendom som "skulle inte frodas" om det blev "alltför inramat" av ett spanskt liknande system. Detta uttalande gör den tematiska diskursen runt "individen" något bredare. Ordet "individen" har i princip bara refererat till eleverna så här långt, nu refererar man även till lärare som individer inom de bredare sociokulturella praktik inom kulturskolans Bourdieusiska fält. Fler av lärarna i studien har använt besläktade ord som "växa", "gro", och "frodas" för att beskriva individens roll inom pedagogiska praktiker, där "individen" refererar till både elever och lärare. Dessa människor som "individer" skulle även kunna identifieras utifrån sammanhanget av hen som lyssnade på lärarna. På detta vis har lärarna i denna studie placerat de som är exponerade för handlingar inom kulturskolans fält, inom de bredare sociala diskurser kopplat till personlig utveckling och hur individen (som en del av samhället), kan få blomstra.

Diskurser om grupp kontra enskild undervisning med hänsyn till individen lyfts av lärare 2 som uttryckt sin åsikt om att båda undervisningssätten kan vara väldigt bra och att "det ena inte utesluter det andra". Läraren utvecklade denna synpunkt genom att beskriva hur elever "behöver sin individuella tid" samtidigt som att "se barn eller ungdomar i samma ålder" gör att eleverna "kanske lättare hämtar kunskap" från varandra. Lärare 1 instämmer att en kombination av grupp och individanpassad undervisning är optimalt och motiverar sin åsikt genom att lyfta fler bidragande faktorer. Dessa faktorer inkluderar motoriken (individen), och utrymmet att hitta sig själv genom att "gömma sig" i gruppen för att det känns mer "skönt" att åka med, eller tills de har hittat egen motivation för att stå själv:

Ja, jag tror att det bästa är ju en kombo av båda egentligen. Man behöver ju taktiskt ofta hjälpa dem individuellt väldigt mycket i början om det är ett väldigt motoriskt svårt instrument. Men i gruppen så kan det också bli många, då behöver de inte dra med sin egen motivation. Alltså, de kan bara åka med och det kan vara väldigt skönt för vissa barn. Att bara få åka med också och till slut så kan de börja köra själva också, men att det inte hänger på... De liksom bara pusha vidare. Så det tycker jag har varit väldigt bra i gruppssammanhang som jag har undervisat i man kan också gömma sig som en som kanske inte vill stå själv i ett rum och bara... Ja det här kan jag... Det är inte alla som vill det i början.

Lärare 1 utvecklade sitt svar genom att beskriva hur och när hen började jobba för ganska länge sedan, "då var det enskild undervisning" som gällde. Läraren upplevde att de flesta kulturskolorna gick ifrån enskild undervisning även om "man kunde ha annat också", blev det ändå "mer fokus på grupp". Läraren poängterade dock att enskild undervisning är kvar tack vare "konservatismen som ju ändå har lett till att vi har hållit kvar en viss nivå". Läraren uttrycker ett glädjande "tack" till något som tyder på ett bredare diskursivt

engagemang för traditionella värderingar och idéer som visar ett motstånd till förändring. Innehav av politiska åsikter som gynnar sociala traditionella idéer kan därför ses som aktuellt inom diskussioner gällande den nuvarande kulturskolan.

5.2 Tema: Diagnoser, inlärningsskillnader och hemmasittare

Diskussioner om vikten av att bemöta individen i sin pedagogik leder fler av deltagare till ”verkligheten” som upplevs i deras vardag med hänsyn till de olika förutsättningarna som finns hos eleverna och som måste kunna hanteras. Lärare 1 tyckte det var ett jätteintressant ämne eftersom hen ansåg att utrymmet för detta ”finns på så få ställen idag”. Återigen lyfts vikten av att ”se” individen som något viktigt:

Om man tänker på vad vi håller på med... Det är ganska avancerat det man ska lära sig. Men, vi har väldigt många med inlärningssvårigheter eller olika diagnoser. Jag har det (elever). Många som kanske aldrig kommer spela orkester. De kommer varje vecka. De tycker det är kul att komma. Det händer kanske inte så mycket men det finns någonting. Och det antar jag beror på att de kommer till någon som ser dem. Även om det är en kort stund så är det någon som bara har fokus på dem, och alla andra aktiviteter de kan göra efter skoltid är nästan gruppaktiviteter. Så här får de ju tid, och därför har vi många sådana också. Det är ju en styrka tycker jag. De ska ju få hjälp att bli människor.

Lärare 1 definierar sitt pedagogiska uppdrag genom att beskriva ”vad vi håller på med” (musik och/eller musikundervisning) som ”ganska avancerat”. Läraren lägger till en intressant kontrast till ett påtagligt ”svårt” uppdrag, genom att ange att ”väldigt många” elever med ”inlärningssvårigheter eller olika diagnoser” ändå dras till denna ”avancerade” aktivitet. Jag tolkar lärarens användning av begreppet ”diagnos” att mena (till exempel) autism, ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) och dyslexi, bland annat. Läraren understryker ”att de kommer till någon som ser dem” i kontrast till annat som kan göras efter skoltid där det oftast bara är gruppaktiviteter som erbjuds. Läraren beskriver kulturskolan som en plats där dessa elever (som individer), blir sedda och där de får tid och fullt fokus av någon. Läraren beskriver just dessa elevers medverkan som kontinuerliga (”det är kul att komma”), kravlösa (”det händer kanske inte så mycket”), men ändå viktigt i att det hjälper dem ”att bli människor”. Läraren har använt ett språk som beskriver kulturskolan med ett mer personligt ”vi”. Detta görs på ett plan där kulturskolans sociokulturella praktiker har ett synligt innehåll av det som läraren har beskrivit som en positiv ”styrka”.

Åsikter runt inlärningssvårigheter kopplades till läroplan och gradsystem av lärare 2. Läraren hade tidigare diskuterat pedagogiska förutsättningar runt elever med inlärningssvårigheter på ämneskongresser med sina kollegor inom den engelska

motsvarigheten till kulturskolan. Läraren återberättade sina engelska kollegors upplevelser om att deras gradsystem hade en påverkan som gjorde att "de långsammare eleverna fick bara göra skalor och treklanger". Läraren berättade att dessa långsammare elever "hann aldrig med repertoaren, och fick inte välja sina egna stycken". Det "inramade" gradsystemet upplevdes av läraren (via sina engelska kollegor) som den underliggande orsaken bakom en stillastående utvecklingskurva för elever med inlärningsvärigheter.

Tid är ett av de diskursiva teman som finns på spel parallellt till tema om långsamma lärande. Lärare 1 kopplar långsamma lärande till den tid som är tillgänglig (eller nödvändig) för att effektivt kunna arbeta med individer som är långsammare i sitt lärande. Ett tidsperspektiv lyftes under samtalet av lärare 1 som påpekade att varje lärare i Spanien "hade gott om tid med varje elev". Först kopplade läraren detta till en mer elitsatsning men kom på att "det är ju också så att de som är långsamt i sitt lärande får mycket uppmärksamhet och får en ökad stor chans att lyfta sitt intresse". Läraren gör en tydlig koppling mellan den tid som finns till godo för att möta alla elevers behov som individer, även när en läroplan eller gradsystem finns på plats. Återigen finns fler diskursiva temata på spel samtidigt: tid, individen och inlärningskunsknader i detta fall. Läraren poängterade att lärare i Spanien hade en väldigt lång tid med varje elev "och kunde lyfta dem" och "att chansen att fånga upp dem var mycket större där". Detta sätts i kontrast av läraren där "även om vi träffar våra elever ibland helt ensam, och de kan styra som de vill, så har vi så kort tid på oss att lyfta dem". Jag tolkar lärarens uttryck "att lyfta dem" som att kunna låta individen bli sedd samtidigt som hen lyckas öka deras kunskap i ämnet. Sammanhanget tyder på att diskurser om individanpassning gällande elever med inlärningsvärigheter även är kopplat till den tid som behövs för att "lyfta dem" både som individer och som ämneselever. Lärare 1 kopplar detta vidare till bredare diskurser om hur samhället är format nu för tiden:

Det är något som jag har tänkt på ganska mycket det sista året. Hela vårt samhälle premierar ju att man är väldigt duktig tidigt, men det är nästan ingen som tittar på slutresultatet, och då tycker jag att det är väldigt... Man kan ju inse det att man har olika saker att brottas med, och mognad kommer ju så olika för olika personer. Jag tycker vi värdesätter tidig mognad väldigt mycket i vårt samhälle. Jag tycker det är väldigt synd om de som är långsamma. De har ju motigt, tycker jag.

Denna lärare beskriver ett modernt socialt samhälle där "vi värdesätter tidig mognad väldigt mycket" på slutresultatets bekostnad. Ett makroperspektiv av breda sociala diskurser om snabba belöningar lyfts av läraren i kontrast till ett mikroperspektiv där förutsättningar hos individer kan se helt olika ut. Lärarens språk beskriver "saker att brottas med" där denna kontrast understryker en stridande maktbalans mellan nuvarande sociala förväntningar och individernas olika kapacitet för inläring.

Lärare 4 tar ämnet vidare genom att beskriva hur "många som är hemmasittare ändå kommer till oss", och att "det skulle de inte göra om vi började betygsätta dem". Läraren poängterar att dessa elever associerar stress med skolans gradsystem och bedömningskriterier, och det är inte roligt när "det finns en trappa" för dessa elever. Läraren tror inte dessa elever skulle "komma till oss om vi började betygsätta dem". Elever som "individer" kan se väldigt olika ut enligt studiens deltagare. Lärarna verkar överens om att elevgrupper som en helhet omfattas av alla sorts människor, inklusive hemmasittare, långsammare elever, elever med inlärningssvårigheter och olika "diagnoser". Att kunna träffa "individen" verkar vara ett viktigt uppdrag som samtliga deltagare associerar med kulturskolans verksamhetsmodell. Diskurser om att "träffa individen" verkar inte alltid uppenbart när man tänker på kulturskolan, och även om utrymmet för detta (mängd lektionstid som exempel), kan se olika ut mellan länderna. Detta någorlunda dolda tema blir ändå väldigt begripligt.

5.3 Tema: Mognad, dagens samhälle och snabba belöningar

Ett tema om individen, deras mognad och placering inom bredare diskurser om hur samhället är format nu för tiden, lyftes av flera deltagare inom denna studie. Lärare 1 beskriver återigen sin upplevelse om hur mognad spelas in och där elever:

Kan ju nå väldigt långt och snabbt, men det betyder egentligen ingenting för det är ju värre för den personen som inte når dit i en viss ålder, den kanske blir den duktigaste sen. Vi är ju väldigt uppfyllda av att man ska kunna saker tidigt i livet men ingen ska fråga vad man kan sen. Det är ju det som är det viktiga egentligen. I små kommuner har de ju haft tufft... När det går riktigt dåligt kan kommuner börja plocka ner och i vissa fall ta bort kulturskolan. Så då kan jag känna att det lät som om i Spanien hade den typen av kulturskola en annan ställning. Den skulle finnas, det var ju något och det handlar om hur man strukturerar ett samhälle. Absolut.

Läraren beskriver hur "vi" (som samhälle) vill att "man ska kunna saker tidigt i livet" utan att tänka på vad som kommer sedan. Lärarens åsikt tyder på en social struktur runt mognad som kan bli en nackdel för personer "som inte når dit i en viss ålder" men "kanske blir den duktigaste sen". Detta understryker hur läraren vill fästa vikt vid diskurser om individen (deras mognad), och individens placering i den bredare sociala sammanhanget. Läraren flyttar sedan sina synpunkter till den bredare diskursen av kulturskolans placering i samhället genom att beskriva hur och när det går riktigt dåligt "kan kommuner börja plocka ner och i vissa fall ta bort kulturskolan". Läraren använder ett språk som indikerar en hotbild mot "individen" som inte mognar i tid enligt samhällets förväntningar. Detta görs samtidigt som hen extrapolerar detta till en hotbild mot kulturskolan som institution i kontrast till den spanska typen av kulturskola som "skulle finnas" och "där det handlar

om hur man strukturerar ett samhälle". Läraren verkar associera till samhällets breda prioritering av snabba resultat i nuet, med saknaden av ett långsiktigt *fästande* tankesätt. Detta görs i kontrast till hur kulturskolans motsvarighet i Spanien bara skulle "finnas" som en naturlig, stadig del av samhället. Dessa synpunkter sätts vidare i kontrast till det mikroperspektiv där elevens mognad sker individuellt och där även de långsammare kan komma i mål och till och med bli den "duktigaste sen".

Lärare 4 tog ämnet vidare genom att beskriva hur de i Spanien "har ju fått en tydligare riktlinje från de styrande" och även "innehållsmässigt med läroplan och allt det där". Detta sätts i kontrast till att "vi är ju än så länge ganska fria att komma med egna idéer och sånt där" (här i Sverige). Lärarens språk upplyser diskurser om maktbalanser där hen beskriver hur den spanska lärargruppen blir underkastad till ett styrt system kontra den "friheten" av att "komma med egna idéer" som "vi" i Sverige har. Läraren upplevde att det spanska systemet baseras på det hen kallar för ett bestämt "så här ska skolan vara uppbyggd" praxis. Denna lärare tar sig in på samma, bredare diskurser om samhällets struktur som lärare 1, genom att dela uppfattningen om att den spanska motsvarigheten till kulturskolan är förankrat i samhället på ett sätt som gör den orubblig. Lärare 1 upplevde att den centrala styrda, fasta struktur i Spanien hade en positiv påverkan på arbetsmiljön, där ledningen och pedagogerna kunde "koncentrera sig på skolledningsfrågor och pedagogisk verksamhet". Läraren påpekade att fasta strukturer inom det spanska systemet hade med sig en påverkan som tillät att alla de som finns på markplan i skolan hade mer tid till verksamhetens kärnuppgifter, kontra det som görs i det svenska systemet där "vår" skolledning saknar tid till sådana uppgifter:

Det kändes som en trygghet tillvaro där och att man visste vad som skulle komma. Kanske tråkigare på ett sätt, men man visste vad man hade... Och skolledningen, de jobbar med skolledningsfrågor. De hade ju inte hand om lönerna ens, så de kunde ju koncentrera sig på skolledningsfrågor och pedagogisk verksamhet. De sysslar ju med framtida konserter och massa sånt där som vår skolledning inte har tid med alltså, så där var det ju väldigt skillnad.

Läraren verkar uppleva att en trygghet finns inbyggt i det spanska systemet i hur det är positionerat i samhället och där strukturella skillnader till det svenska systemet tillåter ledningen att jobba närmare till kärnverksamheten. Läraren utvecklade sin åsikt vidare genom att understryka sin upplevelse att kulturskolan är sårbar till politiker:

Det skulle vara bra med en lagstadgad kulturskola för då kan man inte vara för sårbar till politiker... Jag tycker att det skulle också sända en signal att det var viktigt. Om man nu pratar signalpolitik så är det att visa på riktigt att det här är viktigt som man kan dela med. Det känns som att den frågan har blivit lite begravd i Sverige. Jag tror att det är samhällsklimatet. Det är ett dåligt utrymme. Vi har svårt att uppfylla våra bassjukvården. Det är sånt som kommer alltid först.

Egentligen har vi kriminalitet, sjukvård. Det finns så många andra sådana frågor som man... Jag ibland sätter i jämförelse med att lägga pengar på kultur.

Läraren använder ett språk som lyfter bredare diskurser om kulturskolans sårbarhet inför politiska handlingar och ett samhällsklimat präglad av andra strömmande behov ("kriminalitet och sjukvård") som kan "begrava" frågan om den lagstadgade kulturskolan. Läraren understryker att en lagstadgad kulturskola skulle skicka "signalpolitik" som i sin tur skulle gör kulturskolan "på riktigt" och "viktigt". Denna åsikt tillsammans med uppfattningen om att den spanska motsvarigheten till kulturskolan är förankrat i samhället, målar upp en bild där en bekräftelse av den svenska kulturskolans legitimitet blir efterlängtat. Att läraren kopplar samhällsprioriteringar med "att lägga pengar på kultur" illustrerar den större diskursen om hur kultur värderas i samhället. Lärare 2 bidrog med följande:

Jag tror att i min yrkesbeskrivning, alltså utbildningsbeskrivning, att det var så här... Som instrumentallärare på kulturskola så undervisar man men är också en del av det allmänna musiklivet, och att även på kulturskola att det har funnits att vi ger pengar för att vi vill ha barn som musicerar, så att det blir ett musikliv i samhället. Nu är det kulturskola i andra ämnen också men då var det musikskola. Men det kanske inte är lika uttalat längre. Att det ska leda till någonting. Men, i Spanien så verkar det som att "vi ger pengar till att det här ska utföras", eller att "vi vill ha det här inom den här ramen".

Läraren tror på en uttalad koppling mellan sitt yrke och sin utbildning, med det "allmänna musiklivet", där man satsar pengar på barn "så att det blir ett musikliv i samhället". Detta lyfts samtidigt som läraren upplever att det finns en tydlig satsning i Spanien, där pengar finns för att "det här ska utföras". På så vis har läraren identifierat en ekonomisk satsning om musikliv i samhället i båda länderna. Det som flera av deltagarna verkar betona är att de upplevde en någorlunda självklarhet runt den ekonomiska satsningen på kulturen i den spanska samhället kontra kulturens mer sårbara placering inom den svenska sociokulturella miljön. Flera av deltagarna betonar att de upplevde en viss självklarhet kring den ekonomiska satsningen på kulturen i det spanska samhället, jämfört med kulturens mer sårbara position inom den svenska sociokulturella miljön. Flera av studiens deltagare framhåller också att kulturskolan befinner sig i en konstant maktkamp med andra samhällsprioriteringar, som exempelvis sjukvård och kampen mot kriminalitet i Sverige.

5.4 Tema: Att satsa, bredd och spets

En tydlig skillnad i det spanska systemet från det svenska systemet är att elever på spanska musikskolor få undervisning i musikhistoria, musikteori och digitala verktyg utöver sin instrumentundervisning. Deltagarna i studien blev tillfrågade om deras åsikter om detta

och hur de upplever utrymmet för bredd och spets på en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola. Lärare 2 poängterade följande:

Det har sagt från och till att nu behöver vi hitta ett sätt att få in fler elever, fler ska få dela den ekonomiska kakan. Att det är en bra metod eller pedagogik. Ja. Vilket det också kan vara. Att träffa bredden.

Läraren uttrycker att "det är sagt" utan att identifiera vem, utan att antyda att direktivet kommer högre uppifrån. "Att träffa bredden" är kopplat till den "ekonomiska kakan" från lärarens perspektiv. Dessa språkliga egenskaper ger tydliga kopplingar till de bredare diskursiva praktiker där man kan påstå att läraren upplever att verksamheten blir delvis kontrollerat av ekonomiska ramverk. Läraren uttrycker dock "att få in fler elever" kan också kopplas till "bra metod eller pedagogik", och på så vis "träffa bredden" som något positivt. Denna lärare definierade bredden via kulturskolans ekonomiska utbud, där bredden liknas med den mängd av elever som får ta del av dessa resurser. Den diskursiva bredden kan därför tolkas som ekonomisk i detta sammanhang.

En intressant kontrast lyfts av lärare 2 när hen resonerar vidare. Läraren liknar det svenska bokningssystemet som används på många svenska kulturskolor (StudyAlong), med ett gym där man kan boka valfritt träningspass:

Jag går och tränar mig på Friskis och Svettis. Då kan man ju boka sig på ett pass utifrån vad man känner för... det skulle vara lite kul om det fanns så här "kom på improv pass eller nybörjare onsdag klockan 18 eller kom på rytmpass vi kör på slagverksinstrument". Den här nivån kan man kom och lira, öppna sessions. Så når man ut på bredden. Ja, det är lite som att boka sig på ett så här jäkla pass på Friskis.

Denna lärare använder sig av associationer för att hitta en lösning till det uttalade behovet av att "dela den ekonomiska kakan" rättvist, där ett bokningssystem håller nyckeln för att fler kan ta del av kulturskolans utbud. Läraren kommer med förslag på olika nivå anpassade "pass" som skulle nå ut till fler elever som själva får boka in sig utifrån eget intresse. Lärarens resonemang pekar på diskurser runt ekonomiska resurser kontra målgruppens intressen. Detta resonemang upplyser den levande problematiken av att "träffa bredden".

Lärare 1 gjorde en kontrast mellan länderna gällande verksamheternas syfte genom att använda frasen "man går en utbildning" i Spanien kontra Sverige. Detta uttalande lyfter diskurser om mål och måluppfyllelse gällande själva syftet med den svenska kulturskolan. Språket indikerar en mer formell utbildning i Spanien kontra en existens av något mer informellt i Sverige.

Man kan säga som man går en utbildning som det var på konservatoriet i Vigo, då om man inte är den som satsar mest, så får du ändå med dig väldigt, väldigt mycket. Du får en hög nivå på bredden. Så kan man ju se det om man hänger i det där även om du kanske inte vill bli musiker så får du ju en väldigt bra kännedom om musik över huvud taget.

Läraren utvecklar sin synpunkt vidare genom att säga att även om man inte är den som satsar mest, "så få du ändå med dig väldigt, väldigt mycket". Ordet "väldigt" används flera gånger för att understryka just hur mycket som erbjuds i att man går en formell "utbildning".

Vid frågan om hur en vanlig "spets elev" är, svarade lärare 2 att det fanns bidragande faktorer som är kopplade till lärosätet. Läraren poängterade att staden (Uppsala i detta fall), är en "akademisk stad" med "traditioner" som bidrar till fortsatt musicerande. Läraren understryker att det är just hans upplevelse av att dessa kopplingar finns, men de pekar på bredare sociala diskurser om hur spets associeras med en akademisk närmiljö:

Uppsala är nog den som jag upplever har högst spets av de jag har jobbat på. Men jag tror att det har också med att en universitetsstad, eller en akademisk stad. Man är kvar i stan ganska länge, man kommer upp i ålder och också traditionen av att har varit här att fortsätta spela genom alla åren.

Lärare 1 beskriver sina spets elever som allmänt duktiga oavsett aktivitet (musik, idrott osv.), och där de har lätt för sig på flera plan. Denna lärare lyfter dock en osäkerhet om sina elever inte skulle orka med extra lektioner inom musikteori (till exempel), som i "spetsiga" Spanien. Läraren ger en ganska bestämd beskrivning av sina spets elever och den relationen de har. Detta verkar indikera en insyn där högre krav (lektioner i teori, historia osv.), kanske skulle ha en negativ effekt i att elever väljer att sluta för att de "inte hinner med det också". Denna åsikt pekar på bredare diskurser av vad en "duktig" elev är i just Sverige, någon som är bra på allt, gör fler aktiviteter men inte *satsar* på för många samtidigt:

Den vanligaste spets eleven som går hos mig är någon som är väldigt duktig i skolan och är duktig inom någon annan aktivitet också idrott. Oftast jätteduktig på idrott och har lätt för sig och också ganska rätt socialt. Jag vet inte hur många av mina elever skulle vilja gå på musikteori om det skulle det vara obligatoriskt och kanske någon skulle sluta för att de inte hinner med det också. Vi har simning fem gånger i vecka. Japp, japp. Kan du? Ja. Så det... Man skulle kunna säga att den spanska system är mer spetsig... Det var ju mer spetsig, absolut.

Att "satsa" är ett beteende beskrivet av lärare 4 som upplevde att det var ett "extremt aktivt val" att söka till en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola och att "man får göra prov och grejer" för att komma in. Denna deltagare utvecklade sitt svar

genom att beskriva hur det finns samma sorts aktiva val även i Sverige där elever vet vad de vill spela och har velat spela i jättemånga år. Det fanns en samsyn bland studiens deltagare att elever i Spanien vill spela eftersom de är intresserade av ett instrument och vill lära sig mera till skillnad från Sverige, där man kollar om ”det finns någon ledig plats någonstans”. Lärare 1 beskriver att man söker till en musikskola i Spanien eftersom:

Det var ju verkligen en inriktning på att man skulle kunna bli professionell. Även om vi kanske har det i grunden också, så det är ju inte uttalat på alls samma sätt. Utan du kan ju spela gitarr, det är ju en termin för att få spela... Men där var det ju en satsning på, nu ska vi satsa på musik.

Läraren beskriver en bestämd definition av den anledningen till att man söker till en spansk musikskola. Läraren beskriver en verklighetsbaserad ”inriktning” där man ”skulle kunna bli professionell” kontra att ”spela gitarr en termin i Sverige”. Här få man en språklig kontrast av två olika ändamål som upplevs av läraren där man ”satsar på musik” i Spanien jämfört med att ”spela” en termin i Sverige. Läraren 3 tyckte att de spanska eleverna ”hade redan bestämt sig” för att satsa på musik. Denna lärare upprepade samma diskurser som lärare 1 runt varför man söker till en svensk kulturskola; ”att testa” och kanske hitta något man vill hålla på med under en längre tid. Skillnaden mellan de olika ländernas verksamhetsroll i samhället verkar tydligt för dessa lärare genom det språk de använder. Den *generella* sociala diskursen som dessa deltagare identifierade är att elever i Spanien vill ”satsa” medans elever i Sverige vill prova på:

Jag tycker att när eleverna söker lit i Spanien, då hade de redan bestämt sig för att jag ska satsa på musik. Men här när man söker hit, då vill de testa på och veta vad det är för något som provar på aktivitet. Kan det vara något som jag vill hålla på med länge eller kortare period?

Diskurser om varför man går på en kulturskola i Sverige summeras ganska fint av lärare 1. Ändamålet med undervisning upplevs inte som lika allvarligt som med den ”satsning” som lärarna upplevde i det spanska systemet. Lärare 1 beskriver hur ”alla” (bredden), ”får ju med sig någonting”. Läraren utvecklade detta genom en association till idrott där man till exempel vill ”prova på” att spela fotboll, utan att ha det som en karriärs inriktning:

De kanske blir de bästa musiklyssnarna. De får ju med sig någonting. De träffar en lärare som kan någonting och får ögat på något. Alla vill inte bli fotbollsspelare. Man kanske ändå vill prova på att spela.

5.5 Tema: Allvar och fokus

En av frågorna som ställdes under intervjuerna var hur deltagarna skulle beskriva ”den perfekta kulturskolan”. Lärare 4 kopplar ett uttryckt fokus på elever med själva meningen till varför denna verksamhet existerar:

Jag tänker att det viktigaste är att ha elevfokus på något sätt, för det är därför vi är här. Varför har vi ens en verksamhet om inte det är för elevernas skull?

Jag tolkar det som att läraren använder ordet ”vi” inom två olika diskursiva dimensioner för att beskriva olika roller. Det första är ”vi” som ”lärare”, där elevfokus händer i undervisningsrummet (eller *in i* verksamheten). Den andra är ”vi” som samhälle där läraren ifrågasätter kulturskolans mening om det inte finns ett uttalat fokus på eleverna. Ett fokus på elevnivå lyftes vidare genom att härleda till hur kulturskolans placering i samhället borde styra över uppdraget med ett elevfokus i grunden. Lärarens uttal har ett allvar i botten som indikerar flera olika sorts fokus som kom upp i denna studie: elevfokus direkt från lärare, fokus kopplat till insatser, och fokus kopplat till sociala diskurser inom samhällets domän.

Fler av studiens deltagare hade en samsyn om att barn och ungdomar *är* barn och ungdomar var i världen man än befinner sig. Alla deltagare påpekade hur den långa lektionslängden i Spanien (1 timmes instrumentundervisning för samtliga elever varje vecka, plus lektioner i musikteori, orkesterspel, digitala verktyg med mera), upplevdes som en stor skillnad mellan länderna. Detta gjorde att musiken kändes som något ”de tog verkligen på allvar kulturellt”, och där det spanska systemet erbjuder en mer formell utbildning. Lärare 3 lade till att många här i Sverige ser kulturskolor som ett ”domän för fritidsintresse”, där eleverna även har andra intressen som idrott till exempel. Lärare 1 tolkade det som att det finns ett uttalat ”fokus” i Spanien:

Även om de hade andra intressen också, så det var ett fokus. Det var ju väldigt fokus. Alla i skolledningen var ju musiker och hade en bra, som jag förstod det, stadigt grund i verksamheten.

Diskurser om fokus och allvar hos eleverna blev kopplat av läraren till hur det spanska systemet är uppbyggt i grunden och där de bredare dimensionerna av skolledningens roll understryks i att de alla ”var ju musiker”. Läraren använder en association där ledningens ”stadigt grund” byggs på en stadig koppling till just vad verksamheten jobbar med; musikundervisning. Samma lärare hade tidigare uttryckt en upplevelse av att det finns en distans mellan skolledningen och verksamheten i det svenska systemet. Läraren använder diskurser om fokus och sammanhäng tillsammans, där ledningens roll och placering *in i* verksamheten” spelar med varandra. Läraren verkar koppla fokus till en verksam närvaro av skolans ledning som i sin tur leder till en ”stadigt grund” i verksamheten. Lärare 1 beskrev vidare hur den spanska ledningen bara hade ansvar för att allt skulle fungera praktiskt medans organisatoriska faktorer som lönefrågor och ”sådana stora saker” hanterades av regionen och att denna organisatoriska uppbyggnad tillåter ”större fokus i kärnverksamheten”. Lärare 4 lade till att alla i den spanska skolledningen var musiker och jobbade aktivt i verksamheten medans det inte fanns några chefer på sin arbetsplats som jobbar ”in i verksamheten”. Lärare 4 upplevde detta som något som påverkar uppdraget i

att "ledningen inte har insyn i lärarens vardag" och att detta påverkar "kontakten mellan verksamheten i grunden och hela vägen upp genom organisationen". En koppling mellan uppdragets fokus och praxis inom verksamheterna som organisationer verkar pekar på en social diskurs som upplevdes av fler lärare.

Lärare 1 tyckte det var fantastiskt att de hade musikhistoria, musikteori och digitala verktyg, utöver sin instrumentundervisning men var "tveksamt att mina elever skulle hinna med det". Läraren kopplade ihop de extra ämnena som de spanska eleverna fick studera med ett syfte och ett fokus "på att gå vidare mot den professionella rollen inom musiken på den skolan". Den gemensamma, *detaljerade* läroplanen som används på spanska musikskolor upplevdes av läraren som något med ett diskursivt syfte där själva fokus på dessa utbildningsverksamheter är att förbereda eleverna för "den professionella rollen inom musiken". Läraren utvecklade sina tankar vidare med hänsyn till lektionslängd:

Först tänkte jag att det var så allvarligt. De hade så mycket tid så det var jobbigt för eleverna. Men jag upplevde det som så här. Jag började andas ut. Ja, här kan vi prata en stund. Hjälpa till, prata om något annat. ... Jag upplever inte mitt jobb på det sättet. Det är mer... jag måste upp på hästen på en gång och allt måste funka, och det minsta som inte funkar, då får man göra om allt.

Läraren uttrycker en åsikt där mängden tid och allvarighet i Spanien upplevdes som en situation som kunde vara "jobbigt för eleverna". Läraren använder ett språk där hen själv verkar internalisera en uppfattad svårighet som kanske finns hos de spanska eleverna gällande sina studier. Det som beskrivits som jobbigt för eleverna flyttades av läraren till sig själv tills hen insåg fördelen med extra tid där man kunde få "andas ut". Läraren kunde känna igen att förutsättningar gällande tid och allvar i Spanien var något fördelaktigt. Kontrasten hjälpte denna lärare identifiera sitt jobb som annorlunda och krävande på ett sätt där hen "måste upp på hästen på en gång och allt måste funka". Lärarens åsikter runt motsatta förutsättningar mellan länderna gällande "satsningar" såsom allvar och tid, kan extrapoleras vidare för att definiera en av de viktigaste påverkande faktorer i denna studie om bredd och spets gäller diskurser om tid.

5.6 Tema: Tid, stress och investering

Alla deltagare inom denna studie tog upp lektionslängd som en av de största skillnaderna mellan spanska och svenska verksamheter. Alla lektioner på den spanska skolan var en timme lång, oavsett nivå på eleven. Det upplevdes som en stark kontrast till den tjugo minuters långa lektionen som är normen för enskilda elever som går på den kulturskolan där studiens deltagare jobbar. Lärare 1 upplevde lektionslängden som en fördel i Spanien eftersom:

Alla fick så pass mycket tid att även om någon hade stora svårigheter så kunde man få hjälp att jobba med dem på lektionstid, man nådde ganska långt under en lektion med färdigheten. Eftersom vi har ganska korta lektionstider så måste vi vara väldigt snabba på att lyssna in. Att försöka hitta någon slags gemensam ämne, lärare och elev, där vi kan börja bygga någonting, och man måste också vara ganska flexibel.

Denna synpunkt utvecklades vidare av lärare 4 som höll med om hur ”de hade ju mycket mer tid att få hjälp”. Lärare 4 fortsatte med att säga ”man måste ju öva förstås, men man behöver inte klara så mycket på egen hand, utan att man får... Vad säger man? *Stöttning*”. Båda lärarna påpekade att den generösa lektionstiden i Spanien tillåter en större möjlighet för lärarna att jobba med ”färdigheten” hos eleverna. Lärare 4 associerade den längre tiden med möjligheten till en ”stöttning” av eleverna under lektionstiden så att de inte behöver ”klara så mycket på egen hand” efteråt. Lärare 4 understryker att övning ”handlar om att sätta det man har fått lära sig” och att en större mängd lektionstid därför kommer att bidra till en bättre framgång när eleven övar själv. Lärare 1 hade redan påpekat att ”eftersom vi har ganska korta lektionstider så måste vi vara väldigt snabba på att lyssna in, hitta något slags gemensamt ämne där vi kan börja bygga någonting” och ”vara ganska flexibla”. Lärare 1 beskriver kompetensen att jobba under de förutsättningar man har på bästa möjliga sätt. Lärare 4 höll med och konstaterade att ”ja, jag skulle säga tidsmässigt så var det ju mer olika, men innehållsmässigt var det ju ganska likadant egentligen”. Läraren värderade läraruppdraget som likadant i båda länderna fast förutsättningarna runt ”tid” i sin tur avgör stora skillnader i arbetssättet och arbetsmiljön som följd.

Lärare 1 upplevde att man kunde ”andas ut och prata en stund” i Spanien eftersom ”varje lärare hade gott om tid med varje elev”. Läraren använder ett språk som tyder på en *lugn* tillvaro där hen upplevde att denna ”väldigt långa tid” som de spanska lärarna fick med varje elev ”kunde lyfta dem”. Läraren berättade att ”chansen att fånga upp dem var mycket större där” och att ”de får en ökad stor chans att lyfta sitt intresse”. Läraren kopplar tid med diskursiva praktiker om möjligheter och ”ökade chanser” till något som kan tolkas som en optimal utgångspunkt. Läraren upprepade sin åsikt om att ”de som är långsamt i sitt lärande får mycket uppmärksamhet” i detta sammanhang för att knyta ihop individens behov med diskurser om den betydelsen av tidsutrymmen i lärande. Denna synpunkt förankras av lärare 4 som lade till att ”vi måste ju vara konstant tidsmedvetna, verkligen, och effektiva” samt ”har ett ganska högt tempo jämfört med Spanien”. Lärare 4 understryker en konstant medvetenhet om lektionslängd vid undervisningen i kulturskolan. Lärare 1 utvecklade tanken vidare genom att koppla kulturskolans förhållandevis korta lektionstid med stress eftersom ”den inre stressen inte är så bra, jag kände bara när du pratade om det jag kände bara... Tiden går (i Spanien). Vad skönt. Ja”. Läraren använder ett språk som tyder på en kroppslig reaktion i ämnet där känslor av inre stress blev dämpat efter att läraren reflekterade över hur ”skönt” den längre lektionstiden kändes under sitt besök till den spanska musikskolan.

Diskurser om stress i relation till lektionstid placerades i ett högre diskursivt perspektiv som handlar om själva uppdraget som upplevdes som likadant mellan länderna. Lärare 2 upplevde att "vi gör väldigt mycket samma jobb allihopa, trots våra korta tider". Läraren tyckte inte att nivån på eleverna var så olika mellan skolorna och detta härleder till min tolkning att lärarna upplever att man når ett ungefärligt likt resultat gällande uppdraget fast vissa förutsättningar upplevdes som sämre (mindre lektionstid blir lika med högre stress). Läraren använder ett språk som identifierade en diskursiv dikotomi där längre lektionstid bidrar till en lugnare undervisningsmiljö och "stabilt lärande" kontra den kortare lektionstiden som associerades med stress:

Vi slogs faktiskt av att det inte var nödvändigt så att nivån var jättemycket högre. Men det var väl att det fanns ett större lugn i undervisningen. Det är en stabil lärande, det är ingen stress.

Diskurser om den upplevda associationen av lektionstid med stress som understrukits av lärare 1 som påpekade att "det var en väldigt ostressad känsla på lektionerna i Vigo". Läraren utvecklade sin synpunkt genom att beskriva hur "även om det är en kort stund så är det någon som bara har fokus på dem" i Sverige. Jag tolkar att tema om "fokus" och "individen" togs tillbaka in i samtalet av läraren som ett sätt att förklara hur man ändå kan lyckas med sitt uppdrag oavsett de sämre förutsättningar gällande tid. Dessa förutsättningar gällande tid gjorde att undervisningen på hemmaplanen upplevdes som stressigt i förhållande till det i Spanien. Lärare 1 beskriver det spanska upplägget gällande lektionstid som fördelaktigt och värderar den som "otroligt lyxigt":

Då ser man att det kan vara en väldig fördel att ha det här lugnet, känna att vi hinner prata några minuter mellan olika moment, och att vi ändå hinner gå igenom allting. Träffa individen och hinna med det andra utan att behöva forcera. Det känns ju otroligt lyxigt.

Läraren använder ett språk som placerar sig själv som om hen var en av de spanska lärarna genom att använda pronomen "vi". Denna "vi" har samma uppdrag med sin undervisning som lärare i båda länderna i min tolkning. Att projektera sig själv in i det spanska upplägget (gällande lektionstid), fick läraren att uppleva hur en lärare i Spanien hinner med fler kärnmoment i någon sorts balans. En balans där man får träffa individen, prata om lite annat (andas ut lite), och ändå hinner "gå igenom allting". När läraren identifierade sig själv som tillhörande i det "andra" landet, kom det fram ett uttryck om hur "otroligt lyxigt" det kändes. Denna upplevelse lyfter en kombination av tema om tid och individen där specialisering (att "träffa individen") sätts i strid mot organisatoriska ramfaktorer i en diskursiv maktkamp där den tid som finns tillgängligt till detta ändamål begränsas.

Effektivitet med undervisningstid i förhållande till ett tema om frihet lyftes av Lärare 4. Läraren beskriver hur frihet associeras med tids mängden. Läraren upplever att mer tid skulle bidra till en miljö där man kan testa sig fram och en "plats" där "ibland känner jag

att man alltid vill bestämma och testa”. Utrymmet för att testa sig fram påstås av läraren som en viktig del av lärandet i att ”om man ska ha frihet i en timme på skolan så är det också ännu mer avgörande” gällande framgångar i undervisning. Läraren lyfte även elevens perspektiv inom diskurser om hur tid är avgörande för att hitta framgångar i undervisning. Genom att placera sig själv som *elev*, kunde läraren formulera ett underliggande tema om hur undervisning är likt med någon sorts investering. Läraren uttryckte ett elevperspektiv där hen (som elev), sade att ”jag stödjer investeringar i mig”. Lärare 2 plockade upp detta tema och resonerade i att elever ”har lagt mycket tid av sin fritid på att gå in på djupet” där de tjänar ”en sorts kapital”. Elevperspektivet är därför viktigt i detta sammanhang eftersom deltagarna har identifierat att Bourdieus diskurser om ”kapital” och ”investering” finnas på spel.

Lärare 2 associerade denna sorts investering med sin definition av hur hen upplever att en ”vanlig spets elev” ser ut som; någon ”som har spelat sitt instrument under en längre tid, satsa lite extra eller få extra tid att spela och fördjupa sig”. Läraren lade till att hen har elever som går på kulturskolans avancerade program där ”det finns mer den tid *jag* behöver” kontra där ”det är ju mer begränsat för de elever som ha 20 minuter”. Detta uttalande pekar på en diskursiv strid mellan lärarens behov för mångsidighet och specialisering mot förutsättningarna som finns rent organisationsmässigt. Lärare 1 upprepade temat om effektiviteten där ”det ska vara så effektivt. 20 minuter, och sen nästa, och nästa och nästa. Det är svårt”. Läraren kopplar tidsramen (20 minuter), med en upplevelse av att undervisningen levereras på löpande band. Läraren upplevde detta som ”svårt” och jag tolkar detta på fler nivåer. Det finns en uttalad stress hos fler deltagare i att vara tvungen att jobba med klocktiden i bakhuvudet och fler av deltagarna påpekar att de använder ”effektiviseringsstrategier” för att göra det bästa av situationen. Att jobba effektivt är för sig inte direkt dåligt men i sammanhanget kan man tolka att det finns en koppling till en stressade arbetsmiljön.

Elevperspektivet beskrevs vidare av lärare 1 där ”deras liv är en termin, den är jättelång, det händer så mycket”. Denna lärare inser att man måste vara observant på tidsperspektivet i ungdomstiden som vuxen. Läraren påpekar att en termin är en ”jättelång” tid från elevens perspektiv. Jag vill extrapolera lärarens tänkande vidare genom att påstå att en termins undervisning blir även en stor *investering* från elevens sida i denna kontext. Detta elevperspektiv gällande tid och investering placerades i kontrast till den långsiktiga tidslinjen som läraren behöver förhålla sig till om sin undervisning ”ska leda någonstans”:

Det här är ju sånt långsiktigt arbete, så för mig är det bara viktigt att lägga lite tid på det, för då blir det kul. Men det där kortsiktiga tänket funkar inte på det här ämnet alls om det ska leda någonstans.

Lärare 2 beskrev den perfekta kulturskolan som ”våldigt långsiktigt”, där man får ”en långsiktig utbildning för att lära sig spela”. Läraren placerar den korta lektionstiden i den bredare diskursen om den tid och satsning som krävs för att ”lära sig att spela” ett instrument. Läraren menar att det är det långsiktiga tänkandet som är viktigast om man nu vill försöka definiera den ”perfekta kulturskolan” inom ramarna för det resultat man är ute efter; ”att lära sig spela”. Läraren berättade att de spanska lärarna trodde att ”vi har ju friheten och möjligheten” i Sverige men en påtaglig ”tidsbrist”. Att läraren återberättade de spanska lärarnas synpunkter om den svenska kulturskolans förutsättningar är intressanta eftersom man kan ifrågasätta varifrån de spanska lärarna fick sina synpunkter. Jag vill påstå att de spanska lärarna kanske har återberättat det som de har lärt sig om den svenska kulturskolan från studiens deltagare under deras besök i Spanien. Jag anser att denna sorts återberättelse eller *åsi*kt är en bekräftelse av de diskurser om tidsbrist kontra pedagogisk frihet som finns i den svenska kulturskolan, enligt de som jobbar inom det själva.

5.7 Tema: Struktur, styrning och organisation

När mina deltagare fick en öppen fråga om deras tankar och funderingar, om jämförelser mellan deras arbetsplats och det de fick uppleva i Spanien, kom temat ”struktur” fram upprepade gånger från fler av deltagarna. Musikskolan i Vigo har beskrivits av lärare 1 som väldigt strukturerad med helt olika grunder än den svenska kulturskolan, och där elever bli examinerade i varje delmoment på något sätt inom ett gradsystem:

En sak var väl att det var väldigt strukturerat. Det var inget som var... Det var väldigt mycket som var förutbestämt hur det skulle se ut. Lektionslängder och kursplan var ju i princip gemensam för alla. Det handlar ju om att bli examinerad i varje delmoment på något sätt. Så det var ju väldigt struktur.

Det står ”det var väldigt mycket som var förutbestämt hur det skulle se ut” på den spanska musikskolan i citatet ovan. Lärarens ordval ”förutbestämt” är ett exempel på ett språk som innehar agens eftersom verksamhetens handlingsförmåga gällande struktur och aktiviteter är kontrollerat från någon annanstans. Detta medför att lärarna och eleverna blir passiva i sin handlingskapacitet inom verksamheten. Lärare 1 uttryckte att skolorna var olika organisationsmässiga men ”ändå ganska likadant innehållsmässigt” och att man såg på det som en utbildning där ”det handlar ju om att bli examinerad i varje delmoment”. Lärare 4 delade samma upplevelse där ”organisationsmässigt så var det ju mer olika, men innehållsmässigt var det ju ganska likadant egentligen”. Denna diskursiva kontrast visar en värdering i de skillnader som finns mellan skolorna i den lokala praktiken fast större likheter finns i den bredare sociala diskursiva praktiken.

Diskurser om struktur, styrning och organisation blev vidare utvecklat av lärare 1 inom den bredare dimensionen gällande social praktik där förändring över tid kopplas ihop med maktstrukturer och politik:

Jag tänkte om hur det kan påverka vårt uppdrag. Det är en annan struktur som vi har. Absolut. Det är en helt annan struktur. Förutom våra kommunpolitiker påverkar ju vårt uppdrag hela tiden. Varje ny mandatperiod försöker de vinkla det. Jag uppfattar det som att förr i tiden var det fortfarande en demokrati då, så var det lite mer tröga att ändra en vad om det kom ett förslag från politikerna, om de tyckte det var ganska dåligt. Då kunde man prata nästan direkt med politikerna och få dem att kanske backa ibland. Nu kan det nu kan det svänga ganska fort hur man styr verksamheten

En diskursivt strid om maktbalanser kring lärares handlings krafter och agens där "kommunpolitiker påverkar ju vårt uppdrag hela tiden" och "vinklar det" har placerats i ett tidsperspektiv där lärare 1 använder språkliga allianser där "vi" (lärare och där jag som gjort intervjun också är lärare), sätts emot "de" (kommunpolitiker) under försämrade förutsättningar inom kommunikation. Dessa förutsättningar jämförs med lärarens upplevelse av tidigare social praktik. Denna text visar hur läraren upplever en utsatthet för kommunpolitikernas handlingar där termen kommunpolitiker inte är kopplat till någon specifik. Att läraren har använt en passiv verbform indikerar en diskursiv praktik. Denna praktik är en del av något större där de som är utsatta för kommunpolitikernas handlingar (lärarna) kan tolkas som maktlösa inom ett system där demokratiska processer saknas. Läraren använder ett språkligt tidsperspektiv för att beskriva förändringar i maktrelationer och kulturskolans styrning när hen poängterar att "jag tror ingen körde över en musikskola rektor förut hur som helst för att de hade ett visst mandat". Denna åsikt speglar lärarens uppfattning av ett maktskifte bort ifrån kulturskolans regi.

Genom en jämförelse av hur kulturskolor placeras inom ett större socialt sammanhang, kunde lärare 1 använda ett språk som understryker en kontrast av värderingar som kommer in i spelet på ett makroperspektiv:

Det lät som om i Spanien hade den typen av kulturskola en annan ställning. Den skulle finnas, det var ju något och det handlar om hur man strukturerar ett samhälle. Absolut.

Lärare 1 upplever att den spanska kulturskolan "skulle finnas" i samhällets struktur. Detta, i kombination med deltagarens åsikter om politisk styrning gällande svenska kulturskolor, indikerar att denna lärare upplever att den svenska kulturskolan är mer utsatt för politisk påverkan som i sin tur snabbt kan ändra kulturskolan som verksamhet och institution. Lärarens ordval av att den spanska kulturskolan "skulle finnas" bygger en motsats där den svenska kulturskolans existens kan tolkas som under hot.

Skillnader i hur verksamheterna styrdes upplevdes av fler av deltagarna som en av de viktigaste kontraster mellan de båda länderna. Lärare 2 formulerade sig på ett sätt där hen pratade för gruppen:

I Spanien fick vi lär oss av att det är regionen som la upp ett innehåll till undervisning och mer. Det fanns en ram för vad som skulle läras ut tror jag. Det var centraliserat. Inte ens lönerna sattes av cheferna på skolan.

Verksamhetsmiljön i citatet ovan beskrivs med ett språk som visar stora kontraster mellan Spanien och Sverige på en organisatorisk nivå. Olika organisatoriska uppdrag kopplat till den spanska verksamheten, från läroplan till lönesättning, beskrivs som väldigt centraliserat. Lärare 2 uttrycker att "inte ens lönerna sattes av cheferna". Att använda uttrycket "inte ens" visar lärarens starka uppfattning av den svenska sociala praktiken där kulturskolorna har frihet att utforma verksamheterna lokalt.

Kontraster gällande hur svenska kulturskolor styrs i förhållande till den centraliserade styrningen på spanska musikskolor blev förkovrade av lärare 1 som upplevde en trygghet i hur:

Det var skönt i Spanien för det var väldigt styrt. Det kan vara en nackdel att det är stelt, men det är också det att det fanns väldigt mycket kvalitet i det system.

Denna upplevelse förklarades vidare av lärare 1 som påpekade att "nu är det många chefer mellan politikerna och skolledningen" som gör att det finns flera led där man rapporterar uppåt och att det svenska systemet "är väldigt hierarkiskt". Läraren utvecklade vidare att det "finns ju kommuner där man har kulturskoleschefer som inte har en bakgrund alls, de är byråkrater helt enkelt". Detta språk innehar en agens där fler nivåer av obestämda makthavare ("chefer mellan politikerna och skolledningen") 'äger' alla handlingsförmågorna och sitter i beslutsfattande positioner i kontrast till ett "väldigt styrt" spanskt system som beskrivs av läraren som ett "skönt" system som innehar "väldigt mycket kvalitet". De språkliga kontrasterna som läraren lyfter indikerar att det svenska systemet upplevs som "oskönt" och komplext i förhållande till det spanska systemet. Samma lärare tydliggör att den svenska kulturskolans hierarkiska styrning kan upplevas som problematiskt och "byråkratiskt", där skolledningen "inte har insyn i lärarens vardag" och att det i sin tur "påverkar kontakten mellan verksamheten i grunden och hela vägen upp". Läraren formulerade om sig lite dock genom att backa lite och klarlägga att hen "tror att många har god insyn" fast man "tror inte att de har tillräckligt mycket tid för de måste lägga tid på vissa andra saker de är ålagda". Detta stöds av lärarens påstående att "det kommer så många parametrar in i verksamheten". Läraren använder pronomen "de" vid referens till skolledningen för att skapa språkliga allianser där "vi" (lärare), sätts emot "de" (skolledningen) inom diskurser runt kulturskolans styrning.

De språkliga egenskaperna som lärare 1 använder visar bestämda beskrivningar av byråkratiska och hierarkiska strukturer som problematiserar pedagogens förutsättningar inom den svenska kulturskolan och hur den fungerar som politiskt styrd organisation inom den dimensionen av den bredare sociala praktiken. Lärarens påstående pekar på en allmän upplevelse av osäkerhet inom de diskursiva praktiker som påverkar stabiliteten av det svenska systemet i kontrast till den centraliserade och ”våldigt styrt” organisatorisk praxis av den spanska musikskolan. Min tolkning tyder på att en icke komplex styrning i det svenska systemet är efterlängtat.

6. Diskussion

Syftet med detta examensarbete är att utforska diskurser om spänningen mellan bredd och spets genom intervjuer och datainsamling bland verksamma pedagoger på en svensk kulturskola. Intervjufrågorna designades för att samla in empiri som skulle hjälpa mig att identifiera de diskurser som uttrycktes av studiens deltagare. Intervjufrågorna blev skapade utifrån mina forskningsfrågor för att få fram det generella intrycket deltagarna hade om sin egen domän (kulturskolan). Deltagarnas diskursiva intryck om kulturskolan identifierades via en kontrast till intrycket de fick i Spanien, med vidare fokus på undervisningsformer och förutsättningar i förhållande till bredd och spets inom en högre organisatorisk, samhällspolitisk praxis. Ett slutmål med denna studie är att identifiera de diskursiva ämnen och utmaningar som deltagarna reflekterade över, för att försöka skapa en bild av vad den ”perfekta kulturskolan” ska kunna vara om man vill ta forskningen vidare. De diskursiva teman jag identifierat under intervjuerna har givit svar på studiens syfte och frågeställningar. Jag anser att syftet med denna studie är att hålla diskussionen levande snarare än att ge ett definitivt svar på frågan om vad som definierar den ”perfekta kulturskolan”. Ska kulturskolan vara till för alla som vill delta, eller ska den vara till för alla som vill förbinda sig till högre krav? Mitt argument är att det ska vara för båda men det finns en del diskursiva utmaningar som måste tas hänsyn till för att nå ditt.

6.1 Resultatdiskussion

De diskursiva teman jag identifierade under intervjuerna blev väldigt tydliga: elever som individer; elever med diagnoser, inlärningsskillnader och som hemmasittare. Dessa teman kombinerat med teman runt elevernas mognad (med hänsyn till förväntningar i dagens samhälle), teman om satsning och investering, teman om allvar och fokus, tillsammans med teman om tid, stress, och organisatorisk styrning; hjälpte mig bygga en djupare förståelse om deltagarnas tankar och synpunkter i förhållande till syftet med detta examensarbete. De diskursiva teman som identifierats i min studie kan alla kopplas till de beteckningarna Jordhus-Lier har identifierat i modellen *Institutional discourses in the school of the arts* (se figur 2). Studiens deltagare navigerade mina intervjufrågor för att konstruerar en komplex, språklig bild av de diskursiva maktförhållande de handskas med i sina vardagar. De diskursiva tema (”sanningar”) jag identifierade hos min

studiedeltagare blev skapat med hänsyn till jämförelser och reflektioner gällande verksamheter i två olika länder. En diskursanalytisk metod hjälpt mig identifiera de diskursiva tema som skapa *och* begränsar lärares möjligheter samtidigt som de formar villkoren för alla aktörer som är en del av kulturskolan. Jeppsson (2020, s.94) beskriver hur en diskursiva maktförhållande skapas när lärares och chefers möjligheter att verka för ett breddat deltagande "konstrueras i det kontinuerliga görandet och positionerandet" i förhållande till policyprocesser "där lärare och chefer i kulturskolan är inflytelserika aktörer". Mina resultat speglar Jeppssons beskrivning, där mina deltagares autonomi som lärare gällande anpassning av läromedel och pedagogiska *träffar* med "alla" individer, sätts i strid mot förutsättningar som behövs gällande tid, specialisering och anpassning. Min studie kunde identifiera olika diskursiva teman där mina deltagares erfarenheter (deras Bourdieusisk *habitus*) kom till uttryck under intervjuerna och underströk de maktbalanser som finns på spel inom kulturskolans fält. Jag anser att det är policyprocesser och beslut från både den politisk och organisatorisk håll som ligger till grund för skapandet av de diskursiva maktförhållande jag har identifierat inom min studie.

Temat om individen kunde identifieras genom två av de större skillnaderna som upptäckts mellan länderna: läroplan och undervisningstid. Detta diskursiva tema finns i klassrummets fält där deltagarna beskriver hur den friheten de har för att skräddarsy egen läroplan och träffa individen, står på spel mot insatsen som behövs och den korta undervisningstid de få för varje elev inom sitt uppdrag i den större organisatoriskt fält. Det lyftes upp att lärare från de båda länderna behöver lösa samma utmaningar, men saknaden av en formell läroplan i Sverige innebär att allt "vi jobbar med" är individanpassat samt att "vi" i Sverige behöver "hitta kluriga, roliga sätt att lära ut som inspirerar inom ett helt annorlunda upplägg med tanken på hur lite undervisningstid man har". Denna frihet "att arbeta med individen" upplevdes som positiv men problematiserades i hur förutsättningar runt undervisningstiden upplevdes. Deltagarna har beskrivit ett diskursivt fält där de uppleva högre krav på sin arbetstid för att de ska kunna arbeta med individen på ett lyckat sätt. Detta är på grund av den autonomi som svenska kulturskolelärare har som pedagoger. Den makt de har att individanpassa sina lektioner står i motsats till den arbetsinsats som en sådan metod medför. Diskurser om individen placerades vidare av deltagarna där kontrasten mellan enskild och gruppundervisningens former understryker en komplex, multi dimensionerat arbetsbörda.

De lärardiskurserna om mångsidighet och specialisering som Jordhus-Lier (2018, s.vi) lyfter överensstämmer med de synpunkter som mina deltagare tog upp, särskilt kring att de "jobbar med individen" (där man specialiserar via individanpassning), samtidigt som de arbetar utifrån kulturskolans mandat (att träffa "bredden"). Även elevperspektivet lyftes av mina deltagare i detta sammanhang eftersom eleverna "kommer till någon som ser dem". Detta perspektiv diskuterades av Jeppson (2020, s.36) som beskriver hur kulturskolans organisationsform är byggd på frivilligt deltagande där elevinflytande och tillfredsställelse är relevant för långsiktigt deltagande. Elevernas deltagande är därför

kopplat till att de blir sedda som de individer de är. Kulturskolans mandat att träffa bredden och (bemötta individens behov), understryker en diskursiv kamp där lärarna behöver distribuera ett värdefullt kulturellt kapital på en jämt spelplan, samtidigt som de kämpa emot en tung arbetsmiljö. På detta vis blir det kulturskollärarens arbetsmiljö som står på spel.

Diskussioner om vikten av att bemötta individen i sin pedagogik ledde fler av mina deltagare till "verkligheten" som upplevs inom deras vardag med hänsyn till de olika förutsättningar som finns hos eleverna och som måste kunna hanteras. Mina deltagare berättade att lärarna på kulturskolor har ett svårt uppdrag eftersom man träffar "våldigt många" elever inklusive "hemmasittare" och de med "inlärningssvårigheter eller olika diagnoser". Vikten av denna beskrivning får stöd av Jordhus-Liers (2018, s.92) kartläggning av kulturskolelärare diskurser eftersom den visade att lärare inom kulturskolan associerade idén om en skola "för alla" med anpassning till alla barn; barn med särskilda behov såväl som särskilt begåvade barn. Resultatet av min studie pekar på en diskursiv kamp hos pedagogerna, där de strider för att hitta balans mellan den musklärarkompetens de fick via sin musikpedagogiska utbildning och de andra specialiserade kompetenser de behöver skaffa för att bemötta variationer bland "alla" elever inom kulturskolans fält. Deltagarna i min studie påpekade hur de behöver vara konstant tidsmedvetna, effektiva och jobba i ett ganska högt tempo i sitt läraruppdrag. Dessa parametrar kunde förknippas med deltagarnas reflektioner där en längre lektionstid bidrar till en lugnare undervisningsmiljö och "stabil lärande" kontra den kortare lektionstiden som associerades med stress. Jordhus-Lier (2018, s.198) beskriver hur kampen mellan institutionella diskurser också ansluter till lärardiskurserna om mångsidighet och specialisering, som kämpar för att fastställa innebörden av lärarkompetens. Deltagarna i min studie har beskrivit kulturskolans pedagogiska positionering som *anpassande* där man får träffa och bemöta individens behov. Elevernas subjektifiering står på spel mot innebörden av lärarkompetens som Jordhus-Lier beskriver. Denna beskrivning förhåller sig till de lärardiskurserna om mångsidighet och specialisering som lyftes av Jordhus-Lier.

Jag vill påstå att den stressfaktorn som deltagarna i min studie lyfte är ett tecken på kampen mellan kulturskolans uppdrag och lärarnas behov av att vara mångsidiga i sin lärarkompetens precis som Jordhus-Lier beskriver. Denna kamp spelas ut i förhållande till de strukturella ramfaktorerna som "tid" och de bredare sociala och politiska påtryckningar av att kunna träffa "bredden". Jordhus-Lier (2021, s.187) fann att kulturskolelärare konstruerar sina identiteter inom ett diskursivt fält av maktförhållande, där meningar blir bundna till arbetet de gör, såväl som till de institutioner de representerar. Mina deltagare identifierade olika spänningar mellan tid och resurser, individen och bredden, frihet och styrning. Dessa diskursiva tema ligger till grund för den övergripande diskursiva fält inom min studie och är representativ av de maktförhållande som finns mellan lärarrollen och kulturskolans institutionella drivkrafter. Mina resultat är i linje med

de spänningar Jordhus-Lier identifierade mellan institutionella diskurserna om bredd och spets samt mellan lärardiskurserna om mångsidighet och specialisering. Jordhus-Liers studie visade att diskursanalys är viktigt för att förstå den professionella musikläraridentiteten och detta stöds av min studie där diskurser om mångsidighet och specialisering blev väldigt tydligt.

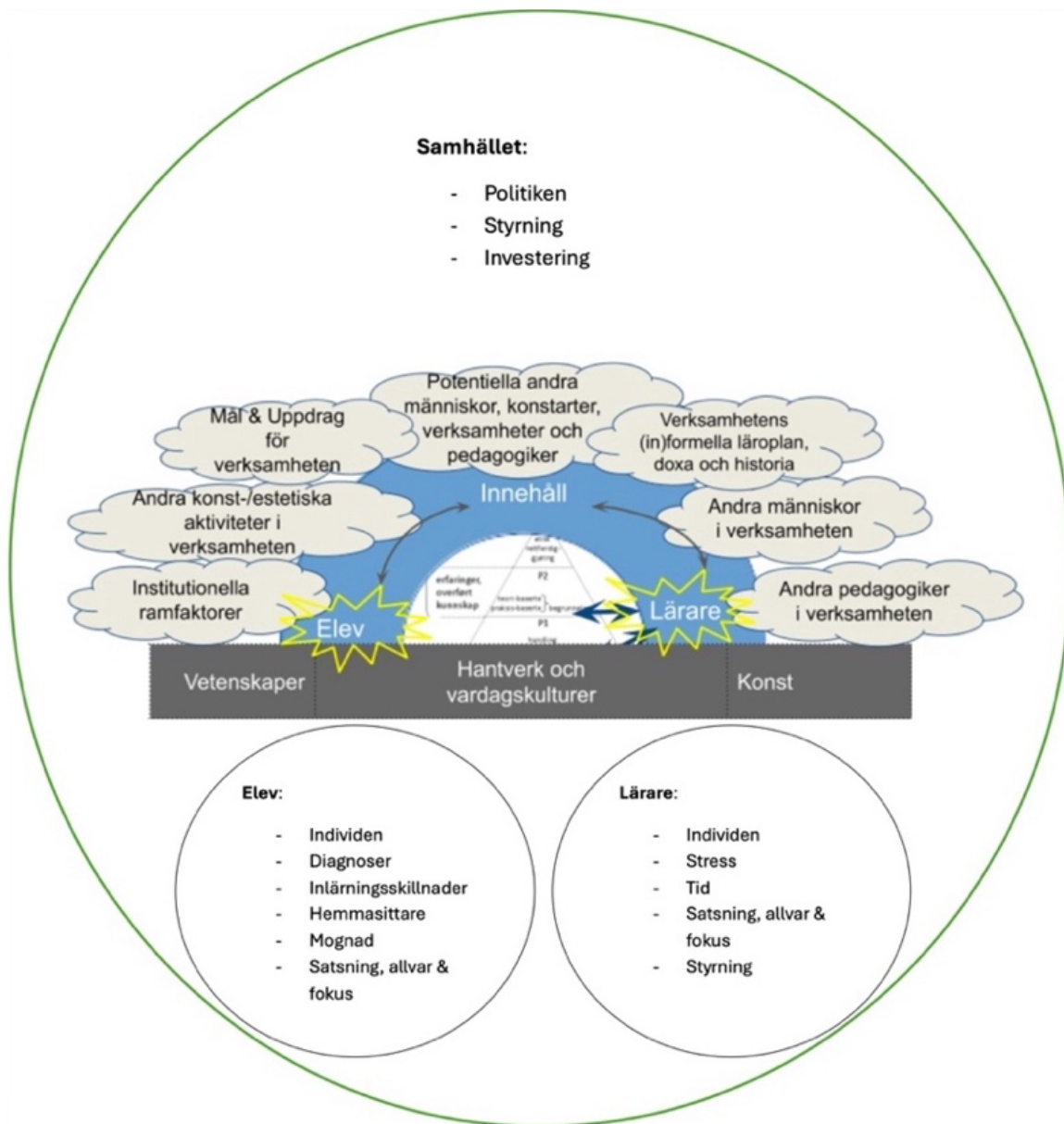
En av deltagarna i min studie uttryckte att möjligheten till att träffa bredden är kopplat till den "ekonomiska kakan". Läraren upplevde att kulturskolan är delvis kontrollerat av ett ekonomiskt ramverk. Jag tolkade detta som att läraren definierad bredden via kulturskolans ekonomiska utbud, där bredden liknas med den mängd av elever som få ta del av bestämda resurser. En annan deltagare beskrev hur "alla" (bredden), "får ju med sig någonting" samtidigt som spets eleverna beskrivits som "allmänt duktigt" och/eller påverkade av sin närmiljö. Dessa beskrivningar placerades tillsammans med olika koncept som "att satsa", "prova på", allvar, och skillnaden mellan formella och informella utbildningsformer. Jordhus-Lier (2018, s.vi) identifierade den binära bredd- och spets diskursen som det som dominerande i sitt datamaterial. Jordhus-Lier poängterar innebörden av att det är krävande att balansera bredd och spets i kulturskolan, eftersom de binära diskurserna om bredd och spets båda försöker att formulera samma beteckning, "för alla", för att uppnå dominans i ett sorts maktförhållande. Den krävande balansen som Jordhus-Lier lyfter är synlig i hur mina deltagare upplever maktförhållandet mellan kulturskolans ekonomiska förutsättningar och det som står på spel: förmågan att träffa så många elever som möjligt. Samma binära aspekt syns i hur alla skulle kunna få "med sig någonting" samtidigt som de "allmänt duktigt" spets eleverna kan få med sig allt de behöver för att "satsa på allvar" eller prestera på det vis de är vana vid.

En sak som lyftes upp av deltagarna i min studie var att det "finns ju kommuner där man har kulturskoleschefer som inte har en bakgrund alls, de är byråkrater helt enkelt" och "nu är det många chefer mellan politikerna och skolledningen" som gör att det finns flera led där man rapporterar uppåt, samt att det svenska systemet "är väldigt hierarkiskt". Detta antyder på att de som är utsatta för kommunpolitikernas handlingar (lärarna) kan tolkas som maktlösa inom ett system där demokratisk processor missbildas och har förmågan att se helt olika ut mellan kommuner. Strukturen av detta sociala fält upplevs som dominerat av de "byråkrater" och kommunpolitiker som ockupera dessa fält och kommunpolitiker i olika kommuner ansågs att har makten att utföra olika handlingar eftersom de sitter på de dominerande krafter i det som upplevs som en hierarkisk struktur. Dessa dominerande krafter sätta lärares autonomi på spel. En deltagare hade använt ett språkligt tidsperspektiv för att beskriva förändringar i maktrelationer och kulturskolans styrning. Detta gjordes när hen poängterade sin uppfattning av ett maktskifte bort ifrån kulturskolans regi som finns nuförtiden. Språket som används visar en agens där olika nivåer av obestämda makthavare ("chefer mellan politikerna och skolledningen") har alla handlingsmöjligheter och befinner sig i beslutande roller, vilket står i kontrast till ett "väldigt styrt" spanskt system som beskrivs som ett "skönt" system som innehar "väldigt

mycket kvalitet”. Dessa yttrande sätts i kontrast till det som Jeppson (2020, s.94) beskriver, där lärares och chefers möjligheter att verka för breddat deltagande konstrueras i det kontinuerliga görandet och positionering i förhållande till policyprocesser där lärare och chefer i kulturskolan är inflytelserika aktörer. Jag vill påstå att min studie visar att diskursiva maktkamper är pågående gällande lärares positionering i förhållande till policyprocesser gällande kulturskolan. Det ska vara önskvärt att inkludera kulturskoleschefer i urvalet vid vidareforskning för att ge min studie ett djupare validitet.

Jeppson (2020, s.5) diskuterade den politiska propositionen som togs fram (Prop. 2017/18:164) och som formulerade de kriterier som ligger till grund för statliga projektstöd för kulturskolor. En följd av detta är att kulturskolor, baserat på vissa kriterier, kan söka stöd för projekt som har hög kvalitet i såväl den breda som den fördjupade undervisningen. Jeppsson anser att propositionen kan ses som den första statliga styrningen av kulturskolan även om ingen kulturskolelag antogs, eftersom kommunerna fick bibehålla sin autonomi och kulturskolorna även fortsättningsvis fick ha frihet att utforma verksamheterna lokalt. Jeppson påpekar hur den pedagogiska strävan att tillgodose individens önskemål eller behov kan upplysa ideologiska aspekter där socioekonomiska faktorer kan spela in och användas i politiska beslutsfattningar. Detta understryks av hur deltagare i min studie delade en uppfattning av den svenska sociala praktiken om att kulturskolorna har frihet att utforma verksamheterna lokalt, till exempel via lönesättningar, samtidigt som lärarna har en frihet att använda eget förnuft i stället för att följa en läroplan. Allt detta görs med hänsyn till att träffa bredden som är kopplat till den ”ekonomiska kakan”.

Den kulturskoledidaktiska bron som Thorgersen har byggt syftar på en kulturskolutbildning som är relevant, har hög kvalitet för alla elever, och där även lärarna kontinuerligt får möjlighet att utvecklas. Den stressfaktor som deltagarna i min studie lyfte fram kan ses som ett uttryck för den spänning som råder mellan kulturskolans uppdrag och lärarnas behov av att vara mångsidiga i sin yrkeskompetens. Thorgersen (2019, s. 123) beskriver den kulturskoledidaktiska bron som en modell som genererar nya frågeställningar och öppnar för fortsatt utveckling. Min studie lyfter fram frågor om stress hos lärare i relation till deras arbetsmiljö, vilka bör beaktas parallellt med de kompetenser och färdigheter som krävs för att utföra deras pedagogiska arbete enligt denna modell. Jag ser de diskursiva teman som har kommit fram ur min forskning som ett vidare sätt att förstå hur elever och lärare kan definiera sig själva samt av varandra, och placeras på denna bro inom det större samhällsperspektivet (se Thorgersens kulturskoledidaktiska bro med diskursivt tillägg från min studie i figur 4). Dessa aspekter kan bidra till en bredare förståelse av det som ingår i ”den perfekta kulturskolan”.



Figur 4 (ur Thorgersen 2019, s.10, med mina tillägg – "det diskursiva ägget")

6.2 Musikpedagogiska implikationer

Bourdieu (1986, s.243) beskriver hur *kulturell kapital* existerar i tre former: i det förkroppsligade tillståndet (förvärvat, långvariga dispositioner av sinnet och kroppen); i det objektiverade tillståndet, (i form av kulturföremål som bilder, böcker och musik, bland annat); och i den institutionaliserade formen (ett formellt erkännande från en institution att en person har någon tillgång eller legitimation). Bourdieu poängterar att människor får kulturellt kapital genom passiv observation av de beteenden som de ser omkring dem och via utbildningssystem (distribution). Lärarna inom denna studie arbetar aktivt med kulturell kapital i ett Bourdieusisk fält där eleverna får den information de behöver för att utvecklas som kulturella aktörer. Kulturskolelärare levererar kulturell kapital till sina elever inom ett fält som påverkas av ett flertal diskursiva ramfaktorer där denna studie har identifierat några. Dessa ramfaktorer finns inom en bredare, makroperspektiv (samhället, politiken och investeringsförmågan), och inom ett mikroperspektiv direkt kopplat till elever och lärare. De diskursiva teman som upptäckts i mina resultat understryker en verklighet hos studiens deltagare som är representativa aktörer inom den svenska kulturskolan.

Jordhus-Lier (2021, s.205) beskriver hur det diskursiva förhållningssättet i sin forskning representerar både ett metodologiskt och ett teoretiskt bidrag till forskning inom musikpedagogik. Jordhus-Lier påpekar att detta bidrag visar hur diskursanalys ger analytiska verktyg som kan öppna forskningsfältet vidare. Detta görs genom att utmana kunskap som tas för givet, upptäcka nya binära diskursiva motsättningar och avslöja maktrelationer. De diskursiva teman jag identifierat under intervjuerna blev väldigt tydliga och hjälpte mig att skapa en förståelse om deltagarnas tankar och synpunkter som diskursiva ”sanningar” i förhållande till syftet med detta examensarbete. Jag anser att mina resultat stöds av Jordhus-Liers påpekande där det diskursiva förhållningssättet hjälper till att driva forskningen runt musikpedagogiken vidare.

Den största implikationen av denna studie handlar om positioneringen av kulturskolelärare i förhållande till de olika diskursiva spänningar som upptäckts under studiens gång. Lärarens pedagogiska uppdrag kontra uppdraget inom samhällets sociala strukturer, relationer mellan elev och lärare som båda är individer och aktörer, är i förhållande till kulturskolans pågående kamp om politiskt styrt medel för att nå *både* bredd och spets. Min studie tyder på diskursiva spänningar som kan associeras med en stressig arbetsmiljö för pedagoger inom kulturskolan. Jag anser att implikationen som ska tas ifrån denna studie indikerar ett allvarligt läge där ett mandat för att driva denna sorts forskning vidare måste få trängas fram.

6.3 Metoddiskussion

Mitt val av metod och teori inspirerades av tidigare forskning gjort av Jeppsson (2020), Jordhus-Lier (2021) och Di Lorenzo Tillborg (2021). Mina forskningsfrågor blev därför utformat med en diskursanalytisk inriktning i åtanke. Kvalitativa, semi-strukturerade intervjufrågor kunde skapas därefter för att identifiera en så fullständig förståelse som möjligt av de diskurser som cirkulerade bland deltagarna. En diskurspsykologisk kodning av den transkriberat intervjuempirin gjordes för att upptäcka och identifiera teman, tankar och åsikter som fanns hos deltagarna. Kodningsprocessen gjordes enligt den metodiken Winther Jørgensen och Philips (1999, s.123) beskriver där första steget är att läsa och läsa om de transkriberade texter för att identifiera teman med kopplingar till studiens syfte och forskningsfrågor. Dessa teman kanske kan kopplas vidare till andra diskursiva tema som tillkommer i texten som är också av intresse. Ett annat steg i kodningsprocessen använt i denna studie är det som Winther Jørgensen och Philips beskriver som en identifikation av så kallade ”krispunkter” där deltagarna ”försöker rädda situationen” genom att formulera om sig. Dessa ”krispunkter” kan indikera konflikter mellan olika diskurser enligt Winther Jørgensen och Philips. Ytterligare ett steg i kodningsprocessen var en granskning av deltagarnas språk där till exempel en ändrade användning av pronomen kunde indikera en flyttning av subjektspositionen inom en diskurs till en annan (till exempel när deltagarna pratade om ”vi” som lärare, men ändrade språket för att positionera om sig till ”vi” som samhälle). Faircloughs kritiskt diskursanalytiskt tredimensionella modell användes därefter för att utföra en diskursanalys av språket som användes under intervjuerna. Foucault definierade diskurs som en samling eller grupp av ”sanna” påståenden som inte existerar utan helt enkelt skapas genom diskurs (Deleuze, 2006, i Zhiyi, 2023, s.152). Faircloughs kritiskt diskursanalytiskt tredimensionella modell hjälpt mig identifiera det som Foucault beskriver som diskursiva ”sanningar” i vad som blev sagt och hur det kom till uttryck. Kodningsprocessen använts för att först identifiera Faircloughs dimension av diskursiv praktik där intervjutextens anknytning till tidigare texter sätter den i ett sammanhang och kan öka förståelsen för hur den är presenterat. Ett språkligtanalys av de tematiskt anknutna texter gjordes efter kodningsprocessen. Vokabulär, grammatik och sammanhang mellan satser som konstruerar diskurser kunde analyseras därefter för att kartlägga förbindelserna mellan språkbruk och social praktik för att precisera det som står på spel i kulturskolans fält. Jag anser att den kombinationen av metoder i min studie har bidragit till en lyckad uppfattning av de diskurser och den maktkamp mina deltagare upplever gällande de krafter som dominerar eller domineras inom kulturskolans fält.

Deltagarna inom min studie arbetar som lärare inom musikundervisning på en svensk kulturskola. Det är därför viktigt att lyfta problematiken att denna studie inte är representativ av *alla* ämnen som kulturskolor jobbar med; nämligen musik, teater, dans, film, med mera. Fokusområdet för denna studie blev därför inom musikundervisning. Även om jag anser att min studie kunde måla en ganska representativ bild av de diskursiva

sanningar jag hittade hos mina deltagare, var den insamlad empirin alldeles för litet för att kunna koppla mina resultat vidare till ett större perspektiv om diskursiva sanningar inom den svensk kulturskolan generellt. De diskursiva teman som identifierats i min studie kunde ändå kopplas till de diskursiva beteckningarna Jordhus-Liers identifierat inom modellen *Institutional discourses in the school of the arts* (se figur 2). Denna koppling indikerar att de diskursiva teman som identifierats i min studie är någorlunda i linje med tidigare forskning. Jag har använt Faircloughs kritiskt diskursanalytiskt tredimensionella modell för att analysera intervjutextens egenskaper, hur de producerades och hur de placeras i förhållande till den breddare sociala praktik de är en del av. Winther Jørgensen och Philips (1999, s.93) lyfter ett problem med Faircloughs kritisk diskursanalys som metod eftersom det är svårt att visa hur och vart det diskursiva och icke-diskursiva kan påverkar och förändrar varandra. Detta, i kombination med mig (forskaren) som har tagit ställning via egen konsumtion och tolkning av de transkriberade intervjuerna; tyder på en metodisk svaghet i denna studie eftersom mina tolkningar kan skiljas från det som deltagarna faktiskt menar.

Jag insåg snabbt att min relation till samtliga deltagare i denna studie kunde vara problematisk när jag började planera min forskning. Min relation till deltagarna och även deltagarnas relationer med varandra skulle lätt kunna påverka resultatet och transparensen av denna studie. Det finns fler faktorer som jag var tvungen att ta hänsyn till; min roll som ansvarig över projektet och som denna studie hade sin grund på, samt min roll som medarbetare inom samma projekt, min roll som kollega, och min roll som oberoende forskare.

Aspelin (2018, s.49) beskriver relationskompetens mellan lärare och elever som en kombination av kommunikativ kompetens (verbalt och icke-verbalt, för att skapa en samklang i relationen), differentieringskompetens där man reglerar distans och närhet, och socioemotionell kompetens där man hanterar känslor i relationen. Jag utgick ifrån dessa relationskompetenser mellan lärare och elever för att skapa en aktiv medvetenhet under de intervjusituationer med studiens deltagare (mina kollegor). Aspelin beskriver kollegial relationskompetens som ett sammanhang där man träffar varandra i ett arbetslag och samtalar om gemensamma situationer man har erfarenhet av. Jag upplevde en opartiskhet från studiens deltagare där intervjusituationen upplevdes som ett liten "moment" i förhållande till den enorma mängden tid och energi som vi redan hade lagt ner på projektet tillsammans, helt utanför ramarna för denna forskning. Jag upplever att min studie hade en validitet eftersom mina intervjufrågor blev baserat på teman som vi hade ett uttalat intresse för när vi gick in i projektet från början. Validiteten stöds av att samtliga deltagarna redan var *investerade* i de diskurserna som denna studie vill upptäcka.

Lantz (2013, s.101) poängterar att man (oftast) är jämställd inom privata relationer och de förväntningar som man har på varandra är ömsesidiga, men att i yrkesmässiga relationer finns det olika roller som inte är jämställda. Människor i yrkesmässiga

relationer har olika uppgifter och samspelar utifrån olika förutsättningar. Lantz beskriver hur yrkesmässiga relationer är uppgiftsorienterade i att man ska nå ett resultat, eller prestera något samt att det är just detta som man uppnår genom relationen som är det väsentliga. Jag anser att den kontakten jag hade med mina intervjupersoner var goda och uppfyllde kraven på tillförlitligheten och giltigheten som beskrivits av Lantz. Lantz beskriver vidare hur människan är en social varelse som behöver andra och att även yrkesmässiga relationer ur emotionell synvinkel, alltid kan väcka känslor hos intervjuaren. Jag upplevde att jag var uppmärksam på mina egna reaktioner och såg till att dessa inte skulle styra samspelet mellan mig själv och intervjupersonerna.

Tid och plats för intervjuerna blev valda för att göra det så bekvämt som möjligt för deltagarna. Jag antecknade att stämningen var bra vid samtliga träffar och att omgivningen utanför också var relativt lugn. Deltagarna har varit vana att jobba ihop inom ramarna för projektet som formade grunden till denna studie, så gruppmedlemmarna upplevdes som trygga med varandra, det var ett positivt klimat i gruppen, och gruppdynamiken gällande sociala strukturer och rutiner inom gruppen upplevdes som etablerade och välfungerande. Det märktes dock att deltagare 3 var väldigt tillbakadragen under gruppintervjun och sade inte lika mycket som de andra även om ett ”bordet runt” som tillvägagångssätt användes. Deltagare 1 däremot tog ganska mycket plats under gruppintervjun. Lantz (2013, s.84) lyfter att tystnaden också är ett exempel på kommunikation och att detta beteende påverkar det som sker i samspelet som i sin tur påverkas av det som sker. Lantz påpekar att samspelet i detta sammanhang kommer att påverka resultatens tillförlitlighet. Jag vill påpeka att alla delade några åsikter under gruppintervjun och att det kan finnas fler anledningar till att delaktighet var ojämnt mellan deltagarna. Jag skulle kanske ha ingripit mer med några uppföljande frågor till just deltagare 3 när jag väl tänkte efter, men det var inte något jag tänkte på i stunden. Den bästa lösningen skulle ha varit att följa upp med en enskild intervju för deltagare 3 och ytterligare en gruppintervju, men möjligheten fanns ej vid denna tidpunkt.

6.4 Vidare forskning

Jeppsson (2020, s.39) beskriver hur kulturskolans utformning styrs av politiska traditioner och diskurser där sin legitimitet är i en konstant omformningsprocess beroende på vad som lyfts fram som viktigt. Det finns ett tydligt, uttalat behov av vidare forskning om kulturskolan.

Jag anser att vardagens samtal (formella; under mötestider, och informella; vid kaffemaskinen), är representativa av ett sorts dynamiskt spelfält där diskursiva teman har diskuterats inom ramarna för denna studie, tillsammans med andra teman; genomsyras alla kulturskolor och borde utvärderas vidare. Jordhus-Lier (2021, s.205) konstaterar att medans ett diskursivt förhållningssätt till musikpedagogisk forskning är en stark utgångspunkt, det är inte det enda. Jordhus-Lier påpekar att en narrativanalys skulle bidra

möjligheten till att hitta vidare perspektiv och mening inom ”berättelser” som deltagarna skulle ha kunnat dela med sig. Jordhus-Lier lyfter däremot att en kombination av narrativanalys med diskursanalys skulle vara någorlunda problematiskt i sitt utförande. Jordhus-Lier understryker att diskursiv forskning är nyttigt för forskningsfältet, beslutsfattare, praktikfältet och för lärare i deras vidareutveckling.

Min forskning var begränsad i att den genomfördes med en koppling till ett tidsbegränsat projekt och hade väldigt få deltagare. Forskningen skulle må bra av att följas upp eller upprepas för att nå en större validitet. Att följa upp eller upprepa studien med ett större antal deltagare, både inom ett likadant projekt (och utanför, som kontrollgrupp), skulle också kunna bidra till en större validitet. Jag identifierade flera diskursiva ramfaktorer som jag anser skulle dra stor nytta av vidare forskning. Deltagarna inom min studie har beskrivit spänningar runt sitt uppdrag som kan spåras till institutionella diskurser om den tid som är utlagt för att nå bredden samt pedagogiska diskurser om att kunna bemöta individen. Dessa spänningar står på spel inom ett ramverk av politiska och sociala diskurser där beslutsfattare har agens som gör att kulturskolans aktörer blir utsatta för olika handlingar. Mina resultat identifierade indikatorer om stress kopplat till de diskursiva spänningarna runt tid som upptäcktes i min studie. Att arbetsgivare ska försöka förebygga arbetsrelaterad stress ska vara en självklarhet. Jag anser att min studie öppnar ett intressant och ganska viktigt utrymme för vidare forskning runt arbetsrelaterad stress hos lärare på kulturskolor.

7. Referenser

- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood Press. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Broady, D. (1996). Kapital, habitus, fält: Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi. I *Kunskapsmål, teori, empiri: Föredrag vid en humanistisk forskarkurs i Uppsala* (s. 41–72). <https://broady.se/arkiv/dba-b-19960530-broady-kapital-habitus-falt-faksimil.pdf>
- Broady, D., & Albertsen, N. (Red.). (1998). *Kulturens fält: [Cultural fields]: En antologi*. Daidalos.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2021). *Music education and democratisation: Policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's art and music schools* [Doktorsavhandling, Malmö Academy of Music]. Lund University, Malmö Academy of Music.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2:a uppl.). Longman.
- Jeppsson, C. (2020). "Rörlig och stabil, bred och spetsig." *Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan* [Doktorsavhandling, ArtMonitor]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-53070>
- Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Holst, F., & Backer Johnsen, H. (2019). Kulturskolerelatert forskning i Norden. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-53067>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorsavhandling, Norwegian Academy of Music]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–210. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025>

- Kłos-Czerwińska, P. (2015). *Discourse: An introduction to Van Dijk, Foucault and Bourdieu*. Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu, Polska Akademia Nauk, Oddział we Wrocławiu & International Communicology Institute Wrocław. https://wroclaw.pan.pl/images/pliki/Publikacje/Languages_in_Contact_vol.4.pdf
- Kulturrådet. (2024). *Kulturskolan i siffror*. Statens kulturråd. <https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/2024/kulturskolan-i-siffror-2023.pdf>
- Kulturskolerådet. (2019). *Kulturskolans roll och förutsättningar: En orienteringsskrift för dig som är ledare i kulturskolan*. Kulturskolerådet. https://www.kulturskoleradet.se/wp-content/uploads/2020/11/kulturskolans_roll_och_forutsattningar.pdf
- Kungliga Tekniska högskolan. (2015). Vad är ett examensarbete? <https://www.kth.se/social/group/examensarbete-vid-cs/page/subtest/>
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik* (3., [omarb.] uppl.). Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5:e uppl.). Studentlitteratur.
- SOU 2016:69. (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: Betänkande av Kulturskoleutredningen*. Wolter Kluwer. <https://www.regeringen.se/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669/>
- Thorgersen, K. (2019). Den kulturskoledidaktiska bron - Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. I *Kulturskolen som inkluderande kraft – Perspektiver fra forskning til forandring* (s. 103–126). Cappelen Damm.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Zhiyi, Y. (2023). A longitudinal examination Foucault's theory of discourse. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 152–160.

8. Bilagor

Bilaga 1

Informerat samtycke

2025-01-20

Hej!

Jag heter Angus Keay och studerar till lärare på Stockholms Musikpedagogisk Institutet (SMI). Denna termin skriver jag en uppsats i ämnesdidaktik. Syftet är att utforska diskurser om spänningen mellan bredd och spets genom intervjuer och datainsamling bland verksamma pedagoger på en svensk kulturskola. Jag kommer att spela in en intervju på fredag 2025-01-24 kl.11:00.

Med anledning av detta vill jag fråga dig om du kan tänka dig att delta i denna studie. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, dvs. ditt och skolans namn kommer att vara anonyma. Du kan när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering. Det insamlade materialet kommer att sparas på ett säkert sätt under den tid som arbetet pågår. Materialet kommer endast att användas i vetenskapligt syfte och inte lämnas ut till utomstående om inte så måste ske för att uppfylla krav i lag eller förordning. Stockholms Musikpedagogisk Institutet (SMI) är personuppgiftsansvarigt. Om du inte önskar delta i undersökningen respekterar jag naturligtvis det.

Om du har några frågor eller funderingar angående min studie är du välkommen att höra av dig. Min e-mailadress är: angus.keay@uppsala.se

Hälsningar,
Angus Keay

Jag **vill** delta i undersökningen.

☐

Jag **vill inte** delta i undersökningen.

☐

Deltagarens namn:

Intervjufrågor - Gruppintervju

Person (bordet runt):

1. Din ålder?
2. Din kön?
3. Vilket instrument undervisar du på Uppsala kulturskola?
4. Beskriv din bakgrund som musiklehrare.

Intryck:

1. Vad var era tankar och funderingar från att se en skola och musikundervisningen i Spanien under resan när ni jämför med er arbetsplats på en svensk kulturskola?
2. Vad tror ni är den vanligaste anledning och mål för elever att söka till en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola?
3. Vad tror ni är den vanligaste anledning för elever att sluta hos en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola?

Undervisning:

1. Vad har ni för åsikt gällande enskild kontra gruppundervisning?
2. Hur tänker ni kring skillnader och likheter, fördelar och nackdelar mellan spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola? (Lektionslängd, läroplan osv.).
3. Vad tror ni den spanska musikskolan kan lära av hur vi gör saker?
4. Upplevd ni någon skillnad gällande hur enskild kontra gruppundervisning hanteras i en spansk musikskola jämfört med svenskt kulturskolor?
5. En läroplan används i Spanien inom deras motsvarighet till kulturskolor. Kulturskolan har ingen läroplan/gradsystem, vad har ni för funderingar om detta?
6. Hur ska ni beskriva en vanligt "spets" elev som går hos er?
7. Hur tycker ni en läroplan/gradsystem skulle påverka er undervisning?
8. Hur tycker ni en läroplan/gradsystem skulle påverka era elever?

Fördjupande reflektioner efter resan:

1. Elever på spanska musikskolor få undervisning i musikhistoria, musikteori och digitala verktyg utöver sin instrumentundervisning. Vad har ni för åsikter om detta när ni jämföra med det som erbjuds på eran arbetsplats?
2. Hur upplever ni utrymmet för bredd och spets på en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola?
3. Hur upplever ni att svenska kulturskolor som politiskt styrda organisationer fungerar i jämförelse till motsvarande musikskolor i Spanien när det gäller spetsundervisning?
4. Hur tänker ni en "perfekt" kulturskola borde funka?

Intervjufrågor - Enskildintervju

Person:

1. Din ålder?
2. Din kön?
3. Vilket instrument undervisar du på Uppsala kulturskola?
4. Beskriv din bakgrund som musiklärare.

Intryck:

1. Vad har du för tankar och funderingar från att se en skola och musikundervisningen i Spanien under resan när du jämför med din arbetsplats på en svensk kulturskola?
2. Vad tror du är den vanligaste anledning och mål för elever att söka till en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola?
3. Vad tror du är den vanligaste anledning för elever att sluta hos en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola?

Undervisning:

1. Vad har du för åsikt gällande enskild kontra gruppundervisning?
2. Upplevd du någon skillnad gällande hur enskild kontra gruppundervisning hanteras i en spansk musikskola jämfört med svenskt kulturskolor?
3. Hur tänker du kring skillnader och likheter, fördelar och nackdelar mellan spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola? (Lektionslängd, läroplan osv.).
4. Vad tror du den spanska musikskolan kan lära av hur vi gör saker?
5. En läroplan används i Spanien inom deras motsvarighet till kulturskolor. Kulturskolan har ingen läroplan/gradsystem, vad har du för funderingar om detta?
6. Hur ska du beskriva en vanligt "spets" elev som går hos dig?
7. Hur tycker du en läroplan/gradsystem skulle påverka din undervisning?
8. Hur tycker du en läroplan/gradsystem skulle påverka dina elever?

Fördjupande reflektioner efter resan:

1. Elever på spanska musikskolor få undervisning i musikhistoria, musikteori och digitala verktyg utöver sin instrumentundervisning. Vad har du för åsikter om detta när du jämföra med det som erbjuds på din arbetsplats?
2. Hur upplever du utrymmet för bredd och spets på en spansk musikskola jämfört med en svensk kulturskola?
3. Hur upplever du att svenska kulturskolor som politiskt styrda organisationer fungerar i jämförelse till motsvarande musikskolor i Spanien när det gäller spetsundervisning?
4. Hur tänker du en "perfekt" kulturskola borde funka?