



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

ETT STÖRRE GREPP

Om lärares bild av vardagen i El Sistema Sverige

Emma Nyman

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Forskningsförberedande kurs i Musikpedagogik, MVK491
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Monica Lindgren
Examinator:	Carina Borgström Källén

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Forskningsförberedande kurs i Musikpedagogik
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Monica Lindgren
Examinator: Carina Borgström Källén
Nyckelord: Musikundervisning, Kulturskolan, El Sistema, Musiksociologi

Aim: In 2010 the first El Sistema núcleo was formed in Sweden and several ES programmes have started since then in several cities in Sweden and can hence be regarded as a well-established music educational program. Previous research about the Swedish ES programs indicates that the discourse of ES is contradictory and that the context is significant for how every program is shaped locally and where the program main focus is centred. The purpose of this study is to study how teachers from different ES programmes legitimate their program.

Theory: The theoretical frame of this study is social constructional since the ambition has been to study how the teachers, through their narrative of their everyday activities, construct ES different discourses. The narratives are used both for analysing discourses and for discourse analysis, to elucidate the preconceived and to study how knowledge is depicted rhetorically in speech interaction.

Method: Thru discourse analysis and discourse psychology as method emphasizes with which variation the teachers describe their programmes both regarding the linguistic and the content aspects as well as contradictions in their narratives. With Potters (1996) rhetorical tools we have efficient tools to study how the teachers legitimate their programmes. The empirical base for this study is three focus group conversations with totally 14 teachers.

Results: In the teacher narrative there are an amount of motives that legitimate the ES programmes and through the narratives these three discourses come into light; ES as a musical-, pedagogical-, and social programme. The argumentations in the three focus group conversations are similar and there seems to exist a national unity with some variation throughout the ES programmes. In the discussion in this essay the balance between ES social and musical aim is discussed as well as how the programmes account for result, the complexity of the teacher's role and the cultural approach in ES. Within theses three programmes some variation exist and the results of the study is problematized in relation to previous research within music sociology, research about music- and cultural schools in Sweden.

Förord

Att läsa litteratur, att resa, att intervjua, att lyssna, att transkribera, att tänka, att fråga, att prata, att lyssna, att tänka, att skriva, att läsa, att fråga, att lyssna, att tänka och samtidigt göra – det är utmaningen.

Att ställa frågor till sina kollegor, att sätta ord på det för-givet-tagna, på den tysta kunskapen och kritiskt granska sin egen verksamhet är väldigt lärorikt. Att därefter skriva en uppsats om sin egen praktik är en utmaning som jag har njutit av att få göra.

Att skriva uppsats går inte utan hjälp. Inte utan frågor som leder tanken vidare, inte utan nya rubriker för texten, inte utan uppmuntran, inte utan uppmaningen att vara mer kritisk och skriva om. Mitt största tack går till dig Monica för att du varit min guide och förebild in i forskarens värld.

Ett stort tack till El Sistemakollegor som oförtrutet delat med sig av sin vardag och av sina funderingar och frågor. Tack El Sistemafamiljer för generositet, mod och delaktighet. Tack alla busiga El Sistemaelever för många härliga och stundtals fruktansvärt krävande lektioner!

Att skriva uppsats går inte utan gemensam vilja. Jag har lånat tid från framtiden, men också från nuet. Tiden är både min och er vän; David, Alma och Isak. Tack för att ni låter mig dela er tid.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Tidigare forskning	7
2.1 Musikutbildning som verktyg för social utveckling	7
2.1.1 I, om och genom musik – vägen till ett värdigt liv	7
2.1.2 Musikutbildningens sociologi – Musikutbildningens nytta	8
2.1.3 Vi och dom i musikutbildningen	9
2.2 El Sistema	10
2.1.4 Musik- och kulturskolor i Sverige	12
2.1.5 Musik- och kulturskolor i en mångkulturell miljö	12
2.2.1 El Sistema Sverige	13
2.3 Syfte och forskningsfrågor	15
3 Teori	16
3.1 Socialkonstruktionism	16
3.2 Diskurs	17
3.3 Diskursanalys	17
3.4 Diskurspsykologi	19
4 Metod	20
4.1 Fokusgruppsamtal	20
4.2 Datainsamling och urval	21
4.2.1 Urval av ES och lärare	21
4.2.2 Urval av samtalsteman	21
4.2.3 Genomförandet av fokusgruppsamtal	22
4.3 Analys	22
4.3.1 Bearbetning av fokusgruppsamtal	22
4.3.3 Retoriska begrepp	24
4.4 Tillförlitlighet – självgranskning	25
4.5 Etiska överväganden	26
5 Resultat – Legitimering av El Sistema Sverige	27
5.1 El Sistema som musikalisk verksamhet	27
5.1.1 Musikalisk bredd och variation	27
5.1.2 Musikaliskt kollektiv	28
5.1.3 Musikaliska upplevelser	30
5.1.4 Musikaliska krav	31
5.1.5 Musikalisk allmänbildning	34
5.2 El Sistema som pedagogisk verksamhet	38
5.2.1 En pedagogisk verksamhet med fokus på lärande	38
5.2.2 En pedagogisk verksamhet med fokus på gott om tid	41
5.2.3 Hinder för lärande	46
5.2.3 Att bygga en hållbar lärarroll i ES	52
5.3 El Sistema som social verksamhet	53
5.3.1 I behov av stärkt självkänsla	54
5.3.2 Språklig och språklös kommunikation	55
5.3.3 ES verksamheten som plattform för dialog och skapandet av ett gemensamt ”vi”	58
5.4 Resultatsammanfattning	63
5.4.1 ES som musikalisk verksamhet	64
5.4.2 ES som pedagogisk verksamhet	65
5.4.3 ES som social verksamhet	66
6 Diskussion	67
6.1 Balansen mellan ES sociala och musikaliska mål	67
6.2 Att visa på resultat	68
6.3 En komplex lärarroll med stora möjligheter för lärarna	69
6.4 Kultursyn i ES	71
7 Referenser	73

1 Inledning

2010 etablerades El Sistema i Hammarkullen genom ett samarbete mellan Göteborg Stad, Kulturskolan Angered och Göteborgssymfonikerna och verksamheten blev på så sätt Sveriges första núcleo. I dag finns El Sistema (ES) i Göteborgs alla stadsdelar och på flera orter i landet. Ett stort antal kommuner är på väg att etablera El Sistema i såväl större som mindre städer under det kommande året så El Sistema kan således betraktas som en väletablerad verksamhet i den svenska musikundervisningsdiskursen.

För mig blev mötet med El Sistema omvälvande när jag under en halvdag fick förmånen att lyssna på María Guinand, en av körverksamhetens grundare i Venezuela som tillsammans med en flickkör var på väg till Stockholm för att sjunga på utdelningen av Polarpriset som 2009 tillföll José Antonio Abreu, El Sistemas grundare. När de sjöng var det som om barnen i kören släppte lös en urkraft inom sig själva. De sjöng med hela sina väsen, med innerlighet, med passion och med en glädje som inte liknade något jag sett eller hört tidigare. Marías beskrivning av El Sistemas vision och vad de åstadkommit sedan verksamheten startade 1975 i kombination med ungdomarnas egna livsberättelser kom att förändra mitt liv. Där och då bestämde jag mig för att jag ville jobba med musik som verktyg för social utveckling i El Sistema när det kom till Sverige. Vad jag inte visste då var att Kulturskolan i Angered, i Göteborg kommit mycket långt i sina planer på att starta Sveriges första ES verksamhet och att min önskan skulle gå i uppfyllelse. Jag är en av El Sistemas första lärare i Sverige.

Sedan hösten 2010 kliver jag på 9:ans spårvagn i Majorna vid mina barns skola och sätter mig bredvid människor jag inte känner. Det är människor som ser ut som jag, och som, om de någonsin höjer blicken från sina ”smarta” telefoner, pratar samma språk som jag. När vi kommer till Centralstationen blir spårvagnen nästan tom och när vi kommer till Gamlestadstorget går ytterligare några resenärer av och vi är nu ett fåtal kvar på spårvagnen. I Hjällbo kliver mammor, pappor, barn, syskon, far- och morföräldrar på. Jag hör språk som inte hörs i Majorna och med fantasins hjälp försöker jag förstå vad samtalen handlar om. När jag går av spårvagnen i Hammarkullen möter jag alltid, och jag menar alltid, människor som vet vem jag är. Människor som jag känner med namn. Det är människor som jag känner och som gärna pratar med mig. När jag kommer till Hammarkullen och går över torget behöver jag inga lurar i öronen för att höra mänskliga röster, jag behöver inte slå undan blicken. Tvärtom. Jag får leva. Jag får möta människor. Jag får lyssna. Jag får prata. Jag får sjunga!

Med åren har jag försökt att sätta ord på vad det är vi vill åstadkomma, vad det är vi faktiskt gör och framförallt vad vårt arbete leder till. Som nyetablerad verksamhet granskades och ifrågasattes vi, så vi visade upp vår verksamhet för gäster som kom på lektionsbesök, vi sjöng på konserter, spelade in filmer och framför allt så undervisade vi. Jag mötte en elevgrupp som var helt ny för mig och den stora utmaningen för mig som körpedagog var att skapa en metod för hur man bygger en körverksamhet i en mångkulturell miljö. En verksamhet som bygger vidare på den svenska körtraditionen.

Efter några år och många frågor senare tog orden slut, jag visste inte längre vart vi var på väg och vad vi skulle göra med de problem vi stod inför. Jag började söka svar genom att prata med kollegor i Göteborg, genom att läsa forskningslitteratur och framför allt började jag ifrågasätta vad det var vi höll på med. Genom den här studien har mitt envisa frågande och sökande efter svar äntligen börja ge mig svar, men även allt fler frågor.

Den här studien har för mig gjort det tydligt, ur ett kollegialt perspektiv, vilken förändring och utveckling som är möjlig och önskvärd inom ES kontext. Som forskare har studien inneburit

en möjlighet att studera ES med nya och betydligt mer kritiska ögon och jag har genom den här studien velat testa om det är möjligt att väva in nya mönster i ES nationella väv.

I min nuvarande nya kompletterande roll som processledare för Göteborgs kulturskolors El Sistema-verksamhet har jag nu möjlighet att vara med och utveckla verksamheten så att den fortsätter utvecklas på ett bra sätt och framförallt är min intention att göra ES mer hållbart för pedagogerna. Lärarrollen i ES är både mer komplex och krävande än andra musiklärarroller, samtidigt som den också är betydligt roligare och mer stimulerande.

”Det är först då vi befinner oss på viss distans från det givna som vi kan se och bedöma oss själva och vår egen praktik utifrån. Och kanske är det till och med så, att det är först då som vi kan utmana pedagogiska diskurser och arbeta för alla människors möjligheter att skapa och omskapa kunskap?” (Lindgren, 2013, s. 24).

2 Tidigare forskning

Att musik är bra för människor är närmast att betrakta som en allmän sanning och hur musik kan användas som medel för god hälsa är ett ämne som får allt mer uppmärksamhet i vår tid. Røyseng och Varkøy (2014) väcker frågan om vilka värden som är sammankopplade med musik och redogör för argument till musikens försvar ur ett historiskt perspektiv genom att hänvisa till de antika grekerna som ansåg att god mänsklig musik skänker kunskap och förståelse för de harmoniska principerna i kosmos och hur detta följs av en bildningsprocess hos barn och unga. Platon fokuserar på hur musik hjälper till att bygga goda karaktärsdrag.

Enligt ett kristet tankesätt ses musik å ena sidan som en väg till kunskap om kristen tro, genom psalmsång i kyrkor och skolor. Å andra sidan betraktades mänsklig skönhet som ett sätt att nå kunskap om gudomlig skönhet. I slutet av 1700-talet kopplar Friedrich Schiller likt Platon samman musik med bildningsbegreppet som en del i utvecklandet av en harmonisk personlighet, vilket i sin tur leder till uppfattningen att harmoniska människor kan skapa harmoniska samhällen. Slutligen beskriver Røyseng och Varkøy hur den tyska ungdomsrörelsen i början av 1900-talet ansåg att sång och spel tillsammans med människor från olika social bakgrund och klass betraktades som ett sätt att överbrygga sociala skillnader och polariteter (Røyseng och Varkøy, 2014).

Enligt Røyseng och Varkøy (2014) är frågan om vad musikundervisning har för effekt en het fråga. På olika sätt och i olika kontexter argumenteras fortfarande för att musikutbildning ska prioriteras på grund av dess positiva inverkan på elevers utveckling som goda medborgare samt dess positiva bieffekter på andra ämnen. Enligt Røyseng och Varkøy är det vanligt att musikundervisning legitimeras genom på vilket sätt de bidrar till att förverkliga externa mål. Beskrivningar av hur musik används som verktyg för social utveckling och vad som menas med social utveckling är både omfattande och mångtydiga i litteraturen.

2.1 Musikutbildning som verktyg för social utveckling

2.1.1 I, om och genom musik – vägen till ett värdigt liv

Med rötter i den grekiska praxisläran och senare vidareutvecklad av filosofer som exempelvis Martin Heidegger, William James, John Dewey, Joseph Dunne, Richard Bernstein och Paulo Freire argumenterar Elliott (2012) för att musikutbildning kan uppnå sin fulla potential i det tjugoförsta århundradet först om vi omvärderar våra antaganden om musikutbildningens centrala värderingar. Vad- och hur-frågan bör enligt Elliott kompletteras med frågan; varför gör vi som vi gör? Elliott argumenterar i sin artikel för musikundervisning som och för konstnärligt medborgarskap utifrån tre teman. För det första är musicerande och musikaliska upplevelser viktiga punkter för musikundervisning, men det är mer. Elliott argumenterar för att elever ska förberedas att omsätta sin musik i arbete för att förbättra andra människors liv och sociala välbefinnande. För det andra borde enligt Elliott musikutbildare hjälpa studenter förstå och tillämpa musicerande som etisk handling för social rättvisa. Slutligen, för det tredje anser Elliott att vi borde rikta in oss på att genomsyra skolmusik med omsorgsetik som omfattar både omsorg för sig själv och för vår omvärlds sociala hälsa.

Elliott beskriver vidare att när musikundervisning är etiskt inriktad, när vi undervisar inte bara i musik, om musik utan även och ytterst genom musik gör vi det möjligt för människor att fullfölja det många filosofer genom historien betraktar som den högsta mänskliga dygden nämligen ett värdigt liv i välbefinnande, blomstrande, fullbordat och i lycka till förmån för sig själv och andra (Elliott, 2012). Elliott utvecklar sin syn på medborgarskap som ett

multidimensionellt koncept som förändras när förutsättningarna förändras och det särskilt när medborgare interagerar med varandra för att skapa multipla medborgarskap eller submedborgarskap. Elliott ställer frågan: finns det en specifik sorts medborgarskap som används för musiker och musikutbildare? Eller gör våra ”mystiska” talanger och musikens artistiska värde att vi undantas från ansvar som ingår i medborgarskap och musikens sociala-politiska-etiska potential. Om inte, vilket ansvar har vi och hur ska vi tillämpa det, undrar Elliott som avslutar sin argumentation genom att slå fast att han inte påstår att vi ska ersätta ett livskraftigt och etiskt sätt att bedriva musikundervisning, som syftar till livslång musikalisk delaktighet och personligt förverkligande. Han föreslår att vi ska rikta in oss på att ytterligare bidra till förändring i samhället.

Elliotts uttalande har för avsikt att belysa hur kraften och värdet i musik och andra konstformer inkluderar och överskrider konventionella föreställningar om konst. Med hänvisning till Dewey (1934) hävdar Elliott att genom att integrera musik och musikundervisning med alla aspekter av socialt liv och gemenskap går vi inte miste om musikens storhet och djup utan befäster och ökar den. Elliott hänvisar vidare till McAdam (2001) som påstår att människors personliga identiteter omdanas när de blir socialt aktiva samt att handlingar för social rättvisa skapar nya kategorier av deltagare och grupper av politiskt aktiva. På så sätt modifieras identiteter genom socialt samspel (McAdam, 2001).

Elliott avslutar sin artikel med konstaterandet att det inte råder något tvivel om att musicerande, både individuellt och i grupp, samt musiklyssnande tröstar, upprätthåller och inspirerar människor och förändrar människors liv. Dock ser Elliott anledning att ifrågasätta musikutbildningar som misslyckas att inkludera sätt att bemyndiga elever att utöva livslångt musicerande för både musikalisk och social omdaning (Elliott, 2012).

Relationen mellan musik och identitet har behandlats exempelvis av Ruud (2002) och (2006) samt DeNora (2008) som framhåller att det är våra ”musikupplevelser som skapar utgångspunkt för identitetsarbetet snarare än musiken som sådan” (Ruud 2006 citerad i Hofvander Trulsson, 2010, s. 11).

Även språk anses vara bärare av kulturell identitet och relationen mellan språk och identitet behandlas exempelvis av Sjögren (2006) som beskriver hur enspråkigheten är djupt rotad i Sverige och hur detta skiljer sig från områden som är flerspråkiga. Sjögren anser att ju större uppsättning språk, desto bättre rustad är man för kommunikation. Goldstein-Kyaga och Borgström (2009) beskriver hur människor som rör sig i flerspråkiga miljöer lär sig växla mellan kulturella koder genom kodväxling och att detta blir en del av individens identitet.

2.1.2 Musikutbildningens sociologi – Musikutbildningens nytta

Agendan för musikutbildningens sociologi präglas enligt Dyndahl, Karlson och Wright (Dyndahl, Karlson & Wright, 2014) av ett antal teman. Först och främst präglas fältet av tvärvetenskaplighet, av naturliga skäl, då sociologi, musik och utbildning utgör grunden för fältet. Nästa tema är social rättvisa, inkludering/exkludering och demokrati. Inom detta tema finns en strävan att med hjälp av olika sociologiska linser göra det välbekanta främmande, genom att påminna oss om misstag i det förflutna, nuvarande dilemman och framgångar, samt fältets framtida potential. Det tredje temat som går att skönja inom det musikpedagogiska sociologiska fältet är den potential som musikutbildning har att påverka social utveckling, på ett positivt såväl som negativt. Enligt Dyndahl, Karlson och Wright finns ett behov av att ringa in fältet ordentligt för att lokalisera och förstå sådana sociala förändringar.

Frågan: "Vad är musikutbildning bra för" behöver enligt Dyndahl, Karlsen och Wright brytas ner till en praktisk fråga om dess roll, utformning, upprätthållande, samt funktion i vårt samhälle. "Big picture" - tänkande som detta, är i farozonen då regeringar alltmer fokuserar på att förbättra och effektivisera undervisning med syftet att resultera i förbättrade resultat i globala jämförande studier, vilket i sin tur kräver att forskare producerar bevis som undervisningspraktiken kan baseras på. Richardsson (2007) hänvisar på motsvarande sätt till "Big Ideas". Dyndahl, Karlsen och Wright anser att det i tiden finns en otvivelaktig strävan från stora frågor mot vad som fungerar, vilket motiverar att en central uppgift för de som är involverade i utforskandet av musikutbildningens sociologi, är att rikta fokus tillbaka mot dessa fundamentala frågor.

Vidare debatterar Richardsson (2007) effekterna av identitetspolitik vilket enligt Richardsson både kan vara frigörande och positiva eller begränsande och kontraproduktiva. Om vi ska göra några framsteg på detta område måste vi börja rota i de negativa hindrande effekterna av identitetspolitik. Richardsson lyfter fram följande viktiga frågor: Vilka antaganden gör jag om den här personen? Vad baserar jag de här antagandena på? Hur kan jag förvissa mig om att dessa antaganden är sanna och riktiga? Richardsson uppmanar oss som läsare att vara modiga nog att möta de begränsande effekterna av identitetspolitik som vi bär med oss, innan hon slutligen uppmanar oss att bli representanter för förändring, genom att erkänna vårt eget obehag inför förändring i processen samt att göra rätt av det som är fel (Richardsson, 2007).

Samspelet mellan musik och ett socialt perspektiv fokuserar enligt Johansen (2014) på tre frågor; Hur bidrar musikutbildning till social utveckling? Hur påverkas musikutbildning av social utveckling? Hur kan sociologiska studier av musikutbildning bidra till vår allmänna förståelse för social utveckling? (Johansen, 2014). För att sprida ljus över hur sociologiska analyser av musikutbildning kan bidra till den allmänna förståelsen av social utveckling undersöker Johansen i sin artikel skärningspunkten mellan föreställningen om social utveckling och expansionen av några av våra mest centrala begrepp. För det första distinktionen mellan formell och informell musikutbildning – det formella-informella kontinuumet. För det andra, synen på lärande som dominerar distinktionen mellan lärande som förvärv och lärande som delaktighet som kopplas samman med forandet av identitet i lärande om musik och genom musik. För det tredje, synen på undervisning som tillåter oss att studera övning på instrument som en form av själv-lärande och hur detta påverkar lärarrollen som del i en förhandling i ett garageband eller kammarmusikgrupp. För det fjärde en utvidgad syn på utbildning som omfattar skolgång, övning, utbildning, socialisation som tillsammans inom begreppet bildning ses som ett livslångt lärande både utanför och inom institutioner. Johansen lyfter fram att en effekt av att studera sambandet mellan musikutbildning och social utveckling är att vi kan nå nya insikter om musikutbildning i sig själv (Johansen, 2014).

2.1.3 Vi och dom i musikutbildningen

Bates (2014) beskriver hur världen rör sig mot en framgångsrik kosmopolitisk framtid enligt nordamerikanska och europeiska mönster där medel- och överklass, urbana och kulturella normer är dominerande. Bates uttrycker hur det kosmopolitiska eländet manifesteras i musikutbildningen på åtminstone tre sätt. För det första, den västerländska konstmusiken, som historiskt har betraktats som kosmopolitisk och sofistikerad, och har betraktats som den högsta av alla musikaliska former när den spreds över världen tillsammans med europeisk imperialism och kolonisering. Enligt Bates kan El Sistema betraktas som ett exempel på modern kosmopolitism. För det andra manifesteras kosmopolitisk musikutbildning genom främjandet av multikulturell musik som ett försök att bryta fokuseringen på västerländsk konstmusik. Genom att inkludera musik från hela världen betraktas det främmande inte som

farligt eller splittrande utan berikande (hänvisning till McCarty, 2009 i Bates, 2014) Genom att betrakta kulturell mångfald som berikande för den egna förståelsen kan multikulturalism bli en form av kosmopolitisk konsumtion där den västerländske kulturelle finsmakaren ersätts med en självmedveten musikalisk nomad som är finsmakare av multikulturell musik. Genom Regelski (2010) varnar dock Bates för att försök då multikulturell musik importerats till skolor som riskerar att vara dåliga representanter både för musiken och kulturen (hänvisning till Regelski, 2010, i Bates 2014). För det tredje manifesteras kosmopolitisk musikutbildning enligt Bates genom den samtida hängivelsen för digital musikteknik.

Enligt Bates utnyttjar moderna musikutbildare västerländsk så kallad högkultur, multikulturalism och digital musikteknik i sina ansträngningar att bilda den lantliga och låginkomsttagande befolkningen som antas leva i kulturellt armod. Bates förordar därför en förnyad uppvärdering av lokal, kollektiv medvetenhet som kan gynna hållbarhet och jämlikhet. Möjligtvis finns det enligt Bates plats för globala perspektiv i samspel med utåtgående spiraler, men målet är helt annorlunda jämfört med traditionell kosmopolitiserings eftersom "hemma" och kollektivet värderas högre än internationella eller till och med nationella intressen. Enligt Bates är det inte optimalt eller nödvändigt att barn lever som "flyktingar" från sina trygga och ursprungliga musikaliska miljöer, så ett primärt mål kan och borde vara att tillåta eleverna att fördjupa förståelsen och färdigheter i välbekant musik med rötter i lokalsamhället där barnets huvudsakliga socialisation utgår från. När barn lyckas komma i kontakt med det obekanta kan dessa erfarenheter stärka dem och ge dem kraft att likt den goda samariten svara med medkänsla och gästfrihet. Förutsättningen för detta är att barnen bär med sig erfarenheter och känsla av samhörighet sprungen ur att vara älskad och omhändertagen genom ett nära, lokalt och socialt samspel. Bates påstår vidare att om eleverna väljer att söka sig vidare kan en kunnig lärare visa och leda, men borde inte ge intryck av att musikalisk bredd är nödvändig för mänskligt välbefinnande eller önskvärt i någon form av djup. Det kan mycket väl vara så att en elev som helt och hållet fördjupat sig i ursprungskulturer – i alla aspekter av musikskap, tekniskt och kontextuellt – är bättre rustad att uppskatta musikinsatser från andra musikaliska cirklar än de som tillägnat sig antingen ytlig kunskap om många kulturer eller grundlig kunskap om en enda dominant kultur (Bates, 2014).

2.2 El Sistema

El Sistema är en kör- och orkesterskola som grundades i Venezuela 1975 av José Antonio Abreu och som nu växt till en global rörelse. Syftet var att med musiken som verktyg bryta fattigdomens cirklar och El Sistema kan således sägas ha ett tvådelat fokus, både på social- och musikalisk utveckling. Det har skrivits och gjorts en hel del studier om El Sistema internationellt och i *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates* (2013) ger Creech m.fl. en översikt över den forskning och de publikationer som gjorts med anknytning till El Sistema. I översikten sammanfattas och diskuteras resultat från studier gjorda i El Sistema-verksamheter från olika delar av världen, exempelvis Venezuela, Spanien, Österrike, England, USA, Colombia och Mexico. Creech m.fl (2013) beskriver kortfattat att ES bygger på holistiska principer om gruppundervisning präglad av tillit, som stöd för elevernas utveckling av självkänsla, empati, genom kollegiebaserat arbetssätt, engagemang, struktur och disciplin (Creech mfl, 2013). Den bild av ES som ges i Creech mfl är att det bakom denna enade vision finns ett antal gemensamma kännetecken, nämligen: gruppundervisning med så kallad peer learning (informellt lärande där elever lär av varandra) med fokus på glädjen i att musicera

tillsammans, delaktighet, tillgänglighet, frekvens, intensitet och kontinuitet, strävan efter excellens, konserttillfällen som en möjlighet till lärande, familje- och samhällsengagemang, anpassning av verksamheten till behov i lokalsamhället, holistisk utveckling samt en gemenskap präglad av ett livslångt lärande (Creech mfl, 2013).

Baker (2014) ger i *ES: orkestreringen av Venezuelas ungdom* (min översättning) en mer kritiskt bild av El Sistema. Baker grundar sina slutsatser på ett stort antal internationella studier och artiklar samt på ett stort antal intervjuer som han genomfört med personer inom och utanför El Sistema i Venezuela. Han har intervjuat personer på alla nivåer i El Sistema, både elever, lärare, organisatörer och musiker i några av El Sistemas större orkestrar. Baker beskriver hur El Sistema i Venezuela i mycket hög grad reproducerar konventionella och föråldrade metoder i sin musikundervisning och att det där inte finns utrymme för kritiskt tänkandet och reflektion. Baker beskriver en vardag där lektioner och repetitioner präglas av enformigt och upprepat sekventiellt arbetssätt med stort fokus på konserter. Baker beskriver undervisningssituationen som arbetsintensiv och starkt lärarcentrerad vilket leder till att undervisningen präglas av överföring av befintlig kunskap i stället för att undervisningen präglas av kreativa processer som exempelvis komposition, arrangering och musiklyssnande som viktiga beståndsdelar. Enligt Baker leder detta till en marginalisering av en vidare diskussion om viktiga sociala och kulturella frågor samt El Sistemas vision.

Baker beskriver El Sistema Venezuelas två pedagogiska kännetecken – fokus på orkestern och så kallad peer teaching (informellt lärande där en äldre/mer erfaren elev undervisar en yngre/mindre erfaren elev). Baker menar att El Sistema Venezuela fokuserar mer på det musikaliska framträdandet, den offentliga konserten, än på barnets läroprocess. Han beskriver hur barnen spelar samma stycken om och om igen i stället för att upptäcka ny repertoar kontinuerligt. En risk med detta som Baker lyfter fram är att barnens färdigheter endast är kopplade till en specifik kontext/stycke vilket i själva verket hämmar barnens utveckling till självständiga musiker. Detta styrks av Witkowski (2010) och Morrison & Demorest (2012).

Det andra kännetecknet som Baker lyfter fram i El Sistemas pedagogik är peer teaching, som han framhåller har vissa vinster eftersom det motverkar hierarkiska strukturer då ett i vardagen ständigt närvarande förebildande tidvis kan liva upp undervisningssituationen (Green, 2008). Å andra sidan påstår Baker att peer teaching i sig är konserverande och begränsande (MayDay Group, 2009. Teachout, 2012. Jorgensen, 2003).

Baker sammanfattar El Sistemas pedagogik med hjälp av ett antal motsatsord:

El Sistema skapar inte *músicos* (musiker) utan *tocadores* (spelare).

El Sistemastudenter är technicians (tekniker) snarare än artists (artister).

Skillnaden mellan *Ensayar* (övning) och *estudiar* (lärande).

(Baker 2014, hänvisning till Elliott 2012, Woodford 2014)

Avslutningsvis skriver Baker: ”El Sistema simmar därmed mot strömmen av progressiv musikundervisning: klassisk musik anses vara universell, noter ska bara spelas, arbetet är fysiskt snarare än intellektuellt.” (Baker, 2014, s. 144. Min översättning). Baker framhåller dock att El Sistema-verksamheter utanför Venezuela deltar i en process där tyngdpunkten förskjuts från framträdande/konsert till en mer kreativ undervisning vars beståndsdelar tycks leda till en mer fyllig och mer nyanserad social- och musikalisk utbildning.

2.1.4 Musik- och kulturskolor i Sverige

Simon Lindgrens (2014) forskningsöversikt om musik- och kulturskolor i Sverige sammanfattar hur forskning om offentligt finansierade musik- och kulturskolor rör sig kring fyra teman;

Tema 1: Historiska överblickar och berättelser från specifika orter.

Tema 2: Studier om musik- och kulturskolors samhällliga roll.

Tema 3: Studier om förhållandet mellan elever och lärare inom musik- och kulturskolan.

Tema 4: De utmaningar som musik- och kulturskolorna står inför i relation till ett föränderligt omgivande samhälle (Lindgren, 2014).

Persson (2001) och Gustafsson (2000) beskriver hur musik- och kulturskolor växte fram ur en socialdemokratisk folkbildningsanda med syftet att utjämna ekonomiska klyftor. Dock ges av exempelvis Rostvall och West (2001) samt Tivenius (2008) en bild av hur musik- och kulturskolor förknippas med stagnation och konservatism. Relationen mellan elever och instrumentallärare inom kulturskolan präglas enligt Rostvall, West och Tivenius av reproduktion och stagnation både vad gäller innehåll och form. Holmberg (2010) belyser relationen mellan de utmaningar som musik- och kulturskolan står inför i form av marknadsekonomins villkor och hur detta inverkar på lärarnas uppfattning om sitt uppdrag i musikskolan.

2.1.5 Musik- och kulturskolor i en mångkulturell miljö

Angående Lindgrens fjärde tema; Musik- och kulturskolors utmaningar i relation till det föränderliga omgivande samhället pekar ett antal studier på generella mönster om en snedrekrytering till musik- och kulturskolor ur ett etnicitets-, klass- och könsperspektiv, vilket tidigare har behandlats av bland annat av Hofvander Trulsson (2004), Johansson (2005) och Elofsson (2009). Grafström (2007) visar i sin studie hur kulturskolor använder avgiftsfrihet i syfte att sänka tröskeln och öka tillgängligheten för att minska snedrekryteringen av elever till kulturskolan. Hofvander Trulsson (2010) syftar till att ur ett föräldraperspektiv belysa musikens betydelse i familjer som lever och verkar i ett nytt hemland. Med utgångspunkt i föräldrars beskrivningar av musikens närvaro och roll i vardagen och dess förhållande till ursprunget, tillsammans med föräldrars beskrivningar av barnens musikaliska lärande, ger Hofvander Trulsson en nyanserad bild av området.

Hofvander Trulsson (2010) beskriver hur: ”Det finns en längtan hos de intervjuade att få tillhöra, att ha en historia, att leva sitt liv i ett sammanhang där både bakgrund och nutid ingår.” (Hofvander Trulsson, 2010, s. 174.). Vidare sammanfattar Hofvander att när föräldrarna och barnen i studien väljer genre för sina barns musikundervisning dominerar den klassiska konstmusiken, vilket Hofvander Trulsson med hänvisning till Folkestad (2002) påstår möjligen kan ha att göra med att den klassiska konstmusiken blivit en form av världsmusik då den representeras världen över. Å andra sidan gör Hofvander Trulsson kopplingar till att den klassiska musiken möjligtvis snarare kan betraktas som medelklassens musik världen över. Alternativt kan den klassiska konstmusiken vara en kulturell, social och symbolisk markör i föräldrarnas positionering i Sverige i relation till andra grupper. Hofvander Trulsson sammanfattar att: ”Den klassiska konstmusiken blir med andra ord ett sätt att positionera sig i förhållande till det omgärdande samhället, där högt kulturellt kapital kan öppna dörren för socialt och ekonomiskt kapital.” (Hofvander Trulsson, 2010, s. 176.).

Hofvander Trulsson sammanfattar vidare: ”I denna studie framkommer att människor som lever i exil, förstärker sin kulturella hemvist och snarare finner sitt sociala liv i mötet med andra minoriteter, än i mötet med svenska grupper. Detta kan ha sin grund i ett gemensamt upplevt utanförskap i förhållande till majoritetskulturen.” (Hofvander Trulsson, 2010, s. 178). Möjligtvis kan det enligt Hofvander Trulsson i framtiden vara så att invandrarföreningar har egna dans- och musikskolor och därmed anser Hofvander Trulsson att det kan bli allt svårare för musik- och kulturskolor att locka barn och vuxna med utländsk bakgrund. Den ökade konkurrensen och kommersiella aktörer kan dock även leda till ett ökat intresse för den verksamhet som musik- och kulturskolor bedriver enligt Hofvander Trulsson som sjar att konkurrensen mellan olika kulturinstitutioner kan minska om ”stat och kommun ser musik- och kulturskolans potential för kulturmöte och integration och satsar på att möta barnen i deras grundskolor, integrera invandrarföreningarnas musikskolor under ett paraply av musikleende i varje kommun. Detta skulle i så fall innebära en centralisering som kunde främja integration och breddad rekrytering.” (Hofvander Trulsson, 2010, s. 180).

Hofvander Trulsson sammanfattar:

Musik lyfts fram som ett andra språk, en bro till sammanhang där det finns svenska barn, där lärandet också innefattar sociala perspektiv, bort från kriminalitet och bråk. Musik och andra skapande aktiviteter lyfts fram av föräldrarna som sysselsättningar med stor potential att fånga barn och ungdomar, att öppna för dialog mellan olika typer av människor, ge ett språk och i förlängningen kanske också bidra till en social förändring i det svenska samhället och i omvärlden (Hofvander Trulsson, 2010, s. 191).

Dyndahl, Karlsen, Skårberg och Nielsen (2012) beskriver hur klasskillnader och klassdynamik fortfarande har stor betydelse i de nordiska länderna idag. Förhållandet mellan klasserna är baserat på konflikt eftersom alla klasser försöker antingen försvara eller förbättra sina relativa positioner. Den traditionella synpunkten har varit att den dominerande klassen försvarar sig mot de lägre klasserna, exempelvis via utbildning eller genom att utveckla sina egna strategier och mönster för estetisk och kulturella preferenser. På så sätt kan de dominerande klasserna välja att nedvärdera utbildningen, kulturen, smaken och livsstilen som är förknippad med de högre klasserna utan att nödvändigtvis orsaka någon annan skada, utom sig själva. Enligt Dyndahl, Karlsen, Skårberg och Nielsen kämpar medelklassen på två fronter: å ena sidan försöker några av dem att kämpa sig uppåt, vilket karaktäriseras av en jämn ambitiös strävan. Å andra sidan försvarar de sig mot arbetarklassen genom att fokusera på utbildning, eller genom att förkasta det enkla och underklassens dåliga smak. Enligt Dyndahl, Karlsen, Skårberg och Nielsen kan dessa mönster fortfarande skönjas i dagens skandinaviska samhälle men exakt hur den här kampen går till måste ständigt undersökas i samspel med empiriska studier och teoretiska analyser.

2.2.1 El Sistema Sverige

Lindgren och Bergman (2014) har undersökt El Sistema Göteborg (ESG) och dess villkor för musikaliskt lärande och identitet i en interkulturell kontext. I studien har ett antal konstruktioner av verksamheten utkristalliserats, nämligen *El Sistema som skolverksamhet; som musikpedagogisk verksamhet; som fritidsverksamhet; som identitetsskapande verksamhet; som bildningsverksamhet samt som fostransverksamhet.*

Den bild av El Sistema Göteborg som ges av Lindgren och Bergman (2014) är att det är en starkt organiserad verksamhet som i mycket liknar skolans och därmed kan sägas vara en *skolverksamhet*. De faktorer som lyfts fram är exempelvis, sättet att gruppera barn,

undervisning i grupp, att verksamheten följer en förutbestämd ordning, arbetet leds av ”styrdokument” samt att det finns tydliga ramar som styr undervisningsmetoder, musikaliskt och socialt förhållningssätt, lektionsupplägg och val av repertoar. Undervisningen har en stark teoretisk musikpedagogisk filosofi, vilket får en legitimerande verkan för El Sistema. Detta lyfts av Lindgren och Bergman fram som en motsats i jämförelse med skolans och kulturskolans brist på legitimitet för musikämnet (Lindgren & Bergman, 2014).

El Sistema beskrivs också av Lindgren och Bergman (2014) som en *musikpedagogisk verksamhet* med höga musikaliska ambitioner och med hög kvalitet på undervisningen. Lärarna beskrivs som musikaliskt välutbildade och drivna. I ESG spelas och sjungs musik från flera genrer och på så sätt avviker ESG från El Sistemas inriktning mot konstmusik. I intervjuer och samtal pratar lärarna mer om El Sistemas sociala mål än om dess musikaliska mål och det tolkas av Lindgren och Bergman som en ambivalens och eventuellt också en rädsla inför en positionering av verksamheten som elitinriktad.

El Sistema Göteborg framhålls i studien som unik, vilket i sig legitimerar verksamheten som specifik. Det som anges specifikt är förhållningssättet och beskrivs av Lindgren och Bergman som en följd av att lärare i El Sistema betraktas inneha dubbel kompetens, både musiklärarens och socialarbetarens. Inom ramen för den sociala lärarrollen positionerar lärarna sig inte i första hand som lärare utan som ”vuxna”. I El Sistema som *fritidsverksamhet* beskrivs ett mer dubbelriktat förhållningssätt som står långt från kulturskolans musikundervisningspraktik. Detta synsätt kopplar Lindgren och Bergman till ett radikaldemokratiskt synsätt på kultur, med hänvisning till Löfberg (2000) som medför en strävan efter att göra kultur tillgänglig för alla. I ESG lyfts barns kreativitet och sociala och demokratiska fostran med hjälp av musik fram.

I Lindgren och Bergmans studie framhålls ESG fokus på arbetet med att stärka barns identitet med hjälp av musik och ESG kan därmed sägas vara en *identitetsskapande* praktik. De beskriver hur ESG:s retorik inriktas mot att stärka både gruppidentiteten och den individuella identiteten. Detta sker t ex genom att ESG arbetar med en gemensam repertoar som lärarna arbetar med över stadsdelsgränserna, vilket stärker upplevelsen av en gemensam gruppbaserad identitet.

ES som *bildningsverksamhet* beskrivs av Lindgren och Bergman ha sina rötter i en kulturkonservativ hållning genom att knyta an till ett folkbildningsideal genom att ESG:s sociala målsättningar framställs i verksamheten på två sätt; som utvecklande för individen och som utvecklande för samhället. ESG står enligt Lindgren och Bergman närmare det folkbildningsprojekt som under mitten av 1800-talet ledde fram till den kommunala musikskolans idémässiga mylla. ESG:s koppling till detta folkbildningsideal är betydligt starkare än vad det är i dagens kulturskolor. Lindgren och Bergman ser ESG som ett kulturpolitiskt projekt.

ESG ses av Lindgren och Bergman som bärare av en demokratiseringsdiskurs eftersom det *fostransideal* som ligger till grund för ESG betonar barnens sociala fostran, elevernas förmåga att umgås i grupp och att med hjälp av musicerande skapa ett mer hållbart demokratiskt samhälle.

Slutligen lyfter Lindgren och Bergman fram ett antal motsatspar som visar på ESG komplexitet.

1. ES som bildningsdiskurs – ES som kreativ diskurs.
2. Musik som medel, snarare än mål – Musik som mål.

3. ES tydliga ideologiska styrning inriktad mot västerländsk konstmusik – rådande populärkulturdiskurs i skola och kulturskola.
4. ES motsträviga identiteter och konstruktion av musikalisk identitet i demokratisk och inkluderande anda – marknadsliberalism som styr dagens musikundervisning.

I artikeln ”Studying El Sistema as a Swedish community project from a critical perspective” (2014a) ger Bergman och Lindgren ytterligare en bild av El Sistema i Sverige. I artikeln diskuteras huruvida El Sistema Sverige kan ses som en *community music* praktik eller inte. Artikelns andra syfte är att diskutera vikten av att inta ett kritiskt förhållningssätt gentemot en sådan musikpedagogisk satsning som El Sistema är i den svenska musikundervisningskontexten. Bergman och Lindgren drar slutsatsen att El Sistema i Sverige både kan anses vara en *community music* praktik och att det inte är det eftersom ES fokus på den västerländska konstmusiken i den svenska musikpedagogiska undervisningskontexten får anses vara en marginaliserad musikgenre.

2.3 Syfte och forskningsfrågor

Tidigare forskning som bedrivits kring ES visar att El Sistemas diskurs är motstridig. Kontexten har stor betydelse för hur ES formas lokalt och var tyngdpunkten läggs i verksamheten. Syftet med den här studien är att studera hur lärare från olika El Sistema-verksamheter legitimerar sin verksamhet. Följande specificerade forskningsfråga har formulerats för detta arbete;

Hur legitimeras El Sistema i Sverige av verksamma lärare i organisationen?

3 Teori

3.1 Socialkonstruktionism

Den teoretiska ramen för den här studien är socialkonstruktionistisk eftersom ambitionen är att studera hur verkligheten i ES konstrueras av lärare, det vill säga hur lärare konstruerar sin bild av sina verksamheter i fokusgruppsamtalen.

Begreppet socialkonstruktionism lanserades av Peter Berger och Thomas Luckmann i *The Social Construction of Reality* (1966) som blivit central för riktningen. Genom att utforska hur sociala konstruktioner av verkligheten blir till menar Berger och Luckmann att det är möjligt att klargöra ”kunskapens grunder i vardagslivet” eftersom de är ”objektiveringar av subjektiva processer” varpå ”den intersubjektiva sunda förnuftsvärlden konstrueras” (Berger & Luckmann, 1966, s. 34).

Berger och Luckmann beskriver hur vi i vår vardagsvärld typifierar de människor vi möter, exempelvis svensk, brasilianare, man, kvinna, barn, vuxen et cetera. Förutom detta fyller vi vardagslivet med objektiveringar, ”vilket innebär att ett visst meningsinnehåll ges ett materiellt uttryck som blir mer permanent och överskrider den omedelbara face-to-face-relationen. Tecken, symboler och språk är exempel på sådana objektiveringar” (Berger & Luckmann, 1966, kapitel 1.3). Språket blir på så sätt viktigt för uppbyggandet av ett socialt kunskapsförråd. Här spelar uppbyggandet av rutiner för agerande som ett slags receptkunskap för handlande. För att vardagen ska bli stabil upprättas en social ordning och i samspel med andra konstruerar vi enligt Berger och Luckmann ”ett själv”. På så sätt betraktas den sociala ordningen som en mänsklig produkt och människan avyttrar, eller externaliserar sig genom sina handlingar. Vidare beskriver Berger och Luckmann hur *institutionalisering* är central för den sociala ordningen.

I varje institution förutsätts handlingar av en viss typ utföras av en viss typ av aktörer. /.../ Genom institutionaliseringen utsätts vi för social kontroll. /.../ Vi skapar hela tiden i våra sociala relationer nya vanor och rutiner i vårt handlande, liksom också nya kategorier i vårt observerande av andra och deras handlande. (Berger och Luckmann citerad i Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 86).

Ett behov av enhet och sammanhang, av integration inom och mellan institutioner skapas av människor och denna institutionella logik legitimerar institutionerna och där har språket en viktig roll, enligt Berger och Luckmann. Kunskap överförs mellan individer och mellan generationer och traditioner grundläggs, de sedimenteras. Även här är språket ett viktigt medel (hänvisning i Alvesson & Sköldberg, 2008).

När människor skapar typifieringar skapar de även olika roller för sig själva och andra anser Berger och Luckmann. Dessa roller representerar institutionerna. Rollerna kommer på så sätt att bli viktiga för uppbyggnaden av individens jag (hänvisning i Alvesson & Sköldberg, 2008).

Alvesson och Sköldberg sammanfattar: ”Individerna skapar alltså sin verklighet, institutionerna och deras legitimeringar; men denna skapade verklighet skapar i sin tur individerna. Detta sker genom socialisering, den samhälleliga påverkan genom vilken individerna internaliserar sociala normer och kunskap” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 89).

Socialkonstruktionismen kan sägas bestå av tre huvudriktningar som har lite olika grund. Alvesson och Sköldberg beskriver detta på följande sätt; (2008, s. 99f).

1. Grad av radikalitet i tänkandet. Hur starkt man driver avståndstagandet från en objektiv verklighet till förmån för socialkonstruktioner.
2. Kärnan i konstruktionen.
3. Om det socialkonstruktiva kännetecknar det sociala ”där ute” eller om det handlar om samhällsforskarnas konstruktioner.

Dessa tre huvudinriktningar har i sin tur underkategorier och diskursanalys ansluter sig till den variant av socialkonstruktionism som ägnar sig huvudsakligen åt att studera själva kärnan i konstruktionen. Genom att fokusera på språkligt handlande blottläggs konstruktionsprocesser (Alvesson & Sköldberg, 2008). Genom fokusgruppsamtalen med lärarna får vi del av hur lärarna konstruerar sina bilder av ES och hur de legitimerar sin verksamhet.

3.2 Diskurs

Diskurs är ett mångtydigt begrepp med en mängd olika definitioner, till att gälla allt från språkanvändningen i ett citat, till att gälla ett helt socialt system. Diskurs betraktas som ramar eller kognitiva scheman med syftet att forma gemensamma förståelser av världen för att legitimera och motivera kollektivt såväl som individuellt handlande (hänvisning till McAdam mfl 1996:6 i Howarth, 2007). Olika sorters texter ger olika bilder av verkligheten – de konstruerar olika bilder av verkligheten. Som Alvesson uttrycker det: ”Texterna *finns* i verkligheten, samtidigt som dess innehåll *föreställer* verkligheten.” (Alvesson, 2002, s. 28).

Samtals innehåll styrs enligt diskursteoretiker av historiskt och kulturellt givna regler och diskursanalysens uppgift är att problematisera själva innehållet i en företeelse. Diskursanalytiska frågor är därmed inriktade på det verklighetsskapande, på vad som betraktas som kulturellt sant som ligger till grund för vår konstruktion av verkligheten (Börjesson, 2003). Inom en diskurs råder tidvis samstämmighet, det vill säga, vi är stundtals överens om vad som är kulturellt, politiskt och socialt riktigt. När en definition gjorts ställs den i relation till ett fenomen eller begrepp som är möjligt att uppfatta på ett annat sätt i verkligheten. Börjesson uttrycker detta på följande sätt:

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär, uttryckt på ytterligare ett annat sätt, att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. Diskurser är talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som 'sant', ' trovärdigt', 'förnuftigt', 'gott', med mera. Diskursens gränser eller bopålar visar därmed också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang (Börjesson, 2003, s. 21).

I diskurser råder dessutom en särskild talordning, alltså vem som får tala och vem som betraktas som mest trovärdig. Detta medför således att sättet att tala alltså är beroende på sammanhanget och vad som i diskursen betraktas som ett tillåtet sätt att presentera verkligheten och vilket upplägg och tonläge som råder i diskursen (Börjesson, 2003).

3.3 Diskursanalys

Vivien Burr delar in diskursfältet i *analys av diskurser* och *diskursanalys* (Burr, 1995). Inom det första fältet synliggörs diskurser och kan på så sätt sägas ha dekonstruktiva drag genom att det för-givet-tagna lyfts fram och alternativa uppfattningar visas på (Wooffitt, 2005). Det är detta som kallas makrodiskurser. Diskursanalys, å andra sidan är en slags analys av mikrodiskurser och det som studeras är hur kunskap retoriskt framställs i tal- eller

textinteraktion. Delningen av fältet i makro- och mikrodiskurser inbegriper å ena sidan strukturer och mönster och å andra sidan aktören och det mänskliga aktörskapet (Börjesson, 2003).

Enligt diskursanalys (DA) använder människor språket för att konstruera den sociala världen och DA förhåller sig till problematiseringen av språket och den så kallade verkligheten. Diskursanalys intresserar sig för lokala diskurser vilket innebär en breddad syn på vilket material forskning ska ägna sin uppmärksamhet åt. Potter (1996) betraktar både texter och tal som delar av sociala praktiker som förtjänar diskursanalytikerns uppmärksamhet. Enligt Börjesson (2003) handlar diskursanalys om att vara vetenskapsteoretiskt och metodmässigt öppen och reflexiv snarare än att ge upp någon vetenskaplig säkerhet i en modernistisk och rationalistisk mening (Börjesson, 2003).

Genom den så kallade språkliga vändningen sätts fokus på samstämmigheten mellan det som sägs och det som är. Ambitionen är att nå samstämmighet om begrepp och vad språket föreställer. Inom området cultural studies lyfts kontextualisering som centralt, vilket innebär att det som studeras måste förankras i sitt kulturella sammanhang för att vara möjligt att förstå. Potter (1996) talar om vikten av att studera utsagor om världen inte utifrån premissen att de är sanna eller falska utan att vi snarare bör studera hur de *blir* sanna. Utsagor är kontextberoende, det som sägs i offentliga och privata sammanhang skiljer sig åt och under ett och samma samtal kan det även finnas motsägelser. Språkanvändandet kan vara organiserat i en tillfällig variant under ett och samma samtal. Aktörerna i en utsaga försöker bygga upp sin trovärdighetsstatus kring sin egen position och de bilder de ger av verkligheten och som anses naturliga i diskursen (hänvisning till Potter, 1996 i Börjesson, 2003).

I stället för att försöka reducera olikhet och tvetydighet genom att kategorisera utsagor och på så sätt söka mönster går diskursanalysen i motsatt riktning och framhåller variationen i språkanvändande men även vad gäller utsagornas innehåll. Motsägelser i personers uttalanden betraktas därmed inte som avspeglningar av vad personen anser egentligen. Genom att se förutsättningsfritt på människors utsagor ser man enligt diskursanalytiker att de rymmer en viss variation och det är just denna variation som är poängen (Potter & Wetherell, 1987). De menar att det inte på något enkelt sätt går att slå fast vad som är sant eller falskt men att diskursanalysens uppgift är att fokusera på de utsagor som visar på olika attityder och ställa följande frågor; ”Vid vilka tillfällen uttrycks de olika attityderna? Hur är utsagorna konstruerade? I vilka sammanhang ingår de och vilka funktioner fyller de?” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 464). Denna ansats rymmer en metodologisk relativism, eftersom man intresserar sig för hur utsagor blir sanna och hur aktörerna går tillväga för att stärka sin trovärdighet.

Sammanfattningsvis: DA utgår från och arbetar med dessa antaganden:

1. *Språket används för varierande funktioner och har varierande konsekvenser.*
2. *Språket är både konstruerat och konstruerande.*
3. *Samma fenomen kan beskrivas på många olika sätt.*
4. *Därför kommer det att finnas betydande variationer i utsagorna.*
5. *Än så länge finns det inget idiotsäkert sätt att handskas med dessa variationer och sålla ut redogörelser som är 'bokstavliga' eller 'riktiga' från dem som är retoriska eller felaktiga och därmed undvika de problem som variationer innebär för forskare med en 'realistisk' språkmodell.*

6. *De konstruktiva och flexibla sätt på vilka språket används borde i sig bli ett centralt ämne att studera* (Potter & Wetherell 1987, s. 35. i Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 465).

Jag knyter i min studie an till de två inriktningar av diskursanalys som Burr (1995) och Alvesson (2003) lyfter fram, nämligen diskursanalys inriktad på språkbruk i mikromiljöer och diskursanalys med ett makroperspektiv med intresse för bredare institutionaliserade föreställningar (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010). Detta för att få grepp om vilka för-givet-tagna uppfattningar det finns om El Sistemas verksamhet bland lärarna, hur verksamheternas ramar ser ut och med vilken variation lärarna beskriver sin verksamhet. Ytterligare centrala frågor; Hur talar lärarna om ES som musikalisk, pedagogisk och social verksamhet ut? Vilka diskurser kämpar om dominans?

3.4 Diskurspsykologi

Identitet och kunskap anses bli konstruerad och konstituerad i diskursen (Potter, 1996) och på motsvarande sätt uppfattas språket inom diskurspsykologi som något som ständigt utvecklas och förändras genom att det används (Wittgenstein 1953/1992; Fann 1969/1993). Diskurspsykologins syfte är inte att undersöka hur något *är* utan att undersöka *hur* människor producerar och använder diskurser för att framställa sig själva och "sin" diskurs i social interaktion och vilka sociala konsekvenser det får. Foucault förtydligar att med *hur-frågan* som verktyg är det möjligt att synliggöra hur olika sanningsregimer kan etablera vissa kunskaper som sanna alternativt möjliga att ifrågasätta eller undertrycka (Foucault, 1993).

Diskurspsykologi är i allmänhet inriktad på vardagliga samtal eftersom det under samtalet skapas en gemensam kontext där det finns normer för hur samtalet ska föras och vad som uppfattas som lämpligt att ta upp i samtalet. Diskurspsykologi ger ett bredare socialt perspektiv eftersom världen och kunskapen produceras i vardagligt tal och diskurspsykologin på så sätt inte enbart blir en samtalsanalys som stannar vid talorganiseringen (Potter, 1996). Individernas aktiva språkbruk ställs i fokus och genom diskurspsykologin får vi effektiva verktyg att studera med vilken retorik ES lärarna legitimerar ES (Börjesson, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4 Metod

Den här studiens intention, att studera hur ES legitimeras i Sverige av lärare i ES kräver en metod som inriktar sig både på att synliggöra ES:s diskurser och hur lärarna talar i dessa. Jag har därför valt att använda diskursanalys och diskurspsykologi både som teoretisk grund och som metodisk ram för min undersökning. Diskursanalys som teori har nämligen metoden inbakad (Potter & Wetherell, 1987; Lindgren, 2006). Diskurspsykologin tar hjälp av retoriska begrepp för att synliggöra den retoriska organiseringen i vardagsdiskurser, som i denna studie utgörs av fokusgruppsamtal med lärare i ES. En diskurspsykologisk analys kan därmed sägas visa på hur något görs övertygande i ett samtal alltså hur ES lärare legitimerar sin verksamhet (Holmberg, 2010; Potter, 1996). Min intention är att på ett induktivt sätt betrakta lärarnas utsagor för att om möjligt få grepp om en teori (Ericsson, 2006).

4.1 Fokusgruppsamtal

Diskursanalys betonar det sociala sammanhanget starkt och utgår från att människor är inkonsistenta. Det gör det intressant att studera paradoxer, motsägelser och komplexiteter. Men som Alvesson & Sköldberg (2008) påpekar gör det också att diskursanalys visar på svårigheterna med att använda intervjuer eftersom det är svårt att komma åt "hur det är". Därför har jag kombinerat diskurspsykologi med fokusgruppsamtal.

Fokusgruppsamtal karaktäriseras av en öppen intervjustil med låg grad av strukturering där det är viktigt att få fram en rik samling synpunkter av det som är i fokus för gruppen (Kvale & Brinkman, 2009; Patel & Davidson, 2011). Tursunovic (2002) refererar till Kitzinger & Barbour (1999) som beskriver fokusgruppintervjuer som en kvalitativ datainsamlingsmetod där kommunikations- och forskningsprocessen följer tre steg; forskaren bestämmer vilket ämne som ska diskuteras, "gruppen utvecklar en kreativ konversation kring dessa givna forskningsfrågor" (Tursunovic, 2002. s. 63) innan forskaren slutligen summerar vad den lärt sig från deltagarnas samtal. Målet för fokusgruppsamtalet är att föra fram olika synpunkter i en fråga, inte att enas om en slutsats (Kvale & Brinkman, 2009). Enligt Tursunovic är fokusgruppsamtal en öppen kvalitativ metod som tål modifieringar och att anpassas utifrån målgruppens särdrag och studiens behov.

Under arbetet med den här studien har jag beaktat tio punkter för kvalitetskontroll i fokusgruppsamtal som Kreuger (1993) tagit fram. Jag har strävat efter: 1. Tydlighet kring undersökningens syfte; 2. Lämplig miljö för sammankomster. (Både vad gäller den fysiska lokalen, den sociopolitiska kontexten, och deltagarnas konfidentialitet.); 3. Tillräckliga resurser. (Tid.); 4. Adekvata deltagare; 5. Moderatorns skicklighet. (Mental disciplin, noggranna förberedelser, skicklighet att styra gruppinteraktion, förmåga att lyssna koncentrerat.); 6. Genomtänkta frågor/diskussionsämnen. (Effektiva, antalet frågor, följdfrågor som leder samtalet vidare.); 7. Noggrann hantering av data. (Bakgrundsinformation, inspelning, transkriptioner, fältanteckningar); 8. Systematisk och verifierbar analys. (Sammanfattande summering under intervjun, feedback på transkriptioner.); 9. Val av lämplig metod för resultatredovisningen; 10. Visa respekt för deltagare, klienter och metod.

Tursunovic (2002) uttrycker att dessa tio punkter är handboksmässiga och allmängiltiga för flera undersökningsmetoder och punkterna anses av Tursunovic medvetandegöra faktorer i forskningsprocessen som är viktiga att beakta.

4.2 Datainsamling och urval

4.2.1 Urval av ES och lärare

Intentionen i den här studien var att samtala med lärare från flera orter som bedriver ES verksamhet i Sverige, detta för att få en så stor variation som möjligt i lärarnas utsagor, även om ambitionen inte på något sätt varit att vara heltäckande. Första kriteriet vid urvalet var att verksamheten skulle vara väl förankrad i den lokala kontexten och att lärarna skulle vara väl införstådda med sitt uppdrag så därför valdes tre orter med verksamhet som funnits i minst 1 år. Det andra kriteriet vid urvalet av ort var att verksamheten skulle ha en bred musikalisk inriktning mot både kör och orkester. Det tredje kriteriet vid urvalet var att verksamheterna skulle ha tydligt uttalade sociala mål för sin verksamhet. De tre utvalda verksamheterna verkar alla i medelstora och stora städer som präglas av stark segregation och där ett av deras uppdrag är att föra samman olika grupper av människor genom verksamhet för barn i olika bostadsområden. Det fjärde kriteriet vid urvalet var att de utvalda verksamheterna i så stor utsträckning som möjligt skulle vara okända för mig, eftersom det i annat fall eventuellt skulle kunna påverka både min objektivitet och lärarnas utsagor. På grund av ett sent bortfall, då en av de tillfrågade verksamheterna avböjde sitt deltagande var jag dock tvungen att frångå denna princip något. Då jag tidigare haft samtal med endast en av de fem intervjuade personerna i den tredje gruppen lärare kan detta betraktas som ett rimligt undantag.

Efter en första muntlig förfrågan till respektive process-/projektledare i slutet av juni 2014 till två av de tre och i augusti till den tredje, då jag informerades om studiens syfte och utformning, ombads dessa att välja ut 4-5 lärare utifrån ett antal kriterier. Genom ett teoretiskt urval (Tursunovic, 2002) som grundar sig på tidigare forskning kring relationen mellan faktorer som exempelvis instrument och musikläraridentitet valdes följande kriterier ut: instrument, utbildning, ålder, yrkeserfarenheter samt genus (Froehlich & L’Roy, 1985; Bouij, 1998; Gillespie & Hamann, 1999; Isbell, 2006 i Pellegrino, 2009). I samband med detta informerades process-/projektledarna även om samtalsinnehåll och form samt om lärarnas möjlighet att få uttalanden borttagna samt hur lärarnas konfidentialitet skulle skyddas. Detta ombads de även föra vidare till de utvalda lärarna i samband med förfrågan om deltagande. I samband med den första förfrågan om deltagande erbjöd jag möjlighet till ett mer kollegialt utbyte i form av workshop, lektionsbesök eller vidare samtal. Detta för att förstärka intrycket av att deltagandet i studien även innebar en möjlighet till ett kollegialt utbyte både på ett mer teoretiskt och reflekterande plan samt på ett praktiskt plan.

4.2.2 Urval av samtalsteman

Urvalet av teman till fokusgruppsamtalen gjordes utifrån forskningsläget och studiens ursprungliga syfte; att ringa in hur ES-lärare talar om sitt uppdrag och sin identitet som ES-lärare. Allteftersom arbetet med analysen av det insamlade materialet fortskred blev det tydligt att en avgränsning var nödvändig för att rymmas inom den här uppsatsens ramar. Denna avgränsning har gjort att en del av det digra material som samlats in i form av lärares utsagor ännu inte analyserats. Dock har ämnena gett en omfattande bild av hur ES-lärare legitimerar sin verksamhet.

De samtalsämnen som fokusgruppsamtalen utgick ifrån var följande: *Din väg in i ES, ES kontext/ideologi, Lärarrollen i ES, Förebildande, Arbetslagets styrka (lokalt, nationellt), Vardagens jippi, samt Vardagens utmaningar.*

Genom detta urval av ämnen var förhoppningen att lärarna skulle ge en nyanserad bild av vardagen i deras verksamhet och vad som ligger till grund för verksamhetens olika diskurser.

4.2.3 Genomförandet av fokusgruppsamtal

Under september och oktober 2014 genomfördes datainsamlingen till studien i form av tre fokusgruppsamtal med totalt 14 lärare i tre olika verksamheter på tre olika orter. Samtalen genomfördes i kollegiernas undervisnings- och konferensrum. Tid som avsatts till samtalen var 60 min, dock kom samtalen att variera i längd mellan 67 och 83 minuter. Ljudet från samtalen spelades in med hjälp av två apparater för att underlätta transkriberingen av samtalen. Under samtalens gång fördes fältanteckningar.

Innan fokusgruppsamtalen inleddes informerades deltagarna om samtalets öppna form, beräknade tid, de utvalda ämnena och att dessa kunde beröras i den ordning som kändes mest givande för deltagarna samt om min roll som moderator under samtalet. De informerades även om möjligheten att efter samtalet få uttalanden borttagna och om hur deras konfidentialitet i studien skulle skyddas.

När samtalet inleddes ombads deltagarna göra en kort inledande presentation av sig själva med namn, instrument, utbildning, ålder och yrkeserfarenheter samt en beskrivning av sin väg in i ES. Detta för att samtalet skulle få en avslappnad inledning och där respektive lärares väg in i ES skulle kunna fungera som en naturlig introduktion till flera av de utvalda samtalsämnena.

Alla tre fokusgruppsamtalen var avslappnade och konstruktiva samtal där deltagarna själva styrde talordningen på ett dynamiskt sätt. Deltagarna rörde sig mellan de olika ämnena på ett flexibelt sätt och deltagarna kom tillbaka till ämnena vid flera tillfällen under samtalets gång då de gjorde kopplingar mellan resonemang de tidigare gjort under ett visst ämne. Detta gjorde samtalen levande och min roll som moderator okomplicerad.

I slutet av respektive samtal gavs deltagarna möjlighet att ta upp ytterligare något ämne eller resonemang som de ville ha med i samtalet och i alla tre samtalen tog deltagare den möjligheten. Detta var också ett sätt att avrunda samtalet på ett meningsfullt och tydligt sätt. Flera av deltagarna uttryckte under samtalens gång uppskattning över möjligheten att tillsammans med kollegor få reflektera och diskutera kring de utvalda ämnena.

4.3 Analys

Efter att varje samtal genomförts påbörjades bearbetningen av ljudupptagningarna av samtalen och slutligen analysprocessen. Bearbetningen av de tre fokusgruppsamtalen har följt samma struktur.

4.3.1 Bearbetning av fokusgruppsamtal

Det första steget i bearbetning var att jag redan samma dag som respektive samtal genomförts gjorde en första genomlysning, då fältanteckningarna kompletterades och tidsangivelser då olika teman berördes antecknades. Vid den första genomlysningen gjordes även en bedömning av inspelningens ljudkvalité och om det var möjligt att höra allt som sades under samtalet. Ett av samtalen hade väldigt låg ljudnivå så för detta samtal användes båda inspelningarna som underlag för transkriberingen.

Innan transkriberingen påbörjades överfördes ljudfilerna till en dator och importerades till ett ljudbearbetningsprogram som gjorde det möjligt att på ett enkelt sätt spela upp, stoppa, backa och hoppa framåt i inspelningen och samtidigt se tidsangivelsen. I programmet fanns även möjlighet att höja inspelningsnivån och komprimera ljudet på inspelningen.

Därefter påbörjades transkriberingen av fokusgruppsamtalen som gjordes noggrant för att detaljrikedomen i deltagarnas utsagor och interaktionen mellan deltagarna under samtalet

skulle inkluderas i transkriberingen. Även deltagarnas gester, tvekan och trevande talspråk transkriberades. Detta för att transkriberingarna i så stor utsträckning som möjligt skulle återspegla samtalet. Alla deltagare försågs med fingerade namn, utom jag själv som går under mitt riktiga namn.

Nästa steg i bearbetningsprocessen var ytterligare en genomlysning, nu som en extra kontroll av utskriften. Tveksamheter och felaktigheter rättades till. Därefter gjordes en första tematisering av lärarnas utsagor för att få en första uppfattning om samtalens innehåll. Med utgångspunkt i utskriften av fokusgruppsamtalen gjordes en första kategorisering med hjälp av färgmarkeringar av när lärarna talade om respektive ämnesområde. Därefter påbörjades analysprocessen.

4.3.2 Analysprocessen

I mitt analysarbete har jag inspirerats av en metod som Lindgren (2006) och Holmberg (2010) använt sig av och som jag anpassat till den här studien. Analysarbetet har skett stegvis enligt följande:

<i>Steg 1</i>	<i>Steg 2</i>	<i>Steg 3</i>
<i>Variation /Konstruktion (Diskurs)</i>	<i>Funktion / Effekt (Faktakonstruktion)</i>	<i>Retorik (Handlingsorientering)</i>
<i>Vad finns det för variation i utsagorna?</i>	<i>Vilken funktion har uttalandet? Vilken effekt får uttalandet?</i>	<i>Hur görs verkligheten övertygande? Vilka alternativa påståenden / argument blir undertryckta?</i>
<i>Hur beskriver lärarna ES? Hur talar lärarna i de olika diskurserna (den musikaliska, sociala och pedagogiska diskursen)?</i>	<i>Hur legitimerar lärarna ES?</i>	<i>Vad har ES lärarna för retoriska strategier för att legitimera sin verksamhet?</i>

I det första steget gjordes en analys av vilka diskurser som fanns i lärarnas utsagor. Centrala frågor i den här delen av analysprocessen var: Hur beskriver lärarna ES? Vad finns det för variation i lärarnas utsagor? Hur talar lärarna i de olika diskurserna (den musikaliska, sociala och pedagogiska diskursen)?

I det andra steget i analysprocessen gjordes en analys av hur lärarna konstruerar ES. Centrala frågor: Vilken funktion har uttalandet? Vilken effekt får uttalandet? Hur legitimerar lärarna ES?

I det tredje och sista steget i analysprocessen genomförs en diskurspsykologisk analys av retoriken i utsagorna och där utsagorna ses som handlingsorienterade. Centrala frågor i den här delen av processen är: Hur görs verkligheten övertygande? Vilka alternativa påståenden/argument blir undertryckta? Vad har ES lärarna för retoriska strategier för att legitimera sin verksamhet?

4.3.3 Retoriska begrepp

Det finns ett stort antal diskurspsykologiska begrepp och flera av begreppen har tidigare använts i musikpedagogiska sammanhang (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson och Lindgren, 2010; Holmberg, 2010). De begrepp som jag valt att använda som analysverktyg har huvudsakligen syftet att tydliggöra hur något retoriskt framställs som fakta. Det är dock viktigt att påpeka att retoriken i ett diskurspsykologiskt sammanhang även omfattar hur människor interagerar och kommer fram till sin förståelse, på så sätt anses berättelserna vara handlingsorienterade. De handlingsorienterade analysbegreppen blir viktiga verktyg för att avslöja vilka alternativa påståenden som blir undertryckta. Holmberg (2010) uttrycker detta på följande sätt:

Retorik uppfattas här som det antagonistiska förhållandet mellan olika versioner, det vill säga hur en berättelse möter en alternativ berättelse och hur den i sin tur är organiserad för att undvika att bli motarbetad. (Holmberg, 2010, s. 60).

Vad som står på spel är enligt Potter (1996) den viktigaste och mest övergripande frågan att ställa till materialet eftersom den gör det möjligt att komma åt kärnan i det som det förhandlas om i utsagorna. Utifrån denna första fråga rekommenderar Potter att man arbetar vidare med mer detaljerade retoriska analysbegrepp.

När urval av retoriska begrepp skulle göras utgick jag från citat bland lärarnas utsagor som visade på variation i beskrivningar av ES som musikalisk, social och pedagogisk verksamhet. Efter att ha genomfört retoriska analyser av citaten valde jag ut de mest förekommande begreppen som verktyg i det vidare analysarbetet. De begrepp jag använt är: kategorikvalificering, konsensus, bekräftelse, active voicing, kategorisering, extremisering, förminskning, normalisering och abnormalisering.

Faktakonstruktion

Det finns olika sätt att stärka faktastatusen i ett uttalande både genom att inkludera sig själv i uttalandet men även genom att utesluta sig själv ur resonemanget. Genom att göra en *kategorikvalificering*, det vill säga genom att placera in sig själv i en viss kategori, som erkänns som kunnig inom ett specifikt område undviks behovet av ifrågasättande av det personen påstår. Kategorikvalificering används på så sätt för att stärka trovärdigheten i en utsaga.

Genom att exkludera sig själv från en berättelse, så att berättelsen får stå för sig själv, höjs faktastatusen i en berättelse. Genom att göra detta dras fokus från eventuella anspråk. Jag har valt ut följande begrepp: *konsensus*, *bekräftelse* samt *active voicing* (Wooffitt, 1992). Det senare är en form av indirekt citering och används ofta när det är något anmärkningsvärt eller ovanligt som beskrivs. Med hjälp av olika röster eller skiftande intonation blir citatet livfullt, dock kan det ibland vara svårt att avgöra vem som säger vad i citatet.

Handlingsorienterade begrepp

Inom diskurspsykologi uppfattas det som uttrycks i ett samtal eller i en text som en form av handling, att det gör någonting (Potter, 1996). Analysbegrepp som kan användas för att analysera berättelsers handlingsorientering är: *kategorisering, extremisering eller förminskning, normalisering samt abnormalisering*.

Ur ett diskurspsykologiskt perspektiv är det intressant att studera vilka konsekvenser som kategorisering innebär i stället för att primärt rikta intresset mot vad som ingår i kategoriseringen. Begreppen extremisering och förminskning samt normalisering och abnormalisering används tillsammans eftersom de är beroende av varandra. Utan det normala finns inget abnormalt och vice versa. Ord som *ofta* och *man* används gärna i samband med dessa begrepp.

4.4 Tillförlitlighet – självgranskning

I mitt vardagliga arbete i El Sistema Hammarkullen är jag del i en kontextuell gemenskap där vi läser av situationer och skapar mening på ett sätt som är självklart för oss som ingår i kontexten (Lindgren, 2013). Den vardag som lärarna beskriver under fokusgruppsamtalen är en vardag som i mycket stor utsträckning liknar min vardag i ES Hammarkullen. Vi agerar, talar och reflekterar på liknande sätt och för att använda Lindgrens metafor; tillsammans har vi vävt en större gemensam väv. Jag anser att detta var en tillgång för mig i rollen som moderator under fokusgruppsamtalen, att vara insatt i ES kontext gjorde det lättare att välja relevanta ämnen och att ställa frågor på ett effektivt sätt (Kitzinger & Barbour, 1993).

Att jag är insatt i ES kontext kan också ses som en tillgång på ytterligare sätt, då de lärare som deltog i fokusgruppsamtalen vet att jag vet hur det är att vara lärare i ES. Detta färgar med stor sannolikhet deras utsagor eftersom de exempelvis inte behövde lägga energi och tid på att beskriva eller försvara kontexten för mig, vilket ofta är fallet. ES är alltså en relativt okänd verksamhet som väcker många frågor, i synnerhet hos andra musiklärare. Däremot finns det en risk att lärarna i sina utsagor förstärker det som de uppfattar som gemensamt i våra lokala kontexter i en strävan att visa på enighet. Möjligtvis har detta även hindrat lärarna att uttrycka kritiska synpunkter. För att använda Lindgrens metafor återigen har utmaningen för mig i den här studien varit att testa hur fastlåst jag är i ES:s väv och om det är möjligt att väva mot vävens lugg och göra motstånd mot kontexten (Lindgren, 2013).

Med grunden i en sociokulturell ansats beskriver Lindgren (2013) hur kunskap och lärande skapas i samspel mellan människor och att kontextens situation och sociala inramning skapar gränser för möjligheter och begränsningar för lärandet i kontexten. För studien, de deltagande lärarna och för ES som organisation anser jag att det är en tillgång att jag som kollega fått möjligheten att genomföra den här studien. Min förståelse för de kontextuella villkoren och förmåga att tolka vad det är lärarna berättar ger en unik möjlighet till lärande som jag anser är viktig att tillvarata.

Att genomföra en studie i en kontext där jag själv ingår ställer stora krav på reflexivitet och jag har därför i så stor utsträckning som möjligt försöka sätta parentes kring mig själv och min kunskap. Här har valet av metod och analytiska begrepp varit extra viktiga (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Potters (1996) övergripande fråga: Vad står på spel har därför varit min ständiga följeslagare under analysprocessen.

Under arbetets gång har jag tränat upp min skicklighet i att växla mellan olika roller och i samband med fokusgruppsamtalen ställdes detta på sin spets. Jag kom dit som kollega, under samtalet gick jag in i rollen som moderator och forskare för att direkt efter samtalet växla

tillbaka till rollen som kollega. Därför planerade jag mina besök så att fokusgruppsamtalen genomfördes så direkt som möjligt efter att jag kommit på plats. Detta för att förstärka att jag i huvudsak var där i egenskap av moderator och forskare. Under samtalens gång höll jag mig strikt till rollen som moderator och utelämnade mina kollegiala reflektioner i så stor utsträckning som möjligt. I slutet av två av samtalen lyckades jag dock inte undvika kollegial feedback, men den hölls kort och detta påverkade enligt min tolkning samtalet positivt eftersom det fick en bekräftande effekt vilket fick lärarna att utveckla de resonemang som de tidigare fört genom att föra mer kritiska resonemang vilket är intressant. Efter att fokusgruppsamtalen genomförts gick jag in i den kollegiala rollen och där var det viktigt för mig att bekräfta den kollegiala relationen genom utbyte på ett kollegialt plan. Detta upplevdes både av lärare och av mig som väldigt positivt.

Under arbetet med analysen har kollegan och forskaren i mig argumenterat och debatterat med varandra och till min hjälp har min handledare ställt frågor som fört analysen vidare.

4.5 Etiska överväganden

Ett etiskt övervägande som krävt extra omsorg är lärarnas och verksamheternas anonymitet. Än så länge finns relativt få ES verksamheter där det inte finns några vattentäta skott mellan dem, vilket gör det svårt att skydda deltagarnas anonymitet helt och hållet. I det nationella kollegiet finns många band mellan lärare i olika ES verksamheter och som framkommit tidigare hade jag innan den här studien genomförts haft kontakt med kollegor från en av de deltagande verksamheterna. Detta har gjort att jag utelämnat en närmare beskrivning av de deltagande verksamheterna. En beskrivning av respektive verksamhet skulle göra det möjligt att relativt enkelt avgöra vilket verksamhet som respektive lärargrupp representerade. Jag har också utelämnat detaljer om instrument och elevgrupper som gör det möjligt att identifiera enskilda personer eller grupper av barn och föräldrar. I transkriptionerna står det noterat X på dessa ställen. Inspelningarna av fokusgruppsamtalen finns endast i min ägo och i de transkriptioner som gjorts av samtalen har alla deltagare genom namnkodning gjorts omöjliga att identifiera.

5 Resultat – Legitimering av El Sistema Sverige

I analysen av de tre fokusgruppsamtalen träder följande diskurser fram: *ES som musikalisk verksamhet*, *ES som pedagogisk verksamhet* samt *ES som social verksamhet*. Dessa diskurser ligger till grund för analysen av hur lärarna legitimerar El Sistema.

5.1 El Sistema som musikalisk verksamhet

Lärarnas beskrivningar av El Sistema som musikalisk verksamhet innefattar både processrelaterade och produktrelaterade aspekter, det vill säga, lärarna beskriver vad som åstadkommit i nuläget exempelvis i form av konserter men de beskriver även sina musikaliska mål för verksamheten. Lärarna resonerar också om relationen mellan ES musikaliska process och musikaliska mål. I den argumentation som förs centreras innehållet kring fem aspekter av ES som musikalisk verksamhet: *Musikalisk bredd och variation*, *Musikaliskt kollektiv*, *Musikaliska upplevelser*, *Musikaliska krav* samt *Musikalisk allmänbildning*.

5.1.1 Musikalisk bredd och variation

I de tre fokusgruppsamtalen råder det samstämmighet om att den västerländska klassiska musiken utgör grunden för El Sistemas musikaliska verksamhet. Detta kommer till uttryck på olika sätt i intervjuerna och illustreras i de kommande citaten.

Rut: Men över huvud taget är nycklarna just det att musicera tillsammans så att det är det som liksom bildar ringarna på vattnet ut till alla som inte är i rummet just nu utan alla släktingar och alla syskon och allting, det är där liksom... Och också att få se musiken som nånting som är till..., musiken tillhör alla, att det är ett förhållningssätt som man kan ha. Att det... Det är en av dom största nycklarna tycker jag. Och se musiken så i stället. Och just att man tar med klassisk musik och folkmusik och eget skapande, att alla ska få ta del av det och att det liksom... Ja, men det är... att försöka få musiken att vara... ja, att umgås med den i vardagen. Det är det som gäller. Inte bara på scenen på en konsert att det liksom är en... utan ja....

Samuel: Och inte heller vara en ljudtapet. Jag menar, många lyssnar ju, men dom har ju... man sätter på radion eller har någon sorts...

Rut: Precis.

Samuel: Så det blir som en extra tapet. Men att man faktiskt med hjälp av musiken också bygger upp stämningar, känslor, att den också blir viktigare. Att lyssna på lite mer aktivt och så.

Rut: Ett sätt att umgås och en kommunikation...

Samuel: Exakt. Precis.

Rut: ... med omvärlden och med alla som håller på med El Sistema. Det är...

Emma: Det är häftigt.

Av ovanstående citat framgår att en viss musikalisk variation ryms inom El Sistema och att detta är något som ligger både Rut och Fredrik varmt om hjärtat. Klassisk musik, folkmusik och barns eget skapande är tre musikaliska inriktningar som av flera lärare lyfts fram i de tre

fokusgruppsamtalen. På så sätt kan det sägas råda konsensus bland lärarna om att El Sistema som musikalisk verksamhet i huvudsak är inriktad mot klassisk musik men att även folkmusik och barns eget skapande har en given plats i ES musikaliska diskurs.

Det är intressant att notera hur Rut betonar att musiken tillhör alla och här kan argumentationen sägas centreras kring musik som bildningsinriktad verksamhet till skillnad från den exklusivitet som ofta omger den klassiska musiken. Genom att koppla samman den klassiska musiken med folkmusik och barnens eget skapande förstärker Rut bilden av att det råder variation inom ES musikaliska diskurs samt att detta är ett angeläget legitimerande motiv för ES verksamhet i den svenska musikpedagogiska kontexten.

Det är även intressant att notera Samuels kopplingar mellan musik som verktyg för kommunikation och stämningsskapande, som bekräftas av Rut, vilket återigen förstärker uppfattningen om hur musik används som verktyg för utom-musikaliska mål som exempelvis gemenskap och känsla av sammanhang.

I citatet betonar Rut att musik hör ihop med vardagen vilket förstärker synen på musik som en i huvudsak processinriktad företeelse och inte något som enbart visas upp som en produkt på konserter. Hon betonar också att musicerande är en aktivitet som man gör tillsammans och förstärker på så sätt gruppens betydelse i ES verksamhet.

5.1.2 Musikaliskt kollektiv

Ett av de kännetecken som enligt de intervjuade lärarna präglar ES som musikalisk verksamhet är dess fokus på *gruppen*. Lärarna beskriver hur orkestern och kören är grunden i verksamheten och dess primära undervisningsform. Detta råder det konsensus om bland lärarna. Symfoniorkestern beskrivs av flera lärare som ES musikaliska mål och genom verksamheten vill lärarna hitta vägar till symfoniorkestern i sin undervisning, vilket i sig stärker den klassiska musikens ställning i ES. Lärarna lyfter också fram gruppens betydelse genom att betona vikten av lära sig samarbeta i orkestern/kören/gruppen. På så sätt uppnås även god självkänsla och respekt för andra, något som av lärarna anges som två av ES sociala mål.

Fredrik: En viktig sak för mej har ju också varit... Nämn en kulturskola, musikskola i Sverige som har en väl fungerande symfoniorkester. Det finns inte i princip alltså.

Emma: Nej, inte längre.

Fredrik: Nej, och det är ju, det tycker jag också är grejen med det här. Här har vi ju gått in i att vi ska, sen måste vi hitta vägar liksom, bästa vägen dit va, men vi är överens om att vi ska dit va.

Cecilia, Katarina: Mmm

I citatet ovan lyfter Fredrik fram det som han anser vara ett viktigt mål för ES, nämligen en väl fungerande symfoniorkester. Genom att kontrastera ES som musikalisk verksamhet mot andra kultur- och musikskolor gör Fredrik även en generalisering där han aktivt tar ställning för och legitimerar ES som musikalisk verksamhet i den svenska musikpedagogiska kontexten. Fredrik gör i citatet en uppdelning mellan sitt ES-kollegium som ett *vi* i sammanhanget och andra kultur-/musikskolor i ett *dom*. På det här sättet gör Fredrik även en kategorikvalificering där han hänvisar till ES som en kollektivt inriktad verksamhet där det råder enighet om de musikaliska målen. Enligt Fredrik råder konsensus i kollegiet om att symfoniorkestern är målet och att de ska hitta vägar dit. Detta kan ställas i kontrast till

tidigare citat om musikalisk variation vilket återigen visar att det inom ES ryms en viss musikalisk variation samt att lärare betonar den musikaliska inriktningen på olika sätt i olika sammanhang.

Möjligtvis kan citatet också ses som ett tecken på ett behov av att polarisera ES verksamhet i jämförelse med utvecklingen inom den traditionella verksamheten inom musik- och kulturskolor. På så sätt används här den musikaliska inriktningen mot symfoniorkestern som argument för en legitimering av ES verksamhet.

Citatet kan även ses som ett tecken på ES fokusering på *gruppen* som primär arbetsform och knyter på så sätt an till El Sistema som pedagogisk verksamhet. Nedan följer ytterligare ett citat som hänvisar till gruppen/kollektivet i form av lärarkollegiet initialt och därefter till ett mer generellt *vi*.

Tim: /.../ Och det som redan blivit i orkesterverksamheten, Vänstay/El Sistematräffar och så där, det är ju superläckert. Att vi får ihop det och att det händer. Det är fantastiska grejer. Jag skulle önska att mina barn fick chansen att vara med så att säga så att det ... Det är ju...

René: Det är gott betyg.

I ovanstående citat uttrycker Tim glädje och stolthet över orkesterverksamheten och vänstay/träffarna¹ och genom ordet *superläckert* samt önskan om att hans egna barn fick chansen förstärker synpunkten. Tim hänvisar till gruppen/kollektivet genom att beskriva att det är *vi* som *får ihop det*. I detta sammanhang kan det tolkas antingen som att det är lärarkollegiet som får detta att hända alternativt att det är alla som deltar i orkesterverksamheten och på vänstay/träffarna, det vill säga även elever och föräldrar som får detta att hända. Detta knyter an till ett synsätt där elever och föräldrar betraktas som delaktiga medskapare av ES verksamhet, som i ett gemensamt och inkluderande *vi*.

Katarina lyfter fram storheten i gruppstorlekens betydelse;

Katarina: Men det som också är så stort tycker jag med det här att vi spelar och sjunger tillsammans hela tiden är ju det att vi gör det ihop. Det där, det är mycket större om vi är många tillsammans. För när jag då gjorde det här i (ett annat land) då använde dom sej av Gradesystemet och då kunde ju eleverna sitta år och öva på en låt som dom visste skulle komma på det där uppspelet.

Cecilia: Ja.

Fredrik: Helt befängd. Det fanns ingenting av det här som finns i musiken att vi gör det här ihop. Det är ju otroligt viktigt.

Fredrik, Cecilia, Emma: Mmm

Katarina använder sig av extremisering som retorisk strategi vid flera tillfällen i citatet för att förstärka storheten i att spela många tillsammans och ordet *tillsammans* kan sägas vara ett nyckelord i lärarnas beskrivning av ES både som musikaliska, pedagogisk och social verksamhet. Katarina gör dessutom en generalisering i citatet när hon säger att de spelar och sjunger tillsammans hela tiden. Detta stärker uppfattningen om att musicerandet i ES i

¹ Vänstay/Träffarna/El Sistematräffarna är ett forum för El Sistemafamiljer och lärare då de under en timma varje vecka umgås, spelar och sjunger för varandra, tar emot gäster som uppträder, pysslar, fikar eller har knytkalas.

huvudsak sker i grupp och att detta är något som hör vardagen till, något de gör hela tiden, vilket i sin tur även lyfter fram kontinuitet som ett centralt begrepp i El Sistemas verksamhet. Katarina hänvisar till erfarenheter från ett musikpedagogiskt projekt i ett annat land där eleverna musicerat mycket på egen hand och kontrasterar på så sätt ES mot detta projekt och tar ställning för verksamhetens inriktning att musicera tillsammans. I Katarinas argumentation där det gemensamma *vi*:et lyfts fram inkluderas både lärare och elever.

5.1.3 Musikaliska upplevelser

Lärarna i studien är tydligt produktinriktade på så sätt att de återkommer till beskrivningar av musikaliska upplevelser i form av konserter som mål för sitt arbete med barnen. Att få visa upp resultatet av sitt musikaliska arbete på konserter beskrivs i de tre intervjuerna övervägande som roligt och givande både för barn, föräldrar och för lärarna själva. Genom konserter och samarbeten med orkestrar, körer och musikaliska institutioner beskriver lärarna hur de får uppskattning och feedback på sitt arbete, vilket berikar och motiverar dem att fortsätta sträva mot allt högre musikaliska mål. Lärarna beskriver både små informella konserter på Vänstay/träffar och större offentliga konserter. Det finns en tendens hos lärarna i studien att beskriva konsertupplevelser med en känslomässigt inriktad retorik då de beskriver vilka känslor som väcks hos medverkande musiker och åhörare. Dock beskriver lärarna mer sällan spontant vilka reaktioner konsertupplevelserna väckt hos barnen.

Doris: /.../Och sen att dom har varit med på våra stora världens barn-konserter och tillsammans med symfoniorkestern och ungdomssymfonin och så. Så dom har ju fått vara mitt i smeten med dom stora och dom äldre barnen.

Emma: Vad händer med barnen då? När dom är i dom här stora sammanhangen?

Doris: Jag tror dom njuter.

Frida: Ja, dom tycker det är jättekul.

Doris: Dom ser ut som att dom njuter när dom är där.

Frida: Ja

Doris: Och föräldrarna ... Det var en väldig wow-effekt första gången dom kommer in i konserthallen, och ... Det har varit dagens ros i tidningen, tack för att våra barn ha fått vara med om den här fantastiska upplevelsen i konserthallen. Så det är ju vinster där hos dom också, hos föräldrarna. Att få se sina barn där uppe på scen.

Frida, Felicia, Petra: M

Petra: Ja...

Både Doris och Frida använder här begreppet *dom* när de pratar om barnen och föräldrarna vilket förstärker elevernas och föräldrarnas identitet som deltagare i ES:s kollektiv, vilket i sin tur knyter an till ES inriktning mot grupp som tidigare belysts. Denna generalisering kan även ses som ett sätt att fjärma sig från elever och föräldrar och deras individuella upplevelser av konsertupplevelsen. Citatet kan också ses som en beskrivning av en situation där lärarna kan betraktas som guider när de genom ES:s inkluderande verksamhet ger barn och föräldrar tillgång till musikaliska, kulturella och sociala arenor där de tidigare inte deltagit, vilket i detta fall utgörs av den klassiska musikens arena, konserthuset.

Konsertupplevelsen beskrivs som en form av förebildande, då de yngre och de äldre barnen genom musiken möts i en inkluderande musikalisk form, som är ny för ES-eleverna och deras

föräldrar. Doris lyfter fram det positiva i detta möte mellan föräldrarna och konserthuset när de får se sina barn uppträda på scenen. I citatet förstärker lärarna konserthusets ställning som en arena med högt socialt anseende och detta kan betraktas som legitimerande för ES verksamhet som social verksamhet, där ES betraktas som en social mötesplats verksamheten ses som ett verktyg för integration. Genom att gå på en konsert i ortens konserthus för att lyssna på sina barn får föräldrarna, *dom*, tillgång till en arena som tidigare inte varit tillgänglig för dem och på så sätt blir föräldrarna inkluderade i ett *vi*.

Doris beskrivning av föräldrarnas första möte med konserthallen som en *wow-effekt*, dagens ros i tidningen och föräldrarnas upplevelse av konserten som en *fantastisk upplevelse* bekräftar att lärarna i sina beskrivningar av ES:s verksamhet har en känslomässigt inriktad retorik.

Lärare beskriver även konserter som ett resultat av ett målmedvetet hårt kollektivt arbete där elever, lärare och samarbetande musiker tillsammans utgör ett inkluderande *vi*.

Samuel: Eh... Och det lilla vi har gjort med dom här konserterna har ju faktiskt vart helt fantastiska egentligen. Men vilka förutsättningar har vi haft? (Skrattar) Och ändå är det liksom både i kulturhuset och i konserthuset som det Ja, det finns en sån häftig kämparglöd. Alla verkligen glöder för det här och ibland kanske man ser lite arg ut på varann men i grunden handlar det ju om att vi vill samma sak. Fast vi tänker lite olika och så får vi liksom lösa det, och det är väldigt spännande, tycker jag.

Samuel beskriver konserterna på kulturhuset och i konserthuset som *helt fantastiska* vilket förstärker intrycket av en lyckad konsert, återigen med en känslomässigt inriktad retorik. Samuel påpekar att detta varit fantastiskt med tanke på vilka förutsättningar de haft och hans skratt understryker att förutsättningarna inte varit de bästa. Han beskriver hur konserterna varit resultatet av ett målmedvetet kollektivt arbete med ett gemensamt mål där de drivits av en *häftig kämparglöd*. Vilka som Samuel räknar in i detta *vi* är i detta sammanhang otydligt, men tydligt är att Samuel hänvisar det goda resultatet till en insats som en grupp åstadkommit, i vilken Samuel inkluderar sig själv. Möjligtvis kan detta ses som en kategorikvalificering där Samuel hänvisar till sitt kollegium, möjligtvis även till gruppen elever. Detta styrker bilden av gruppens betydelse i ES.

Det är intressant att notera att den känslomässigt inriktade retorik som ges uttryck för i de två ovanstående citaten följer ett mönster som omgärdar ES officiella retorik både nationellt och internationellt.

5.1.4 Musikaliska krav

I de tre fokusgruppsamtalen beskriver lärare att det finns en spänning mellan konsertverksamhet och vardagen inom ES, mellan verksamhetens process och produkt. Lärarna ger uttryck för en ambivalens i den här balansakten och de betonar hur viktigt det är att det inte blir för mycket konserter samtidigt som de förstår vikten av att genomföra konserter för att visa upp sin verksamhet. Lärarna framhåller att samarbeten och konserter ska ske på verksamheternas villkor med barnens bästa i fokus. Många lärare framhåller att den vardagliga undervisningen är det absolut viktigaste och att konsertverksamheten tycks ha fått för stort fokus bland annat på grund av en medial hype. Den mediala hypen och att barnen tidigt är med på stora konserter gör att barnen blir vana vid de stora sammanhangen och konserterna och det är något som lärare uppfattar som problematiskt.

René: Nu vill jag haka på det. Därför att jag känner en viss frustration när det gäller dom här... att vi ska liksom prestera en fantastisk konsert väldigt snabbt.

Rut och Emma: Mmm

René: Gärna utåt där media kan komma och alla... "Kolla vad dom har gjort!" Liksom fantastiskt. Alla vill liksom ha kickar och även media... "Wow" Det är en explosion och dom har lyckats och alla vill liksom ha det här ruset va. Herre Gud, det som fixas där kanske inte funkar än med våra barn. Kan inte vi vara med och beställa så att det blir mer på ett barnsätt. På ett mer... Delaktighet är någonting mer som vi börjar tänka runt träffarna. Att det kan bli en annan sorts konsert, där även publiken kan vara med vissa sätt. Inte det här konsertkonsert...

Rut, Samuel, Emma: Nej.

René: Alltså börja tänka om runt det. Och i och med att vi inte riktigt fått bra ihop med nån kör, det har inte landat och jag hör vad du säger att ni ändrat i Göteborg... Man tänker mycket runt omkring konsertverksamheten. Varför gör vi konsert?

Rut, Samuel, Emma: Mmm

René: Är det för att visa att vi är så himla bra pedagoger, att vi har lyckats med dom här barnen som är helt omöjliga eller bla bla bla.

Emma: Åh, nej.

René: Det kan finnas jättemycket nivåer på det här.

Emma och Samuel: Mmm

René: Hold your horses där också liksom.

Samuel: Ja, verkligen!

Emma: Verkligen, verkligen!

René: Lägg ner ambitioner. Vad är det viktigaste? Det är att dom tycker att det är roligt och att det är ett möte. Gång på gång.

Tim: Som vi pratade där om orkestern också att det är viktigt att dom har en egen repertoar som får vara hur vinglig som helst men att det är en egen repertoar. Att dom bär musiken helt själva.

Samuel: Ja.

Rut och René: Precis

Tim: För jag tycker att det är fantastiskt, det när man samarbetar med proffsmusiker och så vidare för då åker man med i musiken och blir väldigt inspirerade och så där men det är en jättestor poäng att bara liksom knacka sej igenom en enkel låt helt själva. Bära det helt själva liksom.

Emma: Absolut.

Rut: Verkligen. Det är jätteviktigt.

René: Det måste finnas både ock.

René beskriver en balansakt mellan den offentliga konsertverksamheten och ES vardag och av citatet framgår att hon upplever frustration över att de, det vill säga vi, snabbt förväntas prestera en stor konsert för en publik, för dom. René ifrågasätter motiven bakom

konserterverksamheten och ifrågasätter både dess form och syfte. Genom sin retoriska fråga sätter René ord på något som flera lärare berör under samtalen, nämligen en tendens där konserternas syfte är att visa för utomstående betraktare, *dom att vi är så himla bra pedagoger*. Av detta uttalande, men även av andra framgår att lärare upplever sig ifrågasatta och mer eller mindre tvingade att visa upp ett gott musikaliskt och känslomässigt gripande resultat i form av en konsert, vilket leder till frustration hos lärare. Möjligtvis är det så att avsaknaden av alternativa sätt att visa på resultat inom ES gör att det läggs extra stort fokus på konserten som resultatredovisningsform och ett tecken på att ES i första hand betraktas som en musikalisk verksamhet. De venezuelanska ES-verksamheterna sätter ett hårt tryck på de svenska ES-lärarna att leva upp till i sina nystartade verksamheter och det ger René uttryck för i citatet.

René lyfter i citatet fram en viktig dimension av ES som pedagogisk verksamhet genom att sätta fokus på verksamhetens elever och pedagoger. Genom det här uttalandet får vi en starkt generaliserad bild av ES:s elever som är negativt laddad och möjligtvis kan detta tolkas som att detta är en uppfattning som utomstående har om verksamhetens målgrupp. Renés starka kritik tyder på att hon inte uppfattar barnen som omöjliga utan snarare att det är en orimlig förväntan att de i ES efter så kort tid förväntas prestera en häftig konsertupplevelse. I kontrast till detta lyfter René fram att det är viktigare att eleverna har roligt och att det är ett *kontinuerligt möte* och hon ansluter sig därmed till de lärare som betonar vardagens betydelse. Vardagen beskrivs med ord som *kontinuitet* medan konsertupplevelserna återigen beskrivs med ord som *wow*, *explosion* och *kickar*, alltså med en känslomässigt inriktad retorik, vilket tidigare berörts.

Tim bekräftar Renés beskrivning av balansakten mellan vardagen och konsertverksamheten genom att framhålla vikten av att eleverna får bära musiken helt själva, det vill säga att eleverna ges möjlighet att göra musiken till sin och inte vara beroende av proffsmusiker på konserter. Därmed ifrågasätter även Tim konserternas form och roll i verksamheten. René och Rut avslutar citatet genom att bekräfta och förstärka vikten av att barnen får bära musiken själva. Det här avsnittet knyter på så sätt an till El Sistema som en bildningsinriktad musikalisk verksamhet. I ett annat fokusgruppsamtal uttrycker sig lärare så här om balansen mellan konsertverksamhet och vardagen i ES:

Cecilia: Det där är också nånting som vi på nåt sätt har lärt oss. Vi vill liksom... Nej, men nu ska vi inte ha så mycket konserter för vi behöver få det här att bara rulla på liksom, den här vardagslunken.

Katarina: Fast det tycker jag inte vi har fått till. Du bara snackar om det men det är ändå konserter om en vecka eller vad är det?

Cecilia, Katarina, Beatrice, Fredrik, Petra, Emma: (Skrattar)

Beatrice: Ja, vi tänker på att dra ner men vi vill att det ska vara...

Katarina: Vi vill att det ska vara

Cecilia: Ja, lite senare. Det är i alla fall, att börja va på bordet...

Fredrik: Men jag tycker nog, när dom var nere i stadshuset där, dom var mycket nöjda med sej själva.

Cecilia och Katarina: Mmm

Katarina: Dom behövde det, den gruppen.

Fredrik: Så att jag tror det är, som det heter i Sverige, lagom är bäst.

Katarina och Cecilia: Mmm

Petra: Men det var nog en lagom utflykt för dom barnen i den situationen.

Katarina: Ja, det tror jag.

Fredrik: Ja, det tror jag också.

Cecilia: Det tror jag.

Fredrik: Ja, men sen är det väl vad man har för värde.... alltså vad man sätter värde på och inte sätter värde på.

Det tycks även i detta kollegium råda konsensus bland lärarna om att det är problematiskt att uppnå balans i relationen mellan konsertverksamhet och den vardagliga pedagogiska verksamheten. Lärarna uttrycker att konsertverksamheten tagit mycket fokus men även att det är viktig för eleverna att få uppträda på konserter, att få visa på resultat. Katarinas motsägelser av Cecilias uttalande och de bifallande skratten hos övriga åhörare kan ses som ett exempel på att detta fortfarande är en angelägen balansakt som diskuteras i kollegiet.

5.1.5 Musikalisk allmänbildning

I de tre intervjuerna beskriver lärarna hur El Sistemas musikaliska verksamhet är inriktad mot musikalisk allmänbildning. Genom att spela och sjunga musik från olika genrer vill lärarna ge barnen kunskap om olika genrer och musik i den stora formen, i den symfoniska formen. Flera lärare beskriver också hur de vill ge barnen och deras familjer möjlighet att utveckla ett aktivt och personligt förhållande till musik. Vidare beskriver lärare att de vill ge barnen förmåga att bära musiken själva genom sitt musicerande och detta är något som flera lärare lyfter fram. Följande två citat illustrerar vilka retoriska strategier som lärare använder för att legitimera sina ES-verksamheter i Sverige som musikalisk verksamhet utifrån en bildningsaspekt.

Fredrik: Ja, men precis. Men det här handlar om, jag hade en gammal kollega till mej, X då som jag hade i X. Han säger, han hade det här liksom att man måste... Om du ska spela fotboll så är det inget kul om du kan små.... om du inte kan småspringa är det väl inget kul att spela fotboll. Så, och det är samma sak med fingrarna alltså. När du kan börja småspringa här va, då börjar det bli kul. Det är då det börjar bli kul.

Beatrice och Emma: Mmm

Fredrik: Och det, att komma till den punkten liksom.... Men det är ju där striden är på något sätt för att när man väl har ramlat över kanten så då är det ju lite kul att spela, när du börjar gå.

Beatrice och Emma: Mmm

Fredrik: Typ. Men att komma åt det där. Det är grejen det. Men också det här jag sa att jag tycker att man mer och mer har blivit den dära: "Vad vill du spela?"

Emma: Mmm

Fredrik: I stället för att man lär ut, lär, lär barnen nånting. Sen måste man ju naturligtvis ge med sej ibland men det hamnar väldigt mycket på att vi, vi håller på... Jag har en stark känsla av att det gäller även grundskolan. Att... Man går in

och gör det ungarna redan kan och hör och redan vet. Jag förmedlar inte nånting som dom aldrig har hört. Så jag brukar säga att det finns svart och vit musik, alltså nu menar jag inte färg så va utan det finns svart och vit musik och så finns det den där som har hela spektrat, som har alla nyanser. Det finns ju de, dom som ser rött och gult och blått och allt det här men alla dom här nyanserna i det här, rosa och laxrosa i stället för rött och allt det här. Det finns i den klassiska musiken och det står jag för.

Cecilia, Beatrice och Emma: Mmm

Fredrik: Sen är jag uppväxt med Stevie Wonder, men det är nåt annat va. Det är nånting annat. Jag kan.... Dansbandsmusik, kanon, om du dansar. Nej, men....

Beatrice: Det är, alltså man har, får ju, man har ju, alla har väl nån sån här liten missionär i oss som vill nånting så här va förstås. Och just det där att Det är dels att få ge barnen stolthet i att dom kan saker, att dom kan uttrycka nånting på nåt instrument, det spelar ju inte nån roll och så. Men också att dom får se alla genrer, det tycker jag är så kul. Jag är ju en sån där all-genrer-människa då. Periodvis jazz och storband jättemycket och så där så att man.... Alla stilar har ju sitt som är kul och som är bra och det finns kvalitét i det ena och det andra och så där. Och det är så roligt när barn upptäcker att man får liksom det där. Så det är ju det man vill bjuda dom på. Att verkligen liksom så här, "M, det där gillar jag i den, och den stilen tycker jag om, men inte det där för det var inte rätt i den stilen för mej så här." Att det finns ett.... att man utbildar dom helt enkelt. Att bilda dom.

Fredrik och Cecilia: Ja.

Beatrice: Det handlar om en bildningsfråga alltihopa. Och just här är det så roligt för man får bilda dom i språket också. Jag känner mer och mer att man har en jätteuppgift här att hela deras uttrycks...

Cecilia: Språkligt.

Beatrice: även talet då.

Fredrik: Språkligt ja.

Beatrice: Och det är väldigt kul.

Cecilia, Katarina, Emma, Fredrik: Mmm.

Fredrik: All klassisk musik är inte rolig.

Pernilla och Beatrice: Nej.

Fredrik: Så jag menar, det är inte så. (Skratt)

Beatrice: (Skratt) Balettmusik.

I ovanstående citat finns tydliga retoriska mönster. Fredrik och Beatrice använder likartade strategier för att stärka graden av fakta i sina uttalanden och framför allt sin egen trovärdighet. I citatet växlar både Fredrik och Beatrice flera gånger mellan att göra generaliseringar genom att använda begreppet *man* som kan ställas i kontrast till begreppet *jag*. Begreppet *man* används i vissa sekvenser av Fredrik och Beatrice för att fjärma sig från det som beskrivs som ett *dom* å ena sidan, men å andra sidan beskriver de sig i vissa sekvenser som inkluderade i kategorin *man/vi*. På den punkten kan Fredrik och Beatrice sägas vara kontingenta.

I citatet beskriver Fredrik och Beatrice en bildningsaspekt av ES:s musikaliska diskurs som rymmer en intressant aspekt som tangerar ES:s sociala diskurs. Bildningsaspekten innefattar nämligen även barnens språkliga bildning och flera av lärarna i studien beskriver hur musik används som verktyg för att stimulera språklig bildning, vilket får anses vara ovanligt för en musikalisk verksamhet.

Innehållsmässigt innehåller citatet förutom detta ytterligare ett antal intressanta aspekter ur ett bildningsperspektiv där det finns en strävan efter att barnen ska bära musiken själva. Fredrik inleder citatet med en beskrivning av en fingerad pågående strid innan eleven lärt sig behärska sitt instrument. Fredrik beskriver att detta tar tid, men att när eleven väl börjar behärska instrumentet och kan börja *småspringa* börjar det bli kul för eleverna att spela och Fredrik framställer detta som ett viktigt mål för undervisningen i verksamheten. Tid och kontinuitet anges som viktiga förutsättningar för att få eleverna över tröskeln till ett mer lustfyllt lärande och där de slutligen kan bära musiken själva och utveckla ett aktivt och personligt förhållningssätt till musik.

Vidare knyter både Fredrik och Beatrice an till ytterligare en aspekt av bildning, genom sin beskrivning av verksamheten i en anda av frivillighet där lärare erbjuder barnen möjliga val. I Fredriks beskrivning handlar det om att eleverna får välja vad de vill spela medan det i Beatrice beskrivning handlar om att välja vilken musik de tycker om, vilket förutsätter en grundläggande musikalisk allmänbildning. Fredrik gör inledningsvis en generalisering om en pågående utveckling där *man mer och mer* frågar eleverna vad de vill spela och där lärarna avvaktar elevernas initiativ. I kontrast till detta gör Fredrik därefter en beskrivning av vad som kan uppfattas som ett kontingent uttalande. Fredrik beskriver ett kontrasterande önskvärt scenario där lärare lär ut och barnen lär sig någonting. I den här sekvensen framställer Fredrik det som att det är läraren som är den aktive och har initiativet i undervisningssituationen och där elevens läroprocess förutsätter aktivitet. Detta är inte något som de övriga lärarna kommenterar vidare i samtalet, men andra lärare i studien beskriver undervisningssituationer i verksamheterna som pekar på ett tydligt mönster där läraren tar initiativet i undervisningssituationen och där relationen mellan lärare och elev kännetecknas av tydlig struktur samtidigt som undervisningen syftar till att stimulera elevernas läroprocess genom stor delaktighet.

Fredrik beskriver hur lärare försöka lära barnen något som de redan kan och känner till. Direkt efter detta preciserar Fredrik *man* till att *vi håller på*. Slutligen avslutar han med att hänvisa till sitt eget resonemang om den klassiska musikens nyanser och knyter därmed an till verksamhetens musikaliska inriktning både vad gäller genrer och musikalisk allmänbildning. När Fredrik i mer negativa ordalag beskriver hur lärare försöker lära barn, *dom*, det de redan kan, fjärrnar sig Fredrik från dessa lärare genom att generalisera med begreppet *man*. Dock är Fredrik kontingent i detta avsnitt eftersom han avslutar resonemanget med att säga: *Jag förmedlar inte nånting som dom inte har hört*. Fredrik stärker slutligen sin ställning genom att säga: *Det finns i den klassiska musiken och det står jag för*, vilket kan uppfattas som att detta är något kontroversiellt, att den klassiska musiken skulle kunna betraktas som en subkultur. Beatrice beskriver att alla stilar har något specifikt kännetecken som är kul och bra och tillskriver barnen förmågan att avgöra när musik är kul, bra och håller hög kvalitet. Beatrice uttrycker det som att eleverna i ES-verksamheten erbjuds möjligheten att upptäcka olika genrer och ges möjlighet att ta ställning till vad de själva tycker om. Eleverna beskrivs på så sätt som aktiva och medvetna musikkonsumenter med potential att utveckla ett aktivt och personligt förhållande till musik.

I citatet utvecklas ett resonemang som placerar in ES:s verksamhet i en musikalisk diskurs både vad gäller verksamheternas inriktning mot musikalisk variation och som en verksamhet med inriktning mot musikalisk bildning. Fredrik ger i citatet uttryck för att den klassiska musiken är mer nyanserad än annan musik och då i synnerhet den musik som lärare i exempelvis grundskolan fokuserar på, vilket kan ses som ett tecken på hur ES:s musikaliska inriktning rymmer en viss variation i form av klassisk musik, folkmusik och barns eget skapande men där rock- och popmusik exkluderas. Beatrice anknyter till Fredriks resonemang och utvecklar ett resonemang om musikalisk variation inom verksamheten. Hon ger uttryck för att musikhögskolor generellt vill uppnå någonting större, mer "missionärt" genom sitt arbete. Detta kan i det här sammanhanget eventuellt förstås som att det bland musikhögskolor pågår en kamp mellan lärare som lyfter fram enskilda genrer, till exempel klassisk musik i kontrast till rock- och pop å ena sidan och *allgenremänniskor* å andra sidan. Genom att göra en beskrivning av sig själv som allgenremänniska gör Beatrice en kategorikvalificering varigenom hon stärker sin ställning.

Beatrice knyter i ovanstående citat samman den musikaliska verksamheten med den sociala verksamheten genom att lyfta fram icke-musikaliska mål som att *ge barnen stolthet i att dom kan saker, att dom kan uttrycka nånting på nåt instrument*. Däremot är Beatrice kontingent i sitt resonemang eftersom hon påpekar att det inte spelar någon roll och det är svårt att förstå vad hon syftar på. Möjligtvis syftar hon på att de musikaliska målen värderas högre än de sociala målen i verksamheten. En alternativ tolkning kan vara att Beatrice mitt i resonemanget själv reflekterar över om huruvida eleverna kan uttrycka sig på sina instrument samt ett tecken på hennes ståndpunkt att verka för musikalisk allmänbildning genom att presentera musik från olika genrer för eleverna. Beatrice summerar att det handlar om: *att man utbildar dom helt enkelt. Att bilda.*

Beatrice för bildningsresonemanget ett steg längre genom att lyfta fram den språkliga bildningen och barnens möjligheter att uttrycka sig. På så sätt legitimeras ES som musiksocial verksamhet där musik används som verktyg för att uppnå sociala mål. Beatrice resonemang om relationen mellan ES som musikalisk verksamhet och språklig bildning återfinns i andra lärares resonemang om undervisningens mål och nytta. Detta indikerar att El Sistema är en verksamhet som rymmer andra utommusikaliska diskurser.

Ytterligare en aspekt av ES som arena för musikalisk bildning är hur även föräldrar och syskon görs och blir delaktiga i ES för att på så sätt får ta del av den musikaliska bildning som verksamheten önskar sprida. Vänstay/träffarna framställs som ett viktigt forum för detta.

Doris: Ja precis. Dom som är kvar liksom, för dagen då. Och så kommer föräldrarna och hämtar dom barnen i samband med vänstay/träffarna så

Felicia: Men det har ju blivit fler och fler föräldrar som är med och förstår vad det är.

Doris: Men vad som varit roligt tycker jag är ju dom här syskonen som kommer utan mamma eller pappa. Men syskonen kommer och tittar och sjunger med och så...

Felicia & Frida: Ja.

Felicia: Å det är lite roligt på X, nu när vi är där... Oj, vad mycket nya barn... Nu ska vi sjunga vänstaylåten och då kan dom redan den för dom har redan varit där och dom har syskon som har sjungit den. Då det är bra. Easy piety...

Petra: Ja.

Emma: Det sprider sej liksom... sångerna sprider sej till alla åldrar och i närområdet kan man då säga...

Doris & Felicia: Ja

Doris: Det gör det. Å dom här små som vi har tagit emot nu, dom har ju varit så förväntansfulla, för dom vet ju... alltså syskonen har ju pratat om det och dom har fått varit å tittat på vänstay/träffarna å snart ska jag få vara med, å nu får jag vara med...

Felicia & Frida: Mmm

Doris: Så man känner ju det att dom är liksom redan skolade när dom kommer igenom...

Petra: Ja, men så är det...

Tid och kontinuitet framhålls som viktiga aspekt för hur föräldrarnas delaktighet i ES ökat allt eftersom verksamheten fortlöper. I citatet beskrivs hur även syskon och föräldrar inkluderas i ett gemensamt *vi* genom att delta på vänstay/träffarna där de musicera tillsammans. Detta stärker uppfattningen om hur ES legitimeras både som musikalisk och social verksamhet.

5.2 El Sistema som pedagogisk verksamhet

Lärarna i studien talar mycket och ofta om syftet med sin verksamhet, varför El Sistema finns både i den lokala och den nationella kontexten, verksamhetens legitimitet. De talar också förhållandevis mycket om vad de gör i verksamheten, om konserter, samarbeten och vänstay/träffar. Däremot talar de sällan om undervisningen och hur den bedrivs vilket är särskilt intressant utifrån studiens syfte om hur lärare legitimerar sin verksamhet. Möjligtvis kan det bero på att lärarna uppfattar frågorna *vad* och *varför* som mer unika för El Systemas verksamhet och intressanta att diskutera, medan metodiken inte betraktas som unik av lärarna. Möjligtvis kan detta även bero på att jag som intervjuare själv är ES lärare och att lärarna därmed inte anser det vara relevant att fokusera på detta ämne i samtalen.

Lärarnas beskrivning av El Sistema som pedagogisk verksamhet kretsar kring följande rubriker; *En pedagogisk verksamhet med fokus på lärande, En pedagogisk verksamhet med gott om tid, Hinder för lärande samt Att bygga en hållbar lärarroll i ES.*

5.2.1 En pedagogisk verksamhet med fokus på lärande

När lärarna pratar om ES som pedagogisk verksamhet använder de ordet lärande betydligt oftare än ordet undervisning och de beskriver en undervisningssituation som skiljer sig från mer traditionellt enkelriktat mästarlärande (Handal, 2007) som traditionellt präglar musikundervisning. Majoriteten av de lärarna som deltagit i studien beskriver ett dubbelriktat lärande där det pågår ett lärande både hos elever och lärare inom ramen för ES verksamhet. Lärarna beskriver hur de lär sig mycket av sina elever, kollegor och de föräldrar som de möter i sin verksamhet, ett lärande som omfattar musikaliska, pedagogiska samt sociala dimensioner.

Lärarna i de tre fokusgruppsamtalen beskriver hur de själva utvecklas som musiker, pedagoger, och framför allt som medmänniskor genom sitt arbete i El Sistema och de betonar det positiva i detta dubbelriktade lärandet. Det är särskilt intressant att notera hur många av lärarna beskriver situationer och faktorer där deras tillkortakommanden på ett medvetet och

tydligt sätt vänds till en möjlighet till lärande, till något positivt. Exempel på lärdomar som lärarna beskriver i de tre fokusgruppsamtalen är; att komponera och arrangera musik för en varierad instrumentsammansättning, att samarbeta tätt med kollegor på lektioner och kring undervisningens innehåll, att växla mellan olika roller, att arbeta med språkinläring, att förstå och hantera mångkultur, att möta medmänniskor, att lära sig mer om sig själv och att hitta stabiliteten i sig själv för att hantera vardagen i El Sistema. Tim, som är nyast i sitt arbetslag och som arbetat knappt fyra månader i ES, beskriver detta på följande sätt:

Tim: Ja, det där känner jag ju igen väldigt mycket, det vi har pratat om nu. Att jag är ju inte van vid... utan när jag har jobbat så här med instrumentalundervisning så har jag gjort det med... själv eller på musikskolan då där man har sitt rum mer. Även om det var, där var det en väldigt kul kollegial situation där man kunde omsätta idéer till verklighet och ensembler väldigt fort men vilket jag tror var, jag upplevde som en ynnest där och jag tror också det var det om man jämför med många andra stora liksom kommuner och verksamheter. Att det kan vara ganska svårt. Och här är det ju jättespännande. Vi är två personer i varje rum som jobbar liksom med två olika instrument samtidigt. Och det var väl... Det är nytt. Och det känns både spännande och ganska svårt. Och den här första tiden har ju... det går ju naturligtvis åt mycket tid och kraft till att hitta in sina kollegor liksom. Dels så är det jag och X som jobbar ihop och här inne är X och X och sen så möts dom två grupperna så att säga i samarbeten hela tiden och hur formerna för det ska se ut och... Vi pratar mycket, liksom hela tiden om dom här stora frågorna: Vad ska det va? Vartåt syftar det? Så där... Hur mycket krut ska vi lägga på instrumenten? Är det ens så viktigt? Ska vi liksom... Vi känner också behov av att fortsätta med kanske rytmikkomponenter och musiklek och så där, så att man liksom inte... alltså balansera ambitioner med instrumentspelet och så vidare då med det stora ämnet musik och det stora ämnet vara tillsammans.

Rut, René, Samuel, Emma: Mmm

Tim: Öh... Så där... Så för mej är det... Det är mitt inne i väldigt många sorters processer... Som det personliga: vad kan jag bidra med? Och man har ju lite... ja, att hitta en plats. För det är naturligtvis... och samspela väldigt mycket. Så det är ju lite svårt tycker jag att också ha sitt eget space när man jobbar konstant flera i ett rum. Det är väldigt svårt och hitta rum till det

Samuel och René: Ja.

Tim: Därför vill jag utveckla den här idéen att göra det och det finns risk att man sitter och gör det hemma då i stället och det ska inte vara för mycket det heller....

Rut: Mmm

René: En balansgång ...

Tim: ... utan man måste ju nånstans hitta space där man kan få vara i sin egen lilla bubbla och utveckla en tankegång även på arbetet så... Men det utvecklar sej ganska snabbt känner jag för egen del, så att jag är väldigt glad över den kollegiala situationen här. Det måste jag verkligen säga.

Samuel, Rut, René: Mmm

Tim: Det finns enormt mycket potential så det handlar om att hantera, kanalisera det här...

Samuel: Just det.

Rut och René: Mmm

Emma: Absolut.

Tim: Och det tycker jag vi gör men för mej känns allting fortfarande... vad ska man säga, som ett gung... , det gungar liksom, fast som...

Rut och Emma: Ja.

Samuel: (Skrattar)

Tim: Men jag upplever det nästan som att vi känner ganska mycket så allihopa i och med att hela projektet är liksom, att vi har satt oss i en ny båt tillsammans allihopa – kabrak...

Rut: Ja

Samuel: (Skrattar)

Tim: ... och det är klart att det gungar liksom även om det har gått ett år.

René, Samuel, Emma: Ja, ja, ja.

Rut: Men så är det ju.

Tim: Men... men det är väldigt kul.

Rut: Men det är en väldigt häftig arbetssituation liksom.

Tim: Mmm

Rut: Just att vi är så många... i samma båt ...

Samuel: Ja, det är det...

Rut: ... pedagoger.

Tim: Som så måste jag ju säga liksom att vid mina möten med yrkeslivet så tycker jag ju... alltså att dom sortens förtecken som det har liksom hos alla individer här så känns det så positivt så att jag tycker att det känns... För mej så känns det... Det är lite...

René: Vad tänker du?

Tim: Ä... det känns lite speciellt att det är så många som vill så mycket kul grejer på en gång... liksom...

Samuel: (Skrattar)

Rut och René: Ja.

Tim: Jag tycker det är speciellt att... Det är fantastiskt kul att vara här för... Man har ju vart på mer än en arbetsplats där det... generellt sätt gnälls liksom och ... ändra nånting nej.... tack.... Så att det tycker jag är... Det är liksom ...

Samuel: Ja, men det är sant.

Tim: Det ska man va glad över.

Rut och Emma: Mmm

Tim ger uttryck för en ambivalens mellan det roliga och stimulerande i att utforska lärarrollen i ES verksamheten å ena sidan och det svåra och jobbiga i detta utforskande å andra sidan. Tim beskriver lärarrollen i verksamhet i jämförelse med andra musiklärarroller och arbetssituationer han har erfarenhet av. En skillnad mellan dessa roller som Tim lyfter fram är det täta samarbetet mellan lärare som han upplever som något nytt och spännande samtidigt som han också lyfter fram att det finns en risk att det täta samarbetet också är krävande. Tim resonerar om att det finns en risk att lärare prioriterar ensamarbete i stället för tidskrävande samarbete. Möjligtvis kan Tims beskrivning av mer traditionellt instrumentalläraryrke tyda på att dess upplägg kan vara ett tecken på brist förutsättningar för samarbete eller samarbetsvilja.

Det är intressant att notera att Tim ifrågasätter undervisningens fokus på instrumentalt teknik till förmån för det stora ämnet musik och ett socialt fokus, vilket stärker uppfattningen att ES verksamheter består av både musikaliska och sociala diskurser. Möjligtvis kan Tims uttalande ses som ett tecken på att eleverna än så länge befinner sig på en så låg instrumentteknisk nivå så att det finns en diskrepans mellan verksamhetens musikaliska ambitioner/krav och hur vardagen faktiskt ser ut. Den mångfacetterade vardag som Tim beskriver i citatet stämmer väl överens med de beskrivningar som lärare i de andra fokusgruppsamtalen gör och som också visar på att lärarna i sin vardag ständigt ställs inför olika dilemman. Lärare uttrycker att det både är spännande, utmanande och utvecklande men även tröttande att ständigt utforma och omforma lärarrollen i ES.

5.2.2 En pedagogisk verksamhet med fokus på gott om tid

Lärarnas beskrivningar av vardagen i verksamheten präglas av en upplevelse av att ha gott om tid. Förutom *grupp* är *tid och kontinuitet* därmed de begrepp som lärarna i de tre fokusgruppsamtalen återkommer till som en viktig del av ES pedagogiska diskurs. Lärarna framhåller vinsten av att träffa barnen flera gånger i veckan och att ha gott om tid för, och med barnen. Tid betraktas som ett viktigt verktyg både för barnens sociala och musikaliska utveckling.

Rebecka: Ja. Precis och hur dom förskolelärarna som, alltså många förskolelärare gör det vi gör varje dag. Så att jag ser mej väldigt mycket som en fortbildare av förskolelärare. Att få in musik och rytmik, så att jag tänker väldigt metodiskt och har workshops med förskolelärarna 3 gånger per termin ska jag få nu, men jag tänker hela tiden på att jag ska ha en metod som dom lätt bara kan ta med sej och göra varje dag i skolan. För det är där, det är den kontinuiteten... det är inte... för 5-åringarna kommer ju bara en gång i veckan, men dom som kör det varje dag, alltså dom grupperna, det är så extremt stor skillnad.

Rut, René, Emma: Mmm

Samuel: Det tror jag vi, även om jag inte haft 5-åringar men jag har jobbat med X som är i X ... Och nu börjar ju liksom 5- och 6-åringarna komma upp i... ja, dom har lagt sån grund. Det är sånt sug i det ni gör med 5-6-åringarna så att dom liksom slussas in i det här och känner att dom vill vara delaktiga. Och där är ju vänstay helt avgörande alltså som du säger. Det är ju syskon i alla möjliga åldrar som ändå får lov att hänga med för att ett El Sistemabarn är faktiskt med på den här vänstayträffen och ska göra nåt eller... Så får också syskon vara med och första veckorna kanske dom satt där och såg lite truliga ut hela tiden men nu är dom också med. Och dom har då en gång i veckan och det är vänstay och det är väldigt häftigt faktiskt.

Av citatet framgår att kontinuitet uppfattas som en viktig del i ES pedagogiska diskurs. Rebecka berättar om och betonar fördelarna med att barnen tillsammans med sina pedagoger får jobba med musik och rytmik flera gånger i veckan. Detta påverkar barnens lärande positivt, vilket Samuel också bekräftar. Av citatet framgår också att kontinuiteten under en längre tid anses skapa en bas för rekrytering av elever till ES. Av citatet framgår också att förskolor och grundskolor är en viktig arena för ES verksamhet.

Samuel lyfter även fram relationen mellan kontinuitet och vänstay/träffarna, som beskrivs som *helt avgörande* för ES som pedagogisk verksamhet. Samuel beskriver, på samma sätt som Doris och Felicia tidigare gjort, hur föräldrar och syskon blir mer och mer delaktiga på vänstay/träffarna och lyfter på så sätt fram vikten av kontinuitet även inom denna del av verksamheten. Återigen kopplas på så sätt El Sistema samman med *grupp* men även med tanken om ES som en arena för *musikalisk bildning*.

Av citatet framgår även att Rebecka i sin roll som lärare i El Sistema även ser sig som fortbildare eftersom det hon gör med barnen sprider sig vidare till förskolelärarna som gör detta med barnen varje dag. Hon beskriver hur hon genom både workshops och framför allt genom sina lektioner försöker ge lärarna en metod som de kan tillämpa i sin dagliga verksamhet med barnen. Detta ger en vidare aspekt av ES som pedagogisk verksamhet, där även samarbetande lärare omfattas av ES lärarnas undervisning. Rebeckas beskrivning ger därmed ytterligare en dimension av lärarrollen i El Sistema som mer komplex i jämförelse med andra musiklärarroller vilket även Doris bekräftar.

Doris: Det är en stor skillnad för annars jobbar jag själv och det har jag gjort i... som sagt var, i trettio år. I... jag har alltid jobbat i helklassundervisning i dans i skolan och haft lite fritidsgrupper och så men... Jag är också van vid stora grupper... och ta det så att... nej och jag är också van att jobba på förskolan så jag ser inte att det är så... men vad som är roligt med det här, det är att det är ju runt i kringet som är så tydligt skiljer om jag går ut och har dans i skolan för en trea...

Emma: Mmm

Doris: Det här är något som pågår. Det här kommer att pågå länge. Det här är liksom en start för ett barn, som jag får vara med på. Som liksom sen kan generera vidare till något roligt för det barnet och det ser jag som otroligt lustfyllt. För att det är ju... A... det är ett växande i det här. Man är med och startar upp, kanske ett intresse hos dom här barnen, och föräldrarna är också skillnaden.

Emma: Mmm

Doris: ... att man har föräldrakontakten, det är ju... så att jag... så på så vis är det stora skillnader.

Emma: Mmm

Frida: Absolut.

Doris: Å engagemanget att man... det är klart att jag är engagerad och jobbar med mina klasser som jag har en termin, men det här är ju... Men det här är ju nåt annat för det kommer att finnas kvar länge, länge. Å då... Jag går in med en annan känsla och en tanke i det. Å sen kan jag väl tycka att vi har för lite tid... när vi är två... Men det är ju så... det är ju så här ... Man vill så mycket men dom där barnen är så små så dom klarar faktiskt inte så mycket.

Felicia: Nej.

Doris: Nej. För dom nya som jag har nu, dom är små.

Frida, Felicia, Petra: Mmm

Doris: Så man får ju backa själv där för man har otroligt mycket själv som man vill ge, men... ja, det kommer.

Felicia. Det kommer...

Emma: Å då tänker ... det låter lite som att eftersom du har ett mer långsiktigt tänk då, så blir det inte samma frustration över allt som du vill hinna ge dom utan...

Doris: Nej! Precis!

Emma: ... att det finns gott om tid och...

Doris: Ja.

Emma: ... och att vi fyller på hela vägen.

Doris: Ja! Så ser jag det. För det är ganska frustrerande att bara träffa en klass en termin. För när man precis har fått en relation, jag har gjort... lagt en grund, dom förstår liksom vad tanken med dansen, hur man rör sej tillsammans och gruppvis... Jag jobbar också mycket med skapande, dom skapar själva.

Emma: Mmm

Doris: Å när man precis liksom... Å Nu! ... ska jag säga hej då till dom. Å dom blir också så här... Va? Ska du inte komma mer? Så att... det är ganska jobbigt för det är nya möten, det är nya möten, det är nya möten hela tiden och man ska skapa den här känslan, tryggheten, tilliten till varandra, strukturer... å så ska jag börja om med det med nästa klass, å nästa klass.

Petra: Men det är det ju inte i El Sistema.

Doris: Men det är ju det jag menar. Det är det som är skillnaden. Så för mej är det som du säger... det långa... man behöver inte känna sig stressad.

Frida: Nej.

Emma: Men det knyter lite an till det som du också nämnde, om själva hantverket... om jag sammanfattar vad jag tänker om det du sa, att själva hantverket är det samma.

Felicia: Ja.

Emma: Men just det här som ni säger allihop... att det är det runtomkring, det ger ett annat perspektiv åt uppdraget så att säga.

Även Doris beskriver ES som en pedagogisk verksamhet där det finns gott om tid vilket Doris ställer i kontrast annan pedagogisk verksamhet hon varit del av tidigare. Hon beskriver hur *det är något som pågår* under en längre tidsperiod och hur det som görs i ES blir en *start för ett barn*. Doris lyfter också fram *föräldrakontakten* som en kontrast i jämförelse med annan verksamhet. Ytterligare en aspekt av hur kontinuiteten påverkar ES som pedagogisk verksamhet är hur detta påverkar hennes eget *engagemang* för eleverna. Doris beskriver å ena sidan glädjen över att ha mycket tid i verksamheten medan hon å andra sidan upplever en frustration över att det är så *otroligt mycket själv som man vill ge*. Detta uttryck förstärker innehållet i Doris utsaga. En del i denna frustration är att lärarna undervisar i par vilket Doris i inledningen av citatet lyft fram som en kontrast till verksamheter hon tidigare deltagit i. Det är intressant att notera att lärarna uppvisar ett mycket stort intresse av att få undervisa barnen mycket och ofta.

Lärarna använder i mycket hög grad begreppen tid och kontinuitet när de ska beskriva ES som musikpedagogisk verksamhet och detta betraktas av lärarna vara en stor skillnaden mellan ES:s verksamhet och exempelvis kulturskolans traditionella verksamhet. Lärarnas utsagor kan ses som ett tecken på ett utbrett missnöje med bristen på tid i kulturskolans traditionella verksamhet. Att just dessa verksamheter ställs emot varandra är inte så konstigt eftersom ES i Sverige har starka band till kulturskolornas verksamhet. På de tre orterna som ingår i den här studien bedrivs ES verksamheten som ett samarbetsprojekt mellan kultur-, utbildnings- och individ- och familjeomsorgssektorn och verksamheternas tydliga musikaliska mål har gjort att kopplingen till kulturskolans organisation kan anses vara bärande för verksamheten.

Det missnöje som Doris ger uttryck för vad gäller andra pedagogiska verksamheters relation till tid och kontinuitet beskrivs även av Petra och Frida i ett annat fokusgruppsamtal;

Fredrik: /.../ Sen har man ju gått i kulturskolan och jobbat länge och känt att... /.../ Men, det jag med åren har känt liksom att det har börjat bli mer och mer så att jag ska lära barnen det dom redan kan.

Emma: Mmm

Fredrik: Och man har väldigt lite tid, alltså har övat... Det händer ingenting. Och då när jag tittar tillbaks då vet jag ju, det var ju inte annorlunda när jag började jobba men det var någonting annat då och det var tid och det var nånting så det där har jag gått och flundrat på väldigt mycket då. Vad är det som.... Varför är det så här nu då? Och så kom jag i kontakt med det här, El Sistema, eller råkade se det här. Jag tror att det började med ett TV-program faktiskt. Jag har för mej att det var det. Så började jag läsa om det och tänkte: "Att kanske, att det här kanske kan vara en modell för nånting som är mer än kulturskolan. Ett större grepp".

Även Fredrik knyter i sin beskrivning an till begreppen tid och kontinuitet inom ES genom att ställa ES i kontrast till kulturskolan: *nånting som är mer än kulturskolan*. Fredrik förstärker trovärdigheten i detta genom jämförande formuleringar som att *man har väldigt lite tid* i kulturskolan och *elevernas bristfälliga övande* och att det leder till att *det händer ingenting*. Han antyder att för att åstadkomma musikaliska resultat krävs mycket tid och enträget övande. Detta kan ställas i relation till ES verksamheternas musikaliska mål och i synnerhet i relation till den problematisering av konsertverksamhet som lärare gör och som redogjorts för tidigare. Tid och kontinuitet lyfts även fram av lärare som betydelsefullt för ES som social verksamhet utifrån vikten av att skapa en bra relation med eleverna. Såväl tid, kontinuitet och verksamheternas fokus på att skapa bra relationer till eleverna och deras familjer beskrivs av lärare som en pedagogisk metod för att uppnå ES:s musikaliska och sociala mål. Katarina beskriver detta på följande sätt:

Katarina: Men man har så många chanser, det är jätteskönt att man har dom tre gånger i veckan. Det är så om man, det gick inte riktigt in det där första lektionen med att man skulle ha det fingret så. Men då ses vi i morgon igen. Det kan ju vara så. Prova igen. Det är otroligt.

Beatrice: Och man kan reparera det där tjafset som blev mellan dom två eller mellan mej och eleven och så där.

Katarina: Ja.

Cecilia: Och dom här buss... , dom här korta bussresorna till orkestern när man ... Olika bussresor sitter man med olika elever och hinner prata om nånting annat.

Emma och Fredrik: Mmm

Cecilia: Ögonfärg eller liksom, du vet, vädret eller liksom, dom nya skorna, eller syskon eller... Så får man liksom ytterligare en liksom relation till den personen.

Emma: Mmm

Cecilia: Resorna in till Stockholm som vi gör också. Ja, man lär känna nåt nytt barn lite mer så där, som kanske spelar kornett.

Emma: Det är häftigt.

Katarina: Och sen också det här med... jag tycker att det är så schysst det här med att vi har vårt material, även om det är stressigt; ”Ja, nu tar vi den här låten. Ja, men då kommer jag med den låten.” Och så är det hela tiden nytt. Och så i detta att vi gör låtar tillsammans så här. Vi bygger musik ihop, arrangerar ihop. Det är ju också en väldig tillgång att alla liksom har den gåvan men också att det gör ju en styrka i en själv. Man känner ju liksom, i och med att man gör musiken också tillsammans med barnen så ... Det är ju väldigt häftigt.

Cecilia, Fredrik, Beatrice: Mmm

Inledningsvis lyfter Katarina fram kontinuitetens betydelser för barnens musikaliska utveckling vilket hon i slutet av citatet återkommer till och problematiserar. Beatrice leder in samtalet på sociala aspekter av kontinuitet som en möjlighet att *reparera det där tjafset*

mellan elever och mellan elever och lärare och hur tillfredsställande det är att det finns utrymme för detta i verksamheten. Cecilia preciserar hur viktigt mötet utanför lektionen är, exempelvis *dom korta bussresorna* för möjligheterna att skapa en bra relation med eleverna. Inom ES som social verksamhet är detta något som lärare lyfter fram i de tre fokusgruppsamtalen vilket bekräftar uppfattning att det bland lärare anses vara viktigt att skapa en bra relation till både elever och deras familjer. ES verksamheten ses som en möjlighet att engagera sig i barnen, vilket Doris tidigare också lyft fram.

I slutet av citatet presenterar Katarina en problematisk aspekt på att träffa barnen ofta nämligen att det är *stressigt* att göra sitt eget material på det sätt som görs i verksamheten och det här är ett resonemang som flera lärare återkommer till i de två andra samtalen. Samtidigt som Katarina och andra lärare anser att ES verksamheternas kontinuitet med undervisning flera gånger i veckan, samt dess inriktning mot musikskapande, är mycket positiv beskriver de hur arbetssättet är stressande eftersom det ställer stora krav på musikalisk och pedagogisk progression både vad gäller undervisningens upplägg och innehåll, inte minst på det musikaliska materialet. Flera lärare uttrycker en frustration över detta dilemma samtidigt som de även ser detta som en möjlighet till lärande, som tidigare berörs.

5.2.3 Hinder för lärande

I lärarnas beskrivningar av sin vardag finns förhållandevis få beskrivningar av hinder för elevernas lärande vilket framställer lärarna som kompetenta att hantera de situationer som uppstår i den vardagliga verksamheten. Möjligtvis kan avsaknaden av metodiska beskrivningar av undervisningen bero på att jag som intervjuare själv är ES lärare och att de intervjuade lärarna förutsätter att jag är välbekant med hur undervisningssituationen i ES verksamheter kan se ut alternativt att undervisningssituationen i de utvalda verksamheterna inte skiljer sig nämnvärt från andra undervisningssituationer i exempelvis grundskola och kulturskola, att hantverket är detsamma.

De fåtal beskrivningar av hinder för elevernas lärande som lärare beskriver gäller konflikter mellan lärare och elever, där eleverna enligt lärarna, uppvisar ett beteende som leder till konflikter. Lärarna beskriver hur de på ett medvetet sätt försöker förändra elevernas beteende. Lärarna beskriver även konfliktfyllda situationer då lärarna står i konflikt med lärare från samarbetande skolor och fritidsavdelningar. Detta illustreras av följande citat.

Konflikter med elever

Tim: Jag tänkte på en grej du hade uppe där med att komma in i skolan, i skolans verksamhet för att som det är nu känns det lite osäkert med kontakten med hemmen. Vi har dåligt med listor, efternamn på barnen och så där. Och just nu provar eleverna på, dom har så här pröva på instrument... så ingen har ju kommit till mej och liksom blivit mitt ansvar riktig än riktigt så det kommer ju landa snart men jag har väl känt ett behov av att veta, kunna ta kontakt med klassföreståndaren. Det ska jag göra nu också för det var nåt barn där jag känner att det blir väldigt ... liksom negativt laddat så. Och barnet beter sej på ett liksom dysfunktionellt sätt och det finns en risk att man börjar liksom... det blir...

René: Gå i klinch med varann.

Tim: Ja, precis. Man kanske ska... man kan ju liksom... förstöra för varandra på olika sätt...

Rut, René, Emma: Ja.

René: Jag känner igen det där.

Tim: Och så känner jag ok, jag tror att det här kanske är så att ... om det inte... hon är inte taskig utan har liksom preferenser som gör att det blir på det här viset.

Rut och Emma: Ja.

Samuel: Ja, just det.

Tim: Och då måste man ju snabbt, tänker jag, få veta vart man ska vända sej. Då vill jag ju liksom kunna prata med någon annan för att få veta hur situationen är.

René: Ja, ibland behöver man veta.

Tim: Man måste kunna anpassa sin undervisning och för att jag blir ledsen när jag går hem också. Jag känner, det känns tungt liksom för man har kanske inte vart... man har inte känt att man vart så bra liksom. Man hade... det föll inte ut väl utan det blev ...

Rut och René: Nej

Tim: ... ja, tråkig ton och...

Rut: Ja, verkligen. Det blev som en maktkamp, att man håller på och så här.

Tim: Ja, det blev inte på ett sätt som man kan ha det på utan man måste komma runt det. Och som det är nu så har vi inte riktigt dom kanalerna, kan jag uppleva. Där kan jag känna en viss frustration, men vi har X eller hur? Där borta på X-skolan som jag kan...

Samuel: Ja, X.

Tim: Just det.

Samuel: Ja, men sen är det väl bara och skicka med tror jag att det... Alla tror jag, vi kände förra året att man vill gärna liksom komma in i det här. I den här fasen där 1:orna är just nu... Alltså det gäller att hålla sej lite grann...

Tim: Is i magen...

Samuel: ... is i magen. Det här, det ger sej lite grann faktiskt. Sen är det... Men det är klart att det är oerhört viktigt att vi har dom där kontakterna men man ... Där är man lite inne på att man har ambitioner som kanske inte är riktigt i paritet med vad vi kan vara.

Tim: Mmm

I citatet ger Tim bilden av att ES är en verksamhet där eleverna möter lärare som på ett medvetet och engagerat sätt vill möta och förändra elevens negativa beteende och attityder, vilket knyter samman ES som pedagogisk med ES som social verksamhet. Tim bekräftar i

citatet indirekt att det i verksamhetens vardag uppstår konflikter mellan elever och lärare, där läraren förväntas lösa dessa genom ökat samarbete med andra vuxna i barnets närhet. Möjligtvis kan Tims uttalande ses som en beskrivning av hur det initialt är svårt att upprätta en dialog och ett samarbete med föräldrar, och där elevernas lärare är den första dialogpartnern kring barnens beteende.

Tim ger även uttryck för ett ömsesidigt synsätt där även hans eget beteende betraktas som ett potentiellt hinder för elevens lärande. Tim lägger en del av ansvaret för den konfliktfyllda situationen på sig själv och att det är hans ansvar att lära sig att hantera liknande situationer. Tim beskriver barnets negativa beteende som mer eller mindre medvetet, genom sitt ordval *preferenser*. Tims kollegor bekräftar att de upplevt liknande situationer då elevers beteende lett till tråkig ton, maktkamp eller klinch. Samuel bekräftar och förstärker Tims upplevelse och bekräftar att ES lärares ambitioner är högt ställda men att de möjligtvis är för högt ställda. Möjligen kan detta ses som ett tecken på att ES är en verksamhet med höga pedagogiska ambitioner men att lärarna själva upplever att dessa ambitioner är svåra att leva upp till i vardagen samt att de ibland tvingas göra avkall på kvalitén i det pedagogiska bemötandet. Citatet tyder på att det från ES lärarnas sida finns ett stort behov av samarbete mellan vuxna kring barnen och detta är något som lärare i alla tre fokusgruppsamtalen pratar om.

Lärares beskrivningar av elever antyder att de möter mycket viljestarka barn, vilket kan leda både till stor glädjen, men även till konflikter. Samuel beskriver en situation med en viljestark elev.

Samuel: Också spänningen, det är inte alltid ... Jag har en liten tjej som det har hänt jättemycket med under sommaren och hon kommer till lektionerna och gör bra saker men hon har också en väldigt stark vilja vad hon vill göra. Hon spelar X för mej och eftersom kompisarna gör andra saker så vill hon prova annat också, så här... Ja, men vi kan inte hålla på och snurra runt för mycket så, i förrgår då fick hon, hade vi kommit överens. Ja, men du får prova att spela lite Y idag så... Så kom hon igår så här: "Ja, får jag spela Y idag?" Jag sa: "Nej, idag är det X igen." "Nej." "Jo, idag är det X igen." "Nej!"

René: (Skrattar) Ja.

Samuel: Hon hade bestämt sej. Och då... Så ett jippi är ju ändå så här... Hon satt där och hon var så sur. Jag sa: "Du kommer ju få huvudvärk som du ser ut, när du sitter och är så sur", sa jag. Men så gjorde vi lite rytmövningar och kollade på lite rytmkort som vi håller på och trixar med. Ja, och alla skulle göra ett solo. "Hopp. Ska du göra ett sånt?" "Ja." Och så gjorde hon det. Så var hon glad. Sen hade hon ju bestämt sej, hon fick ju inte spela så då skulle hon ju fortsätta att vara sur så här. Hopp. Men då var det liksom... Hon var ändå... Det fanns där. Hon var mycket väl medveten om det spelet men hon kunde inte ge sej.

Emma: Nej.

René: Nej, men vilja vill man ju åt.

Samuel: Så ok, vi får se.

Emma: Men det är ju ett jippi att hon håller i sin vilja där.

Samuel: Ja.

René: Det är ju också ett jippi.

Samuel ger i sin beskrivning av den viljestarka eleven en bild av ES som en verksamhet där det finns valmöjligheter för barnen men där lärarna tillsammans med eleverna förhandlar om valfrihetens gränser. Återigen lyfts kontinuitet fram som något viktigt genom att elever inte tillåts snurra runt för mycket och prova olika instrument. Samuel beskriver hur han använder förhandling och avtal med den viljestarka eleven som ett sätt att möta elevens behov av delaktighet. Eleven och Samuel hade kommit överens om att prova ett annat instrument en dag så när eleven därefter försökte omförhandla avtalet med Samuel för att få prova det andra instrumentet igen möter eleven motstånd. Samuels sätt att möta situationen kan betraktas som ett sätt att träna barnen i valfrihetens konsekvenser och vikten av att följa ingångna avtal, vilket kan anses vara en del av ES som social verksamhet, vilket också direkt påverkar ES som pedagogisk verksamhet som kan sägas präglas av en demokratisk diskurs.

Eleven i ovanstående citat löser nederlaget i förhandlingen med passivitet och genom att vara sur, vilket inte påverkar Samuel i sitt beslut. Elevens delaktighet i lektionens andra moment påverkas inte heller. Genom att lyfta fram detta och beskriva förhandlingen som ett spel där Samuel betraktar det som om eleven inte kunde ge sig antyder Samuel att detta är ett spel som han varit med om tidigare. Möjligtvis kan hela situationen ses som ett tecken på ett spel där elever använder passivitet och surhet för att påverka lärarna att gå eleverna till mötes. Samuels beskrivning av den här situationen tyder på att hans sätt att lösa situationen betraktas som det "rätta", att vara konsekvent i relationen till eleverna samt att de avtal som slutits mellan dem är viktiga att hålla.

Det är intressant att ES lärare i mycket hög grad beskriver elevens starka vilja som positiv, vilket möjligtvis kan betraktas som att stark vilja är sammankopplad med delaktighet, vilket betraktas som ett av verksamhetens sociala mål. Det är även intressant att notera att när lärarna beskriver konfliktfyllda situationer mellan lärare och elever beskrivs dessa elever på ett personligt och specifikt sätt, gärna genom att namnges. Lärarna gör på så sätt inte generaliseringar av elever som "jobbiga" eller problematiska.

Samuels beskrivning av situationen med den viljestarka eleven bryter ett mönster i lärarnas beskrivningar av konfliktfyllda situationer eftersom Samuel beskriver hur han löste situationen rent metodiskt. Tims beskrivning av den konfliktfyllda situationen visar på ett mönster som lärare i studien i högre grad använder sig av, nämligen att i större utsträckning talar om vad de vill åstadkomma snarare än att de beskriva hur de själva agerar i uppkomna situationer. Möjligtvis kan detta vara ett tecken på att läraridentiteten i ES verksamheter ständigt formas och omformas i samspel med den kontext som lärarna ingår i och där verksamheten alltså är en relativt ny verksamhet där lärarna ingår i en kontinuerlig lärandeprocess. En jämförelse mellan Samuels situation och Tims situation ovan visar på att det inom ES både finns lärare med stor erfarenhet av elever med stark vilja och konfliktfyllda situationer som upplever dessa relativt oframgångsrika samt lärare med mindre erfarenhet av detta.

Konflikter med lärare

Förutom konflikter mellan lärare och elever beskriver flera lärare relationen till samarbetande lärare som problematisk. I två av samtalen beskrivs samarbetet i övervägande positiva ordalag medan det i ett av samtalen beskrivs som stundtals konfliktfyllt.

Samuel: Sen tror jag... Tycker jag, bara nu när vi var uppe och hämta kaffet innan här så var det en utav... ja, vad heter det... fritidspersonalen som går med ungarna härifrån till X. För jag var tvungen att gå lite tidigare i går så X var själv sista stunden så här. "Jo, jag var med på lektionen" sa han så här. "Men..." Så tog han upp en utav eleverna där och sa: "Tycker ni verkligen att det är... Han sitter ju inte så här..." "Då tänkte jag så här: Han har ett annat perspektiv, vad det är som faktiskt händer. Vi ser den här lilla killen som kanske inte hela tiden sitter på tårna och är liksom där, men så ser man den där glöden, precis som... Jag tänkte, han är inte problemet..."

Rut: Nej.

Samuel: Det var honom den här andra tog upp som ett orosmoment. Han är... Förmodligen har dom väl massa grejer på vägen då när dom går eller vad som händer här, men på lektionen, det är inte problemet. Där har vi ett gäng andra, som vi ser. Vi ser på... och det är också spännande. Jag tror också att det är en viktig roll att vi kommer in i skolan, i det här fallet, som andra människor. Vi träffas ofta men vi är inte lärare och vi är inte fritidspersonalen, som bygger upp en annan relation till dom här barnen. Det är flera exempel som, man kan nästan säga att står och bråkar så fort man ser dom där, lärarn eleven. Så står dom där alltid och har en liksom aggressiv... Men när dom kommer in till oss... Nej, det är inte dom som det är stök med.

Rut och Tim: Mmm

René: Apropos som du säger lärarroller här, det är ju en chans som du säger för barnet att få en ny roll. Att liksom i andra sammanhang är de alltid ansett för att vara stökiga. Men då är det ju också, känner jag med roller... fritidspedagogen... olika vuxna ledare i rummet det måste också definieras. För det är ofta dom som känner och dom träffar barnen varje dag, dom känner nån sorts ansvar för att den ska uppföra sej, i den andra lektionen. Då blir den där polis... liksom och skäms för när dom inte beter sej... och vill visa på sitt engagemang liksom och säger: "Ja, jag har sett det. Ursäkta jag ska fixa till det lite." och så där va. Olika roller både för barnen och ...

Samuel: Där är det ju väldigt viktigt att vi är tydliga innan vi ens har barnen här inne i rummet. Att vi tycker att det är viktigt att alla är med men här är det vi som... och vi säger ifrån när vi tycker att det behövs.

René: Precis och man har olika ramar.

Samuel: Och vi väljer hur vi säger ifrån.

Tim: Mmm

Samuel: För att det andra blir för störande helt enkelt. Jag menar...

René: Men dom kan ha ambition va så man måste träffa...

Samuel: Ja, ja, ja, definitivt.

René: ... och det är en grej som jag tycker gång på gång i olika såna här... nu är det här projekt, och som du säger projektrött... men man behöver grunda med för dom vuxna som är runt barnen innan man börjar med barnen.

Emma och Samuel: Ja.

René: Och det missar man gång, på gång, på gång. Man ska börja med verksamheten direkt. Det är både föräldrarna att dom förstår men inte minst den personalen på skolan. Och det har vi ju missat där vi är nu, känner jag. Vi bara kom in där direkt och det är massa olika lager och vi blir bara jobbiga liksom där i stället. Och där är vi på skolan...

Samuel: Ni har nog haft en jobbigare situation för att vi...

René: Ja men det beror ju på vissa saker...

Samuel: Ja, det gör det säkert. Men vi hade också möjligheten att plocka in, göra dom här workshopsen ganska tidigt.

I citatet framgår att det finns en skillnad i elevsyn mellan de samarbetande skolornas lärare och verksamhetens lärare, särskilt vad gäller synen på, vad lärarna beskriver som, den aktive eleven. Den aktive eleven betraktas som en tillgång inom ES verksamheten, där delaktighet, aktivitet och glöd ses som något positivt medan dessa elever i skolan betraktas som orosmoment, enligt ES lärarna. På så sätt görs återigen en koppling mellan ES som social verksamhet med sikte på delaktighet och ES som pedagogisk verksamhet.

ES lärarna beskriver hur de likt ett yttre öga kommer in i skolans värld och betraktar pedagogernas elevsyn och sätt att hantera barnen. ES lärarna ser det som sin roll att förhålla sig kritiska till det de ser och visa på ett alternativt förhållningssätt och metoder för att lösa problematiska situationer som uppstår kring aktiva elever. Lärarna framhåller kontinuiteten i mötet med barnen som viktigt just vad gäller relationsbygget och möjligheten att skapa en bra relation och därmed även möjligheten att utveckla en ny roll för barnen inom verksamhetens ram, som kan påverka inte bara lärarnas syn på barnen, utan även föräldrarnas och barns syn på varandra.

I citatet beskrivs också komplexiteten i samarbetet mellan ES lärarna och de samarbetande lärare. De samarbetande lärarna förväntas delta på lektionerna och samtidigt överlämna sitt mandat för lärandesituationen till ES lärarna. Lärares ”polisbeteende” uppfattas av ES lärarna som problematiskt och störande å ena sidan, men det betraktas även som ett sätt att visa engagemang och vilja att underlätta lärandesituationen för ES lärarna. Genom att lyfta fram betydelsen av på förhand uppgjorda ramarna för samarbete antyds att detta är ett känt problem hos verksamhetens lärare. Syftet med de workshops som nämns är att etablera ett förhållningssätt och en samsyn kring pedagogiska metoder för att underlätta lärandesituationen inom ES. Indirekt antyds här ett ensidigt synsätt där verksamhetens lärare betraktar sina metoder som de rätta och att dessa genom workshops ska implementeras hos de samarbetande lärarna. Vikten av att definiera ledarskapet och rollerna vid samarbete med andra vuxna kan därmed anses vara viktigt för lärarna i studien. Det är intressant att notera att

lärare som i stor utsträckning samarbetar med förskolepersonal inte upplever samma konfliktfyllda möte mellan olika pedagogiska ramar.

5.2.3 Att bygga en hållbar lärarroll i ES

Många av lärarna i studien beskriver vikten av att lära sig hantera arbetssituationen i verksamheten och betraktar detta som en process som tar både tid och energi. Detta är något som lärarna talar mycket om, vilket kan tolkas som att det för ES lärarna är svårt att hitta sin roll och utveckla ett förhållningssätt till sitt arbete. Detta bekräftas av flera lärare som beskriver hur de jämför sin verksamhet med den Venezuelanska kontexten och andra ES verksamheter i Sverige. Att forma sin verksamhet efter den lokala kontexten är en process som många lärare upplever som krävande och svårt och samtidigt stimulerande.

Petra: Jo, men vi har ju pratat jättemycket om det här med att vi kan känna oss mindervärdig liksom, att vi har fått kämpa med att vi är X. Vi är inte någon annan. För att det är... I alla fall för mej har det varit lätt att få prestationshäxan att sitta och hackar en i nacken. För att vi ska göra det och det... Att vi får hålla det där att det här är vårt koncept. Vi gör det på Jag menar vi blir ju också drabbade av mediabilder och hypade kungamöten och vad det nu kan vara liksom. Och det är en risk i det här att det ska vara... det måste få fungera i basnivå, tycker jag och det har vi ju pratat om jättemycket.

Frida, Felicia, Doris: Mmm

Petra: Och vi har lyckats ganska bra med det tycker jag. Att vi jobbar...

Emma: Gentemot vem får man ett mindervärdeskomplex?

Petra: Övriga El Sistema liksom. Vi... Ja, Göteborg om inte annat. Y som slog upp och poff såhär direkt bara.

Frida: Vi har ju hört en föreläsning från Skottland och så där och...

Petra: Ja. Så att det är lätt att... Och så ser man dom här enorma konserterna på TV... Ja här sitter vi och spelar Broder Jakob liksom... Men, det är ju där vi måste börja och det gäller att vi är i det. Att inte få nån sån här att nu bjuder vi in kungen liksom... eller drottningen.

Att både lärarna och andra utanför ES verksamhet gör jämförelser mellan ES och andra musikpedagogiska verksamheter är naturligt eftersom verksamheten lanserats som en ny sorts musikpedagogisk verksamhet där musiken används som verktyg för att åstadkomma social förändring. I citatet ovan illustreras detta genom Petras beskrivning om hur hon känner sig drabbad av mediabilder där verksamheter snabbt visas upp på konserter. Att nå musikaliskt resultat snabbt framhålls som viktigt för verksamheten och för ES lärarnas stolthet. Petra beskriver hur detta leder till prestationspress vilket får en hämmande effekt för verksamheten. Detta aktualiserar den tidigare väckta frågan om vad det finns för alternativa sätt att visa på resultat av arbetet i verksamheterna.

När lärarna beskriver sin roll i ES ges i allmänhet en mycket mångfacetterad och komplex bild och detta är något som det råder konsensus om bland lärarna. Lärarna beskriver hur de förutom att vara lärare även är exempelvis; deltagare i ett globalt kollektiv, ”socialarbetare”, innovatörer, fortbildare, organisationsutvecklare, konsertarrangör och ”bananskärare”. Lärarna i alla tre fokusgruppssamtalen beskriver det konfliktfyllda i denna process.

Rebecka: Ja, jag skulle kalla mej mera, alltså jag är ju pedagog men alltså, det var nån som sa det nångång att: du är ju mer, jag vet inte vad den titeln heter, men att utveckla en organisation, alltså utvecklare.

Samuel: Mmm

Rebecka: För att det... Det är ju också vem kan... alltså det är vi som är på plats som ser behoven och som också kan se vad som skulle kunna funka och vad som inte funkar. Det kan ju inte en chef som inte är på plats se. Och där kan det också bli... uppstå för mej, konflikter i liksom... i det, i den kombinationen. Och där är jag fortfarande väldigt... det är jättemycket frågetecken för mej. För att å ena sidan får jag supermycket ansvar att strukturera och skapa en organisation, å andra sidan har jag ingen chefsroll eller nåt alls i den ... Jag är bara pedagog och då blir det så här, var landar jag i det mellanrummet där? Och sen har vi också då det här samarbetet med professionella institutioner, musiker som X eller Y eller andra. Och där är det samma sak. Det blir också så där... Men vad är intentionen, vad är... varför gör vi det här och vad är det viktigaste och hur ska vi få till det och ... Jag känner att min roll kan vara ganska splittrad och det är både... Det är därför jag tycker om det också, för att jag har möjlighet att påverka. Det var därför också jag tackade ja, för att jag ville det. Och samtidigt är det så här... jaha... slitigt.

Citatet illustrerar den frihet som flera av ES lärarna uttrycker och upplever i sitt arbete i verksamheterna. Lärare uppfattar i mycket stor utsträckning att de har stor frihet att forma verksamheten på det sätt som de anser vara bäst. Frihetens baksida är att detta kräver en stor arbetsinsats och stort engagemang från lärarna, vilket de också bekräftar. I de tre fokusgruppsamtalen beskriver lärare hur de jämför sina verksamheter med den mediala bild av andra svenska ES verksamheter som spridits de senaste åren. Flera av lärarna uppfattar denna jämförelse som problematiskt, som vi kan se exempel i ovanstående citat. Lärare beskriver hur de har svårt att leva upp till den mediala bilden av ES, särskilt när det kommer till den musikaliska progressionen. Under de tre samtalen talar lärarna ytterst lite om ES verksamheter i Venezuela utan verksamheterna i Göteborg, framför allt den i Hammarkullen framhålls av lärarna som en viktig förebild, framför allt för det sociala perspektivet i verksamheten.

5.3 El Sistema som social verksamhet

Det tredje kriteriet vid urvalet av ES verksamheter till den här studien var att de skulle ha tydligt uttalade sociala mål för sin verksamhet. De tre utvalda verksamheterna verkar alla i områden som präglas av stark segregation och där ett av verksamheternas uppdrag är att fungera som en mötesplats och föra samman olika grupper av människor genom verksamhet för barn från olika bostadsområden. När lärarna beskriver sin målgrupp gör de mycket ogärna generaliserande kategoriseringar av barnen utifrån andra parametrar än vilket område barnen bor i. De få beskrivningar som lärarna trots detta gör är förknippade med orden kultur och språk, att barnen har olika kulturell bakgrund, samt att de talar andra språk än svenska.

ES beskrivs av lärarna som en verksamhet med både musikaliska och sociala mål och var lärarna lägger tyngdpunkten i sina beskrivningar av verksamheten varierar. Vissa beskriver ES som en musikpedagogisk verksamhet med sociala mål medan andra beskriver ES som en musiksocial verksamhet. I den argumentation om El Sistema som social verksamhet centreras innehållet kring tre aspekter: *I behov av stärkt självkänsla, Språklig och språklös*

kommunikation samt ES verksamheten som plattform för dialog och skapandet av ett gemensamt ”vi”.

5.3.1 I behov av stärkt självkänsla

Det råder stor samstämmighet bland lärarna om att några av ES verksamheternas viktiga sociala mål är att stärka elevernas självkänsla och hjälpa dem att utveckla en stark positiv identitet. Under de tre fokusgruppsamtalen återger lärare ett stort antal narrativ där elevers identitetsutveckling och självkänsla berörs. Som tidigare belysts beskrivs elever med stark vilja och lärare talar övervägande positivt om detta. Samtidigt beskriver lärare ofta hur de arbetar för att stärka elevers självkänsla och positiva identitet, vilket kan tyckas motsägelsefullt. Möjligtvis kan detta vara ett tecken på att lärarna anser att det är angeläget att arbeta med att stärka alla elevers självkänsla, men det kan också vara ett tecken att lärarna anser att eleverna i ES verksamheterna är i extra stort behov av detta. Ytterligare en tolkning kan vara att lärarna har en förutfattad mening om de barn som de möter i sina verksamheter och att de i den förutfattade meningen lägger in svag självkänsla. Vad lärare grundar sin bedömning på eller vad stärkt självkänsla explicit innebär för lärarna framgår inte av samtalen, vilket är problematiskt eftersom det därmed också är svårt att följa upp hur arbetet med elevernas självkänsla och positiva identitet faller ut på lång- och kort sikt samt hur mönster på individnivå kan relateras till mönster på gruppnivå.

Ett intressant mönster i lärarnas berättelser om elevers självkänsla och positiva identitet är att lärarna använder berättelser om enskilda barn för att legitimerar ES som social verksamhet. Följande citat är ett exempel på detta;

Petra: För mej är det växande självkänslan... att jag är något.

Frida: Ja, så känner jag också.

Petra: Å dom här nyanlända som man, vi jobbar med nu då. Det var en speciell pojke som... Ja... På lektionerna och i klassen är han inte klok, på riktigt alltså. Inte klok. Han är som en duracellkanin. Squashboll... eller vad heter det... sån här som po po po... Å här fick han, kunde han visa att han kunde spela gitarr. Han kunde spela utan att behöva kunna språket, eller att inte förstå... för att vi använder inte ord, vi bara använder.... vi bara kör. Å med tydliga tecken räknar in liksom. Å det är för mej det viktigaste. Det... den växande självkänslan. Jag är nån. Om så bara att han slog rätt på ett trumslag så räcker det.

Frida: Jo men så... det är ju liksom min filosofi också ... Det är liksom det här att bygga och bygga mänskan, få dom växa, få självkänsla. Musiken är ett medel för att liksom nå det...

Berättelsen om den nyanlända hyperaktive pojken är ett exempel på lärares sätt att beskriva hur musik används som verktyg för att kanalisera och omvandla barns aktivitet till något positivt, från att ha varit negativt laddad. Just beskrivningar av aktiva och ibland även utåtagerande barn är framträdande i lärarnas beskrivningar av enskilda elever, som tidigare belysts.

Petras berättelse är också ett exempel på hur lärare gör kopplingar mellan barn som inte kan språket, som därmed inte kan göra sig förstådda och där verksamheten erbjuder en arena för bekräftelse och tillfredsställelse av att kunna något, genom ordlöst musicerande. Det tycks vara viktigt för lärare att erbjuda elever den här möjligheten till stärkt självkänsla. Samuel tillför flera intressanta dimensioner av ES sociala diskurs;

Samuel: Jag ser väl att orkestern, i mitt fall är det ju orkestern eller kören, att den här stora gruppen, att det är det som är nån sorts kärna. Att man gör det ihop liksom. Att däri jobbar man med respekt för varann och tränar sånt liksom, bland annat. Och genom musiken, genom att lära sej ett instrument eller jobba med rösten eller... Jag kan inte exakt hur ni hanterar eran grej men... genom det får man en massa andra effekter.

Emma: Mmm

Samuel: Och i och med att jag jobbat med stråkklasser t ex så vet jag att bara det jag gör med ungarna, att dom lär sej ett instrument, det hjälper dom att läsa, det hjälper dom att räkna, det lyfter dom och det är väl en av grejerna som vi ser, som man pratar om att det ska vara bieffekter, vi vill att det ska bli bieffekter. Dom ska lyfta sej, stärka sej, hålla sej undan från fel saker om man säger...

I citatet beskriver Samuel hur musik används som verktyg för att stärka elevers självkänsla och hjälpa eleverna att utveckla en positiv identitet. Samuel sammanför musicerande, respekt för varandra och gruppen som viktiga faktorer för barns stärkta självkänsla och andra positiva bieffekter. Om det är musicerandet, arbetet med respekt i gruppsamverkan eller just gruppmusicerandet som leder till de positiva bieffekter som Samuel beskriver går inte att utläsa, men det är intressant att notera hur Samuel i sin argumentation legitimerar musikundervisningen genom externa mål.

Samuel betonar att gruppen är *nån sorts kärna* för lärandet i verksamheten och detta kan betraktas som ett sätt att kontrastera ES med annan musikpedagogisk verksamhet som är mer individuellt inriktad, exempelvis grundskolans obligatoriska musikundervisning där individens kunskaper och utveckling är det som står i fokus. Samuels berättelse kan därmed sägas legitimera ES:s pedagogiska och sociala diskurs.

Samuel beskriver i citatet erfarenheter av positiva bieffekter av att lära sig spela ett instrument och han gör kopplingar mellan stärkt självkänsla och att *hålla sej undan från fel saker*. Detta kan tolkas på flera sätt, som att ES genom sin verksamhet vill få eleverna att ta del av positiva bieffekter som goda färdigheter i läsning och matematik genom att lära sig spela instrument eller jobba med rösten som instrument. Å andra sidan kan detta även tolkas som att ES genom sin verksamhet vill hjälpa barnen *att hålla sej undan från fel saker*, vilket möjligtvis kan avse kriminalitet och missbruk. Detta är ett av de argument som används för att legitimera ES verksamhet i Venezuela och på så sätt kan Samuels citat knytas samman med den venezuelanska retoriken kring verksamheten. Alternativt kan Samuels koppling mellan svag självkänsla, negativ identitet, kriminalitet och missbruk ses som tecken på att Samuel anser att de elever som verksamheten vänder sig till befinner sig i riskzonen för denna typ av beteende. Detta är dock inte något som det talas om vid något annat tillfälle i något annat fokusgruppsamtal.

Samuel använder i citatet ord som *jobbar* och *tränar* vilken kan ses som ett sätt att beskriva musikaliskt lärande som en process som kräver kontinuitet och ansträngning, vilket i sin tur kan ses som ett uttryck för legitimering av ES som musikpedagogisk verksamhet med långsiktiga musikaliska och sociala mål med stor betydelse för det enskilda barnets framtid.

5.3.2 Språklig och språklös kommunikation

I de tre fokusgruppsamtalen beskriver lärare sambandet mellan musik, språk och socialt samspel på tre olika sätt; musik som brygga där gemensamt språk saknas, musik som verktyg för språkutveckling och musik som ordlöst språk. Med upplevelser av enskilda elevers

språkfrustration och språkutveckling argumenterar lärare för att musik som verktyg för att stimulera barns språkliga utveckling.

Petra: Å det geniala... att det är språklöst. Det är ju det som... man behöver inte säga ett ord.

Doris: Men samtidigt så säger personalen och börjar gråta nästan när vi sitter på lektionerna och sjunger. För dom här barnen som inte öppnar munnen och inte pratar... dom sjunger. Det kan komma små ord ur munnen. Ja. Å då är det en sång, då är det... då fungerar det för dom snappar ju upp så fort. Härmar...

Felicia: Sångerna kommer spontant när dom sitter och väntar på maten eller... går ut i skogen... Då sjöng vi Babumba.

Av citatet framgår att lärarna använder musik som ett gränsöverskridande språklöst kommunikativt verktyg, som en språklig brygga, i syfte att stimulera och möjliggöra språklig dialog och socialt samspel. I citatet görs en beskrivning av lärarnas sätt att använda musik som ett medvetet verktyg för att stimulera barnen att erövra språket, för att göra barnen delaktiga och skapa sammanhållning i gruppen. Detta kan ses som viktiga argument för ES som social verksamhet.

Återigen ser vi att då lärare gör narrativ kring enskilda elevers framsteg används en känslomässigt inriktad retorik. Genom att infoga narrativ om spontansång och personalens upplevelser av detta förstärks beskrivningen och därmed argumentationen. Förutom att musik används som ett verktyg för att erövra det svenska språket, för det enskilda barnet, ses musik av ES lärare som ett sätt att ena elevgrupper där barnen har olika språk med sig och detta beskrivs av flera lärare i studien. På så sätt ses musik även som ett verktyg som enar olika grupper och stimulerar dialog. Detta kan ses som legitimerande för ES som social verksamhet.

Lärare i studien sätter stor tilltro till sin förmåga att göra eleverna delaktiga genom musicerandet trots språkbarriärer men de tycks inte reflektera över en möjlig initial frustration hos de elever som inte förstår det talade språket och inte ännu behärskar det ordlösa musicerandet. En av lärarna beskriver dock hur de använder rörelser, solmisationstecken och tecken som stöd, som en brygga mellan det talade språket och det ordlösa musicerandet.

Katarina: Då måste jag hänga på dej B med det där med språket. Vi jobbar ju mycket med tecken när vi sjunger. Det är ju, och det är ju lära sej tonerna... Det gör det väldigt väldigt roligt att se hur det kan vara ett sånt här språk för allihop. Tillsammans har vi det här med tecknen som är en slags gemenskap eftersom alla har så otroligt mycket olika språk med sej eller uttryck eller inte några ord med sej. Det är jättefint att se.

Emma och Cecilia: Mmm

Cecilia: Och varje sång liksom tar in nya ord som dom aldrig har hört.

Beatrice: Smaka på nya ord. Fonetiskt jobba med det.

Fredrik, Katarina, Emma: Mmm

Cecilia: Vad är det här liksom, vad är björk?

Katarina: Vad är en kolt?

Beatrice: Ja, kolt? Bra ord va?

Katarina: Bra att kunna. Ja, men det är väldigt mycket så. Det är väldigt häftigt.

Fredrik: Ja det är ju många vuxna som också förhoppningsvis kan få hjälp. Jag vet min dotter jobbar ju mycket med, eller har jobbat med språkträning för, eller språkträning låter så pretentiöst det låter som man ovanpå och ner... Hon hade sånt där att man träffades va liksom, olika nyinkomna, nykomna och så där. Och så prata bara. Man tar dagens tidning och så sitter man och pratar om det där. Det där blev väldigt uppskattat. Och jag tror vi möts för lite. Så att där har jag totalt liksom kommit att tänka, det var jättebra det här med dom två skolorna, faktiskt. Så jag ändrade mig där.

I citatet beskrivs hur musicerandet tillsammans med rörelser och tecken blir ett slags ordlöst gemensamt språk för eleverna. Musicerandet används även som ett sätt att stimulera elevernas språkliga utveckling, eftersom eleverna genom sångerna lär sig ordens fonetik och betydelse. Fredrik förstärker kopplingen mellan verksamheten och språklig bildning genom att argumentera för hur verksamheten även kan fungera som en mötesplats för barn och vuxna från olika skolor, olika bostadsområden med olika språklig grund. Fredrik beskriver hur både barn och vuxna genom ES:s verksamhet erbjuds möjlighet att träffas regelbundet och genom mötet mellan ”språkexperten” och ”språknovisen” erbjuds indirekt en möjlighet till språkutveckling både för elever och föräldrar. Citatet indikerar att lärarna i verksamheten träffar elever och vuxna som är nyanlända till Sverige, alternativt lever i en språkligt homogen miljö där det ges få möjligheter till dialog på svenska. Lärarna beskriver även att de möter ytterligare en grupp elever och vuxna som kommer från en homogen svensktalande miljö. Argumentationen kan sägas legitimera ES som social verksamhet både ur ett språkligt- och ur ett integrationsperspektiv.

Att ES som en del i sin sociala verksamhet har en uttalad ambition att genom musik stimulera elevernas språkliga utveckling förstärks genom Tims berättelse om hans väg in i ES;

Tim: Jag svarade på en jobbbanns på arbetsförmedlingen, helt enkelt. Men den var ganska intressant, den annonsen som gjorde att jag svarade för att den var så... den... ja, jag vet faktiskt inte exakt det var, för det var två... Jag sökte två olika tjänster under samma period så jag vet inte exakt vilken det var jag svarade på. Men det kan ju få svara för El Sistema oavsett om den var avsändare X:orten eller Y:orten, det vet jag inte ... Men den var så väldigt bred i sin formulering kring vad man skulle vara intresserad av. Det togs upp språklig utveckling och dom sociala aspekterna och musicerande, enkla saker och en fördjupad linje med konstmusik å en så där... Och jag tyckte det var väldigt intressant.

Det är intressant att notera att Tim här hänvisar till platsannonser för två olika ES verksamheter som finns på olika orter vilket antyder att det finns ett generellt intresse för elevers språkliga utveckling inom ramen för ES. Detta är något som bekräftas av lärare i de tre intervjuerna. Lärarnas engagemang för barnens språkliga utveckling kan ses som ett uttryck för en diskurs om demokrati där språket anses vara nyckeln till dialog, delaktighet och integration. Intresset för språklig utveckling kan därmed även kopplas till ES pedagogiska diskurs genom vikten av att skapa en bra relation mellan lärare och elev, samt mellan lärare och deras familjer. Slutligen kan det tolkas i en social diskurs genom att språket anses vara nyckeln till delaktighet i samhället och därmed vara en nyckel till integration.

I lärarnas beskrivningar av verksamheten beskrivs mycket sällan mötet föräldrar emellan så huruvida en dialog pågår mellan föräldrar i samband med vänstay/träffar och konserter är därmed inte möjligt att säga något om. Det finns heller inte några beskrivningar av hur

eleverna hanterar situationer då de växlar eller befinner sig mellan den språkliga miljö som hemmet och föräldrarna å ena sidan utgör och den språkliga miljö som ES verksamheten utgör å andra sidan. Huruvida eleverna fungerar som tolkar mellan lärare och föräldrar framgår inte heller.

5.3.3 ES verksamheten som plattform för dialog och skapandet av ett gemensamt ”vi”

Lärarna i de tre fokusgruppsamtalen ger många beskrivningar av hur verksamheten fungerar som en mötesplats för människor med olika kulturell och social bakgrund och hur ES verksamheter legitimeras politiskt som integrationsprojekt.

Doris: Men jag tror också att det här El Sistema gör ju att dom här klanerna, dom samlas ju faktiskt under samma tak...

Emma: Mmm

Doris: ... det är ju så. Dom sitter där tillsammans fast dom kanske inte pratar med varann. Men det är i alla fall en vinst. För min man som jobbar på bank, som skulle informera alla nyanlända X om hur banksystemet fungerar i Sverige, dom fick åka runt till alla olika, för att dom vägrade sitta i samma... under samma tak. Så det här är ändå, på något vis... Ja...

Frida: Fast vi vet ju ändå egentligen inte så mycket.

Doris: Nej, i och för sej fast jag tror ju inte att det är en och samma klan som bara kommer.

Frida: Nej, men jag kan inte riktigt säga....

Doris: Nej, jag kan inte säga heller men jag tror ju i min enfald, så vill jag tro att dom är...

Felicia: Det är ju barnen som är hos oss och så kommer dom och lyssnar på sitt barn.

Doris: Ja, och då kommer man.

Frida: Mmm

Emma: Det låter ju fint.

Doris: Ja, men jag tycker också det. Jag lever efter det.

Felicia: Jag träffade ju en mamma till en ... alltså på förskolan satt vi i lärarrummet, så var det en mamma som skulle skola in sin tvååring och börja berätta om; ja, männen kan ju ha fyra fruar och...

Frida: Ja, men hon satt där med en kompis. Kompisen kunde nästan ingen svenska, hon förstod litegrann, men hon den andra hon pratade och pratade, hade bott i Sverige ett antal år. Så det är en massa såna möten också som man ... Det är väldigt väldigt intressant.

Petra: Mmm

I citatet argumenteras för ES verksamheten som mötesplats både inom och mellan olika grupper av människor samt för ES som mötesplats för lärare och familjer. Barnen snarare än musiken blir på så sätt ett verktyg för sociala integrationsinriktade mål. Föräldrars intresse för barnen skapar ett intresse för verksamheten vilket stimulerar föräldrarnas delaktighet och

möjliggör ett möte mellan föräldrar och lärare. Dessa möten beskrivs av alla lärare som väldigt positiva och de uttrycker stor glädje över att de genom ES verksamheten får träffa människor de annars inte skulle träffa och att de på så sätt får lära sig mycket om hur andra människors livssituation ser ut.

Intressant att notera i ovanstående citat är att mötet mellan de två lärarna och de två mammorna beskrivs med en känslomässig extremiserande retorik. Intressant är också att notera hur Frida beskriver mammorna utifrån deras språkfärdigheter vilket legitimerar ES som arena för språkutveckling som tidigare argumenterats för, samt hur språket betraktas som en nyckel för dialog.

Fredrik: /.../ För mej har det nog varit det här... för jag var emot att vi skulle vara på två skolor först för det finns väldigt dåliga erfarenheter av det i X där man har försökt blanda barn från dom här, vad dom nu ska kallas dom här områdena, och så dom här, vad vi nu ska kalla dom områdena med dom här barnen som är duktiga och fina och snälla och så där. Och jag måste säga att min erfarenhet i livet är att det är ingen skillnad. Det bara ser lite annorlunda, alltså problemen ser lite annorlunda, men det är samma problem. Dom här barnen som kommer från familjer där mamma och pappa liksom måste vara borta i princip hela dagen och kanske kvällen också för att tjäna ihop till amorteringen på kåken och hela det här och ha samma fina bil som grannen så där. Dom barnen har det också fattigt. Dom barnen är fattiga på nåt annat. Och dom, prylar har dom men dom är fattiga i nånting annat va. Och ... Jag blev sen positiv till det här att vi skulle ha X och ... För att det var ett politiskt krav att vi skulle mötas. För att kulturskolan har alltid varit en mötesplats. Jag tror från dag 1 när, jag körde taxi på den tiden, när jag hämtade dom här första som kom från, vad hette det här stället i Turkiet som dom första...

Pernilla: Kurdistan?

Fredrik: Nej, inte... Det är inte ... Nej, jag kommer inte ihåg det. Det var en by tydligen som dom första kom från. Då stod alltså människor med en resväska på X, hette det då, och så gav dom mej en lapp och så skulle dom åka till Y och så försökte dom klämma in sej 7 stycken i den där bilen som bara tog, ja högst 4 då. Och jag begrep ingenting. Och det här var flera gånger det kom ... Man hade liksom ingen ... Vad är det här? Men jag tror, det dröjde inte mer än nåt år, par år så såg jag dom också på kulturskolan men det var då, alltså då var det läkarfamiljer som hade kommit kanske, eller dom kanske kom från Beirut och det, så det var välutbildade människor. Och dom här som kom med en annan bakgrund var lite svårare att nå, det har det alltid varit. Men det är samma sak med dom svenska barnen, dom finska barnen, you name it, är det samma sak. Det finns alltså en social segregation i alla fall och speciellt då när kostnaden var så hög på kulturskolan, för det kostade ganska mycket pengar. Och ska man då satsa det då måste du ha en kunskap att vila det, den där viljan att satsa på det här i stället för en ny mobiltelefon eller vad det nu kan vara för tjafs som man pratar om. Och förstå att det inte är skamligt det här att man tar ungarna till McDonalds i stället för att gå på kulturskolan för det är ett socialt arv, eller vad vi nu ska kalla det för. Det är så lätt att slänga sej med såna här uttryck, men alltså, det är ju så att för en unge på en skolgård kan det vara otroligt mycket viktigare att säga: "Vad gjorde du i helgen? Jag var på McDonalds." än att säga: "Jag

spelade fiol.”. Det liksom räknas inte va. Och därför måste man, man får inte förakta den där okunskapen utan man måste skapa kunskapen. Förhoppningsvis. För vi har ju ett samhälle som ligger utanför här, som heter X där dom har många som tjänar kanske lika dåligt som dom här. Dom ställer upp ideellt på allt möjligt men en tusenlapp för en konsertbiljett för en hel familj som ska gå på, vad heter det, kulturhuset ute i X, det ska man göra. Det är liksom värt det. Men dom har ju ingen mobiltelefon. Men vi kan ju inte sitta och döma va, utan vi kan bara göra det vi ska. Men för mej är det också ett möte både socialt men också, ska vi kalla det, med olika kulturell bakgrund, eller etnisk bakgrund om vi nu vill använda det uttrycket va. Det är också sån här, säg inget till Dagens Nyheter ungefär eller säg inget på Twitter för då har du inget annat att göra än att förklara varför du använder just det uttrycket. Men jag tror att det där är jätteviktigt för vi har ett samhälle som håller på att falla isär och vi har, vi måste åtminstone försöka hålla ihop det här där vi kan. Men sen är det en grannlaga uppgift va.

I ovanstående citat lyfter Fredrik fram ett antal aspekter av ES som social verksamhet som är särskilt intressanta. Det bör dock påpekas att Fredrik stundtals mer eller mindre medvetet använder ett ordval som är generaliserande och stundtals även kan tyckas nedvärderande vilket gör argumentation något problematisk. Fredrik använder det splittrade samhället med etnisk och social segregation som argument för att legitimera sitt engagemang i ES. Genom sin berättelse placerar Fredrik in ES verksamheten i en kontext där kulturskolan sedan tidigare fungerat som en mötesplats för människor med olika etnisk, snarare än social bakgrund. Fredrik beskriver hur föräldrars utbildningsnivå och sociala arv påverkar deras sätt att värdera kultur och deras intresse av att låta barnen gå i kulturskolan. Han påpekar att intresse för kultur inte handlar om ekonomiskt välstånd och han är även noggrann med att påpeka vikten av att inte döma människor som inte värderar kultur högt utan framhåller vikten av att skapa kunskap om värdet av kultur, vilket stöder argumentationen kring ES som bildningsinriktad verksamhet. Däremot påpekar han att höga avgifter skapar en ofrivillig social segregation och detta är något som lärare i andra fokusgruppsamtal också tar upp. Ett viktigt argument för att hålla nere avgifterna för familjer som deltar i ES verksamheter är att det är ett sätt att minska den sociala integrationen. Att koppla samman det politiska uppdraget med ekonomi kan vara ett sätt för lärarna att bekräfta att ES är en verksamhet som kostar mer för kommunerna än vad kulturskolans traditionella verksamhet gör men att ES med sina musikaliska och framför allt sociala mål legitimerar denna ökade kostnad.

Fredrik beskriver tidigare satsningar där barn från olika områden förväntats interagera med varandra som satsningar som pålagts uppifrån, från politiker och/eller tjänstemän, ett slags top-down-initiativ. Det uppdrag som verksamheten och kollegiet fått är återigen ett slags top-down-initiativ, som Fredrik initialt var skeptisk till, men som han anser vara jätteviktigt eftersom samhället håller på att falla isär. Fredrik ser det som att det är *vi*, det vill säga ES-kollegiet som fått uppdraget att få *dom*, det vill säga människor från olika områden att mötas och enas i ett gemensamt *vi*. Detta är något som även tas upp i ett annat fokusgruppsamtal.

René: Vi ska inte svika!

Samuel. Nej, vi ska inte svika och då tänkte jag på en annan sak för det... nu har vi faktiskt gått förbi första året. Och många av dom här områdena som man åtminstone pratar om i Y, det är väl säkert likadant... Här i X är det... finns det några ställen som man i staden har valt ut.

Emma: Mmm

Samuel: Och dom får massa projekt. Projekt, projekt, projekt och dom är projekttrötta här.

Emma: Mmm

Samuel: Så att det... å ena sidan har det ju vart ett litet förhållningssätt hos vissa, alltså det är ingen idé att lägga in hela hjärtat i det här för att dom är ju snart borta.

Rut, René, Emma: Mmm

Samuel: Och då har det ju vart väldigt skönt under våren särskilt både vuxna men också yngre som sagt: Ni är det där El Sistema. Ja. Slutar ni nu då? Nej, vi slutar inte. Åtminstone nästa år och vi hoppas ju att vi ska få fortsätta här så att... Vi ser det inte som att vi är färdiga då utan vi kommer att... Dom såg väldigt fundersamma ut liksom. Pratar dom sanning liksom... Att det var på det... Så det har jag funderat rätt mycket över, det här med projekttröttheten och vikten av att... Vi har ett väldigt ansvar. Nu har vi gått ut och sagt att det här ska vi göra med er, för er, tillsammans... Att man verkligen inte sviker.

Rut: Nej, men att det inte blir nåt sånt här frälsningsprojekt heller. Alltså det är det...

René: Nej!

Samuel: Nej verkligen inte.

Rut: För det har man ju också hört också. Att nu kommer det ett till projekt som ska ändra på oss här eller göra liksom...

René: Nej.

Rut: Det blir ju också fel... ja det blir ju fel signaler.

Samuel: Ja.

Rut: ... och kommer liksom hit och ska ...

Tim: Det kommer jag ihåg att vi pratade om... förlåt om jag avbröt dej...

Rut: Det är helt ok.

Tim: Men i början, just med dom här komponenterna med det sociala, integration och så vidare... Att det är ord som politikerna tycker mycket om, men det var ganska skönt, det var nån som sa det och jag tyckte det var ganska trevligt för egen del, att man liksom inte sätter, dom är väldigt viktiga men vi jobbar med musikverksamhet och det har... det innehåller dom här komponenterna, man jobbar med orkester så det blir bieffekter så man behöver inte ens fokusera på det. Vi behöver inte sitta och känna att vi... eller liksom komma och pådyvla ett integrationsprojekt. Det blir så tröttsamt alltså.

Rut, Emma: Mmm

René: Vi har det.

I citatet diskuterar lärarna ES som integrationsprojekt, vilket alltså även den här gruppen lärare uppfattar som ett tydligt politiskt formulerat top-down-uppdrag. I sin diskussion lyfter

de fram intressanta aspekter av integration. Lärarna kontrasterar verksamheten i ES i jämförelser med kortvariga *frälsningsprojekt* som *ska ändra på oss här*. Projekt där *man får*, det vill säga människor i utvalda områden under en kort tid möter människor som *kommer liksom hit* och ska genomföra sina projekt. I kontrast till den typen av integrationsprojekt lyfts ES fram som en verksamhet med ett mer långsiktigt kontinuerligt uppdrag där lärarna känner stort ansvar för uppdraget att skapa ett större *vi*. Samuel beskriver att detta *ska vi göra med er, för er, tillsammans*. På detta sätt lyfts ES fram som en verksamhet där lärarna tillsammans med de som bor i dessa utvalda områden, och som deltar i ES, formar verksamheten, snarare som ett bottom-up-uppdrag. I sin argumentation anknyter lärarna tydligt till en diskurs inriktad mot delaktighet och demokrati.

Tim tillför ytterligare en dimension i samtalet genom att beskriva hur integration enligt honom är *bieffekter* av att spela i orkester så till den grad att *man behöver inte ens fokusera på det*. På så sätt stärker Tims argumentation gruppens betydelse i ES och framförallt ES som musiksosial verksamhet där musiken är det viktigaste verktyget. Möjligtvis kan Tims koppling mellan politik och ES som integrationsprojekt stärka uppfattningen tidigare i citatet om att integrationsprojekt är något som genomförs av andra för människor som inte är delaktiga eller känner något större engagemang, vilket även stärker ES som en diskurs inriktad mot delaktighet och demokrati.

Ytterligare ett perspektiv på ES verksamhet som integrationsprojekt ges från en av de andra ES verksamheterna.

Petra: Och det där är jätteviktigt. Där är det så bra att musikskolan och El Sistema är ett här. Och det tycker vi är viktigt så att det inte blir vi och dom.

Doris: För det är ju ett av syftena. Att vi vill att El Sistemabarnen, när dom sen har varit några år och spelat och sjungit och dansat. Att dom vill komma med musikskolans verksamhet.

Felicia: Ja, i ungdomssymfonikerna.

Doris: Eller i en folkmusikgrupp, eller i en ... Bara dom kommer hit och vill vara med oss.

Felicia: Integrationstänk.

Doris: Ja.

Petra: Och det är väl det vi har den största biten här... att ha ett integrationstänk.

Frida: Ja.

Petra: Att genom musiken få in... för att det här är ju inte Venezuela.

Emma: Nej

Petra: Utan det här är X och här är integrationen det stora problemet.

Emma: Mmm

Petra: Det är ju det som vi har som huvudsyfte egentligen. Känner jag i alla fall. Det har vi pratat om.

Doris: Mmm

Frida: Absolut.

Här beskriver även den här gruppen lärare hur integration formulerats som ett av verksamhetens mål. Argumentationen tar dock lite andra former än de två tidigare citaten. I tidigare citat har integration uttrycks som en strävan om ömsesidighet mellan ett *vi* och ett *dom* medan det i ovanstående citat beskrivs att ES eleverna är ska integreras i den befintliga verksamheten i musikskolan. Det skapas alltså inte någon syntes mellan ES verksamheten och den befintliga verksamheten i musikskolan, som betraktas som norm. Som framgår av citatet är det den västerländska klassiska musiken i gruppform som betraktas som norm genom att det är deltagande i *ungdomssymfonikerna* som lyfts fram som önskvärt mål för ES eleverna. Att även en *folkmusikgrupp* nämns kan betraktas som ett tecken på ett kosmopolitiskt synsätt.

Sammanfattningsvis vill jag påpeka att lärarna upplever sig bära ett stort ansvar för sina verksamheter och deras sociala mål.

5.4 Resultatsammanfattning

Så här i slutet av resultatredovisningen vill jag inleda med ett grepp som Holmberg (2010) använder; nämligen att låta en fiktiv lärare sammanfatta resultatet av undersökningen. Tänk er följande scenario där två före detta musikleklärarkollegor möts som hastigast på stan.

Elin: Hej Kristina!

Kristina: Nej, men hej Elin! Det var länge sen! Hur är det med dej?

Elin: Jo, tack bra. Lite mycket kanske men allt är bra.

Kristina: Jasså?

Elin: Ja, vi har en stor konsert på gång nästa vecka så det är extra mycket nu.

Kristina: Jaha, vad är det för en konsert?

Elin: Vi har konsert tillsammans med symfonikerna och kammarkören. Det ska bli jättekul!

Kristina: Oj då, vad kul! Ska du sjunga eller spela?

Elin: Nja, det är mina elever som ska spela så jag sitter med i orkestern som stöd för dem.

Kristina: Men vad häftigt! Var är det nu du jobbar?

Elin: Jag jobbar i orkesterverksamheten i El Sistema i nordost sedan i höstas.

Kristina: Jasså. Ja, jag hörde att det skulle starta El Sistema där. Men vad kul att få jobba med det, det verkar jättespännande.

Elin: Ja, det är det verkligen. Det är ju inte så länge sen vi startade så allt har ju inte satt sig än, men det känns verkligen roligt och meningsfullt. Det är stor skillnad från mitt gamla jobb på kulturskolan.

Kristina: Jaha. På vilket sätt då?

Elin: Jag känner verkligen att jag gör en insats. Vi är ett grymt bra lärarlag som jobbar med musik som verktyg för social utveckling och jag känner verkligen att jag gör en insats för dom här barnen. Det är ju rätt trasiga familjer vi möter så att få jobba inte bara med barnen utan med hela familjerna är verkligen en utmaning. Vi ser att vi gör skillnad och jag lär mej så mycket om andra människor, och om mej själv i det här jobbet.

Kristina: Jaså. Hur då jobbar med hela familjen? Spelar föräldrarna också?

Elin: Nej, men vi har träffar på onsdagarna då vi spelar och sjunger tillsammans och för varandra. Ibland har vi gäster som uppträder och så fikar vi tillsammans och pratar och hänger. Det kommer barn från två olika skolor så det blir ett bra möte mellan föräldrarna också. Den här stan är verkligen uppdelad.

Kristina: Ja, det håller jag med dej om. Men är du anställd av kulturskolan fortfarande då?

Elin: Ja, anställningen ligger där och jag jobbar bara deltid i El Sistema så två dagar i veckan har jag lektioner som vanligt på kulturskolan och det är rätt så skönt.

Kristina: Jaha, varför då?

Elin: Ibland är det skönt att få köra sitt eget race eftersom vi jobbar så himla tätt i El Sistema. Vi är alltid två lärare på lektionerna och det är verkligen utvecklande att få jobba tillsammans så tätt, jag lär mej jättemycket av min kollega hela tiden och det är så bra att vara två eftersom det ibland händer att man behöver gå ut med ett barn och då kan lektionen fortsätta för de andra.

Kristina: Ja, alla borde få undervisa tillsammans med en kollega.

Elin: Ja, det håller jag med om. För oss är det en nödvändighet eftersom vi har både musikaliska och sociala mål att förhålla oss till. Vi träffar ju barnen tre gånger i veckan och dessutom alltid i grupp så det är viktigt att vi har en bra relation till eleverna.

Kristina: Tre gånger i veckan!

Elin: Ja, det är annat än 20-minuterslektionerna i kulturskolan vill jag lova.

Kristina: Ja, du. Men lycka till med konserten nästa vecka! Det var jättekul att höra lite om vad ni gör i El Sistema. Det vore kul att få komma på besök.

Elin: Gör det! Vi är en öppen verksamhet och barnen är vana vi besök vid det här laget så ring någon dag så bokar vi in en dag då du kan komma och hälsa på. Varje onsdag har vi Vänstay kl. 17-18 så det är du också varmt välkommen på. Kanske spela eller sjunga något eller bara fika, hänga och prata.

Kristina: Ja, det gör jag gärna. Vi hörs snart. Ha det så gott!

Elin: Det gör vi! Sköt om dej! Hej! Hej!

I den fingerade dialogen, som jag tror att många av oss ES lärare känner igen mycket väl, får vi del av vad läraren anser vara legitimerande för verksamhet. Vi får veta vad som anses vara unikt och vilket berättigande verksamheten har i den svenska musikpedagogiska kontexten. Lärarnas argumentation kring verksamhetens legitimitet är som tidigare visats på både omfattande och mångtydig så innan vi går vidare in i diskussionen följer här en sammanfattning av hur ES lärarna i studien legitimerar sina verksamheter.

5.4.1 ES som musikalisk verksamhet

Lärarna i studien lägger fokus på den klassiska musiken i sina beskrivningar av verksamheternas musikaliska inriktning men de lyfter även fram folkmusik och barns eget

musikskapande som viktigt beståndsdelar i verksamheten. När lärarna beskriver sin egen kompetens och väg in i El Sistema lyfter de ofta fram just musikalisk bredd. De samarbetspartners som lärarna nämner är väl förankrade i den klassiska musikens värld vilket ytterligare stärker bilden av att ES verksamheter i huvudsak är inriktad mot klassisk musik.

Lärarna beskriver att verksamheterna är tydligt inriktade mot grupp, både som primär undervisningsform i form av symfoniorkestern och kören, men även i form av ett tätt samarbetande lärarkollegium. Genom gruppen utvecklas en känsla av musikaliska och sociala sammanhang som av lärarna anses vara viktig för elevernas självkänsla. Lärarna lägger stor vikt vid formandet av ett gemensamt inkluderande *vi*.

Lärarna anser att ES verksamheterna är tydligt konsertinriktade och konserterna betraktas som en viktig möjlighet att få visa upp verksamheten för föräldrar, syskon och en intresserad allmänhet. Konserter är också ett tillfälle att få visa på förebyggande inom verksamheten och med externa samarbetspartners. Lärarna uttrycker dock en frustration över att konsertverksamheten inte alltid är anpassad efter de förutsättningar som råder i verksamheten och att konserterna helt enkelt tar mycket energi som ibland hämmar det vardagliga arbetet i verksamheten. Lärarna uttrycker en önskan om större fokus på det vardagliga processinriktade arbetet.

ES verksamheterna är inriktade mot musikalisk allmänbildning och genom musicerandet vill lärarna öka barnens och föräldrarnas medvetenhet om olika sorters musik och då framför allt inom den klassiska musiken. Lärarna beskriver även hur musik används som verktyg för externa mål som exempelvis språklig bildning både för elever och föräldrar. Vänstay beskrivs av lärare som en viktig form för denna musikaliska allmänbildning och dess spridning till syskon och föräldrar.

5.4.2 ES som pedagogisk verksamhet

Lärarna i studien talar ofta och mycket om verksamheternas syfte, om dess legitimitet i en musikpedagogisk diskurs och i sin argumentation kontrasterar lärarna ofta ES verksamhet mot andra musikpedagogiska diskurser. ES:s pedagogisk diskurs präglas av ömsesidig respekt, dialog, reflektion och kan i hög grad sägas vara en demokratisk diskurs med ett tydligt fostransideal.

Arbetslaget i verksamheterna beskrivs av lärarna som lärande kollektiv. I verksamheterna pågår ett dubbelriktat lärande där både elever och lärare lär sig av varandra, men där lärare även lär sig av varandra samt av elevernas föräldrar. Lärarna värderar detta dubbelriktade lärande högt.

Tid och kontinuitet betraktas av lärarna som en mycket viktigt beståndsdel och som pedagogiskt verktyg såväl för elevernas musikaliska som sociala utveckling. I ES verksamheterna har lärarna gott om tid för sina elever. Att träffa eleverna mycket och ofta beskrivs av lärarna som en viktig nyckel både för ES musikaliska och sociala mål. Å andra sidan beskriver lärare hur just tid och kontinuitet ställer stora krav på musikalisk och pedagogisk progression både vad gäller undervisning och material.

De hinder för lärandet i ES som lärarna beskriver är konflikter med elever och konflikter med samarbetande lärare. De konflikter med elever som lärarna berättar om handlar om elever som uppvisar ett beteende som leder till konflikt, exempelvis beteende som leder till maktkamp och där viljestarka elever som inte är beredda att kompromissa. Den andra typen av konflikter som lärarna beskriver är då de hamnar i konflikt med samarbetande lärare från skola och

fritids. Av lärarnas beskrivningar antyds att det handlar om skillnader i elevsyn och i syn på klassrumsklimat.

Av fokusgruppsamtalen framgår att lärarna i ES på ett mycket medvetet och aktivt sätt håller på att forma en ny musiklärarroll. När lärarna sätter ord på vad som ryms i ES-lärarrollen beskriver de; lärare, musiker, artist, del i ett globalt ES-kollektiv, socialarbetare, verksamhetsutvecklare, fortbildare, konsertarrangör, musikarrangör, kompositör, fikafixare, integrationsguide, Sverigeambassadör och medmänniska. Lärarna återkommer till det positiva i denna mångfacetterade lärarroll men de uttrycker också en frustration över att det ibland är lite övermäktigt att förhålla sig till denna komplexitet. Lärare beskriver hur de skapar sin lärarroll i jämförelser med andra musiklärarroller, inte minst i relation till lärarrollen inom kulturskolan, men även i relation till andra ES verksamheter i Sverige.

5.4.3 ES som social verksamhet

Lärarna uttalar en mycket stor tilltro till musik som verktyg för social utveckling och för sitt arbete i verksamheterna. Av fokusgruppsamtalen framgår att lärarna ser att verksamheterna ”funkar” och leder till en positiv social utveckling. Däremot är det otydligt vilka dessa sociala utvecklingsområden är, även om det går att skönja vissa mönster i lärarnas beskrivningar.

Ett område som lärarna i studien talar mycket om är hur de genom sitt arbete vill främja utvecklingen av elevers självkänsla och utvecklandet av en positiv identitet. Genom orkestern och kören försöker lärarna skapa en känsla av sammanhang i en positiv gruppbyggnad där hårt arbete leder till resultat och där konserterna fungerar som ett konkret sätt att visa på resultat och få uppskattning.

Ytterligare ett område som lärarna beskriver är hur de vill stimulera elevernas språkliga utveckling för att öka delaktigheten, både i verksamheten och i samhället. Musicerandet beskrivs som språklöst å ena sidan samtidigt som sjungandet leder till att nya ord erövrats stegvis. Lärarna beskriver även hur de genom sin verksamhet hoppas stimulera även föräldrars språkutveckling genom att fungera som en plattform för ett positivt möte där de erbjuder möjlighet till dialog kring barnens väl och ve.

De tre verksamheterna i studien har politiskt väl förankrade och uttalade integrationsmål för sina verksamheter, i en strävan att bryta segregation på orten och detta är något som lärarna värdesätter och som de använder som ett av de tyngre legitimerande motiven för sina verksamheter. Däremot finns det bland lärarna i studien olika uppfattningar om vad integration innebär. Några lärare uttrycker en önskan om ett tydligare fokus på musiken eftersom de anser att integrationsarbetet sker på ett naturligt sätt genom musicerandet i verksamheten.

Sammanfattningsvis kan lärarna anses ha en mängd legitimerande motiv för sina verksamheter både vad gäller dess musikaliska-, pedagogiska- och sociala diskurser. Både diskurserna och lärarrollen i ES konstrueras i mångt och mycket i relation till andra diskurser och lärarroller. Lärarna kan sägas vara ett med sitt uppdrag i ES och de värdesätter den frihet de har att forma verksamheterna och sin lärarroll samtidigt som det också anser att det är en krävande process.

Det är intressant att se hur likartad argumentationen i de tre fokusgruppsamtalen är och det kan därmed anses råda stor enighet bland lärarna om vad som är ES uppdrag i Sverige. Det är också mycket intressant att lärarna sätter så stor tilltro till sin egen och kollegornas förmåga att nå de högt uppställda målen vilket tyder på att lärarna är väl medvetna om värdet i sin kompetens och värdet av ett nära kollegialt samarbete.

6 Diskussion

Jag har genom resultatredovisningen försökt visa på hur lärarna konstruerar och legitimerar El Sistemaverksamhet i Sverige; hur de svarar på Elliotts (2012) frågor: Vad, hur, och varför de gör som de gör? De tre verksamheterna följer mönster som beskrivits av Lindgren och Bergman (2014), exempelvis genom att undervisningen har en stark teoretisk musikpedagogisk filosofi som anknyter till det Elliott (2012) beskriver som skolmusik genomsyrad av omsorgsetik, vilket jag anser vara unikt i den svenska musikpedagogiska kontexten. Med utgångspunkt i lärarnas beskrivning av sin vardag i sina verksamheter följer nu en problematisering av ES som musikalisk, pedagogisk och social verksamhet. Diskussionen utgår från följande fyra teman; *Balansen mellan ES:s sociala och musikaliska mål, Att visa på resultat, En komplex lärarroll med stora möjligheter för lärarna samt Kultursynen i ES.*

6.1 Balansen mellan ES sociala och musikaliska mål

Lindgren och Bergman (2014) beskriver i sin studie ES verksamheten i Göteborg som en musikpedagogisk verksamhet med höga musikaliska ambitioner och med hög kvalitet på undervisningen. Undervisningen har inte varit i fokus i den här studien men med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar går det att göra bedömningen att de tre verksamheterna har höga musikaliska såväl som sociala ambitioner. Lärarna i studien sätter stort värde i verksamheternas dubbla mål, det vill säga både dess sociala och musikaliska mål. De framhåller detta som både specifikt och legitimerande, särskilt i relation till traditionell verksamhet inom kulturskolan.

Lärarna i en av de tre verksamheterna uttrycker ett väldigt tydligt socialt fokus medan de två andra verksamheterna i större grad växlar fokus mellan musikaliskt och socialt fokus. Denna variation är särskilt intressant med tanke på att Lindgren och Bergman (2014) pekar på att ES verksamheterna i Göteborg, som var de första ES verksamheterna, lägger tonvikt vid de sociala målen. Det är intressant att se hur lärarna i de tre verksamheterna i studien retoriskt omformar ES efter sin kontext, samt att lärarna under fokusgruppsamtalen beskriver att den här omformningsprocessen sker i relation till verksamheterna i Göteborg. Viktigt här är dock att beakta det faktum att jag är en del av ES Göteborg, vilket kan ha påverkat lärarnas argumentation. Trots detta kan det konstateras att det finns en viss variation i hur ES verksamheter tolkar ES musikpedagogiska filosofi och var verksamheterna lägger sin tyngdpunkt. Lärarna uttrycker det som att det är *VI* som bygger El Sistema. I detta *vi* inkluderas både lärare, elever och föräldrar.

I fokusgruppsamtalen blir det tydligt hur viktigt det tycks vara för lärarna att vara ense om var tyngdpunkten i verksamheten ska vara. Lärarna bekräftar och förstärker varandras beskrivningar och de använder i stor utsträckning narrativ om enskilda elever för att legitimera sina ståndpunkter och sin verksamhet. Möjligtvis kan detta vara ett tecken på att verksamheterna vill framställa sig som tydligt barncenterade, att de ger röst åt barnen, och där det enskilda barnets väl och ve sätts i centrum. Möjligtvis kan detta också vara ett sätt för lärarna att beskriva hur ”tuff” deras arbetssituation är för att på så sätt förstärka legitimiteten i sitt arbete.

I vissa sekvenser talar lärarna om vikten av hög kvalitet på undervisning och den musikaliska verksamheten, medan de i andra sekvenser snarare undantrycker denna argumentation till förmån för de sociala målen. Möjligtvis kan dessa motsägelser vara tecken på att lärarna anser

att det är svårt att leva upp till verksamheternas lokala musikaliska mål, särskilt när de ställs i relation till ES Venezuela som funnits sedan 1975 och vars förutsättningar är mycket annorlunda i jämförelse med de svenska. I ett av samtalen beskrivs problematiken med den mediala hypen av ES verksamheter i Sverige som genomfört stora konserter kort efter att de startats. Med tanke på hur mycket undervisningstid eleverna i ES får tycks det bland lärarna finnas en uppfattning om att det borde leda till mycket goda musikaliska resultat på mycket kort tid. Det finns bland lärarna en outtalad frustration över att elevernas musikaliska progression inte går tillräckligt snabbt. Detta är i sig problematiskt och får konsekvenser för hur kvaliteten "mäts" i verksamheten samt för hur verksamheten legitimeras i den svenska musikpedagogiska kontexten.

Bakers (2014) beskrivning av vardagen i ES Venezuela ligger långt från de beskrivningar som lärarna i den här studien gör. Baker beskriver hur ES simmar mot strömmen av progressiv musikundervisning genom arbetsintensiv och starkt lärarcentrerad undervisning präglad av överföring av befintligt kunskap. Den svenska ES verksamheten kännetecknas snarare av ett elevcentrerat perspektiv där genrebredd och eget musikskapande är viktiga beståndsdelar. Den svenska kontexten kan därmed sägas ligga närmare den beskrivning av ES som Creech mfl (2013) gör där ES beskrivs med ord som; gruppundervisning med inslag av förebildning och peer learning, musicerandets glädje, delaktighet, tillgänglighet, frekvens, intensitet och kontinuitet, strävan efter excellens, konserttillfällen som en möjlighet till lärande, familje- och samhällsengagemang samt anpassning av verksamheten till behov i lokalsamhället (Creech mfl, 2013).

I beskrivningarna av ES sociala mål i den här studien framträder arbetet med att stärka elevernas identitet både på grupp- och individnivå, språkets roll, samt ES verksamheten som en plattform för dialog och skapandet av ett gemensamt *vi*. Lärarnas resonemang går tydligt i linje med Lindgren och Bergmans (2014) resonemang om hur ES verksamheten i Göteborg är bärare av en demokratiseringsdiskurs eftersom det *fostransideal* som ligger till grund för verksamheten betonar barnens sociala fostran, elevernas förmåga att umgås i grupp och att med hjälp av musicerande skapa ett mer hållbart demokratiskt samhälle. Detta knyter an till den process där människors personliga identiteter omdanas när de blir socialt aktiva, som McAdam (2001) beskriver. Vidare beskriver McAdams att handlingar för social rättvisa skapar nya kategorier av deltagare och grupper av politiskt aktiva, då identiteter modifieras genom socialt samspel. Även Sjögren (2006) knyter an till områden inom ES sociala diskurs genom sitt resonemang om att ju större uppsättning språk, desto bättre rustad är man för kommunikation. Lärarna kan således sägas föra ett väl underbyggt resonemang om verksamhetens legitimitet i en social diskurs.

6.2 Att visa på resultat

ES verksamheterna har fått stor uppmärksamhet under de senaste åren, både i media och i kultursverige. Verksamheternas dubbla mål, musikaliska såväl som sociala mål, dess förmåga att få musikaliska institutioner och kommunala sektorer att samarbeta och framför allt på grund av verksamheternas relativt stora ekonomiska anslag gör ES verksamheterna både unika och provocerande för vissa kritiker. Det är tydligt att lärarna i den här studien är vana att argumentera för verksamheternas legitimitet och i denna argumentation tycks det vara viktigt för lärarna att kunna visa på resultat vilket märks tydligt i diskussionen kring relationen mellan verksamheternas konsertverksamhet och det vardagliga arbetet med barnen. Lärarna i studien reflekterar och resonerar kring relationen mellan undervisningstid och musikalisk progression och uttrycker att de upplever att kraven är högt ställda, ibland för högt

ställda, vilket är intressant med utgångspunkt i den definition som Creech mfl. (2013) gör av ES:s kännetecken, där konserten ses som ett tillfälle till lärande.

I en tid då mätbara resultat efterfrågas uppstår en problematik kring ES verksamheternas musikaliska och sociala målsättningar eftersom de grundar sig på ett "Big Picture"- eller "Big Idea"-tänkande som Dyndahl, Karlsen och Wright, (2014) samt Richardsson, (2007) beskriver. Å andra sidan tycks det bland lärarna i studien finnas ett behov av att definiera och avgränsa det sociala uppdraget för lärarna, vilket de berör genom att beskriva en känsla av att inte räckta till. Lärarnas resonemang knyter därmed an till det som Røyseng och Varkøy (2014) för, om hur musikundervisning legitimeras genom på vilket sätt de bidrar till att förverkliga externa mål. I ES:s verksamhet används musik som verktyg för utommusikaliska mål vilket kan anses fördjupa dess legitimitet på det sätt som Elliott (2012) beskriver befäster musikens storhet.

Det är anmärkningsvärt att variationen i lärarnas beskrivningar av ES sociala diskurs är så liten och ger en ensidig bild av det sociala arbetet i verksamheterna. Detta kan möjligtvis bero på att lärarna ännu inte har ett professionellt språk för att beskriva den sociala diskursen, eftersom det är ett relativt nytt arbetsområde för musiklektörer samt att det är svårt att utvärdera och mäta resultat av arbetet inom den sociala diskursen innan den är tydligt definierad. Enligt Johansen (2014) kan en effekt av att studera sambandet mellan musikutbildning och social utveckling vara att vi når nya insikter om musikutbildning i sig och därmed anser jag att detta är ett angeläget ämne för den enskilda ES verksamheten såväl som för det svenska musikpedagogiska forskningsfältet.

Verksamheternas fokus på språkutveckling är motsägelsefull eftersom lärarna i fokusgruppsamtalen beskriver en språkligt komplex miljö, där svenska betraktas som norm, men där många elever och föräldrar är flerspråkiga. Detta är initialt problematiskt eftersom det språklösa musicerandet så att säga öppnar för delaktighet men där fokuseringen på svenska initialt hämmar delaktighet. Det krävs vilja, aktivitet och mod för att bryta språkbarriären både från föräldrarnas och lärarnas håll och i det finns betydande svårigheter att upprätta dialog mellan lärare och föräldrar. De generella mönster som tyder på snedrekrytering till musik- och kulturskolor som tidigare behandlats exempelvis av Hofvander Trulsson (2004), Johansson (2005) samt Elofsson (2009) belyser detta.

Genom denna studie tydliggörs ett mönster där ES verksamheterna kan sägas leda utvecklingen av kulturskolor genom att föra upp dess legitimitet på agendan exempelvis genom dess kapacitet att bryta snedrekryteringen till kulturskolorna. Detta är i synnerhet ett legitimerande motiv för verksamheterna. Minskad snedrekrytering ur ett etnicitets- och klassperspektiv är en faktor som är ytterst mätbar och viktig för ES som organisation att visa på. Det vore även intressant att med hänvisning till Grafström (2007) undersöka huruvida avgiftsfrihet minskar snedrekrytering till ES, eftersom flera av verksamheterna i Sverige är helt avgiftsfria i nuläget. Ytterligare ett ämne som vore intressant att belysa är huruvida föräldrar i ES verksamheter i likhet med de föräldrar som deltog i Hofvander Trulssons studie (2010) betraktar verksamheten som en möjlighet för dem att etablera sig i svenska samhället och integreras kulturellt. Ytterligare ett möjligt sätt att visa på resultat är att studera om deltagandet i ES kan vara ett sätt att öka efterfrågan av kulturskolans ordinarie verksamhet.

6.3 En komplex lärarroll med stora möjligheter för lärarna

Lärarrollen i ES är komplex, det framgår klart och tydligt av lärarnas berättelser. Komplexiteten betraktas som utmanande och utvecklande av lärarna i studien. Många av

lärarna har ett förflutet inom kulturskolan och flera lärare beskriver därför lärarrollen med utgångspunkt i kulturskolans traditionella lärarroll. När lärarna beskriver sin väg in i ES utgår de förhållandevis ofta hur de lockats av möjligheten att få fördjupa sig både musikaliskt och socialt i en verksamhet som präglas av gott om tid. På motsvarande sätt beskriver många lärare att de söker sig bort från kulturskolans verksamhet eftersom den präglats av ”snuttifiering” och brist på sammanhang. ES verksamhet beskrivs som något mer än kulturskolans verksamhet, som ett större grepp.

ES verksamheterna ger lärarna en möjlighet att ta kommandot över sin verksamhet, att bygga sitt ES. Möjligtvis har kulturskolans brist på legitimitet för musikämnet (Lindgren & Bergman, 2014; Lindgren 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg; 2010) fungerat som en drivkraft för ES. El Sistema tar så att säga vid där kulturskolans utveckling avstannat. Kulturskolan i senmoderniteten står friare än någonsin (Holmberg, 2010) vilket lett till en större osäkerhet och ett sökande efter nya förhållningssätt och legitimerande motiv för undervisningen. I ES får lärarna användning för sin kompetens inom de traditionella konstarterna. I ES tar lärarna över initiativet från eleverna som i KS tidigare fått allt större utrymme. Att musik- och kulturskolan inte har något nationellt uttalat och preciserat syfte för sin verksamhet kan ses som en grogrund för ett intresse hos lärare som i ES tagit form. Att det råder stor enighet bland lärarna i studien om ES:s syften och mål men även om dess former kan ses som ett tecken på att ES fyller en viktig funktion i det svenska musikpedagogiska fältet.

I studien ser vi hur politiska mål som integration av lärarna upplevs som motiverande eftersom ES verksamheten legitimeras även i en politisk nationell kontext. ES:s tydligt formulerade mål fungerar som ett stöd för lärarnas undervisning eftersom det ger lärarna vägledning både vad gäller undervisningens innehåll samt vilken kompetens lärarna behöver besitta. Dock finns tydliga tecken bland lärarna i studien på att läraridentiteten i ES kräver kunskaper och färdigheter som lärarna ännu inte behärskar fullt ut, men som de är positivt inriktade till att utveckla. Bland lärarna råder stor samstämmighet om vilka elevgrupper som ES verksamheten vänder sig till och därmed stärker detta ES:s legitimitet i en social kontext. ES kan på så sätt sägas framträda på ett tydligt sätt.

Genom att tydligt kunna formulera vad som är ES mål ökar möjligheterna för att verksamheten ska kunna hålla en hög kvalitet och därmed även uppnå en högre status. ES är ett starkt varumärke med tydlig karaktär och en aggressiv marknadsföring som av flera lärare lyfts fram i intervjuerna. I enlighet med den språkliga vändningen tycks det finnas en samstämmighet mellan det som sägs och det som är i en jämförelse mellan ES:s officiella dokument och lärarnas beskrivningar av sina verksamheter. För närvarande pågår en utvärdering inom organisationen av huruvida ES lyckats skapa sig en övertygande identitet som kulturinstitution och därmed legitimera sin verksamhet.

Min uppfattning av de lärare som deltagit i studien är att de bär ett stort ansvar för sina verksamheter och deras mål. De betraktar sig själva som förebilder som visar vägen för medmännisklighet genom praktisk handling. Lärarna kan även sägas vara ambassadörer för Sverige i Sverige. De möter i stor utsträckning en elevgrupp som kulturskolan tidigare haft svårt att möta och enligt min uppfattning upprättar ES en plattform för dialog där det etablerade samhället har svårt att göra det. Huruvida dialogen är varaktig och kvalitativ återstår att utvärdera.

Jag vill återknyta till Berger och Luckmanns beskrivning av hur *institutionalisering* är central för den sociala ordningen.

I varje institution förutsätts handlingar av en viss typ utföras av en viss typ av aktörer. /.../ Genom institutionaliseringen utsätts vi för social kontroll. /.../ Vi skapar hela tiden i våra sociala relationer nya vanor och rutiner i vårt handlande, liksom också nya kategorier i vårt observerande av andra och deras handlande. (Berger och Luckmann i Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 86).

De lärare som deltagit i den här studien förklarar och rättfärdigar meningen med ES och legitimerar på så sätt sina verksamheter lokalt men även nationellt. I utsagorna ser vi tydliga kopplingar till ett gemensamt vokabulär och genom lärarnas narrativ, som har liknande karaktär, legitimeras ES. En av mina ambitioner med denna studie har varit att peka på möjligheter för El Sistema Sverige att bli en lärande organisation. Jag vill anknyta till Illeris tre villkor som måste vara uppfyllda för att något så motsägelsefullt som ett kollektivt lärande ska komma till stånd, nämligen;

”För det första måste kollektivet ifråga ingå i en gemensam situation. För det andra måste deltagarna på det område som lärandet gäller ha ungefär samma förutsättningar. För det tredje måste situationen vara av en sådan gemensam och känsloladdad karaktär att den hos samtliga deltagare mobiliserar den psykiska energi som krävs för ett väsentligt och som regel ackommodativt lärande, som berör det gemensamma i situationen.” (Illeris, 2007, s. 148).

I studien är det tydligt att ES som nationell organisation bestående av ett antal självständiga verksamheter och dess lärare enligt Illeris har goda förutsättningar att bli en lärande organisation.

6.4 Kultursyn i ES

Även kultursynen i ES verksamheterna kan sägas vara komplex. I olika situationer beskrivs en spänning mellan lärare och föräldrar, mellan det etablerade samhället och de som står utanför, i form av *vi* och *dom*. I studien framgår att de verksamheter som deltar i studien har en musikalisk inriktning som rymmer en viss variation och det gör att det finns en spänning mellan den venezuelanska kulturkonservativa uppfattningen och den musikaliska inriktningen i ES verksamheter i Sverige. I ES verksamhet i Sverige får eleverna tillgång till bildning genom klassisk musik, även om de inte får den klassiska musiken hemifrån, men de får även tillgång till folkmusik och eget musikskapande, vilket sällan lyfts fram i beskrivningar av verksamheten i media, och därmed inte ingår i den allmänna uppfattningen om ES musikaliska inriktning.

Bates (2014) beskriver hur kosmopolitiskt förhållningssätt manifesteras genom att den västerländska konstmusiken betraktas som kosmopolitisk och sofistikerad, som den högsta av alla musikaliska former. Genom främjandet av multikulturell musik i musikundervisning görs försök att bryta fokuseringen på västerländsk musik. I Sverige kan den musikaliska inriktningen i ES verksamheter ses som ett steg mot en mer lokalt inriktad kosmopolitisering där barnen tillåts fördjupa sin förståelse och sina färdigheter i musik med rötter i lokalsamhället och på så sätt öka känslan av sammanhang och samhörighet i ett nära, lokalt och social samspel. Ett underliggande syfte tycks vara att stimulera ES-elever att utvecklas till kodväxlare mellan olika kulturella miljöer enligt Goldstein-Kyaga och Borgström (2009) tankegång. Möjligtvis kan denna musikaliska variation även betraktas som ett sätt att balansera kosmopolitism, i ett försök att attrahera och behålla elever i verksamheten.

Ytterligare en aspekt av den musikaliska inriktningen i ES verksamheter i Sverige är frågan huruvida ES Sverige kan betraktas som en community music-verksamhet, vilket tidigare har belysts av Bergman och Lindgren (2014a), och som ännu inte fått ett entydigt svar.

Lärarna tycks ha ett stort behov av att uttrycka vilka som ingår i olika former av *Vi* och *Dom* och vad detta behov av att distansera sig är sprunget ur är svårt att slå fast. Dock anser jag att det är viktigt att anta utmaningen att medvetandegöra och problematisera de barriärer som finns, mellan olika former av kultur och grupperingar. Möjligtvis kan Richardssons (2007) frågor hjälpa till i forandet av ett gemensamt *vi*: Vilka antaganden gör jag om den här personen? Vad baserar jag de här antagandena på? Hur kan jag förvissa mig om att dessa antaganden är sanna och riktiga? Richardssons uppmaning att vara modiga nog att möta de begränsande effekterna av identitetspolitik som vi bär med oss och bli representanter för förändring, genom att erkänna vårt eget obehag inför förändring i processen samt att göra rätt av det som är fel, tycker jag är en bra utgångspunkt i samtiden. Följande fråga är central för ES som organisation att reflektera och diskutera vidare kring; Går det att försäkra sig om att verksamheten är inkluderande och öppen och inte exkluderande?

Dyndahl, Karlsen, Skårberg och Nielsens (2014) resonemang om gentrifiering och ghettofiering är särskilt intressant med tanke på vilken elevgrupp ES:s verksamhet vänder sig till. Finns det en risk för att medelklassens barn, kulturskolans huvudsakliga målgrupp, flyr kulturskolan om ES-eleverna i allt större utsträckning går över till kulturskolans verksamhet med eventuellt sjunkande status som följd? Eller ryms båda målgrupperna inom kulturskolans ramar i ett inkluderande *vi* på motsvarande sätt som i den tyska ungdomsrörelsen i början av 1900-talet i vad som Røyseng och Varkøy (2014) beskriver som ett sätt att överbrygga sociala skillnader och polariteter?

Går vi en framtid till mötes som liknar Hofvander Trulssons (2010) beskrivning av hur invandrarföreningar har egna dans- och musikskolor, eller går vi en framtid till mötes där stat och kommun ser värdet av att integrera invandrarföreningarnas musikskolor i ett gemensamt kulturellt paraply så att musikverksamhet kan fungera som en bro mellan sammanhang, mellan olika kulturella öar och där musik har en stor potential att fånga barn och ungdomar, öppna för dialog, ge språk och bidrar till en social förändring i det svenska samhället, eller bör vi byta ut brometaforen mot en metafor om en stege (Bergman & Lindgren, 2014b)?

Många frågor kvarstår att besvaras i sammanhang där vi pratar om El Sistema. Johansen (2014) ställer tre väldigt viktiga frågor; Hur bidrar musikutbildning till social utveckling? Hur påverkas musikutbildning av social utveckling? Hur kan sociologiska studier av musikutbildning bidra till vår allmänna förståelse för social utveckling?

ES verksamheterna i Sverige har åstadkommit mycket på det musikpedagogiska området på förhållandevis kort tid och som jag ser det finns det ytterligare en viktig faktor som bör nämnas i en problematiserande diskussion som denna. Den urkraft som jag upplevde när jag såg den venezuelanska flickkören 2009 upplever jag finns även hos våra svenska El Sistemaelever. I mötet med våra ES elever, oavsett var jag befinner mig i Sverige, känner jag stark tillförsikt inför framtiden. De visar en öppenhet, tillit, nyfikenhet och kraft som jag imponeras av och detta i kombination med föräldrarnas mod, vilja till delaktighet och stolthet gör att jag på allvar tror att vi i ES tillsammans med musik som verktyg kan åstadkomma en genomgripande förändring av vårt svenska samhälle, även om det kan tyckas både ambitiöst och omöjligt. ES är en möjlighet till ett större grepp.

7 Referenser

- Alvesson, M. (2002). *Postmodernism and Social Research*. Buckingham: Open University.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. (2. uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. New York: Oxford university press.
- Bates, V.C. (2014). Rethinking Cosmopolitanism in Music Education. *Mayday group. Action, Criticism & Theory for Music Education, 13*(1), 310-327.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014a). Studying El Sistema Gothenburg as a community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music, 7*(3), 365-377.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014b). Social change through Babumba and Beethoven – musical educational ideals of El Sistema. *Svensk tidskrift för musikforskning – Swedish Journal of Music Research, 96*(2), 43-58.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education, 32*, 24-34.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Creech, A., Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature review of research, evaluation, and critical debates*. San Diego: Sistema Global.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1934). *Arts as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O., & Nielsen G., S. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Mayday group. Action, Criticism & Theory for Music Education, 13*(1), 40-69.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., & Wright, R. (2014). Exploring the Sociology of Music Education. *Mayday group. Action, Criticism & Theory for Music Education, 13* (1), 1-11.
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal, 99* (1), 21-27.

Elofsson, S. (2009). *Kulturskolan 1998. Kön och social bakgrund*. Stockholm: Idrottsförvaltningen, forskningsenheten. Stockholms universitet: Institutionen för socialt arbete.

Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.

Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Fann, K. T. (1969/1993). *Ludwig Wittgenstein – En introduktion*. Göteborg: Daidalos AB.

Folkestad, G. (2002). National identity and Music. I MacDonald, R., Hargreaves, D.J., & Miell, D.E. (Red.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Froehlich, H. C., & L’Roy, D. (1985). An investigation of occupancy identity in undergraduate music education majors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 65-75.

Gillespie, R., & Hamann, D. (1999). Career choices among string music education students in American colleges and universities. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 266-278.

Goldstein Kyaga, K., & Borgström, M. (2009). *Den tredje identiteten. Ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Huddinge: Södertörn Academic Studies 39.

Grafström, M. (2007). *Kulturskolan - "en skola för alla?". En studie om Kulturskolans tillgänglighet med fokus på avgiftsfrihet*. (Kandidatuppsats). Malmö: Musikhögskolan, Malmö, Lunds universitet.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän?. I Kroksmark, T., & Åberg, K. (Red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.

Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kulturskolan i integrationens kraftfält* (Magisteruppsats). Malmö: Musikhögskolan.

Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Holmberg, K. (2010). *Kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*. Malmö: Malmö Academy of Music.

Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.

- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Isbell, D. S. (2006). Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs. *Dissertation Abstracts International*, 67(10). (UMI No. 3239420)
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Mayday group. Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 70-100.
- Johansson, S. (2005). *Utredning. Barn och ungdoms kultur*. Malmö: Kulturförvaltningen.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kitzinger, L., & Barbour, R.S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. I Barbour, R.S., & Kitzinger, L. (Red.) *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Kreuger, R. A. (1993). Quality Control in Focus Group Research. I Morgan, D. L. (Red) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (s. 65-89). Newbury Park California: Sage Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. (2. uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M., & Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamheter – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I Häikiö, T., Lindgren, M., & Johansson, M. (Red.) *Texter om konstarter och lärande* (s. 107-130). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, S. (2014). *Forskning om kulturskolan. En forskningsöversikt av Simon Lindgren*. Sveriges Musik- och kulturskoleråd. <http://www.smok.se/publikation/forskning-om-kulturskolan>.
- Löfberg, K. (2000). *Kultur som idelologi. Skriftserien nr 59*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- MayDay Group. (2009). Action for Change in Music Education. I Regelski, T. A., & Gates, T. J. (red). *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice* (s. xxxii-xxxvii). Dordrecht: Springer.
- McAdam, D. (2001). *Dynamics of Centention*. New York: Cambridge University Press.
- McAdam, D., McCarthy, J.D., & Zald, M. N. (1996). *Comparative Perspectives on Social Movements. Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Feelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarty, L.P. (2009). Failing to cosmopolitanize Diogenes in Montréal: A peripatetic excursion. *Philosophy of Education* 2009, 14-17.

- Morrison, S., & Demorest, S. (2012). Once from the Top: Reframing the Role of the Conductor in Ensemble Teaching. I McPherson, G. E., & Welch, G. F., (Red.) *The Oxford Handbook of Music Education*. (1), 187-204. New York: Oxford University Press
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1) 39-55.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: en studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikvetenskapliga institutionen.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage.
- Regelski, T. (2010). Culturalism, multi-culturalism, and multi-musical prosperity. *The Finnish Journal of Music Education* 13(1), 95-98.
- Richardsson, C.P. (2007). Engaging the world: music education and the big ideas. *Music Education Research* 9(2), 205-214.
- Rostvall, A-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH-förlaget.
- Ruud, E. (2002). *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet*. Södertälje: Bo Ejeby Förlag.
- Ruud, E. (2006). *Musikk og Identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røyseng, S., & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Mayday group. Action, Criticism & Theory for Music Education* 13(1), 101-125.
- Sjögren, A. (2006). *Här går gränsen. Om integritet och kulturella mönster i Sverige och medelhavsområdet*. Mångkulturellt centrum, Sveriges invandrarinstitut och Museum. Stockholm: Bokförlaget Arena.
- Teachout, D. J. (2012). The Preparation of Music Teacher Educators: A Critical Link. I: McPherson, G. E. & Welch, G. (Red.). *The Oxford Handbook of Music Education* 2. 685-88. New York: Oxford University Press.
- Tivenius, O (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro: Örebro universitet.
- Tursunovic, M. (2002). Fokusgruppsintervjuer i teori och praktik. *Sociologisk forskning*, (1), 62-89.

- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Witkowski, C. (2010). 8-15 Year Olds Take on the Titan. *Key Changes*. [Http://cwabreufellows.wordpress.com/2010/04/29/8-15-year-olds-takes-on-the-titan/](http://cwabreufellows.wordpress.com/2010/04/29/8-15-year-olds-takes-on-the-titan/).
- Wittgenstein, L. (1953/1992). *Filosofiska Undersökningar*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Woodford, P. (2014). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and Politics of Practice*. Indiana: Indiana University Press.
- Wooffitt, R. (1992). *Telling Tales of the Unexpected: The Organisation of Factual Discourse*. London: Sage.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.