

Att göra plats för traditioner

Ingrid Hedin Wahlberg

Att göra plats för traditioner

Antagonism och
kunskapsproduktion
inom folk- och
världsmusikutbildning

Högskolan för scen och musik,
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Abstract

Title: Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning

English title: Constructing Place through Traditions: Antagonism and Knowledge

Production within Folk and World Music Education

Author: Ingrid Hedin Wahlberg

Research subject: Music Education

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Higher Music Education, Folk and World Music, Discourse, Pastoral Power,

Imaginary Geographies, Representation, Antagonism

ISBN: 978-91-7833-830-6 (printed version)

ISBN: 978-91-7833-831-3 (digital version)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/63290>

The aim of this thesis is to critically examine the educational area of folk and world music within higher education in Sweden, with a focus on questions of knowledge, power, and governance. The study is ethnographic and the data were produced in the 2016–2017 period through observations of lessons, concerts, and examinations in three educational environments, and through interviews with teachers and students.

The analysis identified two antagonistic discourses: *music as cultural context* and *music as autonomous*. Techniques of self-governance within a pastoral power mechanism served to disconnect the learning process from the teacher and put responsibility on the student. Two pedagogical positions, the *master-apprentice position* and the *coaching position*, were simultaneously present within the educational area, and educational and musical boundaries were drawn between folk and world music education and western art music education. The educational area is characterized through entwining constructions of tradition, place, and identity, and through teaching practices reproducing norms within western folk music. Conflicting interests within the educational area are discussed in relation to questions of power and governance within musical learning. In conclusion, the educational area of folk and world music within higher music education is understood as producing knowledge centred on *musical constructions of place*.

Doktorsavhandling ledande till filosofie doktorsexamen i ämnet musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Publicerad av Göteborgs universitet (Avhandlingar)

Doktorsavhandlingen är nr. 77 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser och ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
www.konst.gu.se/artmonitor

Avhandlingen finns också tillgänglig som PDF på:
<http://hdl.handle.net/2077/63290>

Engelsk språkgranskning: Stephen Sanborn, Proper English AB
Sättning: Daniel Flodin
Tryck: Stema Specialtryck AB

© Ingrid Hedin Wahlberg 2020

ISBN 978-91-7833-830-6 (tryckt version)

ISBN 978-91-7833-831-3 (digital version)

Innehållsförteckning

Abstract	v
Förord	xi
Kapitel 1: Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	5
1.2 Avhandlingens disposition	6
Kapitel 2: Folk- och världsmusik inom HMu – framväxt och forskning	7
2.1 Musikutbildningsområdets framväxt	8
2.1.1 Konservatoriet	8
2.1.2 Folkmusikens lärandemiljöer	8
2.1.3 Världsmusikfenomenet	11
2.2 Tidigare forskning	15
2.2.1 Konservatoriets organisering	16
2.2.2 Akademisering av folk- och världsmusik	19
2.2.3 Mästare-lärlingsmetoder och folkbildning	23
2.2.4 Plats, tradition och identitet som musikalisk mening	25
2.2.5 Folk- och världsmusik och social förändring	26
2.3 Sammanfattning	29
Kapitel 3: Teoretiskt ramverk	31
3.1 Makt och diskurs	31
3.1.1 Foucaults maktbegrepp	34
3.1.2 Pastoral makt	37
3.1.3 Diskursiv kamp	40
3.1.4 Subjektspositioner och identitet	41
3.2 Postkoloniala och kulturgeografiska perspektiv	42
3.2.1 Plats	44

3.2.2 Imaginär geografi	47
3.3 Sammanfattning	48
Kapitel 4: Metod	51
4.1 Etnografi som metod	51
4.2 Genomförande	53
4.2.1 Urval	53
4.2.2 Dataproduktion	56
4.3 Analysprocessen	64
4.3.1 Transkribering	64
4.3.2 Abduktiv analys	65
4.4 Studiens analysverktyg	68
4.4.1 Representation och skillnadsgörande system	69
4.4.2 Retoriska strategier	71
4.4.3 Kanonisering, inlemmande av nya deltagare och bekännande utvärderingar	72
4.5 Forskarposition och etik	75
4.5.1 Tillträde till fältet	76
4.5.2 Etiska avvägningar	78
Kapitel 5: En fri musikutbildning	81
5.1 Musikaliska och pedagogiska gränsdragningar	81
5.1.1 Västerländsk konstmusikutbildning som motpol	82
5.1.2 Jazz som gäst	90
5.1.3 När folkmusiken styr	94
5.2 Frihet och (pedagogiskt) ansvar	101
5.2.1 Det självstyrda lärandet	102
5.2.2 Den repertoarfokuserade undervisningen	104
5.2.3 Tydliga krav eller fria tyglar?	108
5.3 Sammanfattning	117
Kapitel 6: De kulturella berättelsernas musikutbildning	119
6.1 Folktraditionernas musikutbildning	120
6.1.1 Att göra traditioner	121
6.1.2 Att berätta musik och musicera berättelser	125

6.2 Musikens <i>vi</i> och <i>dem</i>	130
6.2.1 Berättelsen om världsmusiken som social kraft	130
6.2.2 Berättelsen om musikexpeditionen	135
6.2.3 Berättelsen om en bugning	140
6.3 Sammanfattning	143
Kapitel 7: Diskussion och slutreflektioner	145
7.1 Musik som autonom och musik som kulturell kontext: två krockande musiksyner	146
7.2 En utbildning i musikalisk platskonstruktion	148
7.3 Västerländsk konstmusikutbildning som negation	151
7.4 Mästare-lärling och coach som två pedagogiska positioner	152
English Summary	157
Referenser	167
Bilagor	177

Förord

En avhandling ska få sitt förord. I skrivande stund vävs mina tankar om avhandlingsprocessen samman med de dramatiska ljuden av stormen Ciara som sveper fram över Göteborg. Och visst har det varit en periodvis stormig process fram till publiceringen av denna avhandling. Det känns både passande och mycket befriande att skriva den här sista textdelen i min studie en helg som denna, när vinden viner, broarna stängts av för trafik och Eriksbergskranen utanför fönstret står höljd i dimma och regnkaskader.

Det har blivit dags att omnämna och tacka de personer som betytt mycket för att göra mitt avhandlingsprojekt till verklighet. Det är svårt att sätta gränsen för vilka som ska nämnas och inte. Ni är många som inte namnges och jag är tacksam till er alla. Först av allt vill jag tacka de lärare och studenter som gjort det möjligt för mig att undersöka folk- och världsmusikutbildning inom universitetet. Tack!

Ett stort tack vill jag rikta till mina handledare, Monica Lindgren och Carina Borgström Källén. Tack Monica för ditt dynamiska sätt att ta dig an mina texter, din handledning har aldrig upphört att varit stimulerande och ofta fått mig att se saker från nya perspektiv. Tack Carina för noggranna läsningar och skarpa iakttagelser, och för att du alltid tagit dig tid för mina frågor och funderingar som forskarstudent. Tack till er båda för att ni vridit och vänt på mina frågeställningar och analyser på sätt som kompletterat varandra. Jag vill även tacka Claes Ericsson, Karin Johansson och Live Weider Ellefsen för hjälpen att komma vidare med min studie genom era kritiska läsningar under

mina etappseminarier. Ni har alla på olika sätt gett mig konstruktiv kritik och riktning att fortsätta arbetet. Ett speciellt tack även till Juliet Hess som generöst delade med sig av sina forskningsperspektiv och gav mig handledning under sin gästvistelse på HSM, och som varit i fortsatt dialog med min forskning sedan dess. Tack också till forskningsamordnare Anders Carlsson som hela tiden funnits tillhands för frågor och kunskap om avhandlingsprocessen och arbetssituationen som doktorand.

Avhandlingsarbetet har ibland känts ensamt och motigt, men det är ju inte ett ensamverk utan i högsta grad en process där handledare, doktorandkollegor och seniora forskare fungerat som bollplank, inspiratörer och intellektuella utmanare. Ett stort och varmt tack till alla er som deltagit i de forskarmiljöer som jag haft glädjen att tillhöra under åren som doktorand. Jag vill särskilt tacka er som deltagit i högre seminarier på HSM och i CUL:s forskarskola, där jag fått möjlighet att lyfta frågeställningar om min studie och möta andra deltagares forskning. Tack också till seniora forskare som hjälpt mig genom att kritisera mina presentationer på NNMPF och andra konferenser.

Ett varmt tack till mina nära kollegor och vänner Cecilia Jeppson, Christer Larsson, Lena Ostendorf och Niklas Rudbäck, med vilka jag delat både glädje, frustration och uppgivenhet inför den väldiga uppgift som det innebär att skriva en avhandlingsstudie. Tack Anna Kuuse, Tarja Karlsson Häikiö och Cecilia Björck som i olika sammanhang delat med sig av värdefulla råd och erfarenheter om avhandlingsarbetet och livet runtomkring. Tack även till personal på Högskolan för Scen och Musik som jag delat arbetsmiljö med och som kommit med såväl hejarop som nyfikna frågor och kloka infall i korridorer, under kaffepauser och luncher. Jag vill också rikta ett varmt tack till doktorandkollegor på andra orter: Adriana Di Lorenzo Tillborg, Camilla Jonasson, Dave Johnson och Marcus Tullberg samt Mikael Persson och Carl Holmgren har alla hjälpt mig genom stimulerande samtal under forskarkurser och konferenser. Tack även till Hanna Hallgren, André Alves och Maryam Fanni för varsamma och noggranna närläsningar av mina texter i forskarkursen om reflexivt skrivande på konstnärliga fakultetens forskarskola.

Den här avhandlingsstudien hade inte blivit av utan min vän och mentor Stig- Magnus Thorsén, som tidigt såg och uppmuntrade mitt intresse för utforskande både inom det konstnärliga och musikpedagogiska området. Du lärde mig på ditt ödmjuka sätt att musik alltid är knutet till människa och samhälle och planterade fröet till den forskning som nu mynnar ut i denna studie. Jag är djupt tacksam för allt ditt stöd genom åren.

Jag vill även tacka vänner som stöttat och underlättat för mig på olika sätt under åren som forskarstudent. Tack Magdalena Sjögren för all kärlek och omvårdnad du gett Kiko och tack för att du lyssnat när jag behövt prata av mig om doktorandlivet. Tack vännerna Marcus Samanni och Ásta Brynsteinsdóttir som också har hjälpt mig passa Kiko och tack Anna Cochrane och Erik Dahl för er hjälp med Mio men också för middagar och intressanta samtal om musik och lärande. Tack Mats Råsmark och Olov Kriström för nyfikna och kritiska frågor som hjälpt mig formulera vad det är jag sysslar med. Tack Alva Engström, Jenny Stefansdotter och Disa Angbratt för att ni stått ut med en bitvis otillgänglig eller tunnelseende doktorand. Tack för promenader, cafébesök, middagar och samtal om tillvaron som gett perspektiv och distans. Tack Philip Linné för roliga, nördiga internetlänkar och stärkande konversationer kring livet inom (och utanför) akademien. Tack Benedikte Espiri för att jag fått låna ert hus som skrifvarlya två somrar och tack Stefan Villkatt för din hjälp i samband med den underbara vintermånaden på Österlen, då det mesta av studiens analysarbete gjordes.

Sist men inte minst vill jag tacka min fantastiska familj. Ett stort tack till min mamma som hela tiden stöttat och peppat mig. Tänk om vi vetat vad som väntade den där dagen när vi satt i bilen tillsammans och Monica ringde och meddelade att jag blivit antagen som doktorand i musikpedagogik. Tack till min pappa och mina syskon för ert tålamod och era heja-rop under åren. Utan ert stöd hade jag inte suttit här nu och skrivit det här förordet. Tack älskade Anders för att du stått ut med avhandlingsrelaterad popcornhjärna, frustration och stress ända sedan vi först träffades. Jag hoppas att du trivs minst lika bra med en disputerad Ingrid... efter storm kommer ju som bekant det stora Lugnet...?

KAPITEL 1

Inledning

Det var en ljummen julikväll i slutet av 1990-talet när jag stod på scenen tillsammans med andra unga musiker som spelade musik från olika håll i världen. Falun var ett gytter av toner och staden myllrade av människor, många med färgglada kläder, lädersandaler, slitna instrumentväskor och solbrända ansikten. Vi som stod där på scenen hade lärt oss låtar från hela världen, jammade och umgåtts intensivt i flera dagar under ett folk- och världsmusikläger för unga musiker och den här stunden på huvudscenen på Falun Folkmusikfestival var höjdpunkten. Det hade blivit dags att uppträda med musiken som vi spelat hela veckan. Men det var mer än musik: det var en idé om möten mellan kulturer, värmen smekte våra ansikten med löften om allt det fina som skulle komma emot oss ur en öppen värld. Mitt unga jag brann för folk- och världsmusik och ville lära känna andra platser och traditioner än de jag var uppväxt med. Min längtan och nyfikenhet hade tagit mig till kurser i folksång och didgeridoo, till workshops där vi delade låtar med varandra och sjöng på främmande språk. Och så till Falun Folkmusikfestival och musiklägret Ethno. Här stod jag nu, redo att omfamna världen med folk- och världsmusik. Det pirrade i magen när jag såg ut över publiken.

En av lägerledarna stod vid mikrofonen och presenterade oss nu: ”Det här är Ethno och här finns ingen sabla didgeridoo!” sa hen med ett leende och svepte handen över oss ungdomar som fyllde scenen till brädden. I den stunden, med den frasen, blev hela jag ett frågetecken. Vad var det med didgeridoo som

var så fel? Var det ett skämt eller allvar? Lägerledarens formulering kom från en okänd plats som jag inte förstod. Just där och då, på scenen, kände jag den bekanta känslan av bortgjordhet. Jag hade en didgeridoo med mig till lägret, den låg i sitt mjuka tygfodral på golvet i sovsalen på skolan där vi övernattade och nu kändes den plötsligt löjlig. Genom mitt huvud for tanken att jag måste hitta något sätt att dölja instrumentet när det var dags att resa hem, men hur skulle det gå till? Det hade en ganska distinkt form... och varför var didgeridoo inte välkommet på musiklägret? Jag förstod verkligen ingenting där jag stod, mer än att jag hade råkat göra bort mig som tog med instrumentet till Ethno.

Där någonstans upphör minnet av händelsen och idag minns jag inte om jag gömde min didgeridoo resten av lägertiden, eller om den åkte fram igen så snart konserten var över. Allt jag vet är att den där brännande känslan av att göra fel var stark och obekvämt för mig, som älskade den gemenskap jag hittat inom folk- och världsmusikområdet. Under folk- och världsmusiklägret fick vi unga musiker lära oss musik av äldre, mer erfarna musiker och pedagoger som var lägerledare, men i ännu högre grad lärde vi varandra musik under varje ledig stund. Vi deltog i workshops, jammade och umgicks från morgon till sent inpå natten. Läget och folkmusikfestivalen kryllade av musikaliska förebilder så när en av dem uttalade sig kritiskt om didgeridoo så betydde det något på riktigt, för mig. Vistelsen på lägret handlade lika mycket om att bygga identitet inom folk- och världsmusikgemenskapen som att utvecklas musikaliskt. Jag ville höra hemma där, och såg verkligen upp till lägerledarna och de mer erfarna deltagarna på lägret.

Formuleringen om didgeridoo kom att få inflytande på mitt fortsatta utövande av folk- och världsmusik, det handlade om vilken kunskap som inkluderades och vilken som stängdes ute från gemenskapen. För mig hade didgeridoo som instrument och musikalisk tradition fram tills lägerledarens kommentar varit en självklar del av mitt musicerande.

När vi på musiklägret Ethno blev introducerade på ett sätt som samtidigt uteslöt just min älskade didgeridoo lärde jag mig att instrumentet inte ansågs höra hemma inom gemenskapen som jag börjat inordna mig i, även om jag inte visste varför. Det är svårt att veta exakt vad lägerledarens skämt syftade till, men idag kan jag gissa mig till att det hade något att göra med didgeridoos postkoloniala omvandling från kulturellt uttryck och rituellt redskap för Australiens ursprungsfolk aboriginerna, till att approprieras av en västerländsk kulturindustri där den kommit att förknippas med såväl backpackande gatumusikanter som New Age-rörelsen.

Som ung sångare var jag omedveten om de olika normer som stöttes, blöttes och krockade när folk- och världsmusikens otaliga musikaliska stilar samlades i ett gemensamt forum som det Falun Folkmusikfestival utgjorde, likväl var jag en del av det som pågick när folk- och världsmusik definierades och avgränsades på olika sätt under festivalen. Lägerledarens formulering var större än någon enskild persons tycke och smak, den var ett uttryck för de maktkamper om kunskapsnormer som vi alla var del av att producera när vi deltog i folk- och världsmusikgemenskapen. Folk- och världsmusikområdet har tät koppling till såväl koloniala som postkoloniala fenomen och frågeställningar (Bohlman, 2002; Feld, 2000) och är således indraget i makthandlingar som bland annat har koppling till en kolonial historia. Men som ung sångare var jag ännu omedveten om sådana dimensioner av musicerandet, jag var lockad av folk- och världsmusikens olika klanger och allt musiken stod för i form av en öppen och tillgänglig värld som jag ville utforska. Det fanns så mycket musik och så många kulturer därute, så mycket kunskap. Jag ville lära mig allt.

Det var först några år senare som min världsbild gradvis började förskjutas när den skavdes mot nya erfarenheter, och jag började fråga mig vilka normer som fanns inbyggda i mitt sätt att musicera, och hur mina förgivettaganden kunde påverka andra människor. Folk- och världsmusikområdet är enligt Wachenfeldt (2014) influerat av progressivism och vänsterideologiska ideal. Området har även kritiserats för att vila på eurocentriska och kulturimperialistiska ideal (Connell & Gibson, 2004; Hess, 2015). I mötet med andra människors erfarenheter började jag reflektera kring mig själv som sångare, min plats i världen. Jag satte mitt musicerande i relation till frågor om makt och etik och plötsligt blev det svårare att sjunga sånger som ett par år tidigare kändes självklara som scenrepertoar.

Ifrågasättandet innebar en slags identitetskris för mig, som hade gått djupt in i folk- och världsmusikgemenskapens olika ideal, både musikaliska och ideologiska. Det blev allt svårare för mig att hitta en plats som artist inom folk- och världsmusikområdet och didgeridoo var redan sedan en lång tid undanställd längst in i en garderob, som ett skuldmedvetet minne av vad jag plötsligt såg tillbaka på som en naiv tid. Under den här tvivlande perioden av mitt liv sökte jag mig till andra musikområden och vidareutbildade mig till musiklärare. Men frågorna såväl som folk- och världsmusiken lämnade mig inte ifred, och när jag började undervisa i Musik och Samhälle inom högre musikutbildning, upptäckte jag snart att liknande frågor intresserade och oroade studenterna på mina kurser lika mycket som de sysselsatte mig. Jag

insåg att det var just detta svårnavigerade område där musik, postkoloniala maktdynamiker och kunskapsnormer flätades samman som jag ville undersöka djupare, som var min brännpunkt inom musik och lärande.

Som musikhögrestudent fick jag också upp ögonen för att min pedagogiska såväl som min musikaliska praktik vilade på förgivettaganden om vad lärande i musik innebar och att detta var något jag ville undersöka närmre. Jag började se ett behov att undersöka hur normer för kunskap ter sig och hur dessa formar undervisningspraktiker. Inom folk- och världsmusikområdet kan musikaliskt lärande se ut på otaliga sätt, men i svensk kontext är läger, workshops, öppna jam och låt eller visstugor där man lär sig repertoar i grupp alla vanligt förekommande former för lärande. Det är också vanligt att som del av sin förkovran i ett visst instrument ta enskilda lektioner av en musikalisk förebild, inte sällan i hemmiljö. Som musiker inom folk- och världsmusikområdet har jag socialiserats in i gemenskapen genom de lärandepraktiker som jag tagit del av sedan jag var ung folksångare deltog på lägret i Falun, och senare började studera folksång på ett folk- och världsmusikprogram inom högre musikutbildning. Folk- och världsmusikområdet var inte bara min väg in i en musikalisk identitet, tillhörigheten där innebar också att jag blev formad som blivande musikhögre, även om jag inte var medveten om det när jag som ung musiker deltog i workshops och sjöng tills jag tappade rösten.

Mina reflektioner kring pedagogik i relation till folk- och världsmusik som var det musikområde som mitt hjärta bultade för, gjorde mig intresserad av att förstå mer om utbildningsområdets pedagogiska praktiker och dess kännetecken. Min undervisningserfarenhet inom ett folk- och världsmusikprogram i kombination med min egen musik- och studiebakgrund gjorde mig särskilt intresserad av att undersöka folk- och världsmusikutbildning inom högre musikutbildning (framledes förkortat till HMU), ett utbildningsområde vars musikaliska ramar härleds till utomakademiska sammanhang, samtidigt som utbildning inom folk- och världsmusik idag bedrivs i en akademisk kontext.

I Sverige har svensk folkmusik varit möjligt att studera inom högre musikutbildning sedan 1970-talet, medan världsmusik gjorde sitt inträde först under sent 1990-tal. Innan dess har lärandet skett utanför akademien, antingen genom familje- eller vänskapsrelationer eller organiserat via till exempel studieförbund. Pedagogiska ideal vilar ofta på en mästare-lärlingstradition med förebildande i centrum (Keegan-Phipps, 2008; Wachenfeldt, Brändström, & Liljas, 2012) samtidigt som folkbildningsverksamhet är en stark pedagogisk och social influens (Eriksson, 2019; Ternhag, 1996). Intresset för att undersöka normer för kunskap ledde till denna studies problemställning, som rör hur

folk- och världsmusikutbildning kan kännetecknas inom akademien, vilken kunskap som produceras och hur handlingar av makt och styrning ser ut när utbildningsområdets utomakademiska förutsättningar möter normer och traditioner inom högre musikutbildning.

Till sist några meningar om vad jag menar när jag beskriver folk- och världsmusik som ett utbildningsområde. Förhandlingar och diskussioner om hur folkmusik och världsmusik ska förstås och ramas in har varit del av folk- och världsmusikområdets framväxt, och diskussioner har förts där världsmusik både har kopplats till och avgränsats från folkmusik som begrepp. I kapitel två kommer jag att presentera och resonera kring olika sätt att förstå folkmusik och världsmusik som begrepp, men redan nu kan det vara på sin plats att ange att termen folk- och världsmusik används som en gemensam beskrivning av utbildningsområdet i föreliggande studie, även om lärosäten inom utbildningsområdet har olika sätt att profilera sig repertoarmässigt och genom varierande namn på utbildningsprogrammen. Studiens deltagare bestod av både musikerstudenter och musikleärarstudenter samt lärare, och empiri producerades nästan uteslutande under undervisning när deltagarna var samlade i gemensamma kurser och konserter, eftersom det var så utbildningsområdets organisering såg ut när studiens fältarbete genomfördes. Studien undersöker alltså folk- och världsmusikutbildning inom HMU som ett utbildningsområde, även om de enskilda lärosätena profilerar sig på olika sätt samt rymmer program med både musikleärar- och musikerinriktning inom folk- och världsmusik.

1.1 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

Syftet med denna avhandling är att kritiskt granska högre musikutbildning i folk- och världsmusik i Sverige, med fokus på frågor om kunskap, makt och styrning.

Utifrån syftet ställs följande forskningsfrågor:

1. *Vilka normer verkar styrande för kunskapsproduktion inom HMU i folk- och världsmusik?*
2. *Med hjälp av vilka tekniker opererar makt och styrning inom utbildningsområdet?*
3. *Hur kan utbildningsområdets styrningstekniker och kunskapsproduktion förstås utifrån studiens postkoloniala perspektiv?*

1.2 AVHANDLINGENS DISPOSITION

I avhandlingens första kapitel har jag presenterat problemställningen för denna studie och introducerat avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I kapitel två ges en fördjupad historisk bakgrund till utbildningsområdet och jag redogör för tidigare forskning som är relevant för studien. I kapitlets sammanfattning gör jag sedan en analys av bakgrund och tidigare forskning där områdets förutsättningar ses som närvarande diskurser i utbildningsområdet folk- och världsmusik inom HMU. I avhandlingens tredje kapitel redogör jag för teoretiskt ramverk och centrala begrepp. Metodkapitlet följer sedan som kapitel fyra, där jag tar upp etnografisk metod och abduktiv analys som val av metodologisk design. I kapitlet presenteras även diskursanalytiska verktyg, forskarposition och etik. Sedan följer studiens två resultatkapitel: kapitel fem som har titeln *En fri musikutbildning* med undertitlarna *Musikaliska och pedagogiska gränsdragningar* och *Frihet och (pedagogiskt) ansvar*, följt av kapitel sex med titeln *De kulturella berättelsernas musikutbildning*, med undertitlarna *Folktraditionernas musikutbildning* och *Musikens vi och dem*. De två resultatkapitlen följs av diskussion och avslutande reflektioner i kapitel sju.

KAPITEL 2

Folk- och världsmusik inom HMU – framväxt och forskning

I detta kapitel görs en historisk genomgång av folk- och världsmusik som utbildningsområde och en redogörelse för forskning inom studiens intresseområde. För att kunna redogöra för utbildningsområdets inträde inom högre musikutbildning utifrån denna studies teoretiska perspektiv behövs en historisk bakgrund som tar upp influenser inom såväl som utanför formell utbildning. Forskning om folkmusik och världsmusik som sociala fenomen utifrån till exempel kulturgeografiska, musiketnologiska eller musikvetenskapliga perspektiv blir således viktiga att adressera vid sidan av musikpedagogiskt inriktad forskning. Jag har valt att inledningsvis tematisera den historiska bakgrunden kronologiskt med början i 1700-talets borgerliga folkmusikbegrepp för att sedan göra ett antal nedslag som anses särskilt viktiga för utbildningsområdets framväxt. Redogörelsen skiftar sedan från kronologiskt till kontextuell beskrivning från avsnitt 2.1.3, där världsmusikfenomenet beskrivs. Beskrivningen av musikutbildningsområdets framväxt kommer sedan att övergå i ett kapitel som jag valt att kalla tidigare forskning, med noteringen att även den historiska bakgrunden vilar på forskning som jag valt ut och tolkat. Skillnaden mellan de två avsnitten är framförallt att avsnittet om tidigare forskning förhåller sig till musik- och musikutbildningskontexter från modern tid och framåt och med empirisk inriktning, medan den historiska bakgrunden går längre tillbaka och framförallt består av historiska studier och redogörelser.

2.1 MUSIKUTBILDNINGSSOMRÅDETS FRAMVÄXT

I detta avsnitt tecknas en historisk bild av musikutbildningsområdets framväxt utifrån tidigare forskning från olika musikrelaterade fält. Framväxten av folk- och världsmusik inom högre musikutbildning i Sverige sker i akademiska miljöer som ofta utgår från västerländsk konstmusik och konservatorietraditioner. Samtidigt karaktäriseras folk- och världsmusikområdet av musikaliska praktiker utanför akademisk miljö. Jag kommer först att ge en kort beskrivning av konservatoriet som utbildningsmiljö för att sedan beskriva de lärandemiljöer utanför konservatoriet, där folk- och världsmusikområdets musikaliska repertoarer utövades och lärdes ut fram tills områdets inträde inom högre musikutbildning.

2.1.1 Konservatoriet

Den första utbildningen för försörjning som musiker fanns i Italiens konservatorii, en skolmiljö som formades ur den religiösa miljön i klostret och som gett namn åt musikkonservatoriemiljöerna i Europa och senare även i andra delar av världen. Skolan hade täta kopplingar till kyrkan och de unga studenterna utbildades i sakral musik som en väg från fattigdom till egen försörjning (Odam & Bannan, 2005). Den italienska konservatoriemiljön har lånat namn åt dagens musikkonservatorier, men det är framförallt den parisiska, borgerliga konservatoriemiljön med dess karaktäristiska konsertlokal där orkestern sätts i centrum som format dagens konservatorier, enligt Ford (2010). På Pariskonservatoriet publicerades material med undervisningsmetoder för att standardisera undervisningen. Standardisering inkluderade även temperering av instrument till 870 Hz med syfte att förhindra lokala variationer av tonarter, och tävlingar arrangerades där omdömen kring estetiskt omdöme och musikalisk kvalitet blev influerande även för musiklivet utanför konservatoriet (Ford, 2010). Musikaliskt hantverkskunnande sattes i centrum och bevakades genom regelbunden bedömning av konservatoriestudenternas musikaliska framsteg.

2.1.2 Folkmusikens lärandemiljöer

Medan musikkonservatoriemiljöerna sysselsatte sig med västerländsk konstmusik skedde självklart även andra former av musicerande runtom i Europa, utanför konservatoriernas väggar. Utvalda delar av den musiken fångade den

borgerliga klassens blick under 1700-talet och blev en viktig del i konstruerandet av nationalistisk identitet under nationalromantiken. Under 1700-talet börjar inflytelserika krafter inom den nationalromantiska rörelsen tala om folkmusik. Med termen folkmusik ville den nationalromantiska rörelsen beskriva en viss slags musik i Europa. Termen hade redan från början konstruerats utifrån en västeuropeisk borgerlig idé om folkets musik och med en nostalgisk önskan att rädda något som är på väg att gå förlorat (Connell & Gibson, 2003). Kännetecknande för hur folkmusik konstruerades var att musiken sågs som muntligt traderad genom en mästare-lärlingsmetodik (Ling, 1964, 1980). Det fanns alltså en aspekt av att bevara ett kulturarv som var viktig del i forandet av svensk folkmusik, och föreningar som Götiska förbundet såg vikten av att rädda landsbygdens folkliga musik från en alltmer urban samhällsutveckling (Ling, 1980). Det var ett borgerligt drivet projekt som framställde folkets kultur på ett tillrättalagt och essentialiserande sätt efter egna intressen, vilket kommit att präglade hur folkmusik definieras och framställs idag (Wachenfeldt, 2015).

En annan central aspekt för hur folkmusik framställdes var genom att från mitten av 1800-talet markera och renodla musikaliska och kulturella skillnader mellan regioner. Regionaliseringen av folkmusik hänger samman med en större samhällelig idéströmning som kommit att kallas provinsial nationalism (Arcadius, 1997) och som förstärktes under tidigt 1900-tal genom regionala spelmansförbund och folkdanslag. Lokala skillnader mellan spelstilar plockades upp och markerades tydligare igen under 1920–1930-talet då folkmusikrörelsens ideologiska grund till stor del vilade på en nationalistisk syn på det svenska kulturarvet (Ling, 1980). I Sverige organiserades inspelningar och uppteckningar från slutet av 1800-talet genom landskapsindelning vilket bidrog till provinsialism (Kaminsky, 2012).

Att folkmusikutövande en god bit in på 1900-talet skedde utanför konservatoriets väggar innebar inte att musikutövandet och dess lärandekontexter var utan organisering. Folkmusikrörelsens sätt att organisera sig genom folkbildningsverksamhet anses vara en viktig kraft för folkmusikens framväxt i Sverige från 1920-talet (Eriksson, 2016; Ling, 1980; Ternhag, 1996; Wachenfeldt, 2015). Ternhag (1996) hävdar att folkmusikrörelsen präglats av formalisering sedan 1920-talet, exempelvis genom hur medlemskap i spelmansförbund blivit en viktig del av spelmansrollen som således blev formaliserad (Ternhag, 1996). Protokollsböcker från det spelmanslag som studerats innehåller enligt Ternhag tydliga skrivningar angående de repertoarer som spelades och lärdes ut. Detta

ser Ternhag som del av en formaliserad kanon som styr både repertoarmässigt urval och hur musiken ska klinga, ideal som Kaminsky (2012) spårar till ett nationalistiskt, provinsiellt inriktat arv. Wachenfeldt (2015) undersöker i sin musikpedagogiska avhandlingsstudie lärande inom folkmusikrörelsen utifrån ett intresse för historiska och ideologiska influenser. I en studie av spelmanslaget Nordanstig ser Wachenfeldt (2014) hur verksamheten i spelmanslaget utgör ett exempel på hur spelmansrörelsen i Sverige utgår från idéer och värderingar från nationalromantiken.

Skolning av olika slag är enligt Ternhag (1996) viktig del av formaliseringen, en skolning som tog sin början i 1920-talets studiecirkelar i låtspel (jmf Eriksson, 2016) och som fortsatte odlas när folkmusiken tog plats inom gymnasium, folkhögskola och högre musikutbildning (Ternhag, 1996). Formaliseringen av folkmusik i Sverige beskrivs av Ternhag (1996) som en process där musikaliska praktiker alltmer dokumenteras och transkriberas och där organiserat utövande står i centrum. Eriksson (2016) har studerat arkiv från organiserad undervisning i folkmusik under 1920- och 1930-talet och menar att undervisningen vilade på motiv som handlade om att öka antalet spelmän som kunde spela till dans i folkdanslag, samtidigt som ett korrekt spel utifrån ett rådande ideal inom organisationen kunde uppmuntras genom formaliserad undervisning (Eriksson, 2016). Vidare ser Eriksson en förändring inom den organiserade folkmusiken under 1920-talet, som relateras till musikalisk folkbildning i stort. Folkbildning i musik hade tidigare framförallt handlat om konsert- och föreläsningverksamhet, men kom från början av 1900-talet att handla även om eget utövande genom studiecirkelar. Studiecirkelverksamheten och andra förändringselement inom den musikaliska folkbildningen innebar en starkare organisering av folkmusikundervisning, och dessa vilade på samtidens nationalistiska intressen av kulturarvsbevarande och patriotism (Eriksson, 2016).

Under 1970-talet reformerades musikhögskoleutbildningarna i Sverige som del av en större samhälls- och kulturpolitisk förändring (Olsson, 1993). Jazz, pop, rock och folkmusik togs under denna period in som genrer inom högre musikutbildning. 1973 i Stockholm initierades en utbildning där folkmusiker erbjöds att vidareutbilda sig till musklärare (Moberg, 2009), ett exempel på hur högskolereformen möjliggjorde inträdet av annan musik än den redan etablerade konstmusiken i akademien.

2.1.3 Världsmusikfenomenet

Världsmusik är ett omstritt begrepp som kritiserats från start (Lundberg, 2014), något som märks genom de många försök att definiera begreppet som florerat sedan 1980-talet till nutid. En mängd forskare intresserat sig för såväl avgränsade definitioner som problematiseringar av fenomenet. En utmaning är att begreppet världsmusik riskerar att tömmas på mening på grund av ordets anspråk på att hantera all världens musik, något som synliggörs i Schippers definition av vad världsmusik är: Schippers (2009) definierar världsmusik som ”the phenomenon of musical concepts, repertoires, genres, styles, and instruments traveling, establishing themselves, or mixing in new cultural environments” (Schippers, 2009, s. 27). En följdfråga blir här vilka former av musik som *inte* reser, etablerar sig eller mixas i nya kulturella miljöer. Schippers (2009) definition missar den laddning världsmusikbegreppet innefattar just genom de strider som förts om begreppets betydelse och avgränsning. I strider om världsmusikbegreppets användning kan diskurser med koppling till historiska skeenden, framförallt kolonialismen, skönjas (Bohlman, 2002), något som Schippers dock inte går in på närmre i sin definition.

Feld (2000) menar att ordet värld i världsmusikbegreppet synliggör hur ett allmänt musikbegrepp använts utifrån en västerländsk norm. Feld problematiserar en användning av världsmusik där all musik i världen ingår inte i definitionen utan viss musik, oftast situerad utanför en västerländsk kontext (Feld, 2000). Begreppet världsmusik så som det formats inom akademien och i musikbranschen riskerar därför att reproducera en konstruerad klyfta mellan västerländsk och icke-västerländsk musik och kultur utifrån idén om en binär uppdelning mellan ett vi (västerländska) och de andra (icke-västerländska). I dagens samhällsklimat där identitet och makt blivit ett hett debattämne, ställs frågor om världsmusik och makt av utövare och arrangörer som verkar i området. Ett exempel är ett panelsamtal under Göteborg Folkfestival 2019 som hade titeln ”Ordets makt och världens kultur” där jag var inbjuden att utifrån min forskningsinriktning samtala kring världsmusikbegreppet i relation till makt. Deltagare var även musikern Sara Parkman, författaren Alexander Motturi och dansaren Salem Yohannes. Moderator var Sarah Delshad som på uppdrag av festivalen ställde frågor om vad världsmusik innebär och hur verksamma i fältet kan förhålla sig till begreppet och dess maktverknings. Att samtalet arrangerades av en folk- och världsmusikorganisation är ett exempel på musikområdets intresse av att problematisera vad världsmusik är

eller kan vara och hur utövade, arrangörer och utbildare kan förhålla sig till etiska dimensioner i sina verksamheter.

Historiskt sett kan världsmusikbegreppet spåras till 1960-talet, då Wesleyan University startade ett musiketnologiskt program som döptes till Wesleyan World Music Program (Brown, 1991). Utbildningen var starkt influerat av ett projekt på University of California i Los Angeles på 1950-talet och följde pilotprojektets starka fokus på musikaliskt lärande tillsammans med musiketnologiska studier (Brown, 1991). Wesleyan World Music Program beskrivs av Brown, som var en av dess frontfigurer, som ett projekt som ville skapa ett ”model utopian society in miniature, based upon the conscientious attempt to represent music from a balanced global point of view” (Brown, 1991, s. 367). Det innebar konkret att utbildningen bestod av sex musikaliska områden, där västerländsk konstmusik och jazz var ett område. Andra områden var enligt författaren Indien, Java, Japan, Ghana samt amerikanska ursprungsfolks musik. Detta skiljer Wesleyan World Music Program distinkt från folk- och världsmusikutbildning i västeuropeisk kontext, där västerländska folkmusikaliska traditioner ofta finns representerade, medan de enligt Brown (1991) lyser med sin frånvaro helt på Wesleyan. På 1970-talet startar ett Centre for World Music i San Fransisco som en möjlighet att intensifiera studier i världsmusik utanför akademien (Brown, 1991) och på 1980-talet startar ett världsmusikprogram på University of Northern Sumatra i Medan (Brown, 1991).

1970-talets vänsterideologiska idéströmningar bidrog till ett växande intresse för regional kultur och identitet vilket bidrog till en växande folkmusikrörelse. Att utöva folkmusik blev del av en motståndskultur som ville ta avstånd från kommersialisering och världsmarknad. Det lokala sattes i opposition till det nationella, något som gör detta uttryck för provinsialism annorlunda än 1800-talets, som mer handlade om regionerna som pusselbitar i Sverige som helhet (Kaminsky, 2012). 1970-talets nya vänsterideologiska folkmusikgeneration kritiserade de kulturkonservativa och nationalromantiska strömningarna inom folkmusikrörelsen och lyfte fram regional kultur som ett alternativ till nationell identitet. Samtidigt skedde (och sker) motståndet och kritiken just i relation till det nationalromantiska arv som svensk folkmusik vilar på, det vill säga folkmusikfältet bar med sig ideologiska arv som enligt Wachenfeldt (2015) fortfarande är verksamma. Hur folkmusikfältet i Sverige förhåller sig på olika sätt till nationell identitet och kulturarv synliggörs i flera folkmusikantologier från 1970-talet och framåt (för fördjupad analys och exempel, se Kaminsky, 2012). Även internationellt

skedde under 1970-talet en stark strömning av regionalisering inom den amerikanska folkmusikrörelsen (Mitchell, 2016).

Som en del av de nya idéströmningar som florerade under 1970-talet började viss internationell musik inkluderas inom folkmusikrörelsen i vad man kallade ett vidgat folkmusikbegrepp (Moberg, 2009). Med hjälp av det regionala perspektivet på musik som lokalt förankrad och knuten till särskilda kontexter, lyftes andra länders musik in och konstruerades som världsmusik eller internationell folkmusik (Kaminsky, 2012). Provinsialism och internationalism växte på så sätt fram simultant och i växelverkan, och folkmusikbegreppet vidgades i till exempel Riksförbundet för Folkmusik och Dans till att omfatta även andra kulturers musik (Moberg, 2009). Kulturutbyten var viktig del av denna rörelse och Falun folkmusikfestival är ett exempel på en viktig scen som styrde in folkmusikrörelsen i Sverige mot internationalisering och världsmusik genom medvetna satsningar (Kaminsky, 2012), satsningar som format folk- och världsmusikområdet i Sverige. Wachenfeldt (2014) menar att 1970-talet innebar början på den uppdelning i två delfält som han ser inom utbildningsområdet i Sverige. De två delfälten beskrivs som ett folk- och världsmusikfält och ett spelmansfält. Folk- och världsmusikfältet vilar enligt Wachenfeldt (2014) på en progressiv, vänsterinriktad ideologi medan spelmansfältet benämns som regressivt och till stora delar vilande på spelmansrörelsens ideal som traditionsförvaltare av ett nationellt arv, ofta genom provinsialism. Samtidigt delar de två delfälten enligt Wachenfeldt många gemensamma normer.

Även om repertoarer från olika kulturer alltmer började introduceras inom HMU från 1970-talets högskolereformering, så skulle dröja till åren runt 2000-talet innan världsmusik blev del av högre musikutbildning. Det skedde bland annat genom satsningar på lärarfortbildning för musiker med utländsk bakgrund, och utvecklades senare till konstnärliga kandidatprogram. Idag finns folk- och världsmusik som program på fyra av landets sex lärosäten för högre musikutbildning. På en av dessa finns enbart lärarutbildning medan resterande tre kombinerar musiker- och lärarprogram i folkmusik eller folk- och världsmusik (Moberg, 2009). Utöver högre musikutbildning finns flera utbildningar i folk- och världsmusik på folkhögskolenivå, som på grund av avgränsningar för denna studie inte tas upp närmare här.

Under 1980-talet får världsmusik sitt kommersiella genomslag när skivbolagsvärlden börjar använda världsmusik som ett paraplybegrepp för att samla artister som spelar traditionell musik och populärmusik från icke-västliga länder (Bohlman, 2002). Skivbolagen såg den kommersiella

potentialen med ett paraplybegrepp för att samla den musik som folk ville höra, men inte kunde hitta i skivhyllornas kategoriseringssystem. När skivbolagsbranschen tar världsmusikbegreppet i anspråk så omformas det, från det utbildningsrelaterade universella världsmusikbegreppet från Wesleyan, till ett begrepp som fokuserade på så kallad icke västerländsk musik. Brown (1992) formulerar sig kritiskt kring begreppets nya användning som enligt honom förvrängdes från sin ursprungliga mening genom att vissa sorters musik exkluderades från världsmusikbegreppet. På Wesleyan World Music Program handlade världsmusik enligt Brown om en världskultur där all musik utifrån ett universalfilosofiskt perspektiv skulle tillhöra mänskligheten som helhet (Brown, 1992).

Ett särskilt datum ses ofta som signifikant för världsmusik som ett kommersiellt begrepp: 29 juni 1987, då ett antal brittiska skivbolagsdirektörer enades om termen som ett varumärke och en kategori (Feld, 2000; Lundberg, 2014; Motturi, 2007). Ett annat, närliggande perspektiv är att världsmusik fick sitt genomslag när västerländska artister började influeras av musik från andra geografiska platser, framförallt den afrikanska kontinenten (Connell & Gibson, 2003). Paul Simon, Peter Gabriel och Ry Cooder brukar nämnas som exempel på artister som bidragit till världsmusikfenomenet. Något dessa artister också har gemensamt är att de kritiserats för att ha bidragit till kulturimperialism och kulturell appropriering (Feld, 2000).

Folk- och världsmusikområdet har en nära relation till musiketnologi som utbildnings- och forskningsfält, det var ju inom det musiketnologiska utbildningsprogrammet Wesleyan World Music Program som världsmusik först blev känt som begrepp. Genom åren har folk- och världsmusik fortsatt att influeras av perspektiv och praktiker inom musiketnologisk forskning såväl som andra, närliggande forskningsinriktningar. Inhemsk och invandrad folkmusik studeras till exempel ofta utifrån musikvetenskapliga och musiketnologiska perspektiv i svensk kontext (Lundberg & Ternhag, 2014). Inom musiketnologi är det enligt Lundberg och Ternhag (2014) vanligt att forskare även utövar den musik de studerar, något som ytterligare stärkt relationen mellan forskare och utövare inom folk- och världsmusikområdet.

Att folk- och världsmusikområdets forskning och kunskapsproduktion ofta har koppling till musikvetenskapliga och musiketnologiska forskningsperspektiv ses i denna studie utifrån ovan nämnda beskrivning som en forande förutsättning för musikutbildningsområdet. Ett konkret exempel på hur folk- och världsmusikområdet influeras av musiketnologiska forskningstraditioner, är den praxis inom musikområdet att utgå från musiketnologiska

och antropologiska fältarbeten för att få tillgång till musikaliska källmaterial (Frith, 2000). Hill (2005) ser hur musikhistoriska arkiv spelar en central roll för folkmusikalisk repertoar när musikstudenter och musiker i Finland söker musik. Som student inom utbildningsområdet läste jag litteratur och sökte fram musikalisk repertoar i musiketnologiska arkiv och jag har även använt mig av antropologisk och musiketnologisk forskningslitteratur när jag varit kursansvarig för kurser i musik och samhället på musikerprogram.

2.2 TIDIGARE FORSKNING

I föregående kapitel har jag beskrivit hur folk- och världsmusikområdet står i nära relation till musiketnologiska och musikvetenskapliga forskningsfält. Detta blir också synligt i mina sökningar av utbildningsområdet, som visar att forskning inom folk- och världsmusikutbildning framförallt har utförts utifrån musiketnologiska och musikvetenskapliga perspektiv. Denna forskningsöversikt inkluderar därför forskning från det musikpedagogiska forskningsområdet såväl som forskningsområden som angränsar till musikpedagogik. Det finns ett stort behov av ytterligare musikpedagogiska studier som undersöker folk- och världsmusikutbildning i Sverige i dess olika kontexter, inte minst riktat mot högre musikutbildning. Då musikpedagogik är ett tvärvetenskapligt forskningsområde ses det inte som särskilt förvånande att vissa studier befinner sig i gränslandet mellan musikvetenskap/etnologi och musikpedagogik. Sökningarna visar dock att en hel del forskning om högre musikutbildning företagits utifrån musiketnologiska perspektiv där musiken står i fokus, vilket riktar forskningsintresset åt ett annat håll än musikpedagogiska intressen av att undersöka musikaliskt lärande. För att vara tydlig med forskningens hemvist har jag angett respektive forskningsinriktning för varje studie när de nämns.

Jag har valt att tematisera den forskning som tas upp i kapitlet genom ett antal intresseområden som ses som bärande för studiens forskningsfokus. Det första temat gäller studier om (2.2.1). Konservatoriets organisering. Akademisering av folk- och världsmusik följer i avsnitt 2.2.2. Avsnitt 2.2.3 fokuserar på mästare-lärlingsmetoder och folkbildning och från 2.2.4 och framåt redogörs det för forskning om världsmusik som musikområde och pedagogiskt område, först genom en genomgång av världsmusikbegreppet, följt av 2.2.5 som tar upp forskning om världsmusikområdets relation till tradition och plats. I Avsnitt 2.2.6 tas avslutningsvis forskning om folk- och världsmusikutbildning som social förändring upp.

2.2.1 Konservatoriets organisering

För att förstå mer kring förutsättningarna för folk- och världsmusikutbildning inom högre musikutbildning i Sverige blir det användbart att sätta tidigare forskning om hur högre musikutbildning organiseras i relation till denna studie. Studier av högre musikutbildnings organisering och funktion finns från slutet av 80-talet (Kingsbury, 1988; Nettle, 1995; Olsson, 1993). Även om forskning från 1980- och 1990-talet får anses delvis daterad idag, är Nettls och Kingsburys musiketnologiska studier dörröppnare för forskning där högre musikutbildning studeras i relation till det omgivande samhället. Högre musikutbildning kan enligt Nettle (1995) ses som ett system och/ eller ett samhälle i miniatyr, en ingång som är användbar för denna studies forskningsintresse för sociala aspekter av utbildning. När västerländsk konstmusik förstås som ett kulturellt system med sociala aktörer (Kingsbury, 1988) undersöks musicerande utifrån idén att musik och samhälle är i samverkan med varandra. Konservatoriemiljöerna speglar enligt Nettle (1995) det omgivande samhället på lokal nivå och fungerar genom nätverk av sociala relationer, och hierarkier motsvarande de som råder i samhället syns även i konservatoriemiljön och reflekteras i musikalisk praxis (Nettl, 1995).

Olssons (1993) musikpedagogiska avhandlingsstudie är ett annat tidigt forskningsbidrag om högre musikutbildningars organisation. Olssons studie av lärarutbildningen Sämus som drevs som ett pedagogiskt förändringsprojekt, visar hur det reformerande arbetet med att förändra utbildningssystemet byggde på en stark vilja att förändra samtidigt som organisatoriska strukturer saktade ner själva förändringen och påverkade villkoren för kunskapsprocesser i utbildningen. Akademin strukturer innebar enligt Olsson (1993) att befintlig kunskap reproducerades trots ambitionen att förändra musikaliska praktiker. Olsson (1993) såg vidare i sitt resultat att musiken trots en pluralistisk repertoar undervisades genom mycket närliggande metoder och att en *skolkunskap* (Olsson, 1993, s. 207) styrde på utbildningen. Yrkesrollen man förbereddes för innebar en pluralistisk repertoar och detta hanterades genom formalisering som negligerade musikens olika sociala kontexter, något som enligt Olsson inte innebar en tillräckligt djuplodande förändringsprocess för att ge lärarna kunskaper att undervisa både breddat och fördjupat i olika musikaliska traditioner. Olssons avhandling ger exempel på hur en musikutbildning fungerar inom vissa tids- och plats specifika förhållanden, och blir relevant att sätta i relation till denna studies resultat angående hur folk- och världsmusik konstrueras inom högre musikutbildning.

Tidigare forskning har även undersökt relationen mellan musikområde och/eller genre och kunskapsproduktion inom HMU. Musikalisk inriktning visar sig styra centrala delar av undervisningen, bland annat genom särskilda markörer av kvalitet (Dyndahl & Nielsen, 2014). Inom jazzutbildningsområdet visar en studie av Whyton (2006) hur musikaliska ideal styr hur jazz konstrueras inom högre musikutbildning. Utbildningsfält inom högre musikutbildning karaktäriseras bland annat av att ha specifika förutsättningar och utmaningar kopplade till genre, och Whyton (2006) ser i sin studie hur högre musikutbildning i jazz görs genom polariseringar där till exempel europeisk jazz ställs mot amerikansk. Dyndahl och Nielsen (2014) visar i en studie av flera högre musikutbildningar hur utbildningarna förhåller sig till normer och antaganden om att spela äkta och bra. I studien ser de hur autenticitet hanteras olika i utbildningsmiljöerna, ofta knutet till genreideal kring musikalisk kvalitet vilka har en koppling till klassmarkörer för smak. Detta leder även till att vissa typer av musik exkluderas från högre musikutbildning (Dyndahl, 2016).

Ett antal studier som intresserat sig för musikutbildningars organisering fokuserar på normer och kunskapsproduktion inom högre musikutbildning, något som är relevant för min studie. Nerlands (2004) musikpedagogiska avhandlingsstudie visar hur tydliga ramar för legitima förhållningssätt produceras inom högre musikutbildningsprogram, ramar som tydliggör existerande normer och visar på alternativa förhållningssätt som på olika sätt står utanför det legitimerade (Nerland, 2004). En annan studie som är av betydelse för denna studies forskningsintresse för hur folk- och världsmusikutbildning konstrueras inom HMU, är Hankens (2011) avhandlingsstudie som visar hur normer, värderingar och rutiner är verksamma för att skapa legitimitet vilket gör det svårt att introducera kvalitetsutvecklande verktyg inom utbildningen, då dessa till viss del vill bryta mot etablerade normer (Hanken, 2011). Inom ramen för det större forskningsprojektet SOL har Johansson (2012) undersökt lärares formuleringar om en till en-undervisning inom musikerutbildning i västerländsk konstmusik. Resultatet visar att lärare framställer lärandet som starkt influerat av personliga erfarenheter som beskrivs som individuella, något Johansson kallar för privatiserad kunskap och som bygger på en syn på kunskap och musikintresse som en personlig resurs.

En maktanalys som kopplar an till ovanstående forskning är Perkins (2013) studie om ett brittiskt musikkonservatorium, där Perkins i studien ser hur hierarkier opererar i konservatoriemiljön och studenterna socialiseras in i konservatoriemiljöns olika hierarkiska positioner. Studenternas positioner i hierarkin påverkar vad och hur de lär sig: de villkor för vilka lärandet äger

rum kan således knytas till studentens positionering i den rådande hierarkin (Perkins, 2013). Hierarkier formar kunskapsproduktionen på ett konkret plan, något som kopplar an till denna studies intresse för att förstå just hur makt och kunskap samspelar i utbildningskontext. Kopplingen mellan musikundervisningspraktiker och större strukturer har även undersökts av Christophersen (2009), som i sin studie visar att musikundervisning fungerar genom strukturer där normer och värderingar görs gällande smak och estetisk riktning, strukturer som bland annat kan kopplas till högre musikutbildningsorganisering och som fungerar genom social kontroll och självstyrning (Christophersen, 2009). Dessa värderingar reproducerar särskilda estetiska praktiker vilket får estetiska och epistemologiska implikationer. Praktikerna formar vad som anses legitimt, det vill säga de påverkar den kunskap som anses önskvärd i en viss undervisningskontext (Christophersen, 2009).

Forskning visar att äldre ideal kopplade till västerländsk konstmusik influerar nutida högre musikutbildning på flera olika sätt (Ford, 2010; Olson, 2014). I en musiksociologisk studie av ett engelskt musikkonservatorium undersökte Ford (2010) hur diskurser av mening med koppling till västerländsk konstmusik konstrueras, bekräftas och utmanas i den nutida konservatoriemiljön. Musikkonservatoriet föddes ur en institutionalisering av en västerländsk musikkurs från 1800-talet, och flera idéer med koppling till denna kurs styr det nutida konservatoriets produktion av studenter som artister och interpretörer av kanon. Samtidigt utmanar nyare diskurser av anställbarhet och personlig utveckling konservatoriets traditionsbundna sätt att fungera (Ford, 2010). Teknik och kunskapsöverföring står i fokus i konstmusikkursen, något som Ford (2010) ställer emot kritiska förhållningsätt och kreativa processer som hamnar i bakgrunden när den äldre kursen styr. Ford ser fyra viktiga ideal inom den västerländska konstmusikkursen: (1) konst för konstens skull, (2) den abstrakta musiken, (3) musik som produkt, det vill säga resultatet av en upphovspersons arbete, och (4) kanon. Studiens resultat visar att studenterna i anknytning till den ovan beskrivna musikkursen produceras som artister som tolkar verk, vilket skapar ett fokus på teknisk färdighet och ett förgivettagande kring kanonisk repertoar. Ford (2010) visar hur musikens kontext inte refererades utan sågs som given på konservatoriet samt hur övande på teknisk färdighet sattes i första rummet medan aspekter utanför musiken som tex den kommande försörjningen, inte togs upp. Vidare ser Ford hur två nyare diskurser: ny musik och anti-specialism, utmanar kursen om konstmusik och erbjuder nya musikrepertoarer respektive fler möjliga roller där studenten kan vara artist, kompositör, improvisatör

med mera. Den västerländsk konstmusikdiskursen var tydligast närvarande i samband med övande och tekniska färdigheter, medan studenter som förhöll sig till diskurser om ny musik och anti-specialism talade i kritiska termer kring västerländsk konstmusik.

De nya diskurser som Ford (2010) synliggör i sin studie, kan kopplas till akademiseringsprocesser inom högre musikutbildning. Enligt Georgii-Hemming, Angelo, Gies, Johansson, Rolle och Varkøy (2016) har högre musikutbildning historiskt varit sysselsatt med att utbilda musiker och kompositörer utifrån idéer om hantverkskunnande och konstnärlig skicklighet. Enligt författarna utmanas det de kallar en expertkultur inom högre musikutbildning av akademiseringsprocesser som bland annat involverar spänningar mellan musikerskap och entreprenörskap (Georgii-Hemming, Angelo, Gies, Johansson, Rolle och Varkøy, 2016).

2.2.2 Akademisering av folk- och världsmusik

En inriktning inom forskning om lärande i folk- och världsmusik är att företa studier om så kallad traditionell musik (Bohlman, 1988). Traditionell musik och tradition visade sig vara vanligt förekommande termer inom den folk- och världsmusikutbildning som Tullberg (2018) undersökt i en musikpedagogisk studie. Studenterna definierade och närmade sig termen tradition på varierande sätt beroende på ideologiska ställningstaganden, men delade samtidigt ett antal olika sätt att tänka kring tradition. Begreppet tradition betydde olika saker för olika studenter på utbildningen men tenderade samtidigt att beskrivas övergripande som något homogent. Tullberg ser i sin studie att tradition användes i nära relation till musikalisk praktik på den studerade utbildningen och Hill (2009) ser begreppet tradition som centralt för folkmusikutbildning i den finska högre musikutbildningskontext som studerats. Hill och Tullberg formulerar sig om pedagogiska möjligheter i traditionsbegreppet om det undersöks och utforskas aktivt inom utbildning (Hill, 2009, 2014; Tullberg, 2018).

Som en del av det musiketnologiska intresset för traditionell musik och dess omkontextualisering i en globaliserad värld återfinns forskning som har intresserat sig för institutionalisering av folkmusik (Frank, 2014; Hill, 2005, 2009; Keegan-Phipps, 2008; Olson, 2014), ofta utifrån en underliggande frågeställning kring hur undervisning i traditionell musik fungerar inom institutionella ramar. Hill (2005, 2009) har i sin musiketnologiska avhandlingsstudie studerat institutionalisering av finsk folkmusik inom högre

musikutbildning i Finland, samt hur institutionerna för folkmusik i Finland påverkar folkmusikfältet i Finland i stort. De institutionella miljöerna har enligt Hill starka ideologiska intressen och högre musikutbildningsmiljöer sprider sina ideologier till informella miljöer utanför den akademiska och påverkar på så sätt hur folkmusik uppfattas och utövas i samhället (Hill, 2009). I en annan musiketnologisk avhandlingsstudie, med fokus på traditionell musik inom högre musikutbildning i USA, undersöker Frank (2014) hur institutionalisering påverkar traditionell musik. Studien visar att kurser, pedagogiska metoder och repertoar varierar kraftigt mellan olika utbildningar. Det finns ingen tydlig standardisering av utbildningarna och inte heller tydliga gemensamma metoder för att undervisa i den musik som utbildningarna fokuserar på (Frank, 2014). Högre musikutbildning i traditionell musik har på de lärosäten där studien utfördes enligt Frank inte anpassat sig till normer för västerländsk konstmusikutbildning. Gehör och muntlig tradition fortsätter att användas som huvudsaklig pedagogisk metod på flera av de lärosäten som erbjuder högre musikutbildning i traditionell musik.

Olsons (2014) studie av tre amerikanska musikhögskoleutbildningar för fiolspel, även den musiketnologisk, visar att utbildningsmiljöerna fungerar som platser för självförverkligande, till stor del genom studenternas egna ansvar och lärande sinsemellan. Högre musikutbildning kan vara en vital arena för bevarande och utveckling av fiolspelstraditioner och skillnadsskapande praktiker accentuerar den egna utbildningens profil, till stor del beroende av utbildningarnas marginalisering i relation till västerländsk konstmusikutbildning. I en av utbildningsmiljöerna som studeras ser Olson hur det finns förväntningar på studenterna att spela rätt slags sound, där varje musikalisk kultur framställs på ett autentiskt sätt genom imitation av musikalisk särart. Att spela en drill på rätt sätt, få till svänget och accenterna så att det känns igen som en irländsk jig eller en blues, är av central betydelse och studenterna imiterar inspelningar och lär sig av varandra för att nå dit. En annan utbildningskontext som ingått i studien arbetar enligt Olson (2014) mer riktat och medvetet med att kultivera en relation till autenticitet genom musik. Här är mästare-lärling en central metod utifrån en idé om att folkmusik kan förebildas men inte läras ut. Gemensamt för alla de utbildningar som studerades var en undervisningskultur som utgick från små ensembler, enskild undervisning i instrument och gehörsmetoder för lärande, samt en hel del undervisning utan lärare, med fokus på lärandet mellan studenterna. Det var också karaktäristiskt för alla utbildningar att ägna sig åt imitation, spela in undervisning och övande med ljudinspelning och att djupdyka i studier av enskilda framstående

musiker i historien och nutiden (Olson, 2014). Alla utbildningar markerade skillnader gentemot västerländsk konstmusikutbildning, dock i varierande grader. Den klassiska musiken var närvarande som en motpol och en dominant kultur på universitetet, intill vilken folkmusikutbildning framställdes som marginaliserad. Utbildningarna framställdes genom polariseringar där studenter från konstmusikutbildningen kritiserade folkmusikkurserna för att vara okomplicerade musikaliskt, medan folkmusikstudenter å sin sida talade om konstmusikutbildning som något tråkigt, icke-kreativt och alltför strikt. Olson såg hur underliggande ideologiska förhållningssätt skiljde sig åt mellan utbildningarna och bidrog till polariseringen, där folkmusikprogrammen stod för en ideologi som anammade kulturell mångfald både socialt och musikaliskt (Olson, 2014). De skillnader som producerades mellan utbildningarna formade en tydlig folkmusikprofil som enligt Olson erbjuder möjligheter till förhandlingar och gränsöverskridanden inom folkmusikutbildningen. Skillnadsgörandet blir enligt Olson alltså ett verktyg för hur utbildningarna profilerar sig inom samma akademiska institution, där de konkurrerar om status och resurser.

Ett annat resultat i Olsons studie är att utbildningsprogrammen i traditionell musik saknade standardiserade undervisningsmetoder. Läraren sågs i studien som en musikalisk förebild och många studenter sökte sig till ett specifikt utbildningsprogram just för att få lektioner av en viss lärare. Enligt Olson förkroppsligar lärare på de studerade programmen traditioner genom att forma undervisning som utgår från livserfarenheter och musikalisk bakgrund, vilken förmedlas till studenten genom en nära, ofta vänskaplig relation. Genom lärarens centrala roll strukturerades och begränsades alltså undervisningen och utbildningsprogrammet i hög grad av dess verksamma lärare. Lärarna anställdes utifrån musikalisk erfarenhet och inom en viss musikalisk tradition snarare än på pedagogisk grund och det blev sedan upp till varje lärare att forma sitt eget undervisningssätt. Olson ser lärarens centrala roll som ett positivt exempel på hur folkmusikens egna kunskapsideal framhärdats inom den akademiska miljön. Annan kunskap än akademisk värderas högt inom folkmusikfältet och är enligt Olson ett skäl till varför majoriteten av de anställda på folkmusikprogrammen saknar akademisk bakgrund (Olson, 2014).

Institutionalisering av traditionell musik inom HMU i England är fokus i Keegan-Phipps (2008) musiketnologiska avhandling. Studien visar att styrande krafter inom folkmusikutbildning i HMU är pedagogiska incitament, utbildningsmarknad och folkmusikindustri. Vidare synliggörs i studien hur

regional och nationell identitet både framhävs och förkastas genom musikalisk repertoar på utbildningarna. Utbildningsområdets rörelse in i formalisering genom institutionalisering kan knytas till en konsumtionskultur som Keegan- Phipps (2008) ser som del av en liberal individualistisk samhällsanda. Folkmusikutbildning i dagens England fungerar inom ett kapitalistiskt ekonomiskt system där musiken distribueras som en kulturell handelsvara med syfte att skapa kulturkonsumtion gentemot en publik (Keegan-Phipps, 2008). Keegan ser i sin studie hur den studerade folkmusikutbildningen förhåller sig eklektiskt till musikaliska repertoarer från många olika delar av världen, och tolkar detta som att det inte finns någon tydlig kanon på utbildningen. Traditionell såväl som icke-traditionell repertoar används i undervisningen och de musikaliska valen synliggör ett pluralistiskt ideal som innebär att genre dekonstrueras som utbildningsmässig förutsättning. Detta kännetecknar den studerade utbildningen, medan Keegan- Phipps noterar att andra högre musikutbildningar i Storbritannien utgår från mer nationalistiska normer kring kunskap (Keegan-Phipps, 2008).

Den akademiserade folkmusiken i Sverige görs enligt Wachenfeldt (2015) utifrån klassmarkörer som handlar om ett förborgerligande av musiken, med konserten som centralt ideal och med ett avsteg från den funktionsmusik som spelmansrörelsen strävar efter att hålla levande genom spel till dans. Akademiseringen av folkmusik i Sverige innebär enligt Wachenfeldt att ensemblespel fått en allt mer central roll, något som kopplas till vad han ser som folkmusikens utveckling från solistinriktad spelmansideal till samspelorienterat ensembleideal (Wachenfeldt, 2015). Inom folkhögskoleutbildning med folkmusik eller folk- och världsmusikinriktning uppger sex av elva utbildningar att fokus ligger på att spela i ensemble, något som beskrivs av Wachenfeldt som en manifest utbildningsideologi. Wachenfeldt ser en koppling mellan utbildningsideologi och inriktning utifrån de två delfält han menar finns i folk- och världsmusikområdet i Sverige: de utbildningar som har folk- och världsmusikprofil fokuserar på ensembleundervisning medan utbildningar med avgränsad folkmusikprofil utgår från ett spelmansideal. En slags ideologisk uppdelning kan enligt Wachenfeldt alltså skönjas, där folkmusikutbildningar som utgår från spelmansidealet med sin 1920-talsförankring vilar på konservativa och kulturarvsförvaltande ideal, medan folk- och världsmusikutbildningar utifrån sin tydligare anknytning till 1970-talets vidgade folkmusikbegrepp rymmer vänsterideologiska influenser av internationalism och progressivism. Detta resultat ses som särskilt viktigt utifrån denna studies intresse för konstruktion

av folk- och världsmusikutbildning inom universitetet. En frågeställning blir om, och i så fall hur dessa respektive strömningar som Wachenfeldt ser inom folkhögskolemiljöer och i informella lärandesammanhang av folkmusik i Sverige, kan tänkas influera utbildningsmiljön i denna studies intressefokus: folk- och världsmusikutbildning inom högre musikutbildning.

2.2.3 Mästare-lärlingsmetoder och folkbildning

I studiens bakgrundskapitel har jag redan med stöd av forskning introducerat mästare-lärlingsmetoder för undervisning som centralt för undervisning i folk- och världsmusik (Keegan-Phipps, 2008; Ling, 1980; Wachenfeldt, Brändström, & Liljas, 2012). Det blir därför relevant att i studien förhålla sig till forskning om mästare-lärling som fenomen och pedagogisk metod inom högre musikutbildning och i folk- och världsmusikområdet.

Forskning som företagits inom HMU i Sverige såväl som utomlands tar upp en- till- en undervisning utifrån mästare-lärlingstraditioner som ett ideal med rötter i konservatorietraditioner (Karlsson Häikiö & Olsson, 2015) men med särskilda förutsättningar på grund av de formella aspekterna som en utbildningsinstitution innebär (Nielsen, 2000). I sin studie om professionell kunskapsbildning inom högre konstnärlig utbildning delar Karlsson Häikiö och Olsson (2015) upp kunskapsbildningen i tre områden: (1) erfarenhetsbaserad undervisning vilande på ett mästare-lärlingsideal, (2) procedurbaserad undervisning där reflektion står i fokus och (3) transformativ undervisning där metareflektion sker. Dessa tre kunskapsbildande praktiker används i pendelrörelse snarare än i hierarkisk ordning. En imitationsinriktad och delvis auktoritär mästare-lärlingspraktik med stark styrning dominerar fortfarande inom högre konstnärlig utbildning enligt Häikiö och Olsson, men denna problematiseras och bryts upp i varierande grad av nyare dialogiska, procedurbaserade och transformativa praktiker. Studien visar på lärares svårigheter att begreppsliggöra konstnärliga praktiker vilket hänvisas till frånvaron av nya undervisningskontexter som kan erbjuda möjlighet att prova nya metoder. Ett annat centralt resultat är att undervisning och bedömning kopplas till studenternas framtida yrkespraktik och inte alltid till kursplanemål, och att lärare använder sin egen erfarenhet och yrkeskunskap i undervisningen (Karlsson Häikiö & Olsson, 2015).

Häikiö och Olssons (2015) perspektiv på mästare-lärlingsmodellen innebär att lärandet inom modellen till stor del tolkas som reproducerande av en social praxis genom en förebildande relation mellan lärare och elev/student,

något som är ett vanligt forskningsperspektiv på mästare-lärlingsmodellen (Lave, 2000). Om mästarlära istället ses som situerad inom en viss social praktik och studeras i sin kontext, blir det tydligt att det inte finns några gränser mellan lärande och handling och att mästarlära kan vara både komplext och mångfacetterat (Lave, 2000). En sådan utgångspunkt kallar Nielsen & Kvale (2003) för decentrerad mästarlära. Mästarlära inom högre musikutbildning blir utifrån ett sådant perspektiv en möjlighet till identitetsskapande genom deltagande i en social praktik, vilket författarna utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande benämner en *praxisgemenskap*. Enligt Nielsen och Kvale kan delaktighet i en social praktik inom en högre musikutbildning till exempel handla om att lära sig hur man behöver agera för att nå framgång som en folk- och världsmusikstudent och blivande professionell musiker. Att delta i mästarlära genom en praxisgemenskap innebär enligt Nielsen och Kvale (2003) inte enbart att lära av en mästare utan även att lära av andra lärlingar, där handlingsutrymmet hela tiden omförhandlas mellan deltagarna samtidigt som samvaron i gemenskapen regleras genom sociala normer (Nielsen, 2000).

Wachenfeldt (2015) som har undersökt lärande inom olika kontexter för svensk folkmusik, beskriver en mästare-lärlingsbaserad form för instrumentundervisning i folkmusik som dominerande (Wachenfeldt, Brändström och Liljas, 2013). Genom att undersöka tidskriften Hembygd från 1920-talet visar Wachenfeldt (2015) hur kunskapsöverföring mellan släktingar genom gehörsbaserade metoder sågs som ett intyg på äkthet samt hur ett autodidakt ideal ställdes i kontrast till notkunnighet och formell skolning. Det autodidakta idealet vilade på ideologiska intressen (Wachenfeldt, Brändström, & Liljas, 2012). Den mytologiserade bilden av den äldre spelmannen som än idag är viktig för folkmusikalisk undervisning, har enligt Wachenfeldt (2012) ett ursprung i 1920-talets nationalromantiska konstruktion av folkmusik. Wachenfeldt (2015) delar upp musicerandet mellan formellt lärande och informellt lärande, där det sistnämnda handlar om spel utan förutbestämda krav vilket sker till exempel under jam eller allspel på stämmor, festivaler och i sociala umgängen. Båda dessa former av musicerande vilar på ett autodidakt ideal med rötter i 1920-talets sätt att konstruera folkmusik (Wachenfeldt, Brändström & Liljas, 2012).

En annan studie som rör folkmusik och folkbildning i relation till institutionalisering i svensk kontext är Erikssons (2019) undersökning av låtkurser som sociala mötesplatser. Eriksson menar att låtkurser fungerar inom vad Eriksson benämner institutionsliknande ramar där lärarens roll är central och där fokus ligger på lärande. Samtidigt skiljer sig låtkurserna från insti-

tutionaliserad utbildning genom att vara fria från betygsättning (Eriksson, 2019). Eriksson ser i sin studie hur såväl lärare som kursdeltagare framställer låtkurser som möjligheter till social gemenskap genom musicerandet. Ingen av grupperna nämner folkbildningsambitioner som något centralt, vilket Eriksson (2019) ser som anmärkningsvärt i relation till tidigare forskning om låtkurser inom svensk folkmusik (för exempel se Ahlbäck, 1980; Ling 1985; Roempke, 1980), i vilken folkbildning har analyserats som något centralt för en svensk folkmusikrörelse (se även avsnitt 2.1 i föreliggande avhandling). Den sociala och lärande aspekten i kurserna formuleras som det viktiga, och Eriksson ställer sig frågan om det finns en samsyn kring musikens sociala aspekter inom folkmusikfältet i stort, eller om det handlar om låtkursernas specifika kontext. Med stöd av Wachenfeldts (2014) resultat där folkmusik formulerades som ”en social genre” (Wachenfeldt, 2014, s. 37) av folkmusikutövare på Ingesunds Folkhögskola, resonerar Eriksson (2019) vidare kring sitt resultat och knyter det till vad hon menar är den svenska folkmusikrörelsens självbild av att vara en socialt och musikaliskt inkluderande rörelse (Eriksson, 2019).

2.2.4 Plats, tradition och identitet som musikalisk mening

Tidigare forskning visar att folk- och världsmusikutbildningsområdet förhåller sig till idéer om tradition kopplade till plats och musik (Connell & Gibson, 2003, 2004; Hill, 2007; Olson, 2014; Wachenfeldt, 2015). Ett exempel är enligt Connell och Gibson (2003) när plats konstrueras musikaliskt utifrån nation genom nationella klangvärldar som förstärker och marknadsför skillnader gentemot andra sätt att låta. Under folkmusikens revival på 1960- till 1970-talet stärktes enligt Connell och Gibson folkmusikens koppling till region och tradition. Detta gjordes genom att accentuera den lokala platsen som ursprung, bland annat genom att använda bandnamn och bildspråk som signalerade landsbygd och dåtid (Connell & Gibson, 2003). Vissa geografiska områden som sågs som orörda av modernitetens framfart pekades ut som särskilt viktiga, vilket var en reaktion på samhällets snabba förändringar under 1970-talet (Ronström, 1998). Inom folkmusikområdet i Sverige gjordes plats från 1800-talet till traditionsområden genom lokala kategoriseringar som socken, by och landskap (Wachenfeldt, 2015).

Regionalisering av musik blir också ett sätt att definiera begreppet tradition, som ju visat sig vara ett viktigt begrepp för folk- och världsmusikområdet (se avsnitt 2.2.2). Frank (2014) ser i sin avhandlingsstudie hur traditionell musik definieras utifrån lokalitet. När traditionell musik konstrueras i

anknytning till nation och geografi kan musiken inte definieras genom tonalitet eller andra musikaliska element, utan relaterar snarare till historia, överföring och musikens status i samhället (Frank, 2014). Den traditionella musiken så som den framställs av folk- och världsmusikområdet blir alltså beroende av historisk och geografisk kontext när den beskrivs, något som avgränsar traditionell musik från många andra musikutbildningsområden. Vad som anses vara traditionellt (och således även regionalt förankrat) varierar beroende på platsmässig kontext. Regionala uppfattningar om vad som är traditionell musik kan knytas till lokal utbildningshistoria. Ett exempel från Franks (2014) studie är när två universitet i Appalacherna definierar traditionell musik som ”bluegrass, old time country, Celtic, blues, Western swing, and gospel from many different traditions” (Frank, 2014, s. 17) och en studierektor poängterar att det som definieras som traditionell musik handlar om musik från den egna bergsregionen.

När plats och musik görs meningsbärande involveras dessutom ofta identitet (Connell & Gibson, 2003). Musikalisk identitet konstrueras utifrån skillnadsgörande mellan geografiska platser på regional nivå och identifiering med ett specifikt geografiskt område. Karlssons (2014) studie av hur irländskhet konstrueras genom fenomenet den irländska puben, är ett exempel på konstruktion av plats och kulturell identitet där musik spelar en central roll för att markera skillnad och skapa äkthet: en slags varumärke som formar människors bilder av vad irländsk folkmusik står för.

Att skapa och upprätthålla nationen som projekt innebär att identitet och plats konstrueras som fixerat och essentiellt, att vissa sätt att positionera sig förstärks medan andra förtrycks (Connell & Gibson, 2003), något som formar de musikaliska praktiker som välkomnas respektive ignoreras, förskjuts eller i värsta fall förbjuds. Musik kan även fungera som en diskursiv arena där land, lokalitet och tillhörighet används för att konstruera musik och plats genom en ömsesidig verkan mellan musik och platsskapande (Impey, 2006). Den forskning som presenteras ovan visar på ett komplext nätverk där plats, tradition och identitet alla vävs samman för att skapa musikalisk mening inom folk- och världsmusikområdet.

2.2.5 Folk- och världsmusik och social förändring

Arbetet med denna studies forskningsöversikt har inneburit sökningar på orden *world music* och *education* i forskningsdatabaser. En mängd träffar rör studier som undersökt världsmusik som ett verktyg för social förändring, något

som i amerikansk kontext ofta sätts i samband med begreppet *multicultural education*, på svenska översatt till mångkulturell utbildning. Det amerikanska begreppet *world music education* riktar sig nästan uteslutande till grundskolans musikundervisning (Volk, 2004) med fokus på studier av mångkulturell musikundervisning som fenomen och som socialt inkluderande redskap. Inom det musikpedagogiska forskningsfältet i västeuropeisk kontext finns en forskningsgren som intresserar sig för interkulturalitet, social förändring och mångfald i grundskolan. Världsmusik inom utbildning studeras alltså ofta från ett socialt inkluderande perspektiv i musikpedagogiska forskningsområden, och med fokus på grundskola. Forskning länkar undervisningspraktiker i folk- och världsmusik till frågor om inkludering och social förändring (Bergman & Lindgren, 2014; Bradley, 2012; Hess, 2013, 2015; Vaugeois, 2007). Den starka koppling som görs mellan världsmusik och social förändring synliggör en pedagogisk diskurs om folk- och världsmusik som verktyg för social inkludering. Världsmusik används utifrån detta pedagogiska ideal som ett socialt inkluderande verktyg i skolundervisning och forskning visar på kombinerade möjligheter och problem. En grundläggande kritik är att pedagogiska praktiker som bygger på mångkulturella eller interkulturella ideal inte har gjort upp med ett eurocentriskt perspektiv på verkligheten. Mina sökningar synliggör hur världsmusik framställs som ett musikaliskt och pedagogiskt område med socialt förändrande ambitioner, något som ses som relevant att ta i beaktande som en kontextuell förutsättning för HMU i folk- och världsmusik.

En studie som undersöker HMU i folk- och världsmusik utifrån ett interkulturellt perspektiv är Hebert och Saethers (2014) musikpedagogiska studie av ett världsmusikläger för musiklejarstudenter i Ghana 2011. Hebert och Saether (2014) ser i studien hur en interkulturell kurs i musik på avancerad nivå ökade vad de kallar interkulturell förståelse och pedagogisk kompetens hos musiklejarstudenterna som deltog. Under kursen användes världsmusik som ett pedagogiskt och repertoarmässigt ramverk för interkulturell förståelse (Hebert & Saether, 2014). Kvaal (2018) undersökte i sin avhandlingsstudie musik som interkulturellt verktyg genom en etnografisk studie av ensemblen Fargespill i Norge. I ensemblen undervisar ledarna undervisar barn med olika kulturella bakgrunder. Den musik man arbetade med rymde repertoarer från olika delar av världen: deltagarnas egna val av musik kombinerades med vad Kvaal (2018) benämner traditionell norsk musik och populärmusik. Resultatet i avhandlingsstudien synliggjorde hur ensemblens pedagogiska verksamhet skedde genom mångkulturella idéer om musikalisk och kulturell mångfald, samtidigt som musiken gjordes på sätt som var bekanta och fångande för

publiken. Mångfalden inom ensemblen riskerade enligt Kvaal (2018) att i realiteten gå förlorad till förmån för konserternas tyngdpunkt på igenkänning och underhållning.

Hess (2013, 2015) undersöker musikundervisning utifrån ett dekoloniserande perspektiv i amerikansk forskningskontext, bland annat med fokus på undervisning i ensemble i folk- och världsmusik inom HMU. Genom att utgå från en relationell epistemologisk struktur menar Hess (2015) att musikhögskolor kan åstadkomma en undervisning där musik blir socialt placerad och formad genom relationer. En sådan relationell epistemologi har enligt Hess potential att nå bortom undervisningspraktiker där västerländsk musik agerar som koloniserare (Hess, 2015). En musikpedagogisk studie som intresserar sig för epistemologiska strukturer, är Saethers (2003) avhandlingsstudie, där nya former för musikaliskt lärande undersöktes i genom en etnografisk studie om musikaliskt lärande i Gambia. Genom att undersöka mandinkakulturens musikaliska och filosofiska värld ville Saether erbjuda fler verktyg för musikhögskolor som verkar i ett mångkulturellt samhälle. Saether lanserar begreppet *det muntliga universitetet* (Saether, 2003) med syfte att slå hål på föreställningen om en tydlig och hierarkisk uppdelning av teori /praktik och informellt och formellt lärande i musik.

På den högre musikutbildning i folk- och världsmusik i Finland som Hill (2007) har studerat, synliggörs folk- och världsmusikområdets relation till idéer om globalisering och kulturell mångfald. På utbildningen användes enligt Hill världsmusik som verktyg för att skapa global musikalisk identitet och bygga ett internationellt folkmusik-community, som antogs vila på gemensamma ideologiska och musikaliska värderingar. Musiken, som benämndes *global folkmusik* inom utbildningen, var enligt Hill en blandning av finsk traditionell musik och världsmusikaliska influenser. Den globala musikaliska identiteten innebar enligt Hill ett avståndstagande till Finlands nationalsocialistiska förflutna, där folkmusiken blivit en symbol för konservatism och stelnade traditioner (Hill, 2007). I studien såg Hill tre sätt som studenterna och musikerna skapade identitet och markerade deltagande i ett nutida globalt musikcommunity: genom att (1) appropriera vissa musikaliska element som instrument, klanger och tekniker i den egna musiken, (2) Samarbeta med musiker från olika musikaliska traditioner och skapa musik tillsammans i en fusionanda och (3) djupstudera en särskild tradition. Samarbeten skedde genom utbyten av musikaliska traditioner, ofta under en kort intensiv period av spel, medan de egna fördjupade studierna i en viss musikalisk tradition skedde under längre tidsperioder genom inspelningar,

möten med invandrade musiker eller fältarbeten. Hill problematiserar de etiska aspekterna av att spela en så kallad annan kulturs musik, och tolkar samtidigt de mångkulturella influenserna som en uppgörelse med nationalromantiska idéer om ursprung. Enligt Hill vilar den globala musikaliska identitet som konstrueras inom utbildningen på en filosofisk grund där nationella gränser inte behöver styra vem som får spela vad, samtidigt som maktobalans och koloniala strukturer är närvarande till viss del.

2.3 SAMMANFATTNING

I det här kapitlet har jag tecknat en bild av folk- och världsmusikområdets historiska bakgrund och dess väg in i högre musikutbildning i Sverige. Jag har presenterat svensk folkmusik som ett fenomen som historiskt vilar på ett borgerligt, nationalromantiskt projekt att bevara folkets kulturella arv i form av allmogens musik. Folkmusikrörelsen har sedan 1920-talet formaliserats genom folkbildningsverksamhet, något som tillsammans med andra historiska förutsättningar utgör en viktig influens inom den nutida spelmansrörelsen. De olika organiserade verksamheter som bidragit till folkmusikens formalisering har även bidragit till vad som inkluderas respektive exkluderas inom folkmusikrörelsen i form av genreideal och kvalitetssyn.

Ett fenomen inom folkmusikrörelsen med historisk koppling är markerandet av skillnader mellan olika regioners och byars spelstilar och repertoarer genom regionalisering och provinsiell nationalism. Regionalisering och nationalistisk kulturarvssyn ses i denna studie som närvarande diskurser när folkmusik utövas och lärs ut. Ytterligare en närvarande förutsättning i folk- och världsmusikområdet visar sig vara relationen till kulturvetenskapliga forskningsdiscipliner, något som bland annat materialiseras genom tillgång till musikaliska repertoarer som producerats genom musikvetenskapliga och musiketnologiska fältarbeten. Jag ser det som relevant att förstå etnologiska och musikvetenskapliga influenser inom musikområdet som diskursiva, på så sätt att de formar musikområdets kunskapsbildning.

Koloniala och postkoloniala diskurser visar sig vara närvarande inom folk- och världsmusikområdet, som beskrivs som en strömning som vuxit fram genom täta relationer med musiketnologiska utbildnings- och forskningsintressen såväl som kommersiella intressen från skivbolagsvärlden. Från 1980-talet växer skivbolagens intresse av folk- och världsmusik som en kulturell industri och musikområdet får kritik för att ha en kulturimperialistisk inramning. Världsmusik som social förändring utifrån mångkulturella

och interkulturella perspektiv, ses som ytterligare en närvarande diskurs inom utbildningsområdet. Frågor om identitet och koloniala maktstrukturer i relation till folk- och världsmusikutbildning ställs av forskare inom det musikpedagogiska området, ofta med en tyngdpunkt på skolforskning, och kulturvetenskaplig forskning har undersökt hur plats konstrueras inom folk- och världsmusik.

De studier som utifrån olika forskningsperspektiv företagits inom folk-musik (och i mycket begränsad omfattning världsmusik) i högre musik-utbildningsmiljöer ger en delvis samstämmig bild av utbildningsområdet. 1970-talets folkmusikrevival i västvärlden beskrivs som en starkt influerande kraft för nutida HMU i folk- och världsmusik. Gehörsbaserat lärande inom en mästare-lärlingstradition är vanligt förekommande metoder för undervisning inom utbildningsområdet, och begreppet traditionell musik används återkommande inom HMU i folk- och världsmusik, men utifrån olika perspektiv som ofta fungerar i relation till geografisk utbildningskontext. Översikten synliggör ett stort behov av musikpedagogiska studier som inriktas på folk- och världsmusikutbildning inom HMU.

KAPITEL 3

Teoretiskt ramverk

I detta kapitel presenteras det teoretiska ramverket för denna studie. Musikutbildning, som all annan utbildning, ses i denna studie utifrån Foucault (1969/2002) som konstruerad genom sociala kontexter och i växelverkan med det omgivande samhället. Det innebär att all form av utbildning görs genom sociala processer och att dessa göranden ses som diskursiva konstruktioner, i denna studie inom högre musikutbildning. Jag börjar teorikapitlet med att redogöra för syn på språk, diskurs och makt i studien samt tar upp hur subjektet kan behandlas inom studiens diskursteoretiska design. Detta följs av en redogörelse av hur identitet och representation förstås och behandlas i studien. Jag presenterar sedan postkoloniala och kulturgeografiska perspektiv på plats och identitet samt redogör för relationen mellan Foucaults maktbegrepp och postkolonial diskursteori.

3.1 MAKT OCH DISKURS

Att se det sociala som diskursivt innebär att studera ”praktiker som är underkastade vissa regler” (Foucault 1969/2002, s. 177). En diskurs utgörs av ett socialt system som fungerar enligt vissa regler och normer: vissa sätt att agera på i en viss tid och på en viss plats. För Foucault är språk och diskurs sammanvävda eftersom mänskligt meningsskapande och således diskurser görs genom språk (1969/2002). Språk ses enligt Foucault (1968/2002) som en plats av variation, konflikter och dissensus och görs alltid i handlingar, genom relationer och i

kontexter. Därför kan språk inte fixeras vid fasta förståelser, utan ses i denna studie som en form av handling och analyseras utifrån en vidgad förståelse av diskurs. Att utgå från ett vidgat diskursbegrepp innebär att den verksamma praktiken avgör vad som utgör diskurs, snarare än en på förhand given definition. Då musikaliska praktiker är centrala i undervisning inom H_{MU} ses de som potentiella språkliga handlingar, och inbegrips i förståelsen av diskurser.

Att utgå från ett perspektiv på världen som socialt konstruerad genom diskurser öppnar för ett undersökande av relationer mellan kunskap och makt i all form av social praktik. I denna studie är det utbildning inriktat mot högre musikutbildning som står i fokus. Foucaults (1972/1980, 1980) maktbegrepp erbjuder verktyg för att i denna studie förstå processer av makt inom H_{MU} som relationella göranden. En teoretisk utgångspunkt som följer ur tillämpandet av Foucaults maktbegrepp, är att musikundervisning inom H_{MU} i Sverige förhåller sig till särskilda kunskapsproducerande förutsättningar som normaliserar vissa sätt att göra utbildning på. Diskursen formar vad som kan göras i ett visst sammanhang och blir på så sätt en *sanningsregim* (Foucault, 1969/2002) som fungerar utifrån vissa intressen och positioner och som förhåller sig gentemot andra diskurser i strider och konflikter om vem som har rätt att göra anspråk på sanningen. Högre musikutbildning ses som en följd av det som sanningsregimer som producerar kunskap, och Foucaults perspektiv på makt ger verktyg att granska sådana kunskapsproducerande handlingar inom H_{MU} i folk- och världsmusik. Granskningen av kunskapsproduktion sker i denna studie utifrån ett intresse av att förstå processer inom H_{MU} i folk- och världsmusikutbildning där diskurser produceras genom ömsesidig verkan mellan makt/kunskap (Foucault, 1971/1993). Vad som ryms inom en diskurs beror på diskursens sätt att skapa och vidmakthålla sanningsanspråk, något som sker genom en mängd praktiker och enligt regler som styr samspelet mellan kunskap och makt.

Ett användbart begrepp för analys av strider mellan olika diskurser inom samma område är *diskursiv formation* (Foucault, 1969/2002). Institutioner som kyrkan, staten och akademien är exempel på instanser som historiskt har betytt mycket för forandet av diskurser i västvärlden. Över tid förändras maktdynamiken i samhället och nya former av institutioner kan komma att styra kunskapsproduktion i nya riktningar. Diskurser är alltså dynamiska och föränderliga samtidigt som de alltid fungerar inom ett regelsystem (Foucault, 1971).

Börjesson och Palmblad (2007) beskriver hur Foucault intresserar sig för vad de benämner *stora diskurser* som överskrider specifika platser

eller kontexter. Inom diskurspsykologi däremot, intresserar man sig för små diskurser eller med Edwards & Potters (1992) termer *mikroanalyser av retoriska praktiker* i en avgränsad kontext som studeras på nära håll. Att kombinera Foucaults maktperspektiv med en diskursanalys på mikronivå ger möjlighet att koppla den specifika sociala praktiken till de större makrodiskurser som påverkar och påverkas av det lokala (Winther Jorgensen, Phillips, & Torhell, 2000). Denna studie är empirisk och undersöker lokala undervisningspraktiker samtidigt som det finns en ambition att koppla dessa till större diskurser. Därför behövs i studien både ett mikro- och ett makroperspektiv på diskurser. För att kunna hävda ett förhållande mellan större diskurser och de lokala praktikernas små diskurser kommer i denna studie tidigare betydelsebildningar tas i beaktande genom att undersöka hur tidigare forskning kan sättas i relation till studiens empiri, något som är en möjlig design inom diskursanalytisk forskning (Winther Jorgensen, Philips & Torhell, 2000). På mikronivå kommer styrningstekniker och retoriska praktiker undersökas som sätt att konstruera utbildningsområdet. På en makronivå återfinns de olika diskurser som utgör musik- och utbildningsområdets formande förutsättningar, och som jag redan har analyserat som diskurser i min sammanfattning av studiens bakgrunds- och tidigare forskningskapitel. I diskussionskapitlet lyfter jag sedan relationerna mellan de mikro- och makrodiskurser som studien synliggjort. Föreliggande studie utgår alltså från att utbildningsområdet konstrueras genom ett nätverk av diskurser på mikro- och makronivå, vilket undersöks diskursanalytiskt. Hur de analytiska redskapen för diskursanalysen ser ut kommer redogöras för närmare i studiens metodkapitel (se avsnitt 4.4).

Att studera hur ett utbildningsområde konstrueras utifrån Foucault innebär att sociala fenomen som exempelvis identitetsprocesser inte kan fixeras i någon fast förståelse. Samtidigt menar Foucault (1982) att det konstant pågår strider mellan olika intressen att definiera samhälle och identitet på enhetliga sätt, det vill säga försök till entydighet. Just försöken till entydighet är något som Laclau och Mouffe (1985) intresserat sig för, med intryck från Foucault. Laclau och Mouffe hävdar att de sociala strider som pågår i ett visst sammanhang ger viktig information om hur diskurser opererar genom en strävan efter entydighet. Analyser av samhällets sätt att konstruera entydighet innebär en kartläggning av diskursiva strider, något som Laclau och Mouffe (1985) ser som diskursanalysens uppgift. Laclau och Mouffes diskursteoretiska begreppsapparat kombineras i föreliggande studie med Foucaults makt- och styrningsbegrepp. Foucaults teorier kring

makt och diskurser utgör övergripande ramverk för denna studie och Laclau och Mouffes diskursteori sätter Foucaults teorier i arbete genom konkreta analysverktyg. Innan jag redogör för vilka begrepp från Laclau och Mouffe som tillämpas i studien vill jag därför redogöra för hur studien tillämpar Foucaults maktbegrepp.

3.1.1 Foucaults maktbegrepp

Foucault (1980) menar att makthandlingar är relationella och produceras genom aktiviteter som är normaliserande och sammanknutna med kunskap. Makt är alltså *relationell* och lokal samt verkar genom människor i deras vardag. Inom högre musikutbildning görs makt genom relationer mellan personer som kommer i kontakt med varandra på utbildningen, oavsett om de är studenter, lärare eller annan personal. Med Foucaults blick kan högre musikutbildning ses som en slags social kropp, där makt verkar inifrån. Det handlar om många varierande styrkeförhållanden som både är inneboende i och organiserar det område där de fungerar genom spel, stöd, motsättningar och strategier (Foucault, 1976/2002). Högre musikutbildningsmiljöer är indragna i maktrelationer och eftersom makten är relationell kan spelreglerna ändras närsomhelst. Det finns ingen tydlig förutsägbarhet som omger maktutövande, enligt Foucault. Roller som rektor, dekan, prefekt och andra ledningspositioner inom ett lärosäte kan utifrån ett sådant perspektiv rymma maktmässig oförutsägbarhet och komplexitet.

Foucault (1980) är kritisk till antagandet att enskilda personer som har mycket makt medvetet använder den på förtryckande sätt. En sådan syn på makt riskerar enligt Foucault att fixera vissa positioner inom en utbildning som statiska istället för relationella. I sin kritik emot en juridisk och ekonomisk/marxistisk förståelse av makt så är det just utgångspunkten att makt har en stabil kärna som är Foucaults kärnkritik (Foucault, 1980). Istället verkar makt enligt Foucault genom människor och producerar subjekt. Det vill säga, maktrelationer övergår subjekten, och göranden av makt kan producera effekter som är oförutsägbara och inte i enlighet med subjektens avsikter (Jackson & Mazzei, 2011). Detta är Foucaults (1980) främsta skäl till intresset för att studera maktens effekter snarare än dess bakomliggande orsaker. Genom hålla sig ”på ytan” undersöks makthandlingars funktioner och effekter snarare än att söka maktens ursprung (Jackson & Mazzei, 2011), vilket lätt skulle reducera maktens mångfacetterade, komplicerade funktioner till något förenklat och enhetligt. Dessutom görs makt enligt Foucault (1980) mellan mer eller mindre

fria människor. Totalt slaveri ses som ett exempel på icke-makt i de fall då inget motstånd gentemot den dominerande parten är möjligt, då det är själva viljehandlingen som aktivitet som gör makt (Foucault, 1980).

Att makt är en *aktivitet* blir en följd av det fokus Foucault lägger på makt som ett görande snarare än något som innehas. Genom att fokusera på maktens effekter introducerar Foucault en annan syn på makt är den suveräna makten, som ofta är utgångspunkten i en juridisk och ekonomisk syn på makt (Jackson & Mazzei, 2011). Detta innebär ett brott mot en tidigare maktförståelse som byggde på en essens som utgår från ett centrum (Hörnqvist, 1996; Jackson & Mazzei, 2011).

Att se makt som *produktiv* innebär just att fokusera på de effekter och funktioner som maktgörandet får, d.v.s. vad makt producerar i form av förutsättningar. Här tar Foucault (1972/1980) tydligt avstånd från en marxistisk syn på makt som negativ, och analyserar makt som varken negativ eller positiv utan produktiv:

What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse. It needs to be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression (Foucault, 1972/1980, s. 61).

Makt finns potentiellt närvarande överallt, menar Foucault (1980). För någon som är van vid att tolka makt som något negativt, ställs allt på ända genom Foucaults sätt att hantera makt som ett produktivt nätverk som orsakar olika slags effekter. När maktrelationer blir en del av det sociala meningsskapandet snarare än enbart en repressiv mekanism, kan maktens sätt att produceras inom ett utbildningssystem studeras.

Makt verkar *normaliserande* genom disciplinering. Straff är en maktteknik som används för att korrigera brott mot ordningen och kan handla om att förödmjuka, dra tillbaka privilegier eller utdela aga (Foucault, 1974/2003). En viktig teknik för normalisering är belöning, som syftar till normalisering genom att förstärka handlingar som anses rätt inom ett disciplinärt system. Foucault visar i sin forskning hur maktutövande inom utbildningsväsendet i Frankrike från 1700-talet utgick från normalisering som maktteknik. Normalisering har sedan dess utvecklats till att idag vara en av de viktigaste maktteknikerna i det västerländska samhället (Foucault, 1974/2003).

Att utgå från Foucaults maktbegrepp i en studie av högre musikutbildning innebär också att studien utgår från en viss förståelse av *makt som sammanknuten med kunskap*. Enligt Foucault producerar makt kunskap och kunskap producerar i sin tur makt. Det handlar om ett ömsesidigt förhållande och ett görande (Foucault, 1974/2003) som är särskilt tydligt i samhällets olika institutioner som till exempel utbildningsväsendet. Kunskap formas alltså ur särskilda förhållningssätt och intressen, och produceras alltid på sätt som utesluter något och samtidigt lyfter något annat. Då skolan har alltid varit en arena för produktion av kunskap har den också utifrån Foucaults förståelse varit en arena för produktion av makt. Ett historiskt exempel är 1800-talets övervakningsskola där skolan sågs som en viktig plats för att inpränta moral hos arbetarklassen. Här fick skolan funktionen att vara en slags maskineri för att producera disciplin hos medborgarna (Jones, 1995).

Utbildning utövar makt genom olika tekniker som bland annat innebär disciplinering av kroppen (Foucault, 1974/2003), till exempel genom sätten som elever i ett musikklassrum delas in i grupper (Ericsson & Lindgren, 2010). I musikpedagogisk kontext blir maktanalyser olika i varje musikundervisningskontext: de maktstrukturer som råder i grundskolans musikklassrum skiljer sig antagligen markant från högre musikutbildningars instrumentalundervisning samtidigt som båda kontexterna kan förhålla sig till samma slags diskurser kring till exempel musikalisk kvalitet. Kunskapsproduktion inom utbildning görs genom maktutövande som producerar specifika handlingar, ofta knutna till normalitet (Persson, 2003). Både den individualistiska synen på studenten som självlärande och den konstruerade uppdelningen mellan en auktoritär och en participativ pedagogisk praktik (Persson, 2003) blir del av sättet som utbildning konstrueras utifrån gemensamma normer och förutsättningar. Sådana göranden ses i denna studie som del av utbildningsområdets lokala praktiker, det handlar om mikrodiskurser som har koppling till större diskurser på makronivå.

Foucault (1972/1980) kritiserar en marxistisk förståelse av makt som dualistisk, där någon härskar och någon annan är underkastad. Hans maktanalys innebar ett kritiskt alternativ till det fokus på ideologi som marxistisk teori utgick från. Makt är enligt Foucault (1976/2002, s. 104) ”namnet man sätter på en sammansatt strategisk situation i ett givet samhälle”. Det innebär att strategier baserade på strider mellan viljor för Foucault (1976/2002) är en nödvändig förutsättning när makt produceras. Foucault vill med sin forskning problematisera det som anses användbart eller nyttigt i en viss kontext, och därigenom synliggöra faran i att anta att det finns något inneboende gott som

är rätt sätt att göra saker på. Emancipatoriska pedagogiska praktiker kan till exempel kritiseras för att vila på upplysningstraditioner om utveckling och människan som enhetlig och rationell: man vill hitta riktning för en befriande pedagogik som bidrar till social förändring (Popkewitz & Brennan, 1997), något som enligt författarna blir problematiskt med en Foucauldiansk blick på utbildning. Foucault (1972/1980) är kritisk gentemot synen på makt som centrerad kring en huvudsaklig motsättning, till exempel marxismens klassmotsättning mellan borgerlighet och arbetarklass. Att göra emancipatoriskt arbete i skolor ställs genom en sådan maktsyn i motsats till att handla förtryckande och hegemoniskt, vilket ger en idé om hur en så kallat god lärare bör agera. Enligt Foucault (1971/1993) kan en diskurs inte vara god eller ond i sig själv. Därför går det inte heller att skriva sig fri från förtryck genom att välja en viss väg som anses god. Samma idé kan enligt Foucault bli både befriande och potentiellt farlig, särskilt när idéns bakomliggande mekanismer inte synliggörs och problematiseras. Det är det förgivettagna som är det farliga (Foucault, 1971/1993). Som en följd av ovanstående maktbeskrivning har Foucault fått kritik för att inte ta hänsyn till större rådande strukturer som ger maktmässiga obalanser som kan vara mer bestående över tid (Loomba, 2005).

3.1.2 Pastoral makt

Pastoral makt (Foucault, 1974/2003) är ett begrepp som Foucault använder för att beskriva hur vissa kunskapsformer fungerar som maktteknologier. Det handlar om en styrning som bygger på omsorg och välvilja gentemot den som styrs, vilket gör att Foucault även kallar denna form av makt för en mjuk makt (Foucault, 1974/2003). Att Foucault kopplar ett mjuk maktutövande till det pastorala (kyrkan) beror på att han spårar dess historiska tillhörighet till kyrkans maktmekanismer där bland annat bekännelsen i form av bikt har central roll. Symbolen av Jesus som herden som vallar sina lamm blir en rik metafor för den mjuka makten som styr utifrån välvilja.

Det som händer med det moderna samhället och framförallt genom liberalismen är enligt Foucault (1974/2003) att frihet byggs in i maktutövande tekniker för att styra människan. I ett modernt samhälle utövas makt enligt Foucault genom *självstyrning*. Pastoral makt är i hög grad verksam i moderna former av självstyrning, särskilt sådana som bygger på en omsorgsdiskurs snarare än disciplinering, vilket till exempel kan vara en skolmiljö som utgår från en pedagogisk modell där delaktighet och progressivitet står i fokus.

Persson (2003) visar genom exempel från svensk grundskola hur det nutida samhällets styrning och kontroll kan länkas till det han kallar den participativa pedagogikens självreglerande styrningstekniker. I sin studie analyserar han hur en sådan pedagogisk praktik kan fungera som ett slags maktens öga som ser allt: genom att skapa relationer som bygger på frivillighet och delaktighet när läraren djupare in i eleven sätt att styra sig själv. I en studie om musikundervisning i svensk grundskola (Ericsson & Lindgren, 2010) beskrivs en teknik för styrning som vilar på en diskurs om den fria viljan. Bedömning och disciplinering görs enligt Ericson och Lindgren i frihetens namn genom en pastoral makt och i en mjuk styrning. Ericsson och Lindgren beskriver lärarens pedagogiska position inom en mjuk styrning som tillbakalutad. När diskursen om den fria viljan är verksam, ser Ericsson och Lindgren hur elevens egna motivation utgör en viktig förutsättning för lärandet och hur motivering konstrueras bland annat genom bedömningar av elevens prestationer. Styrningen inom en diskurs om den fria viljan, utförs genom att på olika sätt markera hur lärandet är/ bör vara i elevens egna intresse, och att valmöjligheter finns (Ericsson & Lindgren, 2010). En annan styrningsteknik som enligt författarna är central är att överlåta ansvaret för att bedöma elevens prestationer åt eleven själv. Ericsson och Lindgren ser hur bedömningar blir en teknik av beaktelse där elevens process och slutmål formuleras av eleven själv inför läraren, något som har funktionen av ”att kontrollera, värdera och bedöma individen” (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 211).

Enligt Howley och Hartnett (1992) är pastoral makt särskilt närvarande inom universitetet. Howley och Hartnett ser universitetets makt som normativ, även om det även finns disciplinerande inslag. På grund av högre utbildningsorganisering, som bygger på att studenters engagemang sker på frivillig basis, blir den normerande aspekten av styrning central. Howley och Hartnett (1992) beskriver utifrån Foucault hur maktrelationer flödar genom universitetets kapillärer och etablerar styrande diskurser som strömmar genom hela systemet. Det innebär att sätten som enskilda lärare och studenter positioneras som subjekt i utbildningsmiljön, också är del av universitetets blodomlopp och att deras självstyrning i sin tur förstärker de teknologier som kopplar samman makt och kunskap. En Foucauldiansk analys av maktrelationer inom högre utbildning synliggör enligt Howley och Hartnett (1992) hur kapillära maktrelationer är inbäddade i lokala utbildningspraktiker och teknologier. Att högre utbildning vilar på ett frivilligt deltagande, skapar även förutsättningar för maktutövande inom högre utbildning som skiljer sig från grundskolans verksamhet, som är obligatorisk i Sverige. Även om tidigare forskning visar

att pastoral makt är närvarande i grundskolans undervisning (för exempel, se Persson, 2003 och Ericsson & Lindgren, 2010), så är det rimligt att anta att obligatorium respektive egen ansökan till en utbildning innebär olika förutsättningar för hur pastoral makt produceras i utbildningskontexter, tillsammans med andra kontextuella förutsättningar.

Foucault (1974/2003) analyserar hur staten tagit över kyrkans maktteknologier, och anger fyra centrala förutsättningar för pastoral makt: (1) Det är en makt som har som mål att befria/upplysa individen (i kyrkan är detta kopplat till nästa liv), (2) Det är en makt som kan vara självuppoftande för gruppen/samhällets bästa, (3) Det är en form av makt som ser till individen och följer den genom livet och (4) det är en makt som kräver relationer till och kunskap om de som makten involverar: en intim makt som känner till psykologiska mekanismer som skam och samvete och kan använda dem i maktutövandet. Genom denna form av maktutövande etablerar pastoral makt en styrande teknologi där handlingar påverkar andra handlingar, den verkar *normaliserande*. Foucault (2013) beskriver det som att maktutövandet baseras på att säkerställa, upprätthålla och förbättra tillvaron för de inblandade. Howley och Hartnett (1992) framhåller att pastorala maktgöranden blir beroende av att de som styrs har förmågan att välja det som är bra för dem. Det blir därför centralt att den pastorala makten skapar förutsättningar som leder till det som anses vara rätt slags val. Detta flyttar makt från en central punkt som staten, till individerna själva. Det blir deras önskan att passera som normala och fungerande individer i samhället som driver själva maktapparaten i ett pastoralt maktutövande. Inom utbildning innebär detta att självstyrning framförallt fungerar på individer som har förutsättningar och motivering för att navigera framgångsrikt genom utbildningssystemet (Ericsson & Lindgren, 2010). Inbyggt i detta maktutövande utifrån omsorg och genom självstyrning, finns individens önskan och förmåga att söka stöd hos personer som har mandatet att godkänna eller underkänna deras självstyrning i kunskapens, hälsans, välbefinnandet eller säkerhetens namn (Howley & Hartnett, 1992). I utbyte krävs att individen inordnar sig i rådande diskurser. I pedagogiska kontexter kan dessa mandat företrädas till exempel av lärare, skolkurator eller rektor. Inom högre musikutbildning blir det utbildningens lärare och studieansvariga som tar rollen som förmedlare.

Utifrån Foucault (1974/2003) innebär tillvaron inom en pastoral maktapparat att subjektet befinner sig i en kamp konstruerad mellan tvång och frihet. Maktutövandet sker i frihetens namn, något som Foucault menar är ett kännetecken för maktutövande inom en liberal diskurs (referens). Frihet

framstår inom den liberala diskursen enligt Foucault (1974/2003) som en möjlig autonom position, det allt riktas mot. Foucault ser hur möjligheter till trots och motstånd är inbyggt i systemet som möjligheter att välja: när någon går med på att bli styrd så har det varit ett val, inte en akt av underordning gentemot en dominant och kanske våldsamt kraft (Foucault, 1974/2003). Samtidigt innebär just styrning i frihetens namn att man litar på att den pastorala makten verkligen vill väl. En central och anförtrödd lärare lär känna sina studenter väl och får genom kunskapen om sina studenter också en maktposition gentemot dem.

3.1.3 Diskursiv kamp

Jag har redan redogjort för hur kunskap enligt denna studies ramverk görs i socialt meningsskapande aktiviteter som utifrån Foucault (1980) fungerar normaliserande. Betydelsebildning involverar enligt Laclau och Mouffe (1985/2008) processer där vissa maktrelationer blir förgivettagna, samtidigt som det utifrån ett deras diskursteoretiska perspektiv blir omöjligt att fixera betydelser på slutgiltiga sätt. I Laclau och Mouffes (1985/2008) diskursteoriska verk om marxismens historia analyserar de hur marxism tar sin utgångspunkt i en syn på klassernas kamp som nödvändig utifrån en essentialistisk ontologi. Marxistiska konstruktioner av klasskamp analyseras av Laclau och Mouffe (1985/2008) som försök att fixera skillnader inom ett relationellt system. Författarna undersöker och reviderar det socialistiska begreppet *hegemoni* (Laclau & Mouffe, 1985/2008) och bygger en diskursteori kring det sociala som splittrat, där hegemoni får beskriva ”en mer komplex strategisk rörelse som kräver förhandling mellan ömsesidigt motsägande diskursiva ytor (Laclau & Mouffe, 1985/2008, s. 143). Som redan nämnts kännetecknas en diskursiv formering av ett flertal diskurser som kämpar om sanningsanspråk: ingen diskurs kan enligt Laclau och Mouffe (1985/2008) vara enväldig. Hegemonins villkor utgörs enligt Laclau och Mouffe av att det sociala ”har en ofullständig och öppen karaktär” (Laclau & Mouffe, 1985/2008, s. 195).

För att kunna förstå och tillämpa Laclau och Mouffes hegemonibegrepp behövs även deras begrepp *antagonism*, vilket kan beskrivas som praktiker där hegemoni skapas genom konfrontationer med andra, tävlande diskurser. Att antagonism och hegemoni är relationella i Laclau och Mouffes teori, blir begripligt utifrån synen på diskursiv formering som en splittrad enhet. En enda diskurs kan inte utgöra totalitet, utan diskurser och dess gränser blir synliga just genom antagonism (Laclau & Mouffe, 1985/2008). Villkoren för

hegemonins formande är enligt Laclau och Mouffe att antagonistiska diskurser som är i ständigt omformande finns närvarande som en utmaning gentemot hegemoniska strävanden. Det sociala rymmer en mångfald av potentiella antagonismer som dessutom ofta positioneras i konflikt gentemot varandra. I en kontext där sociala relationer är ostabila kommer antalet antagonismer att mångfaldigas. Hegemoni uppstår på så sätt genom diskurskamper där en hegemonisk diskurs utgör normen, samtidigt som den aldrig kan stå helt oemotsagd: det är en strid om försök till fixering av betydelse.

3.1.4 Subjektspositioner och identitet

Foucault (1982) visar hur makt/kunskap är sammanflätade med subjektivitetsprocesser genom det moderna samhällets sätt att konstruera vissa sätt att vara människa. Vissa sätt att positionera sig som subjekt görs normala i en specifik kontext, medan andra sätt utestängs eller möts med starkt motstånd (Foucault, 1980). Med Laclau och Mouffes (1985/2008) begreppsapparat handlar det om att skapa objektivitet, och detta är något som görs genom diskurser som konstituerar subjektet. Subjekt är i deras förståelse fragmenterade: i strider mellan olika diskurser positioneras subjekt på olika sätt och kan alltså aldrig bli fixerade. Subjektet existerar inte före de diskursiva formationerna utan görs genom sociala relationer som är öppna och mångtydiga. På så sätt menar Laclau och Mouffe att en diskursiv formering innebär en spridning av subjektspositioner: det handlar om förflyttningar mellan en mängd olika positioner. För att beskriva processer där subjekt positioneras genom diskurser använder de begreppet *subjektspositionering* (Laclau & Mouffe, 1985/2008). När subjektspositioner framställs som fixerade och entydiga i ett visst sammanhang så är det en effekt av att en hegemonisk process är verksam, det vill säga en diskurs fungerar som objektivt sann. Så snart diskursen utmanas börjar även subjektspositioner att dras åt olika håll genom antagonistiska diskurser, vilket synliggörs genom handlingar som rymmer konflikter och dilemman.

Att utgå från subjektspositioner blir ett sätt att förstå identitet som flytande och ostabilt. Identitetsbegreppet är historiskt tätt knutet till en individuell och essentialistisk förståelse av subjektet (Foucault, 1982) och kan därför lätt missförstås. I studien används därför i första hand subjektspositioner utifrån Laclau och Mouffe (1985/2008), medan begreppet identitet används då och då i konkreta beskrivningar, och då utifrån förståelsen att det handlar om processer av subjektspositionering. Winther Jorgensen, Phillips & Torhell

(2000) anger ett antal punkter som sammanfattar hur Laclau och Mouffe använder subjektspositionering och identitet. Som tidigare angetts handlar det om en syn på subjektet som splittrat, det vill säga, det har ingen inre kärna. Vilka positioner ett subjekt tar görs genom processer av representation som alltid är diskursiva och relationella. Subjektspositioner varierar beroende på situation, det är *fragmenterade*. Det innebär också möjlighet till förändring och brott mot en så kallad given identitet (Winther Jorgensen, Phillips & Torhell, 2000), det vill säga subjektspositionering följer inte alltid de diskursiva förutsättningarna på ett förutsägbart sätt.

3.2 POSTKOLONIALA OCH KULTURGEOGRAFISKA PERSPEKTIV

I bakgrundskapitlets sammanfattning (se kapitel 2.3) slår jag fast att koloniala och postkoloniala maktdynamiker i föreliggande studie ses som formande förutsättningar för hur folk- och världsmusikutbildning konstrueras inom HMU. Ovanstående förutsättning gör det intressant att i denna studie undersöka relationer av makt/kunskap inom HMU i folk- och världsmusik genom postkolonial diskursteori. I denna studie anläggs därför ett postkolonialt teoretiskt perspektiv av världen som fortsatt indragen i koloniala och postkoloniala maktrelaterade processer.

Det postkoloniala som begrepp har kritiserats för att syfta på ett avslut av kolonialismen, samtidigt som det för miljoner människor i världen är ett pågående tillstånd att leva med kolonialismens verkningar (Loomba, 2005; Young, 2001). I denna studie tolkas postkolonialitet i linje med de Los Reyes (2011) som sätt att artikulera effekter av kolonialism. Debatter inom fältet bidrar till olika positioneringar i frågan om huruvida det går att se en tydlig postkolonial teoribildning eller snarare beskriva fältet som Grinell (2008) gör: en samling teman inom området postkolonial kritik (Grinell, 2008). I min avhandling har jag valt att utgå från termen postkoloniala teorier när det rör sig om teoretiska frågor, och termen postkolonial forskning när jag refererar till enskilda studier inom området. Jag vill samtidigt notera att området rymmer flera riktningar, dock med gemensamt fokus på hur koloniala förhållanden påverkar samhällen genom komplexa maktstrukturer och händelseskeenden.

Litteraturkritik är en formande kraft för forskning om det postkoloniala (Grinell, 2009; Lundahl, 2002). En inriktning inom postkoloniala teorier är postkolonial diskurskritik (de los Reyes & Mulinari, 2011), en inriktning som

influerats av Foucaults teorier om produktion av makt och kunskap bland annat genom Sids (1978/1995) diskursteoretiska analys av Orienten. En ambition inom postkolonial diskurskritik är att visa på samband och dekonstruera koloniala diskurser med syftet att synliggöra förgivettagna föreställningar (de los Reyes & Mulinari, 2005). Genom att undersöka kunskapsproduktion och makt som ömsesidiga komponenter med blicken riktad mot koloniala och postkoloniala förhållanden, kan kolonialt relaterade normer för kunskap inom till exempel högre musikutbildning analyseras. Utifrån ett postkolonialt perspektiv med Foucaults maktbegrepp som utgångspunkt, förhåller sig musikundervisning inom HMu till en eller flera kunskapsnormer som normaliserar vissa sätt att förstå och undervisa i musik. Med ett postkolonialt teoretiskt intresse inför hur utbildning produceras genom koloniala diskurser, blir det relevant att undersöka vad som anses värdefullt att lära sig inom ett utbildningsprogram respektive vilken kunskap som utestängs från kontexten.

I studiens bakgrundskapitel har en diskurs om folk- och världsmusik som verktyg för social förändring synliggjorts genom tidigare forskning. Popkewitz & Brennan (1998) menar att skolans diskurser om jämlikhet, rättvisa och mångfald riskerar att konstruera *den andre* i pedagogiska praktiker genom att jämföra och kategorisera individer. När mångkulturell undervisning och pedagogik med socialt förändrande ambitioner undersöks på problematiserande sätt, möter frågeställningarna postkoloniala och dekoloniserande forskningsintressen. Ben (2018) menar att mångkulturell musikundervisning kan anses bygga på koloniala diskurser som delar upp människor mellan ett vi och den Andre och att pedagogiska praktiker på mångkulturell grund bör problematiseras (Ben, 2018). Ett konkret exempel på problematiken är ifall mångkulturell undervisning innebär att vissa elever blir utpekade som mer mångkulturella än andra, och förväntas ha intresse av att representera ”sin egen” kultur i en normaliserad majoritetssamhälles-kontext (Hess, 2015). Detta kan till exempel ske inom musikpedagogiska praktiker när musikundervisningen sätter fokus på att spela den musik som ”tillhör” barn i en multikulturell miljö, utifrån ett antagande om att detta är viktigt för barnet (Volk, 2004). Risken är att sådana pedagogiska metoder tillskriver någon etnicitet som viktig markör, istället för att uppmuntra till självvald representation (Sæther, 2010).

Utifrån ett postkolonialt forskningsintresse för hur identitet framställs genom diskurser om mångkulturalitet, kan man säga att diskurser styr hur människor positionerar sig enligt normrelaterade synsätt på sig själv och andra, samtidigt som det bör skiljas från mer essentialistiska tankegångar om

att det innebär att någon *är* på ett visst sätt (de los Reyes, 2011). de los Reyes menar att det finns en risk för essentialism och homogenisering om vi gör likhetstecken mellan konstruerade identiteter och särskilda epistemologiska positioneringar. Risken uppstår till exempel i situationer där man utgår från att en person skriver under på vissa idéer och perspektiv på världen, enbart baserat hur personen koddas av mottagaren. Kritiken kan jämföras med Saethers (2010) studie som pekar mot nödvändigheten att granska handlingar av tillskriven identitet inom pedagogiska sammanhang.

3.2.1 Plats

I denna studie ses *plats* som konstruerat genom sociala, meningsskapande aktiviteter (Gieryn, 2000). Plats konstrueras i relation till makt (Foucault & Miskowiec, 1967/1986) och genom idéer om identitet (Bennett, 2017; Connell & Gibson, 2003; Edwards & Usher, 2007), men ges här en egen underrubrik eftersom plats är ett centralt teoretiskt begrepp i denna studie. Foucault sa i en föreläsning 1967 att vi lever i en tid av rum snarare än tid, en tid av juxtaposition och spridning, när begrepp som nära och fjärran formar vår föreställningsvärld (Foucault & Miskowiec, 1967/1986). En epok där rum görs genom ett nätverk av relationer snarare än genom hänvisning till en fixerad punkt. De senaste 30–40 åren har plats kommit att bli en allt viktigare aspekt att undersöka inom de sociala vetenskaperna och platsbegreppet har analyserats och vidgats genom olika teoretiska riktningar under flera decennier (Hubbard & Kitchin, 2010; Karlsson, 2014).

Då plats är ett stort och mångtydigt begrepp behövs en kontextualisering av det platsbegrepp som studien utgår från. Forskning visar en tydlig delning mellan forskningsfälten *physical geography* och *human geography*. Fälten skiljs åt genom olika positioneringar gentemot frågan om det finns fenomen som existerar före platsen, något som enligt Hubbard och Kitchin (2010) är en utgångspunkt för fysisk geografi. Inom human-geografisk forskning undersöks plats utifrån utgångspunkten att sociala, ekonomiska och politiska fenomen produceras genom ”spatial- temporal locality” (Hubbard & Kitchin, 2010, s. 3), vilket kan översättas till spaciala- temporal lokaliteter. Att undersöka spaciala-temporal lokaliteter innebär att undersöka hur platsen blir till genom en mångfald av relationer (Hubbard & Kitchin, 2010).

För Gieryn (2000) fungerar plats genom geografisk plats, materialitet och meningsskapande aspekter och dessa bör inte skiljas från varandra. Den geografiska aspekten av plats innebär enligt Gieryn (2000) åtskiljandet mel-

lan ett här och ett där, något som innebär gränser samtidigt som gränserna är elastiska. Materiell form relaterar till hur Gieryn (2000) förstår platsens fysikalitet och materialitet i relation till sociala processer: dessa sker *genom* materialitet. Materialitet influerar således skapandet och användandet av platser. Meningsskapande aspekter relation till plats handlar enligt Gieryn (2000) om att platser kan konstrueras dubbelt: både genom byggandet och formandet av en plats och i tolkandet av platsen. Människors meningsskapande handlingar i relation till en plats är det som skapar platsen. Ovanstående förståelse att plats blir enligt Gieryn (2000) varken reduktionistisk eller deterministisk. Plats konstitueras av social handling och är samtidigt konstituerande för socialt liv i en ömsesidig verkan. Gieryn beskriver hur plats genomsyrar socialt liv: alla sociala fenomen är enligt Gieryn (2000) inbäddade i någon form av plats.

I ett västerländskt präglad samhälle konstrueras enligt Foucault (1967/1986) platser genom binära kategoriseringar som innebär fixering. Denna fixerande syn på plats hamnar i konflikt med nutida, poststrukturalistiska förståelser av plats som något relationellt och flytande (Foucault & Miskowicz, 1967/1986). De sätt som plats förstås och hanteras i vardagen är fortfarande enligt Foucault (1967/1986) knutet till ett platsbegrepp som är mer statiskt än poststrukturalistiska, flytande sätt att förstå plats. En närliggande analys av hur plats konstrueras i en poststrukturalistisk era, är Connell och Gibsons (2003) begrepp *fixity* och *fluidity*. I deras förståelse används begreppen dialektiskt för att beskriva processer som simultant överskrider och samtidigt bäddas in i lokaliteter och sociala relationer. Jag har i föreliggande studie valt att översätta begreppen *fixity* och *fluidity* till *fixering* och *fluiditet*. Att förstå plats och sociala relationer utifrån begreppen fixering och fluiditet erbjuder möjlighet att förstå den samtidighet som präglar meningsskapande handlingar. I en värld som löser upp gränser mellan platser genom ökad fluiditet, pågår samtidigt försök att fixera förståelser till lokala geografier som något beständigt. Fixering och fluiditet genomsyrar socialt liv på såväl mikro- och makronivå: det kan handla om strukturella processer såväl som individuella (Connell & Gibson, 2003). Ett exempel på dialektiken mellan fixering och fluiditet är hur autenticitet konstrueras inom folk- och världsmusikområdet. Autenticitet framställs inom området ofta som något äkta i relation till lokalitet och ljudmässig originalkontext, där härmande av ett visst sound kan ses som autentiskt (Olson, 2014; Wachenfeldt, 2015). Men ett personligt uttryck och/ eller ett hybridartat världsmusiksound kan också konstrueras som det autentiska, ofta i stark anknytning till identitetskonstruktion i en globaliserad värld (Olson, 2014; Taylor, 2012).

Forskning inom det kulturvetenskapliga området har undersökt relationer mellan platskonstruktion, musik och identitet. Musik blir enligt Stokes (1994) socialt meningsfull genom att erbjuda igenkänning och hemmahörighet i relation till identitet och plats. Samtidigt sker gränsdragningar och separationer när plats, musik och identitet konstrueras. Stokes ser i sin forskning hur platser konstrueras musikaliskt genom skillnadsgörande och sociala gränser. Det handlar enligt Stokes (1994) om *musikaliska konstruktioner av plats*. Musikaliska praktiker kan enligt Stokes fungera som en aktivt formande social kraft: musik och dans reflekterar inte bara socialt liv, de erbjuder verktyg för att omvandla socialt liv (Stokes, 1994, s. 4). Utifrån Stokes perspektiv erbjuder musik verktyg att utforska identiteter och platser samt de gränser som separerar dem. Separation och skillnad mellan olika (platsers) musik är enligt Stokes centralt för hur musik konstrueras i relation till kulturell identitet. När identitet står på spel genom musikaliska praktiker, synliggörs dominerande diskurser, men också hur dessa utmanas genom motstånd (Stokes, 1994).

Connell och Gibson (2004) har analyserat folk- och världsmusikaliska praktiker som inbäddade i plats genom processer av globalisering. Författarna menar att musikområdets sätt att konstruera musikalisk mening genom relationer av lokalitet och identitet (se avsnitt 2.2.4) är starkt influerat av en essentialistisk kultursyn med rötter inom musiketnologi. Denna kultursyn, som de benämner *endogen*, utgår från att musikaliska uttryck emanerar från en lokal kontext, snarare än konstrueras i interaktion med yttre influenser (Connell och Gibson, 2003). Med ett endogent perspektiv på musik hamnar fokus på musikens ursprung och rötter utifrån en fixering av kontextuella aspekter, snarare än musikalisk omvandling och fluiditet.

Ett exempel på endogena försök till fixering som kan antas ha influerat folk- och världsmusikområdet, är musikaliska kartor som utformades inom musiketnologisk forskning för att representera folkmusikens olika geografiska centralpunkter (se Connell & Gibson, 2003, s. 31–32). Connell och Gibson (2003) ser också hur det endogena musikperspektivet är verksamt genom folk- och världsmusikområdets sätt att konstruera historia och geografi som sammanknutna. Inom musikområdet idealiseras lokala kulturer och dess musikaliska uttryck. Musiken placeras på fixerade platser, ofta med underliggande oro över att urbaniseringsprocesser innebär att musiken är utrotningshotad på grund av samhällsförändringar (Connell & Gibson, 2003). Genom att ställa geografi och historia gentemot processer av urbanisering och industrialisering, görs de lokala platserna till historiska lämningar av en förlorad tid.

Connell och Gibson (1994) argumenterar för att ett endogent perspektiv på musik fortfarande är en stark diskurs inom det musiketnologiska området. I denna studie ses endogena perspektiv på musik som historiskt förankrade i förmodern och modern tid och ett endogent perspektiv på musik ses som en potentiellt formande diskurs inom HMU i folk- och världsmusik.

3.2.2 Imaginär geografi

Ett begrepp som för samman just platskonstruktion och koloniala diskurser är Saids *imaginative geographies* (Said, 1978/1995, 2000) Begreppet har jag i denna studie valt att översätta till imaginära geografier. Imaginära geografier beskriver konstruktion av geografiska platser genom kulturella bilder eller föreställningar byggda utifrån särskilda intressen (Said, 1978/1995). Said visar i sitt verk *Orientalism* (1978/1995) hur Orienten är en imaginär geografi som västvärlden konstruerat som motpol till det egna. Orientalismen utgår enligt Said (1978/1995) från en eurocentrisk världsbild där erfarenheter av skillnad polariseras gentemot det egna, västerländska. Said ser hur Orienten skapas genom kunskapsproduktion som använder sig av teman som *resan, historien, fabeln, stereotypen* och *den polemiska konfrontationen* (Said, 1978/1995).

Konstruktion av imaginära geografier sker enligt Said (2000) framförallt när en plats eller tid upplevs som främmande från den egna kontexten. När platser och tider görs meningsbärande utifrån på förhand bestämda idéer om dessa platser och tider, riskerar konstruktionerna (av till exempel Orienten) att vara distanserade från upplevelsen från människor som lever på plats, människors så kallade *lokala verkligheter* (Said 1978/1995). Geografiska gränser följer sociala och kulturella skillnadsgörande system och sker utifrån en vag idé om det som är därute. Det okända och främmande konstrueras som avskilt från det egna. Imaginär geografi intensifierar människors känsla inför det egna genom att dramatisera avstånd och skillnad mellan det som upplevs vara är nära och det som är fjärran (Said 1978/1995).

Att göra skillnad mellan vi och dem och i vissa fall exotifiera vissa identiteter är för Said inte något märkligt utan sker enligt hans universalistiska tanketradition mellan alla kulturer. Det intressanta är enligt Said (1978/1995) att synliggöra Orientalismen som en konstruktion av skillnad och att problematisera de sanningsanspråk som görs. Saids ontologi vilar på en idé om att det finns universella förutsättningar, vilket gör att han därför enbart delvis delar Foucaults syn på världen som konstruerad genom diskurser (Ashcroft & Ahluwalia, 2000).

Plats, makt, identitet och kunskap samverkar och producerar människors bilder av vad en plats är och kan vara eller inte vara. Här har ofta utbildning en central roll. Said visar genom exempel hur geografi och historia konstrueras av myndigheter som vill förstärka en viss version av verkligheten som överensstämmer med statens intressen (Said, 2000). Ett exempel i svensk kontext är nationalstatens försök att uttradera samisk kultur och historia i Sverige genom att utforma särskilda skolor där samiska barn skulle assimileras in i det svenska samhället, vilket innebar att barnen förbjöds att tala samiska språk och utöva kulturella praktiker som sågs som samiska (Lundmark, 2002). Statligt sanktionerad folklig kultur, det vill säga det för den aktuella tidsperioden statligt understödda normativt svenska, användes för att driva projektet nationalstaten i Sverige under 1800-talet (Niedenmark, 2011). Fenomenen spelmanslag och folkdanslag skapades under denna period som ett sätt att stärka en nationell identitet, samtidigt som andra delar av den folkliga kulturen osynliggjordes. Folkmusik och andra godkända kulturella uttryck knöts till nationalstaten och blev en del hur en nationell identitet konstruerades. Samtidigt exkluderades till exempel samiska kulturella ritualer med musikaliska inslag. Skolans undervisning har således använts för att konstruera historien med syfte att stärka en nationell identitet. Det ansågs viktigt att påverka barnen och skapa nationell identitet som kunde stärka Sverige som nationalstat, något som bland annat skedde genom uppfostringkommitténs arbete (Neidenmark, 2011).

3.3 SAMMANFATTNING

I detta kapitel har jag redogjort för avhandlingsstudiens teoretiska ramverk, som utgår från Foucaults teorier om makt. Det innebär att makt ses som ett relationellt och dynamiskt görande som genomsyrar all mänsklig aktivitet, ofta på oförutsägbara sätt. Vidare innebär det att kunskap och makt samspelar genom diskursiva processer som styr sätt att konstruera mening på i en viss kontext och som avgör vad som anses normalt och önskvärt, till exempel i form av normer för kunskap inom en utbildning. Diskurser kämpar om sanningsanspråket vilket görs synligt genom antagonism och hegemoniska strävanden. I ett liberalt samhälle är pastoral makt en central makt- och styrningsform som fungerar bland annat genom strategierna självstyrning, normalisering och överlämnande av ansvar, och pastoral makt utifrån en omsorgsbaserad diskurs av mjuk styrning är vanligt förekommande inom högre utbildning.

Jag har i kapitlet också redogjort för hur postkoloniala teorier om kunskap och makt i denna studie erbjuder möjlighet att undersöka hur utbildningsområdet HMu i folk- och världsmusik producerar kunskap genom koloniala diskurser. Ett centralt kännetecken för hur folk- och världsmusikområdet konstrueras är genom användandet av platser som får stå för olika slags identiteter. Plats konstrueras till exempel genom imaginära geografier där identiteter och platser framställs genom dialektik mellan fixering och fluiditet.

KAPITEL 4

Metod

I detta kapitel redogör jag för mina metodologiska avvägningar inom denna studie och presenterar dess konkreta genomförande. Kapitlet är uppdelat i fem delar. I kapitlets första del (4.1) görs en redogörelse för hur etnografisk metod tillämpas i studien. I avsnitt 4.2 presenteras studiens genomförande i form av förberedelser, urval, dataproduktion och transkription. 4.3 beskriver min analysprocess och i avsnitt 4.4 presenteras analytiska verktyg. Slutligen redogörs det för forskarposition, tillträde till fältet och etiska aspekter i avsnitt 4.5.

4.1 ETNOGRAFI SOM METOD

Etnografi kan beskrivas som en metod för att observera mänskliga handlingar inom en viss kontext, och har sin bakgrund inom antropologin (Bresler, 1995). Etnografi kan innebära teoretiska ställningstaganden inom en etnografisk forskningstradition, men även vara avgränsad till etnografi som metod för dataproduktion. Idag används etnografien inom många samhällsvetenskapliga riktningar (Barz & Cooley, 2008; Hammersley, 2006; Madison, 2005), ofta med en annan, mer avgränsad utformning än den äldre antropologins fokus på långa sammanhållna perioder där forskaren levde nära sina deltagare (Hammersley, 2006). I denna studie förhåller jag mig till etnografi som metod, något som är vanligt förekommande inom musikpedagogisk forskning (för exempel på musikpedagogiska studier med etnografisk metod, se tex

Borgström Källén, 2014; Ellefsen, 2014; Ericsson & Lindgren, 2011). Det är vanligt att etnografisk metod innebär att data produceras på en mängd olika sätt och kombineras genom så kallade *multipla data* (Fangen & Nordli, 2005) som delvis överlappar varandra och tillsammans utgör studiens empiriska underlag. I avsnitt 4.2.4 redogör jag närmre för hur studiens dataproduktion såg ut och hur den kan motiveras vetenskapligt.

Jag använder etnografisk metod inom en diskursanalytisk forskningsinriktning vilket innebär (A): att deltagarnas utsagor och göranden analyseras som meningskonstruktioner inom en social praktik, (B), att fokus ligger på hur mening konstrueras, och (C) att det etnografiska tillämpandet i denna studie tar avstamp i en poststrukturalistisk tradition. När etnografi tillämpas inom en poststrukturalistisk tradition innebär det ett avståndstagande gentemot positivistiska vetenskapsideal (Barz & Cooley, 2008). En följd av studiens teoretiska och metodologiska design är att forskarens position ses som ett *aktivt* förhållningssätt till kunskap och förståelse (Madison, 2005). Det innebär att jag i denna studie har använt mig av processdagbok som metod för att reflektera.

Selektiv återkommande tid som design för empiriproduktion

Fältarbetet i denna studie har skett i flera olika utbildningsmiljöer och det är utbildningsområdet som undersöks, inte en utbildning på ett enskilt lärosäte. Empiriproduktionen har inneburit observationer med många olika deltagare under en längre tid, jag har träffat vissa deltagare 5–6 gånger under fältarbetet men flertalet deltagare har observerats endast vid enstaka tillfällen.

Jeffrey och Truman (2004) har utformat en modell bestående av tre olika förhållningssätt till tid inom etnografi: *komprimerad tid*, *selektiv återkommande tid* och *upprepande tid* (Jeffrey & Truman, 2004, s. 438–544). Forskning utförd i komprimerad tid görs under en intensiv, kort period av deltagande observation med syfte att undersöka så många aspekter som möjligt av en kontext avgränsad i tid, rum eller specifikt forskningsfokus (Jeffrey & Truman, 2004). Selektiv återkommande tid handlar om forskning som sker under längre tid med flexibilitet inför intensitet och regelbundenhet. Tiden i fält avgörs av huruvida empirin är tillräcklig för att ge en fördjupad analys. Upprepande tid används som metod när forskningen fokuserar på en särskild återkommande händelse i tid, tex terminsavslutningar eller antagningsprov.

Att utgå från selektiv återkommande tid i ett etnografiskt fältarbete fungerar väl för studier som fokuserar på särskilda aspekter av en kontext

(Jeffrey & Truman, 2004), vilket min studie kan sägas göra genom dess fokus på makt och styrning. I denna studie genomfördes det etnografiska fältarbetet genom selektiv återkommande tid (Jeffrey & Truman, 2004) och utformades successivt. Studiens design rymde flexibilitet inför förändringar vilket i praktiken innebar att inriktning, omfattning och intensitet påverkades av ett gradvis ökat tillträde till fältet i samspel med studiens forskningsfrågor. En annan viktig aspekt var undervisningskontexternas varierande förutsättningar i form av organisering, vilket påverkade både datametoder, omfattning och intensitet.

4.2 GENOMFÖRANDE

I följande avsnitt presenteras genomförandet av föreliggande studie. Jag redogör för urval och dataproduktion utifrån studiens etnografiska metod med deltagande observation och intervjuer som datametoder, och presenterar studiens multipla data som utgjort centrala verktyg för den empiriska produktionen i studien.

4.2.1 Urval

I föreliggande avhandling har jag studerat tre utbildningsmiljöer för högre musikutbildning i folk- och världsmusik inklusive en internationell konferens för musikutbildningsområdet, med syfte att öka kunskapen om vad som karaktäriserar folk- och världsmusik inom högre musikutbildning i Sverige.

Jag kontaktade företrädare för den första utbildningsmiljön under våren 2016 via mailkontakt vilket följdes upp med ett möte med ansvariga. Under hösten samma år kontaktades företrädare för en ytterligare utbildningsmiljö för folk- och världsmusikutbildning, och under våren 2017 en tredje. Det var också under våren 2017 som jag planerade inför deltagande på en internationell konferens för utbildningsområdet vilket organiserades genom kontakt med det arrangerande lärosätet för konferensen. Varje utbildningsmiljö fick vid respektive kontakt tillgång till dokument som beskrev studien och dess ramar. Planeringen inför fältarbetet bestod av ett antal mail och en hel del möten med ledning lärare och studenter på utbildningarna. Tillgången till utbildningsscheman och annat planeringsmaterial skulle ordnas vilket tog olika lång tid i olika skeden av fältarbetet. Efter samtal respektive mailkontakt med företrädare för utbildningsmiljöerna som ställde sig positiva till deltagande i studien, planerade jag in möten där studenter och lärare fick information

och möjlighet att ställa frågor. De fick också ett samtyckesdokument med information om studien i förväg, och möjlighet att läsa igenom det igen under mötet där jag fanns närvarande för kommentarer eller frågor. Blanketterna lämnades sedan in till mig.

Att tre utbildningsmiljöer studerades beror på flera faktorer. Dels påverkades urvalet för studien av svårigheten att avidentifiera i ett litet utbildningsområde, men urvalet baserades även på mitt forskningsintresse för folk- och världsmusik som utbildningsområde inom HMU, snarare än ett enskilt lärosäte. På grund av utrymmesskäl fanns inte möjlighet att inkludera alla utbildningsmiljöer i Sverige som idag genomför högre musikutbildning inom folk- och världsmusik. Empiriproduktion har alltså skett i tre utbildningsmiljöer inom högre musikutbildning i folk- och världsmusik varav empiriproduktionen i en av utbildningsmiljöerna till stor del producerades på en konferens där alla högre musikutbildningar med folk- och världsmusikprogram i Norden och Baltikum var inbjudna. Under fältstudierna producerades empiri under lektioner, konserter och examineringsstillfällen på kandidatprogram i musik och på musiklärarprogram inom folk- och världsmusik. Detta innebär i praktiken att jag observerade både musikerstudenter och musiklärarstudenter samt lärare i utbildningsmiljöerna, och att empiri till övervägande del producerades under undervisning när deltagarna var samlade i gemensamma kurser och konserter. Vid 3–4 ensemblektioner som observerades var undervisningen dock uppdelad mellan de två programmen så att alla studenter var musikerstudenter respektive musiklärarstudenter. Vid minst ett av dessa tillfällen uppstod förvirring i gruppen om vilket program undervisningen riktade sig till och vilka som skulle vara där. Det var inte alltid tydligt för mig som forskare i stunden av observation, vilket program inom folk- och världsmusik som enskilda studenter gick på men utifrån register över studenterna kunde jag senare spåra deltagarnas programtillhörighet.

Utifrån mitt forskningsintresse designades fältarbetet till att fokusera på observationer av en bredd av aktiviteter inom respektive utbildningsmiljö, men med fokus på ensembleundervisning och terminsredovisningar. Under en tidsperiod utfördes fältarbetet i två utbildningsmiljöer parallellt, vilket innebar att scheman överlappade varandra och jag fick prioritera. I de fallen valde jag den utbildningsmiljö där jag varit i lägst grad på den/de aktuella aktiviteterna. Under konferensen som jag deltog på genomfördes deltagande observationer intensivt under 4 dagar. På konferensen deltog även en mindre grupp studenter och lärare från de utbildningsmiljöer jag redan observerat inom deras reguljära undervisning, vilket innebar att jag kunde rikta fält-

arbetet mot konferensdeltagare som jag redan hade erhållit samtycke från.

I denna studie har empiriproduktionen fokuserats till undervisning i grupp snarare än enskilt. Urvalet gjordes av flera skäl: dels hade det varit logistiskt och tidsmässigt svårt att kombinera observationer av ensemblelektioner och redovisningar med lektioner i tex enskild instrumentundervisning. Fältstudien innebar en hel del resor, ibland med övernattnig. När jag fick tillgång till scheman och terminsplaneringsöversikter, visade det sig att vissa aktiviteter i utbildningsmiljön var lättare att få en översikt på, än andra. Av de undervisningsaktiviteter som jag fick tillgång till, valde jag att fokusera på ensembleundervisning och terminsredovisningar samt några konserter. Schemalaggnigen på en högre musikutbildning är ofta komplext med vissa överlappande aktiviteter och med studierna koncentrerade till några dagar i veckan. En avgränsning jag valde att göra var att exkludera observationer av individuell instrumentundervisning. Undervisning som sker en till en schemaläggs ofta direkt mellan lärare och student vilket gjorde den delen av undervisningen svårast att få inblick i när fältarbetet planerades. Jag hade kunnat välja att fråga en enskild elev eller lärare om jag fick följa hen på olika undervisningsaktiviteter, inklusive enskild undervisning. Detta hade dock riktat studien åt ett mer individfokuserat håll, vilket inneburit en helt annan slags studie än den som mina forskningsintressen innebar. Utifrån mitt intresse för utbildningsområdet som helhet blev gruppundervisning centralt, och eftersom ensemble och annan gruppundervisning är viktig undervisningsform inom folk- och världsmusikutbildning sågs det som relevant att fokusera på sådan undervisning. Avgränsningen motiveras också genom tidigare forskning inom HMU som fokuserat på enskild instrumentundervisning (Jorgensen, 2004, 2010), medan få studier enligt mina sökningar har undersökt ensembleundervisning och terminsredovisningar.

Då högre musikutbildningsprogram inom folk- och världsmusik stod i fokus för urvalet i denna studie, har det inte tagits några särskilda hänsyn till klass, etnicitet, genus eller andra identitetsmarkörer i samband med urvalet, istället har urvalet utgått från de studenter och lärare som var närvarande i utbildningsmiljöerna under studiens genomförande.

4.2.2 Dataproduktion

Denna studies data är producerad genom ett etnografiskt fältarbete, där deltagande observation utgör en primär datametod (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag har kombinerat deltagande observation med intervjuer, vilket är vanligt förekommande inom etnografisk metod (Fangen & Nordli, 2005). Deltagande observation och intervjuer utgör således mina metoder för dataproduktion och dessa har kombinerats genom en antal verktyg för att producera empiri. Inom etnografisk praxis används begreppet multipla data för att beskriva produktionen av många olika slags data som ses som likvärdiga delar i analysen (Fangen & Nordli, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007). I denna studie har jag producerat multipla data genom fältanteckningar, intervjuer, ljudinspelning och i viss mån videinspelning.

Tidsmässigt har fältarbetet utförts från början av 2016 till slutet av 2017. Jag har tillbringat ca 35 timmar i varje miljö och 101,5 timmar i fält sammantaget. Under fältarbetet har empiri producerats på ett flertal aktiviteter i utbildningsmiljön, med tyngdpunkt på ensembleundervisning, redovisningar av huvudinstrumentkurser och ensemblekurser samt konserter. 6 enskilda intervjuer har också genomförts med studenter och lärare. Alla deltagare i studien tillfrågades om deltagande i intervju, och tre studenter på kandidatprogram i musik samt tre lärare tackade ja och intervjuades. Omfattningen av observationer varierar mellan utbildningsmiljöernas olika aktiviteter men har utgått från ett minimum av 4 tillfällen för varje utbildningsaktivitet, det vill säga minst fyra konserter, fyra ensembletillfällen och så vidare. Det huvudsakliga schemat har varit 1–2 dagars fältarbete i sträck följt av några dagars transkribering.

Empiriproduktionen i de tre utbildningsmiljöerna (med konferensen angiven som en enskild aktivitet) utfördes enligt följande översikt:

Aktivitet	Antal tillfällen	Antal timmar
Ensembleundervisning	13	31
Redovisningar	4	13
Konserter	7	8
Övrig undervisning	2	5
Övrig observation		6
Fältarbete konferens	4 dagar	30
Intervjuer	6	8,5

Sammanlagd tid i fält: 101,5

Deltagande observation

Deltagande observation är en central metod i etnografiska studier (Fangen & Nordli, 2005). En observationsstudie kan rymma olika grader av deltagande beroende på situation men är oftast i någon mån deltagande, därför att det inte går att utesluta att själva det faktum att forskaren som observerar kommer att påverka kontexten i någon mån genom sin närvaro. I linje med Madison (2005) och Hammersley (2006) ses min påverkan på miljön genom deltagande observationer och annan empiriproduktion inom denna studie som ofrånkomlig. Det är genom synliggörande av risker och möjligheter i samband med min förförståelse och position, som föreliggande studie har konstruerats. Fangen & Nordli (2005) beskriver deltagande observation som en balansgång där den som företar studien både deltar och interagerar med den studerade kontextens deltagare samtidigt som en observation äger rum.

I denna studie har kontexten avgjort i vilken mån och på vilka sätt jag som forskare har deltagit i aktiviteterna som studerades. Den vanligast förekommande formen har varit deltagande observationer under musiklektioner som inte riggats av mig utan där jag följer med i utbildningsaktiviteten, det

vill säga aktiviteter ”som den lokala praktiken själv iscensätter” (Borgström-Källén, 2014, s. 76). Varje undervisningskontext konstruerade ett särskilt sätt att observera, utifrån en rad förutsättningar och aspekter. En viktig aspekt var lektionens utformning: vissa lektioner innebar en lägre grad av deltagande observation där jag deltog framförallt som en betraktare av praktiken, utan att bli involverad aktivt i det som skedde. I pauser och när förflyttningar skedde mellan rum blev jag däremot snabbt mer involverad socialt. Samtidigt hände det under några lektioner att lärare oväntat vände sig till mig och bjöd in till delaktighet i ett tema som undersöktes på lektionen. Då styrdes min observation till ett ökat deltagande. Jag valde att inte själv ta initiativ till delaktighet under lektionerna, däremot svarade jag på deltagarnas initiativ.

Studien består alltså till den största delen av observationer där jag som forskare inte deltagit i det musikaliska eller pedagogiska arbetet. Detta kan motiveras utifrån min tidigare kännedom om fältet utifrån roller som student, frilansande artist och lärare, som innebar att jag redan var bekant med miljön både utifrån ett student- och lärarperspektiv. Den musikaliska interaktion som ägt rum under studien är framförallt avgränsad till den konferens som var del av studien. Under konferensen deltog jag i de aktiviteter som ordnades under konferensen, vilket innebar att jag var med på workshops och jam. Här ökade graden av deltagande på ett betydande sätt, vilket fick implikationer som beskrivs närmre i avsnittet om tillträde till fältet (5.4.2). Som nämns ovan har det ändå hänt att lärare och/eller studenter inkluderat mig i undervisningen, något som kan tänkas bero på medvetenhet min tillhörighet till fältet. Min roll har därför pendlat mellan att vara en betraktare till att bli involverad i undervisningen. Det finns en risk att studenter och lärare som kände till min konstnärliga och pedagogiska bakgrund påverkades på olika sätt av min närvaro, något jag försökte begränsa genom att inte ta pedagogiska eller musikaliska initiativ inom observationerna av reguljär undervisning.

Ljudinspelning

Under fältarbetet använde jag mig av ljudinspelning som ett centralt verktyg för dataproduktion. Ljudinspelning som verktyg för empiriproduktion är vanligt förekommande i kvalitativa studier och ger mer detaljerad information än vad fältanteckningar vanligtvis kan (Hammersley, 2006). Att spela in ljud visade sig fungera väl i studien, inte minst för att jag som observerade ofta befann mig på konserter eller redovisningar där ljudinspelning framstod som diskret och närmast transparent jämfört med att anteckna eller

filma. Ljudinspelningen sattes på när jag började observera aktiviteten och placerades någonstans nära mig. Under lektionsundervisning placerade jag inspelningsapparaten på ett bord i rummet nära där jag satt och antecknade och observerade. Deltagarna i studien hade på förhand sagt ja till att ljudinspelning fick förekomma på alla undervisningsaktiviteter.

Inom folk- och världsmusikutbildningsområdet är det vanligt att spela in musikalisk repertoar. Nutida folkmusiker gör ofta egna fältarbeten genom att besöka äldre traditionsbärare eller platser som har rykte om sig att ha en levande musikalisk tradition (Hill, 2007). Flera studenter i utbildningsmiljöerna formulerade i samtal med mig att de uppfattade ljudinspelning som oproblematiskt i musikaliska sammanhang på utbildningarna, och olika slags ljudinspelningsapparater inklusive smartphones användes på nästan alla lektioner som observerades i studien.

På grund av ljudinspelningens karaktär av att smälta in väl i utbildningsmiljöerna, tog jag för vana att påminna deltagarna regelbundet om att jag spelade in samt uppmuntra dem att be mig stänga av ifall de kände att något i situationen var olämpligt för inspelning. Det hände dock aldrig att någon deltagare bad mig stänga av inspelningen. Vid ett par tillfällen stängde jag själv av inspelningar eftersom undervisningen övergick i mer personligt inriktade samtal som låg utanför mitt forskningsfokus. Jag använde en Zoom Hand Recorder som var smidig nog att ställa på lämplig plats och hade en ljudupptagningsförmåga av tillräckligt hög kvalitet för att jag skulle kunna lyssna och urskilja ljudmiljön som spelats in. Som backup användes ljudinspelning via Iphone 7 som laddades ner till dator. En nackdel med min inspelningsapparat var att strömadaptern hade en väldigt kort sladd och att apparaten slukade batterikraft snabbt när inte adaptern var inkopplad. Vid flera tillfällen laddades batterierna ur under inspelningen och jag blev tvungen att stänga av en stund för att kunna byta batteri. Vid dessa tillfällen användes fältanteckningar och min Iphone som kompletterande verktyg. Sammanfattningsvis upplevde jag att ljudinspelningen inte påverkade undervisningssituationerna i någon hög grad. Däremot var jag alltid närvarande som observatör samtidigt som jag spelade in ljudet, det vill säga deltagande observation utfördes alltid i samband med ljudinspelning.

I ett fall består ljudmaterial av arkivdata i form av inspelade konserter som jag inte observerat utan fått tillgång till genom ett ljudarkiv som är öppet för allmänheten. Här är ljudmaterialet den enda källan vilket bedömdes oproblematiskt då det är tal och i vissa fall musik som analyserats, utan några multimodala inslag.

Det fanns tillfällen under studien då ljudinspelning var mindre användbart. Detta gällde framförallt informella situationer som pauser i undervisningen när studenter och lärare rörde sig åt olika håll, försvann ur rummet eller talade i små grupper samtidigt. Walker och Adelman (1972) skriver angående ljudinspelning i så kallade öppna klassrum att det blev omöjligt att förstå och analysera de överlappande och fragmentariska konversationer som hördes på ljudinspelningen, samtidigt som deltagande observationer av samma situation tolkade interaktionen i undervisningssituationen som välfungerande och samtalen som sammanhängande. Kontexten krävdes för att tolka meningsbärande element ur det inspelade materialet, något som också är min erfarenhet av ljudinspelning i miljöer där många saker sker samtidigt. Under den konferens som var del av min empiriproduktion, bestod en stor del av aktiviteterna av umgänge och spel i öppna lokaler där många människor befann sig samtidigt. Ett samtal kunde äga rum intill en grupp nyckelharpister som spelade tillsammans, eller som vid något tillfälle då en säckpipa spelade en skarp melodi på nära håll samtidigt som jag frågade en student hur den upplevde konferensen. Det ljudmaterial som spelades in i sådana situationer visade sig omöjligt att transkribera. För min del blev kombinationen av deltagande observation, fältanteckningar och ljudinspelning användbar i den typen av situationer.

Fältanteckningar

Fältanteckningar ses i denna studie som textbaserade, konkreta beskrivningar av observerade sociala situationer i den studerade kontexten (Hammersley & Atkinson, 2007) men också gjorda utifrån forskarens förförståelse och forskningsintressen (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011). I denna studie har fältanteckningar använts som stöd i studiens empiriproduktion. Ett exempel på hur min förförståelse påverkat fältanteckningarna är mina tidigare sångstudier inom en folk- och världsmusikutbildning i HMu och mina musiklärarstudier. Min kännedom om sång innebar att jag antecknade sångundervisningsmoment utifrån ett mer ämnesdidaktiskt inriktat intresse än när jag observerade exempelvis en terminsredovisning i bas, ett instrument jag inte är lika kunnig i.

De tre kärnfrågorna *vad, hur och när* fältanteckningar ska utföras (Hammersley & Atkinson, 2007) har varit användbara för produktionen av fältanteckningar under studien. *Vad* som ska antecknas i en etnografiskt inspirerad studie blir knutet till forskningsintresset och det teoretiska

perspektivet. Fältanteckningar har i föreliggande studie framförallt använts pragmatiskt, som ett sätt att notera sådant som inte ljudinspelningen rymmer. Det har handlat om synintryck som klädstil, gestik, vem som spelat eller talat, hur stämningen känts i rummet, mina initiala tolkningar av situationer etc. *Hur* anteckningarna görs är knutet till olika faktorer som forskarens sätt att organisera händelser, vilka skrivmedier som är tillgängliga etc. I denna studie har det handlat om en kombination av handskrivna, skissartade anteckningar gjorda i förbifarten och fältanteckningar skrivna direkt i Word dokument på dator. Frågan om *när* relaterar till vilken situation som observeras. Här har till exempel reguljära undervisningssituationer och deltagande på konferens blivit möjliga tillfällen för att föra anteckningar under observationen, medan redovisningar och konserter har varit svårare att anteckna under på grund av situationens publikmässiga fokus. Jag upplevde att jag blev mer synlig i min forskarroll om jag avvek från resten av åhörarna genom att sitta och anteckna, något som hade kunnat distrahera åhörare såväl som deltagare i studien. Att jag upplevde det som alltför krävande att anteckna under konserter och redovisningar kan även ha handlat om en svårighet att värja sig inför närvaron som uppstår då någon framför något som är tänkt att lyssnas till och ses på. I sådana situationer antecknade jag istället så snart jag hade möjlighet efter observationen.

Intervjuer

I denna studie användes kvalitativ intervju med en semistrukturerad intervjuform (Bryman, 2015) för att kunna rikta in intervjun på vissa ämnen och samtidigt hålla samtalet öppet för annat än det som ingick i min intervjumall. Sex intervjuer utfördes sammanlagt, tre med musikerstudenter och tre med lärare inom HMU i folk- och världsmusik. I intervjumallen fanns olika teman som togs upp (se bilaga 3 och 4), men ordning och omfattning varierade beroende på interaktionen i samtalet och den intervjuades intresseområden. Övriga frågeställningar kom också upp beroende på den intervjuades egna initiativ. Intervjuerna var mellan 1–1.5 timme långa och skedde enskilt. En intervjumall gjordes för studenter och en annan för lärare.

Varje intervju spelades in med samma ljudinspelningsutrustning som användes i lektionsobservationer. Att spela in intervjuer ger detaljerat material att transkribera och skapar utrymme att tala utan att jag samtidigt för anteckningar, vilket skulle kunna distrahera både den som intervjuar och den som intervjuas (Hammersley & Atkinson, 2007).

Att intervjuerna hölls enskilt berodde på att jag ville höra deltagarnas enskilda utsagor om folk- och världsmusikutbildning som en ytterligare dimension av de aktiviteter som observerades i undervisning. Att göra intervjuer innebär att aktivt forma intervjusituationen genom att ställa på förhand uttänkta frågor till deltagare i studien, vilket skiljer sig från observationer av undervisning i utbildningsmiljöerna. Valet att kombinera observation och intervju gjordes med ambitionen att synliggöra eventuella diskrepanser mellan undervisningspraktiker och utsagor om utbildningsmiljöerna, vilket är av intresse i denna studie som just vill undersöka hur utbildningsområdet konstrueras.

Jag valde att utföra intervjuer som en avslutande del i det etnografiska fältarbetet. Jag fick tillgång till fältet som forskare successivt och jag ville ha genomfört ett antal observationer innan jag utförde intervjuer och fokusgruppssamtal. Det finns fördelar med att känna fältet innan riktade frågor ställs: genom att läsa igenom fältanteckningar från mina observationer har jag kunnat ringa in frågeställningar som jag sedan utgår från i intervjuer och fokusgruppssamtal (Madison, 2005). Kontakten med fältet har också skapat möjligheter för samtal och interaktion som inte kunnat ske om jag börjat mitt fältarbete med att intervjua deltagare. Ett tredje skäl är att hinna undersöka etiska dimensioner av fältarbetet i allmänhet, och intervju som metod i synnerhet. Det finns en tydlig maktaspekt närvarande i mötet mellan forskare och deltagare (Madison, 2005) som är relevant att reflektera kring både före, under och efter intervjuer.

När första intervjun genomfördes hade jag ungefär 90 timmars samlad empiri i tre utbildningsmiljöer producerat genom deltagande observationer, fältanteckningar och ljudinspelningar. Intervjuerna ägde rum i utbildningslokaler i de olika utbildningsmiljöer där fältarbetet utfördes. En av intervjuerna gjorde jag med en lärare som jag haft tidigare yrkesmässiga samarbeten med i begränsad omfattning. Jag tog beslutet att genomföra intervjun trots vår tidigare bekantskap. I ett litet utbildningsfält är det svårt att undvika att möta tidigare kontakter. I detta kapitelns avsnitt om genomförande (4.2) görs en mer ingående redogörelse för etiska dilemman och tillvägagångssätt i studien.

Videoinspelning

Att använda videokamera har blivit vanligt i etnografiska studier, även om kritik finns angående videokamerans lämplighet i form av påverkan på den studerade miljön (Fangen & Nordli, 2005). Genom videoinspelning kan stora mängder empiri produceras på kort tid (Hammersley, 2006), och metoden ses

som särskilt lämplig i mikroanalyser där kroppsspråk eller annan multimodal kommunikation studeras (Jewitt, 2009).

Något som karaktäriserar musikutbildning är att lektionerna nästan alltid innebär musicerande eller ljudskapande i någon form. Musikaliska undervisningspraktiker ses som en förutsättning för den studerade kontexten och studien har från början haft ambitionen att hitta verktyg för dataproduktion som inkluderar klingande aspekter av musikundervisningen.

Två verktyg framstod som möjliga att välja mellan eller kombinera för empiriproduktion av ljud: ljudinspelning och videokamera. Ljudinspelning har redan angivits som en central datametod för denna studie. En tidig frågeställning i studien blev då om kameran var relevant för att producera empiri som innebar mer än ljud, dvs audiovisuella aspekter. I början av studien provade jag videokamera som verktyg för dataproduktion under lektionsundervisning. Under testperioden upplevde jag videokameran som ett hinder för mer informella samtal med deltagarna, och de rörelser mellan olika rum som lektioner ibland innebar gjorde det otympligt att producera empiri genom att filma. Batterierna tog snabbt slut och det var svårt att prioritera vilka situationer som skulle filmas under den tillgängliga batteritiden, vilket gjorde att kameran framförallt fungerade när den blev stående med adapter inkopplad. Men det var inte enbart praktiska förutsättningar som avgjorde kamerans plats i studien. En student uttryckte ett visst obehag inför att bli filmad, vilket gjorde att jag såg det som forskningsetiskt problematiskt att fortsätta filmandet. Dessutom visade det sig snart att videokameran inte erbjöd något i form av empiriproduktion som inte kunde åstadkommas av andra, redan tillämpade datametoder, och en studentgrupp som jag följde resonerade om ljudinspelning som närmast transparent i undervisningssammanhanget, något jag skrivit om i avsnittet om ljudinspelning. Jag gjorde därför valet att utifrån ovanstående aspekter utesluta videokamera som datametod i lektionssammanhang.

Utifrån erfarenheterna under den tidiga empiriproduktionen tog jag alltså beslutet att endast använda videokamera under konserter, med motiveringen att filmande under konsert är mer vanligt förekommande. Videomaterialet har framförallt analyserats med fokus på ljudet, men visuella intryck har också angetts som del av de etnografiska beskrivningarna av konsertsituationen.

Under konserter placerade jag videokameran antingen på ett litet bordsstativ, eller höll i den medan jag filmade. Jag placerade kameran på en lämplig plats för att kunna fånga händelser på scenen och där publiken hamnade i bakgrunden. Videomaterialet överfördes sedan till dator efter konserten.

Jag filmade tre av de konserter som observerades. En konsert kunde inte filmas på grund av att barn deltog, och en annan hölls på ett museum med kamera- och videoförbud. På konserter under den konferens som fältarbetet innefattade valde jag att enbart använda ljudinspelning utifrån motiveringen att jag smälte in enklare i konferensmiljön då.

4.3 ANALYSPROCESSEN

I teorikapitlet har jag presenterat ett antal teoretiska begrepp som varit bärande för analysen av det empiriska materialet. I avsnittet om genomförande har jag redogjort för att det i denna studie har producerats 101,5 timmars data. Strategier behövs för att hantera den mängd och variation av empirimaterial som studien består av, vilket gör planering inför analys såväl som analysarbetet till en omfattande process. Denna studies etnografiska design har beskrivits som selektiv återkommande tid (Jeffrey & Troman, 2004) där metoder, omfattning i fält och forskningsfokus vuxit fram i en dynamisk process mellan syfte, teoretisk ram och förhållanden för empiriproduktion. Till följd av det har en hel del val och avgränsningar gjorts under arbetsprocessen med studien. I detta avsnitt beskriver och motiverar jag val och ställningstaganden som gjorts under transkribering, kodning och analys.

I föreliggande studie har Foucaults makt- och styrningsbegrepp kombinerats med Laclau och Mouffes (1985/2008) syn på subjektet som rörligt mellan olika positioner inom diskurser, samt en förståelse av plats och identitet som konstruerade utifrån koloniala och postkoloniala diskurser. De analytiska redskap som presenteras i följande kapitel erbjuder möjlighet att i föreliggande studie genom diskursanalys synliggöra utbildningsområdets normer för produktion av kunskap och framställning av identitet genom representation.

4.3.1 Transkribering

Jag har redan angett ljudinspelning som den vanligaste datametoden i föreliggande studie. Att spela in ljud från lektioner, konserter, redovisningar och intervjuer genererade stora mängder data. Därför har delar av studiens datamaterial legat obearbetade en period i väntan att transkriberas. I vissa fall tog jag ett beslut om att inte transkribera hela materialet. Det handlar framförallt om datamaterial som bestod av ljudinspelning och videospelning. Beslut om hur transkriberingen skulle avgränsas gjordes genom att lyssna igenom ljud- och videomaterialet och läsa redan transkriberade fältanteckningar

från den aktuella observationen i ett sökande efter ovan beskrivna teman och utifrån intressefokus. Den absoluta majoriteten av datamaterialet har dock transkriberats. Transkribering gjorde jag mestadels genom att spela upp ljudfilen i ett mediaprogram på arbetsdatorn och transkribera direkt in i ett Worddokument, men Transana användes också i mindre omfattning. Efter ett tag valde jag bort Transana då jag upplevde det som osmidigt att transkribera i programmet. Fältanteckningar hade till stor del redan skrivits på datorn men de som fanns på papper dubbelkollades och jag förde över det sista till Word dokument.

4.3.2 Abduktiv analys

I föreliggande studie tillämpas en abduktiv analys utifrån Tavory och Timmermans (2014). Abduktiv analys är vidareutvecklad från begreppet abduktion (Peirce, 1997), ett begrepp som Pierce tog fram för att beskriva processer där människor skapar nya generaliseringar om världen genom att resonera sig fram (Tavory och Timmermans, 2014). Ambitionen är att låta teoretiska ramverk tolka empiriskt material utifrån särskilda premisser, medan empirin i sin tur är lika värdefull som en möjlighet att driva det teoretiska arbetet åt oväntade håll (Tavory och Timmermans, 2014). Abduktiv analys kan beskrivas som en rörelse mellan observationer (och annan dataproduktion) och teoretiskt ramverk. Att teoretisera inom abduktiv analys, som vilar på en pragmatisk tanketradition (Tavory & Timmermans, 2014), innebär att röra sig mellan potentiell tolkning och teoretiska generaliseringar. I centrum för abduktiv metod finns frågan *hur konstrueras mening?* (Tavory & Timmermans, 2014). Att analysera kvalitativa data innebär att tolka mänskligt meningsskapande, oavsett om det handlar om en lokal mikroartad nivå eller om större makrodiskurser i samhället. Det meningsskapande arbetet inkluderar även mig som forskare, som konstruerar teori för att skapa mening ur empiri i dialog med ett forskarsamhälle (Tavory & Timmermans, 2014).

En viktig poäng inom abduktiv analys är att ge plats för det oväntade och överraskande. Empiriska data passar sällan helt smidigt och okomplicerat in i färdiga generaliseringar. Istället ses forskningsarbetet i denna studie utifrån Tavory och Timmermans (2014) som en process där forskaren behöver spekulera och arbeta sig igenom olika tolkningar för att till slut sy ihop en analys som är trovärdig, underbyggd och erbjuder något nytt. Abduktiv analys involverar på det sättet teoriutveckling vilket kräver att jag som utför en studie inom en abduktiv analys flyttar mig vidare från förutfattade meningar. Förflyttningar

kan till exempel kan ske när empiriska data inte smidigt går att passa in i en befintlig teori. Att utveckla teori genom en abduktiv analys innebär att producera nya förståelser och iakttagelser om det meningsskapande som studeras, ofta genom att kombinera flera teoretiska perspektiv (Tavory & Timmermans, 2014). Processen i en abduktiv analys innebär alltså att metodologiska steg vidtas i kombination med teoretiska förankringar, något som enligt Tavory och Timmermans kräver att forskaren under studien sysselsätter sig med fyra aktiviteter parallellt: producera empiri, läsa teori brett och varierat, arbeta systematiskt med empirin och delta aktivt i en forskningsmiljö. I föreliggande studie har jag följt kriterierna för abduktion: empiri har producerats under en längre tidsperiod samtidigt som flera teoretiska perspektiv har studerats och prövats på materialet genom kodning och analys som utvecklats successivt.

Tavory och Timmermans (2014) skriver om tre rörelser som pågår i en abduktiv analys, och jag vill nu redogöra för hur min avhandlingsstudie vuxit fram genom dessa rörelser. Genom det författarna beskriver som den första rörelsen stäms observationer av gentemot fältanteckningar och andra multipla data. I denna studie innebar det att fokus i studiens inledande skede var att producera empiri genom multipla metoder. Inom kvalitativ forskning behöver forskaren både vara välbekant med och kunna distansera sig till empirin (Repstad & Nilsson, 1993), något som kan vara särskilt utmanande då forskaren har anknytning till det område som studeras, som i mitt fall. För Tavory och Timmermans kan avstämning mellan observationer och andra multipla data innebära möjlighet att skapa distans gentemot den empiri som producerats. Under den abduktiva analysens första rörelse förändrades och fördjupades min analytiska blick. När fältarbetets första skede avslutats och transkribering och kodning kom igång på mer omfattande vis, började jag ställa nya frågor och skönja återkommande mönster i datamaterialet.

Den andra rörelsen handlar utifrån Tavory och Timmermans (2014) om att göra det välbekanta obekant igen, så att forskaren kan ställa frågor som inte hade funnits tillgängliga om vi tog forskningsobjektet för givet. I föreliggande studie innebar det att den empiri som hade producerats började omorganiseras med syfte att komma vidare från eventuella initiala tolkningar som gjorts medvetet eller omedvetet. De nya frågor och perspektiv som uppstod under den abduktiva analysens andra rörelse, handlade både om min roll som forskare och om tolkandet av materialet. Under denna period fördjupade jag mig i forskning om utbildningsområdets förutsättningar, vilket gjordes genom att läsa musiketnologisk, musikvetenskaplig och musikpedagogisk forskning om folk- och världsmusik.

Det Tavory och Timmermans (2014) kallar den tredje rörelsen tolkas av mig snarast som en fortsättning på ovanstående process av främmandegörande, åstadkommit genom systematiska återbesök i empirin i kombination med nya teoretiska vinklar. En viktig kompletterande strategi i arbetet med denna studie var att låta analyser vila mellan återbesöken. Genom att återbesöka det empiriska materialet blev forskningsarbetet en simultan process av utforskande och validering, något som författarna ser som viktigt i en abduktiv analys. Att söka efter variationer och oväntade brott mot de teman jag tolkat i empirin erbjöd ännu en möjlighet att bli överraskad av empirin och är en viktig metod för generaliserbarhet enligt Tavory & Timmermans. Ett sätt att se på det återbesökande arbetet inom abduktiv analys är att det handlar om att vända upp och ned på de minnen vi har om observationer för att kunna se dem på nytt (Peirce, 1997). I analysarbetet för denna studie tillämpades återbesökande genom att närma mig kodningen från flera olika håll. I ett första skede handlade kodningen om att fånga upp alla tänkbara mönster, för att sedan bli tematisk och ordnas i kategorier utifrån fokus på ett visst teoretiskt begrepp. Jag arbetade därefter vidare med den empiri som svarade teoretiskt gentemot min kodning. Under en period skilde jag olika undervisningssituationer åt men valde sedan att föra samman dem igen eftersom analyserna överlappade varandra mellan situationerna. I ett senare skede gick jag tillbaka och läste all empiri ännu en gång och försökte förhålla mig medvetet förutsättningslöst för att få syn på sådant som kunde ha missats tidigare.

Avhandlingens slutgiltiga teoretiska ramverk byggdes fram genom prövanden av olika perspektiv i möte med empirin. Inledningsvis var intersektionalitet och postkolonial feminism viktiga utgångspunkter, vilket jag senare tonade ner lite samtidigt som Foucaults styrningsbegrepp tog större plats i analyserna. Sedan framträdde plats som ett viktigt teoretiskt begrepp, vilket gav en något förändrad postkolonial ingång där kulturgeografiska teorier erbjöd djupare analyser än de initiala. Ganska sent i avhandlingsprocessen visade sig Laclau och Mouffes diskursteoretiska verktyg matcha väl med de påbörjade analyserna. Begreppen subjektspositionering och representation kom in sent i studien, även om närliggande begrepp prövades tidigt. Det är svårt exakt återge processen av kodningar och analyser som varit del av det teoriutvecklande arbetet, men en ungefärlig uppskattning är att kodningen gjordes i tre till fyra vändor och att analyserna sedan bearbetades och fördjupades genom minst åtta genomgående bearbetningar. Mitt teoriutvecklande bidrag ser jag utifrån Tavory och Timmermans (2014)

beskrivning av abduktiv analys som följande: i avhandlingsstudien kombineras en teoretisk förståelse av plats med en diskursteoretisk maktanalys som tar in postkoloniala perspektiv i analyserna. På en operationaliserande nivå ger det analytiska begreppet representation utifrån Laclau och Mouffe (1985/2008) fördjupade analyser när begreppet filtreras genom den teoretiska förståelsen av makt och plats.

Tematisering genom kodning är en slags strategisk förenkling av komplex empiri för att kunna erbjuda underbyggda analyser och göra avhandlingsstudien läsbar. Det finns en risk att kategoriseringar genom teman leder till reduceringar av sociala praktiker som osynliggör viktiga aspekter av kontexten. Att göra en analys innebär alltid att vissa händelser och mönster väljs ut medan andra tonas ned eller osynliggörs (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). I linje med denna studies teoretiska ramverk blir det viktigt att jag är transparent med att teman och berättande beskrivningar i denna studie konstruerades utifrån mina intressen. Dessutom har jag som forskare inom ramen för en studie enbart delvis lyckats hantera de komplexa förutsättningar och villkor som studiens kontext fungerat genom. Att tematisera innebar till exempel att jag tolkade fram sätt att konstruera folk- och världsmusikutbildning, tematiserade och analyserade dessa i relation till större diskurser. Som Lens Taguchi (2014) skriver kan det verka kontraproduktivt att i en studie som influeras av poststrukturalistiska forskningstraditioner ägna sig åt kategorisering och beskrivning, när ambitionen är att kritisera och överskrida just kategoriseringar. I denna studie valde jag att synliggöra snarare än överskrida kategoriseringar, framförallt för att göra avhandlingsstudien genomförbar.

4.4 STUDIENS ANALYSVERKTYG

I denna studie kombinerar jag diskursanalys av lokala praktiker med en ansats att sätta det lokala i relation till större kringliggande diskurser. Eftersom det är en lokal praktik som studeras och Foucault själv inte tillhandahöll några konkreta verktyg för empirisk analys, har jag även tagit intryck av andra diskursorienterade strömningar för att hitta metodologiska ingångar för analyserna. I detta avsnitt beskrivs studiens analysverktyg som är hämtade från Laclau och Mouffes (1985/2008) diskursteori, Edwards och Potters (1992) diskurspsykologi, Halls (1997) och Hall och Du Gays (1996) teorier om representation och identitet, samt Howley och Hartnetts (1992) analysverktyg för pastorala styrningsteknologier inom högre utbildning.

4.4.1 Representation och skillnadsgörande system

Ett av Laclau och Mouffes (1985/2008) diskursteoretiska begrepp som tillämpas i föreliggande studie är begreppet *representation*. Genom begreppet *representation* beskriver Laclau och Mouffe subjektspositionering på kollektiv nivå. Att tala om subjektspositionering utifrån Laclau och Mouffe innebär att tala om processer där subjekt på olika sätt konstitueras genom diskurser, oavsett om det sker på individuell nivå eller gruppnivå. Representation blir ett sätt att tala om processer där någon talar om eller på en grups vägnar (Winther Jorgensen, Phillips & Torhell, 2000). Representationsbegreppet så som Laclau och Mouffe använder det, innebär att grupper konstitueras genom diskurser. Laclau och Mouffe (1985/2008) analyserar alltså subjektivitetsprocesser på gruppnivå utifrån idén att det är när någon talar om eller till en grupp (eller för gruppen) som gruppen blir till: grupp och representationshandling konstitueras i ömsesidighet.

Identitet konstrueras ofta genom att markera skillnader och genom det positionera sig som subjekt i relation till andra (Hall & Du Gay, 1996). För att avgränsa en grupp genom representation behövs samtidigt distans och skillnad gentemot andra subjektspositioner, det vill säga andra sätt att göra identitet. Med ett postkolonialt perspektiv på representation i högre musikutbildningskontext hamnar fokus på hur representation samspelar med makt genom kunskapsproduktion. En viktig aspekt i studerandet av maktrelationer är att se hur dessa görs genom *skillnadsgörande system* (Foucault, 1982) där handlingar sker utifrån markeringar av skillnad gentemot andra grupper i samhället, baserade till exempel på juridiska eller statusmässiga skillnader. En strategi inom skillnadsgörande system är att skapa polariseringar där kategorier görs oppositionella. Orsaken till den konstruerade skillnaden ignoreras däremot vilket ofta leder till en essentialistisk tillämpning av kategorier som naturliga (de los Reyes & Mulinari, 2005). Ett exempel är att fastän vi vet att det finns människor som varken ryms inom kategorin kvinna eller man så formar ett polariserat tänkande *kvinna* som en pol och *man* som en annan, motsatt pol. Detta med följderna att ett tredje kön (eller icke-kön) inte görs möjligt inom tankestrukturen. På samma sätt omöjliggörs någon som inte ryms inom polerna vit/svart hudfärg. Komplexitet och motstridighet förenklas och renodlas för att skapa begriplighet inom en dualistisk tankemodell. Detta leder till att vissa sätt att vara i världen och/eller vissa former av kunskap som inte ryms inom modellen osynliggörs och motarbetas.

Representationshandlingar kan problematiseras utifrån frågeställningar

om vem som har makten och tolkningsföreträdet att ägna sig åt representation, och hur man kan avgöra vilka framställningar som är rättvisa eller orättvisa (Lundahl, 2002). När Laclau och Mouffe (1985/2008) tillämpar begreppet representation kan det handla om alla typer av representationer. Det görs ingen distinkt skillnad mellan om det är en representation av den egna subjektspositionen, eller om det handlar om representation av någon annan. Detta bottenar i svårigheten att utifrån Laclau och Mouffes diskursteoretiska ståndpunkt se någon förexisterande identitet som finns *innan* representationshandlingen görs. Utifrån studiens teoretiska ramverk ses det som svårgörligt att nå några svar på vad som kan vara en rättvis framställning, i en värld där konstruktioner av mening sker genom olika, tävlande diskurser. Däremot ses postkolonial forskning kring representation och makt som ett bidrag i synliggörandet av hegemoni och antagonism, det vill säga vilka diskurser som dominerar och skapar sanningar som simultant utesluter andra former av kunskap. Antagonistiska förhållande påverkar möjliga subjektspositioner inom en viss kontext. En viktig frågeställning inom postkolonialt fokuserad diskursteoretisk forskning, är granskandet av vilka maktförhållanden som styr representation:

Not “who we are” or “where we came” from, so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves (Hall, 1996, s. 4).

Hall (1996) ser alltså en ömsesidighet mellan representationshandlingar som framställer en grupp och den egna gruppens sätt att ägna sig åt representation i relation till omvärldens bilder och framställningar. Representation gör grupper utifrån vissa intressen, och att dessa intressen är relevanta att synliggöra. Att undersöka representation som något kontextuellt och rörligt blir ett verktyg för att studera betydelsebildning, med syfte att dekonstruera förgivettagna sanningar om subjekt.

Whitmore (2016) synliggör i en studie hur aktörer inom skivbolagsbranschen i världsmusikområdet gör strategiska val kring representation. Skivbolagsaktörerna i studien arbetade utifrån modellen att musikens kommersiella värde ligger i hur människor läser av musiken och hur den görs begriplig (Whitmore (2016). Det innebar att representationerna som gjordes för att lansera vissa artister inom världsmusikbranschen fixerade och essentialiserade artisternas identiteter på sätt som enligt Whitmore följde musikbranschens intressen. Inom folk- och världsmusikområdet i Sverige

finns exempel på hur invandrade musiker konstrueras som annorlunda utifrån normalisering av en inhemsk identitet, samtidigt som de invandrade musikerna stereotypiseras genom representation. Ett exempel hämtat från Kaminsky (2012) är hur Ale Möllers mångkulturella musikprojekt World Music Orchestra konstruerade vissa av artisterna som annorlunda gentemot den egna, så kallade svenska identiteten. Musiken i World Music Orchestra bygger på separerbara nationella identiteter som kan urskiljas i låtarna som framförs (Kaminsky, 2012). Genom artisternas folkdräkter och genom musiken framställs musikerna som representanter för kulturer de förväntas identifiera sig med. Vissa musiker i bandet konstrueras som invandrare, vilket skiljer ut dem från andra musiker i bandet som saknar synlig kulturell representation. De icke-synliga musikerna i bandet blir svenska genom sin avsaknad av folkdräkter och genom att stå för platsen där de kulturella mötena sker (Kaminsky, 2012). En slags icke-kultur konstrueras, som synliggör hur det svenska är normen gentemot vilken allt annat blir färgrikt och intressant.

4.4.2 Retoriska strategier

Diskurspsykologins intresse för *retorik* (Edwards & Potter, 1992) har influerat mina analyser av utsagor inom utbildningsområdet. Edwards och Potter (1992) använder begreppet retorik för att beskriva hur människor formulerar versioner av verkligheten utifrån dispyter och tävlande intressen. Enligt författarna är konflikter mellan intressen inbegripet i allt socialt liv: genom retorisk handling synliggörs förhållningssätt till diskurser (Edwards och Potter, 1992). Att studera retoriska handlingar innebär således enligt Edwards och Potter (1992) att undersöka *handling i kontext*. Inom diskurspsykologi intresserar man sig för vilka *retoriska strategier* som används för att förhålla sig till diskurser i specifika kontexter (Edwards & Potter, 1992). I föreliggande studie har analys av retoriska strategier och deras *funktion* (Edwards & Potter, 1992) erbjudit möjlighet att förstå hur praktiker inom HMU i folk- och världsmusik legitimeras.

Analyserna i denna studie är diskursanalytiska på så sätt att jag analyserar utsagor på en mikronivå, med fokus på hur utbildningsområdet konstrueras. För att undersöka diskursanalytiskt hur makt och kunskap görs inom utbildningsområdet har empiriska data från situationer där ”faktiska subjekt, objekt, procedurer, metoder och verktyg för kunskap står på spel” (Ellefsen, 2014, s. 81, förf. översättn.) studerats och satts i relation till större makrodiskurser.

4.4.3 Kanonisering, inlemmande av nya deltagare och bekännande utvärderingar

Howley och Harnett har utifrån Foucaults maktanalyser analyserat tre centrala styrningsteknologier som de menar är verksamma när högre utbildning producerar kunskap och kontrollerar individer. I denna studie tillämpas tre av de styrningsteknologier som Howley och Hartnett (1992) ser som verksamma inom högre utbildning. Det handlar om: (1) *Kanonisering av utbildning*, (2) *Inlemmandet av nya deltagare* (studenter/lärare/annan personal) och (3) *Utvärderingar av utbildningsmiljön*. Utöver dessa ses i denna studie även *examinationer* som en viktig teknik för styrning inom högre musikutbildning, utifrån Foucaults sätt att analysera examination som en disciplinerande teknik (Foucault, 1974/2003).

Kanonisering

Kanon som maktteknik växer fram i nära anknytning till ett allmänt, icke-elitistiskt utbildningssystem, en teknik som kan kopplas till pastoral makt genom sin normaliserande funktion inom högre utbildning (Howley & Hartnett, 1992). Kanon är de former av kunskap som anses hålla måttet för en utbildnings syften: den standard som all kunskap mäts genom. Begreppet *kanonisering* används i denna avhandling för att beskriva processer där kanon görs genom normalisering. Kanon förknippas ofta med materiella verk. Om frågan inom en litterärt baserad akademi är vilka verk som är värda att studeras, så blir frågan inom HMu snarare vilken musik som är värd att studeras. Men kanoniseringsprocesser innebär för denna studie (och utifrån Foucaults vidgade språk- och diskursbegrepp) också andra former av kunskapspraktiker. Exempelvis involverar kanonisering utifrån ett vidgat diskursbegrepp vilka pedagogiska metoder som utgör norm, det vill säga, vilken kunskap som anses värdefull respektive onödig eller till och med ovälkommen. Det går därför att säga att kanonisering innebär normalisering av viss kunskapsproduktion, vilket blir en utgångspunkt för mina analyser av kunskap och makt inom HMu i folk- och världsmusik.

Kanonisering är en polariserande praktik på så sätt att kanon formas genom inkludering och exkludering av vissa kunskaper i en viss kontext (Foucault, 1980), där den egna utbildningen konstrueras som en motpol gentemot andra utbildningar (Ericsson & Lindgren, 2010). En förutsättning som kan antas forma kanonisering inom HMu i folk- och världsmusik är att

utbildningsområdet tillsammans med jazz och populärmusik har rötter i den musikutbildningsreform som ägde rum i 1970-talet i Sverige, utifrån tidens vänsterideologiska samhällsanda (Olsson, 1993). En viktig del i analysen av hur kanonisering fungerar som normaliserande teknologi, innebär att synliggöra hur kunskap som inte ingår i eller befinner sig i periferin av en dominerande kanon, tävlar med befintliga diskurser. Genom akademiseringen av folkmusik och världsmusik har tidigare negligerad kunskap fått tillträde till akademien. Utifrån ett historiskt perspektiv kan folk- och världsmusikutbildning sägas ha lyckats vidga kanon inom högre musikutbildning i stort. Samtidigt kan kanoniseringsprocesser inom folk- och världsmusik i HMu innebära andra, mer lokala maktdynamiker med varierande effekter.

Kanonisering görs genom en oförutsägbar process som innebär kontinuerliga kamper och förhandlingar om makt/kunskap. En följd av utgångspunkten att kanonisering organiserar och bestämmer kunskap (Foucault, 1980) blir att den kunskap som privilegieras får en särskild status: den blir normativ och del av det Foucault kallar för en sanningsregim (Foucault, 1971/1993). De kunskaper som faller utanför sanningsregimen benämner Foucault *subjugated knowledges*, så kallade *underordnade kunskapsformer*. Dessa kämpar ofta för att få en plats inom kanon vilket görs möjligt genom en rad teknologier som handlar om bekännanden inom den rådande sanningsregimen. Samspelet mellan makt och underordnade kunskaper gör kanoniseringsprocessen synlig. Det är när kanon utmanas genom kamper om vilken kunskap som anses normal inom en viss utbildning, som en utbildningskanon blir synlig.

Inlemmande av nya deltagare

Inlemmande av novisen innebär kontroll över processen där nya deltagare välkomnas till en utbildning, något som enligt Howley och Harnett (1992) är en viktig del av hur maktens mikrofysik (Foucault 1974/2003) fungerar inom akademien. En effekt av splittringen av kanon i en diversifierad utbildningsmiljö är att universitetet behöver kompensera för den kontrollförlust som skapas när kanon inte längre är enhetligt. Detta blir inte minst aktuellt inom högre musikutbildning, där lärosäten historiskt utgått från en kanon avgränsad till (vissa verk inom) västerländsk konstmusik (Ford, 2010), till dagens miljöer för högre musikutbildning som involverar många olika slags musikaliska stilar och pedagogiska metoder. I en högre utbildningsmiljö som är diversifierad blir det enligt Howley och Harnett (1992) ännu viktigare att öka kontrollen av individer som producerar och tar emot olika utsagor om sanning.

Enligt Howley och Hartnett (1992) finns en lång historia av skråtraditioner inom akademien, en organisationsform som enligt författarna bygger på ritualiserade positioner mellan mästare och lärling. Inom akademien görs dessa positioner av studenten och läraren, men även av de akademiska nivåerna kandidat, master och doktor. Att gå igenom de akademiska nivåerna och examineras innebär att bli inordnad i akademins disciplineringsystem såväl som dess normerande makttekniker. Disciplinering innebär utifrån Foucault (1974/2003) att social kontroll utövas genom generella och institutionaliserade mekanismer. Foucault ger som exempel hur rankingsystem används inom utbildning för att göra skillnad mellan individer utifrån en distinktion mellan normalitet och icke-normalitet. Inom HMU används ranking till exempel vid intagningsprov, för att välja sökanden till utbildningsprogram.

Som ny student eller medarbetare på en utbildning blir det viktigt att snabbt inlemmas i den existerande verksamheten. När en sådan socialisering sker hos studenter börjar de själva att konstruera skillnader mellan varandra, i relation till befintliga strukturer av ranking. Ett konkret exempel ur min egen studenttid som relaterar just till en idé om ranking, var när jag som nybliven sångstudent flera gånger uttryckte att det var skillnad mellan att bli antagen som musikerstudent gentemot de som antagits som musiklektörstudenter. Filtrerat genom Foucaults maktanalys kan jag nu se att jag konstruerade skillnad för att hävda en särskild identitet som sågs som önskvärd i utbildningssystemet. Skillnaden jag konstruerade innebar samtidigt en självstyrning som inordnade mig i en redan befintlig idé om musikerutbildning som hierarkiskt överordnad gentemot musiklektörutbildning. Förhandsinställningen som fanns som en outtalad sanning, var att jag som musikerstudent hade högre status och var rankad över musiklektörstudenterna, baserat på idéer om musikerutbildning som musikaliskt överlägsen musiklektörstudier.

Bekännande utvärderingar

Användandet av *bekännande utvärderingar* är en annan styrningsteknik inom Foucaults pastorala maktanalys som enligt Howley och Hartnett (1992) används inom akademien. Howley och Hartnett påtalar hur lärare och utbildningsmiljö inom högre utbildning utsätts för utvärderingar för att ta reda på prestationsnivåer inom lärande och forskning, och kopplar sådana utvärderingar av egna prestationer till Foucaults teori om bekännelse som styrningsteknik (Howley & Hartnett, 1992).

En annan disciplinerande styrningsteknik är den tidigare nämnda exa-

minationen, som kombinerar observerande hierarkiska tekniker och normaliserande bedömningar (Foucault, 1974/2003). Det handlar om det Foucault kallar en normaliserande blick, som gör det möjligt att fälla omdömen till fördel eller nackdel för den som bedöms. Examination synliggör individer och gör samtidigt skillnad mellan dem genom de omdömen som fälls (Foucault, 1974/2003). Utöver individuella bedömningar handlar examination enligt Howley och Hartnett (1992) även om att studenternas affektiva responser (Howley & Hartnett, 1992) som reproducerar maktrelationer i samhället i stort. Önskan att bli godkänd av de som har mandatet att bedöma, handlar i en pastoral makt ofta om något personligt och intimt: att lyckas ger positiva affekter och ökar självstyrning och intimisering. På motsvarande sätt kan en nära relation mellan lärare och student påverka studenters självstyrning inom ett pastoralt maktutövande. Examinationer är moment av stark symbolisk betydelse vilket synliggörs bland annat genom den oro och nervositet som många studenter skildrar som del av proceduren. Inom högre musikutbildning blir dessutom vissa examinerande moment delade med omvärlden genom att bestå av konserter för studenter, lärare eller till och med allmänhet.

4.5 FORSKARPOSITION OCH ETIK

Etiska förhållningssätt inom forskning är aktuella både i relation till *forskaretiska* och *forskningsetiska* aspekter (Stafström, 2017). Forskaretiska aspekter handlar enligt Stafström till exempel om forskarens roll i studien, om ansvar gentemot forskarsamhället och samhället i stort, medan forskningsetiska aspekter i Stafströms tolkning är avgränsat till att inrikta sig mot etiska avvägningar gentemot studiens deltagare. Med denna studies utgångspunkt i etnografisk metod inom ett poststrukturalistiskt ramverk, blir de forskaretiska aspekterna viktiga att synliggöra. I detta kapitel presenteras först forskaretiska förhållningssätt i denna studie, vilket görs genom beskrivningar av min position som forskare och tillträde till fältet. Under avsnittet *etiska avvägningar* går jag sedan in mer detaljerat på de forskningsetiska val som gjorts i relation till studiens deltagare.

Jag som forskar är medproducent av den intressedrivna kunskapsproduktion som är själva navet för hur det moderna samhället fungerar (Foucault, 1980) och min forskargärning är alltid knuten till mina sätt att positionera mig som forskare. Jag har i denna studie utgått från Madisons (2005) ritlinjer för ett reflexivt förhållningssätt inom etnografiska arbeten, vilket i praktiken har inneburit att jag har förhållit mig aktivt till den kunskap och

förförståelse som jag tagit med mig i mötet med empiri, samt att jag i studien har kontextualiserat min forskningsposition. Genom att se mig som forskare som närvarande med hela min person möjliggörs ett medvetandegörande av min position och förförståelse.

Inom kritisk och feministisk etnografi används begreppet *positionality* (Alcoff, 1988) för att tala om forskarens positionering utifrån en syn på makt som oavhängig forskarrollen. Begreppet översätts här till *positionalitet* med stöd av flera samhällsvetenskapliga studier i svensk kontext som använt sig av termen (För exempel, se (Anthias, 2004). Positionalitet förstås i denna studie utifrån Alcoff (1988) som ett begrepp som hanterar subjektets position som en plats för konstruktion och tolkning snarare än ett fast, förutbestämt sätt att se världen på. Att medvetandegöra min position som forskare innebär enligt Madison (2005) att jag som forskare tar med mig och *arbetar med* mina sätt att positionera sig. Mina egna privilegier blir utifrån idén om positionalitet lika viktiga som de maktstrukturer jag möter i den kontext som jag studerar (Madison, 2005).

I denna studie har en processdagbok använts för att synliggöra och arbeta med mina positioneringar. Att skriva processdagbok är en praktik jag tagit med mig från mina pedagogiska och konstnärliga studier, där skrivande om den egna, pågående lärandeprocessen används i reflekterande syfte (Davidsson & Boglind, 2000). På ett motsvarande sätt använde jag processdagbok som verktyg för reflektion kring min forskningsprocess. I processdagboken skrev jag fritt om ämnen som jag såg som relaterade till processen med fältarbetet. En hel del av anteckningarna är resonemang kring min förförståelse och tolkning i relation till min bakgrund som student, lärare och sångare inom folk- och världsmusikområdet. Processdagboken ses inte som empiri utan framförallt som en avstämning med min egen tolkning och förförståelse under studien, det vill säga, processdagboken utgjorde ett metodologiskt verktyg för arbetet med min positionalitet. Genom återbesök av processanteckningarna efter att empiriproduktionen avslutats, mötte jag min egen forskarblick i retrospektiv vilket erbjöd möjlighet att positionera mig på nya sätt gentemot den producerade empirin.

4.5.1 Tillträde till fältet

Att använda etnografisk metod i en studie som undersöker ett utbildningsområde, innebär förhandlingar om tillträde till fältet. Medlemskap och tillträde kan vara reglerat och innebära utmaningar för den som vill utföra en etno-

grafisk studie (Eberle & Maeder, 2011). Tillträde till fältet var i denna studie en process som varierande mellan de olika utbildningsmiljöerna.

En tydlig situation med koppling till tillträde till fältet som fick konsekvenser för studien inträffade tidigt i fältarbetet. Inför planeringen av fältstudien hade jag fått tillgång till en terminsöversikt på ett utbildningsprogram. Utifrån översikten och min tidsram, frågade jag en lärare om jag fick observera en viss kurs. Svaret dröjde och till slut fick jag ett definitivt nej, med motiveringen att undervisningsmomentet var särskilt exponerande för studenterna och att min närvaro riskerade att störa undervisningen. Det var ett av få tillfällen jag blev nekad tillträde till fältet. I retrospektiv kan jag se att just det undervisningsmoment som jag ville observera hade passat bättre att fråga om i ett senare skede av fältstudien, när förtroende för mig som forskare etablerats. Det går inte att säga om svaret då blivit ett annat, däremot synliggör situationen hur sårbart det kan upplevas att bli observerad. Genom händelsen fick jag insikt om att det krävs arbete både i form av formell information och relationsbyggande, för att jag som forskare ska vara betrodd att observera viss undervisning. Situationen blev för mig en indikation på vikten av att vara medveten om min roll som forskare och om min väg in i miljön. Även om jag har tidigare koppling till fältet genom tidigare studier och undervisning inom utbildningsområdet och därigenom kan tänkas ha uppfattats som ”en av oss”, innebär forskarrollen en väsentligt annorlunda position som krävde arbete att iscensätta för studien. Utifrån erfarenheten av att bli nekad tillträde till den specifika kursen kunde jag senare navigera bättre i vilka undervisningssituationer som kunde tänkas vara observerbara i studiens olika skeden. Med händelsen i minnet valde jag att lägga merparten av intervjuerna som sista del av fältarbetet. De intervjuer som genomfördes gjordes därför med en välgrundad känsla för min roll som forskare inom musikutbildningsområdet och med tillträde till fältet, snarare än som någon som hade kopplingar till fältet genom tidigare roller som student och lärare.

En annan viktig vändpunkt i studien var deltagandet på den internationella musikutbildningskonferens som blev del av fältstudien, som gav möjlighet att involvera mig i en mer aktivt deltagande observation där musicerandet blev ett verktyg. Under observationer av reguljär undervisning blev min position ofta mer tillbakadragen, då jag satt vid sidan av gruppen och observerade deras lektioner. Det innebar samtidigt att många studenter och lärare inom utbildningsområdet inte kände till mitt musicerande. Det upplevdes som stundtals motigt att hitta rollen som interagerande forskare i miljön, då jag i många situationer mest befann mig tyst observerande i

bakgrunden. Deltagandet på konferensen, som skedde en bit in i mitt fältarbete, blev därför en viktig väg in i mer informella samtal och kontakter med studiens deltagare där min tillhörighet till fältet fick träda fram lite tydligare.

4.5.2 Etiska avvägningar

Etik i forskningssammanhang handlar om att medvetet förhålla sig till och redogöra för ställningstaganden gjorda under forskning. För att säkerställa att forskning inte görs på sätt som missbrukar deltagares förtroende finns forskningsetiska riktlinjer (Stafström, 2017). Forskningsetiska aspekter gäller till exempel frågor om aidentifiering, ansvar för hur empiridata presenteras, beaktanden kring representation och eventuella val kring etikprövning. I denna studie har etikprövning inte varit aktuellt, då studien inte har behandlat känsliga personuppgifter.

I föreliggande studie gav deltagarna samtycke till deltagande i studien, förmedlat genom textdokument (se bilaga 2), oftast i kombination med informationsmöten i respektive utbildningsmiljö. Vid två tillfällen ville lärare eller utbildningsledning själva sköta informationen till studenterna, och frågade dem om de ville delta som grupp. Jag informerade då om vikten av anonymitet i samband med förfrågan om att delta i studien, och lärare eller ledning valde att lösa det på egen hand utan min inblandning. När processen var färdig fick jag besked om att hela gruppen av lärare och studenter hade godkänt deltagande, och deltagarna fyllde i och lämnade in medverkandeblanketterna direkt när jag kom och observerade för första gången.

Det hände i några fall att studenter inte var närvarande på det första mötet med mig, men ändå hade fått information om studien genom lärare och andra studenter. Vid ett par tillfällen dök någon upp sent till en lektion där jag redan fått medgivande av alla andra. I sådana situationer sökte jag upp deltagaren så snart det blev en paus och erbjöd möjlighet att avböja deltagande. Alla som dök upp i efterhand visade sig dock vara positivt inställda till att delta i studien, och var redan delvis eller helt insatta i varför jag var där.

Under konferensen jag deltog i som del av fältstudien blev det omöjligt att på förhand fråga alla deltagare om samtycke. Samtyckesaspekten löste jag genom att informera alla jag talade med om att jag var på konferensen som del av min studie om utbildningsområdet. Jag producerade empiri som framförallt var avgränsad till deltagare jag redan fått samtycke av, förutom mer miljöbeskrivande fältanteckningar där jag tog in hela konferensmiljön, men utan att exponera någon viss deltagare.

Deltagarna i föreliggande studie har på generösa sätt låtit mig observera och intervjua dem utifrån deras positioner som studenter eller lärare inom HMu i folk- och världsmusik. Genom studien har jag gjort mitt bästa för att vårda det förtroende jag fått, bland annat genom att hitta sätt att avidentifiera deltagare i största möjliga mån. Redan i förberedelserna inför denna studie stod det klart att studien skulle innebära en hel del viktiga etiska avvägningar relaterade till avidentifiering. Högre musikutbildning är ett litet utbildningsområde i Sverige, och blir ännu mer avgränsat när studien utförs inriktat på folk- och världsmusik, som i skrivande stund finns i fyra utbildningsmiljöer i Sverige.

Processen med att avidentifiera deltagare har varit lång och flera olika sätt att avidentifiera har övervägts. En central avvägning har gällt hur utbildningsområdets röster ska framställas i resultatkapiteln. Jag har gjort valet att samla alla deltagares röster under två kategorier: lärare respektive student. Detta gjorde jag för att rikta uppmärksamheten mot utbildningsområdet, snarare än dess aktörer. I sekvenser där flera studenter eller lärare deltar, har nummer använts (tex L1, L2, S1 och S2) för att särskilja deltagare från varandra i de enskilda sekvenserna. Dessa nummer är dock inte knutna till samma individ genom hela avhandlingen, utan skiftar mellan resultatets olika sekvenser. I studien står inte enskilda deltagares utsagor i fokus i sig, utan analyseras som pusselbitar som kartlägger utbildningsområdets diskurser. Det anses utifrån studiens ramverk därför inte vara relevant att presentera resultatet så att varje enskild deltagare kan följas mellan studiens olika resultatdelar. Det kan framstå som bitvis frustrerande och svårläst att man som läsare inte får chansen att följa studiens deltagare. Sättet som jag avidentifierat i studien fyller dock ett viktigt syfte: det hjälper läsaren att hålla i minnet att fokus i denna studie inte ligger på individuellt plan. Huruvida individer gör "fel" eller "rätt" är inte i fokus, utan jag analyserar i denna studie praktiker med ett öga för de större strukturer som praktikerna fungerar genom. Det handlar alltså inte om att döma personer för deras handlingar utan om att undersöka själva utbildningsområdets praktiker med kritiska ögon.

För att säkerställa att utbildningsmiljöerna inte exponeras har jag i denna studie dessutom valt att inte presentera varje utbildningsmiljö som studien företagits i mer ingående, utan hänvisar istället till avhandlingens bakgrundskapitel för en översikt över fältet för folk- och världsmusik inom högre musikutbildning i Sverige. I vissa fall har analysen krävt att studentens eller lärarens framställning av sin bakgrund/sitt sätt att konstruera identitet i någon mån kvarstår, eftersom det är del av det datamaterial som analyserats. I dessa fall har jag avidentifierat på sätt som syftar till att minska risken att

deltagarens identitet exponeras. Det har till exempel handlat om att aidentifiera ett instrument eller en musiktradition som anges i utdraget, eller att byta ut en geografisk eller kulturell referens på ett passande sätt.

KAPITEL 5

En fri musikutbildning

I detta resultatkapitel presenteras mina analyser av styrning genom konstruktion av frihet och individualitet inom utbildningsområdet. Att konstruera en utbildningsmiljö som avgränsad från andra utbildningar innebär att handlingar av inkludering och exkludering görs utifrån idéer om vad som har relevans för den egna utbildningsmiljön. Att göra skillnad blir del av utbildningsområdets kanonisering i form av normaliserade undervisningsmetoder och repertoarer. Analyserna i avsnitt 5.1 rör musikaliska och pedagogiska gränsdragningar inom utbildningsområdet. Jag visar även hur utbildningsområdets kanonisering görs genom en normalisering av svensk folkmusik som visar sig vara central för utbildningsområdets kunskapsproduktion.

5.1 MUSIKALISKA OCH PEDAGOGISKA GRÄNSDRAGNINGAR

Folk- och världsmusik är ett musikutbildningsområde som samlar en oöverskådlig mängd musikaliska stilar inom samma ramverk och därför karaktäriseras områdets musikaliska praktiker av att variera starkt. Samtidigt konstrueras gränser för vad som får spelas och hur undervisningen bör se ut. Dessa gränser blir märkbara i situationer av bedömning och utvärdering, och framträder även i intervjuer med studiens deltagare. I detta avsnitt analyseras utbildningsmiljöernas musikaliska och pedagogiska gränsdragningar genom att undersöka hur HMU i FVM görs genom skillnadsgörande system.

5.1.1 Västerländsk konstmusikutbildning som motpol

I det empiriska underlaget är det framförallt ett musikutbildningsområde som ofta framställs i polarisering gentemot folk- och världsmusikutbildning: västerländsk konstmusik (som hädanefter kommer förkortas VKM). I intervjuutdrag 1 med en student, framställs utbildningens fördelar genom att konstruera västerländsk konstmusikutbildning som det utbildningen *inte* handlar om.

Utdrag 1

Ingrid: Mm, ja, utmaningar och bra saker med att gå på den utbildningen du går?

Student: Ja, om jag börjar med fördelar så finns en jättestor frihet i vad man kan göra. Vad jag kan ha för mål och vad jag kan söka med och jag tycker att på den här nivån så är det bra, att det skiljer sig kanske från... alltså jag är aldrig avundsjuk på den klassiska linjen där det är såhär: den här terminen ska du spela det här stycket och du ska göra det på det här sättet och det är supertydligt vad du ska göra för nånting. Det kanske är lättare att följa på nåt sätt men jag tycker det är väldigt skönt att jag hela tiden sätter mina egna mål och så kan jag rådfråga mina lärare om det.

Studenten beskriver den egna utbildningens styrkor genom att använda VKM-utbildning polariserande. VKMU konstrueras som en utbildning med tydliga ramar, fasta övningar och bestämd repertoar medan folk- och världsmusikutbildning framställs som en utbildning med mycket frihet och individuella val. Studenten resonerar kring de två olika uppläggen och uttrycker att det vore enklare att "följa" en VKMU, vilket framställer utbildningarna som polariserade i motpolerna aktivt-passivt, där HMU i folk- och världsmusik är en utbildning för en aktiv student som skapar sina egna mål medan studenter inom VKMU enligt utsagan har en position som passiv följare inom en fastlagd utbildningsstruktur. Studenten fortsätter,

Utdrag 2

Student: men det är ju också en utmaning i sig att hålla styrfarten, typ. Och att... det tar lite tid att komma in i att läsa här för det är jättemycket

icke-schemalagd tid och det finns inte, inte så tydliga... alltså du kan egentligen bli godkänd på vadsomhelst. Det finns inte så tydliga kursmål egentligen. Friheten är ju... att det är... ja, och att det också är super, jättetrevlig stämning på våran utbildning och det är väldigt konkurrensbefriat. Kanske för att vi gör så väldigt olika saker, jag känner aldrig att det är nån annan elev som har dömt vad jag har gjort på något negativt sätt utan det är liksom, det finns liksom inte den kritiken oss emellan.

Utbildningen konstrueras som i första hand en plats för frihet och egna val, med utmaningen att det blir svårt att hålla styrfarten i dess öppna och individbaserade upplägg. En öppen och trevlig stämning framhålls som länkad till en upplevelse av att miljön är konkurrensbefriad.

I intervjuutdrag 3 med en lärare, länkas utbildningen även till en potentiellt mer "personlig" ingång till musikundervisning och musicerande jämfört med VKMU:

Utdrag 3

Lärare: Och också, det är ganska personligt, i alla fall på den här linjen. Om man tänker klassiskt så är det ju mera att man ska återskapa nånting som redan finns, lite grann, såklart ska det tolkas nytt, men "there 's only so much one can do" med Mozart A-dur, du får ju inte byta skalan.

Ingrid: Nä...

Lärare: Ehm, och där finns ju ett... mycket bredare spektra i vad som kan vara rimligt i tolkningar och uttryck och sådär.

Ingrid: Du menar på den här...?

Lärare: På folk- och världsmusikutbildningen, ja. Det blir lite andra kvalitéer man söker efter och också uppmuntrar till, alltså nånstans kan jag tycka att det handlar om att stärka alla som kommer hit i det de är bra på, eller ja, såklart ska alla lära sig allt de inte är bra på också men... att folk hittar sin väg och sin röst och sitt uttryck för det är det de ska leva på sen.

Det personliga konstrueras här som en möjlighet till ett musikaliskt eget uttryck, där handlingsutrymmet är stort när det gäller vad studenten kan göra med det musikaliska materialet. Detta jämförs med det läraren framställer som klassisk konstmusik, där man enligt utsagan inte får förändra en skala eller göra andra radikala förändringar av ett känt verk. Läraren resonerar om hur de friare förutsättningarna inom den egna utbildningen möjliggör andra musikaliska kvalitéer, med större fokus på studentens egna röst och uttryck. I en annan sekvens i intervjun formulerar sig läraren såhär om kursplaner:

Utdrag 4

Lärare: det är mer öppet i våra kursplaner än på klassiska program. Där står det ju repertoar exakt liksom, du ska öva den här skalorna och spela den här kadensen och den här konserten, för oss står det att man i början av kursen bestämmer materialet gemensamt, i samråd liksom.

Här använder läraren ordet ”öppet” för att beskriva hur den egna utbildningens kursplaner ser ut. Det öppna ställs emot hur kursplaner enligt utsagan är utformade inom VKMU och samråd och delaktighet framstår i beskrivningen som två kännetecken för HMU i folk- och världsmusik. Att materialet bestäms gemensamt tolkas som att lärare och student enligt lärarens utsaga är lika delaktiga i processen.

En student framställer i en enskild intervju också VKM som en kontrast till det egna, men utifrån en kritik gentemot den egna utbildningen. Studenten uttrycker hur den utbildning hen går på saknar gemensam standard och metoder för undervisningen, vilket är något hen beskriver finns på den musikutbildning i VKM som hens kompis går på:

Utdrag 5

Student: (Men) när jag ser min kompis som pluggar klassiskt piano och gör galna grejer hela tiden och måste öva jättemycket och sen får han tretton utav tjugo poäng, och det är ganska bra, han får mycket kritik hela tiden och... men det är också grejen med folk- och världsmusik att det inte finns en lika tydlig standard som man måste leva upp till. Så det är också svårt tycker jag. Jag önskar att det fanns en metod för att lära sig mitt instrument

med såna böcker med skalor och saker men det finns inte, så jag måste hela tiden lära mig låtar.

Ingrid: Just det, det blir mera upp till dig att hitta på hur du ska lära dig också?

Student: Mm precis, ja.

Här konstrueras VKMU återigen som en utbildning med höga krav och standard samt tydliga ramar för den kunskap som ska produceras under utbildningen. Tidigare utdrag där folk- och världsmusikutbildning konstruerats som motpol till västerländsk konstmusikutbildning framställer polariseringen till fördel för det egna (det fria ses som viktigare än det styrda osv). I denna students utsagor är det inte lika tydligt att den egna utbildningens göranden framställs som det bästa alternativet. HMU i folk- och världsmusik framställs snarare av studenten i detta utdrag som en utbildning utan tydliga ramar och med bristande instrumentmetodik.

Ett annat exempel på relationen till VKMU kommer från en instrumentredovisning. Under ett samtal med två lärare beskriver en student sitt instrumentarbete under läsåret. Studenten formulerar sig kring sin relation till VKM och hur den ses som ett problem. Studenten uppger sig vara ”splittrad” till att influeras av konstmusik i sitt musicerande:

Utdrag 6

Student: Och sen har jag haft lite projekt, framförallt med en klasskompis, vi gjorde en konsert där vi la låtar på varann, och så övade vi, och det var väldigt kul. Och så var jag med på en masterkonsert också, det har varit som två projekt. eh. och sen har jag splittrat mig lite, och fortsatt hållit på med klassisk musik, och det har varit kul. Och i början på terminen, ganska långt in på terminen, tänkte jag att det känns jättebra och jag förstår inte varför alla håller på och säger åt mig att jag inte ska göra det, det är tråkigt att folk har den här inställningen. (skrattar) Hm.

Lärare: Vilka säger att du inte ska hålla på?

Student: Nämen eller så här att folk ba ska du inte fokusera på en sak eller ska du...

Lärare: Mm, elever?

Student: Ja och lärare, jag vet att vi har pratat om det på förra terminsre-
dovisningen och att NN har pratat om det när jag såhär: jag har
funderat på att ha en klassisk huvudinstrumentlärare att hen:
men ska du inte landa i att vara här och göra... och jag ba nej...
(sänker rösten till viskning) men så har det nog börjat kännas som
att det är det jag ska göra. att landa i folk. Eller den här genren
lite mer. Det har varit väldigt kul att fortsätta ha klassisk sång.
Men ju mer jag landar här och ju mer folkmusik jag får göra...
för det handlar nog mycket om att det som har styrt mig det
handlar om vad jag nördar in mig på. Lite var man får gensvar
att göra saker, var man får tillfällen att sjunga. Konserter och folk
som vill spela med en och så. och i början av terminen var det
mycket att vi jammade klassiskt och barock. Och då hade inte,
de här folkmusikprojekten kommit igång. Så det var nog också
lite svårt att se.

Lärare: Vad är det som lockar dig till... att gå till klassiska musiken? Vad
vill du? Är det bara en känsla eller är det en tanke bakom?

Student: Det är nog att jag tycker väldigt mycket om... har lika mycket
bakgrund där om inte mer. Kanske inte tekniskt alla gånger även
om jag har hållit på med... Men såhär det jag började med, jag
började spela x (anonymiserat, ett orkesterinstrument). Musiken
jag växte upp med var barock, så. Sen vill jag nog fortfarande
blanda men, eller att jag vill fortsätta arra och hitta melodier och
teman men snarare... jag har också insett hur lätt det är att få en
massa små idéer om vad man vill göra... här.

Studenten beskriver sitt intresse för folkmusik och vkm som "splittrat" och
säger samtidigt att hen tycker om att göra båda sakerna. En delning mel-
lan folkmusik och vkm görs och det framställs som problematiskt att vilja
vara i båda områdena med hänvisning till att andra på utbildningen bett
studenten att hålla sig till folkmusik: "ska du inte fokusera på en sak" har en
lärare enligt utsagan sagt till studenten, när hen velat ta instrumentlektioner
i västerländsk konstmusik. Ordet "splittrad" används för att beskriva rela-
tionen till folkmusik och så kallad klassisk musik och studenten beskriver

hur hen tycker att det gått bra och känts roligt att syssla med både vkm och folkmusik tills studenten mött alltmer kritik för sina val.

Ordet ”landa” används flera gånger vilket här tolkas som ett sätt att konstruera tillhörighet och enhetlighet inom musikutbildningsområdet genom att fördjupa sitt kunnande inom det som ses som möjligt inom utbildningens ramar, i detta fallet svensk folkmusik. Studenten beskriver hur folkmusik fått större plats genom projekt och konserter medan den västerländska konstmusiken valts bort successivt efter samtal med hens lärare. Studentens bakgrund inom vkm framställs som en splittring och något som riskerar att begränsa en fördjupning i folkmusik. En av lärarna på terminsredovisningen frågar studenten varför vkm lockar så, vilket indikerar ett förgivettagande: vkm-influenser på en folk- och världsmusikutbildning är inte norm utan ses som ovanligt.

Kanonisering och självstyrning

Studentens utsaga kan tolkas som en rörelse från motstånd till inordning i utbildningsområdets produktion av kunskapsnormer. Att börja utbildningen med en tydlig önskan att få undervisning både i vkm och i folkmusik, blir en motståndshandling som synliggör utbildningens gränsdragningar. Västerländsk konstmusik är inte en önskvärd influens på utbildningen. Studentens initiala önskan möter motstånd både från andra studenter och från lärare som har mandat att underkänna studentens sätt att utöva självstyrning. Det som från början beskrivs som ”kul” och ”jättebra” utmynnar i en utsaga om att det nog ändå är bra att ”landa i folk”. Lärarens formulering är i frågeform samtidigt som studentens utsaga visar att formuleringen har en starkt påverkande kraft och snarare tolkas som en uppmaning än en fråga. Ytterligare en aspekt i situationen är att skildringen har en personlig framtoning där studenten berättar om sin uppväxt med så kallad klassisk musik och hur det har betytt mycket för hen. Den självstyrning som sker blir på så sätt kopplad till det intima och personliga och studentens privatliv involveras i det normativa maktgörandet på utbildningen. Utdraget visar också på en verksam kanoniseringsprocess: det är genom motståndet som utbildningsmiljöns nuvarande kanon blir synlig (Howley & Hartnett, 1992).

I slutet av utdraget framställer studenten en avsikt att fokusera på folkmusik, och en distans till sina egna kreativa impulser att blanda västerländsk konstmusik och folkmusik under utbildningen. Det är som om studenten har ett självstyrande samtal med sig själv som de båda lärarna får ta del av. Genom

santalet inordnar sig studenten de normaliserings- och uteslutningsmekanismer som konstruerar utbildningsmiljöns kunskapsnormer och kanon.

Howley och Hartnett (1992) ser hur två centrala tekniker för pastoralt maktutövande inom högre utbildning är produktion av kanon och inlemmandet av nya medlemmar. I utdraget beskriver studenten en process som analyseras som en guidning att styra sig bort från VKM och profilera sig gentemot folkmusik, vilket blir en framgångsrik självstyrning inom utbildningsmiljöns normaliseringspraktiker, med effekten att distans upprätthålls gentemot VKMU. Utdraget synliggör även hur instrumentredovisningen får en rituell funktion som påminner om bikt, där studenten ägnar sig åt självrannsakan och formulerar mer privat anknutna tankar och känslor till de lärare som bedömer hens instrumentredovisning. Lärarnas position i det examinerande momentet ger mandat att godkänna eller underkänna studentens självstyrning, de stöttar självstyrningen (Howley & Hartnett, 1992). Det handlar dock inte nödvändigtvis om att lärarna ska svara bekräftande eller avvisande på studentens självstyrning utan snarare om att själva situationen formar en affektiv praktik av självstyrning (Howley & Hartnett, 1992). Studenten gör så att säga den aktiva självstyrningen på egen hand, men samtidigt med stöd av lärarnas närvaro och genom vetskapen om deras position.

När utdragen i detta avsnitt analyserats tillsammans har en samling motsatspar materialiserats som del av utbildningsområdets konstruktion genom polarisering gentemot västerländsk konstmusikutbildning:

Modell 1

Folk- och världsmusikutbildning	Västerländsk konstmusikutbildning
Frihet	Detaljstyrning
Öppenhet	Tydlighet
Trevlig stämning	Konkurrens
Aktiv student (utbildningen skapas)	Passiv student (utbildningen följs)
Student-lärare som jämbördiga	Lärare som överordnad studenten
Personligt uttryck	Återskapande
Individualitet/Studentens egna lärande	Standardisering

Genom att framställa västerländsk konstmusikutbildning som en motpol till det egna sättet att göra utbildning fixeras utbildningsområdets gränden till något statiskt och oföränderligt som behöver upprätthålla gränden gentemot sin konstruerade motpol. Frihet sker på bekostnad av detaljstyrning, öppenhet på bekostnad av tydlighet etc. Det som står på spel verkar vara just utbildningsområdets konstruktion av frihet och öppenhet. Om utbildningsområdet vore mer detaljstyrt och tydligt så riskerar det att förlora den vänliga, öppna atmosfär som i utdragen beskrivs som knutet till utbildningsområdets mindre strukturerade upplägg. Ordning och tydlighet konstrueras som knutet till hög utbildningsmässig kvalitet men också till konkurrens och hårt utbildningsklimat, medan otydlighet och frihet konstrueras i relation till öppenhet och vänlig stämning, men också med risk för brist utmaningar i relation till musikalisk kvalitet. De utbildningsmässiga utmaningar och tillkortakommanden som framställs i intervjuunderlaget konstrueras som nödvändiga utifrån en den hierarkiska polariseringen där öppenhet blir överordnat gentemot tydlighet, och trevlig stämning gentemot konkurrens. En vänlig och icke-tävlingsinriktad atmosfär med möjlighet till frihet och egna val konstrueras som idealet, det bästa sättet att göra utbildning på.

Polariseringarna synliggör hur ett icke-auktoritärt pedagogiskt ideal konstrueras som rätt slags pedagogik. Denna vilar på idén om den icke-styrande pedagogen eller med Foucaults (1974/2003) terminologi, den mjuka styrningen. Mjuk styrning konstrueras i polarisering gentemot auktoritär makt. Genom att lyfta fram studentens frihet och ansvar att själv styra sin utbildning produceras möjliga handlingsutrymmen och frihet att göra egna val, något som är kännetecknande för hur nyliberala diskurser görs inom högre utbildning (Cannizzo, 2015). I utdragen konstrueras den icke-auktoritära pedagogiken som närvarande inom utbildningsområdet, framförallt genom polariserande framställningar av VKMU som auktoritär och hårt styrd.

Wachenfeldt (2015) beskriver hur konstruerande av konstmusik som en motsats till folkmusik har pågått sedan tidigt 1800-tal, något han beskriver som ”en strävan att definiera själva konceptet *folkmusik* genom att peka på dikotomiska förhållanden gentemot konstmusikkens tonspråk, idiomatik och konventioner” (Wachenfeldt, 2015, s. 94). Som exempel för han upp spelmandealeat där renhet och äkthet stod i centrum, som kontrast till konstmusikkens skolning. För att passera som folk- och världsmusikmusikkstudent kan man utifrån den bakgrunden hävda att det krävs en uppgörelse med en eventuell konstmusikalisk bakgrund för studentens del. Utdragen synliggör hur denna process är en styrningsteknik som bidrar till utbildningsområdets kanoniering.

Att normalisera vissa utbildningspraktiker inom HMU i folk- och världsmusik blir då närmast nödvändigt för att konstruera en enhetlig utbildning som ryms inom ett system av inkludering/exkludering där pedagogik, student/lärarrelationer och musikaliska preferenser hör samman.

5.1.2 Jazz som gäst

Ett annat sätt som skillnadsgörande system framträder inom utbildningsområdet är när vissa former av jazz välkomnas inom utbildningsområdets ramar, något som synliggör hur inkludering av element från jazz görs som ett sätt att konstruera utbildningsområdets kanon. I ett utdrag från en instrumentredovisning berättar en student att hen arbetar med jazzmetodik på sitt huvudinstrument. Studenten har inom sina studier på ett folk- och världsmusikprogram tagit lektioner från en lärare som är fördjupad i jazz/improvisationsområdet.

Utdrag 7

Det är instrumentredovisning med en student som är halvvägs in i sin utbildning. Vi befinner oss i ett litet rum på källarplan som är fyllt av trummor och andra slagverksinstrument. Studenten har nyss spelat två låtar tillsammans med en annan student, medan två lärare och jag sitter och lyssnar. Vi sitter nära varandra och ljudnivån är hög under redovisningen. När låtarna är spelade lämnar den ackompanjerande studenten rummet medan vi andra sitter kvar. Studenten och de två lärarna börjar prata om studentens övande genom instrumentmetodik.

Student: Mitt mål är att göra alla de här... det är ju omöjligt att göra alla övningar men att göra så många som möjligt så att... det spelar ingen roll vilken övning man får, nästan har man gjort den. Så att man har alla byggstenar bara, och kan få upp det i flöde så att säga va. Det är ju mitt mål även om det är svårt.

Lärare: Men det är nyttigt så att man har gjort det där hantverket. det är ej att förglömma, det är viktigt. Och det ser man ju också om man går på en skola med jazzinriktning, som x (anonymiserat). Det här ska du kunna och det här ska du kunna. Och det är ju lättare i såna här typ av musik och i klassisk, än i worldmusic. Där får man ju uppfinna själv nästan, mycket av det. Det är så olika från genre till genre.

Student: Ja verkligen. Det är ju liksom samtidigt... jag har ju sett de här lektionerna med NN som att... det är ju inte som att jag brinner för att spela jazz liksom. Det är kul och det är en skola i sig självt typ, man går på jam och alla vet hur upplägget är typ. Jag ser det mer som att dels så är det skitbra teknikövningar. Koordination och allting och typ. Alla såna här grundläggande grejer, man har användning för det oavsett vad man gör.

Lärare: Absolut.

Samtalet mellan studenten och läraren har en guidande framtoning där studenten presenterar sin strategi och läraren svarar resonerande vidare kring den. I utdraget konstrueras användandet av jazz utifrån en instrumentell idé. Studenten beskriver sin relation till jazz som funktionsinriktad, det är inte för att hen älskar jazz som hen spelar det utan för att få verktyg som studenten kan använda i sitt musicerande på folk- och världsmusikutbildningsprogrammet. Fokus ligger på teknik och övningar och den musikaliska repertoaren som lånas från jazzområdet nämns inte i samtalet.

Läraren refererar till en specifik (anonymiserad) jazzutbildning som en utbildning där det är tydligt vad studenten ska kunna. Det är svårare inom "worldmusic" säger läraren, och menar att man inom det musikområdet får uppfinna det mesta själv eftersom de varierar så mellan genre. Formuleringen konstruerar folk- och världsmusikutbildning som en utbildning med förutsättningar som innebär utmaningar för formalisering av metoder och repertoar, och framställer samtidigt jazz- och västerländsk konstmusikutbildning som musikutbildningsområden där formalisering äger rum i högre utsträckning.

Under en annan instrumentredovisning tas också jazz upp som en viktigt resurs för kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning.

Utdrag 8

Det är instrumentredovisning och det börjar bli sent på eftermiddagen. En student står på scenen och spelar två solostycken. Jag sitter tillsammans med en grupp lärare och lyssnar. Studenten säger inte mycket utan fokuserar på spelandet. Studentens ögon är slutna under de två musikstyckena. Efter redovisningen står studenten kvar på scenen medan lärarna ger sin feedback. Studenten går sitt första år på utbildningen, får jag veta.

- Lärare: som jag förstod det så har du inte haft så mycket undervisning ännu?
- Student: Nej.
- Lärare: Nej. Och du ska ha NN eller hur?
- Student: Alltså jag har träffat...
- Lärare: NN en gång. Ja precis. Och jag tror att det kan va nyttigt för dig att också försöka kliva ur din comfort zone för att få jobba lite mer med renodlad jazz-repertoar, för att få prova på ett annat sätt att jobba med ditt instrument och ett annat klangideal och sådär för att få ett lite bredare, så att du kan låta på fler olika sätt om du förstår vad jag menar? Jag tror att det vore väldigt befruktande för dig. Även om du kanske aldrig blir en fantastisk jazzmusiker, det du får med dig från jazz kan du ändå ta med dig in i det du gör och utveckla det. Så det tror jag kan vara lärorikt för dig.

Genom utdraget framgår det att studenten tagit en instrumentlektion hittills under sin utbildning, samtidigt som instrumentredovisningen sker i slutet av terminen. Dialogen tolkas som att den lärare studenten har haft en lektion med har en jazzinriktad undervisning. Läraren i utdraget argumenterar för studenten (och oss andra i rummet) att studenten bör fortsätta sina instrumentlektioner med denne lärare. Att fortsätta ta lektioner med läraren framställs som viktigt utifrån en idé om att det skulle gagna studenten att bredda sig genremässigt: studenten skulle ha ”nytta” av att spela jazz. Detta motiveras av läraren genom formuleringar om att få prova ett ”annat” sätt, ett ”annat” klangideal och en ”bredd”. Fokus ligger på jazzens repertoar och klangvärldar, medan mer tekniska aspekter som skalor och övningar inte nämns här. Här är det alltså en breddning i fokus, utifrån ett instrumentellt perspektiv på jazz som en resurs för studentens egna spelande.

Styrning genom disciplinering och kontroll

I utdrag 8 sker ett disciplinerande kopplat till studentens passiva respons eller kanske rentav motstånd gentemot hur instrumentalundervisningen utformats. Studenten har i slutet av terminen knappt börjat sin instrumentundervisning,

enligt en av de närvarande lärarna som tar upp det på redovisningen. Utan att uttalas explicit ligger en tillrättavisning från läraren i luften: det är hög tid att studenten tar tag i sina instrumentlektioner. Situationen synliggör hur instrumentundervisning inom HMU i folk- och världsmusik fungerar inom ett mjukt maktutövande, där det blir studentens ansvar att välja lärare och se till att lektionerna genomförs.

I en pastoral maktstyrning spelar frihet en central roll, vilket materialiseras genom studentens val att inte engagera sig aktivt i sin undervisning. Studentens icke-görande tolkas som ett potentiellt motstånd och ett utnyttjande av den frihet som hen har spelrum att nyttja inom utbildningen. Den disciplinerande situationen ses som ett exempel på kontroll av studentens självstyrning inom utbildningsområdet. I redovisningssituationen synliggörs och utmanas studentens icke-görande av läraren, som intar positionen som kontrollant av studentens självstyrning. Genom lärarens disciplinerande retorik synliggörs terminsredovisningens funktion som kontrollmekanism för självstyrning. Disciplineringen i samtalet har en direkt framtoning där läraren talar om vad som vore bra för studenten. Disciplineringen görs genom en pastoral makt: den bygger på att läraren retoriskt informerar om vad som vore bra för studenten utifrån en omsorgsdiskurs. Samtidigt sker ett överlämnande av ansvar till studenten genom sättet som instrumentundervisningen bygger på studentens frivilliga delaktighet.

Jazz som välkommen utbildningsinfluens

Läraren i utdrag 8 uppmanar studenten att gå ur sin ”comfort zone” med hjälp av jazzen. Formuleringen konstruerar jazzgenren som något okänt som ligger utanför studentens musikaliska kunskapsområde, samtidigt som läraren framställer jazz som en välkommen influens för studentens musicerande. Jazz görs genom formuleringen till en kontrasterande genre som är både tillräckligt främmande och tillräckligt bekant för att fungera inom en folk- och världsmusikutbildning. I både utdrag 7 och 8 konstrueras jazzmusik som en resurs och möjlig influens inom folk- och världsmusikutbildning. Sättet som jazz konstrueras i de båda utdragen tolkas som instrumentellt. Det är som verktyg för ett eget musicerande inom folk- och världsmusik som jazzmusiken är meningsfull, jazz används instrumentellt för att konstruera gemensamma metoder inom folk- och världsmusikutbildning. Utsagan i utdrag 7 om skillnaden mellan folk- och världsmusikutbildning och jazz- och konstmusikutbildning, blir en motivering av användandet av jazzmetodik

inom den egna utbildningsmiljön. Samtidigt synliggör instrumentaliseringen av jazz folk- och världsmusikutbildningsområdets förutsättningar i form av en avsaknad av gemensam standardisering. Jazz konstrueras på sätt som skapar enhetlighet inom utbildningsområdet och blir således ett viktigt verktyg för kanonisering.

5.1.3 När folkmusiken styr

Ett annat karaktäristiskt drag för utbildningsområdet som ses som ett verktyg för kanonisering, är att svensk folkmusik är normerande för hur utbildning inom folk- och världsmusik görs i Sverige. Detta tar sig uttryck bland annat genom en dominans av svensk folkmusik som musikalisk inriktning. Att utbildningarna finns i Sverige och att många lärare och studenter verkar vara fördjupade i svensk folkmusik verkar alltså styrande på utbildningarna. Ett ytterligare kännetecken är att utbildningsområdet ofta utgår från kunskapsmässiga och pedagogiska normer knutna till svensk folkmusik, något som två studenter nämner under enskilda intervjuer i följande två utdrag:

Utdrag 9

Ingrid: Vad är en typisk musikalisk norm inom folk- och världsmusikutbildning?

Student: Det är en världsmusikutbildning och man försöker verkligen att vara öppna och det finns ganska många som kommer från andra länder. Men samtidigt är man fortfarande en myndighet, så också musikaliskt kommer man ofta bli, eller, det finns en gemensam musikalisk norm mellan alla svenskar. Och vad är normen då? Det vet jag inte riktigt. Men man ser att det finns en gemensam kultur. Och om man inte är härifrån... det finns folk i min klass som inte visste vad en polska var. Och det är en självklarhet för de flesta. Och det är helt normalt, jag säger inte att det är fel. Men man ser ibland att folk inte känner sig bekväma med såna saker.

Jag relaterar det studenten just sagt till ett samtal vi hade om att konferensen inom HMu i folk- och världsmusik som vi båda deltog på. Under samtalet talade vi om konferensens starka tyngdpunkt på svensk och nordisk folkmusik, och jag frågar nu om konferensens utformning är ett exempel på det studenten beskriver.

Student: Ja! För mig var det helt ok men en klasskompis till exempel kände, vad gör jag här? Ja.

Den intervjuade studenten beskriver hur folk- och världsmusikutbildningen hen går på ”försöker vara öppna” och består av en relativt heterogen miljö när det gäller studenternas bakgrunder och erfarenheter. Att studenten formulerar sig om öppenhet och heterogenitet i samma mening tolkas som ett sätt att beskriva utbildningsmiljöns anda som en miljö där olika slags musikstudenter ska trivas och utvecklas tillsammans. Det går också att se formuleringen som länkad till ett mångkulturellt ideal, något som tidigare forskning visar är närvarande inom utbildningsområdet (Hess, 2013; Volk, 2004). När studenten beskriver heterogenitet som ”många som kommer från andra länder” görs formuleringen utifrån ett förgivettagande att det är andra länder än Sverige som menas: det mångkulturella placeras utanför normen som är det svenska. Här produceras alltså ett vi- dom med Sverige som norm och de andra som utanför normen. Detta understryks av framställningen av en gemensam svensk norm som är svår att sätta ord på men som handlar om en delad kultur. Denna delade kultur leder enligt studenten till sätt att undervisa som exkluderar de studenter som inte känner till vad till exempel en svensk polska är. Studenten beskriver skiljelinjen som ”om man inte är härifrån”, något som konstruerar plats som centralt för att förstå musicerandet och den kunskapsproduktion som äger rum inom utbildningsområdet. Här är det Gieryn (2000) kallar för *platsens materialitet* som står i fokus, snarare än konstruktioner av plats genom musik, det vill säga att utbildningsmiljöerna finns i just Sverige analyseras som en influerande förutsättning. Studentens sätt att använda ordet kultur visar hur kultur (tolkat som kulturell identitet på kollektiv nivå) och musikstil ses som nära kopplade begrepp inom folk- och världsmusikutbildning.

Studenten framställning tolkas som att den geografiska platsen som utbildningsmiljön befinner sig på styr vilken form av kunskap som produceras. Det är de musikstudenter som inte är del av denna delade svenska kultur, och därför inte del av normen, som riskerar att inte känna sig bekväma enligt utsagan. Ett konkret exempel är skildringen av klasskamraten som enligt studenten uttryckte ”vad gör jag här” under konferensen för HMU i folk- och världsmusik.

I nedanstående utdrag resonerar en annan student också kring svensk folkmusik som en norm för musikundervisningen.

Utdrag 10

Jag frågar studenten om hen har lagt märke till några normer på sin utbildning. Studenten har bett om att få frågorna lite i förväg för att kunna fundera, och berättar att hen har skrivit ner några olika saker. Det första är att många i studentens klass har sin grund i svensk folkmusik, eller nordisk folkmusik. Så en svensk folkmusikgenre är normen för hur man lär ut en låt och arrangerar i utbildningsmiljön, enligt studenten. Hen fortsätter:

Student: Jag är så himla hemma med hur vi lär ut saker och andra kanske inte är fullt så hemma med den här klassiska grejen: vi spelar en låt sen delar vi upp den i bitar sen sätter vi ihop den, sen gör vi ett arrangemang som är typ AA BB, och det råder även för annan typ av musik, så det är nåt som jag har tänkt på.

Studenten beskriver hur musikundervisningen sker utifrån samma metod för utlärnning oavsett vilken musik som är i fokus, en metod som hen beskriver som typisk inom svensk folkmusik och som hen själv är välbekant med genom sin musikaliska bakgrund. Den metod studenten beskriver är en metod som jag genom min tillhörighet till fältet känner igen som en vanlig metod för utlärnning inom svensk folkmusik, influerad av mästare- lärlingstraditioner för muntlig tradering. Ordet klassiskt tolkas här innebära ett normalt sätt att undervisa på, snarare än att referera till västerländsk konstmusik som i tidigare utdrag i resultatkapitlet när ordet använts. Ordet hemma kan tolkas som en framförallt språklig metafor, men får utifrån denna studies intresse för plats en särskilt intressant klang. Att vara hemma med något, som studenten är, innebär att vara innefattad i en delad förståelse och ett förgivettagande. I detta fall är förgivettagandet en svensk/nordisk folkmusiktradition som utgångspunkt för pedagogiska metoder.

Nedanstående utdrag är hämtade ur datamaterial som producerades under en helklasslektion. I utdraget analyseras hur musikundervisningen i situationen blir en repertoarfokuserad *stil-sampling* (Olson, 2014) som bedrivs utifrån en folkmusikalisk norm som styr pedagogiska metoder. Analyserna har på så sätt relation till tidigare intervjuutdrag, där dessa två fenomen analyserats som två sätt att konstruera utbildningsområdet.

Utdrag 11

Det är storbandsundervisning. Alla oavsett årskurs i utbildningsmiljön är med i storbandet. Storbandet ska spela på en konsert och dagens undervisning är inriktad på att arbeta med låtar som ska bli klara till konserten. Stämningen i rummet påminner om ett rep, instrumentcase ligger och står utspridda i rummet och alla sitter ner på stolar i en stor cirkel. Undervisningen sker i ett stort rektangulärt rum med skåp, whiteboards och instrument längs med väggarna. Gruppen sitter i en cirkel i mitten av rummet. De är tio personer inklusive läraren. Jag sitter vid ett fönster lite bakom gruppen, med min ljudinspelningsapparat intill mig och datorn i knäet. Läraren börjar undervisningen med en sång som presenteras som en kristen arabisk hymn. Gruppen har fått ett mail med en ljudinspelning av sången där den sjungs av en känd sångare. Läraren berättar för gruppen att planen är att arbeta med körsången, så det kommer bli en del sjungande nu. Hen frågar om alla har fått notpapper och visar upp en bunt notpapper för gruppen. Några blad delas ut till studenter som saknar noter. Läraren fortsätter informera om att det finns papper där enbart lätttexten står, men att noterna kan vara bra att ha nu i början när de ska lära sig melodin. Läraren ber alla studenter att ta både noter och lätttext och frågar om alla fått en chans att lyssna på låten, som har skickats via mail. Några studenter nickar bekräftande och en svarar ja.

Lärare: Bra. Så det kommer bli en del kvartstoner att sjunga här.

Student 1: Åh, nej!

Lärare: Jag planerar att använda NN (en student) som support för det, hen vet hur man spelar kvartstoner.

Någon student skrattar lågt

Lärare: Men hen är inte här nu så vi får klara oss ändå. Och jag kommer sätta på en bordun nu så vi har något att relatera till. Det gör det enklare.

Läraren sätter på en liten apparat med en elektronisk drone

Student 2: Är det C?

Lärare: Ja, i C.

Student 2 nynnar lite lågt på melodin. Några andra studenter tar tonen C efter bordunen.

Lärare: Så det börjar med melodin (Läraren sjunger melodin).

De sjunger melodin unisont, om och om igen uppdelat i korta faser. Läraren sjunger före och alla härmar hen.

Lärare: Vi gör den andra frasen igen. (Alla repeterar). De två första fraserna tillsammans. (Alla sjunger de båda fraserna tillsammans). Bra!

Student 3: Kan vi sjunga bara skalan med kvartstonerna?

Lärare: Ja. (Läraren sjunger skalan med kvartstoner)

Student 3: Kan vi göra det?

Alla sjunger skalan och försöker hitta kvartstonen, det låter väldigt splittrat. Vissa hittar inte kvartstonen.

Lärare: Min erfarenhet är att om du försöker tänka för mycket på kvartstonerna blir det bara konstigt så bara sjung det och tänk inte för mycket på det och förhoppningsvis låter det mer eller mindre rätt.

Några studenter skrattar

Lärare: Vi tar de två första fraserna igen.

De sjunger de två första fraserna.

Lärare: Exakt och det viktigaste är att du sätter de långa tonerna på kvartstonerna. I de snabba är det väldigt svårt om du inte är en expert så sikta på de långa. Vi testar nästa.

Fraserna delas upp i korta stycken där läraren sjunger före och studenterna härmar.

Student 4: Hur uttalas det, dafu...?

Lärare: Dafo. Jag tror det är så, jag är ingen expert på arabiskt uttal, du får lyssna på inspelningen. Men vi provar så.

De fortsätter sjunga på samma sätt och tar sig igenom hela sången.

Lärare: Vi är vana vid samma slags sång, att alla sjunger samma sak men i den här musiken och i den gamla svenska kyrkomusiken sjöng alla sina egna ornament. När det kommer till kvartstonerna så får man försöka pricka mittemellan kan man säga.

Läraren berättar att sångens text handlar om Jesus födelse och är en traditionell kristen syrisk sång. Student 3 förslår att de övar på varje vers specifikt, eftersom texten gör att melodin blir olika i varje vers. Flera studenter har ett kroppsspråk som kan tolkas som osäkert och förbryllat. En student ser låg ut och säger att detta var väldigt svårt.

Läraren använder termen kvartstoner för att beskriva tonaliteten i musiken, en term som brukar användas i västerländsk musikteori för att tala om toner utanför hel/halvtonsskalan. När läraren säger att sången innehåller kvartstoner så säger en student ”äh nej!” vilket tolkas som att studenten känner sig obekvämt med att sjunga melodin. Lärarens sätt att formulera sig kring och undervisa i musiken pekar också på att hen inte brukar hantera sånger med det hen kallar kvartstoner.

Läraren säger till gruppen att hen tänkt använda en student som stöd här då hen ”vet hur man spelar kvartstoner”, men att studenten inte är på lektionen vilket gör att de får jobba utan det stödet. Den frånvarande studenten görs här till den kunniga på kvartstoner och blir således potentiellt involverad i det pedagogiska uppdraget. Läraren är enligt egen utsaga inte fördjupad i det specifika lärandemomentet. Sången lärs ut samtidigt som läraren abdikerar från specialist-positionen och formulerar sig kring den frånvarande studenten som mer förkovrad i det musikaliska hantverk som involverar vad läraren kallar kvartstoner.

Genom formuleringen konstrueras kvartstoner som något fixerat inom en fast tonalitet som kan läras ut om man själv har spelat kvartstoner, oavhängigt vilket instrument eller vilken lokal stil man spelat inom. Läraren beskriver sin erfarenhet av att sjunga kvartstoner och menar att det inte hjälper

att försöka tänka medan man sjunger, utan bara sjunga och hoppas att det låter ”mer eller mindre rätt”. Genom formuleringen konstrueras musiken som en fri resurs som gruppen får göra sitt bästa med. Kvartstonerna hanteras som en okänd kunskap som läraren inte ägnar någon kontextualisering eller fördjupning. Istället hanterar läraren studenternas frågor genom att förespråka en pragmatisk inställning till musiken: att sjunga och inte tänka för mycket. Läraren konstruerar en uppdelning mellan hur ”vi” brukar sjunga och hur det går till när körsången sjungs. En parallell dras mellan körsångens ornamentik och gammal svensk kyrkomusik. Genom formuleringen konstrueras ett vi som är nutida och geografiskt nära, i kontrast till arabiska musikens geografiska avstånd och den gamla svenska kyrkomusikens historiska avstånd. Plats och tid vävs samman så att det som är geografiskt långt bort sätts i relation till historisk tid på den geografiskt närliggande platsen.

Resultatet tolkas som ett exempel på hur musik inom H_{MU} i folk- och världsmusik undervisas genom ett *sampling of styles* (Olson, 2014). Sången används som en resurs som kan förbrukas, förändras och förenklas musikaliskt. I undervisningssituationen hänvisas återkommande till audioklippen som källa för hur musiken ska sjungas, både när det gäller tonalitet och textuttal. Sången lärs samtidigt ut genom en typisk folkmusikinfluerad mästare-lärlingsmetod där läraren delar upp stycket i delar och sjunger före och studenterna härmar. Eftersom sången i utdraget från undervisningssituationen lärs ut muntligt (fast med noter som stöd) och med bordunen som tonmässig referens, sjunger studenterna så nära lärarens röstmässiga tolkning som möjligt respektive så nära rösten på inspelningen som möjligt. Det sker alltså ett härmande som varierar mellan två mästare: (1) läraren på plats och (2) sångaren på inspelningen. Utifrån lärarens initiala formulering om att hen inte är van vid att sjunga kvartstoner kan det antas att de två versionerna skiljer sig åt en hel del. Detta är också den tolkning jag gör under observationen: den version som läraren sjunger och den version som sjungs på inspelningen låter markant olika. Det är inte märkligt, däremot är det intressant eftersom det synliggör lärarens roll i en imitationsinriktad undervisning (här ses även artisten på inspelningen som en potentiell lärare).

Det som står på spel här handlar både om lärarens roll och om de musikaliska kunskapsnormerna. Uppgiften blir att lära sig musik som valts ut, samtidigt som ingen i rummet utger sig för att ha expertkunskap inom musikstilen. Att undervisa sången utifrån en förutbestämd modell verkar ses som självklart av läraren, medan studenterna efterfrågar flera andra strategier för att lära sig sången. När en student efterfrågar att de sjunger själva skalan

för att lära sig kvartstonerna, bemöts det positivt men utan att läraren vidare utvecklar kopplingen mellan kvartstonerna och skalan. Fokus ligger istället på att sjunga låten om och om igen. När studenter efterfrågar mer kunskap om hur kvartstonen ska sjungas eller hur låttexten ska uttalas, så hänvisas tillbaka till musikens källa. Youtubeklippet görs alltså till en pedagogisk pelare här vilket är intressant utifrån tidigare forskning som visar på fältinspelningars och traderingspraktikers centrala roll inom folk- och världsmusikområdet.

Att metoder för undervisningen följer normer relaterade till svensk folkmusik oavsett den musik som undervisas, kan ses ett exempel på hur undervisning inom högre musikutbildning vilar på traditioner och ideal som är svåra att förändra, och hur inträdet av nya genrer och stilar på högre musikutbildningsinstitutioner inte behöver innebära nya metoder och kunskapsformer (Olsson, 1993). Det ger också en indikation om att studiens resultat ligger nära tidigare forskning när det gäller hur ideologiska spår från nationalromantiken lever vidare genom folkmusikpraktiker och blir styrande för folk- och världsmusikutbildning (Wachenfeldt, 2015).

5.2 FRIHET OCH (PEDAGOGISKT) ANSVAR

I ovanstående resultatavsnitt synliggjordes bland annat hur utbildningsområdet konstrueras som en *fri* utbildning genom skillnadsgörande system som fungerar polariserande. Den frihet som konstruerades i utdragen, analyserades som tätt knuten till individualisering som styrningsteknik inom pastoral makt. I detta avsnitt analyseras utbildningsområdets pedagogiska och musikaliska praktiker med fokus på självstyrning och individualisering som styrningstekniker. Det första exemplet på självstyrning handlar i avsnitt 5.1.1 om en undervisning där lärandet frikopplas från läraren. Sedan följer i avsnitt 5.2.2 exempel på hur individualisering och repertoarfokus samspelar när utbildningsområdet producerar kunskap. Avsnitt 5.2.3 ger avslutningsvis en analys av rörelsen mellan utbildningsområdets två konstruerade pedagogiska positioner i relation till individualisering.

5.2.1 Det självstyrda lärandet

Utdrag 12

Det är musikteaterprojekt och studenterna har två timmars lektion. När de börjar syns inte läraren till, hen är med en annan grupp studenter eftersom annan undervisning sker parallellt. Studenterna i den här gruppen småpratar, stämmer instrument och börjar arbeta utan läraren. Efter ett tag kommer läraren och då har studenterna kommit igång med att sätta formen på låtarna, som ska ingå i en musikteaterföreställning. De fortsätter arbetet medan läraren sitter i bakgrunden och lyssnar en stund. Gruppen har en tydlig plan för vad de ska göra, de går effektivt från en låt till annan och lektionen upplevs mer som ett rep än som ett undervisningsmoment. I en paus mellan låtar ställer läraren frågor om vilken ålder publiken kommer vara i och vilken slags scen de ska spela på. Det verkar lite oklart när olika lärare finns tillgängliga för detta projekt och när studenterna ska jobba schemalagt på egen hand, detta försöker läraren reda ut tillsammans med gruppen. Då läraren rör sig mellan olika grupper under lektionstiden går hen in och ut ett par gånger under de två timmarna som lektionen pågår och undervisningen pendlar således mellan lärarlösa stunder och stunder då läraren är närvarande. Samtalet i utdraget nedan är från lektionens senare del när läraren just kommit in i rummet efter att ha varit borta en längre stund. En student föreslår just för gruppen att de ska jobba på en specifik låt.

Student 1: (till de andra studenterna) Vill ni prova den persiska låten och hur vi startar den?

Student 2: Ok!

Lärare: Kan jag fråga en sak bara... den här eftermiddagen fortsätter ni, jobbar ni med någon då? Ingen lärare eller hur?

Student 1: Nej ingen lärare.

Lärare: Jag tror inte det, jag vet inte. Jag kunde inte se det i schemat. Så jag tänker, om ni vill använda mig, fundera på det. Om ni vill gå igenom... om ni vill ha feedback på kanske hur det smälter ihop. Eller också, kanske, vadsomhelst.

Student 3: Ok, vi håller på att bestämma formen på låtarna.

Lärare: Toppen. Det är toppen, jag är helt med er, bara om det finns något ni vill ha från mig så skulle ni passa på, jag bara säger det... men det är jättebra arbete, det är inte det. Det låter så vackert.

Studenterna småpratar om vad som händer mellan låtarna, de verkar inte nappa på lärarens förslag. De spelar igenom en annan låt. I en senare paus pratar studenterna och läraren en stund om hur de ska börja föreställningen och hur de bäst bemöter publiken. Läraren frågar sedan vilken lärare de kommer möta vid nästa lektion inom projektet och ger några avrundande uppmuntrande ord till gruppen. Sedan går hen mot dörren.

Student 2: Vi ses!

Student 3: Ja, tack!

Lärare: Ja. Jag kände inte att jag kunde bidra så mycket, men ni var där ni var, liksom. Men ni kan ringa mig om ni vill.

Läraren träder in i en situation där studenterna redan är upptagna med ett lärande som inte inkluderar läraren. Undervisningens förutsättningar av att vara delvis lärlös, producerar studenterna som ansvariga för undervisningen. När s1 föreslår att de arbetar med den persiska låten så avbryter läraren för att påtala att hen är närvarande och finns tillgänglig om de vill ha feedback. s1 fortsätter här att konstruera en initierande roll som hen haft under den tid då studenterna arbetat utan läraren, och läraren överlämnar ansvaret till studenterna genom att fråga om de inte vill passa på att "använda" läraren. Genom formuleringen konstruerar läraren undervisningen som en möjlighet som det är upp till studenterna att välja och styra. Samtidigt tolkas formuleringen som en markering av att den studentstyrda aktivitet som pågår i situationen gör läraren överflödig. Ansatsen i erbjudandet har en öppen och vag karaktär. När s3 svarar genom att berätta vad de gör just nu, görs ett nytt försök av läraren att konstruera studenterna som ansvariga. Läraren säger till studenterna att de ska passa på om de vill ha något från hen, och inflikar samtidigt att arbetet är jättebra och att musiken låter vackert. Formuleringen tolkas som en uppmuntran till självstyrning utifrån en omsorgsdiskurs inom pastoral makt (Foucault, 1974/2003). Det centrala i lärarens erbjudande är studenternas välfärd: att deras lärande blir så bra som möjligt. Samtidigt tar läraren genom formuleringen distans till lärandet och placerar ansvaret

för pedagogiken på studenterna. Studenterna framställs som initiativtagare och ansvariga och en mjuk styrning utövas med avsikt att påverka skeendet i rummet. Den maktrelation som synliggörs i situationen utgör exempel på hur högre utbildning fungerar genom normativ makt som bygger på frivillighet från studentens sida (Howley & Hartnett, 1992).

De tekniker för styrning som används av läraren i situationen påverkar inte lektionen i någon hög grad, istället fortsätter studenterna arbeta i hög grad frikopplade från läraren och utifrån sin egen plan för dagens lektion, som är uppstyrd av studentgruppen. Däremot sker en självstyrning där studenterna är tydligt stöttande gentemot varandra och driver lektionen framåt på egen hand, medan läraren sitter i bakgrunden och lyssnar. Undervisningens förutsättningar tolkas här som en viktig aspekt för självstyrningen i situationen. Genom fältarbetet vet jag att lärarlös lektionstid är vanligt förekommande inom utbildningsområdet och att studenterna därför är vana att arbeta i grupp på schemalagd lektionstid utan lärare. Lärarens sätt att framställa sin position i utdraget, analyseras som åtminstone delvis knuten till lärandesituationens förutsättningar i form av studenternas vana av eget arbete på lektionstid. Studenterna arbetar självständigt och fränkopplat från läraren i så hög grad att läraren blir överflödig i situationen.

Lärarens formuleringar om erbjudanden och fria val tolkas som försök till en mjuk styrning som krockar med den självstyrning som studenterna redan är skolade i: att arbeta ensamma och driva musikaliska processer självständigt och lärarlöst. I den observerade situationen uppstår vad som tolkas som en frustration från lärarens sida över att inte kunna ”bidra”, inte minst i slutet av utdraget där hen hänvisar till att studenterna ”var där ni var”, en fras som kan tolkas som att läraren syftar på hur studenternas lärandeprocess drivs framåt utan läraren. Att lärarens pedagogiska ansvar framställs av läraren själv som ett ”bidrag” ses här som del av konstruerandet av en abdikerad lärarroll som lämnar över lärandeprocessen till studenterna. Samtidigt gör studenterna precis det som de blivit tränade att göra under sin studietid, de lär sig tillsammans, utan någon lärare.

5.2.2 Den repertoarfokuserade undervisningen

Nästa exempel på självstyrning handlar om hur HMU i folk- och världsmusik konstrueras genom en till stora delar *repertoarfokuserad* undervisning som det blir studentens uppgift att ta ansvar för. Utbildningsområdets repertoarfokus

görs synligt såväl i intervjuer som i lektionsobservationer. Här följer ett antal utdrag som relaterar till repertoar som pedagogiskt fokus.

Utdrag 13

I en intervju med en student resonerar studenten kring det hen formulerar som pedagogiska brister inom folk- och världsmusikutbildning, och nämner repertoarfokus som ett pedagogiskt problem. Studenten uttrycker en osäkerhet inför sin instrumentundervisning, som hen tycker sällan blir det hen skulle önska sig. Det blir oftast mest fokus på låtar och ett socialt, trevligt möte som efter en stund känns obekvämt, enligt studenten. Studentens instrument är ett traditionellt folkmusikinstrument som sällan spelas inom andra musikaliska stilar, vilket kan tänkas bidra till frustrationen som tolkas in i studentens resonering:

Ingrid: Hur är det med enskild undervisning, fungerar det bra för dig?

Student: Nej, inte för mig. Jag har aldrig, just nu har jag faktiskt inte ens en lärare. Jag har bara haft två timmars undervisning den här terminen för att det fanns en lärare på mitt instrument som kom hit och jag hade två timmar med den läraren. Och sen skulle jag åka till xx och testa en ny lärare. Och han bor inte i xx men länge bort så jag behövde be skolan om ganska mycket pengar. Och sen kändes det lite kasst för att jag hade precis bestämt mig för att spela Irländsk musik. Och jag var lite rädd att han (läraren) inte skulle vara så teknisk. För det händer mycket i folkmusiken att man har många inspirerande lärare men att som jag sa, det finns ingen metod, ingen teknik. Så man pratar lite låtar och sen det är svårt att faktiskt känna, nu blir jag bättre, tycker jag. Så jag bestämde att inte åka och sen har det inte hänt nåt.

Utdraget synliggör hur det inom utbildningsområdet ofta blir studentens ansvar att hitta passande lärare. Studenten har själv sökt efter läraren samt sökt pengar för att kunna resa till läraren och ta lektioner. Situationen som studenten beskriver i detta utdrag tolkas som ett exempel på individualisering som självstyrning i relation till ovanstående angivna förutsättning inom utbildningsområdet. I utdraget framställer studenten sig tveksam till den tilltänkta lärarens musikaliska inriktning och pedagogiska kompetens.

Studenten säger i intervjun att undervisning i folkmusik ofta innebär inspirerande lärare men att metoder och teknik saknas. I utsagan kopplar studenten folkmusikens förutsättningar till en beskrivning av att inte kunna känna att hen blir bättre. Utifrån sammanhanget tolkas ordet bättre i relation till musicerande, även om det inte nämns explicit. Studenten uttrycker skepsis och formulerar en osäkerhet inför att välja. Hen har till slut valt att avstå från undervisningen med läraren som hen inte känner sig säker på, med effekten att studenten när intervjun utförs inte har någon lärare i sitt huvudinstrument. Studentens utsaga tolkas som en svårighet att underordna sig självstyrning inom utbildningsområdets normaliserande ramar. Friheten som är inbyggd i utbildningsområdets självstyrande makttekniker, skapar ett handlingsutrymme att avstå från undervisningen. Handlingsutrymmet används för att välja bort den planerade undervisningen, samtidigt som studenten uttrycker frustration inför valet. Att riskera att få en undervisning som framförallt fokuserar på låtspel utan tekniker eller metoder ses inte som värt insatsen av studenten, som tidigare uttryckt en osäkerhet inför relationen mellan lärare och student i den enskilda instrumentundervisningen.

Utdrag 14

Jag och en lärare sitter i ett stort klassrum, det är mörkt ute och rummet är upplyst av lysrör. Jag har plockat fram min inspelningsapparat och spelar in samtalet. Läraren berättar om sin musikaliska och pedagogiska bakgrund. Jag frågar om lärarens sätt att utforma huvudinstrumentlektioner och hen svarar genom att ta upp sin bakgrund som en viktig influens:

Lärare: [...] Klart att jag övat mycket men i huvudsak på repertoar lik-som, det... jag har inte stått och funderat jättemycket på hur jag gör när jag tonbildar, och andning och såna saker. Och det färgar ju också av sig på hur jag undervisar, att min undervisning på huvudinstrument är ganska repertoarfokuserad, vi jobbar mycket med repertoar, och jag kan framförallt hjälpa studenterna med såna frågor, hur gör jag de här ornamenten, hur är frasering, hur får man en låt att svänga, hur noterar man något och den typen av kunskap. Sen om det gäller hur ska jag förbättra min tonbildning, hur ska jag blir bättre på att andas, i musiken... jag kan i efterhand försöka analysera hur jag gör, men jag har svårt att sätta ord på det för jag har bara lärt mig att göra det på nåt slags intuitivt sätt,

så att därför så... det är ganska sällan som en student har mig som lärare på hela sin utbildning här för jag upplever att jag kan inte ge allt det till en student. Så studenter som vill jobba mer specifikt med instrumentteknik, då rekommenderar jag ofta att man jobbar lite mer med någon annan lärare som kan det bättre än jag. Så jag har inte riktigt fördjupat mig så mycket i det här med pedagogik jag kör rätt mycket intuitionen där.

Ingrid: Mm

Läraren fortsätter med att ställa sig frågan varför skulle man göra på ett annat sätt? Hen beskriver hur utbildningens fokus på gehör leder till att pedagogiken kommer naturligt och är knuten till erfarenhet.

Lärare: ...jag har inte någon så jätteuttalad pedagogik som jag kan sätta ord på, kalla mig att jag tillhör någon viss skolbildning. Jag är en folk- och världsmusikpedagog. Jag använder det sätt att lära ut på som jag själv har lärt mig genom att lära mig musiken.

Lärarens initiala respons på min fråga innebär en koppling till hans egen musikaliska praktiserande, han berättar om hur han tänker vid övande på sitt instrument. Genom formuleringen konstrueras musikerbakgrund som betydande för lärarens konstruktion av pedagogisk position. Repertoarfokus framställs som centralt när läraren beskriver sitt sätt att undervisa i huvudinstrument, medan tekniska övningar och reflektion kring det egna spelet framställs som något läraren ägnat sig åt i mindre utsträckning. Läraren beskriver hur gehörsmusik innebär ett självklart sätt att göra saker på som bygger på hur man själv har lärt sig musik. Detta sätt att lära sig på kopplar läraren till musikutbildningsområdet: en folk- och världsmusikpedagogik som innebär ett lärande baserat på imitation konstrueras. Att imitation framställs som centralt när läraren konstruerar sin pedagogiska position, kan knytas till den mästare- lärlingsbaserade metod för lärande som är närvarande inom folk- och världsmusikområdet (Keegan-Phipps, 2008; Wachenfeldt, Brändström, & Liljas, 2013). I lärarens beskrivning faller dock förebildandet i form av musikalisk expertis bort. Det är enligt utsagan musiken som är läraren, snarare än någon enskild förebild.

Läraren frågar sig varför man skulle göra på ett annat sätt (när man undervisar), en retorisk fråga som synliggör en normalisering av imitations-

baserat lärande och en legitimering av reproduktion av kunskap. Att lära ut låtar på det sätt man själv lärt sig dem, blir en förgivettagen praktik som läraren konstruerar som välfungerande inom HMu i folk- och världsmusik. Folk- och världsmusikpedagogik handlar enligt lärarens utsaga om att lära ut så som man själv lärt sig, kopplat till det direkta musicerandet av specifika repertoarer.

5.2.3 Tydliga krav eller fria tyglar?

Observationer och intervjuer synliggör hur utbildningsområdet framställer två positioner som olika pedagogiska utgångspunkter: en mästare-lärlingsbaserad undervisningsmetod och en coachande undervisningsmetod. Att utgå från mästare-lärling som pedagogisk position framställs återkommande i motpol till en coachande position, som konstrueras som ett alternativ främst när läraren inte fungerar som mästare i en undervisningssituation. Under en intervju reflekterar en lärare över sina pedagogiska positioner på utbildningen. Läraren har tidigare berättat om sin utbildningsbakgrund inom så kallad klassisk musik och återkommer här till denna, i en beskrivning av pedagogiska tillvägagångssätt. Ordet guidning har tagits upp av den intervjuade läraren som ett önskvärt pedagogiskt förhållningssätt. Nu frågar jag om ensembleundervisningen och relationen mellan lärare och student där:

Utdrag 15

Lärare: Ja, men jag har funderat mycket över min roll. Och eftersom att jag kommer från ett mästare-lärling system lite mer... både när det gäller folkmusik och när det gäller klassiskt. Alltså det... nån som vet och som visar och så härmar jag. Ehm. Och det kan man ju inte riktigt göra i ensemblen tillexempel, om vi har nån kille från Kurdistan och som kan sin maqam. Då kan ju inte jag vara mästare. Det går ju inte. Men däremot så kan jag ju lära den massa saker... som jag kan. och då blir det ju... viktigt. Då får jag mer en coachande roll kanske. Att jag låter mig inspireras av... eller om jag är medmusikant i den gruppen så vill jag ju lära mig saker av den personen, kanske. Eller så... mm och vad får jag då? Nej men att jag ser att ja, det blir mera kanske identifiera vilka kvalitéer olika studenter sitter på, vad de skulle kunna ge varandra av. Men det är ju inte heller att jag måste peka ut men, att jag

skapar ett sånt klimat där folk kan överföra kunskaper till varandra. För ofta kan de se det, och just det, det brukar jag göra som första möte, att de får förklara för varandra... vad de skulle vilja lära sig av varandra. Det har varit en positiv grej har jag upplevt. För det skapar en härligt positiv stämning, när jag säger att... jag skulle så gärna vilja lära mig fler grekiska låtar och så vet jag att en i den här ensemblen kan det, åh det vill jag lära mig av DIG. Och säger den tillbaka, men du sjunger så himla fina svenska sånger, kan inte du lära mig nån av dem. Och sen finns ju allt där emellan, med frasering och stämspel, saker man kan lära sig av varandra. Det här är jag trygg med ok det här är jag trygg med. Då kan vi ta del av varandras... så då blir det ju mer... att göra det utbytet möjligt liksom. Och hjälpa till när de har fastnat nånstans. [...] Och ibland har det varit så att, tex NN fick ju mig och då, hen var inne på mycket fransk musik och hen är mer kompetent än vad jag är, så då var det mer att jag guidade hen i sitt självlärande liksom att, hade förväntningar på att hen skulle hitta nytt material och vi gjorde upp en plan, lite som en träningscoach: jag har satt upp det här målet för mig själv. Ok så hjälper jag dig att genomföra det.

Läraren beskriver sin egen utbildningsbakgrund som formad genom mästare-lärlings-traditioner, både inom folkmusik och *вкм*. Hen framställer ett sådant lärande som byggt på förutsättningen att läraren är expert och förevisar och att studenten härmar. En pedagogisk roll som vilar på mästare-lärlingstraditioner fungerar enligt lärarens utsaga inte när studenten är mer fördjupad än läraren i den musikstil som spelas. När repertoaren behärskas i mindre grad av läraren än av studenten, förskjuts enligt läraren den pedagogiska positionen från mästare-lärling till coach. Läraren framställer alltså två olika pedagogiska positioner som hen pendlar mellan i sin undervisning: en mästare-lärlings-tradition där läraren förevisar och studenten härmar, och en guidande/coachande position där läraren framförallt gör kunskapsutbyte möjligt.

Genom lärarens formulering om hur ensembleundervisningen erbjuder utmaningar i relation till ett mästare-lärlingssystem, konstrueras mästare-lärling som den normativa pedagogiska positionen inom utbildningsområdet. Den pedagogiskt coachande positionen formuleras som en lösning på ett problem snarare än en uttalad önskan att undervisa på ett visst sätt. Det är när mästare-lärlingsbaserade metoder inte längre räcker till som andra pedagogiska tillvägagångssätt blir aktuella, enligt läraren. När studenten

kan mer om en viss musikalisk stil än läraren, beskriver läraren ett delat lärande där läraren blir en medmusiker och en slags möjliggörare som skapar förutsättningar för ett lärande mellan studenterna. Den guidande pedagogiska positionen framställs som fokuserad på ett delat lärande där läraren även är en lärande individ, som lär sig av studenterna. Att ta en guidande pedagogisk position kopplas i utsagan till att skapa ett trevligt klimat och en ”härligt positiv stämning”. När läraren beskriver den guidande pedagogiska positionen så hamnar fokus på studenterna och deras lärandeprocess, snarare än den egna musikaliska expertkunskapen. Lärarens sätt att konstruera denna pedagogiska position innebär enligt utsagan att hen får en slags socialt underlättande funktion med fokus på att finnas till hands för att göra lärandesituationen behaglig.

I utdraget synliggörs hur läraren konstruerar en coachande roll som fokuserar på låtmateriel och socialt och musikaliskt samspel. När studenterna lär av varandra blir det låtrepertoar som delas och läraren blir en coachande lärare som identifierar studenternas olika kvalitéer och ser till att undervisningsmiljön fungerar. Läraren använder termen självlärande när hen ger ett exempel som beskriver lärande inom den coachande positionen. I den undervisningssituation som beskrivs, fungerade läraren enligt utsagan som en coach med tydliga förväntningar på studentens progression. Lärarens framställer en coachande position som legitimeras i relation till studentens önskemål om musikalisk stil och repertoar. Exemplet tolkas som en situation där läraren stöttar studentens självstyrning, vilket samtidigt producerar ett lärande som bygger på studentens egna ansvar för sitt lärande: ett självlärande.

Ett annat exempel som synliggör konstruktion av de två ovanstående positionerna är hämtat från ett samtal mellan en student och två lärare under en terminsredovisning. Den ena läraren (L1) har varit studentens huvudinstrumentlärare under terminen, medan den andra (L2) är en annan lärare i utbildningsmiljön. Innan denna sekvens har studenten framfört två sånger och berättat utförligt om sitt arbete under terminen:

Utdrag 16

Lärare 1: Men jag blir ju också väldigt nyfiken på hur ni jobbar?

Lärare 2: Det kan man va (skratt)

Lärare 1: Nämen eftersom du (riktar sig åt s) håller på med den här, musiken

vad jag förstår, sångmässigt och du (riktar sig åt L3) har ju en annan kunskap...

Student: Ja det är spännande. Jo, det jag kan se såhär vad jag får liksom, först i början av terminen så satt L3 och jag och så pratade vi lite om just den här sångaren NN som jag verkligen tycker att hen är, jag har inte nämnt hen här innan, jag kan skriva hens namn sen, hen är den enda levande inte kanske den enda, men bland de absolut bästa sångare som gör den här formen XX då. Så var jag mycket intresserad av hens verk i allmänhet. Emh. Och då pratade jag med L3 att jag vill göra vissa saker av hens verk då. och fortsätta vidare också med min röstteknik, vilket jag gjorde parallellt. Men det var mycket fokus på (ej hörbart) då. Det jag gjorde att jag framförde ett stycke då, och L3 hörde att där har du nånting, som är du behöver göra det här, fixa det här på det här viset, fixa prova såhär. och så går jag till replokalen och testar och ser hur det känns. Sen har vi pratat jättemycket ergonomi för att jag varit extremt intresserad denna terminen.

Lärare 2: Mm och det är ju för att du har kommit med den frågan nästan varje gång för att det varit så aktuellt för dig.

Student: Ja verkligen, jag kände att jag behövde det. det var... ifall jag har dålig hållning, oavsett hur mycket jag jobbar med annat. det kommer liksom påverka helheten. Och det är bra att jag tar vara på det denna terminen, innan det var för sent. Så det var de två viktigaste, mest intressanta grejerna som vi hade liksom. Vilka anspänningar, tekniska problem jag har när jag sjunger då. Och ergonomi.

Lärare 1: Mm. Jag tänker att det kan vara spännande för dig att vara, att vinna ny syn på, att du kan höra på ett annat sätt också?

Student: Mm

Lärare 1: Det är klart, vad du gör, och att det kan bli ny infallsvinkel till den musiken. Så ja. Det verkar funka bra.

L1 formulerar ett påstående om att studenten håller på med en viss slags

musik som skiljer sig från lärarens kunskap. Formuleringen tolkas som att L2 ställer en fråga implicit: *Om läraren inte är expert på det musikaliska område som studenten sysslar med, hur ser då undervisningen ut?* L1:s formulering om lärarens kunskapsområde som skild från studentens, synliggör L1:s pedagogiska position inom en mästare-lärlingstradition för lärande. Genom L1:s formulering synliggörs samtidigt ett förgivettagande om att pedagogiska situationer där läraren kan den musikaliska stil som studenten sysslar med är den normativa pedagogiska positionen inom huvudinstrumentundervisning. Studenten relaterar till frågan från L1 genom att beskriva arbetet som läraren och studenten har gjort under terminen. L1:s fråga synliggör hur mästare-lärling som pedagogisk position framställs som norm inom utbildningsområdet. I utdraget utmanas samtidigt ett mästare-lärlingsanknutet repertoarfokus och musikalisk expertis som pedagogiskt bärande verktyg. När studenten och L2 beskriver undervisningen, hamnar fokus på instrumentteknik och ergonomi, ämnesdidaktiska områden som kan antas vara mindre beroende av repertoarfokus och expertis i en specifik musikalisk tradition, än mästare-lärlingspositionen.

När läraren är närvarande kan den fungera som övervakare av studenternas prestationer genom att skapa förväntningar på aktivt deltagande. I denna intervjusekvens formulerar sig en lärare kring ansvar och förväntningar i relation till undervisning inom HMU i folk- och världsmusik:

Utdrag 17

Lärare: Det ligger otroligt mycket ansvar på studenterna på den här utbildningen och det gäller ju alla utbildningar på den här skolan. Det är jättemånga timmar som de ska lägga själva. Som de gör... egentligen i ganska stor utsträckning tror jag att de inte gör, alltså inte i förhållande till, vad som krävs men man kan ju också räkna på det på lite olika sätt, liksom, att spela, eller... Men utifrån antal timmar och poäng och sådär så är det jättestort ansvar som jag tror att vissa studenter har svårt att se, och då känns det viktigt att jag är tydlig med... speciellt eftersom jag har så mycket påverkanskraft, hur blir den här kursen som bäst. Man behöver lite mer tid i början att liksom: ok det är vi som ska jobba ihop, och jag har ganska stora förväntningar på er, ehm, kan ni möta det här, och att vi vet att alla kan komma på alla lektioner annars så flyttar vi dem. Såna där grejer har jag jobbat mycket med. För annars är det möjligt

att tiden bara rinner iväg, så förstår de inte heller hur de ska jobba själva kanske.

Läraren konstruerar högre musikutbildning som en utbildningsform där studenterna har mycket eget ansvar. Enligt lärarens utsaga karaktäriseras utbildningsmiljön av att innebära många timmar av eget arbete för studenternas del. Det tolkas som att läraren här framförallt syftar till övandet på det egna instrumentet, något som framställs som en central del av högre musikutbildning. Övandet kan genom lärarens formuleringar ses som ett förgivettagande, det nämns inte ordagrant utan finns med implicit i sättet som läraren beskriver sin uppgift som lärare inom HMU i folk- och världsmusik. Läraren nämner att studenterna sällan arbetar så mycket på egen hand som hen tror är nödvändigt, vilket tolkas som att läraren har en idé om vad ett tillräckligt övande innebär, en slags standard för vad som ger bra förutsättningar för studenterna. I relation till det beskriver läraren att hen är tydlig med vilka förväntningar hen har på studenterna i hens ensemblekurs. De förväntningar läraren talar om tolkas som en form av styrning genom formuleringar om vilken närvaro och aktivitet som anses önskvärd av läraren. Lärarens formuleringar om förväntningar gentemot studenterna, analyseras som en form av kontroll av studenternas självstyrning. Läraren beskriver hur hen påminner studenterna om att de är där som grupp och är beroende av varandras närvaro för att få ut så mycket som möjligt av kursen. Hen ser formuleringar om förväntningar som en strategi som ska hjälpa studenterna att arbeta på egen hand. Att kommunicera höga förväntningar på studentgruppen ses alltså här som ett verktyg för självstyrning där studenternas egna lärande står i fokus.

Förväntningar och ansvar inom undervisning är något som aktualiseras även i denna sekvens från en intervju med en student:

Utdrag 18

Student: Vi jobbade med en låt under två månader tror jag, för att den var så svår, och det fanns ingen... eller jag kunde spela den efter en vecka för jag bara satte mig i ett övningsrum och kollade på den men det var många olika taktarter och så, och de andra gjorde inte det. Så jag kom till ensemblen varje vecka, och förklarade, försökte förklara varje vecka för de andra, hur låten funkade. Så... det var lite frustrerande.

Ingrid: Ja... men det låter ibland när du pratar, det är nästan som att man glömmer bort att det finns lärare där. Är det så?

Student: Ja! Men det är också grejen med ensemble att man har lektioner utan lärare varje vecka. Och det är bra att ha tid men om man har så mycket tid så skulle det vara bra att få tydliga uppgifter. För det känns lite som man är ett band som man inte vill vara i, det har man inte valt. [...] vi skulle kunna vara så bra om vi bara övade. Eller om lärarna bara sa ”ok gör det här, det här, det här, det här till nästa gång”. Och inte bara ”ok bra spelat, vi ses nästa gång”.

Ingrid: Ja. Mm, är det här nånting som du eller ni har tagit upp?

Student: Ja, jag sa det på terminsredovisningen, men det verkar vara svårt att övertyga lärarna. Det verkar som att de är lite optimistiska eller naiva. Jag pratade om det med xx (En lärare i utbildningsmiljön). Och hen sa ”ja man skulle ju vilja att det gick automatiskt”. Men jag tror att det bara inte funkar så på en skola. Kanske är det min pessimistiska läggning, jag vet inte. Men, det kan vara svårt när man ställer krav men på ett sätt är det också lättare när man har tydliga krav. Och jag tror att många skulle känna sig bättre för att de bara visste jag måste göra det här och det här. Och även om det inte helt är min grej så vet jag att det är del av en pedagogisk process. [...] Men om läraren skulle säga: du hittar en harmonisering till den här A-delen och du kommer med ett intro, och nästa gång ska vi jobba på solo eller nåt. Jag vet inte... sånt har aldrig någon sagt till mig på ensemblen. Och det är nåt så basic tycker jag. Det är inte höga krav, man behöver bara öva en timme i veckan för det (skrattar).

Studenten framställer ensemblekursen som en undervisningssituation där mycket hänger på hur studenterna samarbetar, med studentens egna ansvar för sitt lärande som implicit förutsättning. Ensemblen hänger enligt studentens utsaga på att alla gör sitt jobb och övar, vilket hen inte anser att alla gör. I redogörelsen för ensembleundervisningen är läraren påtagligt frånvarande, något som jag också frågar om. Studenten svarar då jakande men lägger till att ensemblen även har schemalagd tid utan lärare, vilket gör att en del av musicerandet i ensemblen sker med enbart studenterna. De lärarlösa lek-

tionerna får enligt studenten karaktären av att vara ett ofrivilligt band. Att studenten framställer undervisningssituationen som ett band där man inte valt deltagande, kan länkas till mina observationer av lärarlösa lektioner som iakttagits. Tiden tillsammans utan lärare används enligt fältstudien till att repetera repertoar, jamma eller bestämma form på låtar. Schemalagd lärarlös tid förekommer i flera undervisningskontexter inom utbildningsområdet.

Ytterligare ett exempel där läraren abdikerar materialiseras genom studentens berättelse om hur kritiken om studenters olika närvaro och arbetsinsats bemöts av en lärare, som svarat att man skulle vilja att det gick automatiskt. Genom svaret konstrueras utbildningsmiljön som en plats där studenterna ansvarar för och driver sin egen utbildning, och där läraren lutar sig tillbaka och betraktar snarare än styr undervisningen. Studentens formulering om att skolor inte fungerar så (att alla studenter automatiskt tar ansvar och gör sitt jobb), tolkas som en retorik med syfte att påtala relationen mellan ansvar och frihet som ett utbildningsrelaterat problem, oavsett skolform. Genom formuleringen konstrueras utbildning som en plats där tydliga krav behövs för att undervisningen ska bli fungerande.

I utsagan konstrueras studenten som mindre kunnig än sina lärare. Studenten hävdar att det ibland är nödvändigt att lägga valfriheten åt sidan och lita på att läraren har kunskap om studentens pedagogiska process. Här synliggörs en friktion mellan utbildningsområdets självstyrande mekanismer och studentens formulerade önskan om en undervisning där läraren (1) kan mer än studenten och (2) utför tydlig pedagogisk styrning och ger studenten uppgifter att lösa som del av lärandeprocessen. Studentens sätt att konstruera sin önskan om undervisningen analyseras som närliggande en mästare-lärlingsposition och som distanserad gentemot coaching som pedagogisk position. Studentens önskan om en tydlig styrning hamnar således i konflikt med den framställning hen gör av utbildningsmiljön som en plats där individuella val styr och där lärare abdikerar som pedagogiska ledare. Studenten beskriver hur hen på grund av ensemblegruppens olika grader av förberedelser får en ansvarsposition i sin ensemble och försöker bidra till en snabbare process med den låt som de fastnat vid. Ansvarspositionen tolkas som en position som ersätter läraren på de lärarlösa lektionerna. Studenten menar att ensemblesituationen kräver att någon tar en ledande position för att undervisningsmomentet ska fungera. Hen har enligt utsagan motvilligt tagit på sig en sådan position eftersom läraren är frånvarande.

Studentens utsaga om ensemblen har en del gemensamt med utdrag 17 där en lärare skildrar hur en tydlig förväntan från lärarens håll kan underlätta

för studenterna att arbeta själva. Båda utdragen tolkas som sätt att konstruera självstyrning, där ledarskap och kontroll blir nödvändiga mekanismer. I utdrag 18 är det avsaknad av förväntningar som framställs som problematiskt för det egna lärandet. Studenten talar alltså både om tydligare styrning i form av uppgifter och om högre förväntningar på prestation som en efterfrågad styrning från läraren. I utdrag 17 däremot, formulerar sig läraren om förväntningar vilket analyseras som strategier för att förmå gruppen att utöva ökad självstyrning genom mjuk styrning, där det läraren beskriver som sin påverkanskraft blir en styrningsteknik.

Friktion mellan pedagogiska positioner

Analyserna synliggör hur två pedagogiska positioner: (1) mästare-lärling och (2) coach båda fungerar inom utbildningsområdets mjuka styrning som görs utifrån en omsorgsdiskurs. Slitningarna mellan de två framställda pedagogiska positionerna tolkas som en kamp mellan nivåer av och metoder för disciplinering inom utbildningsområdets sätt att utöva pastoral makt. Med en mästare-lärlingspedagogik som dominerande position möjliggörs en explicit styrning där läraren framställs som proffs med mandat att utifrån sin yrkesauktoritet bilda tydliga ramar kring undervisningen (Nielsen & Kvale, 2000). Inom den guidande pedagogiska position som också framställs inom utbildningsområdet, ligger fokus snarare på att facilitera studentens självstyrning så att lärandet äger rum per automatik genom en implicit styrning. Här har läraren en mer tillbakadragen position än i mästare-lärlingspositionen, där imitation och inordning i en praxisgemenskap är centrala delar (Nielsen & Kvale, 2000). Genom empirin synliggörs hur mästare-lärling framställs som utbildningsområdets ”egna” pedagogik med rötter i folk- och världsmusikområdets utomakademiska praktiker, medan analyserna visar att en coachande pedagogisk position är helt central för utbildningsområdets sätt att konstrueras inom HMU. Båda är närvarande inom utbildningsområdet: den guidande positionen är verksam som pedagogiskt ideal *samtidigt* som mästare-lärlingspositionen är närvarande. Resultatavsnittets exempel på pedagogisk självstyrning kopplar an till ovanstående friktion mellan mästare-lärling och coach som två pedagogiska positioner.

5.3 SAMMANFATTNING

I detta resultatkapitel har utbildningsområdets kanoniseringsprocesser undersökts och ett antal tekniker för styrning har materialiserats med hjälp av Foucaults begreppsapparat. Västerländsk konstmusik har visat sig utgöra en särskilt viktig gräns varigenom utbildningsområdet konstruerar enhetlighet och blir således viktig för kanonisering inom utbildningsområdet: att markera distans gentemot västerländsk konstmusik och tillhörande högre musikutbildning blir ett starkt kännetecken för utbildningsområdets sätt att konstrueras. Genom skillnadsgörande system som drar gränslinjer för utbildningsområdets kunskapsproduktion, har västerländsk konstmusik konstruerats i motpol till utbildningsområdets sätt att göra musikutbildning, både när det gäller musikaliska stilar och pedagogiska metoder. Motpolerna har analyseras som ömsesidigt beroende av varandra för att konstruera enhetlighet inom utbildningsområdet (se modell, s. 86). Jazzmusik har däremot inkluderats som möjlig influens på utbildningsområdet, utifrån ett instrumentellt perspektiv där jazz blir användbart som vidgning av sätt att spela och som teknisk förkovran. En viss konstruktion av folkmusik utifrån en västerländsk norm ses också som styrande för undervisningspraktiker inom utbildningsområdet.

En mjuk styrning utifrån pastoral makt har analyserats som starkt närvarande inom utbildningsområdet, med självstyrning som en framträdande styrningsteknik. Studiens underlag synliggör hur lärandet frikopplas från läraren och att ansvaret för lärandet läggs på studenten, i vad jag utifrån deltagares formuleringar benämner en coachande pedagogisk position. Samtidigt konstrueras en pedagogisk mästare-lärlingsposition som normativ inom utbildningsområdet, och de två positioneringarna analyseras som i friktion gentemot varandra samtidigt som båda ryms inom utbildningsområdets pastorala makt.

KAPITEL 6

De kulturella berättelsernas musikutbildning

I detta kapitel analyseras utbildningsområdet som centrerat kring konstruktion av kulturella berättelser. Genom berättelserna framställs plats och identitet i relation till musikaliska praktiker. Att framställa identitet inom undervisningspraktiker i HMU analyseras med hjälp av begreppet representation så som Laclau och Mouffe (1985/2008) använder det, det vill säga, representation ses som ett sätt att konstruera enhetlighet inom utbildningsområdet. De kulturella berättelser som framställs analyseras bland annat utifrån Saids (1978/1995) begrepp imaginär geografi. Berättelserna som framställs inom utbildningsområdet relaterar till konstruktioner av tradition. Kapitlet inleds därför med en analys av hur tradition framställs som centralt ramverk för utbildningsområdet. Sedan analyseras hur musik och platser inom utbildningsområdet konstrueras genom berättelser med koppling till kulturell konsumtion. Sist i kapitlet följer ett avsnitt där representation analyseras som framställningar av musikens vi och dem.

6.1 FOLKTRADITIONERNAS MUSIKUTBILDNING

Ett kännetecknande sätt att konstruera HMU i folk- och världsmusik är genom särskilda sätt att förstå och tillämpa musikaliska traditioner i koppling till svensk och västerländsk folkmusik. Traditionsbegreppet konstrueras inom folk- och världsmusikområdet ofta i relation till särskilda förståelser av platser, något som redan har presenterats i studiens bakgrundskapitel. Följande

avsnitt handlar om vilken funktion ordet tradition och närliggande termer som traditionsmusik och folktradition har inom utbildningsområdet.

Termer som relaterar till tradition förekommer frekvent inom utbildningsområdet och används både i intervjuer och observationer, på konferensen som var del av fältarbetet i studien, på terminsredovisningar och i ensemblelektioner i utbildningsmiljöerna. Terminologin kring tradition och traditionsmusik är så vanligt förekommande att de tolkas som en förutsättning för utbildningsområdet, och genom det även ett förgivettagandet: om man går ett program i folk- och världsmusik så ägnar man sig åt musikundervisning med koppling till en särskild förståelse av tradition, ofta knuten till muntlig tradering. Termerna tradition och folkmusik används återkommande tillsammans när musikområdets stora variationer ska inkluderas i samma ramverk. Att så är fallet ses som särskilt intressant då det under fältstudiens observationer även undervisats i musik som svårigen låter sig infattas i begreppen folkmusik och traditionell musik, som arabisk konstmusik, jazzfusion och improvisationsmusik.

6.1.1 Att göra traditioner

Ordet tradition används i den studerade kontexten ofta i samband med hänvisningar till en viss musikstil som knyts till en geografisk plats. Här följer några sekvenser som visar funktionen av termen tradition:

Utdrag 19

- Ingrid: Om du skulle säga några ord för vad det (folk- och världsmusik) står för på utbildningen?
- Lärare: (Suckar), ja... det är ju musiken vi håller på med typ så, basically. Det vill säga, inte västerländsk konstmusik och inte... kommersiell pop. Alltså, allt kan ju tangeras. Det finns ju mycket... space att närma sig andra grejer. Men när man kommer med en låt till ensemblen till exempel. Då kommer ju den från någon typ av tradition. Det kan vara nordisk folktradition, det kan vara en americana folktradition, det kan vara nånting från Senegal, alltså... folkmusik från något land, (skrattar) [...] det finns ju så himla många genrer som det kan tangeras. Men alltså nån slags root är ju att det är ehm... ja root, nu kom rootsmusik. Men nån slags folktradition, att det är traditionsmusik [...] just det och mycket av det som händer på

utbildningen är ju fusion av det. Till exempel en tradition träffar en annan tradition och det uppstår nånting spännande i det mötet... händer ju mycket på den här utbildningen även om det händer massa saker där det inte blandas. Men det är ju också en ingrediens, som ju är en tolkning av det här med världsmusik som jag har fattat det, att det är just det här blandandet...

Lärarens inledande suck tolkas som att hen framställer ett motstånd inför att svara på frågan. Utsagan tolkas som en beskrivning av vad folk- och världsmusik innefattar som fenomen i stort, snarare än vad folk- och världsmusik innebär i den utbildningsmiljö som läraren verkar inom. Begreppet tradition används återkommande i utsagan som ett sätt att beskriva folk- och världsmusikområdet. Det finns enligt lärarens utsaga mycket utrymme att närma sig andra grejer, något som tolkas som att möjligheten till egna musikaliska val enligt läraren är stor. Genom formuleringen avgränsas andra musikområden från det egna musikområdet, samtidigt som lärarens formulering konstruerar utbildningsområdet som öppet inför att överskrida (de konstruerade) gränserna. Läraren ger exempel på hur repertoar bestäms i en ensemble och hänvisar då till folktraditioner från flera platser: Norden, USA och Senegal. Det gemensamma är enligt lärarens utsaga att utbildningsmiljön ägnar sig åt folkmusik och folktraditioner, och termen roots används i relation till tradition. Utdraget synliggör hur tradition används för att berätta hur området ramas in av att musiken har en viss geografisk och kulturell tillhörighet. Här synliggörs ett sätt att konstruera utbildningsområdet genom det Connell och Gibson (2003) kallar fixering, det rör sig om ett traditionsbegrepp med koppling till ursprung och tillhörighet, där platsfixerade traditioner möter varandra genom musikalisk fusion.

Ordet ingrediens tolkas som del av en mångkulturell diskurs om folk- och världsmusik som ett kulturellt smörgåsbord. Utifrån en mångkulturell diskurs blir utbildningsområdet en plats där traditioner och musikstilar används som olika ingredienser som sätts samman till en mångfald av musikaliska uttryck. Ordet blandning används i utsagan för att beskriva världsmusik som uppdelat från folkmusik, och blandandet ställs emot musikaliska praktiker som inte är blandade, vilket tolkas som en referens till en folkmusikalisk inriktning. Formuleringen konstruerar musik som något som först är rent (till exempel folkmusik) och sedan blandas (genom världsmusikaliska praktiker), vilket kan relateras till en mångkulturell syn på kulturer som avgränsade innan de möter varandra (Motturi, 2007).

När traditionsbegreppet framställs synliggörs en implicit förståelse av dess innebörd. Tradition tilldelas två funktioner i detta utdrag: (1) Det fungerar som ett sätt att sammanfatta musikområdets inramning kring musik utifrån kulturell tillhörighet och (2) som kanon, det vill säga som sätt att konstruera enhetlighet för utbildningsområdets kunskapsproduktion. Tradition blir en gemensamhetskapande praktik som fungerar kanoniserande utifrån utbildningsområdets förutsättningar. Tradition som kanon knyter konstruktion av tillhörighet till det musikaliska meningsskapandet i utbildningsområdet: traditionskonstruktioner blir ett kännetecken för hur man gör utbildning i folk- och världsmusik.

I ett annat intervjuutdrag berättar en student vad hen brukar sätta för ord på sin musikaliska inriktning. Här görs en problematisering av termerna folkmusik och världsmusik där perspektiv på plats visar sig vara närvarande som inramning.

Utdrag 20

Student: jag brukar säga att jag spelar folkmusik. Men jag tycker att det egentligen är ganska konstigt att ha ett... för det känns som att det finns en sån här underliggande ton att folkmusik är från den plats som man kommer från och världsmusik är från andra ställen, så. Eh... men att jag tycker egentligen att, jag brukar säga folkmusik men då menar jag, traditionsmusik från hela världen typ. Ehm, men att jag tycker att egentligen är både folk- och världsmusik jättedåliga genrebeteckningar. För jag tycker att en genrebeteckning ska säga nånting om hur det låter, och det gör inte de namnen. Men det säger nånting om... jag vet inte vad det har existerat i för kontext eller nånting?

Traditionsbegreppet används även här för att beskriva vad utbildningsområdet sysslar med. En mer teoretisk formulering av det som sker är att ett centralt sätt som HMU i folk- och världsmusik konstrueras på, är genom användandet av termen tradition för att beskriva musikområdets kännetecken och avgränsningar. Folkmusik är en term som studenten enligt utsagan använder för att beskriva traditionsmusik från hela världen. Samtidigt framställer studenten en idé om hur folkmusik respektive världsmusik enligt utsagan brukar användas: folkmusik knyts till den egna platsen medan världsmusik handlar om andra platsers musik.

Studenten uttrycker att det saknas en passande genrebeteckning som kan gälla utbildningsområdet, vars musik enligt studentens utsaga relaterar till kontext. Här tolkas studentens formulering om kontext i betydelsen plats- och tidsmässigt sammanhang. Formuleringen analyseras som ett exempel på hur folk- och världsmusikutbildningsområdet ramas in av ett traditionsbegrepp som vilar på en idé om att den musik man sysslar med alltid görs i relation till kulturell kontext. Sättet som tradition konstrueras i utdraget kan knytas till musikområdets förutsättningar i form av täta relationer till musiketnologiska och musikvetenskapliga perspektiv på musik (se avsnitt 2.1.3). Utdraget synliggör hur platskonstruktion är ett sätt att konstruera H_{MU} i folk- och världsmusikutbildning. Samtidigt synliggör utdraget hur tradition och plats konstrueras som odelbara. Traditionsmusik blir det gemensamma ramverket för utbildningsområdet, vilket här tolkas ha funktionen att säga tillräckligt om musikutbildningsområdet men utan att säga något om vilken plats det gäller. Även här blir tradition alltså en kanoniserande praktik inom utbildningsområdet.

Studenten resonerar även om hur folkmusik och världsmusik fungerar i relation till genre, och beskriver hur de enligt hen inte säger något om hur musiken låter vilket gör båda termerna icke-fungerande som sätt att konstruera utbildningsområdet. I studentens framställning om att folk- och världsmusik som beteckningar framförallt säger något om vilken kontext musiken har existerat i, synliggörs återigen hur tradition används snarare än specifika genrerepertoarer. En avgränsad musikgenre i den förståelse som studenten talar om den, är enligt utsagan enklare att samla än vad utbildningsområdets traditionsmusik är. Genom studentens formulering utsluts genre som användbart begrepp och fokus riktas istället mot traditioner och kontexter som en verksam kanonisering: ett sätt att styra utbildningsområdets kunskapsnormer.

En annan syn på relationen till tradition inom utbildningsområdet formuleras av en student under en intervju. Här sätts traditionell musik i motpol till musik som konst, i en beskrivning som framställer traditionell musik som en musikform där kontext och sociala värden sätts före det som studenten kallar för musik som konst och som hen beskriver som en norm i utbildningsmiljön:

Utdrag 21

- Student: ...den här idén om att musik är konst påverkar så mycket hur vi förstår musiken. Och det gör att vi banaliserar mycket traditionell musik. På det sättet att vi tror att vi förstår den men vi förstår ingenting.
- Ingrid: Nej, den betyder nånting annat?
- Student: Mm precis och kanske borde man vara lite mer medveten när man gör musik så som vi gör här, vi har nånting gemensamt och det är att vi gör musik som konst. Det är vad man pluggar här. Man pluggar inte att göra musik för, alltså, du kan lära dig spela polskor för dans, men det är inte riktigt syftet med utbildningen. Det är att göra musik som man kan göra den på en scen, spela för folk som blir glada eller inte glada, det spelar ingen roll, men de är där och de vill lyssna på det och det är konst. Och den här skillnaden den är inte klar. Jag har inte pratat med nån som har tänkt på de här grejerna här. Och jag tror vi borde få lite om det här, när vi säger att vi har en utbildning i världsmusik. För det är inte rättvist att göra det och inte få den här informationen, det låter lite pretentiöst att säga att vi lär oss musik från hela världen, jätteromantiskt, men det är inte så.

I detta utdrag konstrueras en polarisering mellan två sätt att utbilda i musik. Studenten framställer hur utbildningsmiljöns praktiker vilar på en idé om musik som konst, något hen sätter i motpol till ett annat ideal som framställs som knutet till traditionell musik. Utbildningsområdets sätt att göra musik som konst knyts till konsertens centrala plats. Studenten uttrycker sig kring att en utbildning som marknadsförs som en folk- och världsmusikutbildning också behöver informera om att det är konserten som är i fokus och inte att göra musik på det hen beskriver som traditionella sätt. Polariseringen tolkas som ett sätt att konstruera utbildningsområdet inom en konservatorietradition där musik ses som autonom. Synen på musik som autonom ställs i studentens utsaga i polarisering gentemot ett kulturperspektiv där tradition står för kulturell kontext. Ett sådant kulturellt kontextualiserat musicerande kan enligt utsagan inte göras inom utbildningen. Genom studentens retorik relateras utbildningsområdets fokus på musik som konst till en risk för banala och romantiserade versioner av så kallad traditionell musik.

Sekvensen ses som ett exempel på ett motstånd gentemot utbildningens sätt att framställa kanon. Det vore enligt studenten ärligare att säga att utbildningens ideal handlar om att göra musik som konst (i min analys, musik som autonom) och att lämna så kallad traditionell musik därhän när det gäller hur musiken konstrueras på utbildningen. Studentens utsaga synliggör hur utbildningsområdet konstrueras genom två diskurser: en konservatorieanknuten diskurs där *musik* ses som *autonom* och en diskurs om *tradition som kontextuell*. Diskurserna framställs i utsagan som polariserade utifrån skilda syner på musiken.

6.1.2 Att berätta musik och musicera berättelser

När tradition och plats konstrueras tillsammans med musik utgörs utbildningsområdets själva nav av ett platskonstruerande som bygger på skillnadsgörande mellan olika platser och ibland tider. Berättelser om platser och identiteter samt skillnader mellan dem, konstrueras som inbäddade i utbildningsmiljöns musikaliska praktiker i detta utdrag från en ensembleredovisning:

Utdrag 22

Det är dags för ensembleredovisning i form av konsert. Jag är på plats för att observera konserten. Nu sitter jag med en kamera på stativ framför mig, placerad på ett smalt bord som står längs med väggen i rummets långsida. Rummet har en uppbyggd scen längst in på lokalens kortsida. En ljusrigg hänger i taket och strålkastare lyser fläckvis upp scenen, där det pågår febril aktivitet med att plocka fram instrument och justera mikrofoner. Stolar står uppställda i raka rader mitt i lokalen, som myllrar av personer på väg att slå sig ned. Vissa har med jackor och väskor in och verkar ha kommit direkt utifrån. Andra ser ut att vara studenter och lärare på skolan, de har inga jackor, och några har en smörgås eller något att dricka med sig in i lokalen. Längst fram i publiken sitter en skolklass som består av unga personer som är nyanlända till Sverige, något som åtminstone den ena ensemblen har fått veta i förväg. Jag vet det eftersom jag har tagit del av ett samtal där språkval diskuterades på grund av gruppen nyanlända. De fem studenterna på scenen förbereder sig för att börja spela. En lärare ställer sig framför scenen och talar till publiken. Hen hälsar alla hjärtligt välkomna till skolans lunchkonsert och säger att det är roligt att se så många i publiken. Vi får veta att vi ska få höra musik med två ensembler

från utbildningen, och att de har jobbat hela terminen i de här grupperna med olika sorters musik. Det vi ska få höra är ett smakprov på det studenterna har gjort i ensemblekursen, berättar läraren och avslutar med att välkomna oss ännu en gång och bjuda upp den första gruppen på scenen. Publiken svarar genom att applådera generöst. På scenen står 6 musiker: en trummis, två violinister, en basist, en saxofonist och en sångare. Gruppen spelar sin första låt, en svängig låt i 7-takt och i skalan hijaz. Den student som har spelat saxofon under låten berättar:

Student: Det här var en låt som kallas, eller nä det var faktiskt en dans, som kallas rachenitsa. Fast det var en låt, vi dansade inte så mycket...

Student: Men rachenitsa är, ordet kommer från, ordet för händer, i bulgariska, som är ratse. Och du dansar med, det är en väldigt glad dans och du dansar med, liksom med dina händer såhär:

Studenten sträcker upp händerna med armbågarna neråt längs med sidorna och rör händerna lätt uppåt och nedåt i en rytmisk cirkelrörelse.

Student: Eh vi har inte tränat på det men kanske att vi kommer dansa också, nästa termin.

Läraren som presenterar konserten beskriver det som ska ske på scenen som smakprov på olika sorters musik från två av utbildningens ensembler. Folk- och världsmusikprogrammet konstrueras genom lärarens formulering som en utbildning där det spelas många olika slags musik, vilket inte ger någon specifik information om vad som kommer hända på scenen mer än att det kommer framföras musik. Istället blir det de musikaliska handlingarna och ensemblernas sätt att framställa musiken muntligt före och efter musikakterna som ger mer information om vad som sker på scenen. Samtidigt synliggör lärarens formulering att utbildningsmiljön rymmer varierande musikstilar. Formuleringen fungerar i sammanhanget som en introducerande välkomstfras som blir en öppning till konsertens musikaliska innehåll.

När låten har spelats presenteras den som en rachenitsa, en dans från Bulgarien. Studenten poängterar att musiken har en central funktion: den ska dansas till. Musiken konstrueras på så sätt utifrån en idé om en original-kontext med kulturell funktion, vilket tolkas som del av utbildningsområdets sätt att konstruera sig i relation till det musiketnologiska fält som i studiens

bakgrundskapitel nämns som en stark influens inom folkmusikområdet. Det finns också en kulturförvaltande aspekt närvarande i situationen, det anses viktigt att berätta något om musikens lokala kontext. Dansmusiken rachenitsa spelas här utanför den funktionella kontext som beskrivs av studenten vilket skapar en förskjutning mellan den musikaliska handlingen och den påföljande muntliga framställningen.

Att musiken presenteras som dansmusik samtidigt som den spelas som konsertmusik kan tolkas som ett exempel på hur folkmusik konstrueras i relation till ett autentiskt sammanhang. Konsertversionen görs samtidigt som det hänvisas till äldre praxis där musiken anges ha fungerat som dansmusik. Musiken konstrueras som konsertmusik samtidigt som det ses som viktigt att kontextualisera musikens tidigare funktion. Glidningen mellan talet om musiken (dansmusik) och framträdandet (konsertmusik) tolkas som knuten till konsertmusiken som en förutsättning inom utbildningsområdet. Samtidigt synliggörs genom utdraget hur konstruerandet av traditioner utifrån kulturell funktion är centralt när utbildningsområdet framställs genom konserten.

Att konsertformen trots framhävandet av originalkontext styr utbildningsområdet i så hög grad att musikens funktion hamnar i bakgrunden, kan bero på materiella faktorer och organisatoriska strukturer. Konserten är helt dominerande som form inom högre musikutbildning (Ford, 2010) och tidigare forskning visar att utbildning inom folkmusik och världsmusik inte utgör undantag från den normen (Frank, 2014; Hill, 2009; Olson, 2014; Wachenfeldt, 2015). Studentens sätt att presentera musiken kan alltså tolkas som ett karaktäristiskt exempel på hur folk- och världsmusikutbildning görs utifrån historiska diskurser om folkmusik och i möte med en musiketnologiskt influerad idé om angivande av kulturell kontext.

I slutet av utdraget säger studenten att de ju var en låt de gjorde, de dansade inte särskilt mycket. Formuleringen analyseras som retorisk med funktionen att skapa en gemensam upplevelse, det som konstrueras genom studentens formulering är ett *vi*. Publiken ger respons genom skratt och en stämning av samhörighet skapas omgående genom studentens sätt att inkludera publiken. Här sker representation i kunskapsproducerande syfte, mellansnacket konstruerar konserten som en möjlighet till kunskapsförmedling där musikens kulturella kontext framställs. Musiken presenteras utifrån funktionen att vara dansmusik och en pedagogisk aspekt lyfts fram som betydelsefull genom att visa hur en rachenitsa dansas. Att det anses viktigt att berätta och visa något om dansen rachenitsa i konsertsammanhanget kan utöver ovanstående analys också tolkas som del av en pedagogisk idé vilande på ett mångkulturellt ideal, där publiken ska få lära sig något om musikens

kulturella sammanhang. Genom formuleringen om vad som kan komma att hända under nästa termin på utbildningen, bjuds publiken in att få inblick i ensemblekursens upplägg och innehåll. Publiken ses alltså inte enbart som mottagare av en musikalisk upplevelse, utan som potentiellt intresserade av att lära sig mer om hur en rachenitsa dansas och vad det kan innebära att vara student på en högre musikutbildning i folk- och världsmusik. Genom formuleringen synliggörs konserten som en del av folk- och världsmusikutbildning och exempel ges på lärandet inom utbildningsmiljön.

Utdrag 23

En ny ensemble står på scen. De består av 5 medlemmar: en sångare, en dragspelare, en violinist, en gitarrist och en cellist. Sångaren berättar:

Student: Vi ska byta länder nu. Vi har precis varit lite i Bulgarien med förra ensemblen, och i Sverige på slutet. Vi ska nu få vara lite grann i Norge och sen över till Finland, tillbaka till Sverige och sist till Irland.

Sångstudenten som just presenterat den kommande musikakten tystnar och gruppen väntar in fiolen som stäms. När fiolen har stämts färdigt berättar fiolspelaren att gruppens första låt är från Norge och handlar om att man ska ta hand om dem man älskar. De börjar spela en lugn låt med en mjuk och innerlig stämning i dur-skala.

Musiken presenteras här som kopplad till geografiska platser eller områden: Under ensemblens konsert sjungs det på norska, svenska och (irländsk) engelska. Musiken presenteras av sångstudenten genom geografiska hänvisningar till de olika länder som musiken konstrueras att höra till. Sångaren framställer det som sker på scenen som förflyttningar mellan Bulgarien, Sverige, Norge och Irland. Musik och plats samkonstrueras som lika viktiga och oskiljaktiga, det vill säga plats är sättet som musiken konstrueras som meningsfull och plats framstår således som nödvändig i kontexten. Formuleringarna framställer konserten som om det gjordes förflyttningar till de olika platserna genom musiken. Musiken blir till iscensättningar av konstruerade lokala kulturer fixerade till särskilda platser, och det viktiga blir att levandegöra bilden av en plats och en lokal tradition. Genom musiken framställs platsernas meningskapande aspekter (Gieryn, 2000), det vill säga metaforiska och imaginära

platser produceras. Detta görs genom att spela platsfixerat: att göra tolkningar av hur folkmusiken låter på de enskilda platserna och genom det imaginärt ta med musikerna och publiken dit.

Genom musikens skiftande karaktär gestaltas varje plats på sitt eget, distinkta sätt och skillnad mellan platserna markeras genom skillnader i ornamentik, frasering och språk. Varje plats får sin tydligt avgränsade musikaliska tolkning och geografiska referenser knyter musikens sätt att klinga till specifika platser. Att det under konserten sjungs på olika språk förstärker de geografiska platserna såväl som förflyttandet mellan dem. Ett platsfokuserat musicerande innebär i just denna kontext att musikens folkmusikaliska särdrag görs viktiga, att kunna stilen blir då centralt för att framförandet ska lyckas. Indirekt refererar de geografiska hänvisningarna till olika kulturer som avskiljs från varandra genom att tala om förflyttning mellan platser, det handlar alltså om skillnadsgörande praktiker där distinktioner markerar skillnader för att framhäva det unika med varje plats. Avskiljandet görs förutom genom utsagorna om musiken även genom musicerandet, som skiftar från en folkmusikalisk stil till en annan i bytet mellan låtar. Metaforiskt kan vi tala om att musikerna byter mellan olika slags dräkter och att varje låt har sin egen så kallade outfit med karaktäristiska ornament.

Det som knyter samman den variationsrika musiken är just formuleringarna om förflyttningar mellan olika platser. I detta framträdande kännetecknas kunskapsproduktionen av att muntligt framställa platser samt behärska och framställa det sound som varje musik/plats utgör, något jag väljer att i fortsättningen kalla *musikalisk platskonstruktion*. Den musikaliska platskonstruktion som sker här görs genom platsmässig fixering (Connell & Gibson, 2004) där musiken knyts till platser som avgränsas från varandra och fixeras till att bära mening för den framförda musiken.

De båda utdragen från ensembleredovisningen visar på representationer där plats, musik och identitet konstituerar varandra genom metaforer och imaginära förflyttningar till särskilda platser som görs genom sound och muntliga framställningar av musikens kontext. Platser konstrueras och frammanas här genom själva musiken. Musiken görs samtidigt till något som är inbäddat i plats, genom platsmässiga fixeringar och konstruktion av tradition där referenser om musikens geografiska placeringar repeteras och på så sätt reproducerar plats som musikens själva mening. Konstruerandet sker under konserterna genom formuleringar om musikens plats i kombination med musicerandet, som varierar stort när det kommer till musikens inramning i form av musikaliska genrer och stilar såväl som de språk som det sjungs på.

6.2 MUSIKENS VI OCH DEM

Analyserna ovan har visat hur plats och identitet konstrueras som musikaliskt meningsfulla aspekter i undervisningspraktikerna. I detta avsnitt står utbildningarnas berättelser utifrån analyser av representation i fokus.

6.2.1 Berättelsen om världsmusiken som social kraft

I det kommande utdraget konstrueras vi och dem på flera olika sätt under en konsert, utifrån ett mångkulturellt samhällsideal där musiken blir en socialt förändrande kraft.

Utdrag 24

Det är strax vårkonsert i husets största konsertsal: utbildningens återkommande konsert som alltid drar en stor publik. En lång kö har ringlat sig från foajén och in i salen, och människor har satt sig till rätta i de fasta publikstolarna som reser sig uppåt i en gradäng så att alla ska se och höra det som händer nere på scenen. Lokalen börjar bli välfylld, jackor och sjaletter plockas av, det doftar lätt av parfym och ett mjukt sorl pågår. Stämningen är lite högtidlig, kanske delvis på grund av den stora akustiken, det mjuka ljuset och scenens påtaglighet, där en tekniker monterar en mikrofon medan en student står böjd i synbart djup koncentration över sitt instrument. De blir färdiga med sina uppgifter och går tyst av scenen. Två studenter, som blivit utsedda till konferencierer, kommer fram och ställer sig intill varandra. De tittar på varandra och sedan upp mot publikhavet med leende ansikten. Sorlet dämpas nästan direkt. Konferenciererna hälsar alla välkomna till årets vårkonsert. K1 (konferencier 1) fortsätter på vårtemat och berättar om naturen som börjar spira, att det är en tid för förändring, nya tankar och idéer... och kanske resor? K2 (konferencier 2) stämmer in och berättar:

K2: Ikväll, så får vi lyssna på världsmusiken. Och ikväll så får vi mötas över gränser. Ikväll så tar vi oss på en resa tillsammans. Och resan börjar nästan, och slutar nästan.

Det uppstår skratt i publiken när K2 berättar att resan har en börja och ett slut. De båda konferenciererna skrattar också och stämningen är uppsluppen. K1 frågar K2 om vi kanske kommer hem till slut?

K2: Det får vi se, det är hemligt, svarar K2.

K1: Vi kommer göra vår första anhalt, vårt första stopp i Sudan.

Konferenciererna välkomnar publiken och kommer snabbt in på temat våren som en tid för förändring och möjlighet till resor. Deras sätt att tala samlat, utan tvekan och i dialog med varandra ger intrycket att konferenciererna har förberett sig, de verkar ha planerat vad de ska säga och delvis hur det ska formuleras. Formuleringarna följer under konserten några tydliga teman, med resan som tydligast framträdande berättelse. Resan blir här en metafor som har funktionen av en röd tråd som håller samman konsertens spretiga musikaliska innehåll. Utbildningsmiljöns bredd och variation visas under denna konsert och musik inom varierande stilar såväl som en mängd olika instrument och gruppkonstellationer är alla del av konsertens program.

K2 säger att kvällen kommer innebära att vi får mötas över gränser, vilket tolkas som ett sätt att konstruera kulturella skillnader och deras överskridande som ett underhållande narrativ för konserten. Frasen rymmer både konstruerande av skillnad och dess kulturella överskridande. Utsagan om att mötas över gränser tolkas som formulerat utifrån en mångkulturell idé vilande på en politisk mångfaldsdiskurs (Lundberg, Malm, & Ronström, 2003) där olika kulturer ses som avgränsade och olika, och där möten sker *trots* påstådda gränser mellan kulturer som målas upp som essentiellt olika varandra. I linje med Hall (1996) och Hall och Du Gay (1997) handlar det om att konstruera identitet genom representation som gör skillnad mellan olika grupper av människor i relation till geografisk plats, skillnader som utifrån en mångfaldsdiskurs lyfts retoriskt som berikande möjligheter. Den följande meningen om kvällens resa till olika anhalter synliggör det platskonstruerande som sker i utdraget. Metaforen om resan kan även tolkas i relation till Saids (1978/1995) analyser av resan som ett återkommande tema för en västerländskt situerad kunskapsproduktion om andra kontinenter. Genom konferencierernas formuleringar konstrueras en gemensam resa där alla i konsertsalen tillsammans besöker olika platser genom musiken. Här blir anhalterna till fixerade platser, medan resenärerna rör sig genom världen. Rörelsen mellan platser ramar in konserten genom den återkommande resemetaforen, medan mötet mellan kulturer framställs genom en skillnadsgörande praktik vilande på en mångkulturell samhällsidé.

Tidigare forskning visar att en mångkulturell diskurs styr i världsmusikrelaterade undervisningssituationer (Volk, 2004) såväl som inom musikbranschen (Whitmore, 2016), och folk- och världsmusik får inom denna diskurs

ofta rollen av ett flaggskepp för kulturella möten och integration i en politisk samhällsvision (Motturi, 2007). Att världsmusikutbildning här konstrueras som en mångkulturell arena blir ännu tydligare i ett senare skede av samma konsert:

Utdrag 25

κ2: Vårt land tar emot folk som kommer från hela världen. Vi får träffa dem, vi möts. Jag tycker om att äta falafel, men inte varje dag. Ibland är jag sugen på potatismos, en annan dag, tacos, en annan dag, pizza. Och sen kanske jag saknar falafel igen. Blir det inte tråkigt att äta samma sak varje dag? Vad säger ni?

Publiken: jo, ja...

κ2: Det är faktiskt fantastiskt att vi får resa, och möta nya kulturer varje dag på gatorna. Utan att resa fysiskt. Alltså det är *här*.

Publiken applåderar bekräftande. κ2 berättar om en vägg som är helt enfärgad och säger att samma färg i blickfånget under många timmar kommer göra dig uttråkad. Publiken skrattar medan κ2 fortsätter:

κ2: och om du har en vägg som har så många färger, då är du aldrig uttråkad. Då har du alltid nånting nytt att titta på. Precis så gör vi här på världsmusikutbildningen. Och precis så kan vi göra också utanför, på gatorna. Vi kan träffa de här människorna och de kan träffa oss. Med respekt, vi kan titta på våra skillnader och likheter. Och jag kan lova att våra likheter är extremt många. Och vi kan lära oss om våra skillnader också, med stor öppenhet. Det är så vi gör här i världsmusikutbildningen.

Här bjuder κ2 in till en dialog med publiken och använder maträtter och färger som metaforer för representation av kulturer. Hela sekvensen kan tolkas som ett slags firande av mångkulturens potential utifrån en idé om vad som erbjuds genom det främmande: genom invandring skapas möjlighet att möta nya kulturer utan att behöva resa fysiskt. Det främmande blir berikande för den som infattas i ett vi. Det målas upp en bild av ett vi och ett dem som avskiljs från varandra genom beskrivningen av Sverige som ett land som tar emot folk medan de som kommer till Sverige bidrar genom att

enligt utsagan vidga våra liv med andra maträtter och kulturer än den egna. Majoritetssamhället konstrueras som enhetligt och homogent och de som kommer hit representeras som ett bidrag till majoritetssamhället genom den mångfald/mångkultur de förväntas bära med sig.

Färgmetaforen såväl som maträtterna används retoriskt för att sätta det beskrivna mångfaldsidealet i motpol till en monokultur där allt är samma och alla är lika, något som framställs av K2 som tråkigt. Folk- och världsmusikutbildning konstrueras här som en arena där mångfald råder genom möten med nya kulturer. Musiken används i denna situation för att lyfta fram ett mångkulturellt samhällsideal och konstruera kulturella skillnader, något som knyter an till tidigare forskning kring världsmusik som verktyg för social förändring (se avsnitt 2.2.5). Musikens sociala och kulturella aspekter framställs som det centrala i utbildningsmiljön. Genom konsertens underhållande narrativ konstrueras Sverige som en trygg, öppen och demokratisk plats. Inom den mångkulturella diskursen formuleras möten med migranterna utifrån eurocentriskt situerade idéer om välgörenhet, inkludering och social förändring. Sverige konstrueras som en trygg och välkomnande plats för de som kommer hit.

K2 skapar ett vi med publiken och konstruerar en kollektivt identifierad centerad kring Sverige som geografisk plats. I avslutningen av utdraget inkluderar hen lite motsägelsefullt alla i ett vi: ”vi kan titta på våra likheter och skillnader. Och jag kan lova att våra likheter är extremt mycket. Och vi kan lära oss om våra skillnader också, med stor öppenhet”.

Migranter konstrueras alltså som både exkluderade och inkluderade i ett vi. I K2:s formulering verkar de som kommer hit kan bli del av ett vi genom de relationsskapande möten som målas fram som utbildningsområdets praktik. K2 säger att vi kan titta på våra skillnader och likheter och framställer alltså en rörelse mellan ett polariserat motsatspar: skillnad och likhet. Även om formuleringarna till övervägande del förhåller sig till skillnadstänkande i relation till mångfaldsideal, så synliggörs här även hur likheter och skillnader ställs i motsatspar och nämns samtidigt, som ett sätt att framställa en annan kultur som både lik och olik det egna. En fråga som känns passande här är vad det egna egentligen innefattar, och hur det kan avskiljas från det andra.

En viktig aspekt att hålla i minnet är att konsertsituationen innebär ett konstruerande av publikmöte, och att konferencierernas formuleringar är del i konstruerandet av folk- och världsmusikutbildning som inordnad i en folk- och världsmusikbransch. Att använda sig av maträtter och färger som metaforer tolkas här som ett konsumistiskt sätt att förhålla sig till lokala kulturer. Konsumtion är ett sätt att konstruera tillhörighet till platser i en postmodern

tillvaro (Karlsson, 2014), och folk- och världsmusikbranschen konstrueras genom konsumtion av kulturell turism (Connell & Gibson, 2004). Utdraget från konserten synliggör hur folk- och världsmusik inom HMU konstrueras genom diskurser inom världsmusikbranschen.

I presentationer av musiken används resemetaforen för att beskriva vad som kan uppfattas som en inre resa genom mötet med andra kulturer och platser. De imaginära geografier som produceras genom κ_1 och κ_2 :s formuleringar, fungerar som underhållande narrativ. Det handlar om symboliska figurer och teman som används retoriskt utifrån mångkulturella intressen. Publiken och musikerna utesluts från subjektspositioner som involverar att exkluderas från ett *vi*. *Vi* i rummet antas vara personer i *behov* av de som kommer hit, och *vi* kan lära oss något nytt av mötet med de som är annorlunda genom sin (framställda) kulturella tillhörighet på en annan plats.

Musicerandet på konserten analyseras som konstruerat genom Connell och Gibsons (2003) begrepp fluiditet. Musiken görs meningsfull genom rörelsen mellan olika platser och kulturer. Men på konserten är det inte bara musiken som är rörlig. Dess utövare (studenter och lärare inom HMU i folk- och världsmusik) och publik inkluderas också i ett rörligt *vi*, som ställs i kontrast till representationer där kulturell identitet knyts till plats på fixerade sätt. Genom formuleringar om musiken under konserten produceras subjektspositioner som analyseras som imaginära och anonyma: De representationer som görs, fyller ett symboliskt syfte och riktar sig till de som sitter i publiken eller står på scenen. Musiker och publik separeras genom representationshandlingarna från de subjektspositioner som produceras som andra. Det vill säga, representation av särskilda platser och kulturella identiteter står i fokus för musicerande och prat under konserten, vilket samtidigt konstruerar alla i rummet som *vi*. Folk- och världsmusikutbildning får här rollen som ett utbildningsområdet som innefattar många platser och där mångfald sker.

Konserten exemplifierar hur utbildningsområdet konstrueras genom fluiditet, samtidigt som representation av vissa subjektspositioner görs på fixerade sätt. Samtidigt fungerar fixering skillnadsgörande, det konstrueras en gräns mellan ett *vi* och de andra. Det är konsertens deltagare och folk- och världsmusiken som flyter, medan de som konstrueras som bidragare till mångfald fixeras till särskilda förståelser, knutna till plats och identitet. De som utgör ett *vi* i konsertsituationen görs till aktiva och rörliga agenter, medan de som framställs som de görs till passiva, symboliska bitar i en större berättelse om världen. Genom konsertens inramning av mångkultur, konsumtion och kulturell turism synliggörs en kolonial diskurs där *vi* blir den västerländska

äventyraren som produceras genom praktiker av folk- och världsmusik (Revill, 2000), samtidigt som symboliska andra blir mytologiserade genom imaginära geografier (Said, 1978/1995).

6.2.2 Berättelsen om musikexpeditionen

Utdrag 26

Det är instrumentredovisning. Alla studenter och en grupp lärare sitter i en stor sal fylld av instrument. Det står en grupp slagverksinstrument i ett hörn och intill hänger ett större antal gitarrer på väggen. En scen är uppbyggd på rummets långsida, och en flygel står nedanför scenen på höger sida. Ett PA-system med högtalare och mixerbord står färdigt att användas. På scenen står en mikrofon. Vi sitter på stolar utställda framför scenen och jag har min laptop i knäet och min zoom recorder intill mig. Stolarna står i två sektioner med en mittgång mellan, och vid den bakersta stolsraden har en lärare ställt en videokamera som ska dokumentera redovisningarna. En sångstudent som är i slutskedet av sin utbildning gör sin instrumentredovisning. Studenten står på scenen och har just sjungit sitt första stycke. Hen får applåder av publiken, som består av lärare, studenter och jag som observerar. Nu presenterar hen nästa låt.

Student: Tack. Nästa sång är en xx sång. För fyra år sedan reste jag till Turkiet, på en expedition. Och jag kom till en (andas ut, fnissar) till en liten stad. Och där mötte jag... femtio äldre män (publiken fnissar) som kallades xx. Och de sjunger en sångtradition där de går från stad till stad med sångerna och liksom berättar nyheterna, med sångerna, som i Bard-dagarna som vi hade här också. Och det var väldigt inspirerande för mig, så jag har valt en av sångerna att arbeta med, japp! Jag har arrangerat den på mitt eget sätt, för det är bara... det är bara en melodi så det finns inget arrangemang av den redan.

En berättelse konstrueras kring en resa till Turkiet. De personer som studenten enligt utsagan har mött, framställs med fokus på deras sångtradition och geografiska hemvist. Medan studenten berättar så fnittrar både hen och publiken. Skrattet kan tolkas som en obekvämhets inför situationen att göra en scenisk akt inför klasskamrater och lärare i en terminsredovisningssituation, som är mer vardagsbetonad än en konsert. En möjlig tolkning av skrattet är också att

det markerar en distans eller ambivalens inför det som görs. Ordet expedition, som används av studenten när hen beskriver sin resa och mötet med sånggruppen, klingar av en kolonial historia av att upptäcka och erövra världen.

Genom att jämföra sångtraditionen männen sjunger, med hur medeltida barder förde vidare berättelser genom Europa med hjälp av musik, konstrueras staden i Turkiet som en plats knuten till det förflutna. Sångtraditionen som knyts till den lilla staden och dess sånggrupp, framställs som ett skeende i nutid, något pågående, medan bardtraditionen placeras i en förfluten tid av studenten. På så sätt konstrueras den sångtradition som studenten presenterar som en nutida tradition, medan Västeuropa har rört sig vidare och lämnat traditionen bakom sig och nu genom studentens expedition kan inspireras av ett möte med den turkiska sångkulturen. En representation görs där en viss kulturell identitet (att ha hemhörighet i en liten turkisk stad och förvalta dess traditioner) generaliseras till något tidlöst och enhetligt. Denna kulturella identitet placeras i ett land eller på en lokal plats, vilket konstruerar plats som fixerad till en viss tid och tradition. I Connell och Gibsons (2003) forskning om plats, musik och identitet, synliggörs hur de traditioner som formas inom folk- och världsmusikfältet innebär en särskild konstruktion av geografi. Historia och geografi samkonstrueras och en lokal kultur och dess musikaliska uttryck idealiseras och placeras på en fixerad plats, ofta med underliggande oro över att musiken är utrotningshotad av samhällsförändringar (Connell & Gibson, 2003). I linje med Connell och Gibsons (2003) forskning ses utsagan om sånggruppen i den lilla staden i Turkiet som ett exempel på hur utbildningsområdet konstrueras genom idén om att lokala platser blir historiska lämningar av en förlorad tid. Ordet expedition tillsammans med berättelsen om mötet med sånggruppen konstruerar upptäckt, möte med något okänt och hemkomst med nya musikaliska kunskaper som får brukas fritt.

Genom det sätt som musikens kontext konstrueras narrativt som en expedition och fältresa till en så kallad annan kultur reproduceras en makt-dynamik där västerländska normer för musikalisk kunskapsproduktion inte utmanas. Studenten använder sången hen lärt sig av sånggruppen och arrangerar den efter eget tycke och smak med hänvisning till att det bara finns en melodi sedan innan, det vill säga melodin görs till en fri resurs. Samtidigt används sångens kulturella kontext för att konstruera en berättelse med närmast mytologisk stämning. Den lilla staden framställs som en plats som härbärgerar en tradition och placeras i dåtid. Studentens angivelse av geografi och kulturell funktion för musikmaterialet har gemensamma nämnare med tidigare utdrag från konserter. Att konstruera berättelser om varifrån musiken

kommer är en vanligt förekommande praktik inom utbildningsområdet. Just denna berättelse om originalkontext konstruerar skillnad som del av upplevelsen av musikakten. Sättet som plats och identitet framställs i utdraget, kan kopplas till en folk- och världsmusikbransch vars kommersiella intressen handlar om att möta västerländska behov av autentiska uttryck som bygger på en exotiserande estetik (Taylor, 1997). Berättelsen om sånggruppen i den Turkiska lilla staden, blir en berättelse om en plats för autenticitet, något som en västerländsk publik önskar sig, enligt aktörer inom folk- och världsmusikbranschen (Whitmore, 2016). Inom världsmusiksbranschen är berättelser om kultur vanliga som en slags dräkt åt musiken, något som motiveras med att den behöver göras begriplig för en västerländsk publik (Whitmore, 2016).

I efterföljande samtal mellan studenten och lärarna kretsar samtalet kring musik som ljudskapande, samt kring fenomenet att sjunga på olika språk:

Utdrag 27

L1: Jag kan börja. Det var... det är ju jättebra. Väldigt spännande hur du jobbar med olika röstklanger. Som den första som är helt annat än den andra.

Student: Mm

L1: Och det som jag tycker är fint är att du tog tid på dig att verkligen som... bygga upp en stämning. Så blir det som ett tillstånd. Fint med kvartstonerna. Och sen den andra var ju väldigt stiligt med, väldigt fint arrangemang. Hur det liksom hänger ihop för det finns en sån frihet i... den loopen har en så lugn rörelse

Student: Ja

L1: Så det känns inte... det känns levande och det här med glissando är ju väldigt snyggt

Student: Mm

L1: Du får liksom den, kördelen plus glissandot och sen får du det, ovanpå... du kan hålla på hur länge som helst. Liksom, väldigt öppet. Nyskapande. Ja.

- L2: Vill du säga nåt? (pekar mot annan lärare)
- L3: Det kan jag göra. Det som jag tycker känns jättefint, det är så oerhört fångslande och övertygande, det du gör. Även om man inte förstår så mycket av orden, så finns, man sitter bara och lyssnar. Och det tycker jag är, det visar ju också väldigt mycket av att du, du är verkligen inne i det du gör. Och sen att du har jättebra koll på, känner jag, jag kan inte den sångtekniken i sig men det känns som att du har väldig koll, också de här klangliga skiftningarna som L1 pratar om, det är också intressanta. Att också ha koll på tekniken, du balanserar ljudbilden väldigt behagligt för den som sitter och lyssnar. Och det är dynamiskt hela ditt framförande. Så jättefint, tycker jag
- L4: Ja, starkt personligt, tycker jag. Jag har ju hört dig förut, en eller två gånger
- Student: Ja i redovisningen förra året
- L4: Ja, eller nån konsert eller så. Men, så jag har ju inte hört dig så många gånger. Men jag hör när det är du som sjunger. Så det tycker jag är fantastiskt. En viktig musikalisk egenskap. Men här sjunger du på två olika språk, eller hur?
- Student: De här två? Ja.
- L4: Hur... är du bekant med de språken?
- Student: Nej (skrattar)
- L4: Du ser det som ljud...?
- Student: Ja. Jag sjunger på väldigt många olika språk, som jag inte kan alls. Så det jag alltid gör är att träffa en som kan det språket, så det har jag gjort med båda de här två låtarna. Har fått dem att prata för mig. Men ibland är det svårt. Till exempel nån av de bulgariska låtarna jag sjunger. De finns bara i nån by nånstans, ingen känner till den dialekten så... jo, men jo jag känner ju ljuden av det i mig själv. Ja mm

- L4: Det känner jag när man hör dig, det är ju mer än en sångupplevelse, det är en ljudupplevelse också, på nåt sätt. Det är häftigt.

I samtalet där lärarna ger studenten feedback, konstrueras hans framträdande som någonting spännande. I utdraget används ord som stämning och tillstånd, nyskapande och öppet. Lärarnas feedback är inriktad på musikens klangvärld och studentens arbete med egna tolkningar ur det musikaliska material han använder. Fokus i samtalet handlar fortsatt om att göra det musikaliska materialet till något eget och att skapa en tilltalande musikakt. I samtalet konstrueras musiken som en fri resurs och den berättande presentation studenten gör innan han sjunger tas inte upp av lärarna, trots att studenten verkar ha lagt omsorg om att skapa en akt där presentation och musik ses som delar i en helhet. Istället kretsar samtalet kring studentens konstnärliga prestation vilken får lovord av lärarna. Studentens framträdande framställs som något eget och färdigutvecklat. Två lärare formulerar sig kring hur de upplever ett lyssnade och en ljudupplevelse som övergår språket, som de inte förstår. När L4 frågar studenten hur han arbetar med språk svarar han att han sjunger på väldigt många olika språk som han inte förstår, och att han upplever det framförallt som ljud. Här separeras musiken från sin kulturella kontext och ljudskapande och ett personligt uttryck står i fokus, vilket tolkas i relation till en konservatoriediskurs.

Framträdandet och det efterföljande samtalet under terminsredovisningen exemplifierar hur ett personligt uttryck konstrueras som centralt inom utbildningsområdet. I detta utdrag lovprisar de närvarande lärarna studentens bearbetning av ett traditionellt material som något som är både nyskapande och starkt personligt. Formuleringarna från lärarna analyseras som att studenten genom terminsredovisningen uppfyller utbildningsområdets normer om personligt uttryck inom en diskurs om musik som autonom, där musiken ses som en fri resurs som kan om/avkontextualiseras. Studentens terminsredovisning är ett konkret exempel på hur musik som observerats under denna studie tenderar att ibland hanteras som en kontextlös resurs och en möjlighet att konstruera berättelser om särskilda platser. När studentens genom sin sceniska akt positioneras som subjekt inom HMU i folk- och världsmusik, görs det genom fluiditet: akten framställs genom studentens och lärarnas formuleringar som nyskapande och som något öppet och dynamiskt. Musikens framställda originalkontext konstrueras samtidigt genom studentens utsaga på fixerade sätt och genom imaginär geografi.

6.2.3 Berättelsen om en bugning

Utdrag 28

Det är ensemblelektion i ett litet rum på källarvåningen. Gruppen består av en lärare och 4 studenter. Jag sitter i ett hörn i rummet med min ljudinspelning på och ett anteckningsblock redo. Det är en intensiv lektion när många olika delar ska gås igenom. Gruppen jobbar bland annat med en körsång. Konversationen äger rum när de redan jobbat med sången en stund. Gruppen pratar om en särskild fras som är ett iiiiiih som börjar ljusst med sjunkande ton:

- Lärare: Det är inget ord utan mer som tjoho. eller typ, oj...
- Student 1: Jag tänker, handlar det inte om en häst? Det är som ett gnägg?
- Lärare: ja... men nej, nej.
- Student 1: ...fast det är inte det.
- Student 2: (skrattar) ja, men nä.
- Lärare: det råkar bara vara så att just den här sången handlar om en häst
- Student 1: Ok då. (skrattar) handlar inte alla xx (referens till ett land) sånger om hästar (skämtsamt tonfall)?
- Lärare: Jag lärde ut den här nånstans och efter ett långt tag så fick jag poängtera att alltså, det ska inte vara ett gnägg där, ”jaha, ska det inte vara ett hästgnägg där?”
- Studenter: (skrattar)
- Lärare: då hade de gått där i flera veckor och bara ”jihiiiiii” (vibratoröst) Nej.
- Läraren visar hur det ska låta iiiiih med rak ton och glissando neråt.
- Lärare: Det ska bara vara liksom en” jej”

Student 1: ja

Lärare: men, jag sa det förra gången men liksom när man dansar, när man uttrycker glädje i xx (referens till ett land), så gör man ofta såna ljud. Det kan vara både ”jej” eller ”iiiiehe!” såna där liksom. Mitt i låten fast på vissa ställen ändå där det är såhär: nu ska vi visa glädje. Nu ska vi visa glädje spontant, samtidigt.

Studenter: (skrattar)

Lärare: Allihopa. Om man är folk med ett kvinnligt kön. Inte om man är kille.

Student 1: Ok, det är

Student 3: Jaha.

Lärare: (skrattar) Det finns kanske andra ställen där männen får uttrycka det...

Någon: mm

Lärare: Typ: Oho! (mörk, dov röst, visar med kroppen att hen är stor)

Alla skrattar

Lärare: Det är väldigt... ja, klassiska mansljud. Lite grymtningar. MM. Nej men det är ju, i det här fallet så gör vi alla ”jiii”. Så det är. Vi sjunger helt enkelt igenom den lite försiktigt såhär, vi har ju inte, vi värmer upp lite först så vi inte blir helt... skadade i alla fall.

Gruppen värmer upp och jobbar sedan vidare med sången.

Lärare: Ok! Superbra! En sista detalj! På det här eiiii! Så brukar man faktiskt göra en xx (referens till ett land) bugning. Och det är inte tack så eller så utan det är händerna fram såhär:

Läraren visar hur man utför bugningen

Student 2: Ska man göra det på... ”eiii”

Studenter: (fnissar)

Lärare: Varsegod, ett två tre: ”eiii”! Ja! Precis! Skrattar

Student 1: Ska man titta neråt eller titta framåt?

Lärare: Ja det roliga är att dom ofta vickar lite på huvudet såhär på sned: ”eeiii” att man inte tittar rakt ner och inte rakt upp men liksom: lite på snedden

I undervisningssituationen konstrueras en särskild plats (en nation) som knuten till beskrivningar av särskilda sätt att göra saker på: ett sätt att uttrycka glädje musikaliskt och ett sätt att buga. Utöver beskrivningen av hur glissandofrasen ska utföras, berättas det en berättelse om hur man låter och bugar i den nation som läraren hänvisar till återkommande.

Beskrivningen av såväl glissando som bugning, formuleras av läraren på vad som tolkas som ett skämtsamt sätt. Samtidigt tas en distans till såväl glissando som bugning, praktikerna konstrueras som avskilda från den kulturella kontext som ensemblen befinner sig i. Görandet i undervisningsrummet påminner om en lek: deltagarna får i ledning av läraren pröva kulturella praktiker som framställs som knutet till en viss plats. Både glissandofraserna och bugandet presenteras som en del i ett kulturellt paket. Läraren beskriver hur man gör i den aktuella kulturella kontexten och studenterna provar att sjunga frasen och att genomföra bugningen. Prövandet görs under förundrade frågor och fnissande, vilket förstärker tolkningen att det är en lekfull handling som pågår. Medan de vokala uttrycken med glissando och utropskaraktär ingår i körverket och blir del av undervisningen inom en specifik musikalisk stil, har bugningen ingen musikalisk funktion. Bugningens tolkas snarare fungera underhållande i sammanhanget. Kunskapsproduktionen i utdraget handlar således om mer än musiken och dess kontext.

Mitt i sekvensen berättar läraren att det glissando gruppen arbetar med enligt hen brukar sjungas enbart av kvinnor. Läraren beskriver sedan skämtsamt hur män uttrycker glädje inom den framställda sångtraditionen. Hen imiterar idén om vad som tolkas som en machoman genom att göra sig stor och prata med mörk och dov röst och gruppen skrattar. Genom de skämtsamma formuleringarna av berättande karaktär skiljs könsgörandet

i musiken ut från hur gruppen gör kön, det vill säga ett skillnadsgörande produceras där det framställda sättet att göra kön inom körsångstraditionen skiljs från ett här och nu, där ensemblegruppen befinner sig. Det skämtsamma anslaget återkommer i den sista delen av utdraget, när läraren berättar om bugningens karaktär. Det som sker analyseras som ett distanserat prövande av könsroller som del av musikundervisningen. Gruppen får prova att röra sig på det läraren beskriver som ett roligt sätt: att vicka på huvudet och att sjunga sångglissandot, som ramställs som ett feminint kodat ljud.

Det ses som signifikant att läraren inkluderar alla i sjungandet av glissandot: det finns en gräns för hur långt in i den (konstruerade) originalkontexten läraren vill ta gruppen. Något som är tydligt närvarande utan att nämnas av deltagarna, är skillnaden mellan hur kön görs i körverket och hur kön görs i ensemblegruppen. Här och nu ska alla sjunga sångglissandot som enligt ut-sagan brukar vara hänvisat till kvinnor. Prövandet av glissandot ger möjlighet för studenterna och läraren att göra genus på ett annorlunda sätt och pröva nya subjekspositioner i en lekfull anda. Här görs de egna subjekspositionerna rörliga och flytande. Samtidigt framställs musikens påstådda originalkontext genom representation av identiteter utifrån könsstereotypa ideal som fixeras till den plats som framställs.

I den ovan beskriva undervisningssituationen framträder kunskapen och det sätt som den produceras på som något som ensemblegruppen inklusive läraren stundtals förhåller sig ambivalent till, Det är som om de alla deltog i en handling som ibland hinner före deras egna respons. Kunskap blir här en ”social practice that generates action and participation” (Popkewitz & Brennan, 1997, s. 5): en social praktik som genererar handling och delaktighet och formar det som händer i undervisningsrummet. Att flera lager av konstruktion av kunskap/makt och subjekspositionering pågår synliggörs genom ensemblegruppens stundtals ambivalenta kroppsspråk under själva lektionsmomentet, noterat i fältanteckningarna.

6.3 SAMMANFATTNING

I kapitel sex har representation av identiteter analyserats som del av utbildningsområdets sätt att konstruera enhetlighet. Tradition och plats har visat sig fungera samkonstruerande med identitet, vilket ses som karaktäristiskt för utbildningsområdet. Det som kännetecknar hur det studerade utbildningsområdet konstruerar tradition är dels framställandet av tradition-plats-tillhörighet som sammanlänkade och dels traditionstermens historiska och

samhälleliga situering inom en västerländsk folkmusikdiskurs. Plats görs inom utbildningsområdet på många varierande sätt och fungerar dessutom på olika nivåer. Närvaron av plats(er) musikaliskt och genom berättelser om musiken, blir ett förgivettagande inom HMU i folk- och världsmusik. Representation görs genom platsfixering och imaginära geografier, samt genom att framställa vissa subjekspositioneringar i motpol till egna sätt att konstruera identitet, ofta genom relationer av fluiditet och fixering.

Sätten som representation sker inom utbildningsområdets praktiker ses som försök att hantera friktionen mellan de två konstruerade kunskapssynerna musik som autonom och musik som social. Inom en kunskapssyn där musiken ses som social, ses det som viktigt att ange kulturell kontext i någon mån. Platsen som musiken anses ha sitt ursprung i blir därför ett centralt sätt att göra representation inom utbildningsområdet. Plats konstrueras på flera olika sätt: ofta görs geografiska hänvisningar, ibland är det nationella eller kulturella identiteter som framställs i samband med musiken. Berättelser och skildringar av kulturella praktiker med hänvisning till platser berättas som del av ett underhållande narrativ. Dessa berättelser kretsar kring kulturell kontext genom framställningar av tradition och plats som sammanbundna. Det sker också skillnadsgörande praktiker där det lokala markeras som distinkt i relation till annat. Plats och lokalt konstruerad musik framställs utifrån vissa förståelser av tradition som ett gemensamt ramverk för utbildningsområdet. Musik och plats samkonstrueras i en slags *musikalisk platskonstruktion* som görs genom imaginära geografier. Plats används också för att skapa ett *vi* med publiken, och berättelser om föreställda platser är del av utbildningsområdets sätt att skapa legitimitet gentemot folk- och världsmusikbranschen,

KAPITEL 7

Diskussion och slutreflektioner

I den här avhandlingsstudien har ett utbildningsområdes sätt att konstruera kunskap och identitet undersökts utifrån Foucaults förståelse av makt och postkoloniala perspektiv. Genom ett etnografiskt inspirerat fältarbete har data producerats och analyserats utifrån ett intresse att förstå hur kunskapsproduktion ser ut inom utbildningsområdet, och hur denna produceras genom makt och styrning i samverkan. Foucault och Laclau och Mouffes diskursteoretiska forskning har tillsammans med postkoloniala perspektiv erbjudit teoretiskt ramverk för att analysera lokala praktiker på mikronivå och sätta dem i relation till större makrodiskurser, med stöd av tidigare forskning. Studien har genom etnografisk metod i en abduktiv analys kombinerat teoretiska och metodologiska perspektiv som utgör mitt bidrag till teoriutveckling inom det musikpedagogiska forskningsfältet.

Jag diskuterar i föreliggande kapitel studiens resultat i relation till tidigare forskning. I diskussionen resonerar jag också kring min positionalitet som forskare och problematiserar de metodologiska val som format studien. Studiens etiska frågeställningar lyfts i retrospektiv och jag förslår några sätt att gå vidare i en kommande forskning. I kapitlets första avsnitt diskuterar jag studiens resultat angående antagonistiska musiksyner. I avsnitt 7.2 diskuterar jag utbildningsområdets musikalisk platskonstruktion. I avsnitt 7.3 resonerar jag kring utbildningsområdets sätt att konstrueras i negation gentemot västerländsk konstmusik, och slutligen i avsnitt 7.4 diskuterar jag resultatets två pedagogiska positioner mästare-lärling och coach.

7.1 MUSIK SOM AUTONOM OCH MUSIK SOM KULTURELL KONTEXT: TVÅ KROCKANDE MUSIKSYNER

I studiens andra kapitel analyserades musikutbildningsområdets kontextuella förutsättningar som diskursiva och potentiellt influerande krafter. Jag redogjorde för Ford (2010) som i sin forskning analyserade hur högre musikutbildning på 2000-talet bär på spår av en diskurs om musik som autonom, med rötter i en äldre konservatorietradition. Konservatorietraditionen visade sig genom Olssons (1993) studie även vara närvarande när nya utbildningsprogram trädde in på HMU i Sverige. Att en diskurs om *musik som autonom* materialiseras i denna studies resultat, ses utifrån ovanstående forskning inte som särskilt förvånande. Inom HMU i FVM materialiseras diskursen om musik som autonom på flera sätt. Utbildningsområdet konstrueras utifrån idéer om individuellt konstnärligt självförverkligande, med konserter och individuell instrumentundervisning som tyngdpunkt och genom återkommande bedömningar av musikalisk gestaltning och process. Resultatet synliggör även hur musik från olika traditioner görs till resurser för konstnärligt självförverkligande. Diskursen om musik som autonom är inte unik för just folk- och världsmusikutbildningsområdet utan ses som del av hur högre musikutbildning konstrueras inom konservatorietraditioner.

Men i mitt resultat har även en annan, motstridig syn på musik synliggjorts. Det handlar om en syn på *musik som kulturell kontext*, som fungerar som en antagonistisk diskurs i förhållande till musik som autonom. I resultatet synliggörs hur diskursen om musik som kulturell kontext är närvarande som en röd tråd genom utbildningsområdets olika praktiker. Diskursen materialiseras till exempel i mellansnack på konserter, men även under ensemblelektioner och på redovisningar. I resultatkapitlet har jag analyserat undervisningspraktiker som konstruerar musik som kulturell kontext som influerade av folk- och världsmusikområdets täta relationer till musikvetenskapliga och musiketnologiska forskningsperspektiv. En gemensam aspekt för utbildningsområdets konstruktioner av musik utifrån en kontextuell syn på musik, handlar om det som i resultatet lyfts som idéer om musik som *mer* än ett konstnärligt uttryck. Utifrån ett sådant perspektiv innebär folk- och världsmusikpraktiker till stor del musikaliska sammanhang där musikens kulturella och historiska kontext ställs i fokus. Samtidigt konstrueras utbildningsområdets konserter genom ett konservatorieideal. Resultatet visar hur utbildningsområdet konstrueras genom diskursen om musik som kulturell kontext *samtidigt* som diskursen om musikens autonomi är verksam, vilket är ett exempel på det Laclau och Mouffe

kallar för diskursernas kamp. I striden mellan de antagonistiska diskurserna blir det den konservatorieanknutna diskursen om musik som autonom som dominerar, men den är knappast oemotsagd.

Utbildningsområdet HMU i folk- och världsmusik konstrueras alltså genom de antagonistiska diskurserna musik som autonom och musik som kulturell kontext. Folk- och världsmusikutbildning inom HMU hamnar i skottelden mellan de två skilda diskurserna om musik som innebär motstridiga kunskapsnyer. Det som sker är att musikens kulturella sammanhang görs begripliga på sätt som anpassas till konservatorietraditionens normer. Resultatet i denna studie visar hur konserten konstrueras som central för HMU i folk- och världsmusik, något som knyts till konsertens framträdande roll inom konservatoriet (Ford, 2010) och för akademisering av folkmusik (Wachenfeldt, 2005). I avsnitt 6.1.2 synliggörs hur en kulturell, kontextuell musikkurs framställs i mellansnack, medan musicerandet på konserter vilar på den konservatorieanknutna musikkursen. Diskursen om *musik som kulturell kontext* är framförallt närvarande genom berättelser om musikens relationer till plats och identitet och drar utbildningsområdet närmare de musiketnologiska ideal som utgör en styrande kraft inom folk- och världsmusik. Utbildningsområdet konstrueras genom kamper mellan de två tävlande diskurserna om musik, vilket i min analys leder till att musikens kulturella kontext konstrueras *inom* konservatorietraditionens syn på musik som autonom: diskursen om musik som kulturell kontext underordnas diskursen om musik som autonom.

Två centrala resultat relaterat till framställningar av identitet i undervisningen, ses som effekter av strider mellan de båda diskurserna. Det ena är studiens resultat kring hur tradition och plats konstrueras som fixerade. Det andra är resultat som synliggör representation som fixerar och exotiserar vissa identiteter. Båda resultaten vill jag nu diskutera i relation till det endogena, platsfixerande kulturperspektiv som beskrivits utifrån Connell och Gibson (2003) i studiens teorikapitel (se 3.2.1). Att i undervisning och på konserter konstruera plats och identitet som fixerade och endogena blir ett sätt att hantera den svåra uppgift som utbildningsområdet tacklas med: att i alla fall säga *något* om musikens kulturella kontext medan konservatorieformen styr utbildningsområdet på betydande sätt. De två diskurserna ses därför som antagonistiska: båda tävlar om sanningsanspråk inom utbildningsområdet och båda är verksamma delar av utbildningsområdets kanonisering. En endogen, fixerad syn på kultur och kontext erbjuder möjlighet till fortsatt närvaro av diskursen om musik som kulturell kontext inom HMU inom FVM, utifrån ramar och regler som fungerar inom diskursen om musik som autonom.

7.2 EN UTBILDNING I MUSIKALISK PLATSKONSTRUKTION

Att utbilda sig till musiker eller lärare inom folk- och världsmusik innebär att möta många olika musikaliska stilar och att lära sig att konstruera dessa i någon grad. Det är något som framträder tydligt i det empiriska underlaget för denna studie. Utbildning i folk- och världsmusik har en komplex relation till konstruktion av geografiska såväl som metaforiska platser, något som synliggörs just genom berättelser som en vanligt förekommande praktik inom utbildningsområdet. HMU i folk- och världsmusik kan därför förstås som en plats som innefattar många platser, såväl imaginära (Said, 2000) som materiella (Gieryn, 2000). Connell och Gibson (2003) beskriver hur folk- och världsmusikområdet konstruerar lokala platser som sammanknutna med särskilda traditioner. De analyserar samkonstruerandet av plats och tradition som styrande för formandet av musikaliska identiteter och musikscener inom folk- och världsmusik (Connell och Gibson, 2003). Resultatet i denna studie visar på täta kopplingar mellan hur det offentliga musiklivet inom folk- och världsmusik ägnar sig åt musikalisk kunskapsproduktion och hur utbildningsområdet HMU i folk- och världsmusik konstruerar kunskap om musik. Relationerna mellan plats och tradition synliggör hur utbildningsområdet ägnar sig åt vad jag väljer att kalla *musikalisk platskonstruktion*. Mitt sätt att analysera utbildningsområdets musikaliska platskonstruktion relaterar till Stokes (1994) förståelse av musik som konstruerad genom idéer om plats och identitet. Att synliggöra utbildningsområdets musikaliska platskonstruktion ger möjlighet att förstå de meningsskapande processer som är involverade när en högre musikutbildning producerar kunskap.

Ett annat tydligt resultat är hur platskonstruktion med historiska kopplingar till svensk folkmusik är normaliserande inom utbildningsområdet och styr hur andra former av musik används i undervisning inom folk- och världsmusikutbildning. Utbildningsområdets kunskapsideal kan alltså sägas vila i huvudsak på svensk/nordisk folkmusik, vilket samtidigt innebär att andra musikaliska epistemologier till stor del utesluts. Detta hänger enligt min analys samman med platsens materialitet. Den geografiska hemvist som utbildningsområdet uppstått i (Sverige) innebär inte helt förvånande att vissa musikaliska stilar och pedagogiska normer kommer dominera. Olsson (1993) diskuterar i sin avhandling hur total genrebredd inom den lärarutbildning han studerade innebar ett misslyckande i relation till utbildningsmässigt viktiga mål. Utifrån denna studies resultat angående en repertoarstyrd pedagogik

och en folkmusiknorm för undervisningen blir det intressant att fundera vidare på förhållandet mellan genrebredd, pedagogiska förutsättningar och utbildningsområdets sätt att producera kunskap.

Konserter inom utbildningsområdet görs genom berättande representationer som framställer imaginära, musikaliska bilder av kulturer och platser där publik och utövare kan vistas tillsammans, ett sätt att konstruera folk- och världsmusikutbildning som konsumerande underhållning (Taylor, 1997). Vidare görs representationer av identitet som konstrueras på fixerade sätt. Genom utbildningsområdets diskursiva kamper framträder postkolonialt laddade frågeställningar som handlar om vem som kan tala för och åt vem. En fråga jag flera gånger ställde mig under analysen av studien var till exempel huruvida de retoriska praktiker jag observerade och analyserade som skillnadsgörande representationer skulle gjorts på annorlunda sätt om någon i rummet tolkades som personligt indragen i de identiteter som framställdes. Även om denna studie inte kan redogöra för deltagares individuella sätt att konstruera identitet som till exempel genus, sexualitet eller kulturell och social bakgrund, så finns det en bakomliggande fråga och en utmaning som jag ser som viktigt att lyfta i en studie av högre musikutbildning. Frågan gäller hur deltagare i en social praktik talar om de som inte är närvarande i en undervisningssituation som involverar representation av vissa subjektspositioner.

Framställning av kulturell kontext genom fixering är enligt min analys vanligt förekommande inom utbildningsområdet. Frågor om makt och etisk navigation är samtidigt närvarande som ett möjligt sätt att producera kunskap inom den kulturella och kontextuella musikedkursen som är närvarande när HMU i folk- och världsmusik konstrueras. Här ser jag en möjlighet att fortsätta med forskning i en kritisk riktning genom ett praxisnära, kollaborativt undersökande av folk- och världsmusikutbildning, kunskap och makt. Ett sätt att navigera etiskt genom berättandet som social praktik vore att med hjälp av Mohantys (2003) begrepp *kunskapernas politik* ställa kritiska frågor om kunskap, makt och etik genom ett forskningsprojekt tillsammans med studenter och lärare inom HMU i folk- och världsmusik. Om kunskap ses som berättelser om människors relationer till varandra så blir det viktigt att resonera kring hur dessa relationer konstrueras, eftersom det kommer forma hur kunskap produceras även i framtiden inom utbildningsområdet.

Hess (2015) utgår i likhet med Mohanty (2003) från relationer som kraftfulla verktyg i arbetet med att förskjuta normer inom musikutbildning. Hon skriver om vikten av *ethical encounters* inom folk- och världsmusikutbildning. För Hess (2015) involverar *ethical encounters* oväntade och ibland

obekväma situationer som bryter reproduktion av rådande maktstrukturer inom musikutbildning. Ett sätt att förstå Hess (2015) etiska positionering är att se vidgandet av epistemologier som en verksam kraft för intensifierande strider mellan diskurser. Enligt Laclau och Mouffe (1985) producerar fler antagonistiska diskurser fler möjligheter för subjektpositionering, vilket kan relateras till exempel till diskussioner om breddad rekrytering och arbete med att nå nya målgrupper inom HMu.

I avhandlingens inledning introducerar jag hur frågor om makt och kunskap i relation till musik har funnits med mig under många år. Under forskarstudierna har mitt sätt att förstå och arbeta med dessa frågor fördjupats såväl som förskjutits till nya betydelser. Studiens abduktiva analysprocess har inneburit en rörelse mellan olika sätt att se empirin genom teoretiska verktyg, och olika sätt att teoretisera kring empirin. Även om jag gjort mitt bästa för att såhär på slutet sammanställa avhandlingsstudien som ett enhetligt bygge, kommer glidningar och förskjutningar som varit del av forskningsprocessen att glimta till här och där. Sådana glidningar är del av min lärandeprocess som forskarstudent.

En av utmaningarna med att förstå utbildningsområdets makthandlingar som jag vill lyfta, är mina analyser av resultatet i relation till postkoloniala teorier. Studiens resultat om representation av identiteter och konstruktion av plats ses som relevanta att diskutera utifrån postkolonial kritik, då det väcker maktrelaterade frågeställningar kring tolkningsutrymme. Jag vill samtidigt vara tydlig med att jag inte gör postkoloniala analyser i denna studie, utan framförallt sätter resultatet i studien i dialog med postkoloniala teorier om makt och representation. Studiens resultat kan enligt mig sättas i relation med koloniala och postkoloniala förutsättningar som är verksamma inom folk- och världsmusikområdet. Dessa förutsättningar är närvarande som makrodiskurser inom utbildningsområdet, men har i studien visat sig svåra att förankra direkt i de lokala praktiker som studerats. Sättet som representation av identiteter och konstruktion av plats används i denna studie, innebär *bland annat* ett synliggörande av skillnadsgörande system som kan kopplas till koloniala maktdynamiker. Representation sker i resultatet genom fixering av plats och identitet, men relaterar i min tolkning sällan till de imperialistiska diskurser som är fokus för postkolonial teoribildning (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2000). Det är sällan kolonialt eller postkolonialt relaterade diskurser som materialiseras i denna studies resultat, utan andra former representation genom skillnadsgörande system som delar upp vi och dem. Undantaget är tillämpandet av imaginära geografier, som jag såg som tillräckligt tydligt i

empirin för att kunna analysera det som del av utbildningsområdets lokala praktiker. Jag ser en stor relevans i att undersöka postkoloniala maktdynamiker genom empiriska studier inom folk- och världsmusik, och ser det som en möjlig kommande forskning.

7.3 VÄSTERLÄNSK KONSTMUSIKUTBILDNING SOM NEGATION

I studien synliggörs hur HMU i FVM konstrueras genom polariseringar gentemot västerländsk konstmusik och dess tillhörande konstruktion av särskilda pedagogiska ideal. Frank (2014) och Olson (2014) analyserar i sina studier hur folkmusikutbildning fortsätter att fungera i nära anknytning till musikområdets normer och förutsättningar, även inom de högre utbildningsmiljöerna. Även om denna studies resultat visar att gehör och muntlig tradition används på sätt som verkar likna undervisningen i Franks (2014) studie om högre folkmusikutbildning i USA, så synliggörs i denna studie hur former för undervisningen fortsatt vilar i stor omfattning på konservatorieidealet. Huruvida ett musikutbildningsområde anpassar sig till akademiska normer eller inte, blir enligt mig svårt att analysera utan ett musikpedagogiskt forskningsperspektiv där man tittar på så många aspekter som möjligt när man analyserar undervisningspraktikerna. Fords (2010) och Olsons (2014) studier ses som närliggande och diskuteras därför i relation till denna studie. Med det sagt, vill jag påminna om att jag utifrån musikpedagogisk ansats har undersökt HMU i FVM i svensk kontext medan både Ford (2010) och Olson (2014) studerat högre musikutbildning inom folkmusik i amerikansk kontext och utifrån musiketnologiska perspektiv. Att tidigare forskning utförts framförallt inom det musiketnologiska fältet och med ett fokus på musicerande snarare än pedagogiska frågor, kan vara en aspekt att ta hänsyn till i resonemanget kring varför två centrala studier inom HMU i folkmusik skiljer sig så betydande från min studie. Den geografiska kontexten kan också spela stor roll i form av skilda kontexter för högre musikutbildning.

Samtidigt som det studerade utbildningsområdet på tydliga sätt har inlemmats i konservatorietraditioner så markeras alltså tydlig distans gentemot det utbildningsområde som framförallt kännetecknar konservatoriet, det vill säga västerländsk konstmusikutbildning. Att konstruera distans till västerländsk konstmusik och dess högre musikutbildning ses i denna studie som del av utbildningsområdets kanonisering. Olson (2014) ser liknande resultat angående konstruktioner av distans och skillnad mellan folkmusik-

och konstmusikutbildning. Denna studie undersöker enbart folk- och världsmusikutbildning och det går därför inte att nå slutsatser om kännetecknen för en högre konstmusikutbildning eller utsagor inom det utbildningsområdet som kan synliggöra en eventuellt ömsesidig distans, likt den Olson (2014) ser. Däremot är det intressant att diskutera vad de polariserande handlingar som synliggjorts resultatet kan innebära för utbildningsområdets fortsatta kunskapsproduktion.

Olson analyserar polariseringshandlingarna som något som möjliggör egen profilering och håller folkmusikutbildningsområdets metoder och kunskapsideal levande inom högre musikutbildning. Han skriver: ”in some cases difference is a divider, but difference can also be an educator” (Olson, 2014, s. 335) och kopplar alltså markering av skillnader till den pedagogiska möjligheten att kultivera särskilda musikaliska praktiker. Dock ges ingen beskrivning av hur skillnad i sig är en utbildande faktor. I min studie visar det sig snarare att konstruerandet av polarisering gentemot VKM sker isolerat från utbildningsmiljöernas organisering och undervisning. Att utbildningsområdet markerar distans gentemot västerländsk konstmusikutbildning innebär inte att man samtidigt undviker undervisningsmetoder från utbildningsområdet. Tvärtom sker den mesta undervisningen utifrån ett konservatorieideal och den autonoma musikkursen dominerar. Polariseringsarna tolkas snarast som sätt att konstruera utbildningsområdet som något enhetligt, det vill säga som kanoniseringspraktiker, vilket får till följd att västerländsk konstmusik som *repertoar* med tillhörande *kunskapssyn* görs ovälkommen inom utbildningsområdet.

7.4 MÄSTARE-LÄRLING OCH COACH SOM TVÅ PEDAGOGISKA POSITIONER

Jag valde att rubricera kapitel fem som *En fri musikutbildning* utifrån resultatet som synliggör hur utbildningsområdet framställs genom nyckelord som frihet, öppenhet, trevlig stämning och jämbördighet. Resultatet kan relateras till hur folk- och världsmusikområdet konstrueras som en social och inkluderande miljö (Wachenfeldt, 2015). Genom min egen tillhörighet till fältet är jag uppvuxen och skolad inom det Wachenfeldt kallar för den progressiva, vänsterideologiska folk- och världsmusikrörelsen (2014), och med vänskapliga relationer till lärare som fungerat som mentorer och förebilder. Foucaults makt- och styrningsbegrepp innebar för mig att jag fick ett förändrat perspektiv på hur pedagogisk styrning fungerar inom utbildningsområdet. I arbetet med

denna studie är det utbildningsområdets mjuka styrning som har överraskat mig mest. I analyserna synliggörs hur musikutbildningsområdet fungerar genom överlämnande av ansvar till studenter, hur viss kunskap exkluderas och distanseras gentemot och hur ett särskilt sätt att konstruera folkmusik utifrån en västerländsk norm styr utbildningsområdets produktion av kunskap. Utbildningsområdet fungerar enligt denna studies resultat samtidigt genom den autonoma musikkursen, där hantverkskunnande och personligt uttryck lyfts fram som ideal under till exempel instrumentredovisningar.

Tidigare forskning har visat hur lärande i folk- och världsmusik kännetecknas av mästare-lärlingsbaserad pedagogik där lärandet i hög grad beror på förhållandet mellan lärare och student (Olson, 2014) och med ett starkt fokus på repertoar (Wachenfeldt, 2015). Resultatet i denna avhandling pekar på liknande förutsättningar. De studerade undervisningspraktikerna kännetecknas av en avsaknad av standardisering och ett starkt fokus på repertoar i undervisningen. Resultatet synliggör hur utbildningsområdet förhåller sig till två pedagogiska positioner: *mästare-lärling* och *coach*. I föreliggande studie analyseras de två positionerna mästare-lärling och coach som samtidigt närvarande som konstruerade positioner som både utmanar och kompletterar varandra utifrån utbildningens förutsättningar för kunskapsproduktion. Resultatet skiljer sig från Karlsson Häikiö och Olssons (2015) studie om musikalisk lärande inom HMU, där författarna analyserar en förskjutning från vad Karlsson Häikiö och Olsson (2015) tolkar som en hierarkisk mästare-lärlingsroll till en dialogisk, coachande position.

Framförallt mästare-lärlingspositionen kan sättas i relation till de berättelser som konstrueras inom utbildningsområdet och som redogjorts för i kapitel sex. Lave och Wenger (1991) beskriver hur gemensamt språk och berättelser är av betydande vikt inom mästarlära, som ett sätt att praktisera kunskaper inom en praxisgemenskap. Språk och berättelser blir på så sätt del i att *bli någon* genom att dela en social praktik, att skapa identitet tillsammans genom ett ömsesidigt konstituerande. I mitt resultat materialiseras ett lärande som bygger på studenternas ömsesidiga beroende av varandra. När läraren abdikerat blir det upp till studenterna att ta ansvar för sitt lärande, vilket i resultatet görs genom självstyrning där studenterna samarbetar och lär sig gemensamt, utan läraren.

Utifrån resultatet framstår det som utmanande för vissa studenter att navigera genom utbildningsområdets styrning. Som student förväntas man arbeta fram ett personligt uttryck utifrån konservatorieideal, samtidigt som undervisningen domineras av ett repertoarfokus, ofta utan stöd av instrument-

metodik och genom undervisning där läraren abdikerat helt eller delvis. Metoder varierar starkt beroende på lärare, instrument och musikalisk inriktning. För de studenter som utövar självstyrning på effektiva sätt inom normerna för utbildningsområdet, kan resan genom utbildningen bli friktionslös. Men resultatet i studien visar hur studenter i stor utsträckning formulerar avsaknad av pedagogisk ledning och didaktiska verktyg. Måhända hade ett större antal intervjuer synliggjort andra utsagor om utbildningsområdet än de som jag analyserat i denna studie. Den sammantagna empirin är dock över 100 timmar vilket får anses tillräckligt för min analys. Det är ju inte enbart utsagor jag analyserar utan i hög utsträckning praktiker inom utbildningsområdet som är baserade på observationer av undervisning.

Ett annat överraskande resultat är hur det görs så få distinktioner mellan att studera till musiker och till musklärare inom utbildningsområdet. Jag har tidigare redogjort för hur studiens deltagarna bestod av studenter inom både musklärläroprogram och musikerprogram i folk- och världsmusik. Samtidigt är undervisning som tar upp pedagogiska aspekter av folk- och världsmusik tydligt frånvarande i denna studies empiri. Undantaget är i intervjuerna, där jag ställde frågor om pedagogiska förhållningssätt till lärare och studenter. Musklärläroprogrammets organisering är inte i fokus för denna studie, och ser dessutom ut på olika sätt i de olika utbildningsmiljöer som observerats. Jag har valt att endast observera aktiviteter specifikt inriktade mot folk- och världsmusik och inte till exempel allmänpedagogiska kurser inom musklärläroprogram i folk- och världsmusik. Min poäng är att den undervisning som jag observerade under min fältstudie i princip saknade pedagogiskt inriktade undervisningsmoment. Istället var det folk- och världsmusik som musikområde som stod i fokus. Detta trots att utbildningsprogram med musklärläroinriktning var del av utbildningsområdet.

Pedagogikens frånvaro inom HMU i folk- och världsmusik kan sättas i relation till en konservatorieanknuten hierarkisering mellan musikerprogram och musklärläroprogram som jag själv upplevt som student (se 4.4.3, *inlemmandet av nya deltagare*). Jag vill även lyfta pedagogikens frånvaro i relation till den forskning som visar att HMU i folk- och världsmusik anställer lärare utifrån deras funktion som musikaliska förebilder (Olson, 2014) snarare än utifrån pedagogisk bakgrund. Den lärare som i utdrag sa (utdrag 14, s. 103): ”jag är en folk- och världsmusikpedagog. Jag använder det sätt att lära ut på som jag själv har lärt mig genom att lära mig musiken” får fungera som en öppning till en avslutande problematisering av utbildningsområdets reproduktion av kunskap. Nog kan det anses vara dags att lyfta på det pedagogiska

locket inom HMU i folk- och världsmusik, och undersöka i en didaktiskt inriktad studie ännu närmare vad som kokar? Det är en kommande forskning jag gärna skulle se.

I denna studie har en stor mängd empiri producerats och analyserats. Att göra studiens resultat begripligt och inordna det i någon form av struktur, har också inneburit att en del av empirins komplexitet fått ge vika till förmån för min analys. Etiska aspekter har också från början av denna studie varit en utmaning som krävt olika slags strategier och metodologiska val, något jag beskrivit i avsnitt 4.5. Med andra metodologiska utgångspunkter hade analyserna tagit annorlunda riktning.

En riktning som jag valde bort under arbetet med studien, var att undersöka utbildningsområdet i kollaboration med dess deltagare. Tanken var att erbjuda de elever och studenter som deltog i studien att läsa mina analyser och sedan delta i fokusgrupper där analyserna diskuterades. Avsikten med idén om en kollaborativ design var att balansera studiens etiska frågeställningar i samband med produktion av empiri. Det blev inte en kollaborativ studie, vilket har att göra med studiens val av teoretisk inriktning, men även studieobjektet som ju är FVM som ett utbildningsområde inom HMU. Det forskningsintresse av makt och kunskap inom utbildningsområdet som tog form under arbetet med studien visade sig fungera bäst inom en diskursanalytisk design. Jag vill samtidigt vara transparent med svårigheten att navigera etiskt genom denna studie. Jag har många gånger funderat kring min maktposition som forskare. I slutändan är detta avhandlingsarbete mina tolkningar och min konstruktion av HMU i FVM som utbildningsområdet. Hur synliggör jag mina egna förgivettaganden? Och hur ser jag till att inte oreflekterat bidra till reproduktion av kunskap genom vissa diskurser som jag inte kunde se att jag är del av när studien konstruerades? Det finns ingen garanti för att så inte är fallet. Men i studien har positionalitet och arbetet med processdagbok inneburit att jag åtminstone kan säga att jag gjort mitt allra bästa för att arbeta med mina positioner som forskare och förhålla mig till etiska svårigheter genom arbetet med denna studie. Jag vill också lyfta fram kollaborativa metoder som en forskningsdesign som kan erbjuda etisk navigation på andra sätt än de val jag gjort i denna studie, och som samtidigt kan erbjuda andra typer av kunskapsvidgning om utbildning i folk- och världsmusik inom HMU.

English Summary

CHAPTER 1: INTRODUCTION

As a young singer in the late 1990s, I found a musical home within the folk and world music (FWM) area. I was enticed by the many different sounds of FWM, and by the idea of an open, diverse world ready for me to explore. The area of FWM is strongly influenced by progressivism and left ideologies (Wachenfeldt, 2014) and has been criticized for an attitude of cultural imperialism based on Eurocentric ideas (Connell & Gibson, 2004; Hess, 2015). In connection with that, FWM has strong connections to colonial and postcolonial phenomena and questions (Bohlman, 2002; Feld, 2000). As a young scholar of folksong, I was still ignorant of such dimensions of musicianship. I was unaware of the many different and sometimes colliding norms that were negotiated as innumerable musical styles and traditions were framed within the concept of world music. These colliding norms meant that the area of FWM was constructed through power struggles, defining what world music meant and how it was delimited from other musical areas. It took a few years until my world view was called into question by new experiences that made me start reflecting on myself as a singer, and on my place in this world. Questions of power and ethics within musicianship grew to become important. When I later started teaching within higher music education (HME), I soon discovered that similar questions of power and ethics within musicianship were being asked by students during my classes. I realized that

the intersection of music, knowledge, and power dynamics was something I wanted to examine more deeply.

Gradually, my teaching within HME also made me increasingly aware of how my pedagogical as well as musical practices were based on certain knowledges and assumptions regarding musical learning. FWM as an educational area has musical as well as educational frames from outside academia, while it has been situated within an academic context since the 1970s. Within the area, pedagogical ideals often rest on a master–apprentice tradition with imitation in focus (Keegan-Phipps, 2008; Wachenfeldt, Brändström, & Liljas, 2013), characterized by close but also hierarchical relations between teacher and student.

In this study, the non-academic conditions of FWM and the norms and traditions of HME are seen as equally interesting conditions shaping how FWM is constructed within HME. The context of FWM education and my own student and teacher experiences made me interested in understanding more about how FWM education was characterized within HME. The aim of this thesis is accordingly to critically examine the educational area of FWM within higher education in Sweden, with a focus on questions of knowledge, power, and governance.

The research questions guiding the study are:

- *What norms govern the knowledge production of HME in FWM?*
- *What techniques are operative for actions of power and governance within the FWM educational area?*
- *How can this educational area's techniques for governance and the production of knowledge be understood from a postcolonial perspective?*

CHAPTER 2: BACKGROUND AND PREVIOUS RESEARCH

Previous research has shown that historical ideals connected to western art music have influenced HME in the 21st century (Ford, 2010). When FWM emerged as an area of study within HME in Sweden in the 1970s, the conservatory tradition with western art music at its centre was a strong influence. The organization of HME is thus a relevant focus when seeking to understand how FWM is constructed within the university. In a British conservatory environment, Perkins (2013) showed how power dynamics govern the conditions of student learning. Christophersen (2009) illustrated how music teaching works through reproducing norms of musical taste that can be linked to the

organization of HME, and showed that these norms affect the production of knowledge within teaching practices (Christophersen, 2009).

As mentioned in the introduction, FWM education is characterized by musical learning outside academia, often through an ideal of imitation within a master–apprentice tradition (Keegan-Phipps, 2008; Wachenfeldt, Brändström, & Liljas, 2013). The educational area is also influenced by educational ideals based on grassroots ideologies that have been central in formalizing folk music in Sweden since the 1920s (Ternhag, 1996). Bourgeois and nationalist romantic interests in folk culture have also influenced the educational practices of folk music in contemporary Sweden (Wachenfeldt, 2015), for example, through musical practices that mark differences in musical expression between local regions (Kaminsky, 2012), using place to construct local identity. In this study, regionalism and nationalistic views of cultural heritage are, based on the mentioned previous research, seen as current discourses when folk music is taught.

Tradition is regarded a central concept within the educational area. Concepts of tradition are used in close connection with musical practices within FWM programmes (Tullberg, 2018), and tradition is a central concept in folk music education (Hill, 2009). Several studies have examined the institutionalization of so-called traditional music or folk music (Frank, 2014; Hill, 2005, 2009; Keegan-Phipps, 2008; Olson, 2014). Olson (2014) showed how HME in folk music was centred on the teacher as a musical role model, a condition he sees as illustrating how folk musical knowledge ideals have persisted within the academic environment. The teaching varied strongly depending on the teacher and student and the educational programmes lacked standardized methods (Olson, 2014). In Keegan-Phipps' (2008) study of British folk music within HME, folk music education was found to be governed by pedagogical considerations as well as by an educational market and a folk music industry. In the Swedish context, Wachenfeldt (2015) argued that the academization of folk music in Sweden is based on bourgeois constructions of music. These class-marking influences, Wachenfeldt stated, produce the concert as an ideal while stepping away from functional music such as dance music, historically an important practice within the folk music movement in Sweden.

World music as a concept has been debated and criticized, often from postcolonial perspectives. Historically, the concept can be traced to the start of the Wesleyan World Music Program during the 1960s in the USA, an ethnomusicological programme that combined musical learning with ethnomu-

sicological studies (Brown, 1991). The FWM area has strong connections to the research disciplines of ethnomusicology and cultural sciences (Connell & Gibson, 2003; Feld, 2000). One example of current ethnomusicological influences within FWM is the area's consistent use of musical materials from ethnomusicological and anthropological fieldwork.

During the 1980s, the concept of world music shifted to being framed as a label for music of non-western origin (Bohlman, 2002), leading to criticism of the concept as a sort of cultural imperialism (Feld, 2000) reproducing a gap between the West and the rest. Previous research shows that the area of FWM is constructed through ideas that link tradition to place and music (Connell & Gibson, 2004; Frank, 2014; Hill, 2007, 2009; Wachenfeldt, 2015). Within folk music in Sweden, places are produced as areas of specific traditions, through local categorizations of village, landscape, and parish (Wachenfeldt, 2015), a way of constructing place and difference rooted in the national romantic ideologies of the 19th century. The regionalization of music has also become a way of defining tradition. Frank (2014) argued that traditional music is defined by its relationships with localities, rather than musical elements. When music and place are made meaningful, identity is also involved. Musical identity is constructed through enhancing differences between geographic places and identifying with a specific geographic area (Connell & Gibson, 2003).

In research, world music is also linked to social change, often framed within the discourse of multicultural education and within teaching practices of inclusion and social change (Bergman & Lindgren, 2014; Bradley, 2012; Hess, 2015; Vaugeois, 2007; Volk, 2004). The way that music education research links world music to social change makes visible a pedagogic discourse of FWM as a tool for social change that is seen as a potential condition for the construction of HME within FWM.

CHAPTER 3: THEORETICAL FRAMEWORK

To examine how knowledge and power are produced within HME in FWM education, Foucault's understanding of power as something relational, productive, normalizing, and interwoven with knowledge is applied. Power is seen as present in all human activity, working through relations in dynamic and often unpredictable ways (Foucault, 1980). In this study, local teaching practices are examined with the intention of connecting the micro discourses within local practice with larger discourses. Current techniques of governing within the educational area have been analysed on a micro level, while previous research

has provided connections between techniques of governing and larger societal discourses that are affecting the area. This means that previous research and background serve as empirical material for the discourse analysis, exposing the discourses within the educational area and interpreting them in relation to the micro discourses at work within the studied context.

In modern society, Foucault states, freedom is built into the examination of power, working through self-governing as a central technique. In a liberal society, governing is often done through *pastoral power* using soft power techniques (Foucault, 1974/2002). In pastoral power, governing is often exercised through a discourse of care and concern. According to Howley and Hartnett (1992), pastoral power is highly present within the university. Although there are disciplining techniques within higher education, power within the university is normative because of how higher education is centred on voluntary participation. Normativity works as a technique for governing by producing actions that affect other actions, that is, power operates through *practices of normalization*. This exercise of power is described by Foucault as based on interests of securing, upholding, and bettering the existence of those involved (Foucault, 2013). Howley and Hartnett (1992) argued that pastoral actions of power are dependent on the fact that those being governed have the ability to choose what is considered good for them. This means that pastoral power creates conditions leading to what is considered to be the right kind of choices.

Foucault's concept of power is combined with Laclau and Mouffe's (1985/2008) discourse theoretical work. Laclau and Mouffe (1985/2008) provided tools for analysing social struggles. According to Laclau and Mouffe (1985/2008), social struggle is characterized by attempts to create uniformity through the domination of one discourse, in what they call a striving for *hegemony*. Despite continuous attempts to create uniformity, according to Laclau and Mouffe, one single discourse can never dominate totally. Confrontations with other *antagonistic discourses* are necessary, and these mechanisms between antagonistic discourses are a focus of this study, as they can expose how normalization is part of producing power and knowledge within the educational area of FWM in HME.

Previous research has shown that central to how FWM is constructed are specific ways of understanding and using *place* in relation to music and identity (Connell & Gibson, 2003). Within this study's poststructuralist framework, place is seen as constructed through social meaning-making activities (Gieryn, 2000). Constructions of place are always interwoven with the production of power (Foucault & Miskowiec, 1967/1986) and identity (Bennett, 2017; Connell

& Gibson, 2003; Edwards & Usher, 2007). In Said's (1978/1995) postcolonial discourse theory, place is constructed through *imaginary geographies* (Said, 1978/1995, 2000) in which identities and places are presented through dialectical relations of fixation and fluidity (Connell & Gibson, 2003).

CHAPTER 4: METHOD

In the study, three environments of HME in FWM have been examined using an ethnographically inspired method, observing educational practices in the studied context. The environments of HME in FWM were studied through participant observations and interviews, producing multiple data through field notes and sound recordings of teaching activities and video recordings of concerts. In the observed environments of HME in FWM, music students and music teacher students regularly studied together in joint classes, and the two groups were mixed during most of the observations. The ethnographic fieldwork followed Jeffrey and Troman's (2004, p. 540) selective intermittent time mode model, enabling a flexible approach to aspects of direction, extent, and intensity in relation to important aspects such as access to the field and the development of research questions. The empirical data in total consisted of 101.5 hours of observations and interviews. Observations of teaching activities were recorded with an audio recorder and notes were taken during the participant observations, mainly focusing on ensemble teaching, concerts, and instrument exams. Individual interviews were also conducted with three teachers and three students. This study was designed to use abductive analysis in the tradition of Tavory and Timmermans (2014). The intention was to let the theoretical framework inform the empirical material according to certain premises, while the empirical material in turn offered equally valuable possibilities for "shooting theory in unexpected directions" (Tavory & Timmermans, 2014, p. 2) during the research process.

In the study, ethnographic method is used within a discourse analytical framework, which means that: (a) the participant's actions are analysed as meaning-making activities within a social practice; (b) the focus lies on examining how meaning is constructed; and (c) the ethnographic method of this study was designed within a poststructuralist tradition. Actions of knowledge/power are examined and set in relation to how the educational area is constructed in relation to current discourses. There is no concrete method for analysing within a Foucauldian discourse theoretical work. Elements of discourse psychology (Edwards & Potter, 1992) were applied in examining

rhetorical practice when constructing the educational area. Also, concepts from Laclau and Mouffe's (1985/2008) discourse theory, Foucauldian research into pastoral power (Howley & Hartnett, 1992), and postcolonial discourse theory of identity and representation (Hall, 1996) were applied in analyses of knowledge production within HME in FWM.

CHAPTER 5: THE FREE MUSIC EDUCATION

The results presented in this chapter relate to the examining of techniques for governance within the studied area. Soft governance within pastoral power is analysed as strongly present within the educational area. Processes of self-governance work to disconnect the learning process from the teacher and put responsibility on the student. Consequently, the students often take charge of their learning in ways that respond to the self-governing techniques examined within the studied context. Made visible through rhetoric in teaching situations and in interviews, teachers offer their competence while simultaneously being absent pedagogically. Also, knowledge production is constructed as focused on repertoire, and difficulties regarding pedagogical leadership in teaching situations are formulated by both students and teachers.

The educational area constructs uniformity by drawing educational and musical boundaries between FWM education and western art music. Marking the distance from western art music and its supposed educational characteristics becomes a notable feature when constructing FWM education. Through difference-making systems that draw lines demarking knowledge production within the educational area, western art music is constructed in opposition to the educational area in terms of both musical repertoires and pedagogical methods. These oppositions are analysed as mutually dependent in order to construct uniformity within the educational area. Jazz/improvisation, on the other hand, is included as a possible influence within the educational area, from an instrumental perspective in which jazz is useful for broadening ways to produce sound and find didactic tools for practicing one's instrument.

Another result concerns the construction of folk music according to a western-based norm. Pedagogical methods within HME in FWM are dominated by a specific method for learning music, based on a master-apprentice tradition within Scandinavian folk music. Such a norm is a consistent didactic tool regardless of what musical tradition is being taught. Thus, a certain way to construct folk music according to a western norm is seen as governing the educational area.

CHAPTER 6: AN EDUCATION IN CULTURAL NARRATIVES

In chapter six, representations of identity are analysed as part of educational practices. The co-construction of tradition, place, and identity turn out to be characteristic of the construction of uniformity within FWM in HME. This result exposes how the educational area constructs tradition through presenting tradition–place–belonging as connected, and also how the historic and societal situating of folk music means that tradition is constructed within a western folk music discourse. Place is constructed in many different and varying ways, also working on different levels. The presence of place(s) musically and in narratives of music becomes a common assumption within the educational area. Representations are made through actions of place-fixation and imaginary geographies, and by presenting identities in fixed ways through difference-making systems.

The ways that representation is constructed within the practices of education are seen as related to clashes between two views of knowledge: music as autonomous and music as cultural context. In a view of knowledge in which music is seen as contextual, it is regarded as important to consider and articulate the cultural context of the musical material. The construction of the original context of the taught or performed music becomes a central way of doing representation within the educational area. Place is constructed through geographic references, sometimes with national or cultural identities presented as connected to musical practices. Also, metaphoric narratives of cultural practices such as dancing or bowing in a certain way are constructed with reference to specific places. Musical styles within FWM are constructed in connection to specific local places in fixed ways, often through presenting tradition as a common framework. Music and place are co-constructed, creating a musical place through imaginary geographies. The construction of place is also used to form a “we” with the audience, and narratives of imaginary places are part of the way that the educational area legitimizes itself in relation to the FWM industry, in which place is consumed to meet the alleged needs of a western middle-class audience (Connell & Gibson, 2004; Whitmore, 2016). These narratives evolve around cultural context through constructions of tradition and place as interwoven. Also, difference-making practices in which the local is marked as distinct from the surrounding world are present within the educational area.

CHAPTER 7: DISCUSSION

The analysis has exposed how antagonist discourses make competing truth claims within the educational area, appearing through the varying and conflicting ideas of knowledge and pedagogical ideals. Music is constructed in ontologically conflicting ways through antagonistic positions: *music as autonomous*, linked to traditions within the conservatory, and *music as cultural context*, linked to discourses within the area of FWM outside HME. Self-governance is a central technique within the educational area, working through a guiding teaching ideal. At the same time, a folk music-anchored master-apprentice ideal is present when constructing the educational area. Two pedagogical positions, the *master-apprentice position* and the *coaching position*, are both operating when knowledge is produced within the educational area.

The results of my study of western folk music norms strengthen the argument that musical and pedagogical reproduction persists when new areas of education enter HME, and can enter into dialogue with previous research on traditional music within HME. Colonial history within the FWM area is a discourse that must be taken into account when understanding this study's results regarding the reproduction of norms. It is seen as highly relevant to note how, according to previous research (Frank, 2014; Olson, 2014), constructions of *folk music* seem to thrive within HME, while according to the present study, FWM within HME is constructed mainly through folk musical ideals. When considering previous research in relation to this study, the context of place as materiality is of vital importance. The materiality of place affects how the educational area produces knowledge: the geographic context of Sweden is a strongly normalizing condition for how FWM is produced within HME.

Connell and Gibson (2003) described how local places are constructed as connected to specific traditions that create musical identity and profiled venues. Becoming educated within FWM education means coming across many different musical styles and learning to construct them to some degree, which appears clearly in the empirical material of this study. This means that education in FWM has a complex relationship with the construction of geographic as well as metaphoric places, which is made visible through the common narrative practice in the educational area. There are close connections between the ways that the FWM music industry constructs music and place and how the educational area constructs places as central for musical meaning-making. Place is made a central part of the meaning-making activities within FWM, and narratives are used to create what I call *musical constructions of place*. Conse-

quently, the educational area of FWM becomes a place involving many places, and also constructing places while stressing their differences and distinctions.

Mobility between places also reinforces place-fixation as an effect of movement constructed as a counterpoint to something stable and lasting (Connell & Gibson, 2003). Fixation and fluidity are thus simultaneous activities in the educational area's striving to understand and construct places, identities and musical worlds. Concerts within the educational area are framed by narrative representations that present imaginative, musical images of cultures and places through which FWM education is constructed as consumed entertainment (Taylor, 1997). The way these narratives represent certain identities as fixed are analysed as related to the educational area being situated in a western, postcolonial context. Through the discursive struggles within the area, postcolonial issues of power arise, asking questions about who can or should speak for and about whom, questions that I see as relevant and urgent for other research projects to further explore.

Referenser

- Ahlbäck, G. (1980). *Nyckelharppfolket: om nyckelharprörelsen, en 1970-talsföreteelse, historia och bakgrund, framväxt och utbredning*. . Stockholm: LT.
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. *Signs: Journal of women in culture and society*, 13(3), 405–436.
- Anthias, F. (2004). Begreppet 'translokalisering' och teorier kring social stratifiering i Mattsson, K., Lindberg, I., Balibar, É., & Agora, f. (2004). *Rasism i Europa : kontinuitet och förändring : rapport från forskarseminariet 5 november 2003*. Stockholm: Agora.
- Arcadius, K. (1997). *Museum på svenska*. Stockholm: Nordiska Museets Handlingar.
- Ashcroft, B., & Ahluwalia, P. (2000). *Edward Said*. London & New York: Routledge.
- Averill, G. (1996). Global imaginings in Ohmann, R., & Averill, G. (1996). *Making and selling culture*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Barrett, J. (1996). World music, nation and postcolonialism. *Cultural Studies*, 10(2), 237–247.
- Barz, G. F., & Cooley, T. J. (2008). *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.
- Ben, A. G. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118–138.

- Bennett, A. (2017). *Music, space and place: popular music and cultural identity*. London & New York: Routledge.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014). Social Change through Babumba and Beethoven. *Swedish journal for Music Research*, 96(2), pp. 43–58.
- Bohlman, P. V. (1988). Traditional Music and Cultural Identity: Persistent Paradigm in the History of Ethnomusicology. *Yearbook For Traditional Music*, 20(1), 26–42. doi:10.2307/768164
- Bohlman, P. V. (2002). World Music at the “End of History”. *Ethnomusicology*, 46(1), 1–32.
- Bohlman, P. V. (2002). *World music: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. (Dissertation/Thesis),
- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom? Decolonizing music education philosophies. *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 4–17.
- Brown, R. E. (1991). World Music: the Voyager Enigma. In M. P. Baumann (Ed.), *Music in the dialogue of cultures: traditional music and cultural policy* (pp. 365–374). Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.
- Brown, R. E. (1992). World Music – Past, Present, and Future. *College Music Symposium: Journal of the College Music Society*, 29, forum essay.
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. New York: Oxford university press.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken: Liber*, Malmö.
- Cannizzo, F. (2015). Academic subjectivities: Governmentality and self-development in higher education. *Foucault Studies*(20), 199–217.
- Christoffersen, C. (2009). *Rytmask musikkundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. (Dissertation), Norges musikkhøgskole,
- Connell, J., & Gibson, C. (2003). *Sound tracks: Popular music identity and place*. London & New York: Routledge.
- Connell, J., & Gibson, C. (2004). World music: deterritorializing place and identity. *Progress in Human Geography*, 28(3), 342–361.
- Dyndahl, P. (2016). Everything except dance band music. In S. Hroar Klempe

- (Ed.), *Cultural Psychology of Musical Experience* (pp. 143–164).
Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2014). Shifting Authenticities in Scandinavian Music Education. *Music Education Research*, 16(1), 105–118.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards, R., & Usher, R. (2007). *Globalisation & pedagogy: Space, place and identity*. London & New York: Routledge.
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. (Dissertation), Norges musikkhøgskole,
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget : vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C., Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713. doi:10.1080/01596306.2011.620754
- Eriksson, K. L. (2004). *Bland polskor, gånglåtar och valser : Hallands spelmansförbund och den halländska folkmusiken*. Diss., Göteborg : Göteborgs universitet, 2004,
- Eriksson, K. L. (2016). Utbildning som hot och som möjlighet: organiserad undervisning för folkdansspelmän och allmogespelmän under 1920-och 30-talen. *Musikk og tradisjon*(30), 7–30.
- Eriksson, K. L. (2017). *Sensing traditional music through Sweden's Zorn Badge : precarious musical value and ritual orientation*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2017, Uppsala.
- Eriksson, K. L. (2019). Låtkurser som sociala mötesplatser och tillfällen för lärande. *Puls: Musik-och dansetnologisk tidskrift*, 4, 26–46.
- Fangen, K., & Nordli, H. (2005). *Deltaande observation* (Vol. 1. uppl.). Malmö: Liber ekonomi.
- Feld, S. (2000). A sweet lullaby for world music. *Public Culture*, 12(1), 145–171.
- Ford, B. (2010). *What are conservatoires for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire*. (Dissertation). London: University of London.
- Foucault, M. (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv Förlag.

- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* (Vol. 15). Höör: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Foucault, M. (1974/2003). Orders of discourse. *Social Science Information*, 10(2), 7–30.
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv Förlag.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (2013). *Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings, 1977–1984*. London & New York: Routledge.
- Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*: University of Chicago Press.
- Foucault, M., & Miskowicz, J. (1967/1986). Of other spaces. *diacritics*, 16(1), 22–27.
- Frank, A. (2014). *“That’s the way I’ve always learned”: The Transmission of Traditional Music in Higher Education*. (Dissertation). East Tennessee State University.
- Frith, S. (2000). The discourse of world music. *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music*, 305–322.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual review of sociology*, 26(1), 463–496.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Vol. 2): Sage.
- Hall, S., & Du Gay, P. (1996). *Questions of Cultural Identity*. New York: Sage Publications.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (Vol. 3.). London: Routledge.
- Hanken, I. M. (2011). Student evaluation of teaching from the actors’ perspective. *Quality in Higher Education*, 17(2), 245–256.
- Hebert, D. G., & Saether, E. (2014). “Please, Give Me Space”: Findings and Implications from an Evaluation of the GLOMUS Intercultural Music Camp, Ghana 2011. *Music Education Research*, 16(4), 418–435.

- Hess, J. (2013). Performing Tolerance and Curriculum: The Politics of Self-Congratulation, Identity Formation, and Pedagogy in World Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 66–91.
- Hess, J. (2015). Decolonizing Music Education: Moving beyond Tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347.
- Hill, J. (2005). *From Ancient to Avant-garde to Global: Creative Processes and Institutionalization in Finnish Contemporary Folk Music*. (Dissertation). Los Angeles: University of California.
- Hill, J. (2007). “Global Folk Music” Fusions: The Reification of Transnational Relationships and the Ethics of Cross-Cultural Appropriations in Finnish Contemporary Folk Music. *Yearbook For Traditional Music*, 39, 50–83.
- Hill, J. (2009). The Influence of Conservatory Folk Music Programmes: The Sibelius Academy in Comparative Context. *Ethnomusicology Forum*, 18(2), 207–241.
- Howley, A., & Hartnett, R. (1992). Pastoral power and the contemporary university: A Foucauldian analysis. *Educational Theory*, 42(3), 271–283.
- Hubbard, P., & Kitchin, R. (2010). *Key thinkers on space and place*. New York: Sage Publications.
- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Impey, A. (2006). Musical Constructions of Place: Linking music to environmental action in the St Lucia wetlands. *Southern African Journal of Environmental Education*, 23, 92–106.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2011). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London & New York: Routledge.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45–62.
- Kaminsky, D. (2012). *Swedish Folk Music in the Twenty-First Century: On the Nature of Tradition in a Folkless Nation*. Lanham, MD: Lexington Books.

- Karlsson, S. O. (2014). *Visuella arenor och motsägelsefulla platser: tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring*. Göteborg: Daidalos.
- Karlsson Häikiö, T., & Olsson, B. (2015). Professionalisering och reflekterad praktik inom högre konstnärlig utbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige* (3), 247.
- Keegan-Phipps, S. (2008). *Teaching folk: the educational institutionalization of folk music in contemporary England*. (Dissertation), Newcastle University, Newcastle.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple university press.
- Kvaal, C. (2018). Kryssande musikkopplevelser. En undersökelse av samspill i en interkulturell musikkpraxis.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985/2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg/Stockholm: Glänta/Vertigo.
- Lave, J. (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.). *Mästarlära. Lärande som social praxis*, 49–66.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.
- Ling, J. (1964). *Svensk folkmusik: bondens musik i helg och söcken*. Stockholm: Prisma.
- Ling, J., Ternhag, G., & Ramsten, M. (1980). *Folkmusikboken*. Stockholm: Prisma.
- Ling, J. (1980). Upp bröder kring bildningens fana. Om Folkmusikens historia och ideologi. I J. Ling, G. Ternhag & M. Ramsten (Ed.), *Folkmusikboken* (s. 11–43). Stockholm: Prisma.
- Lundahl, M. (2002). Förord. I M. Lundahl (Ed.), *Kairos 7. Postkoloniala studier, konst och representation*. Stockholm: Raster Förlag.
- Lundberg, D., Malm, K., & Ronström, O. (2003). *Music, media, multicultural: changing musicscapes* (Vol. 18). Stockholm: Svenskt visarkiv.
- Lundberg, D. (2014). ”Wagners musik är bättre än den låter”. En diskussion om musikaliska genrer och kvalitet. In A. Arvidsson (Ed.), *Bilder från musikskapandets vardag: mellan kulturpolitik, ekonomi och estetik* (pp. 19–38). Umeå: Umeå
- Lundberg, D., Ternhag, G. (2014). *Musiketnologi : en introduktion* (2. reviderade uppl. ed.). Möklinta: Gidlund.

- Lundmark, L. (2002). *"Lappen är ombytlig, ostadig och obekväm-": svenska statens samepolitik i rasismens tidevarv*. Umeå: Norrlands universitetsförlag.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Mitchell, G. (2016). *The North American folk music revival: Nation and identity in the United States and Canada, 1945–1980*. London & New York: Routledge.
- Moberg, P. (2009). *Utredning av status och behov för folk-och världsmusik/folk-och världsdans inom den svenska skolan* (Vol. 25): Arbetsgruppen för en handlingsplan för Folkmusik och dans.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham: Duke Univ. Press.
- Motturi, A. (2007). *Etnotism: En essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*. Göteborg: Glänta produktion.
- Neidenmark, T. (2011). *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgarbildning 1812–1828*. (Dissertation), Department of Education, Stockholm University.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praxis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (Dissertation), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. (Dissertation), Univ. of Illinois Press,
- Nielsen, K. (2000). *Musikalisk mästarlära. Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Odam, G., & Bannan, N. (2005). *The reflective conservatoire: Studies in music education* (Vol. 4). Aldershot: Gower Publishing, Ltd.
- Olson, N. J. (2014). *The institutionalization of fiddling in higher education: Three cases*. (Dissertation), Columbia University,
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. (Dissertation), Musikvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Peirce, C. S. (1997). *Pragmatism as a principle and method of right thinking: The 1903 Harvard lectures on pragmatism*. Albany, New York: SUNY Press.

- Perkins, R. (2013). Hierarchies and learning in the conservatoire: Exploring what students learn through the lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 197–212.
- Persson, A. (2003). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola* (Andra upplagan ed.). Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. T. (1997). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teacher's College Press.
- Repstad, P., & Nilsson, B. (1993). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Revill, G. (2000). Music and the politics of sound: nationalism, citizenship, and auditory space. *Environment and Planning D: Society and Space*, 18(5), 597–613.
- de los Reyes, P. (2011). *Postkolonial feminism* (P. de los Reyes Ed. Vol. 1). Stockholm: Tankekraft.
- de los Reyes, P., & Mulinari, D. (2010). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap*. Stockholm: Liber.
- Roempke, V. (1980). ”Ett nyår för svensk folkmusik”. Om spelmansrörelsen. I J. Ling, G. Ternhag & M. Ramsten (Ed.), *Folkmusikboken* (pp. 263–296). Stockholm: Prisma.
- Ronström, O. (1998). Revival in Retrospect: The Folk Music and Folk Dance Revival. *European Centre for Traditional Culture Bulletin*, 4, 39–42.
- Saether, E. (2003). *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. (Dissertation), Malmö Academy of Music, Lund University,
- Saether, E. (2010). Music education and the other. *Finnish journal of music education*, 13(1), 45–60.
- Said, E. W. (1978/1995). *Orientalism: Western conceptions of the Orient*. London: Penguin.
- Said, E. W. (2000). Invention, memory, and place. *Critical inquiry*, 26(2), 175–192.
- Schippers, H. (2009). *Facing the Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Stafström, S. (2017). God forskningssed. *Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed>*.
- Stokes, M. (1994). *Ethnicity, identity and music: The musical construction of place*. London: Bloomsbury.

- Stokes, M. (2008). On musical cosmopolitanism. *Macalester International*, 21, 8.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, T. D. (1997). *Global pop: World music, world markets*. Abingdon-on-Thames: Psychology Press.
- Taylor, T. D. (2012). World music today. *Music and globalization: critical encounters*, 172–188.
- Ternhag, G. (1996). Folkmusikens formalisering. Några synpunkter med exempel från Dalarna. *Svensk tidskrift för musikforskning 1994–1995*, 131–145.
- Tullberg, M. (2018). Meanings of Tradition in Swedish Folk Music Education. In Leung, B-W. (Red./Ed.) *Traditional Musics in the Modern World: Transmission, Evolution, and Challenges* (pp. 129–139). New York: Springer.
- Vaugeois, L. (2007). Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 163–200.
- Volk, T. M. (2004). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Wachenfeldt, T. v., Brändström, S., & Liljas, J. M. (2012). Manifesta och latent ideologier om lärande inom svensk spelmansrörelse under 1920-talet. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 13(9), 115–130.
- Wachenfeldt, T. v., Brändström, S., & Liljas, J. M. (2013). Folkmusikundervisning på fiol och gitarr och dess historiska rötter. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 14, 73–89.
- Wachenfeldt, T. v. (2014). Vi spelar inga covers vi é! Spelmanslaget som läroplats och dess ideologier. *Musikk og tradisjon*, 28, 53–83.
- Wachenfeldt, T. v. (2015). *Folkmusikalisk utbildning, förbildning och inbillning: En studie över tradering och lärande av svensk spelmansmusik under 1900-och 2000-talen, samt dess ideologier*. (Dissertation), Luleå tekniska universitet.
- Whitmore, A. K. (2016). The Art of Representing the Other: Industry Personnel in the World Music Industry. *Ethnomusicology*, 60(2), 329–355.
- Winther Jørgensen, M., Phillips, L., & Torhell, S.-E. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Förfrågan om att delta i avhandlingsstudie i Musikpedagogik

2016-08-29

Jag heter Ingrid Hedin Wahlberg och är doktorand i Musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik på Göteborgs Universitet. Mitt avhandlingsarbete handlar om att undersöka högre musikutbildning inom folk- och världsmusik. Det finns få studier gjorda i musikhögskolemiljö, och ännu färre som intresserar sig för världsmusikutbildning. Därför hoppas jag att med hjälp av deltagarna i studien öka kunskapen om hur högre musikutbildning i folk- och världsmusik går till. Jag intresserar mig särskilt för frågor kring genus och etnicitet i relation till musikpedagogik. Min plan är att titta på ett antal musikhögskolor i Sverige som erbjuder program inom folk- och världsmusik eller motsvarande.

Min fråga är nu om det finns möjlighet för mig att följa viss undervisning hos Er? Rent konkret så skulle det innebära att jag observerar undervisning och på andra sätt samlar in empiriskt material för min avhandling. Jag följer självklart de etiska riktlinjerna framtagna av Vetenskapsrådet. Deltagandet är frivilligt och bygger på samtycke. Jag kommer att fråga varje enskild individ om samtycke innan studien genomförs och informera om vad det innebär att delta i en studie. Jag kommer också att anonymisera i så hög grad som det är möjligt och föra en dialog med deltagarna om processen. Om det låter intressant så kommer jag gärna och presenterar mig och berättar mer.

För att ni ska få en tydligt bild av riktlinjerna som min studie följer bifogar jag Vetenskapsrådets Etiska riktlinjer.

Vänlig hälsning,

Ingrid Hedin Wahlberg, Doktorand i Musikpedagogik, Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet

Jag nås på telefonnummer: 0737-609071

Mail: ingrid.hedin.wahlberg@hsm.gu.se

Bilaga 2

Information om forskningsprojekt

Jag heter Ingrid Hedin Wahlberg och är doktorand i Musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs Universitet. Jag arbetar med ett forskningsprojekt där jag undersöker hur högre musikutbildning i folkmusik och världsmusik i Sverige ser ut. Jag tittar på hur folkmusik och världsmusik definieras och tillämpas som musikaliska genrer i en akademisk institution. Hur förhåller man sig till begreppen folkmusik och världsmusik på utbildningarna och hur konstrueras fältet i praktiken genom musikalisk kunskapsproduktion? Min studie har ett samhällsvetenskapligt musikpedagogiskt fokus. Nu är jag på väg att börja observera utbildningar inom folkmusik och världsmusik på musikhögskolor i Sverige och er utbildning är en av de skolor där jag vill företa min studie. Därför vill jag fråga dig som är personal eller student på utbildningen om du vill ge ditt medgivande till att delta i studien.

Förfrågan innebär att jag under (tidsperiod här angiven för respektive utbildningsmiljö) skulle vilja genomföra en fältstudie hos er där jag observerar lektioner och kringaktiviteter som t.ex. konserter på programmet. Observationerna kommer att ske med hjälp av anteckningar, ljudinspelning och eventuellt vid enstaka tillfälle (under konserter) videokamera. Intervjuer kan bli aktuella med ett litet antal studenter och lärare. Materialet kommer sedan att analyseras och utgöra grunden för mitt avhandlingsarbete. Särskild hänsyn behöver inte tas till min närvaro under studien, då jag är intresserad av att observera aktiviteter som sker på utbildningen. I min studie kommer jag att genomföra observationer på ett antal musikhögskolor i Sverige som erbjuder program inom folk- och världsmusik. Detta bland annat för att öka möjligheten att anonymisera i ett litet fält som folk- och världsmusikutbildning. Jag följer självklart etiska riktlinjer framtagna av Vetenskapsrådet, vilket betyder att deltagandet är frivilligt och bygger på samtycke. Det innebär också att jag kommer att be om varje enskild individs skriftliga samtycke innan studien genomförs och informera om vad det innebär att delta i en studie. Jag kommer också att anonymisera i så hög grad som det är möjligt. Mer information om etiska riktlinjer och hur dessa ska upprätthållas i min studie tillhandahålls gärna under informationsmöte med berörda. Ansvarig handledare för studien är Monica Lindgren, professor i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet. Telefonnummer till Monica: 031-786 41 57.

Det finns få studier gjorda i musikhögskolemiljö och ännu färre som intresserar sig specifikt för utbildning inom folk- och världsmusik. Därför hoppas jag att med hjälp av deltagarna i studien öka kunskapen om hur högre musikutbildning inom folk och världsmusik ser ut i Sverige.

Ingrid Hedin Wahlberg, doktorand i musikpedagogik, Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet
ingrid.hedin.wahlberg@hsm.gu.se
Telefon:

- Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att delta i studien
- Jag kan tänka mig att delta på särskilda villkor som jag meddelar ansvarig innan studiens början
- Jag vill inte delta i studien

Ort, datum, namnunderskrift och namnförtydligande:

Bilaga 3

Intervjuguide, lärare

BAKGRUND:

Vill du berätta lite kort om din musikaliska och pedagogiska bakgrund?

Hur ser dina erfarenheter och din utbildning ut?

HÖGRE MUSIKUTBILDNING:

Hur länge och vad har du undervisat i för ämnen?

Vill du berätta hur du upplever det att vara lärare på VM-programmet?

Finns det något du tycker är speciellt med sammanhanget, att undervisa på en institution för högre utbildning i musik?

FOLK- OCH VÄRLDSMUSIK:

Vad är dina viktigaste frågor/teman när du undervisar på folk- och världsmusikprogram?

Vad tycker du att folkmusik- och världsmusikutbildning står för just här på utbildningen?

Vad betyder världsmusik för dig som jobbar på utbildningen?

Använder du orden folkmusik och/eller världsmusik för att beskriva det du gör, och isåfall när, hur?

Berätta hur du tänker!

ENSEMBLE:

Hur skulle du beskriva undervisning i ensemble, vad ser du som viktiga kunskapsområden?

Har du stöd av kursplaner? Hur ser du på relationen till studenterna i ensembleundervisning?

HUVUDINSTRUMENT:

Vill du beskriva huvudinstrumentlektioner, vad är speciellt med dem och hur utformar du lektionerna? Har du stöd av kursplaner? Hur ser du på relationen till studenten i en-till-en-undervisning?

REPERTOAR:

Hur väljs repertoaren ut i situationer där du undervisar, vilka källor kommer musiken ifrån?

Spelar musikens kontext någon roll, eller ser det olika ut i olika sammanhang?

Om vi fokuserar lite på etik och folk- och världsmusik, ser du några utmaningar med repertoar?

Talar ni på utbildningen om det musikaliska materialet och framförandet av det- utifrån etiska aspekter?

NORMER:

Hur tänker du utifrån din egen roll som lärare kring normer på utbildningen? Ser du att det finns några särskilda normer här och isåfall, hur ser de ut enligt dig? Pratar ni om det på utbildningen? Tror du att det går att förändra normerna, är det önskvärt?

Bilaga 4

Intervjuguide, student

BAKGRUND:

Vill du berätta lite kort om din musikaliska och pedagogiska bakgrund?

Hur ser dina erfarenheter och din utbildning ut?

HÖGRE MUSIKUTBILDNING:

Vill du berätta hur du upplever det att vara student på utbildningen?

Vilka styrkor och svagheter har utbildningen du studerar på?

FOLK- OCH VÄRLDSMUSIK:

Vad tycker du att folkmusik- och världsmusikutbildning står för just här på utbildningen?

Vad betyder folk- och världsmusik på just denna utbildningen?

Använder du orden folkmusik och/eller världsmusik för att beskriva det du gör, och isåfall när, hur?

Berätta hur du tänker!

ENSEMBLE OCH HUVUDINSTRUMENT:

Berätta om din erfarenhet av att få undervisning i ensemble och huvudinstrument. Hur ser undervisningen ut?

Är du nöjd med undervisningen, saknar du något?

REPERTOAR:

Talar ni på utbildningen om det musikaliska materialet och framförandet av det?

Om vi fokuserar lite på etik och folk- och världsmusik, ser du några utmaningar med repertoar?

NORMER:

Ser du att det finns några särskilda normer på utbildningen och isåfall, hur ser de ut enligt dig? Pratar ni om det på utbildningen? Tror du att det går att förändra eventuella normer, är det önskvärt?

ArtMonitor

Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser publicerade vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik)

Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (Design)

Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (Design)

Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)

Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning)

“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008

ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8

7. Mike Bode and Staffan Schmidt (Fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0

8. Otto von Busch (Design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4

9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7

10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5

11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)

Free Ensemble Improvisation

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)

Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (Digital gestaltning)

Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (Design)

Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (Design)

Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (Musikpedagogik)

Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bärtås (Fri konst)

You Told Me – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (Design)

Service design – a conceptualization of an emerging practice

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (Fri konst)

the sky is blue

Kning Disk, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)

A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)

Thinkst thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-9-7

32. Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)

Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik

Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (Design)

Devices. On Hospitality, Hostility and Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Barns musikkomponerande i tradition och förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-1-1
35. Ulrika Wänström Lindh (Design)
Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-2-8
36. Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)
På insidan av tystnaden
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-3-5
37. Per Högberg (Musikalisk gestaltning)
Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång.
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-4-2
38. Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)
Hur låter dikten? Att bli ved II
Autor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979948-2-8
39. Marco Muñoz (Digital gestaltning)
Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-5-9
40. Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)
Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-6-6

41. Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-8-0
42. Marcus Jahnke (Design)
Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-7-3
43. Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)
Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik
Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg 2013.
ISBN: 978-91-85974-19-1
Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik
44. Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)
Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?
Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014
ISBN: 978-91-7374-813-1
45. Katarina Wetter Edman (Design)
Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014
ISBN 978-91-979993-9-7
46. Niclas Östlind (Fotografi)
Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014
ISBN: 978-91-981712-0-4

47. Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-2-8 (digital version)

48. Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-3-5 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-4-2 (digital version)

49. Helga Krook (Litterär gestaltning)

Minnesrörelser

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-979948-7-3

50. Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning)

När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-86133-58-0

51. João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)

Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing

ArtMonitor, diss. Göteborg/Piteå 2015

ISBN: 978-91-981712-6-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-7-3 (digital version)

52. Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-981712-8-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-9-7 (digital version)

53. Lisa Tan (Fri konst)

For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN 978-91-982422-0-1 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-1-8 (digital version)

54. Elke Marhöfer (Fri konst)

Ecologies of Practices and Thinking

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN 978-91-982422-2-5 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-3-2 (digital version)

55. Birgitta Nordström (Konsthantverk)

I ritens rum – Om mötet mellan tyg och människa

ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg 2016-04-15

ISBN: 978-91-982422-4-9 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-5-6 (digital version)

56. Thomas Laurien (Design)

Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse

ArtMonitor, diss. Göteborg 2016

ISBN: 978-91-982422-8-7 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-9-4 (digital version)

57. Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning)

Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia

Art and Theory Publishing, diss. Stockholm 2016

ISBN: 978-91-88031-03-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-88031-30-3 (digital version)

58. Johan Petri (Scenisk gestaltning)

The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance

ArtMonitor, diss. Göteborg 2016

ISBN: 978-91-982423-0-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982423-1-7 (digital version)

59. Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning)
Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi
OEI editör, diss. Stockholm 2016
ISBN: 978-91-85905-85-0 (tryckt version)
ISBN: 978-91-85905-86-7 (digital version)
60. Andrew Whitcomb (Design)
(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN: 978-91-982423-2-4 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-3-1 (digital version)
61. Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN 978-91-982422-6-3 (tryckt version)
ISBN 978-91-982422-7-0 (digital version)
62. Mårten Medbo (Konsthantverk)
Lerbaserad erfarenhet och språklighet
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN: 978-91-982423-4-8 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-5-5 (digital version)
63. Ariana Amacker (Design)
Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving
ArtMonitor, diss. Göteborg 2017
ISBN: 978-91-982423-6-2 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-7-9 (digital version)

64. Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser

ArtMonitor, diss. Göteborg 2017

ISBN: 978-91-982423-8-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982423-9-3 (digital version)

65. Arne Kjell Vikhagen (Digital gestaltning)

When Art Is Put Into Play. A Practice-based Research Project on Game Art

ArtMonitor, diss. Göteborg 2017

ISBN: 978-91-982421-5-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982421-6-4 (digital version)

66. Helena Kraff (Design)

Exploring pitfalls of participation and ways towards just practices through a participatory design process in Kisumu, Kenya

ArtMonitor, diss. Göteborg 2018

ISBN: 978-91-982421-7-1 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982421-8-8 (digital version)

67. Hanna Nordenhök (Litterär gestaltning)

Det svarta blocket I världen. Läsningar, samtal, transkript

Råmus., diss. Göteborg 2018

ISBN 978-91-86703-85-1 (tryckt version)

ISBN 978-91-86703-87-5 (digital version)

68. David N.E. McCallum (Digital gestaltning)

Glitching the Fabric: Strategies of New Media Art Applied to the Codes of Knitting and Weaving

ArtMonitor, diss. Göteborg 2018

ISBN: 978-91-7833-139-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-140-6 (digital version)

69. Åsa Stjerna (Musikalisk gestaltning)

Before Sound: Transversal Processes in Site-Specific Sonic Practice

ArtMonitor, diss. Göteborg 2018

ISBN: 978-91-7833-213-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-214-4 (digital version)

70. Frida Hållander (Konsthantverk)
Vems hand är det som gör? En systertext om konst/hantverk, klass, feminism och om viljan att ta strid
ArtMonitor/Konstfack Collection, diss. Stockholm 2019
ISBN: 978-91-85549-40-5 (tryckt version)
ISBN: 978-91-85549-41-2 (digital version)
HDK – Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet,
i samverkan med Konstfack
71. Thomas Nyström (Design)
Adaptive Design for Circular Business Models in the Automotive Manufacturing Industry
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-985171-2-5 (tryckt version)
ISBN: 978-91-985171-3-2 (digital version)
72. Marina Cyrino (Musikalisk gestaltning)
An Inexplicable Hunger – flutist)body(flute (dis)encounters
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-382-0 (tryckt version)
ISBN: 978-91-7833-383-7 (digital version)
73. Imri Sandström (Litterär gestaltning)
Tvärsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbottens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe
Autor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-984037-3-2 (tryckt version)
ISBN: 978-91-984037-4-9 (digital version)
74. Patrik Eriksson (Filmisk gestaltning)
Melankoliska fragment. Om essäfilm och tänkande
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-566-4 (tryckt version)
ISBN: 978-91-7833-567-1 (digital version)

75. Nicolas Cheng (Konsthantverk)

World Wide Workshop: The Craft of Noticing

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019

ISBN: 978-91-7833-610-4 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-611-1 (digital version)

76. Magdalena Mayas (Musikalisk gestaltning)

Orchestrating timbre – Unfolding processes of timbre and memory in improvisational piano performance

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020

ISBN: 978-91-7833-722-4 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-723-1 (digital version)

77. Ingrid Hedin Wahlberg (Musikpedagogik)

Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusik

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020

ISBN: 978-91-7833-830-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-831-3 (digital version)

