

Kurs: **27216 Själständigt arbete 15 hp**

2013

Magisterexamen i musikpedagogik med inriktning musikterapi

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: Monica Lindgren

Anna-Karin Kuuse

# **Teknik och känsla**

**Konstruktioner i samtal med lärare inom högre  
musikalisk utbildning**



## abstrakt

Kuuse, Anna-Karin: *Teknik och känsla – Konstruktioner i samtal med lärare inom högre musikalisk utbildning*. Uppsats 15 hp inom ramen för Magisterprogrammet i musikpedagogik med inriktning musikterapi vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, 2013

Denna uppsats studerar användandet av språk kring konst och konstnärlighet i fråga om musik. Den problematiserar svårigheten att dela språk kring dessa begrepp inom olika musikpedagogiska inriktningar; utbildning till lärare i musik, utbildning till musiker och utbildning till musikterapeut.

Hur konstrueras mening i tal kring konst i musik, kring pedagogisk konsekvens av konstbegreppet i konstnärlig utbildning samt det statliga uppdraget att utbilda i musik. I de samtal som ligger till grund för studien, deltar verksamma pedagoger inom högre musikutbildning vid tre olika lärosäten. Diskussionen och förhandlingarna mellan dessa pedagoger har analyserats med hjälp av diskursanalys med fokus på diskurspsykologi. De retoriska teman och positioner som de medverkande agenterna har till hands inom diskursen är i föreliggande studie sedda som tecken på diskurs. Två diskurser framträder tydligt och diskuteras slutligen utifrån historiska diskurser och effekter för utbildningar med konstarten musik.

**Nyckelord:** Konst, konstnärlighet, musikpedagogik, musikterapi, diskursanalys, diskurspsykologi

## abstract

Kuuse, Anna-Karin: "*Technics and feeling*" - *Teachers' constructions of higher music education*, a study carried out within the context of the Master Program in Music Education, profile Music Therapy at the Royal College of Music in Stockholm, 2013.

This is the thesis about the usage of language around art and artistic actions in the area of music. It want to problematize the difficulty of sharing language around these concepts within different parts of academic learning in music; education for teachers in music, education for musicians and education for music therapists. How do teachers in musical disciplines at three Swedish academies of music talk and construct meaning around art in music, around the pedagogic implementations of the subject art in artistic education and the governmental issue with this artistic education that they are supposed to work inside. The discussions between these teachers are analyzed through a discourse analyses or rather discourse psychology. The rhetoric themes and the positions that the different agents are supposed to take inside the discourse are here seen as the signs of the discourse. Two discourses are clearly found and in the last part discussed in matter of historical discourse and implications for music education.

**Keywords:** Art, Artistic, Academies of music, Musician, Artistic education, Music therapy, Discourse analysis, Discourse psychology

Tack till min uppsatshandledare Monica Lindgren vid Högskolan för Scen och Musik i Göteborg för uppmuntran, kunnig och väl befogad handledning samt massor med inspiration för fortsatt skrivande.



# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>KAPITEL ETT .....</b>   | <b>9</b>  |
| 1. inledning .....   | 9         |
| <b>KAPITEL TVÅ .....</b>   | <b>10</b> |
| 2. bakgrund, syfte och frågeställning .....                              | 10        |
| 2.1. konst i pedagogiska kontexter .....                                 | 11        |
| 2.2. musikvetenskap .....  | 13        |
| 2.3. ett konstpedagogiskt dilemma .....                                  | 14        |
| 2.4. syfte .....   | 15        |
| 2.5. frågeställning .....  | 15        |
| 2.6. disposition .....   | 15        |
| <b>KAPITEL TRE .....</b>   | <b>16</b> |
| 3. synen på språket – socialkonstruktion som teoretiskt perspektiv ..... | 16        |
| 3.1. socialkonstruktionism .....   | 16        |
| 3.2. strukturalism .....   | 16        |
| 3.3. poststrukturalism .....   | 17        |
| 3.4. diskursteori .....  | 18        |
| 3.5. kritisk diskursteori .....  | 19        |
| 3.6. diskurspsykologi .....  | 19        |
| 3.7. reflektion .....  | 20        |
| <b>KAPITEL FYRA .....</b>  | <b>21</b> |
| 4. metod .....   | 21        |
| 4.1. val av metod .....  | 21        |
| 4.2. genomförande och urval .....  | 22        |
| 4.3. fokussamtal .....   | 23        |
| 4.4. reflektion över metoden .....                                       | 25        |
| 4.5. transkription och analys .....                                      | 25        |
| 4.5.1. subjektspositioner och retoriska legitimeringar .....             | 26        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.5.2. subjektspositioner och språkliga strukturer ..... | 27        |
| 4.5.3. hegemoni.....                                     | 28        |
| 4.5.4. analytisk ansats .....                            | 29        |
| 4.6. självprovning och reflexivitet .....                | 29        |
| <b>KAPITEL FEM .....</b>                                 | <b>31</b> |
| 5. resultat.....   | 31        |
| 5.1. retoriska konstruktioner .....                      | 31        |
| 5.1.1. konst och konstnärlighet som mänsklig natur.....  | 31        |
| 5.1.2. konst och konstnärlighet som kommunikation .....  | 32        |
| 5.1.3. konst och konstnärlighet som skapande.....        | 33        |
| 5.1.4. konst och konstnärlighet som ett hantverk .....   | 35        |
| 5.1.5. sammanfattning av retoriska konstruktioner.....   | 37        |
| 5.2. subjektspositioner.....                             | 38        |
| 5.2.1. pedagogen som katalysator .....                   | 38        |
| 5.2.2. pedagogen som förmedlare av kunskap .....         | 39        |
| 5.2.3. pedagogen som instängd och reflekterande .....    | 42        |
| 5.2.4. sammanfattning av möjliga subjektspositioner..... | 45        |
| 5.3. sammanfattning av resultat .....                    | 46        |
| <b>KAPITEL SEX.....</b>                                  | <b>48</b> |
| 6. diskussion.....                                       | 48        |
| 6.1. diskursanalys som metod – relevans .....            | 48        |
| 6.2. resultatets huvudpunkter – konsekvens .....         | 49        |
| 6.3. konsekvenser för pedagogisk praktik.....            | 52        |
| 6.4. att dela språk .....                                | 53        |
| 6.5. nya frågor .....                                    | 54        |
| <b>Referenser.....</b>                                   | <b>57</b> |
| <b>Bilaga 1 .....</b>                                    | <b>59</b> |



# KAPITEL ETT

## 1. inledning

Musik, konst och konstnärlighet, vad menar vi egentligen? Jag vill i denna uppsats studera normer kring musik och musikutövning och om dessa normer påverkar vår konstruktion av den musikpedagogiska diskursen. I den svenska musikpedagogiska miljön inom högre musikutbildning erbjuds flertalet utbildningar; musikerutbildning på grund- och avancerad nivå, utbildning till lärare i ämnet musik på grund- och avancerad nivå, magisterutbildning i musikpedagogik med inriktning mot musikterapi samt doktorandutbildningar i musikpedagogik. Dessa utbildningar ges som ett statligt uppdrag och erbjuds på högskolenivå inom ämnet musikpedagogik. Oavsett yrkesinriktning delar dessa utbildningar en musikpedagogisk miljö.

Är musik något vi tagit på oss att bevara och reproducera, ett viktigt kulturarv, och innehåller musik i sig också en konstnärlig, estetisk möjlighet som har med berättelsen om människan, kulturen och våra liv att göra? Som musikanter, musikpedagog och musikterapistudent har jag under utbildning och med många års erfarenhet som pedagog och sångerska tillägnat mig flera perspektiv på musik. Dessa perspektiv innehåller estetiska, formmässiga, konstnärliga och hantverksmässiga begrepp men även existentiella begrepp såsom; mening och sammanhang, jagutveckling, identitet och konst som berättelse. Dessa exempel är säkert sådant som de flesta som upplever, utövar och undervisar i musik kommer i kontakt med. Valet av diskursanalys som teoretiskt perspektiv ger här en möjlighet att utforska och analysera ett material utifrån en bred förståelse av musik, snarare än en fastlagd definition. Tillvägagångssättet att studera mening i samtal och handling ger möjlighet, likt ett terapeutiskt arbetssätt, att studera viktiga teman i samtalen, återkommande begrepp, samtalsrelationer och att även uppmärksamma det som inte sägs.

Jag är intresserad av att studera normer och föreställningar kring begreppen konst och konstnärlighet i musik då jag upplever att konstnärliga, pedagogiska och terapeutiska diskurser ibland är motstridiga. Jag upplever att det inom dessa råder olika slags konsensus kring konst och konstnärlighet samt att statusförhållanden mellan dessa diskurser konstrueras i tal och handling. Skulle en diskussion om sådana konstruktioner kunna synliggöra de normer som styr våra val kring musikutövning och musikpedagogik? Skulle nämnda diskussion kunna utveckla vår syn på musikens roll i kulturen. Varför utbildar vi? Vad menar vi med konstnärlighet? Varför?

# KAPITEL TVÅ

## 2. bakgrund, syfte och frågeställning

Konst och konstnärlighet, de begrepp som föreliggande studie laborerar med, behöver förstås historiskt och vetenskapsfilosofiskt. Finns det spår av kultur, tradition och vetenskap som påverkar hur vi använder begreppen idag? Begreppskonstruktioner kring konst och konstnärlighet är också sammanlänkade med begreppet estetik i ett historiskt perspektiv.

Synen på, och begreppskonstruktioner kring, konst och konstnärlighet som kulturella begrepp i framväxten av mänskliga samhällsformationer är också synen på vad en människa är och kan uttrycka, vad som anses vara estetisk eller konstnärlig kunskap i en viss tid och vem som definierar denna kunskap. Samtidigt, även om denna studie behandlar begreppskonstruktioner av musik som konst och konstnärlighet inom högre musikutbildning, har musik existerat som ett mänskligt och kulturellt uttryck genom stora delar av mänsklighetens historia. Konst är mänsklig erfarenhet och därmed kommunikation för det samhälle det representerar (Bale 2010). Konst och uttrycksformen musik samt behovet av att kommunicera med sång, instrument, dans, toner och berättelser är också berättelsen om människans utveckling i samhällsgemenskap. Den amerikanske filosofen John Dewey talar här om konst som erfarenhet.

It is out of the question to do more than suggest in bare outline the function of the arts in older civilizations. But the arts by which primitive folk commemorated and transmitted their customs and institutions, arts that were communal, are the sources out of which all fine arts have developed. (Dewey 1980, s.327)

Idéer kring uttrycksformen musik som konst eller konstnärlighet är något som uppstår i samtalet kring och inte i det praktiska utövandet av. Musikaliska uttryck har snarare varit ett av flera sätt att kommunicera mellan människor i kulturer över hela världen.

Filosofen Alexander Baumgarten (1714-1762) definierade i sin ”Aesthetica” begreppet estetik utifrån den grekiska betydelsen; förnimmelse eller sinnesupplevelse. Han var den förste som definierade begreppet i ett filosofiskt sammanhang och estetiken var enligt Baumgarten vetenskapen om denna sinneskunskap. Där Immanuel Kant (1724-1804) vidare hävdar sinnesupplevelse som förutsättning för kunskap överhuvudtaget, såväl förnimmelse som begreppsbildning, utvecklar Georg W F Hegel (1770-1831) estetiken mer mot konstfilosofi. Enligt Hegel har ”människan behov av att internalisera det som är, till något som hon därefter kan förverkliga i något yttre, i ett konstverk” (Bale 2010, s.14). Detta gäller inte bara konst utan all handling och kunskap. Konsten däremot är ett ”sken”, en genklang av medvetandets många djup och kan som sådan vara sinnlig och andlig, form, innehåll och idé på samma gång. Hans Georg Gadamer (1949-1968) intresserar sig utifrån detta för konst som erfarenhet, något som i sin symboliska kvalitet bidrar till en potentiell gemenskap, en sinnligt upplevd mening (Bale 2010).

Den estetiska erfarenheten genom traditioner och kollektiva minnen är också ett historiskt meningsskapande. Konst blir estetisk erfarenhet och skilljelinjen mellan konst och estetik är inte självklar.

## 2.1. konst i pedagogiska kontexter

I föreliggande studie redovisas ett både konstnärligt och pedagogiskt perspektiv och den forskning kring begreppen som refereras nedan härstammar framförallt från en utbildningsvetenskaplig kontext. Begränsningen i denna studie utgår från begreppens användning inom högre konstnärlig utbildning. Vilka konstruktioner kring konst och konstnärlighet går där att spåra? Pedagogiken kring konst och konstnärlighet visar då också på hur begreppen uppfattas, vad som är möjligt att utbilda och vad ett utbildningssamhälle önskar att konstpedagogik ska utbilda till?

När senare forskning kring konst i pedagogiska kontexter söker definiera begreppet som utgångspunkt för en pedagogik används bland annat ordet autenticitet. Det är i sökandet efter det autentiska som konstnärlighet kan uppnås. En pedagogik som stimulerar elever att utveckla denna kreativa förmåga närmar sig en konstnärlig pedagogik. En pedagogik som däremot endast föreskriver vad som är god konst och som endast ger teoretisk förståelse låter inte eleven uppleva sin egen konstnärlighet som erfarenhet. Konst är något som ytterst har att göra med autentisk erfarenhet och som konstnären söker ge ett universellt uttryck. Både vetenskap och pedagogik har svårt att ta det autentiska i det konstnärliga uttrycket till sig (Lindstrand & Selander 2010). Som pedagogisk konsekvens menas att lärarens uppgift är att få eleverna att arbeta mer som konstnärer själva gör, att leka med olika medier i syfte att locka fram det som är autentiskt, det som är baserat i den personliga erfarenheten.

I en vidare definition av musik och då som organiserat ljud, kulturellt förankrat och meningsskapande krävs enligt Reimer (2002) en pedagogik som utvecklar studentens möjlighet att uppleva och skapa mening i musik.

...music and the other arts are basic ways that humans know themselves and their world; they are basic modes of cognition... (Reimer 2002, s.5)

Konst som begrepp i musik formuleras här som autentisk erfarenhet, något som går att undersöka, skapa och uttrycka med hjälp av musikens olika beståndsdelar.

I ett postmodernt tänkande kring språk har också synen på konst förändrats. Även ett konstnärligt uttryck kan ses som "text", som en konstruktion. Har pedagogen då möjlighet att förmedla det korrekta sättet att framföra och tolka musik eller har utövaren, lyssnaren en lika stor rätt i den pågående konstruktionen av denna "text"?

If each person (each student) is as creative as the composers and performers and improvisers of the music we teach, what do we teach about the music? Do we just "present" it by listening to it, playing it, singing it, and let everyone make of what they "creatively" care to? (Reimer 2002, s.20)

Senare forskning kring konst i utbildningsvetenskapliga sammanhang redovisar bland annat ovanstående synpunkter. Samtidigt syns i dessa pedago-

giska miljöer också spår av större historiskt filosofiska strömningar i tänkandet kring estetik, konst och musik.

I Sverige har högre konstnärlig utbildning existerat sedan tidigt 1900-tal. När det gäller högre konstnärlig utbildning i musik var Stockholms musik-konservatorium (utvecklat ur Kungl. Musikaliska Akademien), senare Kungl. Musikhögskolan i Stockholm först med utbildning och då framförallt till kantorer. Utbildning i musikpedagogik för att tillhandahålla ungdoms-skolan med musiklärare har pågått sedan första halvan av 1900-talet. Före-bild till en pedagogik kring estetisk bildning kom till Sverige bland annat från Tyskland där konstpedagogikdiskussionen varit levande sedan mitten på 1800-talet. Med världsutställningarna 1851 och 1855 och synen på este-tik i samband med industrialismens framväxt, dess produkter och möjlighet-er, påverkas framväxten av de modernistiska konstideal som därefter förfäk-tas. Det handlar om människans möjlighet att skapa, att förhålla sig till natu-ren, att lyfta sig ur det gamla. Människan sågs som utbildningsbar och kunde läras att uppskatta det sköna. Detta ställdes i konflikt med diskuss-ionen om konst som något höjt över människan och åtkomligt endast genom känsla och intuition (Lindberg 1991). Båda yttringarna går att spåra till två stora filosofiska riktningar alltsedan antiken där Platons romantiska hållning kring uppfattningen av, och kunskapen om, de sköna konsterna uppfattas som gudomlig inspiration och där Aristoteles diskussion om förnuftet som bas för kunskap, värdesätter hantverk och praktisk kunskap (Lindgren 2006). Konstpedagogik startar i detta fält mellan "... natur och civilisation. All pedagogik kan ses som civilisatoriska ingrepp och omvänt: civilisation innebär pedagogisering" (Lindberg 1991). I framväxten av en pedagogisk hållning kring konst syns spår av dessa två riktningar. Den ena, en konstpe-dagogisk *uppföstrars hållning* har växt fram ur synen på människan som obe-arbetad natur som kan formas uppifrån och ner av en upplyst auktoritet.

I kritik av industrialismens prefabricerade produkter och den alienation som den mänskliga naturen där kunde uppleva kom motreaktioner på en alltför styrande hållning kring konst. Istället för att endast utbildas i hantverk skulle människan också utbildas i varseblivning för att kunna uppfatta det konstnärliga intuitivt och känslomässigt för att komma åt dess sanna natur (Lindberg 1991). Denna hållning kom att utvecklas mot en mer *karismatisk pedagogisk hållning* där betraktarens (mottagarens) egen upplevelse stod i fokus.

I Sverige företrädde den uppföstrande hållningen av bland annat Ellen Key (1849-1926) och med den en konstpedagogisk gärning i att utbildning om bildkonst för barn och unga, skulle etableras i folkskolan. Under 1950 och 60-talet i Sverige påverkades konstdebatten starkt av Herbert Read (1893-1968) som representerade en mer idealistisk uppfattning om naturen och konsten, med egen upplevelse genom konsten, skulle en väg till de goda sederna beträdas. Denna den mer karismatiska hållningen öppnar för ett elevdeltagande och sökande arbetssätt. Tekniska kunskaper ses i den karismatiska hållningen som medel och inte som mål utan ger möjligheter till uttryck och "om konstpedagogiken emellertid ska ge insikter av existen-

tiell betydelse för deltagarna, måste den bedrivas på deras villkor” (Lindberg 1991, s.342).

När det gäller utvecklingen av pedagogik kring konstarten musik och dess akademiska legitimitet kan denna kortfattade beskrivning av konstpedagogik i Sverige möjligen förklara och förtydliga den pedagogik som även musikämnet vilar på. I kulturarvsdiskussionen kring musik, den kunskap och repertoar som ska bevaras och reproduceras för att utbilda kommande musiker och musikutövare, syns då spår av den uppfostrande hållningen. När det gäller 1960- och 70-talets friare musikpedagogik (t.ex. SÄMUS) inom akademien (Thorsén 1974), anses ett synsätt på musik och pedagogik som mer liknar det karismatiska. Musikämnet i skolan blir en del i den demokratiska fostran till samhällsmedborgare som står inskrivet i läroplaner. Man kan kring begreppet konst inom musik, ana en hållning som värdesätter hantverk och teknik högt (Aristoteles) samtidigt som man gärna hänvisar till konst i musik som gudomlig inspiration och något som den lärde endast kan uppfatta (Platon). Det blir dock problematiskt om inträdesbiljetten till denna insikt endast är till för de uppfostrade eller utbildade. Skiljer sig den mer fria konstpedagogikens karismatiska hållning här från en uppfostrande karismatisk dito? Kan den erfarenhetsbaserade konstpedagogiken definieras av bland annat Gadamer och Dewey navigera inom detta konstpedagogiska fält?

## 2.2. musikvetenskap

Ovan redovisade strömningar inom 1900-talets konstpedagogik kan alltså visa på kopplingar till politik och ekonomi, till filosofi och utbildningspolitik. Synen på musik som vetenskap i denna kontext kan ytterligare förtydligas. Musik som vetenskap har från sin ställning som matematisk kunskap i Pythagoréernas filosofi behandlats av flera tänkare och behållit sin ställning som en av de stora vetenskaperna. I ”*De institutione musica*” (från början av 500-talet e.Kr. ) skriver en på den tiden inflytelserik tänkare; Boethius (ca 480 -524 e.Kr.), om en indelning av musik i tre olika arter. Denna indelning kom att bli normgivande under medeltiden. Musiken indelas här hierarkiskt från högsta till lägsta nivå; *musica mundana*, *musica humana* och *musica instrumentalis*. *Musica mundana* är den kosmiska musik som alstras när de väldiga himlasfärerna rör sig. Det mänskliga örat kan inte förnimma dessa fulländade harmonier, men förnuftet kan fatta dem. *Musica humana* är ett samspel mellan människans kropp och förnuftet liksom mellan kroppens organ och mellan förnuftets delar. Genom att lyssna noga inåt kan den kloke och uppmärksamme – som Platon påpekade – förnimma denna musik. *Musica instrumentalis* är den lägsta arten av musik och utgör det vi kan uppfatta med hörseln. Sinnena är bedrägliga och kan dra människan mot det djuriska och demoniska (Liedman 2001). Den som bara spelar är den lägst stående i hierarkin och vet egentligen ingenting om musik. Kunskapen och filosofin samt den förnuftsmässigt intuitiva upplevelsen av musik ställdes här före själva utövandet.

### 2.3. ett konstpedagogiskt dilemma

Mot denna matematiska och strikt vetenskapliga syn på musik ställer sig på 1700-talet Jean Jacques Rousseau (1712-1778) och hävdar att musiken ska öppna sig direkt för människan. Musik skulle enligt Rousseau uttrycka den naturliga, rena och starka känslan, inte förnuftet. Musik var ett klingande material och ett känslouttryck (Liedman 2001). Liedman diskuterar i sin bok, *Ett oändligt äventyr - om människans kunskaper*, just denna historiskt filosofiska konflikt kring musik och uttryck. Den personliga sidan av kunskapen, den som länkar samman inlärning med livshistoria blir i ett pedagogiskt perspektiv kring känslouttryck också viktig. I modernismens (1900-tal) spår, utvecklat ur abstraktioner och musikaliska experiment kom konstarten musik även att uppfattas som text, som berättelse. När människans egen upplevelse, en upplevelse bortom det rena förnuftet, också ska värdesättas uppstår ett dilemma kring pedagogik. Ur denna konflikt härstammar sedan de olika uppfattningar som går att känna igen som uppfostrarhållning och karismatisk hållning (Lindberg 1991). Ur dessa har konstbegreppen i konstpedagogik och musikpedagogik utvecklats.

I spänningen mellan å ena sidan ett vetenskapligt konstideal som hänvisar till utvecklandet av förnuftet och ett där känslor och egen upplevelse anses vägledande står konstpedagogiken inför ett ständigt dilemma (Lindberg 1991). Är synen på konst och konstnärlighet samt dess pedagogiska konsekvens tillräckligt problematiserat? Vilket uppdrag har, i detta dilemma, de konstnärliga högskolorna? Är det som förvaltare av kunskap om konsterna, som bevarare av kulturarv och tradition, som fostrare av konstnärliga uttryck, som handledare och utbildare i konst som en demokratisk rättighet och som sådan en självklar röst i samhället eller som förvaltare av pedagogik för att utbilda i konst?

Inom den internationella musikterapeutiska miljön har diskussionen om musik som konst eller estetisk upplevelse pågått i många år. Användandet av musik med terapeutiska förtecken kan förenklat beskrivas som; musik *som* terapi och musik *i* terapi (Paulander 2011). Musik *som* terapi ser då musikens estetiska form och uttryck som viktigt för mötet och utvecklingen i den terapeutiska relationen. Musik *i* terapi är användandet av musik för kommunikativa och självutvecklande ändamål. Mellan dessa olika sätt att se musikens roll i det musikterapeutiska arbetet rör sig en utbildad musikterapeut.

I en kort bakåtblick kring begreppen konst och konstnärlighet och deras betydelse inom högre utbildning framträder det konstpedagogiska dilemman. Konstpedagogiken bär spår av dessa olika synsätt och uppdraget som högre utbildning i konst (här musik) förvaltar har rötter i dessa diskussioner eller förhandlingar. Synen på konst i både ett historiskt och ett nutida perspektiv bär med sig föreställningar och påverkar hur vi tänker, agerar, talar om och utbildar i konstarten musik. Synen på musik framträder här både som en förnuftets kunskap kontra en intuitiv upplevelse.

## 2.4. syfte

Syftet med denna uppsats är att skapa kunskap om synen på konst inom högre musikutbildning ur ett pedagogiskt perspektiv. Utifrån mina frågeställningar försöker jag i lokal diskurs studera hur konst och konstnärlighet i musik framställs i tal.

Med studien önskar jag därigenom även undersöka relationen; musik/konst och människa/samhälle i syfte att också stimulera synen på musik och musikutövning. Vad kan vi omfatta utan att förlora konstnärlig nivå och/eller ett humanistiskt uppdrag? Vad kan vi inom en musikpedagogisk miljö i högre musikutbildning, med alla medverkande aktörer, utveckla vidare?

## 2.5. frågeställning

Hur konstrueras och legitimeras begreppen konst och konstnärlighet av verksamma pedagoger inom högre musikutbildning?

Hur kan dessa konstruktioner problematiseras i relation till högre musikpedagogisk praktik?

## 2.6. disposition

Jag kommer i kapitel tre att beskriva utgångspunkt och historik för det teoretiska perspektiv och den analysmetod som används i resultatet. Synen på språket som utgångspunkt för konstruktion av mening redovisas. Begreppen konst och konstnärlighet har i kapitel två beskrivits utifrån utbildningspedagogiska och filosofiska formuleringar, detta för att fånga en möjlig utgångspunkt för hur begreppen använts inom både utbildningsdiskursen och samhällsdiskursen. Metod och analys beskrivs i kapitel fyra och därmed de analysbegrepp som framträtt som relevanta och hur de använts. I kapitel fem redovisas resultatet av undersökningen, i vilka kategorier det framträtt som tydligast och vad som därmed blivit synliggjort.

Slutligen diskuteras och problematiseras resultatet i kapitel sex där också en möjlig fortsatt forskningsansats formuleras.

# KAPITEL TRE

## 3. synen på språket – socialkonstruktion som teoretiskt perspektiv

I detta kapitel redovisas mina teoretiska utgångspunkter. Centralt här är språket och dess konstruktion, att förstå hur språk och kultur hänger samman. Vad menas med språk och vad menas med diskurs? Diskurs som begrepp vidgar synen på vad språket är och formulerar språkets aktörer, de sociala agenterna.

### 3.1. socialkonstruktionism

Konstruktioner av mening är beroende av de objekt eller agenter som befinner sig och agerar i den miljö där mening skapas. I kritik av strukturalismens centrala antaganden, om enbart språkliga strukturer, utvecklades över tid den syn på strukturalism som tillerkänner den ”mänskliga subjektiviteten och handlingsförmågan” i den sociala världen ett lika stort värde (Howart 2007, s.19). Denna syn på de sociala agenternas och relationernas betydelse inom diskursen, inom den konstruktion som är både socialt och språkligt organiserad, är en sammanfattande syn på begreppet socialkonstruktionism. Hur utvecklingen mot ett sådant teoretiskt perspektiv gått till redovisas kortfattat nedan.

### 3.2. strukturalism

Den schweiziske lingvisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) spelar en central roll i den språkfilosofi som kom att benämnas strukturalism och därmed den s.k. ”språkliga vändningen” inom samhällsvetenskaperna. I strukturalismen betonas att ”alla mänskliga handlingar och sociala institutioner bör betraktas som symboliska system av praktiker” (Howarth 2007, s.24). Saussures språkteori formulerar en syn på språket som ett möjligt sätt att förstå mänskliga samhällen, detta istället för att endast förstå dessa utifrån enskilda historiska händelser och personer. Inom strukturalismen betonas språket som ett meningssystem där betydelser och normer internaliseras. Inom denna språkliga struktur görs sociala handlingar begripliga. Saussure skiljer mellan strukturen, systemet av tecken som han kallar *langue* och dess bruk inom systemet, benämnt som *parole*. Språket skapar mening i de olika tecknens inbördes relation och tecknen får mening i opposition till andra begrepp som de relaterar till. Denna syn på språket bildar grund för en utvidgning av strukturalismen till att omfatta fler vetenskaper än den lingvistiska (Saussure 1970).

Claude Levi-Strauss (1908-2009) utvecklar och använder dessa strukturalistiska begrepp även när det gäller handlingar och kulturella system. Inom socialantropologisk forskning öppnas därmed möjligheter att titta, inte bara på medvetna språkfenomen utan även på deras bakomliggande omedvetna infrastruktur (Howarth 2007, s.31). Han studerar samhällen som komplexa symboliska ordningar där språk, handlingar, konstnärliga uttrycksformer,



riter och sociala regler ses som uttryck för en meningsskapande struktur. Inom strukturer av system uppträder myter och att studera dessa blir också ett sätt att studera hur samhällen utvecklas samt hur dessa genom sina myter skapar möjligheter till att göra tillvaron begriplig (Levi-Strauss 1969).

Inom denna tradition, och i och med den språkliga vändningen, blir man tvungen att även problematisera betraktarens språk och konstruktion av mening. Vilken position och roll tar betraktaren i det som studeras, hur konstrueras mening och hur påverkar det tolkningen av ett material? Denna kritiska utgångspunkt banar väg för det som kallas poststrukturalism. Där strukturalism står för sökandet efter mening, en slags tolkning av text och handling ser poststrukturalismen mer på interaktionen mellan läsare och text, samt det meningsskapande som sker där (Börjesson 2003). Det handlar då även om ett pågående meningsskapande, en konstruktion av betydelser i nuet.

### 3.3. poststrukturalism

De strukturalistiska begreppen *langue* och *parole* i Saussures språkfilosofi ifrågasätts som förutsättningar och bas för konstruktion av mening. Istället dekonstrueras betydelserna och Jaque Derrida (1930-2004) menar att det snarare är meningssystemen, diskurserna, som skapar begreppen och dess inbördes relationer. Det finns således inget fullt slutet språkssystem (Howarth 2007). Förenklat skulle det kunna sägas att istället för att språket skapar de regler som styr mening, skapar tal och handlingar de meningssystem som i stället styr språkets struktur.

Begreppet diskurs förknippas mest med ytterligare en fransk filosof vid namn Michael Foucault (1926-1984) och i det sammanhanget också hur diskurserna blir uttryck för makt. Diskursen beskrivs som den meningstruktur som en kultur; t.ex. en samhällelig, fackmässig, tidsbunden eller historisk sådan, skapar genom språk och handlingar, genom artefakter och ritualer. Foucault menade att varje diskurs sätter gränser för vad som är tänkbart inom densamma och använder utestängningsmekanismer i form av språkliga handlingar för att avgränsa sig gentemot andra diskurser. Relationen mellan makt och vetande inom diskursen framställs som intressant. Vem har inom diskursen legitimitet att tala, att medverka till att sätta gränser för vad som är sant eller falskt, vad som är accepterat och ger diskursen legitimitet (Börjesson 2003).

I studiet av hur diskursen verkar kan motståndspunkter erbjudas och där finns möjlighet för mot-diskurser att utvecklas (Howarth 2007). Viktiga begrepp för att förstå samhällliga diskursers historiska koppling är *arkeologi* och *genealogi*. Arkeologin i Foucaults diskursanalys studerar vilka bildningsregler som styr diskurserna och genealogin undersöker hur dessa regler vuxit fram, vilka möjligheter som utestängts, vilken makt som varit verksam. Begreppet *epistem* används för att förklara stora epistemologiska begreppssystem som under en viss epok genomsyrar och bildar struktur för ett flertal stora samhällliga diskurser. Diskurserna är produktiva såtillvida att människor inom dem skapas av, och underkastar sig diskursens makt. Det existerar således inget grundläggande mänskligt subjekt opåverkat av

diskurs. Produktiviteten inom diskursen är också en skapande kraft som inte bara vidmakthåller, utan också bygger vidare på diskursens mening (Howarth 2007).

I Althusser (1918-1990) diskursbegrepp innefattas begreppet ideologi. Ideologi är en social praktik som materialiseras i specifika typer av institutioner och organisationer. Specifika idéer får materiell form och förkroppsligas i särskilda praktiker och handlingar. I likhet med Lacan (1901-1981) menar Althusser att diskursen skapar det mänskliga subjektet, att detta subjekt är en ideologisk effekt snarare än en agent som skapar sig självt. Begreppet *interpellation* avser denna tillblivelse av subjektet inom diskursen. Subjektet blir ”kallat på” och svarar mer eller mindre på kallelsen men är oavsett graden av svar format av diskursens ideologi. Subjektet känner igen sig eller inte i denna ”påkallan” (Howarth 2007, s.109).

### 3.4. diskursteori

Då flera av poststrukturalisterna dekonstruerar både strukturalism och marxism växer ett nytt ideologibegrepp fram, det där ideologin ses som produkt av diskurserna. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (1985) intar ett poststrukturalistiskt och postmarxistiskt angreppssätt där ideologibegreppet och maktbegreppet är viktiga beståndsdelar. Diskurserna är sociala och politiska konstruktioner som etablerar ett system av relationer mellan olika objekt och praktiker, samtidigt som de tillhandahåller *subjektspositioner* med vilka ”sociala agenter” kan identifiera sig. I dessa konstruktioner framträder praktiker som tydligare anger diskursens struktur. Begreppet *nodalpunkter* hänvisar till sådana meningsbärande grundyttringar inom en diskurs. En diskurs kräver också alltid ett diskursivt ”yttre” för att definiera sina egna gränser (Howarth 2007, s.117). En diskurs betecknas som objektiv och det råder vad man kallar för *hegemoni* när den upplevs som given och självklar. En bestämd världsuppfattning framstår som helt naturlig. Här sätter Laclau likhetstecken mellan objektiv diskurs och ideologi eftersom diskursen styr (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.44). Däremot är diskursens struktur kontingent, möjlig men inte nödvändig, dvs. endast ett av flera möjliga sätt att skapa mening.

*Flytande signifikanter* är icke helt meningsbestämda element inom diskursen och diskursernas struktur ses som tillfälliga konstruktioner. Nödvändiga horisonter för våra handlingar inom en diskurs kan synliggöras i en diskurs myter om sig själv.

Diskursanalysens syfte är att avslöja vilka myter om samhället som objektiv realitet som impliceras i tal och andra handlingar. Man kan studera hur vissa myter kommer att framstå som objektivt sanna och andra som omöjliga. Och man kan analysera hur myter såsom flytande signifikanter tillskrivs olika innehåll av olika aktörer i en strid om att göra just den egna bilden av ”samhället” gällande. (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.47)

### 3.5. kritisk diskursteori

I kritisk diskursanalys är språket både tal och handling och det är framförallt både konstituerande och konstituerat. Det kritiska perspektivet hävdar att ”diskursiva praktiker bidrar till att skapa och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper [...] dessa effekter betraktas som ideologiska effekter”. Enligt samma perspektiv på diskursanalys hävdas att syftet är ”att bidra till social förändring i riktning mot mer jämlika maktförhållanden i kommunikationsprocesserna och i samhället i övrigt” (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.69). Det finns inom den kritiska ståndpunkten också en frigörande och förändrande ambition, det kontingenta, möjliga men inte nödvändiga, kan alltid förändras och röra sig mot nya strukturer. Det måste inte vara som det har varit. Hur begrepp förstås inom diskursen i relation till varandra benämns inom kritisk diskursanalys som intertextualitet. Dessa begrepp och betydelser i nya kombinationer kan stimulera förändring.

### 3.6. diskurspsykologi

Diskurs som förståelsen av stora meningskonstituerande strukturer ligger till grund för studiet även av mycket lokala diskurser. Dessa diskurser konstituerar mening och subjekt även på mikronivå. Studiet av diskurser på en arbetsplats, hos en familj/släkt, en åldersgrupp eller inom en specifikt könsneutral grupp kan visa spår av mycket lokalt sociala och små diskurser men också förstås utifrån vilka större samhälleliga och historiska diskurser de verkar artikuleras.

Identitet blir inom diskurspsykologi således ett diskursivt begrepp och inte något fast och oföränderligt. Subjektets identiteter konstitueras genom språket i diskursen och ”är därmed relationella, ofullständiga och instabila” (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.107).

I diskurspsykologin studeras snarare de möjligheter som diskursen erbjuder för subjektet att konstruera sig själv, vilka retoriska repertoarer som finns möjliga och hur dessa används för social handling inom diskursen. Ett diskurspsykologiskt perspektiv studerar interaktion och ett pågående konstruerande av mening i form av retorik. Jonathan Potter och Margaret Wetherell, som företräder denna inriktning talar om att när ”något står på spel”, i retorik och interaktion görs diskursens gränser synliga. Genom att leta efter retoriska konstruktioner i samtal där vissa teman verkar framträda samt på vilket sätt de framställs kan man enligt diskurspsykologin göra de lokala diskurserna synliga. (Winther-Jørgensen & Phillips 2000)

Föreliggande arbete utgår från ett diskurspsykologiskt perspektiv på språket. Synen på språket som konstruktion bär spår av strukturalism och socialkonstruktionism. Det blir i ett arbete som bygger på social interaktion genom samtal, intressant att titta på den lokala diskursen, att studera hur språket används för att konstruera mening, konstruera subjekt och hur dessa talhandlingar därigenom synliggör vad som är möjligt eller inte möjligt att säga. Detta kan möjligen synliggöra en eller flera diskurser och det genealo-

giska perspektivet (Foucault), varifrån det i så fall härstammar, skulle kunna användas för en diskursanalys av en större diskurs.

Min ansats att söka efter ett gemensamt språk kring konst och konstnärlighet, att försöka förstå vad vi kan och inte kan dela inom olika fält av musikutövande, kan möjligen ha något att finna i denna studie av den lokala diskursen kring konst och konstnärlighet inom musikområdet. Vad kommer att bli synligt, vad står på spel, måste det vara så, vad är bortvalt och varför? Vad händer om vi tänker på ett annat sätt?

### 3.7. reflektion

Kan man säga något om verkligheten utifrån ett socialkonstruktionistiskt teoretiskt perspektiv? Kritiker av detta sätt att se på världen, på kulturen och dess yttringar hävdar att ingenting går att hävda som riktigt och sant, att det därför inte är hållbart som forskningsansats. Det är bara en historia om verkligheten bland många andra (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.149). Dock erbjuder socialkonstruktion ett perspektiv som gör det möjligt att säga *något* om hur omvärlden uppfattas och att med hjälp av analysen av ett mindre fält, en diskurs, kunna förstå andra liknande strukturer.

En reflexiv hållning tillhör universitetets grundprinciper och ett kritiskt perspektiv på en alltför objektiv diskurs ser jag som fruktsam.

# KAPITEL FYRA

## 4. metod

Ett intresse för språket och hur vi genom det skapar och vidmakthåller mening öppnar i en kvalitativ studie för ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vill man dessutom problematisera och inte endast kartlägga strukturer, studera olika språkkonstruktioners inbördes förhållanden, förhålla sig reflekterande och i viss mån kritisk till framlagda strukturer samt intressera sig för hierarkier ifråga om meningssystem, lämpar sig diskursanalys som metod för analys. Diskursanalys som metod erbjuder många möjligheter att läsa empiri och det är också möjligt, som redovisats i tidigare kapitel, att parallellt göra både en tolkning av stora samhälleliga diskurser och mycket lokala sådana.

I föreliggande studies problemställning formuleras ett intresse för de mycket lokala diskurser som är möjliga att synliggöra i en homogen miljö. Miljön här artikulerad som högre konstnärlig utbildning i musik. Dessa lokala diskurser kan möjligen också spegla en större samhällelig och kulturell diskurs och dessutom visa spår av diskurser som kommer från helt andra områden än de rent konstnärligt, musikaliska eller pedagogiska. Diskurser som är samhälleliga och kulturella t.ex. en viss politisk eller ekonomisk diskurs kan via språket och dess meningsskapande slå igenom även på andra områden. Samtidigt kan just lokala diskurser visa spår av de till slutna diskurser eller ideologier som styr ett samhälle (Thörn i Börjesson & Palmblad 2007). Dessa perspektiv öppnar för att använda fler än ett diskursanalytiskt verktyg i en studie. Dock får materialstorlek samt forskningsfokus avgöra var tyngdpunkten hamnar. I denna studie ligger intresset på en lokal diskursnivå, hur informanterna talar om konst i förhållande till musik och pedagogik inom sin miljö. Det handlar mer om diskurspsykologi (Edwards & Potter 1992, Potter & Wetherell 1987, Potter 1996) där informanternas inbördes relationer och språkkonstruktioner studeras. Samtidigt blir det intressant att försöka synliggöra större diskurser kring konst i allmänhet och även större diskurser kring lärande och pedagogik. Har dessa i sin tur något att göra med den politiska och ekonomiska diskurs som råder, finns det mot-diskurser?

### 4.1. val av metod

Denna uppsats är en kvalitativ studie med en diskursanalytisk inriktning. Inom begreppet diskursanalys framträder, som beskrivits, flera möjliga ingångar till analys där de tydligaste spårerna; diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi var och en framträder med möjliga analysnivåer. I uppsatsens första insamlade fas har dessa tre analysnivåer fått utgöra en lös tankebakgrund och medverkat till att inte fixera tolkningen av materialet för tidigt. Gemensamt för utgångspunkterna är dock att det språk som används inom en tillgänglig diskurs är både konstruerat av diskursen och dessutom konstrueras vidare inom densamma. En möjlig analysmetod för att få syn på

just konstruktion av begrepp är därför att både studera hur de konstrueras och hur de är konstruerade.

## 4.2. genomförande och urval

Min frågeställning kring begreppen konst och konstnärlighet och hur de konstrueras inom högre musikutbildning resulterade i valet att bjuda in till fokussamtal (Wibeck 2010) med verksamma lärare inom sådana utbildningar. Utgångspunkten var att ett öppet samtal skulle kunna visa något av denna konstruktion.

För att få en tillräckligt bred och avidentifierande bild av hur lärare inom högre musikutbildning talar om konst och konstnärlighet valde jag att kontakta tre högskolor med musikerutbildning och lärarutbildning i musik. Första kontakt togs med rektor och/eller utbildningsledare för att via dessa presentera min undersökning samt undersöka om det fanns intresse att medverka. Undersökningens konkreta fas startade i och med att dessa första kontakter togs i januari 2011. När kontakt via e-post och telefonsamtal väl var tagen och uppsatsprojektet genom dessa ledningsfunktioner godkänts tog jag vidare kontakt med ett stort antal lärare inom flera instrumentinriktningar och genrer.

Jag skickade en kort beskrivning av uppsatsens intressefokus och inriktning samt beskrev formen för ett fokussamtal och poängterade frivillighet och anonymitet i undersökningen (se bilaga). Detta brev sändes via e-post till ett flertal, både slumpvis utvalda och av rektorer rekommenderade, lärare inom de olika utbildningarna. Det gjordes här ingen begränsning av befattning, anställningsår eller undervisningsuppdrag. Mitt intresse var att få en så bred förankring som möjligt inom ramen för det rekommenderade antalet medverkande vid ett fokussamtal, 4-6 personer. Hade jag som exempel valt att koncentrera mig på enbart lärare för blåsinstrumentalister inom musikerutbildning och lärarutbildning i musik hade jag möjligen fått designa undersökningen annorlunda. Eftersom inbjudan var öppen och vände sig till verksamma lärare inom högre musikutbildning öppnade det för variation i instrument, genre, befattning mm. Då min forskningsfråga inriktade sig just på diskursen om och denna diskurs förväntas delas och konstrueras av alla inblandade, bjöd jag i mitt informationsbrev in till samtal om konst och konstnärlighet som begrepp. Valet av verksamma lärare motiveras av kopplingen till det pedagogiska perspektivet, konst och konstnärlighet konstruerad i musikpedagogisk praktik. De lärare som ville medverka svarade på min e-postförfrågan och kontaktades sedan åter både med nya e-postbrev och med telefonsamtal för att komma överens om lämpliga datum för samtal. Fokussamtal genomfördes vid dessa tre högskolor mellan mars och augusti 2011.

Med tre fokussamtal i backspegeln ser jag att denna slumpartade inbjudan inom designad ram resulterat i medverkande från utbildningsledning med undervisningsuppdrag, doktorander med undervisningsuppdrag, adjunkter och lektorer inom flera genrer, både från individuell och ensembleundervisning, samt verksamma pedagoger både på lärarprogram i musik samt musikerutbildningens både grundutbildning och masterutbildning. Variation i anställningsår och ålder på medverkande ökar dessutom variablerna i

materialet. Denna spridning i erfarenhet och uppdrag är en önskad grundförutsättning även om det kanske egentligen inte är den viktigaste variabeln när ett diskursanalytiskt perspektiv ska tas. I denna studie har ingen medveten hänsyn tagits till genus och problematiserar därför inte över detta perspektiv.

Fokussamtalen på de tre lärosäten som utvaldes bokades till en och en halv timme där jag med mikrofon spelade in cirka 60 minuter av samtalet efter att presentation och återknytning till mitt tidigare utsända undersökningsfokus tagits.

### 4.3. fokussamtal

Intresset för fokusgruppsforskning har stadigt ökat sedan 1980-talet och ursprungligen handlade det mest om marknadsundersökningar, att i samtal ta reda på vad människor i grupp tycker kring en marknadsvara. Dessa undersökningar hade från början inget generellt forskningsvärde men har alltsedan man inom både sociologiskt och samhällsvetenskapligt inriktad forskning börjat använda metoden, fått vetenskaplig förankring. Metoden är användbar både för att studera innehåll; det vill säga gruppmedlemmars åsikter, attityder, tankar, uppfattningar, argumentationer etc., och för att studera själva interaktionen gruppmedlemmarna emellan (Wibeck 2010, s.22).

Samtal i fokusgrupper där forskaren själv initierar samtalet och delvis medverkar är en relevant metod för att upptäcka konstruktioner av mening kring ett givet ämne. Intresset i en fokusgruppsstudie inriktas på gemensamma, kulturellt förankrade föreställningar och attityder. Analysen av data från inspelade fokusgruppsamtal visar på social interaktion och hur deltagarna resonerar sig fram, vilka strategier för att skapa konsensus som synliggörs eller vilka eventuella konflikter som blir synliga. I analysen kartläggs både de strukturer för samtalet som verkar stå tydliga och samtidigt hur de processer går till som konstruerar och skapar dessa strukturer (Wibeck 2010, s.24).

Fokusgruppsamtal skiljer sig från gruppintervjun såtillvida att forskaren istället tar rollen av moderator och låter samtalet fritt löpa på. Det finns både mer eller mindre strukturerade fokussamtal men forskarens roll är inte endast att vara ”en fluga på väggen” utan att aktivt uppmärksamma samtalet, initiera och stimulera, förstärka och vid behov klarlägga och bjuda in någon i samtalet. Forskaren, tillika moderatören, är den som bestämmer ämnet för samtalet men låter sedan samtalet ta en ostrukturerad väg utan egen inblandning för att vid behov gå in och styra vidare. I vissa fall behövs ingen styrning alls utan interaktionen och samtalet löper på. Målet för ett fokussamtal är gruppinteraktion kring ett av forskaren bestämt ämne (Wibeck 2010, s.25).

I fokussamtal värdesätts ett fritt samtal och det underlättas av att deltagarna känner sig delaktiga i ämnet samt att de någorlunda demokratiskt har möjlighet att delta i interaktionen. Gruppen bör ha likartad kännedom om ämnet för samtalet och själva välja att samtala om det. Forskaren söker efter sin

fokusgrupp genom att bjuda in till samtal utifrån en öppen forskningsfråga eller en gemensam utgångspunkt för ett samtal.

I fokussamtal rekommenderas deltagarantalet till 4-6 deltagare. Detta eftersom alla under samtalets gång ska få tillfälle att uttrycka sina tankar och åsikter och att gruppmedlemmarna ska kunna ha ögonkontakt med varandra. Risken för kohesion; tillfälle där deltagarna känner så stor samhörighet i frågan att diskussionen avstannar, ökar vid ett mindre antal deltagare och i en för stor grupp, ökar känslan av anonymitet och bristande engagemang (Wibeck 2010, s.61). I samtalen inför denna studie varierade gruppstorlek från fyra till som mest sju deltagande informanter och som moderator fick jag lotsa samtalen på lite olika sätt i de respektive grupperna. Kohesion upplevde jag inte som något större hinder då samtalen flöt på utan för mycket inblandning av mig som moderator.

Forskningsfrågan och storleken på studien kan till viss del bestämma hur många och hur långa samtal som utgör grund för empiri. I vissa studier är fokussamtal endast en del av det insamlade materialet och i andra den enda och viktigaste utgångspunkten. Detta beror också på val av analys och design. I föreliggande studies forskningsdesign anger forskningsfrågan att det handlar om konstruktion av begrepp och mening vilket gjorde att fokussamtal var en lämplig metod. I syfte att ringa in den aktuella diskursen behövdes dock flera fokussamtal i liknande miljöer snarare än endast samtal på ett specifikt lärosäte. I denna studie utgörs empirin således av tre lika långa fokussamtal med en grupp pedagoger på tre olika statliga högskolor med högre musikutbildning. De delvis ostrukturerade samtalen utifrån en gemensam utgångspunkt (se bilaga) bildade grund för de resultat som kommer att presenteras i föreliggande studie.

I analys av inspelningar från fokussamtalen framträder förutom den gemensamma utgångspunkten för samtalet också de zoner kring vilka jag som moderator delvis styrde samtalets riktning. Man skulle i beskrivningen av dessa fokussamtal då kunna använda benämningen halvstrukturerade samtal (Wibeck 2010, s.28). Genom att när tillfälle bjöds, rikta samtalet vidare passerades några viktiga vinklar av samtalens utgångsfokus eller om man så vill, zoner för konstruktion. Dessa var; konst som begrepp, musik som konst, pedagogisk konsekvens och samhällsligt uppdrag. Zonerna berördes mer eller mindre djupt i de tre samtalen men vägen genom samtalen passerade alla dessa. Dessa zoner var inte planerade men följde i alla samtalen naturligt på varandra. När väl en allmän meningskonstruktion kring konst och konstnärlighet diskuterats blev det viktigt att relatera de inblandades specifika fack; musik, till detta. Väl där, eftersom jag var intresserad av hur det yttrar sig, hur diskursen pågående konstruerar mening kring dessa begrepp, var det relevant att komma in på pedagogisk konsekvens samt att undersöka om det fanns något medvetandegjort formulerat samhällsligt uppdrag kring detta.

Hur transkription och analys av fokussamtal genomförs beror också av studiens omfattning och inriktning. När det gäller valet av socialkonstruktivism och ett diskursanalytiskt perspektiv är det viktigt vad som sägs, vad



samtalet konstruerar, vilka konflikter och maktstrukturer det eventuellt blottar. Analysen söker tillexempel efter uttalade diskurser, efter uttalade subjektspositioner och därför blir det viktigt att allt transkriberas noggrant. I andra former av fokusgruppsanalys kan det räcka med sammanfattande text av ett avlyssnat samtal. I denna uppsats är allt material transkriberat så språkligt identiskt som möjligt. I de citat som redovisas i resultatet återges ibland tankepauser med hjälp av punkter men hummanden och små tankeord som ”eh” är borttagna. För att konsekvent avidentifiera materialet har i de citat som använts, eventuellt tydliga hänvisningar till utbildningsäte, yrkesroll, genre och instrument även tagits bort.

#### 4.4. reflektion över metoden

Hur pratar man om konst och konstnärlighet utan att blanda in sig själv? Går det att prata om dessa begrepp i diskursanalytiskt inriktad forskning utan att själv påverka materialet genom sin egen medverkan och tillhörighet i diskursen? Enligt strukturalismen går det inte att förhålla sig objektiv och tro att forskaren inte påverkar, dock gäller att medvetandegöra sin egen påverkan. I fokussamtalet är forskaren med i samtalet men styr det så lite som möjligt.

Jag visste inte hur indragen jag skulle bli och om det i en fråga som jag själv tycker är musikfilosofiskt intressant var möjligt att kunna motstå att dras med i diskussionen. Jag ville prova mig själv och se om det överhuvudtaget gick att prata om dessa frågor, om det gick att upptäcka konstruktion och diskurs endast i ett samtal. Som oerfaren inom teoribegreppet diskursanalys såg jag det som en förutsättning för att sedan klara att vara mer observerande inför min designade materialinsamling. Ett första övningssamtal med vänner och kollegor inom musikfältet gick av stapeln i januari 2011. De medverkande representerade verksamma pedagoger och musiker inom grundskola, gymnasium samt på frilansbasis och samma procedur som jag sedan använde mig av genomfördes vid detta samtal. Vid genomlysning märkte jag att dessa begrepp visst går att prata om, att det kan vara ett intressant och forskningsbart material men också att jag som forskare har lätt att bli indragen och styra samtalet mer än nödvändigt. Bara att bjuda in till ett samtal om redan utvalda begrepp är i sig en form av styrning men dock, samtalen var förutsättningslösa och konstruerades där och då. Intressant i denna typ av samtal blir vilken eller vilka konkurrerande diskurser som blir synliga, ibland förvånande även för de medverkande. Detta övningssamtal på 60 minuter gjorde mig nu något mer förberedd kring hur ett sådant här samtal kan utveckla sig, hur jag som forskare ska delta och hur det är möjligt att avsluta.

#### 4.5. transkription och analys

De tre samtalen från de utvalda högskolorna transkriberades först för hand och sedan ytterligare en gång på dator för att få en första grundlig och översiktlig läsning av materialet. Genomläsning tre resulterade i markeringar av betoningar, tvekan, självkorrigeringar, avbrutna samtal och motsägelser.

I detta första insamlade arbete läste jag också flera aktuella böcker i diskursanalys och dess metod för att vara förberedd inför nästa fas i analys av texterna.

I studiet av tre huvudinriktningar inom diskursanalys; diskursteori, kritisk diskursanalys, och diskurspsykologi kommer jag här att redovisa och förklara de begrepp som i denna studie kom att vara användbara. I ett självprövande perspektiv är det dock viktigt att framlägga möjligheten för en helt annorlunda läsning av ett material, användandet av andra verktyg inom diskursanalys för tolkning och artikulation.

I föreliggande studie bygger, som tidigare redovisats, empirin på tre fokus-samtal á 60 minuter. Dessa samtal kretsade kring ett för grupplemmarna känt område, deras arbetsmiljö, den högskola där de själva arbetar. Det de pratade om och skapade mening kring är begreppen konst och konstnärlighet, något de i sin miljö förväntas kunna tänka och tycka något om. När det gäller pedagogisk konsekvens och statligt uppdrag förutsätts de också att ha något att säga. Det som blir intressant i en socialkonstruktionistisk ansats och med ett diskursanalytiskt perspektiv är hur detta går till, vad sägs och varför, vilken konsekvens får det och vad verkar artikuleras som gemensam mening, som gemensam diskurs? När forskningsfrågan inriktas mot *hur* detta går till, detta begreppsliggörande och meningsskapande, då måste diskurspsykologiska verktyg finnas med i analysen. Dessutom ligger i syftet med studien en ansats att vilja skapa kunskap om konst och konstnärlighet inom musikpedagogiska miljöer och genom detta försöka förstå hur språkonstruktioner i sin tur konstruerar diskurser på en mer generell nivå inom konst och musikutövande. Är dessa större diskurser något som endast är taget för givet och normerande och är de då möjliga att förändra? Med ett sådant perspektiv behöver också några fler analysverktyg användas, verktyg från både kritisk diskursanalys och diskursteori.

En möjlig läsning av materialet är att starta i det lilla, i de lokala diskurserna och dess relationella språkbruk för att sedan med hjälp av det diskursiva fält som blir tydligt göra ytterligare en analys på en mer samhällelig nivå. Detta arbetssätt kan då betecknas som ett "bottom-up" - tillvägagångssätt. Diskurspsykologi blev i detta arbete den logiska utgångspunkten.

I min transkribering och läsning av det insamlade materialet skedde analysen på flera nivåer. En första kategorisering för att synliggöra vad informanterna egentligen pratade om, blev viktig innan de diskurspsykologiska verktygen kunde användas. För att kunna analysera hur retorik konstruerar mening och vad som därigenom synliggörs måste jag veta *vad* de pratar om. Samtidigt blir just vad de pratar om i sig ett sätt kartlägga diskursen, det blir där även intressant vad man *inte* pratar om eller vilka teman som verkar svåra att dela. Uteslutning och tillslutning (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.33-35) är begrepp från diskursteorin som här blev relevanta.

#### 4.5.1. subjektspositioner och retoriska legitimeringar

De teman som blev synliga i mitt material går i diskurspsykologi även att läsa som subjektspositioner. Det är just dessa positioner och dessa samtal

som är möjliga inom denna diskurs. Hur konstrueras de retoriskt, på vilka sätt produceras sanning inom den lokala diskursen? Utifrån Jonathan Potter och Margaret Wetherells metoder (1987, 1996) inom diskurspsykologi hämtade jag dessa begrepp som i sig ger möjlighet att svara på frågan om hur konstituerandet av diskurs går till. I en första sortering och kategorisering av mitt material syntes därför en uppdelning i några olika teman. Dessa teman framträdde i samtalen där mina påbjudna samtalszoner utgjorde de ramar som informanterna talade inom.

Varje tema dramatiserades, byggdes upp med hjälp av olika retoriska grepp av de inblandade. Finns det här retoriska tekniker för att framställa sin egen identitet på ett specifikt sätt inom diskursen? Används denna retorik för att förstärka teman, för att positionera sig och för att konstruera sin position inom diskursen? Med hjälp av några retoriska bilder blev det lättare att synliggöra vad som skedde i samtalen. Några exempel på retorikstrategier är ”extremformuleringar” (eg. ”*extremecase - formulations*”) (Winther-Jørgensen & Phillips 2007, s.128), där man kan ta till grepp som att; ”alla gör...., alla vet...” eller ”footing” (Holmberg 2010, s.60) där bevisbördan för ett utlåtande förläggs hos experter och personer med erkänt hög status. Vill man framhäva och förstärka sitt uttalande kan man säga att ...” jag läste en artikel av xxx där han beskrev precis detta...” osv. Samtidigt kan retorik säga något om eventuella mot-diskurser och motstånd. Är en mot-diskurs ännu inte accepterad synliggör det hur den dominerande diskursen ser ut, retoriskt kan det märkas på hur man använder tvekan och vaga formuleringar för att framställa en ännu icke accepterad diskurs. Det som inte utvecklas retoriskt eller förs vidare i dialogen kan visa något av vad som utestängs eller inte är ”rumsrent” inom diskursen. Påbörjade mot-diskurser som inte utvecklas kan visa gränserna för den dominerande diskursen. Det existerar en diskursordning.

#### 4.5.2. subjektpositioner och språkliga strukturer

I analysen av mitt material fanns några av dessa retoriska tekniker representerade och visade på hur gränser inom och mellan två diskurser skapas. Det är faktiskt just med hjälp av att titta på retorik som spåren av de två, historiskt sett delvis motstridiga, men mest tydliga diskurserna för konst och pedagogik framträdde. Konflikten, men också strävan att försöka omgruppera *flytande signifikanter* (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.47) kring konst och konstnärlighet blev då synlig. För att visa var tyngdpunkten i samtalen låg inom de olika teman som framträdde lämpade det sig att använda fler begrepp som inte direkt hör till diskurspsykologin utan är hämtade från diskursteori enligt Laclau & Mouffe (Howarth 2007). I en diskurs finns alltid vissa begrepp som återkommer och ingår i flera samtal, en slags kristallisationspunkter, i diskursteori benämnt som *nodalpunkter*. Samtalen i mitt material återvände och kretsade kring sådana begreppspunkter som verkade ha en stark ställning i den lokala diskursen. Ytterligare ett begrepp för att tydliggöra vad som verkar delas och skapa gemensam mening är ekvivalenskedjor eller *signifikantkedjor* (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.50). Flytande signifikanter länkas samman i en speciell ordning just i en

specifik diskurs och om det verkar som att det delas av de inblandade, då är det ett tecken på diskurs.

När viktiga teman blivit synliggjorda och de retoriska grepp som användes för att tala inom diskursen lyfts fram, blev det möjligt att få syn på diskursens grundpålar dvs. nodalpunkter, flytande signifikanter och signifikantkedjor. I denna första tematiska och retoriska analys synliggjordes också motstånd och parallella konstruktioner, en möjlig mot-diskurs.

Jag var också intresserad av att se vilka *subjektspositioner* som gjordes möjliga. Var de lika i de olika samtalen och kunde de säga någonting om den aktuella diskursen kring högre musikutbildning generellt? Precis som diskurser är också subjektspositioner tillfälliga och produktiva. De positioner som framträdde är de möjliga identiteter som kunde konstrueras med hjälp av de diskursiva resurser som fanns till hands just då. Samtalsfokus, de medverkande och de retoriska grepp som användes, producerar också de resurser som diskursen påbjuder. Den subjektsposition som framträder ser jag som en tillfällig *tillslutning* (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.107), en position för den här stunden och det här samtalet men producerad av diskursens möjligheter. De subjektspositioner som framträtt i läsningen av mitt material visar spår av några tydliga och liknande subjektspositioner i alla tre samtalen. Det är också med hjälp av retorik som de underbyggdes. I den inbördes relationen mellan dessa positioner frågar jag mig om det går att urskilja en hierarki, vilken position verkar vara den mest gångbara, lättast att bli accepterad för, att få status för? De subjektspositioner som innehåller spår av mot-diskurs, är de lika gångbara och skapas/tillsluts subjektspositionerna, under samtalets gång, just i interaktion med de andra?

#### 4.5.3. hegemoni

Vissa positioner råder det dock konsensus kring och visar på vilka delar av diskursen som är hegemonisk. Den är så förgivet-tagen att det som sägs uppfattas som något objektivt, något med sanning överensstämmande och därför som något hegemoniskt. Begreppet hegemoni är även det hämtat från diskursteori enligt Laclau & Mouffe. Howarth (2007, s.126-127) beskriver hegemoni med Laclau & Mouffes formulering som ett sätt för samhälleliga projekt (här menat som större samhälleliga diskurser) ”att konstruera och stabilisera betydelsesystem eller hegemoniska formationer” (Laclau & Mouffe 1985, s.142) och, fortsätter Howarth;

På en samhällelig nivå organiseras dessa formationer kring artikulationen av nodalpunkter som underbygger och organiserar samhällsordningar. Dessa privilegierade förtätningar av mening skänker en delvis fixerad mening åt en särskild samling av signifikanter.

Även i den lokala diskursen är dessa begrepp användbara och hjälper till att organisera både retoriska grepp och subjektspositioner. Råder det hegemoni, om vad, och är den objektiv? Ett annat sätt att tala om och förstå detta är begreppet konsensus, där det som det råder hegemoni om, sluter diskursen och det som yttrar sig som ett motstånd kan rubba denna konsensus. Rubbning beskrivs som ”händelse som inte kan symboliseras av en existerande diskursiv ordning och leder alltså till att denna ordning löses upp” (Howarth

2007, s.127). Rubbning och konsensus kan vara användbara begrepp för att synliggöra just det kontingenta i diskursen, det möjliga men inte nödvändiga. I diskurspsykologi används rubbning på ett lite annorlunda sätt men båda begreppen är användbara. Potter och Wetherell pratar mer om ”att något står på spel” (Winther-Jørgensen & Phillips 2000, s.115). Det blir synligt i de retoriska grepp som används och om det råder strid om konstruktion av mening inom diskursen. Intressant i denna studie är just hur samtalen skapade konsensus, på vilka sätt gjordes det och vad står det för?

#### 4.5.4. analytisk ansats

Min analytiska ansats i resultatkapitlet bygger således framförallt på diskurspsykologi med hjälp av begrepp lånade från diskursteori. Med hjälp av redovisade begrepp vill jag försöka kartlägga och synliggöra diskursen eller konstruktionerna kring konst och konstnärlighet inom högre musikutbildning. För är det bara *en* diskurs eller råder det en diskursiv kamp om två motstridiga eller i alla fall två tydliga diskurser?

Intressant i min studie är om de samhälleliga och historiskt förankrade diskurserna kring konst i allmänhet även synliggörs i de lokala diskurserna. Hur ser de ut och vilka är deras grundläggande konstruktioner? Vilka rester av de stora utbildningstraditioner som redovisats kring konst i pedagogiska kontexter framträdde i samtalen? Är Foucaults begrepp arkeologi och genealogi användbara i en diskussion kring resultatet? Sägar en möjlig placering av den lokala diskursen i ett större konstpedagogiskt fält något om en större diskurs kring konst men också kring utbildning? Med hjälp av maktbegreppet i kritisk diskursanalys kunde jag ställa frågor till den lokala diskursen, lyfta fram mot-diskurser och synliggöra det kontingenta. Analytiska frågor jag ställde mig här var; Vad får det för konsekvenser att diskursen ser ut som den gör, vad producerar den för möjligheter och måste det vara så? Hur mycket påverkar till exempel större diskurser kring utbildning och samhällelig produktivitet, kring nytta och utbildningsmål hur vi handskas med vårt sätt att se på konst och pedagogik. Här skulle avslutningsvis begreppet *epistem* från Foucault kunna användas. Vilka epistemologiska samhällsuppfattningar påverkar? I en vidare diskussion om samhälleligt uppdrag och beställaren staten kan den lokala diskursen/diskurserna problematiseras. Vilket uppdrag har högre musikutbildning och vad står det för?

#### 4.6. självprovning och reflexivitet

En diskursanalys är ett möjligt sätt att läsa empirin inom ett givet område. Forskningsfrågan ringar i detta fall in området som en möjlighet att redovisa *hur*, med hjälp av diskurspsykologiska och diskursteoretiska verktyg, det hela går till. Tittar man på samtalen på det här viset framträder just det här. Det som är påvisbart genom redovisade samtalscitater kan säga något om den lokala diskursen men också genom det framlagda ställa frågor till en mer generell diskurs.

Vad är representativt? Vad går att säga om diskursen kring konst och konstnärlighet i högre musikutbildning? Det går att synliggöra vissa tydliga tecken på diskurs och i ett diskursanalytiskt perspektiv är det inte intressant

huruvida det framlagda representerar hela sanningen utan istället, fullt medveten om att även forskaren påverkar konstruktion av mening, säger något om ett pågående meningsskapande. Vad som är intressant däremot är hur just språkanvändning, ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, ständigt producerar diskurs. Analysen kan bland annat visa hur detta går till och därmed lösa upp föreställningen om en objektiv sanning kring nämnda områden. Finns det en förändringsmöjlighet?

# KAPITEL FEM

## 5. resultat

Jag kommer i det följande att redovisa det som med hjälp av analysverktygen har varit möjligt att lyfta fram ur empirin. Valet av metod och analysverktyg konstruerar den struktur varur resultatet kan läsas.

### 5.1. retoriska konstruktioner

Ur ett diskurspsykologiskt perspektiv är retoriken som legitimerar diskursen intressant. De retoriska teman som framkommit i läsningen kommer att exemplifieras med utdrag ur de transkriberade samtalen. Viktiga tecken som konstituerar diskursen, tecken som verkar sammanhållande och sammanlänkande för att konstruera mening i samtalen, är diskursens nodalpunkter. Dessa tecken uppträdde i samtalen inom olika retoriska konstruktioner. I föreliggande studie utkristalliserades följande retoriska konstruktioner; *Konst och konstnärlighet som mänsklig natur*, *Konst och konstnärlighet som kommunikation*, *Konst och konstnärlighet som skapande* och *Konst och konstnärlighet som hantverk*. Inom dessa konstruktioner syntes de tecken som här centrerar diskursen kring högre utbildning; *känslor*, *kommunikation*, *skapande*, *hantverk* och *teknik*. Dessa är viktiga tecken som inkluderar det som samtalen kretsade kring, det är också kring dessa tecken eller begrepp som retoriken konstruerades. I de citat som redovisas nedan kommer jag att markera de tecken som utsnittet vill belysa med hjälp av fetstil. Dessa markeringar signalerar alltså endast min analys och inte något som förstärktes i samtalen. Jag har konsekvent utelutit alla markeringar av betoning men låtit pauser och upprepningar av ord redovisas.

#### 5.1.1. konst och konstnärlighet som mänsklig natur

Retoriskt verkade det vara viktigt att slå fast en slags objektivitet för att legitimeras konst över huvud taget. En avgörande grundpåle i diskursen kring konst och konstnärlighet verkade kretsa kring ett allmängörande, där retoriken flera gånger använde sig av extremformuleringar som *alla*, *hela*, *aldrig* för att förstärka behovet av objektivitet.

Jag tror **alla** har en konstnärlighet, från det minsta barn till den äldsta människan... och det tar sig olika uttryck och det formas på olika sätt genom olika livets skeenden då, framförallt att,... ja jag tror **aldrig** en människa blir kvitt de förmöjnelserna man har av glädjeämnen, lust och intressen, och fallenhet och förståelse och, både kunnigheten och okunnigheten rör **hela** vår organism, just att det har så mycket outtalade värden det tror jag är väldigt viktigt att ... bevara och minnas just det, även i pedagogiska situationer (ur samtal 1)

Ovanstående är ett exempel på ett utlåtande inom den första samtalszonen när informanterna talade om vad som är konst, hur de formulerar sig kring det. I ett försök att beskriva och konstruera mening kring begreppen och söka efter en allmän formulering användes extremformuleringar, såsom *alla*, *aldrig*, *hela*. Informanterna sökte efter en gemensam grund för samtalet. *Känslor* som något mänskligt och därför naturligt användes också reto-

riskt för att konstruera mening och ringa in denna gemensamma grund. Sådana grundantaganden som inte heller ifrågasattes i samtalen bildade en gemensam objektivitet. Det är inte omtvistat och verkar då vara gemensam konstruktion.

Alltså det är väl en, eller för mig är det, ja, mycket en kommunikation som ... man kanske inte..., eller om man fortsätter, de, även barn har ju inte alltid..., ord och..., räcker ju inte till ... att det är **mycket med känslor**... att om man mottar eller själv utövar så är det ändå ett... .. alltså aspekter, **känslaspekter** som... som fattas om, om det inte skulle finnas det som man tänker som konst då (ur samtal 2)

Att konst och konstnärlighet är något naturligt och som har med känslor och allas inneboende möjlighet att göras konstrueras även i nästa utdrag. Pedagogens roll inom konstnärlig utbildning blir då att se denna naturliga känsla och ”fånga det”.

Jag tror inte att vi får en enda student här som inte bär på den där **enorma heta önskan** att få musicera utifrån deras ”point-of-view”, alltså utifrån deras position, naturligtvis som skiljer från varje student, men **var och en** bär på detta. Jag menar om man kopplar där så är det inte så svårt att fortsätta (skratt), det gäller ju att fånga det helt enkelt (ur samtal 2)

I ovanstående citat blir känslan detsamma som ”den där enorma heta önskan” och allmängörandet beskrivs via ”var och en”. Nodalpunkten känslor får retorisk hjälp av allmängörandet och extrema formuleringar för att objektivgöras.

### 5.1.2. konst och konstnärlighet som kommunikation

Förutom att forma konstruktionen kring allmängörande och nodalpunkten *känslor*, själva utgångspunkten, talades det mycket om det konstnärliga uttrycket, om att konst är *kommunikation*. Denna kommunikation är en logisk följd av föregående retoriska exempel, allmängörandet samt känslor, och kan som den flytande signifikant det också är, här fixeras i sin mening genom att kopplas samman med just naturlighet och känslor inom fältet konst och konstnärlighet. Just här användes kommunikation i förhållande till dessa andra tecken och fick med hjälp av dessa redan etablerade och till synes objektiva begrepp sin mening. Tecknen bildade en signifikantkedja och hör här, inom diskursen, samman. Kommunikation är således både naturligt, finns hos alla, och bygger på känslor.

Jag brukar säga från min horisont så handlar det om ... uttryck och **kommunikation** (ur samtal 2)

Ja, exakt, Nå, jag menar... om man ska definiera konst så kan man ju tycka olika, det kan finnas forskning som visar olika medans... olika ideal som pekar på olika kvalitéer men även dålig konst är konst så att säga ... tänker jag, numera när jag tänker på konst så tänker jag kanske ett annat ord för det, det är eller det som har med det **kommunikativa** att göra alltså att man behöver **kommunicera** med andra och att i vårt fall musik, genom musik, och att musik nästan **kommunicerar** med mig och det bygger väldigt mycket på starka upplevelser kan jag tänka mig som, jag vet precis när jag hade mina stora upplevelser av musik och det var ofta före, flera av de stora var före tio års ålder, man lyssnade på någon skiva hemma som var väldigt, tog mig väldigt starkt. Det där går, kan jag inte förklara för nån annan det är bara jag som känner det men det är väldigt starkt konstnärliga upplevelser... och ett



**tilltal** till mig som är väldigt starkt, jag tror, jag tänker konst som ett **tilltal** till mig eller ett sätt att tala till andra så att säga, vilja **uttrycka sig** eller vilja **kommunicera** med genom sin musik så att säga och även med, i den aspekten skulle även en nybörjare vara konstnär på det sättet att han kan uppfatta konst på ett speciellt, specifikt sätt som en sjuåring gör eller man kan också förmedla på sin nivå så att säga (ur samtal 3)

I ovanstående citat har jag även markerat de tecken som jag upplever användes som variationer på temat kommunikation, d.v.s. uttryck och tilltal. Signifikantkedjan som bygger samman de olika tecknen syns även i detta citat där starka upplevelser och hänvisningen till nybörjare och barn får representera allmängörandet, extremformuleringar och känslor.

### 5.1.3. konst och konstnärlighet som skapande

Akten att kommunicera och uttrycka sig hör också samman med ett annat allmänt och naturligt begrepp, nämligen skapande. Den naturliga längtan att kommunicera genererar ett skapande. Detta skapande har en sida av naturlighet, d.v.s. utan träning går det att skapa, även barn kan skapa.

Jag tänkte bara på att, lite på det som du sa politiskt också, om man ska försvara konst så är ju den friheten att få **skapa**, få, för jag har också gått musikerutbildning och jag känner igen lite där, det ska va så perfekt i en stil eller i nånting att **det egna**, och jag har också studenter som pratar att, om de inte vill undervisa sen att det är för mycket perfektion i det att man mister det, det här att få lov att **skapa** att få lov att **uttrycka** och det är ju det som kanske barn, **barn har ju verkligen, de kan ju skapa allt** och sen kanske man pressar för mycket... perfektion så att det... men sen om man, vad man kan kalla konst eller inte det kommer man säkert att kunna diskutera. Men om man tänker det som ett **skapande**... (ur samtal 1)

I detta citat kom nu även en annan konstruktion kring konst och musik in, den om perfektion som konst, en konstruktion, som jag senare ska visa, visade sig som mot-diskurs i samtalen flera gånger. I förhållande till denna andra konstkonstruktion förhåller sig nodalpunkterna; känslor, skapande, och kommunikation och i citatet ovan, i strid med densamma. Det som är påtagligt är att alla tre samtal startade i konstruerandet av nodalpunkterna; känslor, kommunikation och skapande, lät flera sätt att uttrycka detta få komma till tals och skapade därigenom en slags konsensus kring dessa tecken. Ganska snart dök dock en annan konstruktion upp, en som rör sig kring nodalpunkter som hantverk och teknik och i ovanstående citat uttryckt som perfektion. Den etablerade grundkonstruktionen kring konst och konstnärlighet står delvis i konflikt med denna och artikulerar sig gentemot just perfektion med hjälp av skapande, gentemot reproduktion med improvisation, något som i det här fallet har med det egna skapandet att göra, något som barnet har naturligt.

många släpper därför inte in i **det där egna**, går inte in i det där **egna skapandet** att lägga in ett eget innehåll eftersom man är, på ett sätt kan jag tycka ibland om man skulle vilja förenkla det väldigt mycket så handlar det om spänningen mellan form och innehåll på nåt sätt, väsen, musikens väsen eller nånting går vi sällan in i. Det är svårt att tala om det i många fall va, det är enklare att titta på, vilket tempo använder man, vad är korrekt harmoniserat, var det en rätt intonering och så vidare. Det är så väldigt lätt att vi har det i den ma..., vi utgår från de mönstren så musikens väsen gö... vad kan det va, det här med **lockelse och lust** och **lidelse och hänförelse** på nåt sätt... den

måste ju musiken ha, den måste lyssnaren uppleva och hur når man alla dessa, det är så många fält som man inte kan övergri..., som man inte kan gripa över men att man har ambitionen, de, de, det tror jag också är att **reproduktion** är det aldrig till 100% men man kan säga att om motsatsen skulle kunna vara lite grann **improvisation** om man tar det som ett begrepp då så är det, det är ju en, det är ju återigen ett område som är, jag tror **barnet är väldigt mycket bättre på** (ur samtal 1)

De första nodalpunkterna och det sätt som de retoriskt konstruerades samman i signifikantkedjor hamnade i opposition med en mot-diskurs som innehåller reproduktion och teknik. Opposition handlar retoriskt i första hand om att positionera sig gentemot denna diskurs och strida för de etablerade grundbegreppen om konst. De kan inte existera samtidigt.

- Ja, ja tänker att det (konst) är nån sorts packeterad ... förädlad form... för hur, hur man vill få ut stämningar, **känslor** och så vidare och den där packeteringen har ju delvis blivit en del av vår utbildning alltså att vi förädlar hela tiden packeteringen men dom **grundläggande känslorna** å, å behovet att **kommunicera** de är **basala** på något sätt..

- Mmmm (från flera)

-Den, de behöver aldrig, behöver aldrig, eh, eh, konstlas, men hela tiden packeteringen, det är ju den man egentligen pratar om när det passerar ett stadium, när det plötsligt blir konst...å...de e ju de som jag tycker är lite märkligt fast de e därför jag tycker det är två motverkande saker alltså..ju mer man förädlar är det inte säkert att konsten och **kommunikation** blivit bättre på nåt sätt...och det kan ju till och med ... förfelas, genom att man har förvä...förädlat metoden

... så tyckte jag att ...så att, att vara nära konsten dröjde väldigt länge för jag tyckte jag mera **reproducerade och lärde mig verktyg** å såna här saker innan jag faktiskt kände att jag skapade ..och det jag tycker, den klassiska ...musikutbildningen ägnar sig mer åt **reproducerande** och traderande än, att man verkligen använder sitt instrument för att själv **skapa** och hitta sina egna behov och sina egna..sitt synsätt på, på ..eh..så att säga existentiella frågor eller va de nu e man vill **kommunicera** va...

... ja mmm jag tycker också att det är jätte svårt alltså det är så stora begrepp men, men alltså det ligger nånting..eh...väldigt, vad ska jag säga, alltså att konst är alla former, alltså, i en konstnär har en förmåga att, att beröra människor skulle jag vilja säga, å, å det är ju jätte svårt å definiera vad är det som gör att man berör men, men jag känner igen din beskrivning, alltså när det gäller den klassiska musiken så finns det väldigt, en väldigt stor del som är att **reproducera**...

- mmm

... en, en notbild å, å det finns verkligen en gräns alltså de e ju tycker jag många stora berömda musiker som ... som alltså inte har den förmågan..

- Men vi lägger ju otroligt mycket tid, det var ju det jag börja me å säga det här med packeteringen

- ... ja etiketterna...

- ... att det är budskapet va, så fort vi ska prata om konst i nån sorts **statusperspektiv** då hand, handlar det bara om hur vi **packeterar**, hur duktiga vi blir på att **packetera**, vi beta..., vi pratar **väldigt, väldigt sällan** om vad det är vi **packeterar** alltså det som är egentligen det... budskapet där vi använder verktygen för att synliggöra eh, eller på något sätt hitta en form för, för innehållet. Och det tror jag musik, musikutbildningarna är dåliga på helt enkelt...

... jag tycker att den delen vi reflekterar över det konstnärliga innehållet i det vi gör är **otroligt liten** i förhållande till **traglande** på skalor och faan och hans moster alltså och de, jag blir så irriterad på det, jag tappade 10 år av mitt liv alltså, tycker jag, som jag skulle ha kunnat ägnat åt viktigare frågor (ur samtal 1)

Ovan redovisas en längre samtalssekvens där konflikten mellan dessa båda motstående konstdiskurser i musik började tydliggöras. De etablerade och konstruerade objektiva begreppen från samtalens början stod nu i strid med reproduktion och teknik som *packeterad form* gentemot diskussionens *innehåll*. Retoriskt pågick striden mot denna parallella diskurs med hjälp av extremformuleringar i form av förstärkningsord och med subjektivt upplevt bevismaterial. Statusperspektivet när det gäller konst dök upp och förtydligade att det verkligen handlar om en diskursiv kamp mellan åtminstone två sätt att se på konst i musik. I detta samtalsutsnitt deltog alla medverkande på något sätt och konstruerade den gemensamma meningen kring denna konflikt.

#### 5.1.4. konst och konstnärlighet som ett hantverk

När väl reproduktion hantverk och teknik kommit på tal var det ingen som hävdade att det ingenting betydde utan samtalen försökte på olika sätt att konstruera mening kring behovet av just reproduktion och teknik för att kunna uttrycka något. Reproduktion och teknik verkade vara viktiga nodalpunkter när det gäller konst i förhållande till musik. De kom inte upp när man pratade om konst i allmänhet men däremot när informanterna närmade sig sin egen erfarenhet av konst och konstnärlighet och sin yrkesutövning inom musik.

Det handlar om att också kunna uttrycka nånting, en **expressiv** kunskapsform, den har ju inte datorn i sig utan det är ju nånting vi tillför som människor och det är där nånstans som också konstnärligheten kommer in och kunna göra avvägningar och, och bedömningar hela tiden. Varför ska jag göra på det här sättet och vad betyder det när jag gör så här istället för så här och, och så i mitt **uttryck** va...

jo det finns ju också en annan fara för även om det handlar om **upplevelser** och så där och **uttryck** så är det ju förstås att man mås..., man behöver ju ha en **teknik** som gör att man kan uttrycka sig

... nånstans, och man tar fram, man tar ju gärna fram såna artister som har väldigt mycket **uttryck** men som kanske inte har så **tekniskt utvecklat**, Bob Dylans munspelande till exempel, som ju är **otekniskt** på det sättet att han behärskar ju inte instrumentet som vi i högre musikutbildning kanske definierar ett instrument men han jobbar väldigt mycket med **uttryck** och såna här saker va, men, men ofta så sätts ju då i relation de här begreppen mellan **uttryck och känsla**, eller mellan **teknik och känsla** och **teknik** då är det väldigt mycket det här också musikhögskoleduktiga som vi, sånt där begrepp som finns, man kan spela snabbt på sitt instrument men man **saknar känsla**. För mig så har det aldrig varit nåt problem för jag tycker att de här hör ihop för **man behöver en viss teknik** för att uttrycka en viss **känsla**, sen behöver man kanske olika sorters **teknik** för att uttrycka mycket olika **känslor** va (ur samtal 3)

I förhandling med mot-diskursen kring teknik och reproduktion sökte samtalen konstruera ny konsensus kring den ena diskursens behov av den andra. Även om den första konstruktionen talade om naturlighet, känslor och kommunikation handlade mot-diskursen om teknik och reproduktion om det som också ingår i uppdraget att undervisa i musik.

- Ja, alltså det behövs ju en **teknik** för att kunna

- kunna få tillgång till sitt **redskap** ordentligt

- Ja absolut, tror inte dina år är bortkastade (ur samtal 1)

Eh, ja de e nog, alltså för mig handlar det väldigt mycket om att man, man ska, konsten är att man har ett **budskap** och att man har en **rik verktygslåda** för att kunna synliggöra det här budskapet och jag vill, göra jämförelsen på tal om **reproduktion** och **skapande** med konstförfalskaren. Konstförfalskaren har bara verktygen men har inte själv haft sitt budskap för det är någon annan som har gjort, och alltså att man avhänt sig behovet av att **kommunicera** d.v.s. gestalta nånting, å, å på nåt så handlar det nog väl om själva budskapet i sig, nån form av budskap och då är det bara frågan om, hur många **verktyg** vill man använda, hur många vill man lära sig för att göra budskapet synliggjort och kombinationen av de där två saker är konsten, inte det ena eller det andra (ur samtal 1)

En ny definition på konst inom musik synliggjordes här och den producerades retoriskt bl.a. med hjälp av liknelsen med konstförfalskaren ovan. Vem vill väl vara en konstförfalskare och dock, hur skulle förfalskaren kunna gjort ett så bra verk, till förväxling likt originalet, om han inte besittit teknik och de rätta tekniska verktygen. Metaforen visar på ett tydligt sätt hur de båda diskurserna kring konst i musik skulle kunna smälta samman. Samma försök till förhandling och att låta de båda diskurserna smälta samman till en, ses i nästa exempel:

A: mmm, det har emot lite grann det här ... transcendentala kvalitetsbegrepp där jag menar det bygger..

B: Ja för att kvalitet..

A: ... uppå erfarenhet och

B: det gör det

A: och så men det är, **även ett barn**, menar du kan känna den här..

B: Ja

A: kvalite

B: Ja

A: nånstans

B: För mig är konst det som drabbar mig eller det som får mig att gå igång och då tänker jag på det här transcendentala, det kanske också är det förreflexiva, det kanske inte bara är erfarenhet utan det ..

A: mmm

B: ... där vi på nåt sätt, det måste vara lite fenomenologiskt, det vi redan har med oss, att det är en..., att vi upplever konst som konst fastän man inte vet, därför att vi har det i oss redan..

A: mmm (ur samtal 3)

Förhandlingen ovan är ett exempel på en ytterligare möjlighet att föra samman de två konstruktionerna eller mot-diskurserna, att naturliggöra konstförmågan och ta den för given för att sedan utifrån detta diskutera huruvida teknik och tekniska verktyg kan komma in som en möjlighet till fler erfarenheter. Det är svårt att diskutera emot ett sätt att se på barnets konstnärliga förmåga som något fenomenologiskt och också därför naturligt. Det måste tas i beaktande om än under viss tvekan. Förhandlingen uppstod ur en diskussion om kvalitetskriterier kring konst, om det finns en transcendental kvalitet och om det är det som definierar konst. Denna transcendentala kvalitet ensam är dock inte konst utan förutsätts existera tillsammans med teknik. Kvalitetskriterierna användes för att söka en definition på konst och i detta samtal nämndes tidigare erfarenhet och kunskap som förutsättning för även transcendental kvalitet. I förhandlingen försökte en informant föra tillbaka detta till det naturliga och objektiva.

A: Det är nå't samspel mellan viljan och förmågan och kunskapen om, kan jag tycka, så de där tre enheterna på nåt sätt måste överlappa varandra, saknar man viljan att göra nånting, då blir det svårt att upprätthålla förmågan och kunskapen va...

B: exakt

A: Tar man bort kunskapen så räcker det inte att de har viljan

B: ... de har viljan, exakt

A: och förmågan, så att de där på nåt sätt behövs

Alla: mmm

A: för att det ska samspela

B: Ja da

A: det genererar nånting

Alla: mmm

A: Så för mig handlar det väldigt mycket om att skapa de där ... om man pratar lärsituationer då som man är inne på att lärandet i sig, att det, skapa de där risktagande miljöerna, då handlar det ju **både om innehåll och form**... (ur samtal 2)

I citatet ovan fördes också här en förhandling i ett försök att benämna de olika delar som behövs för ett konstnärskap och utveckling. Viljan och den naturliga lusten till uttryck räcker inte om inte förmåga och kunskap om, harmonierar. Här slogs fast att de är lika viktiga. Innehåll och form får likvärdig status.

### 5.1.5. sammanfattning av retoriska konstruktioner

De retoriska exemplen visar på en samtalsordning som utspelade sig i alla tre samtalen. Det startade med ett försök till definition av konst och konstnärlighet som något naturligt och känslomässigt, något som är ett kommunikativt behov och som därför måste få ett utlopp i skapande. Det användes retoriska grepp som extremformuleringar och personliga exempel för att förstärka de uttalanden som gjordes för att objektivgöra dem. Längre in i samtalen framträdde ytterligare en konstruktion som handlar om teknik och

reproduktion. Denna legitimerades med hjälp av uppdelningar och kategoriseringar. Med hjälp av kategorier och begrepp, t.ex. de olika kvalitetskriterierna samt uppdelningen i tre till synes likvärdiga delar; vilja, förmåga och kunskap gjordes även denna konstruktion objektiv genom att verka vila på etablerad grund. Det är tydligt att det existerar en konflikt mellan dessa konstruktioner då de tre första retoriska konstruktionerna anges som bristvara medan den fjärde söker legitimera sig genom att inlemma de första. Konflikten och behovet av att omkonstruera konstruktionernas inbördes ordning syntes i början på samtalen men bortförhandlades under gång. Det blir intressant vilka subjektspositioner som är möjliga att ta inom denna diskurs. Retoriken har redan visat på inom vilka samtalsordningar som samtalen existerar, för att ytterligare söka klarlägga de möjligheter diskursen erbjuder utifrån de redovisade samtalen kan dessa subjektspositioner möjligen ytterligare förtydliga ordningen. Kommer de mot-diskurser som börjat synliggöras även att framträda i analysen av subjektspositioner?

## 5.2. subjektspositioner

Inom diskursen konstrueras fortlöpande mening och de möjliga positioner som subjekten tar anger diskursens gränser. Det är däremot möjligt att inom ett och samma samtal ta flera positioner beroende på samtalens utveckling. Positionerna är inom diskursen inte helt låsta. I föreliggande studies analys framträdde tre möjliga subjektspositioner; *Pedagogen som katalysator*, *Pedagogen som förmedlare av kunskap* och *Pedagogen som instängd och reflekterande*. Dessa positioner går att finna i alla tre samtalen.

### 5.2.1. pedagogen som katalysator

Konst är något naturligt och självklart som inte ens behöver diskuteras. Det finns där och det är bara att arbeta vidare med hjälp av sitt eget konstnärliga förhållningssätt. Detta är en möjlig position för subjekt inom diskursen kring konst och konstnärlighet. Följden av denna meningskonstruktion blir att konst som begrepp inte behöver problematiseras.

Det som är, det som händer är att läraren överför eller förmedlar **per automatik**, redan förmedlar till eleven lärarens förhållande till konst, den, det egna förhållandet till konsten och det kan du göra på 30 sekunder, alltså det har inte med tiden att göra, det är inte sant, din inställning till, och så, så konsten genomsyrar ju, konst genomsyrar allt och sen är resten bara frågan om hur man, hur man gör med sina 24 timmar i dygnet (ur samtal 2)

Här ovan angavs konst som något som även läraren i konstnärliga ämnen självklart har en relation till eftersom det är naturligt.

... och jag, för mig blir det problematiskt också, vi har en tidning där man skiljer på, vad heter det nu, kultur och nöje, och då ser jag en, jag blir störd, jag blir jättestörd för vem får hamna under vilket epitet och för mig blir det en värdering och det blir... och för mig är konst det som tickar igång mig när jag blir berörd eller är konst alltid relationell, jag vet inte och barn... och så har jag en annan som jag tycker är svårt, det subjektiva och det objektiva. Så jag kan ju uppleva konst subjektivt inuti mig, men det är inte en jävel som ser eller hör, du förstår men inuti mig så är det här konst, eller som barn gör, men det kanske inte är nånting man sätter upp på scen därför att det är bara mamma och mormor som tycker att det är fint och så naturligtvis morfar och

pappa också, men det kan ju va nåt högst personligt och högst subjektivt som jag uppskattar som konst eller konst... för mig är det upplevelse (ur samtal 3)

Och pedagogen hade i detta citat uppfattningen att konst är *upplevelse*, något subjektivt som är svårt att definiera men än dock viktigt att erkänna som naturligt för alla. Att inta en sådan position inom diskursen och att utgå från det naturliga gör läraren till katalysator och medhjälpare för en naturlig process. Den fria skaparen, det romantiska idealet, är någon som har behov av ett fritt och opåverkat uttryck. Det får inte hindras av omständigheter. Drivkraften att spela är känslomässig och naturlig. Inom denna position går det också att samtidigt tala om form och innehåll eftersom själva drivkraften är vilja och behov. Det är grunden till ett konstnärligt uttryck oavsett om någon hör det eller inte.

Man kan ha en idé om sin gestaltning så en idé är ju inte nåt musealt eller felaktigt eller nånting sånt... men, man gestaltar, det vi säger man ger form eller en struktur åt det som man vill och konst har ju mycket med estetik att göra också, inte sant, så man uttrycker nånting, ger uttryck och man kommunicerar det, antingen det nu finns någon, eller inte... och ibland finns det inte nå... om jag står och gör den mest fina konstnärliga uttryck i badrummet, så finns der troligen ingen där ... nä okej... det där, men så tänker jag mig (ur samtal 3)

Subjektspositionen där pedagogen blir katalysator för ett naturligt behov av kommunikation visar på den konstruktion kring konst och konstnärlighet i musik som inledningsvis etablerades retoriskt i samtalen. Inom denna blir de pedagogiska konsekvenserna inte problematiserade eftersom det är naturliga förlopp som pedagogen endast ska ge tillfälle att få verka. När dessa konstruktioner väl möter konstruktion kring reproduktion och teknik problematiseras rollen som katalysator eftersom det man egentligen utifrån den positionen vill göra inte går att göra eftersom denna andra konstruktion finns.

### 5.2.2. pedagogen som förmedlare av kunskap

Som pedagog på en konstnärlig högskola erbjuder diskursen kring reproduktion och teknik en självklar position. Inom dessa typer av utbildningar existerar av tradition ett ansökningsförfarande som mäter prestation i bl.a. teknik för att kunna nivågradera och göra ett urval av de sökande till utbildning. Det krävs någon form av teknisk och hantverksmässig nivå för att antas på lärarprogram respektive musikerprogram i musik. Väl antagen förväntas en pedagog som är anställd på dessa utbildningar tillhandahålla verktyg för utveckling inom bl.a. dessa områden. Konstnärlig nivå och förmåga redovisas under antagningsprov i valet av musikaliskt material och i interpretation av detta i det individuella spelprovet. Att endast utgå från en konstruktion som hävdar konstnärlighet inom musik som något naturligt och kommunikativt som endast behöver stimuleras för att utvecklas fräntar delvis de anställda pedagogerna sin legitimitet som just pedagoger.

A: Ett av hindren kan vara att man saknar **hantverk**

B: Och det är väl ofta det vi sliter med på grundutbildningen

Alla: mmm

B: att det finns **ingenting på plats** så att

A: Åh, åh, yes, och jag tror om vi pratar om...

B: (suckar)

A: att våga göra så, eller att mod till så måste jag säga så här, ju bättre **hantverk** du har desto modigare är du, och det kan va så att vi fokuserar en del på att många inte har mod därför att, de har inte **hantverket**

B: Ja det tror jag också (ur samtal 2)

Ovan intog de samtalande den position som säger att de som pedagoger behövs för att sätta hantverket på plats eftersom det inte finns någonting på plats. Denna extremformulering, *ingenting på plats*, legitimerar pedagogen och legitimerar hantverket, dvs. teknik, som en förutsättning för att konst ska uppstå. Redovisat citat är ett utsnitt ur en samtalssekvens där eventuella hinder för uttryck i musik diskuterades. Hantverk och teknik är något som den förmedlande pedagogen kan förevisa och bedöma utifrån egna erfarenheter inom yrket. Denna position är tydligt inskriven i anställningsuppdraget och kan därför enkelt anammas som subjektposition.

A: **Reproduktion** är ... **reproduktion** är för mig **hantverkets alla delar**... konst det är, inte det, samma sak. Konst är när det kommer till **nånting utöver** reproduktionen

B: Reproduktion är i sin bästa form alla de, **allt hantverk** sammansmält till, till alla ens behov tillfredsställda hantverksmässigt kan man säga så! Men det ska, de är **viljan till nånting utöver** det man också kunde igår, blir förhoppningsvis... det som gör att det blir konst... mycket **flummigt** (ur samtal 2).

Hantverk och därmed teknik som viktig *nodalpunkt* är lätt att hävda. Här ovan i samband med begreppet reproduktion gjordes det dock som en förutsättning för konst men inte som konst i sig. Hantverk och teknik är ett viktigt uppdrag för de pedagoger som undervisar mot ett konstnärligt mål i musik men sedan krävs något ytterligare, en vilja, någonting utöver, något som är svårt att uttrycka och egentligen hävda, något *flummigt*? Citatet redovisar ett samtal som kom ur behovet av teknik och hantverk för konst överhuvudtaget och ordet reproduktion dök först upp som något motsatt konst. Under samtalets gång omkonstruerades begreppet reproduktion till att innefatta just hantverkets alla delar och som sådant nödvändigt för att konst sedan skall uppstå. När diskursen kring konst som något naturligt, kommunikativt och känslomässigt mötte reproduktion och teknik blev den plötsligt vag och uppfattades ”flummig” av subjektet.

Men allt, allt syftar ju ändå till att man... alltså orden **uttryck, kommunikation**, estetik, hänger ju samman i att kunna, vad de ska, vad de ska få med sig här studenterna är ju en möjlighet att se ett fo..., få samman de begreppen och att också våga pröva de i varje ny stund på ett nytt vis,

... tänker ja, även i, även när vi jobbar med de här delarna som är **handfast hantverksmässiga** eller **handfast läskunskap** eller vad man ska säga, så ingår de i hela det här som sysslar med konsten, att, att våga **nånting** utanför den prövade vägen ... för att **skapa nånting** som är annorlunda eller som är nytt, i någon mening nytt, för en själv eller tillsammans med de andra, då kommer man till nåt förhoppningsvis konstnärligt uttryck (ur samtal 2)

När hantverk och teknik diskuterades tar subjekten för givet vad som menas genom att aldrig ifrågasätta vad det innebär att arbeta med dessa delar. Hantverk och teknik är så pass objektiva begrepp ifråga om musik att dis-



kursen kring dem utgör konsensus eller är hegemoniska. De behöver inte diskuteras i sig och utgör som referenser till position på så vis en tydlig och möjlig subjektsposition att inta. När definition av konst som kommunikation, känslor och naturlighet ska inkorporeras i denna diskurs blir det genast mer problematiskt och otydligt. Detta *något* går inte längre att benämna och subjektspositionen kring pedagogen som katalysator försvagades. Följande citat är dock ett försök att återta katalysatorns roll väl medveten om att teknik och hantverk i form av svårighetsgrad, lärdom, prestation och bedömning är en del av utbildningen.

Skolan har för ofta, förknippat ju, det här med **svårighetsgrad, lärdom**, du ska kunna **prestation**, det var **inte riktigt så bra**, det ska... och så vidare... Och **det har värden också** det har det, vi måste alla möta den sidan också, men jag tror, det är spännande att se det här just, det här nya mediet, musikmediet som ... datorer och internet nu har möjlighet. Det gör att vi får en annan kategori av... musiker-erfarna, barn och unga som det också krävs att vi möter på ett rimligt sätt och att vi framförallt, det får bli mitt slutord, detta med att, för mig som lärare gäller det att se till att försöka utveckla deras **frön**, förfina deras ambitioner, renodla vad de har som **längtan**, försöka att de hittar dit, det är vad jag kan bjuda på, men också ta reda på hur möter jag deras egen värld, där (ur samtal 1)

Informanten i föregående citat såg tillgången till nya musikverktyg som datorer och internet som en utmaning men hävdade att det viktigaste i en konstnärlig utveckling är att använda teknik och hantverk för att renodla och förfina de frön av studenternas kommer med. Detta är frön av längtan, av deras egen värld. Längtan och en egen värld återknyter till konst som något naturligt och känslomässigt. En *flytande signifikant* i dessa olika positioner blir även begreppet *konst* som kopplas samman i signifikantkedjor på olika sätt; konst som ett resultat av hantverk och teknik, något som kommer ovanpå detta eller konst som framförallt något personligt, känslomässigt som har nytta av att förfinas med hjälp av teknik och hantverk. Uppdraget som pedagog kring teknik och hantverk ser lite olika ut men positionen går på båda sätten att legitimera med teknik och hantverk. I båda fallen legitimeras träning och att pedagogen har ett viktigt uppdrag.

A: ... vi ska utveckla vår förmåga att uttrycka och gestalta konstnärliga, om jag säger... konstnärliga former

Intervjuare: mmm

A: Ska utveckla vår förmåga att med musik, ... gestalta...

Intervjuare: mmm

A: ... uttryck

B: å, så tänker jag att det har, det har att göra med det du säger. Varje student drivs faktiskt av en lust att musicera och det ska vi //försöka kanalisera där även om majoriteten av dom har **väldigt lite //erfarenhet ofta** faktiskt rätt så **otränade** och //okunniga ..

B: Ja det är, det gäller att formulera sig, det är vårt **svåra** jobb

Intervjuare: Och du frågar efter ett konstnärligt uttryck, sa du?

B: Ja det, och det gör jag ofta

Intervjuare: Ja, vad får du för svar då?

B: Alltså, ja det är lite olika, eller hur, de går i 1:an och 2:an

A: Men det är som, det som du påpekar, det är den här utvecklingen som man måste göra... mellan att... nej...mmm...det är att bli lika medveten om sitt inre lyssnande och sitt yttre lyssnande, och att få de här två så småningom att falla samman, det är , det är en **stor** utvecklingsprocess

B: Ja vet, det tar **många** år

A: Det är en **jättestor** utvecklingsprocess (ur samtal 2)

Pedagogens och utbildningens uppdrag är tydligt och möjligt att hävda genom retorik kring det stora arbete som måste göras för att nå en konstnärlig nivå. Subjektspositionen där pedagogen är förmedlare av kunskap legitimerades här av att det är så mycket av hantverk och teknik som måste läras ut innan det är möjligt att nå konstnärlig nivå. Konstnärlig nivå handlar då också om något utöver hantverk och teknik men avhängigt av detsamma.

### 5.2.3. pedagogen som instängd och reflekterande

I fokussamtalen synliggjordes förutom de redovisade subjektspositionerna; pedagogen som katalysator och pedagogen som förmedlare av kunskap, också den position som gör motstånd mot normer, etiketter, regler, ideal och yttre hinder. Dessa hinder, t.ex. brist på tid, hindrar konsten. Det finns en kritik mot ordningen och en vision om något som inte är. Det fria skapande barnet är till exempel förstört av skolans normsystem och då menas ungdomsskolan där barnet blir begränsat i sin kreativa möjlighet. Allt detta påtalas som hinder för konstnärlig utveckling.

Jag kan ha en känsla av aggression eller nånting, det finns ju inbakat i musiken ofta kraftfullare partier å mjukare partier och så vidare men det är sällan jag får, fick frågan, jag fick den aldrig, det här med, att läraren frågar mig, när vi spelar Beethoven - stycket nu, vad vill du säga varför eller varför har han skrivit så där eller varför spelar du dom tonerna? Det vanliga är, om man skulle fråga mig, det skulle jag ”men det står ju där” eller ”du säger ju att det ska va på ett visst sätt”. Jag får det aldrig förankrat i mig i väldigt mycket av vårt sätt traditionella utbildning (ur samtal 1)

Informanten uttryckte att så som undervisningen är strukturerad hjälper vi inte studenter och elever till ett konstnärligt uttryck. Normen, den traditionella utbildningen, är att inte fråga efter elevens personliga känsla och använda den in i musiken. Normer och förgivet - taganden gör att det som pedagogerna tycker att man ska göra inte hinns med och inte värdesätts utan istället arbetar många enligt informanterna, omedvetet och oflekterat med utbildning. När diskussionen om konst och konstnärlighet delvis har innehållit subjektspositioner och retorik kring kommunikation och skapande, här nedan *uttryck*, blir den nu alltmer tydliga mot-diskursen kring hantverk och teknik här ett hinder. Den förhandling som här blev synlig visar också hur medhåll och förstärkning av subjektens konstruktioner i samtalet befäster mening.

A: Jo precis, fast tittar man på musiklektioner om man går på en gitarrlektion som exempel så kan man ju ganska lätt se att nu jobbar de framförallt med det motoriska, nu handlar det om att sätta fingrarna på rätt plats, att...

B: absolut

A: ... öva en skala eller vad det är va, att ta det här greppet. Nu jobbar de framförallt med att klura ut vad är det för skillnad mellan punkterade åttondelar eller nåt annat notvärde till exempel...

B: absolut, absolut

A: ... vad betyder den här dynamiken här och så tredje biten som tyvärr visar sig i alla fall i lägre musikundervisning i lite lägre åldrar, det här med **uttrycket**. Det kommer ju oftast, **det hinns inte med**, man tycker att man måste kunna så mycket på de andra två bitarna innan man kan börja ha nåt **uttryck** va

C: ... det tycker jag vi gör för lite. Det är mycket **förgivettaganden** att vi, man övar på det och det sättet och så blir det bra därför att **så har det varit förut** och... jag har , jag spelar den här musiken , det här instrumentet alltså så är jag på det sättet, så vi **läser ju lätt in** studenter i vad vi anser att de vill ha eller så där...så vi är ju, riskerar att **cementera** väldigt mycket istället för att skapa det hära, så att jag tror att man skulle skapa mycket mer möten. Jag brukar prata om, på 80-talet när jag gick så var det mycket mer så hära icke poängsatta, betygssatta happenings. **Det där med betyg** det tänkte man överhuvudtaget inte på förrän man fick sitt kuvert...

B: Nä visst (ur samtal 3)

Diskussionen om konst och konstnärlighet i musik har genom retoriska konstruktioner och subjektspositioner börjat etablera två mot-diskurser. I följande citat diskuteras också om hindret för att båda ska kunna finnas sida vid sida eller tillsammans faktiskt ligger också inom ämnet, i utövarnas och representanterna för musikämnet egen oförmåga att definiera vad de gör. Samhället eller den akademiska miljö där musikutbildning ingår är då ett hinder eftersom det inte förstår det unika med musik som konst. Är till och med diskursen kring ”skola” ett hinder?

A: ... som musiklärare, det är därför också jag tror att vårt ämne ibland har en eftersatt roll för vi är inte duk..., **vi är inte bra** på att plocka fram det unika med musiken utan vi gör oss lätt till, vi får finnas om vi är bra för svenskan eller...

B: mmm

C: Vi är bra på universitetet här om vi har lunchkonserter

A: ... och sen vet jag inte om vi pratar om ett olösligt problem. Kan konstnärlighet läras? **Kan konstnärlighet ske på en skola?** Är det där det sker?

B: ... konstnärligheten, uttrycket som måste till men det förstår man nog inte riktigt **från andra hållet** skulle jag tro att det är så speciellt med just det ämnet... så vi har uppdrag att utbilda musiklärare på musiklärarprogrammet då men vi vet att det krävs väldigt mycket av det konstnärliga för att det ska fungera, för att det ska bli bra musiklärare

Intervjuare: mmm

B: Men... ja

A: Men **ges vi utrymme** till det?

C: ... samtidigt så trycks det ju i nya lärarutbildningen väldigt mycket på det här med att det är så viktigt med ämneskunskaper och då på nåt sätt så blir ju, om ämnet är musik, per definition, så ligger det ju en, ett **konstnärligt uppdrag** i det

A: Så ibland kan jag undra om vi är ute på jättehals is, jag kan tänka på det ibland när jag har, även i diskussioner i kollegiet, därför vi håller på med **kosmetikan** liksom men vi pratar inte om de filosofiska frågorna egentligen

B: nej

A: vart vi står och vad vi vill och varför vi håller på och att hur vi tänker och hur vi funderar, utan vi håller på och målar **nån jädra kosmetika**, ovanpå, det kan, det bygget är svagt... anser jag

A: För det är skillnad mellan, vi kan kalla det, akademisk konstnärlighet och konstnärlighet som ligger utanför högre musikutbildning. Tänk er till exempel när det gäller konstnärlig forskning, även att, tittar vi på annan forskning så är ju, jag menar mycket av den, den kanske viktigaste mest betydande forskningen... bedrivs ju på universitet, men den konstnärliga forskningen där vill jag nog påstå att det är inte inom universitetet som det händer mest saker när det gäller nyskapande, utan det händer ju oerhört mycket i musiklivet i övrigt naturligtvis va, och det kan ju bero dels på att konstnärlig forskning är såpass mycket yngre än forskning i allmänhet men det kan ju också bero på att det, det finns en sån mångfald, jag menar **konstnärlighet** och det är därför vi har så svårt att be... definiera begreppen för det är ju mycket svårare att kanske beskriva än vetenskaplighet för där finns det fastställda normer och kriterier för vad som ska va vetenskapligt, **konstnärlighet har inte dom tydliga kriterierna** för va

A: ... **måste man hitta på själv** ... det är sant (ur samtal 3)

En möjlig subjektsposition att inta inom diskursen verkar alltså vara den som trots höga ambitioner både konstnärligt och pedagogiskt inte kan uträtta sitt jobb tillfredställande på grund av hinder i form av alltför snäva normer kring ämnet musik. Som pedagog inom högre musikutbildning är det fullt möjligt att hävda konstnärlighet som något personligt och mänskligt som dock behöver tränas och övas. Samtidigt är detta ett så stort arbete och eftersom det finns många hinder finns ett inre motstånd. Konst och konstnärlighet kan med dagens teknik bli tillgängligt för många. I en diskussion kring vad som händer med högskolediskursen kring musik om plötsligt alla kan delta utspelade sig följande avslutande dialog:

A: Vad händer med mus... vad händer med konsten när allas kan och alla gör och man kan förstås säga det drömmen är

B: att alla gör

A: Drömmen är förstås att alla kan och all kan göra, men vad händer då, med det hära, ibland så kan den upphöjde behövas för att liksom driva utvecklingen framåt så att säga. Det behövs nånting som är för... liksom förmer eller nånting som är...

B: Strävansvärt

A: Eh... ja, jag kan inte, det är bara en sån där grej som jag hörde som jag inte har funderat färdigt på men det ligger som en andra del...

C: Ja, ja visst

A: ... när alla producerar..

C: men å andra sidan alla kan ju inte allting lika bra heller

A: ... men det kommer inte att spela någon roll sen för... sen kommer, det kommer att bli ett mainstream av alltihop bara liksom kan man tycka, varför ska alla kunna nånting bättre, nån kan nånting bättre där, det är så där saker

som vi haft förut som är... den upphöjde konstnären finns inte längre utan nu finns det liksom ett brett liksom

B: Var det inte vi som

C: Det var ett dåligt exempel

B: Det med, förr när det fanns, var det 12 musiklinjer i Sverige och det var ju

C: på gymnasiet menar du?

B: Ja precis och nu har ju varenda kommun med självaktning minst fem, vad hän... hände då?

A: Ja precis

B: Är det bra, och jag kan tycka rent generellt, är det juste att så många som möjligt får det vi pratar om, men å andra sidan blir det också urvattnat, vad ska man göra med en ensemble med en trombon, en... ja whatever, ni fattar vad jag menar. Vad gör man med det, vad blir det för, vad blir det för konst utav det? Vad blir det för upplevelse utav det? Men alla ska få, jag vet inte, ja..... jag vet inte (ur samtal 3).

Citatet ovan får avsluta den reflekterande positionen men visar också på hur svårt det verkar vara för diskursen om naturlighet, kommunikation och skapande att leva vidare inom den etablerade musikdiskursen i högre utbildning. Det som katalysatorn vill göra går inte riktigt att hävda till slut ändå. I den reflekterande positionen framstår här en möjlig gräns för det som katalysatorn kan göra. När alla kan och alla gör och ingen får tillräcklig tid för det som förmedlaren av kunskap kan förmedla, då framstår åter konst som något upphöjt och strävansvärt som måste få vara exklusivt.

#### 5.2.4. sammanfattning av möjliga subjektspositioner

De subjektspositioner som erbjuds inom rådande diskursiva fält har här beskrivits som ovan. Utifrån de samtal som analyserats träder dessa fram. Positionen som katalysator förutsätter en egen relation till konst och konstnärlighet i musik som självklar. Det handlar om en egen relation till det som är åtkomligt för alla men som studenten behöver lotsas in i. Konst framställs här som något förgivet - taget och underförstått, något som inte behöver benämnas mer än just som "konst". Denna position legitimerar dock pedagogen på grund av dennes erfarenhet inom fältet, en längre tids umgänge med konst. Samtidigt hävdas inom katalysatorpositionen att pedagogen måste stimulera och ställa frågor för att utveckla denna konstnärlighet. Nodalpunkterna "känslor", "skapande" och "kommunikation" återkommer inom denna position och konstrueras som viktiga för en konstnärlig drivkraft.

När det gäller positionen som förmedlare av kunskap etableras och konstrueras den kring nodalpunkten "teknik". I de förhandlingar som framställts visar sig denna position i legitimeringar av tekniska verktyg, av kunskap, erfarenhet och förmåga för att kunna uttrycka det som katalysatorn pratade om. Dock framställs konflikten mellan dessa båda positioner när den reflekterande positionen tas. Det som konstruerats i katalysatorpositionen anses bl.a. få stå tillbaka inför en övertro på tekniska verktyg och därmed riskera att endast hamna i reproduktion. Det som subjekten helst vill göra hindras

av att det inte finns tid, att för lite hantverk finns på plats eller att de hindras av skolans formaliserade undervisning. Avslutningsvis problematiseras hinder för konst och konstnärlighet med farhågan att både känsla och teknik går förlorat när alla kan och inget är eftersträvansvärt.

### 5.3. sammanfattning av resultat

Med de analysverktyg som här använts, både retoriska exempel och subjekspositioner, framträder ett antal konstruktioner kring begreppen konst och konstnärlighet inom det diskursiva fältet högre musikutbildning. Just möjligheten att läsa detta som flera parallella konstruktioner som delvis står i strid med varandra möjliggör att tydliggöra gränserna för diskursen. I inbördes förhandlingar med varandra kan exemplen visa på vad som ”står på spel” (Lindgren 2010, s.86). I analysen kan detta framträda som motsägelser eller överensstämmelser kring centrala teman i samtalen. Ett möjligt sätt att tydliggöra detta är genom studiet av de nodalpunkter som konstruktionerna innehåller. I föreliggande studie ses dessa som viktiga tecken som centrerar diskurs. Tecknen, de flytande signifikanterna, får mening i sina förhållanden till varandra. Hur de sedan länkas samman i signifikantkedjor ses som försök att skapa konsensus kring vissa förhållanden och orsakssammanhang. Med hjälp av dessa byggs diskursen samman på olika sätt under samtalens gång.

Bland de konstruktioner som framträder utmejslas en där konst och konstnärlighet kopplas samman med känslor, kommunikation och skapande. Detta är inom diskursen en naturlig och allmän kunskap, tillgänglig för alla och upplevelsebaserad. Som pedagog gäller det här att vara katalysator för studentens egen längtan efter uttryck, erbjuda utrymme för utveckling och tillräckligt med verktyg för att kunna fortsätta denna egna utveckling.

Den andra och tydligt framträdande konstruktionen handlar om teknik och hantverk och legitimerar kunskapsförmedling inom dessa områden. Den värdesätter en duktig pedagog som innehar kunskap som studenten måste tillägna sig, något som tar tid och är krävande. Här används de flytande signifikanterna från förra konstruktionen men kopplas samman i andra signifikantkedjor. Teknik och hantverk behövs t.ex. för att kunna uttrycka något eget.

I den diskussion och konstruktion som uppstår när teknik, reproduktion och hantverk förs in påbjuds den tredje subjekspositionen, den om den reflekterande hållningen. Här framträder möjligen de diskursiva gränser som de båda nu framträdande diskurserna har. I förhandlingar framträder de konflikter som synliggör att hantverk och teknik verkar dominera i undervisning trots att konsensus kring känslor och kommunikation var mer uttalat eller hegemoniskt i initialskedet. Hantverk och teknik legitimerar pedagogen på högre musikutbildning men problematiserar förhållandet kring konst och konstnärlighet som det verkar råda konsensus kring. Flera försök görs för att föra samman dessa båda synsätt men i den reflekterande hållningen syns ändå tydligt vilken som är den dominerande. I förhandlingen verkar konstruktionen kring hantverk och teknik vara dominant och privilegierad så till vida att den legitimeras lättare med etablerade metoder och betygsriterier.

Konstruktionen kring känslor, kommunikation och skapande saknar i polemiken uttryck för metodik och framställs bl.a. som ”flummigt” och som ”något”, ”eget”, ”alla” och tappar legitimitet. Den frustration som konstrueras i de tre samtalen tydliggör konflikten och sätter begreppen konst och konstnärlighet ”på spel”.

Kan dessa två konstruktioner som framträder existera samtidigt och vilken konsekvens får det hur de legitimeras? De har tydliga drag av de konstruktioner som framträder i det konstpedagogiska dilemman; Den karismatiska hållningen respektive uppfostrarhållningen. Är dessa två parallella diskurser inom en större musikpedagogisk diskurs? Hur kan detta resultat förstås i en musikpedagogisk miljö? Vad är det egentliga uppdraget i dessa utbildningar?

# KAPITEL SEX

## 6. diskussion

I tre fokussamtal har begreppen konst och konstnärlighet tagits i anspråk och konstruerats av medverkande informanter. Samtalen och retoriken kring dessa begrepp kan i ett diskursanalytiskt perspektiv säga något om hur konstruerandet av diskurs i dessa miljöer går till. Det kan säga något om vilka diskurser som konkurrerar, hur och på vilket sätt det blir möjligt att tala och handla inom diskurserna och möjligen något om vilka historiska diskurser som påverkar de lokala. Begreppen *epistem* från Foucaults historiska diskursteori blir här också användbart. Dessutom leder forskningsfrågan; *hur kan detta problematiseras i relation till den pedagogiska praktiken*, in diskussionen på diskursernas konsekvenser för det musikpedagogiska fältet. Vad går att utläsa med denna studies analysmetod?

### 6.1. diskursanalys som metod – relevans

Språket som struktur och skapare av diskurs är utgångspunkt i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Detta är en inom teoribildningen självklar utgångspunkt. Det som krävs är ett avgränsat och tydligt formulerat undersökningsfokus, en forskningsfråga som lämpar sig för diskursanalytisk design och en tillräckligt stor empiri för ändamålet. I föreliggande studie undersöks mycket lokala diskursiva praktiker men i ambition att leta efter den mer allmänna musikpedagogiska diskursen snarare än det specifika lärosätets. Att det handlar om högre musikutbildning i Sverige är redan redovisat.

I metod och analys visar studien hur, på vilka sätt och med vilka analysverktyg materialet har tillkommit och sorterats. För att i denna studie kunna säga något om uttalade diskurser har det varit viktigt att läsa och kategorisera de transkriberade samtalen i flera omgångar. Som tidigare nämnts resulterade forskningsdesignen i tre likadana samtal på tre olika högskolor i musik för att ringa in lokal diskurs men större än bara ett lärosäte. Inom diskursanalys är det dock möjligt att med noggrann analys utgå från endast en text och därigenom också kunna säga något om en mer generell diskurs. I denna studie valdes ändå tre lärosäten för att undanröja risken för alltför generella antaganden utifrån endast en text. Det som då däremot blir viktigt är att endast redovisa de konstruktioner som går att finna i alla tre samtalen. Allt material från de respektive samtalen är inte redovisat och använt i denna studie men det som efter flera genomläsningar och transkriptioner framstod tydligt och gemensamt är det som ligger till grund för analysen.

Diskursanalytiska verktyg och begrepp som retoriska konstruktioner och subjekspositioner har varit till stor hjälp i sorteringen av materialet och utifrån vissa element, flytande signifikanter och nodalpunkter, har möjliga diskurser framträtt. Dessa redovisade diskurser framträder just för att de går att spåra i alla samtalen, för att de uppträder på ungefär samma vis och i samma ordning under samtalens gång och för att de inbördes konstituerar sig gentemot varandra på samma vis. Det existerar parallella diskurser men de



har en inbördes ordning och subjekten inom dem kan enligt resultatet växla mellan ett antal positioner under samtalens gång. Diskursernas inbördes ordning går att spåra i retorik och i den reflekterande positionen framträder att något står på spel, är i konflikt, och att diskursernas inbördes ordning är kontingent.

De resultat som föreliggande studie visar är ett resultat av den analys som redovisats och får sin eventuella relevans endast utifrån den. Ett diskursanalytiskt perspektiv har inte som syfte att framförallt kartlägga strukturer utan snarare med en socialkonstruktivistisk ansats reflektera över konstruktioner och dess konsekvenser. Reflektion i sin tur ställer nya frågor både till materialet och till diskursen kring musik och pedagogik.

## 6.2. resultatets huvudpunkter – konsekvens

De diskurser som i denna studie framträder tydligast kring konst och konstnärlighet i musik är två till antalet och de förhandlingar och eventuellt ytterligare mot-diskurser som skulle kunna spåras är i detta material inte tillräckligt tydligt. Snarare syns i sökandet efter konsensus, i svårigheter att legitimeras vissa ståndpunkter, i reflektioner och konflikter, gränser för de existerande diskurserna. Jag väljer att benämna dessa båda som *känslodiskursen* och *teknikdiskursen*.

Känslodiskursen innehåller tecken som känslor, uttryck, kommunikation, barnet och skapande och konstituerar sig kring dessa. Denna diskurs legitimeras även med många extremformuleringar och byggs upp kring förhandlingar som söker konsensus. De tecken som verkar konstituera diskursen är tydliga och delas av alla inblandade utan konflikt så länge den andra diskursen inte kommer på tal. Som subjekt inom diskursen går det att inta en position som främjar en naturligt konstnärlig utveckling vilken bygger på känslor och ett eget uttryck. Väl i konflikt med teknikdiskursen synliggörs känslodiskursens (oprivilegerade?) roll då den söker legitimeras sig i utfall mot teknikdiskursen och i flera fall av självupplevda konflikter med densamma. Flera försök att hitta sätt att verka samman med teknikdiskursen slutar med att förhandlingarna bryts sönder i vaga formuleringar och att det som var konsensus snarare blir vagt och oformulerat.

reproduktion är i sin bästa form alla de, allt hantverk sammansmält till, till alla ens behov tillfredställda hantverksmässigt kan man säga så? Men det ska, de är viljan till nånting utöver det man också kunde igår, blir förhoppningsvis... det som gör att det blir konst... mycket flummigt (ur samtal 2)

Det blir tydligt att diskursen kring konst som känslor och kommunikation är starkt förankrad så länge den inte behöver stå i förhållande till en mer konkret diskurs. Det råder konsensus i alla samtal kring att konst och konstnärlighet har sitt ursprung i känslor, upplevelser och att det uttrycks som en kommunikation och innehåller ett skapande. Tecknet *barnet* kopplas i flertalet retoriska exempel tillsammans med känslodiskursen och skulle kunna tyda på svårigheter att hävda samma konstruktion som väsentlig även för vuxna studenter i en musikpedagogisk kontext. På grund av kopplingen till barnet, infantiliseras de centrala tecknen, nodalpunkterna, i känslodiskursen och värdesätts inte i samma utsträckning när samtalen konstruerar mening

kring utbildning och pedagogisk konsekvens. Väl i den kontexten har teknikdiskursen tydligare status.

Effekten av att känslodiskursen kopplas starkt till barnet och att man därför menar att alla kan, är den att synen på skapande som ett naturligt behov hos alla går att hänvisa just till barnet. Det är viktigt att låta barn skapa, det ingår i utvecklingen och är naturligt, precis som lek. Diskursen om det fria skapande barnet hänvisar skapandet till en privat sfär som inte har med bildning och kulturellt meningsskapande att göra. Det gör dessutom skapande till något som en lekande process som barnet behöver för att utveckla sina intellektuella förmågor. Skapandet som ett pedagogiskt innehåll för konstnärlig utveckling har svårare att hävda sin roll gentemot kursplaner i en konstnärlig utbildning.

Undervisning ses som okomplicerad förmedling av kunskaper. Kunskaper tas för givna och en operativ hållning är den förhärskande. Denna pedagogiska rationalitet tar mycket lite hänsyn till att allt lärande är ett sammansatt fenomen; att man aldrig kan bortse från det som redan finns av kunskaper och föreställningar, behov och känslor hos de lärande. Den lämnar inte heller något utrymme för olika perspektiv och diskussioner av vad kunskaperna ska användas till. Det är denna pedagogiska rationalitet som marginaliserat konsten både som kunskapsform och livsinnehåll. Den har också varit grogrunden för motdiskursen om det fria skapandet och det skapande barnet. (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, s. 84)

Kan denna pedagogiska rationalitet, utbildningsdiskursen i mer allmänna ordalag, skapa gränser för känslodiskursen gällande konst och konstnärlighet inom musik? Det är när känslodiskursen ska formulera sig gentemot den musikpedagogiska kontexten som konflikt blir synlig. Skulle det kunna vara så att de *epistem* som hela utbildningskontexten vilar på gällande en oproblematisk förmedling av kunskap, även konstruerar diskurser kring konstnärlig utbildning? I ljuset av det får i så fall känslodiskursen svårt att hävda status när den pedagogiska konsekvensen av att arbeta med autenticitet och personlig erfarenhet inte kan konstruera mening för studenter i högre utbildning.

Känslodiskursen kring konst och konstnärlighet konstrueras dock fortlöpande genom samtalen och söker samexistera både med och mot teknikdiskursen. Historiskt sett har känslodiskursen klara kopplingar till den karismatiska hållningen och till det romantiska konstidealet. Det går också att finna spår av en definition om känslomässigt intuitiv och välutvecklad personlig upplevelse kring musik i de medeltida ideal som redovisats ovan. Det existerar genealogiska rötter till de diskurser som återfinns i denna studie. Den karismatiska hållningen har egentligen tillräckligt starka *epistem* för att konstruera mening kring konst i dessa sammanhang.

Teknikdiskursen konstruerar sig kring centrala tecken som teknik, hantverk och verktyg. Dessa tecken är också benämning på förtrogenhetskunskaper och i en utbildningskontext förmedlingsbara och konkreta. I redovisade samtal ger retoriska exempel och subjektpositioner exempel på sätt att konstruera teknikdiskursen som avgörande och en förutsättning för både känslodiskursen och konst i synnerhet. Teknikdiskursen knyter tecknet *tid* till sig och kan på det viset legitimera det utrymme som denna diskurs måste

ta. Eftersom teknikdiskursen både legitimerar pedagogens kunskap och ett tidskrävande arbete för att nå konstnärliga mål problematiseras inte teknik i sig. Teknik och hantverk är möjligt att förmedla och nödvändigt. Teknik och hantverk är något som högre musikutbildning förutsätts ha hög kunskap om samt metod att förmedla. Inom ramen för samtalen i denna studie problematiseras inte metod inom högre musikutbildning utan förutsätts existera som ett resultat av pedagogers kunnande. Har inte studenterna teknik tar det antingen mycket tid att utveckla eller så kan det vara ett hinder för konstnärlig utveckling överhuvudtaget.

A: Verktygen

B: Det här vi pratade om

C: Hantverket

A: Ett av hindren kan vara att man saknar hantverk

D: Och det är väl ofta det vi sliter med på grundutbildningen

Alla: mmm

D: att det finns ingenting på plats så att

A: Åh, åh, yes, och jag tror om vi pratar om...

D: (suckar) (ur samtal 2)

Teknikdiskursen har en tydlig roll att fylla i konstpedagogisk kontext. Den omges av metodik och bedömningskriterier som möjligen är något enklare att använda när det gäller mer konkreta färdigheter. I retoriken är det också lättare att hävda teknik som förutsättning för uttryck och därför lägga mycket tid på detta. Teknikdiskursen har i detta fall tydligare drag av förmedlingspedagogik och för att använda begrepp från Lindbergs (1991) konstpedagogiska dilemma, uppfostrarhållning. Denna uppfostrarhållning ser som sin uppgift att vägleda studenten till ett konstnärligt uttryck genom att visa på goda exempel. Den legitimerar också, som jag redan visat, pedagogens roll och då kan det bli svårare att hitta sätt att använda känslodiskursen med erfarenhetsbaserad kunskap på ett lika metodiskt sätt. Ska känslodiskursens konstbegrepp kunna omfattas inom teknikdiskursen och dess mer uppfostrande hållning, behöver begreppen reflekteras, formuleras och metodgöras. Kan, å andra sidan, en egen erfarenhet och ett eget uttryck metodgöras? Utmaningen skulle i sådana fall vara att metodgöra det utrymme som gör det möjligt att få konstnärliga erfarenheter och skapa ett autentiskt uttryck.

De epistem som går att spåra i denna teknikdiskurs handlar just om uppfostrarhållning och en förnufts kunskap (Aristoteles). Människan är utbildningsbar och kan fås att förstå världen förnuftsmässigt genom att utforska och tillägna sig teknik och hantverk.

De funna diskurserna i denna studie bär spår av och är möjliga att förknippa med de båda hållningarna i ett konstpedagogiskt dilemma (Lindberg, 1991). För att problematisera detta; kan det vara så att synen på musik som matematisk och filosofisk vetenskap har försvårat för diskursen kring konstarten musik? Musik som konstbegrepp kan, om man hänvisar det till en intuitiv och mystisk värld (jfr. musica mundana ovan), behålla sin höga status och

endast upplevas av den invigde, den som behärskar teknik och hantverk, den som kan vokabulär och kanon. Denna erfarenhet är inte tillgänglig för den som endast spelar och har en egen erfarenhet (jfr. *musica instrumentalis* ovan).

Högre konstnärlig utbildning i musik konstruerar fortgående dessa diskurser och frågorna kvarstår: Vad menar vi egentligen med konst och konstnärlighet i musik? Har musik specifika problem eftersom det historiskt definierats även som matematisk kunskapsform? Har dilemmat med uppfostrarhållning och karismatisk hållning relevans för utbildningarna? Vilken konsekvens får det för utbildningsuppdraget? Påverkas den musikpedagogiska kontexten även av den mer allmänna utbildningskontexten och diskursen kring förmedlingspedagogik?

Konst som begrepp uppfattas i samtalen som något viktigt men svårt att prata om. Det pendlar mellan konsensus till att inte vilja och våga formuleras. Hindren för att arbeta med ”det” konstrueras i tal men alla vill ändå uttrycka att de arbetar med konst.

### 6.3. konsekvenser för pedagogisk praktik

Som anställd vid konstnärlig högskoleutbildning, men också som frilansande pedagog och musikutövare, har jag slagits av hur lite vi diskuterar målet med undervisning. Även under egen utbildning ställde jag mig frågan hur vi kan värdera konstnärlig nivå och hur vi talar, eller inte talar om konst. ”Konst” är något diffust som studenter möjligen förväntas nå under sin musikerutbildning och när en viss nivå. Däremot är konst ett begrepp som vi sällan talar om när det gäller lärarutbildning i musik. Konst i musik förutsätts förklara sig själv och det florerar en mängd värderingar kring vad som är ”hög nivå”, ”talang”, ”korrekt interpretation”, ”konstnärlighet”, ”konstnär” med mera. I avsaknad av diskussion och reflektion kring målet med musikutbildning blir diskussionen om pedagogik i sammanhanget också otydlig. De motstridiga diskurser som framträder mellan ”mästare – lärling” pedagogik (förmedlingspedagogik) och den pedagogik som ”skapar rum för” lärande (erfarenhetsbaserad pedagogik) är inte synliggjorda. Dessa pedagogiska modeller anknyter också till det konstpedagogiska dilemmat med sina bägge hållningar och till de funna diskurserna i denna studie. Inom musikerterapi yttrar sig en liknande dikotomi i användandet av musik som terapi, som konststarten i sig, eller musik i terapi där de känslomässiga, kommunikativa är mer i fokus (Paulander 2011). Inom musikerterapi uttalas den känslomässiga aspekten av musik eftersom musik också ses som arena för intersubjektiva möten (Paulander 2011). Hur påverkar den musikpedagogiska diskursen kring konst och konstnärlighet denna inriktning?

Vad går, i en musikpedagogisk praktik, att finna för konsekvenser av dessa båda konstruktioner, vilka positioner är möjliga att ta, vilka är dominanta och verkar ha makt? Det verkar som att konsensus kring konst som mänsklig möjlighet och som ett kommunikativt behov är stark, det är också den karismatiska hållningen. Samtidigt finns det inget utrymme, kriterier, bedömningsgrunder, pedagogiska modeller för detta. Svårigheten att tala om konst, mystifieringen, skapar osäkerhet och gör att det konkreta och påtag-

liga vinner. Vad får det för konsekvenser för den karismatiska hållningen när det gäller till exempel interpretation? Vad får det för konsekvenser för nybörjarmetodik, för metodik att utbilda i flera olika musikpedagogiska miljöer? Finns det statusförhållanden och är det därför det inte går att dela språk? Är det därför musikutbildning så tydligt värdesätter teknik och hantverk? Är det därför teknikdiskursen tydligt står i ett högre statusförhållande till konstruktioner om allas möjlighet, om ett uttryck som också går att tillägna sig med andra metoder än de rent tekniska? Är det därför musikterapeutisk teori och praktik, som tydligt uttalar konstruktionen kring känslor, inte representeras mer inom musikpedagogisk diskurs?

Ett väldigt tydligt tema är frustration av att inte få göra sitt jobb i den reflekterande positionen. Visar det på diskursernas ramar, att de är väl snäva och att dessa diskurser genom samtal är satta i förändring? Är det så att det som ”står på spel” påvisar det kontingenta i diskurserna och att motståndet är starkt om man börjar prata om konstruktioner kring konst och konstnärlighet? Jag upplever att just dessa ord, konst och konstnärlighet, som är svåra och mystifierade blottlägger konflikten just för att de kommer i samtal. I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv menas att diskursen både konstituerar och konstitueras av de medverkande agenterna. Diskursen styr sig själv men kan rubbas och omkonstitueras av frågor. Det som det råder hegemoni kring kan omkonstrueras av antagonismer i samtalen. Om diskursen är avhängig de som talar inom den, försvagas den då av frågor som är nya eller är det just där som en möjlig förändring kan ske?

#### 6.4. att dela språk

Mitt syfte med denna studie har varit att stimulera diskussionen om konst och konstnärlighet för att synliggöra hur dessa konstruktioner konstituerar hur vi talar och handlar inom en större musikpedagogisk diskurs. Inom denna diskurs existerar i sin tur flera parallella diskurser. I föreliggande studie har två tydliga diskurser redovisats och det blir intressant att reflektera över hur de i sin tur konstituerar tal och handling inom konstnärlig, pedagogisk och terapeutisk diskurs i musik. Har de respektive konstruktionerna – känslodiskurs och teknikdiskurs – samma inbördes förhållande i dessa olika miljöer? Är de olika sätt, som vi värderar dessa konstruktioner på, motstridiga eller skulle vi kunna tala samma språk?

En reflektion kring konstruktionen av konst och konstnärlighet i musik visar på en konflikt men också på en möjlig konstruktion där dessa båda diskurser skulle kunna samexistera. Då båda diskurserna har tydliga historiska rötter i tanketradition och pedagogiska kontexter verkar de ha tillräckligt starka tecken som konstituerar begreppen konst och konstnärlighet. När vi talar om begreppen kan vi då mena både och? Är det möjligt att vidga diskurserna och att sammankoppla dem till en enda?

En enda diskurs och inom den finns flera konstruktioner av musik som konst. Finns det möjlighet att befinna sig inom samma diskurs men med olika uppdrag och kan man då inom till exempel musikterapi hävda att man arbetar med en del av konsten i musiken, den som är erfarenhetsbaserad och känslomässig men lika viktig för det konstnärliga uttrycket som teknik och

hantverk? Den känslomässiga aspekten av konstarten musik är vanligtvis starkt uttalad i musikterapeutisk miljö. Inom musikterapeutisk utbildning finns pedagogiska modeller och arbetssätt för att utveckla kommunikation i musik. Kopplingen till konstnärlig kvalitet i musik förutsätts, då kravet på en musikterapeut inom musikpedagogisk miljö är examen från högre musikalisk grundutbildning (lärare eller musiker) eller motsvarande.

I musikterapi är det musikens möjlighet, konstens möjlighet, genom artikulation i dynamik och form/kropp, som vi arbetar med. Där kan "språket, texten, ordet" bära det jag både vet och inte vet om mig själv. Utan skolad musikalisk erfarenhet kan denna dimension av musik, av konst ändå verka. Som musiker är det samma arena, samma fält, som avgör när du själv kliver in i musiken, om något frigörs, om något blir till i ögonblicket, blir konst och möte, både med dig och musiken, med detta och med lyssnaren. (14/9 -11)

Ovan är anteckningar efter att jag som åhörare och åskådare besökt en masterclass i klarinettspel ledd av klarinettisten Martin Fröst i september 2011. Det pedagogiska arbetssättet i denna masterclass handlade både om teknik och interpretation, om väldigt konkreta hantverksmässiga verktyg men också om värdesättandet av personlig erfarenhet och autenticitet. Själva grundinställningen till musik och människa, till möjligheten att uttrycka något, att själv kliva in och förändras upplevde jag som starkt uttalad i de lektioner han förde. Lektionerna var tydliga exempel på en diskurs där känslodiskurs och teknikdiskurs vävdes samman.

Intentionen att söka efter ett gemensamt språk eller kanske förstå frånvaron av ett sådant när det gäller olika musikaliska praktiker har för mig, både som musikutövare, pedagog på högre musikutbildning och som musikterapeut, varit drivande. Vad är det som gör att vi inom terapeutiska, pedagogiska och konstnärliga praktiker inte kan tala samma språk? Vad menar vi med personligt uttryck och vad är musik; är det kommunikation, gudomlig inspiration, teknisk briljans, talang eller bara konst? Är det alltihop? Hur vi talar om och vidmakthåller föreställningar är ett medkonstituerande inom diskurserna.

## 6.5. nya frågor

Hur tänker vi om makt i förhållande till diskurserna om konst i musik? Om diskurserna är för stängda försvårar de då för konstartens utveckling? Oreflektade diskurser kring musik gör kanske att disciplinen inte är stadd i utveckling, den försvårar helt enkelt för sig själv, särskilt inom högskolan. En av informanterna talar om att de som verkar i musik inom högskolan har svårt att formulera det specifika med konstarten och blir av människor utanför musikdiskursen värderade endast utifrån vad musik kan användas till; underhållning, bra för matten t.ex. Den makt och den ställning som de dominerande diskurserna i högre musikutbildning har, blir synlig av konfrontation, av reflektion och begreppskonstruktioner.

I believe the challenge to art education is to help students and teachers view, interpret, and respond to the world through a language ideally unfettered by the discourse of aesthetics, with all of its loaded categories, ideological baggage, and troubling taxonomies. (Tavin 2007, s. 44)

Bolognaprocessens krav på kursplaner till alla moment i högre musikutbildning skulle kunnat vara startpunkten för en diskussion kring utbildningarnas mål och värde men har det istället gjort att delämnena konserverats i sin form? Har innehållet och pedagogiken bakom diskuterats och omarbetats? Har den övergripande diskussionen om varför vi utbildar, till vad och med vilka verktyg och metoder utvecklats? Har identiteten som utbildare inom högre musikutbildning, inom konstarten musik, genererat en diskussion kring definitioner av konst?

Det statliga uppdraget att utbilda musiker, pedagoger samt pedagoger med terapiinriktning i konstarten musik, på vilket sätt är det formulerat? Är musik som konstart något förgivet-taget eller kan reflektion kring diskursen synliggöra och stimulera utveckling?

Mitt syfte med undersökningen var, förutom studerandet av konstruktioner, att synliggöra meningsskapandet kring musik, konst och människa/samhälle i syfte att stimulera synen på musik och musikutövning. Vad skulle vi inom högre musikutbildning kunna omfatta, utbilda, förmedla och skapa utrymme för utan att förlora konstnärlig nivå och/eller ett humanistiskt uppdrag? Det humanistiska uppdraget då baserat på formuleringen av humaniora som ”vetenskaperna om mänskliga förhållanden uttryckta i språk och historia, konst och kultur, och om människan själv som tänkande, kännande, handlande och skapande varelse. Humaniora är människovetenskap i vid mening” (Kjørup 2009, s.139).

En avslutande fortsatt forskningsansats skulle kunna vara: Är det möjligt att bryta upp diskurserna kring musik som konst och konstnärlighet och söka efter metod att utveckla autenticitet, erfarenhet och möjlighet till ett eget uttryck samtidigt som man både tar ansvar för och problematiserar kulturarv, tradition och kanon, teknik och hantverk?





## Referenser

- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bale, K. (2010) *Estetik – en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007) *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner – en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1980) *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992) *Discursive Psychology*, London: Sage.
- Holmberg, K (2010) *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten – reserat eller marknad*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Howarth, D. (2007) *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Kjørup, S. (2009) *Människovetenskaperna – Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Lévi-Strauss, C. (1969) *Totemismen*. Lund: Studentlitteratur
- Liedman, S-E. (2001) *Ett oändligt äventyr – om människans kunskaper*. Avesta: Albert Bonniers förlag.
- Lindberg, A-L. (1991) *Konstpedagogikens dilemma – Historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor.
- Lindstrand, F. & Selander, S. et al (2010) *Estetiska lärprocesser – Upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulander, A-S. (2011) *Meningen med att gå i musikterapi – En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser*. Stockholm: KMH förlaget.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Potter, J (1996) *Representing reality: Discourse, Rhethoric and Social Construction*. London: Sage.
- Reimer, B. (2002) *A Philosophy of Music Education – Advancing the Vision*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tavin, K. (2007) Eyes wide shut– the use and uselessness of the discourse of aesthetics in art education. *Art Education*, 60(2), 40-45.

- Thorsén, S-M. (1974) *SÄMUS – musiklärarutbildning på försök*. STM 1974:2
- Saussure, F. de (1970) *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorp: Cavenfors
- Wibeck, V. (2010) *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winter-Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1

Angående fokussamtal inför D-uppsats

Jag kommer att bygga min studie inför den musikpedagogiska uppsatsen på ca en timmes samtal kring begreppen konst och konstnärlighet i fråga om musik och lärande. Tanken är ett fritt, till viss del handlett, samtal där jag själv deltar. Samtalet kommer att spelas in och allt material aidentifieras inför bearbetning. Jag kommer också att träffa fler grupper med representanter för högre musikutbildning vilket gör att samtalen och inte personer står i fokus. Det står varje deltagare fritt att när som helst avbryta sin medverkan och allt material förblir anonymt.

Konst och konstnärlighet är begrepp som är relevanta för högre musikutbildning och därför väl värda att diskutera.

Jag tänker mig att vi bokar 1,5 timme tillsammans i en grupp på ca 5-6 personer. En timme av tiden kommer att spelas in.

Jag arbetar själv som lärare inom högre musikutbildning och efterfrågar denna typ av samtal, hoppas att några av er skulle se det som ett stimulerande tillfälle.

Hälsningar Anna Karin Kuuse  
Master II -student vid KMH/lärare vid HSM









## **Magisteruppsatser i musikpedagogik inriktning musikterapi (2004-2013)**

- Paulander Bäck, Ann-Sofie (2004) *Musik i behandlande verksamhet – påverkan eller medverkan?*
- Torell, Hillevi (2004) *Ursprungsrörelser. En studie av tre musikaliska gestaltningar i musikterapi i en mångkulturell skolmiljö.*
- Olofsson, Anne (2005) *Perspektiv på musik och musikterapi i cancervård för vuxna – en kunskapsöversikt.*
- Eklöf, Lotti (2006) *Våga förändra. Om möten i mångfald som terapeutiskt redskap i musikterapi inom vuxenpsykiatrisk öppenvårdsbehandling.*
- Oscarsson, Sören (2006) *Skam och värdighet. Metodutveckling av musikterapi hos barn med uppgivenhetsyndrom.*
- Pernler, Katarina (2009) *Musik som bärare av det humana i en tekniktät miljö. En litteraturstudie om musikterapi och intensivvård.*
- Wallius, Rut (2009) *Orka, hantera, förstå. Musikterapi med barn som lever med våld i nära relationer.*
- Karlsson, Henrik (2010) *Musikterapeutiskt arbete i reservat. En intervjustudie om formandet av musikterapeuters yrkesroller.*
- Rudstam, Gabriella (2010) *Modifierad GIM i stabiliseringsgrupp med kvinnor.*
- Stenman, Lisa (2010) *Tankevärldar och förhållningssätt i särskolans musikverksamhet.*
- Ullsten, Alexandra (2010) *"Det finns ett språk bortom orden". En kunskapsöversikt av musikterapeutisk rehabilitering av skador i prosodi och pragmatik vid högersidiga traumatiska hjärnskador.*
- Wärja, Margareta (2010) *Korta musikresor. Mot en teori om KMR som en musikterapeutisk metod.*
- Johnels, Linn (2012) *Kartläggning av musikrelaterade förmågor hos personer med grav intellektuell funktionsnedsättning: Musikterapeutisk metodutveckling.*
- Lindblad, Katarina (2012) *Samtalet i musikterapi. En hermeneutisk analys av tre sessioner.*
- Häggqvist, Anna (2013) *När musik fungerar – En samhällsinriktad musikterapeutisk tolkning av babyrytmik.*
- Krafft Helgesson, Maria (2013) *Kommunikation med musik och tecken. En experimentell studie med vuxna om inlärning av Tecken som AKK med stöd av musik.*
- Kuuse, Anna-Karin (2013) *Teknik och känsla – Konstruktioner i samtal med lärare inom högre musikalisk utbildning.*
- Lindström, Åsa (2013) *Musikupplevelser vid förvärvad hjärnskada – En intervjustudie av musikterapeuters erfarenheter.*
- Marklund, Elisabeth (2013) *Musik i palliativ vård – En intervjustudie med vårdpersonal.*
- Wallin, Marianne (2013) *Musiken skapar en bro mellan människor – En intervjustudie med personal inom Daglig Verksamhet.*