

KAPITTEL 5

Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik

Ketil Thorgersen

Stockholms universitet, Stockholms musikpedagogiska institut, Sverige

Abstract: This chapter builds on existing theories of education and *didaktik* to suggest a model for thinking about teaching and learning in voluntary educational aesthetic activities such as municipal art schools. The suggested model presents a framework to understand and discuss how content and method in voluntary teaching should be negotiated between the teacher and the student(s) in a relational *didaktik*. This relational negotiation is dependent on many factors whereof the following are presented in the model: institutional frames, other art-activities in the institution, goals and mission for the institution, other pedagogies in the institution, other people in the institution, the (in)formal curricula and doxa in the practice and finally, the potential other practices in the institution. The hope is that this model can aid teachers, teacher educators and principals to construct art schools that facilitate true student involvement in their own path to lifelong learning.

Keywords: education, *didaktik*, aesthetic activities, voluntary teaching

Ingress

Detta kapitel är avsett som ett inlägg i utvecklingen av en särskild pedagogik för kulturskolefältet – en *relationell pedagogik för en inkluderande kulturskola* där alla elever bemöts som de människor de är, oberoende av bakgrund, intressen och förutsättningar. Mitt inlägg till denna professionsutveckling bygger på Frede V. Nielsens teorier om musikdidaktik

Sitering: Thorgersen, K. (2023). Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 5, s. 103–126). Cappellen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

i kombination med en teori om relationell pedagogik och har ett tydligt innehållsfokus. Med innehållsfokus menas här att frågor rörande val av innehåll i undervisningen är det som står i centrum för just detta kapitel: hur innehåll väljs, vilka processer som kan och bör ingå, vilka faktorer som ligger till grund för undervisningen, vem som har ansvar och vem som får påverka vad som ska läras i kulturskolans värld. I en kulturskola som ämnar vara relevant för alla (unga) grupper i samhället, men som dock oftast lyckas nå de redan frälsta (Jeppsson & Lindgren, 2018), är det av yttersta vikt att utveckla en plastisk och dynamisk arbetsform där en *förhandling* mellan elev(er) och lärare på tydliga grunder och med tydliga ansvarsområden är basen. Dessa grunder och ansvarsområden är det som nystas upp i detta kapitel. Vilka kompetenser behöver en professionell kulturskolepedagog för att ta tillvara varje enskild elevs drömmar, önsknings, behov och begränsningar? Hur kan kulturskolepedagogen, i ett ökande marknadsliberalistiskt klimat, undvika att enbart bli en leverantör till en kund och istället få en trygg grund att stå på för att kunna erbjuda den mest relevanta (ut)bildningen till varje enskild elev?

Inledning

Hur kan lärare i kulturskola lägga till rätta för varje elevs estetiska och konstnärliga utveckling? Hur ska läraren undervisa i en verklighet där kulturskolors pressade ekonomi leder till »effektivisering» och där eleverna har mobilen full med distraktioner? Detta kapitel ger ett litet inspel i diskussioner kring detta.

Pedagogisk och didaktisk forskning inom estetiska och konstnärliga ämnen har dominerats av forskning om undervisning och lärande i läroplansstyrda skolformer såsom grundskola, gymnasium och högre utbildning. De senaste årtionden har dock visst fokus förskjutits till lärandepraktiker utanför dessa institutioner, såsom till ungdomars lärande av musik i rockband, autodidakta praktiker på nätet och i subkulturer. Fokus i denna text ligger mellan det formella och det informella: dvs. den undervisning som är på frivillig grund och som (huvudsakligen) sker utan kursplaner och läroplaner. I Sverige och Norden är detta en enorm verksamhet som berör eller har berört stora delar av befolkningen

genom institutioner såsom den kommunala musik- och kulturskolan, folkhögskolor, bildningsförbund, religiösa samfund etc. Dessa är till stor del offentligt finansierade och oftast principiellt tillgängliga för dem som är intresserade av att delta, oberoende av faktorer såsom social tillhörighet, klass, etnicitet, religion, funktionsvariation, sexualitet och kön. Denna stora utbildningsverksamhet bör betraktas som en del av den nordiska folkbildningsrörelsen; dels för att den växte fram parallellt med bildningsförbund, offentliga bibliotek och folkhögskolor, vilka räknas som hörnpelare i nordisk folkbildning och dels för att de har ett gemensamt ursprung i en idé om att tillgång på högvärdig kultur och konst kan bidra till ett bättre och mer likvärdigt samhälle – ett samhälle där arbetarklassen har möjlighet att göra klassresor (Brändström et al., 2012). Musikskolorna har också fått en del av äran för vad som ofta kallas »det svenska musikundret» – det oproportionerligt stora genomslag som svensk populärmusik har fått de senare decennierna (t.ex. Thorgersen, 2009).

Liknande organisationer som de nordiska musik- och kulturskolorna finns i många länder, t.ex. i Tyskland och inom det tidigare sovjetiska imperiet. Dessa delar dock inte samma ideologiska och historiska grund som de norska, svenska och danska musik- och kulturskolorna, vilka bygger på en kombination av den grundtvigske idén om kristen folkupplysning och en socialistisk klassanalytisk ingång där kyrka, upplysningstid och kommunism samlas i en otippad förening (t.ex. Tøsse, 2009). Även om detta arv lever vidare i diskursen om kulturskolan så har kulturskolorna – åtminstone i Sverige – svårt att leva upp till idealet om sig själva som en bildningsplattform för alla. Trots stora ansträngningar och mängder av lokala försök att vara relevanta för alla barn och unga är den stora majoriteten av kulturskolans elever från etniskt svenska hem med högt kulturellt kapital (Jeppsson & Lindgren, 2018). Majoriteten är dessutom flickor, vilka för övrigt också är de som anpassat sig bäst till det övriga skolsystemet så som det har utvecklats (Skolverket, 2017). Diskurser om kulturskolan som kompensatorisk och integrerande verksamhet och som hjälp för utsatta barn att kunna göra klassresor verkar vara hotade av verkligheten. För att generalisera (och provocera): Just nu är kulturskolorna i stort finansierade av skattemedel från medelklassen för att betala

för medelklassens egna barn. Bakgrunden till denna problematik är för stor för att ta upp i denna lilla text, detsamma gäller möjliga lösningar. Det jag istället vill göra är att med detta som utgångspunkt, bygga ett förslag till ett didaktiskt tankeverktyg för pedagoger¹ inom kulturskolan. Detta kapitel ska förstås som ett försök till att bygga en modell som kan användas av pedagoger, lärarutbildare och beslutsfattare för att göra didaktiska överväganden där målet är att möta varje enskild elev som människa oavsett bakgrund, förutsättningar och intresse. Jag inser att detta är ett ambitiöst anspråk och utlovar därför enbart en skiss på hur en del av detta didaktiska bygge kan se ut. Bygget kommer att presenteras i form av en bro – en *kulturskoledidaktisk bro* där huvudfokus är mötet mellan elev(er) och lärare och deras val av innehåll i undervisningen. Det innebär att jag här i liten grad diskuterar sådana saker som organisering av kulturskola, sociala och kulturella aspekter av kulturskola eller undervisningsmetoder. Jag diskuterar inte heller normkritiska aspekter, maktaspekter eller andra förhandlingar i undervisningsverksamheter utöver dem mellan lärare och elev. Dessa är alla viktiga aspekter som också kan/bör vara en del av en förhandling mellan olika aktörer i skolan. Dock är de inte i fokus för just detta kapitel. Min förhoppning är att modellen kan visa sig användbar för praktiserande pedagoger såväl som pedagogstuderenter när de diskuterar, analyserar och utvecklar undervisning.

Syftet med en kulturskoledidaktisk modell

Syftet med detta kapitel är att remixa teorier från pedagogik, didaktik och musikdidaktik för att komma upp med ett förslag på en relationell didaktik för kulturskolan. Begreppet relationell didaktik bygger på Aspelin (2018).² Relationskompetens handlar i detta sammanhang

-
- 1 Orden *pedagog* och *lärare* kommer användas om varandra som synonymer i denna text även om jag vet att det försiggår diskussioner om enbart lärare som verkar inom det obligatoriska skolväsendet eller sådana som har lärarutbildning ska få kalla sig lärare. Denna diskussion framstår som av mer politiskt än akademiskt intresse och jag låtsas att den inte finns i denna text.
 - 2 Aspelin i sin tur bygger sin teori på Martin Buber och Georg Herbert Mead i kombination med nyare pedagogisk forskning. Det rekommenderas att läsa den rätt korta *Lärares relationskompetens – vad är det? Hur kan den utvecklas?* (2018) för att få en djupare förståelse för vad relationskompetens kan innebära i utbildningssammanhang.

om att möta eleven som en hel människa och vara intresserad av att förstå och hjälpa denna. Elev(er) och lärare delar en gemensam sfär – undervisningsutrymmet och undervisnings-/lärandesituationen.

När den ena agerar och den andra svarar påverkas det delade utrymmet. Eleven önskar att bli bemött och få uppleva sig själv som en värdefull person. Relationskompetens innebär att göra positiv skillnad för eleven. Det handlar om ansvarighet, att svara an i en gemensam process. Den relation som den relationskompetenta verkar inom har ett inneboende värde, samtidigt som den leder till något värdefullt. (Aspelin, 2018, s. 16)

Även om vissa av de didaktiska modeller som jag kommer att presentera och använda i bygget av modellen har en annan grund än den relationella så tar jag mig friheten att använda dem i ett relationellt syfte. All undervisningsteori handlar på något vis om elevens bästa. Här förutsätter jag att eleven förtjänar att höras för att det ska gå att hitta fram till vad en bra kulturskoleundervisning kan vara. Hoppet är att modellen ska kunna fungera som en hjälp i tänkande om lärande och undervisning i kulturskola och andra (delvis) offentligt finansierade utbildningsaktiviteter inom det konstnärliga och estetiska fältet. Detta kan vara till nytta för pedagoger och skolledare som vill få syn på sin egen och verksamhetens undervisning och utveckla denna. Det kan även vara till nytta för utbildare av pedagoger till kulturskolan som vill komma underfund med vilka kompetenser en sådan utbildning behöver fyllas med.

Så vad kan vara så speciellt med dessa frivilliga utbildningsverksamheter att de förtjänar en särskild didaktik? Kulturskolor, folkhögskolor och bildningsförbund är likt grundskola och gymnasium offentligt finansierad utbildning för massorna. Verksamheten anses vara tillräckligt viktig för samhället för att kommuner och stat år efter år väljer att finansiera detta³. Till skillnad från grundskolan men i likhet med gymnasieskolan är deltagande frivilligt (även om det kan diskuteras hur frivillig gymnasieskolan i praktiken är). Det som framstår som den tydligaste skiljelinjen mellan dessa skolformer är att kulturskolan i Sverige

3 Kulturskola eller musikskola finns i ca 283 av landets 290 kommuner och har en sammanlagd omsättning per år på ca 2,3 miljarder kr (Regeringskansliet, 2016).

inte är underlagd någon statlig styrning i form av lag eller läroplan⁴ samt att undervisningen försiggår på den del av dygnet som kallas barns och ungas fritid. För att hårdra det: barnen kan välja att inte komma om de inte är nöjda och läraren kan fritt välja vad hen vill undervisa i och hur undervisningen ska gå till. Vanligtvis möts lärare och elev enbart en eller två gånger i veckan, individuellt eller i mindre grupper⁵. Inom så kallat *informellt lärande* – vad jag väljer att kalla *icke-institutionellt lärande* – finns det självklart inte heller några läroplaner eller externt definierade mål för lärandet. Även detta sker på frivillig grund, saknar betalda lärare och är sällan finansierat av det offentliga. Kulturskolor och andra liknande verksamheter, såsom kyrkans, folkhögskolornas och bildningsförbundens verksamheter, är således i en mellanposition mellan den obligatoriska läroplansstyrda skolan och det icke-institutionella lärandet. Det borde med andra ord vara möjligt att dra växlar på forskning och teori från dessa två områden som lärare i kulturskola, men jag anser att detta område är speciellt nog för att ha behov av en didaktisk teori anpassad till de särskilda förutsättningar som råder inom kulturskolan. De två faktorerna *frivillighet* och *läroplansfritt* leder till den viktigaste forskningsfrågan i föreliggande kapitel: Hur väljs mål och innehåll för undervisningen när det inte finns förutbestämda mål för undervisning, och när eleven är där av egen fri vilja?⁶ Och som en underfråga: Kommer detta att leda till en syn på eleven som en kund, i liberalistisk mening, som pedagogen ska betjäna enligt elevens beställningar, eller är det möjligt att ökad medvetenhet om verksamhetens öppenhet och komplexitet kan bidra till en professionalisering av kulturskolepedagogsfältet då denna komplexitet påvisar vilken hög kompetens pedagogen måste ha för att kunna navigera sig fram till en optimal undervisning för varje barn? Föreliggande text kan läsas som en partsinlaga mot att betrakta kulturskolan som en marknadsliberalistisk »slit-och-släng»-utbildning och som

4 Här skiljer Sverige sig från grannländerna som har lagstadgad kulturskola och central läroplan – även om deras status ser olika ut i de olika länderna.

5 Inom teater och dans samt orkesterverksamhet kan grupperna vara större i och för sig, men merparten av kulturskolornas verksamhet försiggår såsom beskrivet.

6 För diskussioner om vad fri vilja är, om det kan finnas, i vilken grad vilja är fri etc. – läs något annat ... Av relevans här kan dock vara att påpeka att många elever är i kulturskolan för att deras föräldrar vill ha dem där.

en hjälp att få syn på den professionella pedagogens bildningsuppdrag i möte med elevens behov och önskningsar.

Kulturskola och annan estetisk utbildning på frivillig grund skiljer sig från den läroplansstyrda och obligatoriska skolan på flera sätt. Målstyrd undervisning har varit den läroplansstyrda skolans norm i stora delar av världen de senaste decennierna (Thorgersen, 2014). Målstyrd undervisning bygger på en idé om att det är gynnsamt att i förväg formulera vilka kompetenser och kunskaper elever ska uppnå i olika stadier av utbildningen och att det är lärarens uppgift att lägga till rätta så att eleven har möjlighet att nå målen. Läraren har med andra ord begränsad möjlighet att styra vilket *innehåll* som undervisningen ska fyllas med. Samtidigt har läraren stora befogenheter, åtminstone i teorin, att bestämma *hur* undervisningen ska utformas så att eleven får bästa möjliga chans att nå kunskapskraven. »Hur ska jag få mina elever att sjunga rent?» är frågan att ställa som musiklärare, om målet är som i svenska grundskolans kursplan för musikämnet: »Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med god säkerhet rytm och tonhöjd» (Skolverket, 2011, s. 163). Detta kan synas som en nog så svår uppgift för en lärare. Dock är utmaningen ännu större för en lärare i en kulturskola. Denna måste först ta reda på: »vad bör min(a) elev(er) lära sig?» och »varför behöver mina elever lära detta?» innan de ens kan börja fundera kring *hur* de kan nå dessa mål.

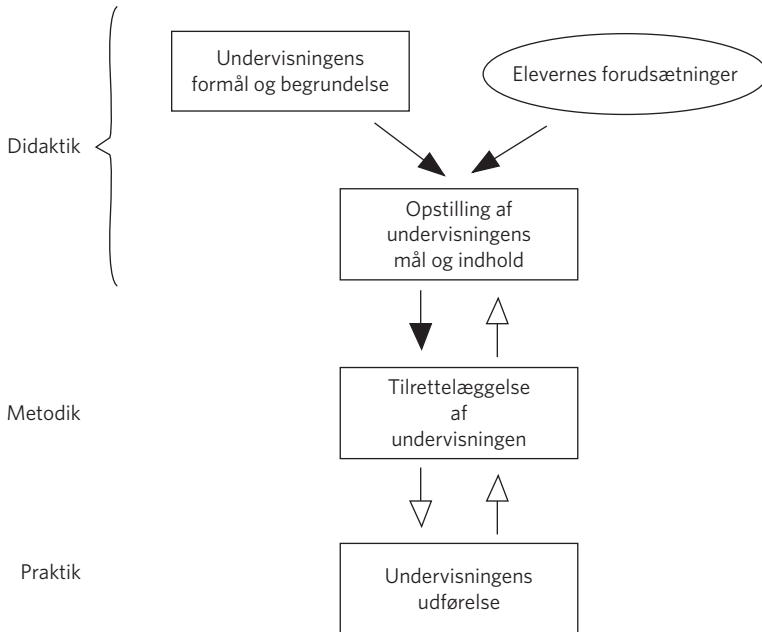
Grundskolans centraliserade målstyrningslogik skapar onekligen svårigheter för pedagogens möte med varje barns önskningsar och behov. Samtidigt erbjuder den också ramar som gör att pedagogen kan fokusera mer på frågor om hur något ska läras och mindre om vad – då detta redan är delvis definierat. I den mer komplexa kulturskolekontexten har läraren större möjligheter att bemöta olika elevers önskningsar och behov, då såväl innehåll som metod kan anpassas efter varje elev eller elevgrupp. Innan jag går vidare med detta förhållningssätt⁷ vill jag börja mitt teoretiska bygge utifrån några utvalda didaktiska teorier.

7 Förhållningssättet kan även betraktas som inspirerat av ett specialpedagogiskt förhållningssätt till undervisning där målet är att möta varje elev i just dess livssituation för att hjälpa den till ett bäst möjligt liv.

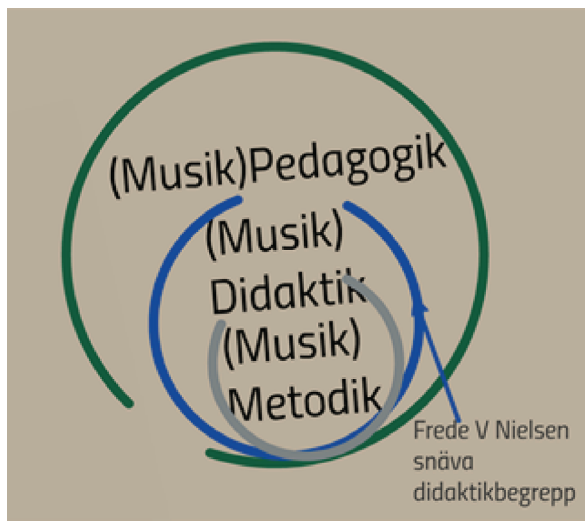
Didaktik

Didaktik som begrepp används ofta i princip synonymt med pedagogik och metodik. Olika teoretiker lägger också olika betydelser i begreppet och det finns olika traditioner såsom den tyska, den franska och den nordiska (inom vilken det också finns variationer; t.ex. Dyndahl, 2008; Liljas, 2010; Nielsen, 1998). Det vanliga är dock att säga att didaktik är vetenskapen om undervisning, medan pedagogik är ett större begrepp som även innefattar sådant som autodidakt lärande, utbildningshistoria, utbildningssociologi etc. I denna text kommer jag att följa det användande av didaktik som presenteras i Frede V. Niensens (1998) ikoniska verk *Almen musikdidaktik* från 1994/1998. Nielsen bygger på tysk bildnings- och didaktikteori i linje med den teori som den moderna didaktikens huvudgestalt Klafki (2002) har utvecklat. Niensens bidrag är att ta avstamp i Klafkis teorier och utifrån dessa skapa en didaktisk teori för musikundervisning. Teorin har en samtida relevans för dagens undervisningsdebatt vilket blir tydligt i och med att teorin används i såväl nyare artiklar (t.ex. Jank, 2014; Pio, 2015; Vist, 2016) som läroböcker (t.ex. Hanken & Johansen, 2013). Den har även använts i lärarutbildningen i t.ex. historiedidaktik, och min bedömning är att teorierna har hög relevans även för andra konstämnen och för kulturskola trots att Nielsen primärt har fokus på den obligatoriska skolan. Mitt bidrag blir således att anpassa några av Niensens teorier till frivillig utbildning i kulturskola och liknande verksamheter.

Figur 1 ger en bild av hur Nielsen betraktar didaktik. Didaktiken handlar om att med kännedom om undervisningens uppdrag och syfte, i kombination med att förstå elevförutsättningarna, ställa upp undervisningens mål och innehåll. Han skiljer därefter ut själva undervisningsmetoden och kallar denna »metodik». Med undantag för att metodiken skiljs ut från didaktiken som om de vore två olika saker anser jag att modellen är en god grund för mitt fortsatta bygge. Om vi dessutom skapar några pilar åt andra hållet i de två översta figurerna »Formål og begrundelse» (översätts med »undervisningens syfte och uppdrag») och »elevenes forutsetninger» så öppnar vi för en större grad av elevinflytande, vilket är centralt i mitt mer relationella tänkande. Även om dessa faktorer i all huvudsak är fastställda utanför själva undervisningssituationen



Figur 1. En bildningsteoretisk didaktikmodell (Nielsen, 1998).

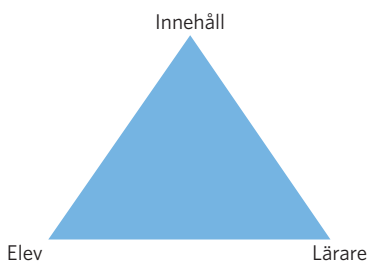


Figur 2. Min modell för relationen mellan pedagogik, didaktik och metodik.

och lärarens kontroll så har läraren möjlighet att påverka dessa till viss grad. Modellen ska alltså förstås som att det som händer i undervisningsrummet är tätt sammanflätat med, och beroende av, vilka planer

läraren har för undervisningen (»metodik«), samt vilka mål läraren har för undervisningen. Detta formas i sin tur av undervisningens syfte och uppdrag samt lärarens medvetenhet om elevernas förutsättningar. Jag väljer i motsättning till Nielsen att innefatta »metodik« som en del av didaktiken – det som berör »hur«-frågan i den klassiska didaktiska frågetrion »Vad-hur-varför«.

Som Nielsen (1998) påminner oss handlar didaktik alltid om att någon vill att någon (annan) ska lära sig något. Detta kan verka banalt, men det är en grundförutsättning för att förstå att undervisning utgörs av (minst) tre komponenter: (1) någon som har rollen som undervisare, (2) någon som har rollen som den som förväntas lära (3) något innehåll som den undervisande försöker att få den lärande att behärska. Denna triangulära relation bildar bakgrunden för den (ö)kända *didaktiska triangeln* som visar hur dessa relationer kan se ut.



Figur 3. En didaktisk triangel.

Med hjälp av några modeller från Nielsen och Lauvås och Handal (2000) kommer jag nu att arbeta mig fram mot en modifierad version av den didaktiska triangeln som är anpassad till kulturskolans undervisningspraktiker. Jag skjuter redan här ett varningsskott gällande att det kan vara svårt att särskilja undervisningsinnehåll från undervisningsmetod i vissa av mina argument. Detta beror dels på att dessa är oerhört tätt sammanlänkade i stora delar av det som räknas som musikaliskt eller konstnärligt/estetiskt lärande (man lär sig att t.ex. spela orkester genom att spela i orkester), dels på, i enlighet med min argumentation, att den problematik som läraren ställs inför handlar om att välja både undervisningsinnehåll och undervisningsmetod i ett dialektiskt förhållande. Jag

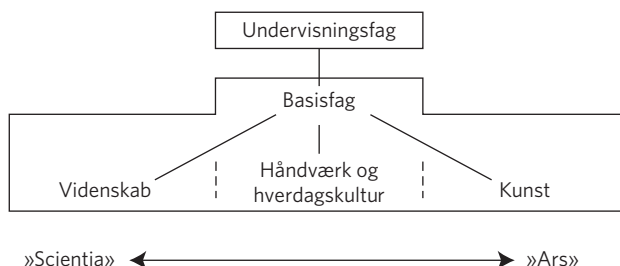
ber också om ursäkt till andra konstarter än musik för att jag nu för en stund överlämnar till er att översätta mina argument till er egen konstart. Jag tror inte att det kommer vara svårt. Oavsett så återkommer jag i slutet med mer generella konklusioner, vilka (förhoppningsvis) är relevanta för alla aktiviteter i kulturskolan.

Vad är ett (musik)ämne?

Den nästa modellen av Nielsen (Figur 4) ger ett underlag för att på ett övergripande plan förstå vilka potentiella ingredienser som kan ingå i att skapa undervisningsämnet («undervisningsfag») musik – alltså vad som faktiskt händer i mötet mellan eleven och läraren i undervisningsrummet. Även om denna modell primärt är konstruerad för att förklara musikämnet i den obligatoriska skolan är den lika relevant för att förstå vad ett »ämne» kan vara i kulturskolan. Som i grundskolan är ämnet – t.ex. musik – en konstruktion som är särskilt anpassad för undervisning. Inget av grundskolans ämnen har en direkt motsvarighet i en universitetsdisciplin eller en konstnärlig praktik. Ett ämne i skolan – och i kulturskolan – är en hybrid av en mängd olika vetenskapsdiscipliner och praktiker som uppgår i en ny helhet: ett (kultur-)skoleämne. I kulturskolan kan ett ämne vara exempelvis musik, dans, teater eller någon annan konstform eller estetisk form, men ett ämne kan också vara exempelvis blåsundervisning eller animationsundervisning. Ett ämne i kulturskolan definierar jag här som en institutionaliserad undervisningspraktik, vilken kan befinna sig på olika nivåer. Vad som utgör ett »ämne» och vad och hur läraren väljer att undervisa är, enligt Nielsen, möjligt att förstå utifrån en *idé* om ett ämne – ett *basämne*⁸ («basisfag»). Ett basämne är alltså ett slags diskursivt (musik)ämne som dels är något som varje lärare har en egen föreställning om vad det är, dels är en del av en professionell

8 Nielsen använder denna modell för att exemplifiera en av fem didaktiska »typer» »basämnesdidaktik». De andra är etnodidaktik, samhällsbehovens didaktik och existensdidaktik – som jag alla lånar ifrån här. För att belysa just komplexiteten med att välja innehåll ger basämnesmodellen en god visualisering av vad läraren har till buds, utan att jag därmed väljer denna modell framför någon annan.

diskurs om vad (musik)ämnet är och kan vara. Slutligen är även basämnet en samhällelig och historisk föreställning om detsamma.

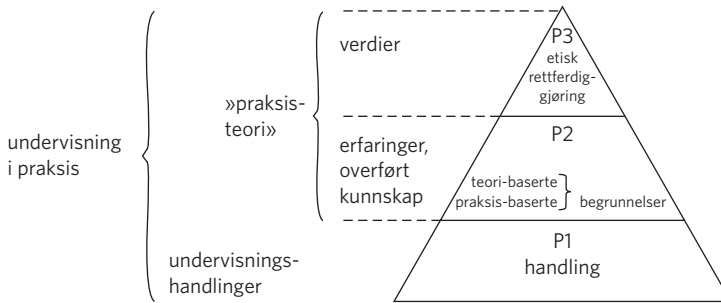


Figur 4. Nielsens basämne-modell (»basisfag«).

Basämnet kan med andra ord förstås som en föreställningsvärld om ämnet som utgör grunden för vad läraren väljer att göra i utformningen av undervisningen. Basämnet informeras i sin tur av en mängd olika företeelser som Nielsen delar upp i tre olika typer av resurser för kunskande: (1) *Vetenskaper* (»videnskab«), (2) *hantverks- och vardagskulturer* (»håndværk og hverdagskultur«) och (3) *Konst* (»kunst«)⁹. Dessa tre resurser består av en uppsättning dynamiska och löst sammansatta praktiker. (1) Relevanta vetenskaper för undervisning av musik i kulturskolan kan vara musikvetenskap, pedagogik, musikpedagogik, musikpsykologi, psykologi, musiketnologi, sociologi, specialpedagogik, musikterapi, neurologi, biologi etc. Vilken vetenskap som träder fram som den viktigaste är beroende av undervisningssituation samt lärares preferenser, kunskap och behov. (2) Relevanta vardagskulturer avser musik som företeelse i samhället, såsom i spellistor på elevers telefoner, musik i spel, musik i filmer, på Youtube, tv och dylikt. Det innefattar även musik som barnen pratar om med varandra eller med vuxna, inklusive sådant som de hävdar att de inte gillar, informella lärandekulturer såsom att spela i »garageband«, lära sig genom tutorials på Youtube, skapa musik i program och appar såsom Garage Band™ eller Soundtrap™, musik som de möter

9 Som Dyndahl (2008) påpekar är det viktigt att förstå att denna påverkan kan verka åt både hållen – självklart kan undervisningsämnet och basämnet påverka vetenskaper, vardagskultur och konstvärlden. Dessa tre ska heller inte förstås som ömsesidigt exklusiva – de vill ofta samverka på intrikata sätt.

vid högtidliga anledningar och ritualer såsom jul, födelsedagar, fotbolls- matcher etc. Listan kan göras lång och är även den beroende av situation, lärare och elev. (3) Med konst menas här de delar av musiksfären som i (delar av) samhället representerar högt kulturellt kapital (t.ex. Bourdieu, 1984). Det avser alltså delarna som får finnas i »finrummen», på de stora scenerna, vid konstinstitutionerna, konstutbildningarna och i samtalen bland konnässörerna – de som har makten att definiera vad som räknas som bra och viktig konst. Om vi betraktar dessa tre arenor, *vetenskaper*, *vardagskulturer* och *konst*, som ett smörgåsbord för kulturskolepedagogen att frossa i när hen planerar och genomför sin undervisning, så blir det tydligt hur många olika kunskapsområden hen måste behärska på en rätt hög nivå. Men det slutar inte här.



Figur 5. Praxistrekanten (Lauvås & Handal, 2000).

Lauvås och Handal introducerar ytterligare en dimension till det hela – värderings-, etik- och moraldimensionen. I denna modell illustreras hur *undervisning i praxis* kan förstås utifrån en matris av tre komplementära faktorer (nedifrån och upp): P1: *undervisningshandlingar*, P2: *teori-baserade och praktikbaserade argument för handlingar* och P3: *etiska rättfärdiggörande* av sina val. P2 och P3 bildar tillsammans vad Lauvås och Handal benämner *praxisteori* – vilket innebär varje lärares personliga teori om varför de väljer att agera som de gör i undervisningsrummet. Om vi jämför denna modell med Nielsens modell ovan blir det tydligt att Lauvås och Handal har adderat en viktig och ofta förbisedd faktor för hur lärare faktiskt väljer att designa sin undervisning: den etik och de värderingar som ligger till grund för undervisningsvalen. Hur viktig denna faktor är illustreras i en amerikansk studie (Kahan et al., 2017). Studien

visar att även en tillsynes rationell förmåga som att räkna försvagas om uträkningen visar sig gå emot ens övertygelser (i det fallet vapenkontroll). Rationellt tänkande och vårt känsloliv är med andra ord tätt integrerat, vilket innebär att en medveten pedagog ständigt behöver analysera sina värderingar och sitt känsloliv för att försöka att avslöja varför hen väljer som hen gör. För att koppla till en annan av Niensens (1998) idéer,¹⁰ så kommer pedagogen att göra väsentligt olika prioriteringar om hen betraktar musikämnet primärt som ett färdighetsämne eller om hen betraktar det som ett rekreationsämne. I kulturskola och andra frivilliga och icke-läroplanstyrda verksamheter blir medvetenhet om dessa personliga värderingar ännu viktigare än i läroplansstyrd undervisning av åtminstone tre olika skäl: 1) för att förstå varför vissa metoder och visst innehåll framstår som viktigare att prioritera i planering av undervisning, 2) för att undvika att fångas i vad som framstår som självklara sanningar om vad undervisningsämnet måste vara och 3) för att kunna samtala med kollegor, skolledning och andra intressenter. En sådan medvetenhet blir även viktig för att kunna förstå att egna värderingar och egna sanningar om vad som är god undervisning, bra musik (/konst/dans/teater ...) etc. inte nödvändigtvis är de enda legitima, vilket i förlängningen även aktualiserar ett behov av att kunna försvara de val som görs.

Så hur hjälper allt detta oss att förstå det tidigare nämnda problemet med *innehållshörnet* av den didaktiska triangeln? De två ovannämnda modellerna hjälper oss att förstå hur ett ämne konstrueras såväl personligt för varje pedagog och elev (och andra aktörer) som socialt i ett diskursivt fält. Med personligt menar jag inte att pedagogen är till fullo autonom och fri att välja vad som helst i sin undervisning. Hen är självklart en del av olika sammanhang och nätverk; lokala, nationella, internationella, professionella, sociala, informella etc., alla med sina diskurser,

10 Frede V. Nielsen (1998) använder hela kapitel 5 på en slags genealogisk genomgång av musikpedagogiska konceptioner – alltså att musikämnet kan förstås som en mängd olika ämnen beroende av vad läraren (eller andra) anser vara viktiga. Denna idé tas upp av Hanken och Johansen (2013) och Dyndahl (2002) som erbjuder andra indelningar av musikämnet, men fortfarande baserad på samma grundläggande föreställning om att musikämnet kan förstås som en mängd olika ämnen beroende på vilken ingång en aktör har till ämnet. Även Monica Lindgrens (2006) avhandling om det estetiska i grundskolan kan läsas som en inlaga i samma debatt, då hon definierar olika diskurser om estetiska ämnen och verksamheter i skolan.

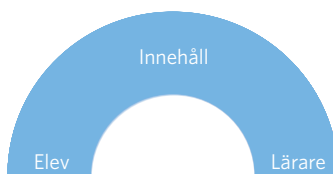
konventioner, normer och förväntningar vilket skapar en slags informell läroplan – jämför Lauvås och Handals »*praksisteori*» (2000) i modellen ovan. Detta innebär att läraren riskerar att fångas i denna informella läroplan och, i tron om att hen agerar fritt, i själva verket bara glider med strömmen som en död fisk. Nyutbildade lärare hamnar ofta i denna situation. När de kommer ut i yrkeslivet så börjar de konservativt undervisa såsom de själva blivit undervisade som elever snarare än att ta fasta på de kunskaper de har erbjudits under utbildningen (t.ex. Lundström, 2019). För att kunna simma mot strömmen krävs genuin självreflektion, didaktisk reflektion och diskussion kring normer och förgivettaganden (så kallade *doxa*). Det kräver även en vilja att utveckla undervisning, förmågor och en önskan om att engagera sig i samarbeten och förhandlingar med andra om möjliga utvecklingsvägar, samt en förmåga och önskan om att navigera i en institutionell praxis för att kunna testa nya idéer. Undervisningsmetoder och undervisningsinnehåll är *inte* tydligt separerade enheter i undervisning i estetiska verksamheter – metod och innehåll är oftast djupt sammanvävda. Vad vi undervisar i är med andra ord ofta helt beroende av hur vi undervisar i det och visa versa. Det räcker med andra ord inte att fråga om hörnet »innehåll» eller hörnet »vad» i den didaktiska triangeln utan att samtidigt fråga »hur». Pedagogen måste med andra ord hela tiden ställa sig den dubbla frågan, »vad vill jag att eleven ska lära sig» och »hur kan eleven lära sig detta på det bästa möjliga sätt». Dessa två centrala didaktiska grundfrågor, *vad* och *hur*,¹¹ blir således tillsammans innehållshörnet av triangeln. Att välja vad undervisningen ska fyllas med kompliceras ytterligare av att eleven, som tidigare nämnts, är där av egen fri vilja. Eleven kan således välja att inte dyka upp nästa gång om lektionen inte lever upp till förväntningarna (eller av vilka andra skäl som helst). Innehållet (vad och hur) måste med andra ord anpassas till varje elev – oberoende av om det är en-till-en-undervisning eller gruppundervisning. Frågan är hur denna anpassning ska gå till för att inte hamna i den tidigare diskuterade marknadsliberalistiska

11 *Varför*-frågan som fullföljer den klassiska didaktiska trion *vad-hur-varför*, ligger under hela den övriga texten och berörs därför inte specifikt här.

problematiken där eleven blir en kund som köper en vara och läraren blir en servitör (t.ex Liedman, 2011; Varkøy, 2012).

En syn på kulturskolan som en marknadsplats där eleven betraktas som allsmäktig kund är problematisk av flera skäl. Dels förutsättningen för en sådan idé är att eleven har full överblick över vad som kan läras inom det område hen har valt att studera. Att anta att en tioåring som studerar gitarr kan veta något om alla möjliga spelsätt, genrer, gitarrtyper, stämningar etc. är självklart befängt, så hur kan vi förvänta oss att eleven ska kunna beställa något utanför hens omedelbara erfarenhetsfär? Ett annat problem med en marknadsliberalistisk syn på undervisningsinnehåll är att den bygger på en syn på kunskap som statisk och som något som kan överföras mellan individer. En sådan statisk syn på kunskap har överlevt i över hundra år hos gemene man, men inom såväl pedagogisk som psykologisk forskning samt inom filosofin betraktas kunskap numera av nästan alla som något som konstrueras – antingen av individen själv eller i det sociala samspelet mellan individer¹². En gynnsam undervisning måste med andra ord involvera ett genuint möte mellan pedagog och elev. Elev och lärare behöver utveckla en relation där de *förhandlar fram* innehållet. Mitt förslag blir därför att ersätta den didaktiska triangeln med en bro:

Att bygga en bro ...



Figur 6. En relationell kulturskoledidaktisk bro.

12 Vissa läsare kanske läser detta som en postmodern utsaga och således ett försvar för en relativistisk kunskapssyn – något som i en mängd mediedebatter har anklagats för att ligga bakom skolans förfall. Men konstruktivistisk kunskapssyn går mycket längre tillbaka än postmodernismen. Såväl Piaget som Dewey och Vygotskij påpekade att det var så människan lärde sig redan vid 1900-talets början.

Den kulturskoledidaktiska bron representerar här delvis en visualisering av en gadamersk¹³ möjlighet att mötas i varandras horisonter, delvis en metafor för en väg som måste vändras för att kunna mötas, delvis för att illustrera att det finns oändliga möjligheter för var på bron eleven och pedagogen kan mötas. Samtidigt illustrerar den att de enbart kan mötas på bron – de måste vara riktade mot varandra för att utveckla ett relationellt skapat innehåll. Detta innebär inte att elev(er) och pedagog(er) är lika. De är självklart lika mycket värda och ska respekteras likvärdigt, men det är viktigt att erkänna att de har olika roller och ansvar (Ferm, 2004) i det kulturskoledidaktiska spelet.

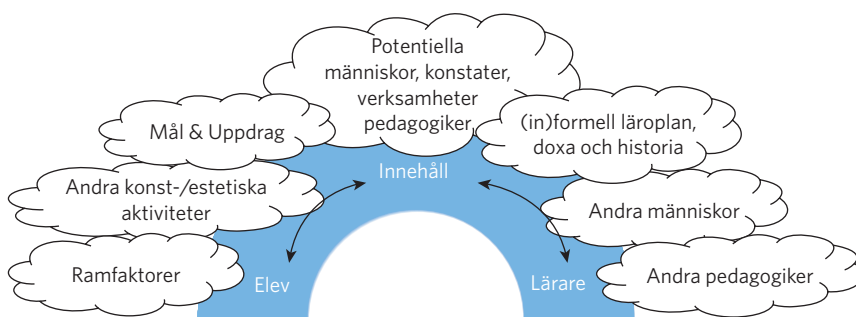
Som fler har påpekat (t.ex. Aspelin, 2018; Biesta, 2011; Holdhus & Espeland, 2017; Vist & Holdhus, 2018) sker nu något som kan betraktas som en relationell vändning inom såväl utbildningsforskning som inom estetisk forskning. En relationell ingång till undervisning framstår som särskild angelägen inom de skolformer som behandlas i detta kapitel på grund av deras frivilliga karaktär och frånvaron av centraliserad styrning av metod och innehåll. Att förstå undervisning som relationell är att fokusera på mötet mellan pedagog(er) och elev(er), men det är samtidigt viktigt att förstå att relationen inte existerar i ett vakuum. Varken eleven eller pedagogen är allena även när de fysiskt är själva i ett rum. Som Dewey¹⁴ (1916) påpekar bär människan alltid med sig andra även när hen är för sig själv. Om jag står i ett övningsrum och övar kontrabas så bär jag med mig andra basisters spel, hur min tidigare baslärare skulle reagera på det jag spelar, hur jag föreställer mig att det jag spelar skulle tas emot av en publik osv. Så även vid de tillfällen då eleven och läraren gör sin kulturskoledidaktiska förhandling i ett folktomt rum så är de inte för sig själva – de är en del av en historik, en organisation och en praxis som påverkar vad som är möjligt att förhandla om och vad som framstår

13 Gadamer beskriver hur ett kommunikativt möte mellan människor sker genom att båda sträcker ut sin uppmärksamhet mot den andre så att de kan förstå varandra där uppmärksamheten möts, mellan människorna (Gadamer, 1997).

14 Även Dewey kan räknas som en fadersgestalt inom den relationella pedagogiken som en del av den så kallade Chicagoskolan där Mead ingick och Buber sedan utgick ifrån. Han kan också användas som brygga till den tyska bildningstraditionen med sina tankar om livslångt lärande och utbildning som ett förhållningssätt snarare än som enbart en institution (Thorgersen & von Wachenfeldt, 2017).

som rimligt. All social praxis kommer alltid att vara en av många möjliga konstruktioner baserad på historik, andra deltagare, andra aktiviteter i och utanför den sociala praktiken, såsom andra konstformer, potentiella andra aktörer och intressenter, och potentiella andra aktiviteter i verksamheten.

Utvidgning av den relationella kulturskoledidaktiska bron i Figur 7 med moln illustrerar vilka institutionella faktorer¹⁵ som påverkar den didaktiska förhandlingen. Huruvida molnen är mörka eller ljusa kan bero på såväl verksamheten som pedagogens förhållningssätt till dessa.



Figur 7. En relationell kulturskoledidaktisk bro med ramfaktorer.

Molnen är i just denna relationella förhandling externa, men skulle även kunna vara parter i andra relationer med pedagoggen.¹⁶ Molnen påverkar och styr vad som är möjligt i förhandlingen mellan elev och lärare. Läraren och eleven kan inte göra vad som helst – på något sätt måste de förhålla sig till de institutionella ramar som föreligger. Det är självklart möjligt att bryta mot dessa genom öppet uppror eller subversivt agerande, men detta sker alltid med viss risk. För att läraren ska kunna agera så fritt och kompetent som möjligt i förhandlingen med eleven är

¹⁵ Den intresserade läsaren bör här läsa mer om ramfaktorteorin som utvecklades framförallt av Ulf P. Lundgren under andra halvan av 1900-talet, men även viss läroplansteori samt diskurs-teori i Foucaults tradition för att förstå hur människan endast delvis kan ha agens och fri vilja då hen alltid är fångad i olika nät av historiska och institutionella, formella och informella förväntningar, regler och ramar.

¹⁶ Att beskriva relationella möjligheter mellan t.ex. »lärare» och »andra människor» (kollegor/ledning/vaktmästare etc.), eller »elev» och »andra människor» (andra elever, föräldrar, vaktmästare etc.), »lärare» <-> »ramfaktorer» etc. är ett uppslag för utveckling av teorin.

det därför viktigt att läraren är medveten om vilka moln som föreligger inom varje institution och situation.

Nu är brobygget nästan klart. Som jag inledde kapitlet med att redovisa är dock verktyglådorna som möjliggör en kvalificerad förhandling mellan elev och pedagog centrala för att förstå hur innehållsdimensionen av undervisningen kan utvecklas. Som Nielsen visat drar pedagogen och eleve(r)n(a) växlar på såväl vetenskapliga kunskaper som praktiker, vardagskulturella kunskaper och praktiker samt konstnärliga kunskaper och praktiker för att medvetet besluta om undervisningens innehåll (hur och vad). Dessa har i Figur 8 fått benämningen *kulturskoleundervisningens kunskapsdimensioner* och symboliserar att förhandlingen mellan elev och lärare behöver en stabil och mångfacetterad grund att stå på. Läraren behöver verkligen kunna sitt ämne och de hjälpämnen och närliggande praktiker som är av relevans i undervisningen för att kunna erbjuda eleven så relevanta lärandemöjligheter som möjligt. Som Lauvås och Handal visat så är såväl våra erfarenheter som våra värderingar, etik och moral centrala för våra val.



Figur 8. En kulturskolelidaktisk bro med ramar och kunskapsdimensioner.

Denna modell representerar inget genuint nytt, som nämnts inledningsvis. Den ska snarare förstås som en remix av olika välbekanta pedagogiska och didaktiska teorier anpassade för kulturskola och liknande verksamheter. Lauvås och Handals modell om lärarens *praxisteori* och *värderingar* har fått platsen i mitten för att påminna om vikten av medvetenhet om vilka faktorer som influerar pedagogen. Att de val pedagogen gör mot

bakgrund av den enskilda pedagogens praxisteori kan påverka elevens nuvarande och framtida relation till konstarten får inte glömmas bort. Som modellen visar så har dock pedagogen en oerhört komplex uppgift – att utforma en gynnsam undervisning för varje elev – vilket kräver gedigen kompetens. Det blir tydligt vilka kunskapsdimensioner läraren och eleven kan använda sig av i förhandlingen om innehåll, men även vilket motstånd som kan finnas. Modellen kan också hjälpa pedagogen att förstå och argumentera för varför det aldrig kan vara tillräckligt att enbart ge eleven det som eleven tror att hen vill ha. Pedagoger är den som har som uppdrag att besitta den kompetens som krävs för att navigera i detta myller av möjliga vägar framåt, som kan förstå de institutionella begränsningarna och möjligheterna, som kan hjälpa eleven att förstå vad som kan vara relevant och gynnsamt för hen baserat på elevens kompetenser, intressen, drömmar och möjligheter. Därigenom kan pedagogen hjälpa eleven att upptäcka sådant som hen ännu inte vet att hen vill eller kan lära sig.

Så hur kan detta hjälpa kulturskolor att möta andra elever än den typiska kulturskoleeleven, beskriven i kapitlets inledning? Hur kan vi som pedagoger möta den som inte delar vår erfarenhetsbas, vår kultur eller vår livsvärld och livsåskådning? Interaktionen/relationen mellan elever och lärare är ofta inte autentisk – alltså ömsesidig på riktigt (Nilsson, 2013). I Nilssons studie är det barn med funktionsnedsättningar som musicerar tillsammans och tillsammans med funktionsfriska. Nilsson visar att musikens estetiska kvaliteter i sig bjuder på möjligheter för ett genuint innehållsligt möte om musiken får vara lekfylld och experimenterande. Om läraren lägger till rätta för just ett sådant musikaliskt möte där lärare, elever (och eventuella andra aktörer) möts i nyfikna, lekfyllda musikaliska möten i en musikalisk och didaktisk överenskommelse så finns förutsättningar för att möta alla. Läraren behöver kunna möta elever oavsett funktionsvariation, kulturell eller social bakgrund, intresse för genre eller konstnärliga praktiker, vilka eventuellt bryter mot det läraren och skolan är vana vid. För att kunna skapa sådana förutsättningar behöver läraren också se sig själv som en deltagare samt visa sig sårbar och intresserad av att mötas i musiken och i det didaktiska mötet.

Som alla modeller är detta enbart en modell – en begränsning av verkligheten i ett försök att tydliggöra vissa aspekter av något. Som de flesta modeller väcker den fler frågor än den besvarar. Till exempel ger modellen inga svar på den oerhört viktiga frågan om hur förhandlingen mellan elev(er) och pedagog ska gå till. Ska läraren sätta av en särskild lektion varje månad för att bestämma tillsammans med eleven och ständigt hålla sig uppdaterad om all relevant forskning, konst och vardagskultur? Det är självklart omöjligt även om det kanske omedelbart framstår som önskvärt. En annan fråga som inte alls berörs är sådant som elevens övriga liv. En vanlig företeelse i all frivillig barn- och ungdomsverksamhet är exempelvis att pubertet leder till avhopp. Denna modell kan kanske hjälpa till att göra undervisningen mer relevant för dessa fjortonåringar, men många kommer ändå att föredra att hänga med sina kompisar. Dessa frågor kommer att utvecklas vidare i andra texter, men för närvarande nöjer jag mig med att föreslå en uppsättning kompetenser som en pedagog i kulturskolan behöver förvärva i utbildningen och genom sitt yrkesliv för att kunna bedriva relationell kulturskoledidaktisk förhandling: Läraren behöver ha såväl djupa som breda kunskaper och färdigheter i och om sitt ämne (för musik: instrumentet, olika spelsätt, olika spelstilar, olika tekniker, olika genrer, kvalitetskriterier inom olika genrer, centrala verk etc.). Detta för att kunna erbjuda eleven annat än det eleven först tyr sig till – något nytt men ändå intressant och relevant. I förhandlingen med eleven behöver läraren också utveckla en god relationell kompetens (Aspelin, 2018) där hen lär sig att inte bara lyssna respektfullt och intresserat till elevens önskningar, utan också lär sig förstå elevens drömmar och potential i ett såväl kort som långt perspektiv. Pedagogen behöver också visa intresse för vad som är bäst för eleven och ha förmåga att identifiera och förstå vad detta kan vara. Detta kräver empatisk kompetens och flexibilitet. Hen behöver också goda ledaregenskaper då det är läraren som har ansvaret för undervisningssituationen. Undervisningen behöver läggas till rätta för en adekvat lärandeprocess där eleven blir medskapare av lärande och kan känna sig som ägare av situationen. Samtidigt behöver läraren hålla i trådarna, erbjuda vägar och leda längs med stigen. Slutligen behöver läraren en insikt i, och en kritisk blick på, kulturskolans syften, mål och uppdrag för att kunna göra

bra val för eleven, samhället och skolan, samt prestigelös självreflektion i kombination med uppfinningsrikedom och en önskan om att utveckla undervisning. Denna lista kan självklart utvecklas i det oändliga, men den ger åtminstone en viss start i tänkandet om hur en kulturskoledidaktisk relationell kompetens kan utvecklas.

Detta låter rätt svårt och kanske övermäktigt ... Så varför bry sig? Vad har vi att vinna? Min förhoppning är att en kulturskoleundervisning med utgångspunkt i denna kulturskoledidaktiska bro kommer att leda till en utbildning som är relevant och har hög kvalitet för alla elever – en utbildning där även läraren ständigt lär sig och där såväl lärare som elever känner att de kan få en meningsfull och rolig stund tillsammans i gemensamt lärande. En sådan undervisning involverar elevernas initiativ och intressen vilket möjliggör elevinflytande på riktigt – något som ofta bara finns som fina ord inom utbildningssektorn. En sådan undervisning skulle också kunna vara en ingång till livslångt lärande och bildning.

I linje med en sådan bildningstanke kan eleven erbjudas en syn på sitt lärande som något som inte måste mätas och att det inte är hur snabbt eller bra hen lär sig som bestämmer vilket värde hen har som människa. Istället kan och borde lärande handla om att utvecklas som människa och konstnär, samt att få syn på de otaliga vägar som ligger öppna att utforska för att bli en version av sig själv att trivas med.

Referenser

- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det?: Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Brändström, S., Söderman, J. & Thorgersen, K. A. (2012). The double feature of musical folkbildning: Three Swedish examples. *British Journal of Music Education*, 29(01), 65–74.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan company.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

- Dyndahl, P. (2008). Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet. I T. Egan & A. Næss (Red.), *Vandringar i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Oplandske Bokforlag.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Daidalos.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademisk forlag.
- Holdhus, K. M. & Espeland, M. (2017). Music in future Nordic schooling. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 2(2), 85–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3383789>
- Jank, W. (2014). Didaktik, Bildung, Content: On the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 113–131.
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Kahan, D. M., Peters, E., Dawson, E. C. & Slovic, P. (2017). Motivated numeracy and enlightened self-government. *Behavioural Public Policy*, 1(1), 54–86. <https://doi.org/10.1017/bpp.2016.2>
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.
- Liedman, S.-E. (2011). *Hets!: En bok om skolan*. Bonnier.
- Liljas, J. M. (2010). Från mousiké till musisk pedagogik – en ämnesdidaktisk fördjupning. I A. Burman, A. Graviz & J. Rönnby (Red.), *Tradition och praxis i högre utbildning: Tolv ämnesdidaktiska studier* (s. 139–162) Södertörns högskola.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet).
- Lundström, U. (2019). *Nyutbildade lärares erfarenheter av den första tiden i yrket Utvecklingen av professionell identitet i en ny tid*. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-164741>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2013). Den relationella musiken. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik* (s. 125–142). Kristianstad University Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-10707>
- Pio, F. (2015). On Heidegger's relevance for a phenomenologically oriented music Didaktik: The unheard. *Nordic Research in Music Education, Yearbook*, 16, 23–52.

- Regeringskansliet. (2016, 24. oktober). *En inkluderande kulturskola på egen grund* [Text]. Regeringskansliet. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, revised 2018*. Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017* (text No. 455). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3786>
- Thorgersen, K. A. (2009). *'Music from the backyard': Hagström's music education* [Doktorsavhandling, Institutionen för musik & medier, Luleå tekniska universitet]. <http://pure.ltu.se/ws/fbspretrieve/2751379>
- Thorgersen, K. A. (2014). Outcomes based – aesthetics? Reflections over aesthetic communication and outcomes based learning based on a study of six syllabi. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 19–34.
- Thorgersen, K. A. & von Wachenfeldt, T. (2017, 8. juni). *Black metal pedagogy as Bildung*. Presented at the International Society of Philosophy in Music Education, Thassaly, Greece.
- Tøsse, S. (2009). *Folkbildning som universellt fenomen: Om betydelse och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv*. Linköping University Electronic Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-72777>
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte*. Abstrakt forlag.
- Vist, T. (2016). Facets of experience – interviews on music and emotion in encounter with Frede Nielsen's theory on multifaceted meanings in music experience. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 17, 243–269.
- Vist, T. & Holdhus, K. M. (2018). Does this work [of art] invite me into [intersubjective] dialogue? *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 3(1), 182–221.