



UMEÅ UNIVERSITET

Pedagogiskt arbete

Skolmusikalen

Om möten, makt och musik i två
skolmusikalprojekt i årskurs nio.

Lorentz Edberg

Institutionen för estetiska ämnen
Umeå 2019

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7855-035-7
ISSN: 1650-8858
Omslagsbild: Hans Örtegren
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: Cityprint i Norr AB
Umeå, 2019

Till min far och förebild Jim Edberg (1924-2016)

Abstract

The two school musical theatre projects in this case study were carried out in 2011-2012 in Year 9 at two Swedish secondary schools, Annebäckskolan and Bäråskolan, as a part of the subject "Elevens val" (Student's Elective). The purpose of the study was to analyse how pedagogy, power and control appeared in the projects, based on the following research questions: How can the influence of the local community and leisure discourses on education be understood through the two school musical theatre projects? What pedagogical codes appear in the projects and how do they relate to time and space? What power relations are produced and why? The study was conducted through participatory observations and interviews and dialogues with participating students and teachers. The analysis had a hermeneutical approach, and the theoretical starting points were Basil Bernstein's theory and concepts, such as recontextualisation, code, classification, framing, and singular, regional and generic discourses. These theories were supplemented by a space perspective based on David Harvey and his concept of the absolute, relative and relational space. The study showed that educational traditions and relations with the local community were of importance for the production of the school musical theatre discourses. The Annebäck project was characterised by teaching in relation to the pop and rock music and theatre discourse of the municipal youth centre and a local aerobics and dance discourse. These relations provided the prerequisites for a school musical theatre project with an integrated code, open to most of the students in Year 9. The Bärå project had a collection code and was characterised by teaching related to the school's music class, as well as to the municipal music school discourse and a local theatre and dance discourse. These relations provided the prerequisites for a project mainly open to students in the school's music class, or to students who had chosen theatre or dance as an elective subject. The activities of the Annebäck project strengthened social cooperation between the municipal youth centre and the secondary school, while the Bärå project, as a result of its collaboration with aesthetic institutions in the local community where most of the musical students were already enrolled, broadened the school's music profile. Both projects strengthened the existing orientation of the two schools' activities, thus contributing to and reinforcing the focus and the ideas on which they were based.

Keywords: Educational tradition, local community, pedagogical code, recontextualisation, school musical

Innehållsförteckning

Abstract	ii
Innehållsförteckning	iv
Förord	1
Inledning	5
<i>Syfte och forskningsfrågor</i>	9
Musikalen, musikämnet och populärmusiken i historisk belysning	10
<i>Scenmusikalen</i>	10
<i>Filmmusikalen</i>	12
<i>Populärmusik och genrer</i>	13
<i>Förutsättningarna för skolmusikalens tillkomst i Sverige</i>	14
<i>Temastudier och projektarbete</i>	19
Forskningsläget	23
<i>Skolmusikalprojektets relation till lokalsamhället</i>	24
<i>Den pedagogiska kontexten</i>	26
<i>Maktförhållanden i musik och skolmusikalprojekt</i>	29
<i>Sammanfattande diskussion kring forskningsläget</i>	32
Teoretiska utgångspunkter	34
<i>Rekontextualisering</i>	34
<i>Diskursbegreppet</i>	35
<i>Singulär, regional och generisk diskurs</i>	36
<i>Klassifikation</i>	38
<i>Inramning</i>	39
<i>Förhållandet mellan klassifikation och inramning</i>	40
<i>Integrerad och isärhållande kod</i>	41
Harveys rumsbegrepp	42
<i>Det absoluta rummet</i>	43
<i>Det relativa rummet</i>	43
<i>Det relationella rummet</i>	44
<i>Rummet som absolut, relativt och relationellt samtidigt</i>	45
Metod	48
<i>Insamling</i>	50
<i>Analysmetod</i>	56
<i>Etiska överväganden</i>	58
De två skolmusikalprojekten och deras genomförande	61
<i>Elevens val</i>	62
<i>Lokalsamhället och skolmusikalprojekten</i>	63
Den inledande fasen	69
<i>I Annebäckskolans projekt skrivs librettot först</i>	69

<i>Alla elever i årskurs nio ska med i Annebäckskolans projekt</i>	72
<i>En första gemensam planering i Bäråskolans projekt</i>	76
<i>Musikklass- teater- och danselever ska med i Bäråskolans projekt</i>	78
Genomförandefasen	82
<i>Den pedagogiska musikedkursen i Annebäckskolans projekt</i>	82
<i>Den pedagogiska musikedkursen i Bäråskolans projekt</i>	88
<i>Ljudet och de två skolmusikalprojekten</i>	93
<i>Den pedagogiska teaterdiskursen i Annebäckskolans projekt</i>	96
<i>Den pedagogiska teaterdiskursen i Bäråskolans projekt</i>	98
<i>Den pedagogiska dansdiskursen i Annebäckskolans projekt</i>	101
<i>Den pedagogiska dansdiskursen i Bäråskolans projekt</i>	103
<i>Den pedagogiska hantverksdiskursen och slöjddiskursen</i>	106
<i>Den schemalagda och den frivilliga skolmusikaltiden</i>	108
<i>Den frivilliga oavlönade tidens betydelse</i>	115
Den avslutande fasen.....	121
<i>Från Folkets hus till nybyggd skola</i>	126
<i>Tiden och skolmusikalerna</i>	127
<i>Musikbetygets betydelse</i>	130
Övergripande analys	133
Slutsatser och diskussion	145
<i>Hur kan lokalsamhällets och fritidsdiskursers inflytande på undervisning förstås i förhållande till de två skolmusikalprojekten?</i>	145
<i>Vilka pedagogiska koder framträder i projekten och hur relaterar de till tiden och rummet?</i>	152
<i>Vilka maktförhållanden produceras och på vilka grunder?</i>	157
<i>Sammanfattning</i>	164
<i>Diskussion</i>	166
<i>Till sist</i>	174
<i>Summary</i>	175
Referenser	182
<i>Bilagor</i>	

Förord

Det är en vårvintersolig morgon i mitten av mars och jag sitter i gymnasieskolans personalrum med en kopp kaffe i handen. Mina tankar går till hur vi ska hinna slutföra det skolmusikalprojekt som inletts i samband med höstterminens början. Jag är musiklärare vid skolan och ledare för projektet som är en del av det lokala tillvalet ”Ung Scen”. Det vilar följaktligen ett ansvar på mina axlar att ridån ska kunna gå upp på utsatt tid. Eleverna har arbetat flitigt och det planerade arbetsschemat har följts, men ändå kommer inte allt att hinnas klart till premiären. Att be skolledningen om mer schemalagd tid är uteslutet, eftersom det är överenskommet att det lokala tillvalet musikal ska genomföras och avslutas på den tid som är avtalad och biljetter finns redan till försäljning. Jag ser bara ett sätt att lösa problemet och det är att in-teckna det stundande sportlovet med skolmusikalträning. Frågan är bara hur eleverna och de medverkande lärarna ställer sig till detta?

Jag förankrar mina planer hos lärarlaget och de lovar att ställa upp så gott det går, trots välbehövlig vila och inplanerade skidsemestrar. Vi kommer överens om att presentera vår räddningsplanka för eleverna vid nästa repetitionstillfälle, veckan före sportlovet. Till vår förvåning accepteras förslaget av eleverna som ser framför sig en ”kul aktivitet på lovet”. Det finns till och med elever som planerar att åka till fjällen, men som väljer att stanna hemma. Vi får höra kommentarer som ” Inga problem. Det här är ju ändå inte skola”, och ”Äntligen får vi jobba under en längre sammanhållen tid med det här”.

När jag kör hem från mitt arbete den dagen funderar jag på vad som hade hänt om inte eleverna och några lärare gått med på att in-teckna det

stundande lovet till skolmusikalträning. Då hade nog skolmusikalen fått ställas in. Det var nog under denna bilfärd hem för 18 år sedan som det första fröet till den här avhandlingen om skolmusikal, makt och pedagogik såddes.

Tack...

Att skriva en avhandling är ett långt och mödosamt arbete. Det är också ett roligt arbete och du är aldrig ensam i ditt skrivande. Jag vill rikta ett särskilt tack till ett antal personer som hjälpt mig att gå i mål med mitt avhandlingsprojekt. Till att börja med ett stort tack till min huvudhandledare professor Per-Olof Erixon och min biträdande handledare lektor Erik Sigurdson vid institutionen för estetiska ämnen Umeå universitet. Jag kommer att sakna alla kreativa möten på PO, s rum. Ni har noggrant läst mina texter och sedan utmanat mig i diskussioner. Vad kul och inspirerande det har varit.

En del av ett avhandlingsarbete är att gå forskarkurser och medverka vid forskningsinternat i Sverige och runt om i världen. Tack lektor Carina Rönqvist och alla doktorander och lärare på forskarskolan inom det utbildningsvetenskapliga området för en lärorik och trevlig tid på kurser och internat. Tack också Anna J. Widén prefekt samt övriga vänner och kollegor på institutionen för estetiska ämnen för all uppmuntran längs vägen.

Jag vill vidare tacka docent Maria Rönnlund, professor Anna Larsson och professor Lisbeth Lundahl, alla vid Umeå universitet för noggrann läsning och kloka kommentarer. Tack till docent Hans Örtegren för konstruktiv kritik och en fin bild till min bok. Tack också till lektor Manfred Scheid och Tommy Strandberg som bistod mig under ett tidigt skede i mitt skrivande. Jag vill också rikta ett tack till lektor Jan Jansson

Åbo Akademi Vasa Finland, god vän och kollega sedan många år tillbaka, för all uppmuntran och alla givande möten under min forskningsväg.

Ett speciellt tack till min underbara familj som stått vid min sida i vått och torrt under den här tiden. Från mitt hjärta, tack Maarit, David och Alexandra. Tack också för noggrann korrekturläsning Maarit. Slutligen ett stort tack till mamma och pappa för att alltid ha stöttat mig i mina val i livet.

Inledning

Mitt forskningsintresse kan förstås som ett intresse för samhällets betydelse för undervisning, varför en viss typ av undervisning genomförs och hur makt fördelas i skolan. Det här är centrala frågor i Basil Bernsteins (1974, 1983, 2000) forskning och mina teoretiska utgångspunkter utgår i stor utsträckning från hans teorier om makt och pedagogik.

Då jag under mitt yrkesverksamma liv arbetat med musikalerna faller det sig självklart att i min studie utgå från denna pedagogiska kontext som jag känner väl. Som framgått i förordet har jag arbetat med skolmusikalerna på bland annat gymnasieskolan. Genom detta arbete har jag en förförståelse för att arbeta med musikal som pedagogiskt projekt. Jag har dock aldrig arbetat med skolmusikal på grundskolan och hoppas med denna studie kunna förena min förförståelse med en nyfikenhet inför något för mig relativt nytt.

Jag har också sett många skolmusikalerna framföras och då ofta funderat över varför jag upplevt dem på ett visst sätt. Varför framträder de på det sätt som de gör? Vad är det för faktorer ”back stage” som lett fram till det konstnärliga resultatet ”on stage”.

Skolmusikaltraditionen

På många håll i Sverige, och i länder med en motsvarande musikaltradition produceras och framförs skolmusikalerna på alla skolstadier. Bobetsky (2009) betraktar skolmusikalerna som ett spännande skolarbete som för samman lärare, elever och andra personalkategorier på en skola. Collings (1999) framhåller skolmusikalen som en folklig

teaterform som ofta iscensätts av en entusiastisk ensemble inför en lika entusiastisk publik. Skolmusikalen är enligt honom en teaterform som är komplex, arbetskrävande och underhållande i vilken aktörer, publik och ett omgivande samhälle står i nära förbindelse med varandra.

Dagens musikalerna hämtar influenser från ett populärkulturellt landskap som ständigt förändras. Denna avhandling behandlar den moderna musikalen som pedagogiskt projekt, det vill säga skolmusikalen. Att producera en skolmusikal kan också utgöra handlingen i underhållningsproduktioner för film och tv som ofta lockar en stor publik, till exempel "High School Musical" 1–4 och "Glee".

Språnget in i skolmusikalvärlden

Min erfarenhet av skolmusikalarbete är av ett skolarbete som på många sätt skiljer sig från skolans vardag. Enligt Schütz (1999, s.15–17) finns det en mångfald av världar som är modifikationer av vardagsvärlden. Det är världar såsom en dröm- fantasi- och teatervärld. Människor tar enligt honom hela tiden ett "språng" in i dessa världar. Jag tänker mig att de två projekten i min studie är en del av en skolmusikalvärld för elever och lärare att ta språng in i under två terminer i grundskolans årskurs nio.

Musikens makt

Musiken har en dominerande roll i en skolmusikal, något som också gäller för de skolmusikalprojekten i min studie. Det går att plocka bort det mesta, men inte musiken. Musik har också en betydelsefull roll i samvaron mellan människor. Den påverkar människors liv, och musiken är beroende av och bekräftas av den som lyssnar, sjunger och spelar (Volgsten, 2018). Musik, eller organiserat ljud som kan associeras till musik, har funnits i alla samhällen i alla tider. Enligt Platon ger musik inte bara själ till universum utan också glädje och liv till allt. Så

betraktad intar musiken onekligen en maktposition. (Björkman & Jarrick, 2018).

Musik har också en förmåga att både rymma och samverka med andra uttrycksformer, inte minst i skolan. Enligt de två senaste nationella utvärderingarna i musik beskriver nästan hälften av alla musklärare i årskurs nio att de med utgångspunkt från musik samverkar med andra uttrycksformer i sin undervisning, (Skolverket, 2004, 2015). Det är en samverkan som det också går att söka stöd för i musikämnets kursplan för grundskolan (Skolverket, 2011). En sådan gränsöverskridande samverkan kan ske inom ramen för exempelvis ett skolmusikalprojekt.

I diskussionsdelen i den senaste nationella utvärderingen i musik (Skolverket, 2015) framgår att skolans musikundervisning står inför olika utmaningar, något som uttrycks så här:

Det är angeläget att ta fasta på diskussionen i forskningssammanhang om de utmaningar som skolans musikundervisning står inför i relation till såväl samhällsutveckling och utveckling inom musikområdet som till det faktum att elever har olika förutsättningar, förkunskaper och musikaliska preferenser. (Skolverket, 2015, s.220)

Det är rimligt att hävda att dessa utmaningar då också kan gälla ett skolmusikalprojekt, som del av musikundervisningen. Den typ av fokus som Skolverket (2015) här riktar mot skola och samhälle, lokalsamhällets inflytande och betydelsen av elevgruppens sammansättning i musikpedagogiska sammanhang på grundskolan är något som också står i fokus i den här avhandlingen.

Tids- och rumsaspekt

Det går att anlägga såväl en tids- som rumsaspekt på min studie. Analysen av de två skolmusikalprojekten i resultatdelen indelas till exempel i tidsavsnitt, något jag benämner faser. Dessa är inledningsfasen, genomförandefasen och avslutningsfasen. Jag analyserar även tiden med skolmusikalprojekten och tiden under genomförandet av skolmusikalerna. Ett skolmusikalprojekt riktas också mot framtiden i form av en skolmusikal på scenen. Rumsaspekten är närvarande genom olika rumsliga perspektiv jag anlägger i studien, som till exempel det absoluta, relativa och relationella rummet (Harvey, 1973/2006)

Empiri och disposition

Empirin hämtas från två fallstudier av två skolmusikalprojekt i årskurs nio. I båda projekten produceras en skolmusikal med en nyskriven handling. Musiken består av tidigare skrivna populärmusiklåtar. Förutom musik består musikalerna också av dans och teater. Jag väljer att använda begreppet teaterdiskurs i stället för dramadiskurs, då pedagogiskt drama eller drama signalerar att fokus är på den pedagogiska inriktningen, medan teater har en vidare betydelse (Rasmusson & Erberth, 2016). I de två skolmusikalprojekten finns ett starkt fokus såväl på pedagogiken som på slutmålet skolmusikalen.

Avhandlingen är disponerad på följande sätt. Efter denna inledande text följer syftet och frågeställningarna, forskningsläget, teoretiska utgångspunkter, metoden och resultatdelen. Resultatdelen följs av en övergripande analys och en redovisning av de slutsatser jag kommit fram till, något som sker i samband med att mina forskningsfrågor besvaras. Avhandlingen avslutas med en diskussionsdel, summering på engelska, referenser och bilagor.

Resultatet innehåller empiriska beskrivningar av skolmusikalverksamhet. Jag tänker mig att omfattningen på empirin motiveras av att den har sitt eget värde och ett värde för andra forskare och som kan ge kunskap om ett fält som tidigare beforskats i liten utsträckning. Beskrivningarna betraktar jag i enlighet med Wolcott (1985) som implicita analyser. Det som i dessa beskrivningar och i avhandlingen i stort betraktas som diskurser i skolan, motsvaras av det som i allmänhet kallas verksamheter i skolan.

Pedagogiskt arbete

Vid Umeå universitet har det publicerats tre avhandlingar i pedagogiskt arbete med inriktning mot musik. Det är Tommy Strandbergs (2007) avhandling *Varde ljud! Om musikskapande i skolans musikundervisning efter 1945*, Manfred Scheids (2009) *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som del av elevers identitetsskapande* och Linn Hentschels *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av musikämnet under grundskolans senare år från 2017*. Forskningsintresset för musikundervisning, musikaliskt skapande och makt förenar min avhandling med dessa tre avhandlingar. Mitt fokus på det breddade musikämnet i samband med skolmusikalprojekt och den undervisning som sker, kompletterar denna tidigare forskning.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att med hjälp av Bernsteins pedagogiska teorier, kompletterade med Harveys rumsliga teorier analysera och jämföra hur pedagogik och makt kommer till uttryck i två skolmusikalprojekt i årskurs nio. Syftet bryts ned med hjälp av följande forskningsfrågor: Hur kan lokalsamhällets och fritidsdiskursers

inflytande på undervisning förstås i förhållande till de två skolmusikalprojekten? Vilka pedagogiska koder framträder i projekten och hur relaterar de till tiden och rummet? Vilka maktförhållanden produceras och på vilka grunder?

Musikalen, musikämnet och populärmusiken i historisk belysning

Efter den inledande texten kommer nu musikalen, musikämnet och populärmusiken, det vill säga kategorier som möjliggör skolmusikalen att belysas historiskt. Förutsättningarna för dagens skolmusikaler ur ett svenskt undervisningshistoriskt perspektiv kommer sedan att synliggöras och analyseras.

Scenmusikalen

Musikal (musical) är en modern musikteatergenre med en lång förhistoria. Rötterna finns i det antika Grekland där det förekom teaterföreställningar som integrerade dialog, sång, dans och historieberättande. I romarrikets teaterföreställningar placerades metallbitar under aktörernas skor för att publiken bättre skulle höra dansen; ett tidigt ursprung till moderna dagars steppdans som också är ett populärt inslag i många moderna musikal. Under 1500-talet uppförde maskerade skådespelare i Italien teaterföreställningar med sång och dans, ”commedia dell’arte” (Kenrick, 2017).

Revy i Berlin, operetterna i Wien och Paris och ”the musical comedy” och ”the musical play” i New York i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet ledde så småningom fram till vad Nordström (1999, s.280) benämner ”en leverans av den första riktiga musikalen”. Det är enligt honom ”Teaterbåten” (”The Showboat”) (1927). Genom

”Teaterbåten” skapas en helt ny genre (Lubbock, 1963). Kenrick (2017) framhåller dock att första gången musikalen kan betraktas som en musikdramatisk helhet är i samband med musikalen ”Oklahoma” (1943). Han beskriver det på följande sätt:

Instead of interrupting the dialogue, each number continued it. For the first time, words, music, movement, and visual design flowed in an unbroken narrative line. Before ”Oklahoma” composers and lyricists were songwriters; after ”Oklahoma” they were dramatists, using every word and note in the score to develop character and advance the action. (Kenrick, 2017, s.196)

Dialogen och narrativen utvecklades således genom de olika musikalnumren i ett samspel mellan ord, toner, rörelse och dans.

Den amerikanska populärmusiken, som schlager och jazz var musikalisk stomme i många musikaler under efterkrigstiden. Genombrottet för pop- och rockmusiken på 1960-talet påverkar dock musikalscenen. Musikaler och musikalmusik i traditionell mening får nu allt mindre plats (Nordström, 1999). Musikalmusiken förändras i samband med detta mot att i stor utsträckning inspireras av pop- och rockmusik. I USA väcker rockmusikalen ”Hair” 1968 stor uppmärksamhet genom att spegla mycket av vad den unga generationen tänker och känner; något som sker genom en svag handling med drag av en rockkonsert med sånger i centrum (Heed, 2007).

Sånger är bärande element i ”Jukeboxmusikalen”, en musikalgenre med en stark relation till populärmusik i allmänhet och pop- och rockmusik i synnerhet. Båda skolmusikalerna i min studie kan beskrivas som jukeboxmusikaler. Jukeboxmusikalen utmärks av att tidigare

existerande sånger och musik används för att understödja en ny berättelse (Rodosthenous, 2017). Mi Seo & Lee (2014) beskriver en ”jukebox” på följande sätt:

A ”Jukebox” is a mechanical device in which one inserts a coin and chooses a song to listen to. Then the machine automatically plays the songs of one’s favourites. (Mi Seo & Lee, 2014, s.186)

Det är alltså en musikmaskin som skildras, vilken i stor utsträckning rymmer låtar man redan känner till och förväntas tycka om. Jukeboxmusikalen har starka drag av ”musikalrevyn” (”the musical revue”), en revyform med ett starkt musikaliskt fokus (Kenrick, 2017). Jukeboxmusikalen är den mest förekommande formen av underhållning på teatergatan Broadway i New York (Adamson, 2013).

Populära jukeboxmusikaler under senare år är till exempel ”Mamma Mia” (1999) som bygger på ABBA:s musik, ”Jersey boys” (2005) med musik från Frankie Valli & The Four Seasons och ”Rock of ages” (2006) som innehåller 1980-talets pop- och rockmusik. Historiska exempel på jukeboxmusikaler är bland annat den satiriska balladoperan ”Tiggaroperan” (”The Beggars opera”) (1728) och musikalfilmer som ”An American in Paris” (1951) och ”Singin’ in the Rain” (1952).

Filmmusikalen

I dag är filmen en del av populärkulturen och den internationella nöjesindustrin. När ljudfilmen som medium lanserades fick det betydelse för musikalformen. En följd av ljudfilmens födelse i slutet av 1920-talet blir musikalfilmen (”the musical film”). Från början filmas scenversioner av musikalkomedier (”musical comedies”) och vid 1950-talets början har Hollywood lärt sig att framgångsrikt mediera musikalen från scenen till den vita duken och använda den nya tekniken till fullo.

Det sker i till exempel "Oklahoma! " (1955) som kom att bli en stor konstnärlig och ekonomisk framgång i vågen av dessa nya förutsättningar. I slutet av 1970-talet produceras "Hair" som film och pop- och rockmusikalen gör i och med detta på allvar sin musikalentré på den vita duken (Kenrick, 2017). Jukeboxmusikalerna "Mamma Mia", "Jersey boys" och "Rock of ages" blir också musikalfilmer.

Populärmusik och genrer

Populärmusik, den typ av musik de flesta moderna scen- film- och skolmusikalerna bygger på och som pop- och rockmusik tillhör, är en musikalisk genrebeteckning som används sedan slutet av 1800-talet (Nationalencyklopedin, 2019). Pop- och rockmusik i min studie är underordnad huvudgenren populärmusik, som i sin tur är underordnad det övergripande begreppet musik. På liknande sätt är musikalgenren jukeboxmusikal underordnad huvudgenren musikal som är underordnad det övergripande begreppet musikteater.

I min studie använder jag det samlande begreppet pop- och rockmusik för de dominerande musikaliska genrerna i skolmusikalprojekten. Begreppen pop och rock används i en populärmusikalisk kontext med varierande definitioner och kan därmed vara oprecisa, något som gäller för många genrebeteckningar (Lilliestam, 2006). Med det samlande begreppet pop- och rockmusik är dock min ambition att rama in en populärmusikalisk genrekarakteristik som finns i skolmusikaldiskurserna, och då även kunna göra en gränsdragning mot andra populärmusikaliska genrer utanför pop- och rockfältet som till exempel jazz.

Förutsättningarna för skolmusikens tillkomst i Sverige

Musik kan beskrivas som ett polyestetiskt ämne, det vill säga ett ämne som kan ha gränsöverskridande förbindelser med andra skolämnena och ingå i en polyestetisk didaktik, något som ger utrymme för olika estetiska samarbeten (Nielsen, 2010; Skolverket, 2011). Populärmusik är av betydande vikt i scen-, film- och skolmusikalen och musikämnet är av betydande vikt i ett skolmusikalprojekt. Musik är också ett skolämne där läro- och kursplaner från Lgr 69 och framåt ger utrymme för populärmusikaliskt ensemblespel (Strandberg, 2007), men som före Lgr 69 utgår från en annan musikalisk tradition.

Musik har inte bara en stark position i populärkulturen. Musik har också historiskt haft en stark ställning i den svenska skolan. I läroverket var kyrkosång ett huvudämne och i folkskolan hade sång, det vill säga psalmer och sånger en viktig plats. I folkskolan skötte dock klassläraren musikundervisningen. 1771 startade en särskild musiklärarutbildning vid Kungliga Musikaliska Akademien i Stockholm avsedd för lärdomsskolans musikundervisning. Det fanns en finkulturell referensram runt musiklärarutbildningen genom förhållandet till Kungliga Akademien och inriktningen mot lärdomsskolan (Hartman, 2005). Musikundervisning på alla nivåer i Sverige vilar under 1900-talets början främst på en klassisk konstmusikalisk tradition (Sandberg, 2006).

Det pågår under 1900-talet en kamp mellan konstmusiken och populärmusiken i skolan (Ruud, 1996). Populärmusik som jazz och schlager har under mellankrigstiden ett högt kulturellt kapital bland ungdomsgrupper, men ett lågt kulturellt kapital hos kultur- och skoletablissemang. Under denna tid ger dock vissa folkskolor,

gymnasier, folkhögskolor och universitet utrymme för olika populärmusikaliska sceniska och sociala sidoaktiviteter. Unga musiker spelar jazz och schlagermusik till dans och underhållning. På raster i skolan träffas unga jazzmusiker och pratar populärmusik. Inte förrän efter andra världskriget erbjuds musikundervisning med inriktning mot dåtidens populärmusik, främst jazz, av olika studie- eller bildningsförbund som till exempel ABF. Att till exempel ta steget från att sjunga och spela barnvisor, till att sjunga, spela och dansa jazz kunde vara att ta steget från barndom till ungdom (Fornäs, 2004).

Musikläraren Knut Brodin (1898–1986) var en förgrundsfigur i en kamp för att tillåta populärmusik och dess olika stilar i ett undervisningssammanhang (Barkefors, 2006). Han var musiklärare på den examensfria försöksskolan Olofskolan, en skola i Stockholm med ambitionen att förena handens och hjärnans arbete. Förutom att eleverna, som en del av Brodins musikundervisning fick delta i musikdramatiska sångspel där dessa stilar ingick, lät Brodin dem komponera egna visor och sjunga schlagers på lektionerna (Gustafsson, 2000). Brodin hävdade att modern populär musik med relation till ungdomarnas egna erfarenheter och upplevelser har en plats i skolan.

Sång och musikutbildning kommer från mitten av 1930-talet att erbjudas på ungdomsgårdar i kommunal regi. Gårdarna har sitt ursprung i hemgårdar som etableras under de första årtiondena på 1900-talet med uppgift att ge ungdomar mellan 12-21 år utbildning och kunskap inom många områden, däribland sång och musik. År 1936 öppnar första kommunala ungdomsgården i Sverige, Gamlestadens ungdomsgård i Göteborg. Den har till uppgift att genom studiecirklar, praktiskt arbete, kurser, föredrag, diskussioner, sång och musik ge

ungdomar av båda könen i åldern 12-21 tillfälle till ökad utbildning och vidgade kunskaper inom olika områden. (SOU 2003: 118, s.75).

År 1939 grundas en mer elitistisk inriktning av sång- och musikundervisning än på fritidsgårdarna av musikläraren och musikledaren Hugo Hammarström vid Adolf Fredriks folkskola i Stockholm. Det sker då undervisning startar i så kallade sångklasser, en beteckning som 1955 ersätts med musikklasser. Det är en verksamhet som bedrivs inom ramen för den obligatoriska skolan, men musikklasserna bygger på idéer om att de mest lämpade eleverna väljs ut och att musikklasserna ska kunna avvika från gängse timplaner i skolan.

Skapandet och det utvidgade musikämnet

I 1946 års skolkommissions betänkande, med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, framhålls vikten av att ge större utrymme i skolan åt elevens egen skapande verksamhet. Huvudansvaret för skolans utveckling ska vila på läraren, vars personlighet anses avgörande för undervisningens resultat. Undervisningen förväntas ge tillfällen till aktivitetsglädje och skapande verksamhet där eleverna får uttrycka sina känslor och idéer fritt.

Skolämnet sång byter 1955 namn till musik (Skolverket, SKOLFS 2000:90), och det sker under tiden för en snabb omvandlingsprocess av det svenska samhället där de konstnärliga ämnena succesivt införlivas med skolans arbete i Sverige. De tidiga försöken präglas enligt Sundin (2003) mer av metod än teori, och i många fall mer av "företrädarnas entusiasm och övertygelse än av övertänkta filosofiska och psykologiska principer" (Sundin, 2003, s.85). Aktivitetsbetonade musikpedagogiska idéer sprids under 1950-talet av bland annat folkskolläraren och senare musikkonsulenten Yngve Härén. Det är idéer som påverkas av både aktivitetspedagogiken och den framväxande kreativitetspsykologin,

något som leder fram till att sätta eleven i centrum för en kreativ musikundervisning (Svensk tidskrift för musikforskning, 1977).

Den kommunala musikskolan kompletterar musikundervisningen i skolan. Musikskolan startar i blygsam omfattning efter andra världskriget men etableras under 1960-talet och växer fram utifrån behovet av att samordna flera lokala musikaliska initiativ men också för att bryta geografiska, ekonomiska och sociala barriärer (Stålhammar, 1995). I kraft av sin storlek kommer den kommunala musikskolan att utgöra en betydelsefull verksamhet på den musikpedagogiska arenan. Det är en institutionaliserad och kommunaliserad förlängning av den verksamhet som många gånger tidigare skett i privat regi eller i föreningslivet (Gustafsson, 2000).

Vid tiden för grundskolans införande i Sverige 1962 existerar det fortfarande ett motstånd mot att acceptera populärmusik i skolans musikundervisning. Kursplanen för musik i den första läroplanen för grundskolan Lgr62 avser främst en estetisk fostran med inriktning mot den västerländska konstmusiken. Musikämnet är i Lgr62 endast ett tillvalsämne för eleverna på högstadiet, ett stadium där fackläraren/musikläraren nu har rätt att undervisa. Valet gäller musik eller slöjd. Många elever väljer då slöjd eftersom den kommunala musikskolan kan erbjuda undervisning med musiklärare och någon liknande utbildning för slöjd existerar inte.

I praktiken kan elever gå igenom grundskolans nio år utan att undervisas av en behörig musiklärare (Ek, 1989). 1965 års musikutbildningskommitté uppmärksammar populärmusiken i samband med ungdomens ökande intresse för populärmusik och eget

musicerande i pop- och rockband. 1960-talet är också en tid då en betydande del av de sceniska uttrycken i den offentliga verksamheten, på institutioner som till exempel Moderna muséet, präglas av integration och av ett sökande efter nya uttrycksformer (Strandberg, 2007).

För att motverka den ökade bristen på musiklejare i grundskolan läggs ett förslag fram av musikutbildningskommittén 1968 på en särskild musiklejarutbildning (SMLU) med musiker som en av grupperna för rekryteringen (SOU 1968:15, 49). Det gäller inte minst musiker med en populärmusikalisk erfarenhet. Utbildningen startar hösten 1970.

De förändrade villkoren för musikutbildningen

De ledande musikstilarna bland ungdom är inte längre jazz, schlager och dagvisa utan pop- och rockmusik när det i supplementet till läroplanen för grundskolan Lgr69 föreslås att musikundervisningen ska knyta an till populärmusiken. I supplementet skrivs fram att musikundervisningen ska anknyta till tonåringarnas musik. I ett supplement till läroplanen för grundskolan, Lgr69, finns också detaljerade anvisningar för musik och rörelse, något som kan sägas synliggöra musikämnets relation till dansämnet. Enligt läroplanen ska undervisningen finna vägar för att göra eleverna delaktiga i utformningen av skolarbetet, och musikämnet blir i och med Lgr69 obligatoriskt på högstadiet. Elever på högstadiet ska, med vissa undantag, också delta i "fritt valt arbete" vid sidan av undervisningen i olika skolämnen.

Fritt valt arbete ingår nu som ett led i skolans åtgärder för att främja elevernas personlighetsutveckling och för att medverka till ökad trivsel och goda arbetsförhållanden. Verksamheten förväntas på ett konkret sätt bidra till att elevernas fritid får ett utvecklande och värdefullt innehåll och att eleverna ska kunna delta i lokalsamhällets kulturaktiviteter. Ambitionen är att stimulera till fritidsverksamhet genom exempelvis

sång och musik, teckning och målning och slöjd. Fritt valt arbete kommer att bli ett forum för bland annat skolmusikalprojekt.

Ett stort steg mot en tydlig acceptans för populärmusik i skolan sker genom reformeringen av musiklejarutbildningarna (SÄMUS) som startar 1971. Målet är att utveckla ett traderingsideal mot ett mer kreativt ideal (Nilsson, 2011). Det är den första högskoleutbildningen i musik i Sverige där man inte enbart spelar och sjunger konstmusik, jazz och folkmusik, utan pop- och rockmusik är också viktiga musikaliska uttryck.

Temastudier och projektarbete

Projektarbete som pedagogisk metod blev utvecklat av John Deweys elev William Kilpatrick och fick ny aktualitet genom den kritiska didaktiken på 1970-talet. Grundläggande kännetecken för projektmetoden är det ämnesövergripande inslaget, att arbetet ska upplevas viktigt och meningsfullt av eleverna och det delade elev- och läraransvaret. Projektarbetet kännetecknas också av föreningen av teori och praktik, att arbetet är tidsbegränsat och mynnar ut i till exempel en föreställning, att det består av olika faser och att det sker en kunskapsutveckling i alla inblandade ämnen under projektarbetets gång (Hanken & Johansen, 2003).

I Lgr80 framhålls att eleverna inom ramen för tillval eller olika fria aktiviteter mer ingående ska få utveckla sina intressen inom olika kulturområden eller fördjupa sig i två eller tre ämnen, däribland musik. Temastudier, en arbetsform med släktskap till projektarbetet introduceras som ny arbetsform. Det egna populärmusikaliska musikskapandet är ett huvudmoment i kursplanen för musik. Elever kan utnyttja anslagen tid för temastudier till musikstudier inom temat, och

till exempel använda sång och musik i redovisningen. Elever och lärare kan också enas om att låta hela redovisningen av temaarbetet ske i form av en skolmusikalföreställning (Ek, 1989).

Sammanfattningsvis sker en utveckling, och utvidgning av musikämnet från koralspel, melodispel och sånginriktning med en ofta konstmusikalisk inriktning via 1960-talets vidgade musikrepertoar och kompspel på gitarr och piano till 1980-talets temaval, projektarbeten och samverkan mellan musik, drama och dans. Schemalagd tid för tillval, fria aktiviteter och temastudier skapar en plattform för producerandet av bland annat skolmusiker på högstadiet i grundskolor spridda över hela landet.

Under 1970- och 1980-talet var musikskolans övergripande uppdrag att samverka med social- och fritidssektorn samt att bidra till den kommunala kulturverksamheten (Stålhammar, 1995). I slutet på 1980-talet startar en breddning av musikskolan till att under begreppet kulturskola även omfatta annan estetisk verksamhet. Utvecklingen från musikskola till kulturskola pågår fortfarande. Dagens musik- eller kulturskola är inte en sammanhållen verksamhet utan har utvecklats i olika riktningar under åren och verksamheten styrs av lokala kommunala beslut (Kulturskolerådet, 2019).

I 1994 års läroplan för grundskolan, Lp094, framhålls musikens gränsöverskridande karaktär och denna läroplan befäster starkare än tidigare musikämnets lämplighet för olika former av samverkan med andra ämnen och uttryck. Lp094 identifierar även en internationell ungdomskultur som hör till skolan och musik och text förväntas förenas till nya uttrycksformer. I denna läroplan har kritiken av kommersialiseringen tonats ned samtidigt som den innehåller förslag till en mer målinriktad undervisning. Av landets 278 musikskolor hade år

2009 enligt Kulturskolerådet 153 utvecklats till kulturskolor som omfattade minst 3 konstformer. År 2016 fanns det kulturskoleverksamhet i 283 av Sveriges 290 kommuner (Kulturskolerådet, 2019).

Lgr 11

År 2011 beslutas på nytt om nya läroplaner för grundskolan och gymnasiet. Med vissa språkliga justeringar är innehållet om kultur i skolan identiskt i Lgr11 jämfört med Lp094, med undantag för revideringarna av kunskapsmålen. Innebörden av de olika målen är huvudsakligen desamma, utom när det gäller kreativt skapande. I Lp094 står ett sådant skapande i förhållande till ett önskvärt ökat intresse för samhällets kulturutbud. I Lgr11 har formuleringen om ökat intresse för kulturutbudet omformulerats till den mer vaga formuleringen att ha kännedom om kulturutbudet, och kreativitet kopplas inte längre specifikt till det estetiska skapandet utan till en generell förmåga att omsätta idéer i handling.

Den jazzmusik som i cirka femtio år varit en av de ledande populärmusikstilarna i Sverige tycks aldrig ha fått fäste i den obligatoriska skolans musikundervisning varken före eller efter Lgr69. Den västerländska konstmusiken har däremot fram till Lgr69 en framträdande plats, men har i dag nästan helt försvunnit från musikundervisningen till förmån för pop- och rockmusik i grundskolan. Ruud (1996) framhåller i en kritik av denna dominans att musikpedagogiken har en uppgift att utmana elevernas musikaliska vardagskultur, och därmed få eleverna att se andra sidor av verkligheten än det redan bekanta. En sådan utmaning sker enligt honom i liten utsträckning i dag.

Skolan måste ta populärkulturens produkter på allvar och hitta produktiva sätt att hantera dem som går bortom både det enkla avståndstagandet och det okritiska hyllandet (Persson, 2000). Ett skolmusikalprojekt kan vara en arena där sådana förhållningssätt får betydelse.

Forskningsläget

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som har relevans för min avhandling. Skolmusikalprojekt har beforskats i såväl Sverige som andra länder, men studierna är inte särskilt många. Här presenterar jag förutom svenska undersökningar också exempel på forskning från Danmark, Storbritannien, Australien, USA och Kanada. I de fall jag hänvisar till äldre forskning har jag bedömt forskningen som relevant för min studie trots den tid som gått, eller att motsvarande studier om skolmusikal av senare datum inte kunnat hittas.

Forskningsläget jag redovisar utgår från tidigare skolmusikalforskning, men också från musik och musikämnet och den polyestetiska dimension som bland annat Nielsen (2010) förbinder musik och musikämnet med. Jag är dock medveten om att skolmusikalforskning också kan utgå från andra ämnen och uttryck, som till exempel dans, drama eller teater. En anledning till mitt fokus på musik är att de två beforskade skolmusikalprojekten är del av elevens val på grundskolan. Elevens val ska enligt skollagen (2010:800) utgå från kursplaner för grundskolan. Dans, drama eller teater ingår inte i läroplanen för grundskolan. Då skolmusikalforskning också är ett litet forskningsfält finner jag det rimligt att också använda tillämplig tidigare musikpedagogisk forskning som hjälp i mina analyser.

Det finns en tematisk avgränsning av den valda tidigare forskningen utifrån kriterier som relaterar till mitt syfte och mina forskningsfrågor. Ett kriterium är att forskningen på något sätt står i förbindelse med skolmusikalprojektets relation till lokalsamhället och andra institutioner än grundskolan. Ett annat kriterium är att den behandlar den

pedagogiska kontexten och ett tredje att den behandlar makt i musik och skolmusikalprojekt.

Min primära källa för att förstå musikalforskning i en historisk kontext och hur musikalen utvecklas är Kenrick och hans verk *Musical theatre a history* (2017) samt hans ständigt uppdaterade websidor *Musicals 101.com. The CyberEncyclopedia of Musical Theatre, Film & television*.

Skolmusikalprojektets relation till lokalsamhället

I min avhandling undersöker jag skolmusikalens relation till lokalsamhället, ett förhållande som också behandlas i tidigare skolmusikalrelaterad forskning. Collings (1999) ser till exempel skolmusikalen i australiensiska kontexter som en folklig, etablerad och respekterad företeelse. Det finns enligt honom ett nära förhållande till lokalsamhället och mellan aktörerna och den publik som kommer till skolmusikalföreställningar.

Ek (1989) uppmärksammar förhållandet mellan grundskolan och andra institutioner i lokalsamhället när hon analyserar 25 svenska musikpedagogiska projekt, där många är skolmusikalprojekt. Ek redovisar samarbeten mellan skolan och den kommunala musikskolan, musikhögskolan, regionmusiken och folkhögskolan. Hon redovisar också samarbeten med det professionella lokala institutionella musiklivet och med frilansmusiker. I likhet med Ek (1989) uppmärksammar Gustafsson (2000) i sin avhandling om det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965 relationen mellan skolan och andra lokala institutioner som till exempel den kommunala musikskolan.

Stålhammar (1995) hävdar att genom samarbetet mellan musikskolan, kulturskolan och grundskolan ges eleverna möjlighet att föra med sig sin musik till skolan, vilket innebär ett närmande till elevernas musikvärld och en förändring från skolmusik till musik i skolan.

Liksom Stålhammar fokuserar Cousins (2000) och Cleaver & Riddle (2011) på elevernas värld också utanför skolan när de problematiserar valet av en traditionell musikal år efter år för den årliga skolmusikalproduktionen. Samtidigt belyser de en amerikansk mainstreamkultur där elevernas livsvillkor inte tillräckligt tas på allvar.

Musikaliska projekt med rötter i lokalsamhället som har sociala ambitioner bör enligt Kerz-Weltzel (2013) premiera en social utveckling framför en musikalisk då ett alltför stort musikaliskt fokus enligt henne kan medföra att elever utan tidigare musikalisk erfarenhet och med låg självkänsla riskerar att inte engagera sig. Musikaliska projekt som avser att generera social förändring kan aldrig bortse från strukturella, ekonomiska och kulturella hinder för deltagande för att inte få en begränsad effekt hävdar Hampshire & Matthijsse (2010). Kuuse (2018) menar att projekt med sociala ambitioner behöver anpassa sin verksamhet till lokala, redan befintliga inarbetade och trygga nätverk för att bli framgångsrika. Ambrose (2016) beskriver och analyserar olika konsekvenser för skolor av en konkurrensutsatt skolmarknad i samband med det fria skolvalet. Hon framhåller i detta sammanhang vikten av strategier som lokala samarbeten för att förhindra att ungdomar väljer en skola att gå i som inte ligger i lokalsamhället.

Den pedagogiska kontexten

Det andra temat i min forskningsöversikt avser den pedagogiska kontexten i ett skolmusikalprojekt. Det är en kontext som enligt tidigare forskning också rymmer en konstnärlig dimension, inte minst därför att musikalen utgör en både pedagogisk och konstnärlig produkt (Collings, 1999; Törnquist, 2006).

Nilsson (2011) redogör för vad det innebär att vara lärare i en skolmusikalkontext med fokus på lärarens ansvar för undervisningen. Han följer hur en skolmusikal växer fram som en del av musikundervisningen i årskurs nio i en "kulturklass" med något fler musiktimmar än vad timplanen anger. Alla elever i årskurs nio förväntas skapa en musikal och uppföra den inför en publik. Undervisningen baseras på ett tydligt läraransvar, som inkluderar bland annat valet av musik och kravet på att projektet ska kunna föras i hamn. Nilsson (2011) betraktar projektet som en möjlig del av skolans uppgiftskultur, och han jämför det med ett av många skolåtaganden. Ericsson & Lindgren (2011) menar att redovisningar av skapandeprojekt, liksom regelverk kring musicerande som en del av musikundervisningen, är en del av en uppgiftskultur som genomsyrar skolan och som enligt dem inte sällan hämmar lusten att musicera och skapa musik hos eleverna.

Att de valda låtarna tillhör en pop- och rockorienterad populärmusik och därmed en vardagskultur för såväl elever som lärare, innebär enligt Nilsson (2011) att "moterfarenheter", det vill säga något oväntat i undervisningen, får svårare att skapas. Att något oväntat skapas i undervisningen kan enligt Ziehe (1998) skapa pedagogiska undantagssituationer, vilka enligt honom kan skapa kreativa processer som kan vara gynnsamma för lärprocesser.

Populärmusik dominerar ensemblespelet i musikundervisningen i den svenska grundskolan (Ericsson & Lindgren, 2011). Enligt bland annat Björck (2011) beror en dominans av pop- och rock i ensemblespelet på en vilja att anknyta musikundervisningen till samhället och ungdomarnas vardagsmusikaliska miljö utanför skolan. Backman Bisters (2014) fokus är på ensemblespel i skolan. Hon problematiserar det faktum att eleverna har olika förutsättningar och olika musikaliska kunskaper när de deltar i ensemblespel på musiklektionerna.

Hur kan då musikämnet beskrivas? Nielsen (2010) beskriver musik som ett undervisningsämne som kan ingå i en ämnesöverskridande samverkan med andra ämnen som del av en polyestetisk didaktik. Han nämner skolmusikalprojektet i detta sammanhang. Att utveckla och realisera en polyestetisk didaktik förutsätter enligt honom en gränsöverskridande samverkan mellan flera olika ämnen eller uttryck i samband med utbildning. Robinson & Pole (1990) har i sin nordamerikanska studie också en gränsöverskridande pedagogisk utgångspunkt. De visar på att ett skolmusikalprojekt har positiva effekter på musikundervisningen just därför att det estetiskt gränsöverskridande anses fördjupa och utöka elevernas musikaliska kunskaper.

Att elever har olika förutsättningar för att delta i bland annat ensemblespel har skymtat fram tidigare i texten. I skolmusikalrelaterad forskning synliggörs vikten av att anpassa musikpedagogiken till elevgruppens sammansättning, bland annat i samband med sång. Bobetsky (2005) betonar till exempel vikten av att anpassa tonart och svårighetsgrad i ett skolmusikalpartitur så att det passar elevernas sångförmåga, och Falthin (2015) redovisar ett missnöje hos elever i musikundervisningen därför att tonarter inte anpassas till gruppen som

ska sjunga. Georgii-Hemming (2005) beskriver i en studie hur ambitionen att alla elever i kursen estetisk verksamhet på gymnasiet måste sjunga får betydelse för hur musikundervisningen organiseras i förhållande till undervisningsgruppen.

Theorell & Ullén (2018) menar att specialmiljöer som musikklassen kan vara mycket musikstimulerande. De framhåller att deltagande i musikklass, att eleven får välja musikinstrument och delta i lektioner oftare än en gång i veckan, att spela pop- eller klassisk musik bland vänner, och att man börjar spela tidigt i livet, ökar sannolikheten för att man fortsätter utöva musik i vuxen ålder.

En skolmusikal kan bygga på tidigare skrivna låtar eller nyskrivna låtar, eller utgå från ett partitur där låtarna ingår i en tidigare skriven musikal. Adamson (2013), Seo & Lee (2014) och Rodosthenous (2017) ägnar på olika sätt intresse åt musikalgenren ”jukeboxmusikalen”, det vill säga en musikalgenre som liksom skolmusikalerna i min studie bygger på tidigare skrivna låtar. Det är en genre med rötter långt tillbaka i tiden (Kenrick, 2017). Adamson (2013) analyserar också jukeboxmusikalen ur ett historiskt perspektiv. Seo & Lee (2014) fokuserar däremot på rekontextualiseringen av populära sånger till en ny scenkontext, musikalen, och det nya scenspråk som då uppstår. Rodosthenous (2017) analyserar i sin tur dramaturgi, narrativ och musikalisk struktur i denna musikalgenre, med utgångspunkt från framförallt jukeboxmusikalen ”Mamma Mia!” och ser likheter i narrativen med människors vardagsliv.

Min avhandling om skolmusikal tar som tidigare redovisats sin utgångspunkt i det breddade musikämnet och estetiska ämnen som är en del av en polyestetisk didaktik (Nielsen, 2010) som dans och teater. Vad gäller dans menar Styrke (2015) att det finns ett ambivalent förhållande mellan dans och svensk skola, eftersom dans finns inom ramen för idrott

och hälsa men som självständigt ämne endast i gymnasieskolan. Försök har dock gjorts att initiera ämnet i grundskolan. Lindqvist (2010) anser att dans under ledning av danslärare har tydliga beröringspunkter med idrottsundervisningen. Precis som i idrottsundervisningen innebär danslektioner rörelse där hela kroppen involveras.

Teater, skådespeleri och dramaövningar kan också förekomma i andra skolämnen (Nielsen, 2010; Sternudd, 2000), och teater i skolan kan enligt Ziehe (Fotnoten, 2011) skapa pedagogiska undantagssituationer. Det är situationer som bryter mot skolans rutiner och arrangemang och möjliggör skapandet av moterfarenheter hos eleverna. Ziehe exemplifierar detta med ett skolteaterprojekt från sin egen skoltid där moterfarenheter enligt honom kunde uppstå. Han efterlyser mot denna bakgrund professionella lärare som har förmågan att erkänna och skapa undantagssituationer.

Stålhammar (1995) uppmärksammar förutsättningarna för att musik-, teater- och dansämnena ska kunna närma sig varandra när musik-, kultur- och grundskolan samverkar, till exempel i samband med skolmusikalprojekt. Han kopplar denna utveckling till integrationstanken i läroplanerna för grundskolan Lgr69 och Lgr80 där bland annat rytm, rörelse, drama och skapande aktiviteter inkluderas i musikämnet. Han noterar också musikskolans breddning mot en kulturskola som kan innehålla fler ämnen än musik.

Maktförhållanden i musik och skolmusikalprojekt

Gustafsson (2000) problematiserar musikklassens elitistiska inriktning, där ett fåtal speciellt begåvade elever i musik får plats. Det sker i

förhållande till en grundskola som ska vända sig till och välkomna alla elever i en bestämd ålder. Att ha, eller upplevas ha en musikalisk begåvning kan således innebära en maktposition i en grundskolekontext, och musiklektörer har makten att avgöra vilka som har en sådan begåvning.

Ett tema i min forskningsöversikt är också maktförhållanden och med stöd i tidigare forskning vill jag hävda att makt och musik hör i hop. Musik har makt över människan och alla människor har en relation till musik, samtidigt som det finns en stor spännvidd i människors musikaliska förmåga och möjligheter (Jäntärä-Jareborg, 2018).

Den som lyssnar, sjunger eller spelar kan göra det såväl hemma som i miljöer speciellt anpassade för musik. Forskning visar att specialmiljöer, som till exempel musikklass kan vara mycket musikstimulerande. Faktorer som enligt tidigare forskning ökar sannolikheten att fortsätta med musikutövning i vuxen ålder är deltagande i musikklass, val av eget musikinstrument, lektioner oftare än en gång i veckan, att man spelar pop- eller klassisk musik, att det spelas hemma eller bland vänner och att man börjar spela tidigt i livet (Theorell & Ullén, 2018).

Maktutövning kan ske på olika sätt i skolan. Det är rimligt att påstå att behörigheten att sätta ett skolbetyg ger förutsättningar för att utöva makt. I skolmusikalprojekten är musik det enda ämne lärare har både behörighet och uppdrag att betygsätta, eftersom teater och dans inte tillhör grundskolans läroplan Lgr11 som självständiga ämnen. Betygsättning är individuellt inriktad och innebär att läraren vid en given tidpunkt ska sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskap och kunnande i de ämnen som ingår i läroplanen och uttrycka dem i ett betyg. Betygssystemet blir då enligt Selghed (2011) ”en osynlig gäst i all samvaro med eleven” (s.131). Lärare ska i samband med betygsättningen

väga in allt av värde för bedömningen. Överlag tycks dock svenska elever, enligt den nationella utvärderingen av musikämnet, ha dålig kunskap om vad som kan vägas in i ett musikbetyg (Skolverket, 2015).

Jag har under temat den pedagogiska kontexten presenterat tidigare forskning med fokus på läraransvaret för undervisningen, något som också är rimligt att ta upp under temat maktrelationer. En lärare kan utöva makt men också frånsäga sig makt, vilket kan betyda att elever utövar makt i stället. Det finns till exempel en utbredd uppfattning bland svenska musiklärare att det bästa är om eleverna klarar sig utan lärarens inblandning. Men när läraren inte styr vem som tar plats på musiklektionen ges ökat utrymme för olika sociala hierarkier som finns i elevgrupperna att verka (Björck, 2011). Även om läraren inte utövar makt kan lärarna sätta ramarna för vad eleverna ska förhålla sig till i undervisningssituationen. Mars (2016) menar, att när musikläraren skapar ramar som eleverna kan förhålla sig fritt till innebär det att de kan känna sig trygga och fria.

Skolan och fritidsgården kan vara produktionsplatser för skolmusikalprojekt, och de kan samverka i framväxten av en skolmusikal. Den till fritidshemmet närstående fritidsgården har också en uppgift att komplettera skolan, en uppgift som blivit alltmer central (Andersson, 2013). Fritidsgården är en institution för ungdomar över 13 år utformad för organiserat fritidslärande och organiserad fritidsförströelse med en stark relation till fritidshemmet (Skolverket 2011). Rohlin (2000) konstaterar att fritidshemmets uppdrag vidgats i riktning mot skolans arbetsfält, och att det finns en frihet att bestämma vilka områden verksamheten ska omfattas av.

Sammanfattande diskussion kring forskningsläget

I min avhandling utgår jag från det breddade musikämnet. En anledning till min avgränsning är att de två beforskade skolmusikalprojekten är del av elevens val på grundskolan som ska utgå från en kursplan, vilken endast finns i musik. Genom musikämnets starka relation till skolmusikal använder jag därför också tidigare musikpedagogisk forskning i mina analyser

Den tidigare forskningen i denna översikt är tematiskt indelad och forskning som behandlat *skolmusikalprojektets relation till lokalsamhället* visar på skolmusikalprojektet som en folklig, etablerad och respekterad verksamhet i både skola och lokalsamhälle. I samband med skolmusikalprojekt sker det inte sällan en samverkan med institutioner i lokalsamhället och konstnärliga utövare. Forskningen visar vidare på att publiken ofta har en relation till de medverkande på scenen. Förhållandet mellan den sociala och den musikaliska inriktningen i musikprojekt i lokalsamhället problematiseras, samt förhållandet till etablerade nätverk. Slutligen framhålls strategier som lokala samarbeten som ett sätt att behålla ungdomar på orten, något som inte är självklart på en konkurrensutsatt skolmarknad.

Med utgångspunkt från temat *den pedagogiska kontexten* beskrivs skolmusikalprojekt som ofta en gränsöverskridande, pop- och rockorienterad skolverksamhet, som ett breddat musikämne och en pedagogisk verksamhet som har en konstnärlig dimension och en förmåga att skapa moterfarenheter. Förhållandet till skolans uppgiftskultur problematiseras, liksom vilken betydelse undervisningsgruppens sammansättning har för organiseringen av undervisningen.

Slutligen så visar forskning med fokus på *maktförhållanden i musik och skolmusikalprojekt* att musiken och musikämnet har en stark påverkan i ett skolmusikalprojekt. Den visar vidare på betygens betydelse för maktförhållanden mellan lärare och elever. Fritidshemmet och fritidsgården får betydelse för grundskolans verksamhet genom sitt uppdrag att komplettera den och då framför allt ta ett ansvar för eleverna på deras fritid.

Min avhandling bidrar till skolmusikalforskningen genom sitt fokus på makt och pedagogik i interaktionen mellan lokalsamhället och skolan. Den bidrar också till att ge kunskap om skolmusikalprojektet, en verksamhet som i liten utsträckning beforskats tidigare.

Teoretiska utgångspunkter

Min avhandling har ett utbildningssociologiskt fokus. Makt och kontroll i en pedagogisk diskurs i form av skolmusikalprojekt står i centrum. Mina teoretiska utgångspunkter är Basil Bernsteins läroplans- och utbildningssociologiska teorier. För att understödja min maktanalys använder jag mig av hans begrepp och analytiska verktyg som rekontextualisering, diskurs, klassifikation, inramning och kod. I min övergripande analys knyter jag också an till David Harveys rumsbegrepp det absoluta, relativa och relationella rummet. Det sker för att bredda min teoretiska bas och förstärka den rumsliga analysen.

Rekontextualisering

Det omgivande samhället har betydelse för verksamheten i skolan och skolan är en del av samhället. Bernstein (2000) framhåller att när kunskapen och kompetensen som finns i samhället överförs till skolan och skolkontexten sker en rekontextualisering, och pedagogisk diskurs skapas. En sådan diskurs utgör grunden för skapandet av pedagogiska praktiker.

Bernstein (2000) exemplifierar en sådan överföring genom att beskriva hur snickeriarbete i samhällskontexten kan bli träslöjd i den pedagogiska kontexten. Han uttrycker det så här:

Outside pedagogy there was carpentry, but inside pedagogy there was woodwork. In other words, here was a transformation of a real discourse called carpentry into an imaginary discourse called woodwork.
(Bernstein, 2000, s.33)

Genom en rekontextualiseringsprocess kan en pedagogisk diskurs skapas när musikal i samhällskontexten blir skolmusikal i skolkontexten.

Musikal och musikalrelaterade influenser från olika populärkulturella företeelser i det omgivande samhället ger då förutsättningar för musikalen som pedagogisk praktik, det vill säga skolmusikalprojektet och skolmusikalen.

Diskursbegreppet

Jag utgår främst från Bernstein (1974, 1983, 2000) i min analys av diskurser, men hänvisar också till Laclau & Mouffe (1985) som införlivar både det språkburna och det icke-språkburna i sitt diskursbegrepp. De uppfattar och analyserar alla sociala fenomen genom detta begrepp. Makt är enligt dem, liksom hos Bernstein verksam i produktionen av diskurser. Laclau & Mouffe (1985) menar att makt frambringar det sociala på bestämda sätt. Vi lever i en bestämd social ordning som alltid är konstituerad i makt. Vi är dock inte beroende av att leva i en bestämd social ordning och uteslutningen av andra ordningar är också en del av maktens verkan (Laclau & Mouffe, 1985).

Bernstein (2000, s.33) framhåller att en övergripande pedagogisk diskurs, som han också benämner som en princip ("principle"), konstitueras i samband med rekontextualiseringsprocessen från samhälle till skola. Den pedagogiska diskursen innehåller såväl överföringar av kunskaper ("skills") som värderingar ("values"). Genom rekontextualiseringsprocessen produceras skilda, mer eller mindre specifika diskurser. Skolan är "the field of the production of discourse" där särskilda ämnesdiskurser produceras (Bernstein, 2000, s.31).

Med utgångspunkt från Bernstein (1974, 1983, 2000) och Laclau & Mouffe (1985) avser jag sammanfattningsvis med diskurs en avgränsad

social praktik som bidrar till att konstruera både sociala identiteter, relationer och kunskaps- och betydelsesystem.

Singulär, regional och generisk diskurs

Bernstein (2000) särskiljer i samband med utbildning mellan singulär, regional och generisk diskurs. Kunskapsbasen, kunskapsfokuset och den sociala organisationen skiljer dessa diskurser från varandra.

Singulära diskurser

Jag kommer att med utgångspunkt från Bernstein (2000) använda begreppet singulär ("singular") diskurs för att beteckna en avgränsad skolämnesdiskurs. Bernstein beskriver singulärer på följande sätt:

Singulars are knowledge structures whose creators have appropriated a space to give themselves a unique name, a specialised discourse with its own intellectual field of texts, practises, rules of entry, examinations, licenses to practise, distribution of rewards and punishments. (Bernstein, 2000, s.52)

Han exemplifierar singulärer med olika skolämnena som historia och fysik. Singulärer är enligt Bernstein på det hela taget narcissistiska, inriktade mot sin egen utveckling och skyddade av starka gränser och hierarkier.

Regionala diskurser

Med begreppet regional diskurs avser jag med utgångspunkt från Bernstein (2000) rekontextualiserade singulärer i en vidare inramning. Han beskriver regioner så här:

Regions are constructed by recontextualising singulars into larger units which operate both in the intellectual field of disciplines and in the field of external practise. Regions are the interface between disciplines

(singulars) and the technologies they make possible. (Bernstein, 2000, s.52)

Regioner kan enligt Bernstein (2000) vara till exempel medicin men också media eller beteendevetenskap. Vilka discipliner som inträder i en region beror enligt honom på den rekontextualiserade principen och principens sociala bas.

Generiska diskurser

Generiska diskurser kan skiljas från singulära och regionala eftersom de är verksamma vid sidan och oberoende av det rekontextualiserade fältet. De är riktade mot upplevelser och erfarenheter utanför skolan ("extra-school experiences") (Bernstein, 2000, s. 53). De finns som en konsekvens också i annan utbildning än grundskoleutbildning. Bernstein uttrycker det så här:

Generic modes are produced by a functional analysis of what is taken to be the underlying features necessary to the performance of skills, tasks, practises and areas of work. (Bernstein, 2000, s. 53)

Jag översätter "modes", som betecknar något avgränsat som till exempel lägen och positioner, med diskurser. De generiska diskurserna produceras alltså av underliggande funktioner som är nödvändiga för att åstadkomma något man har förutsättningar för att utföra, göra uppgifter, genomföra praktiker och kunna vara verksam inom avgränsade arbetsområden. Det sker även vid sidan av den obligatoriska skolan. Dessa funktioner refereras till som kompetenser (Bernstein, 2000). Generiska diskurser har sitt ursprung i en vidareutbildning för ungdom i Storbritannien efter den obligatoriska skolan under 1970- och 1980-talet för att undvika arbetslöshet (Bernstein, 2000, s.53).

Ambitionen var att utbildningen skulle ge dem kompetenser som efterfrågades i ett alltmer flexibelt arbetsliv.

Klassifikation

Klassifikation ("classification") handlar om graden av gränsdragning mellan olika diskurser. Är klassifikationen stark finns det klara gränser och därigenom en hög grad av isolering mellan dem. Är klassifikationen svag är gränserna mellan diskurserna mer otydliga. Bernstein (2000) beskriver det så här.

Where we have strong classification, the rule is: things must be kept apart. Where we have weak classification, the rule is: things must be brought together. (Bernstein, 2000, s.11)

Mot bakgrund av innehållet i läroplaner kan det beskrivas så här. I läroplanen för grundskolan Lgr 11 (Skolverket, 2011) är musikämnet isolerat från andra ämnesdiskurser på grundskolan genom att vara just musikämnet. Ämnet har bland annat en egen unik kursplan som skiljer det från andra ämnen. Denna isolering är exempel på stark klassifikation. Mellan musik, dans och teater finns däremot en svag isolering, då exempelvis rytmik och en dramatisk gestaltning är beståndsdelar i musik, dans och drama. Detta förhållande är exempel på svag klassifikation.

Undervisningsinnehållet som förmedlas i skolan underställs enligt Bernstein (2000) olika grader av klassifikation. Regionalisering försvagar klassifikationen av diskurser och deras narcissistiska identiteter. I samband med en regionalisering sker en förändring från en introvert identitet till en projektorienterad (Bernstein, 2000, s.52).

Det är relationerna mellan två kategorier som präglas av en viss grad av isolering, det vill säga har en grad av klassifikation (Bernstein, 1983). Klassifikationsbegreppet kan förstås i förhållande till hur rummet framträder. Bernstein (2000) använder begreppet intern klassifikation för att beskriva hur stor förekomsten är av specialiserade platser i en pedagogisk praktik. Han skriver så här:

The internal classification refers to the arrangements of the space and the objects in it. In a classroom with a strong classification, there is a specialisation of spaces. This is internal classification. (Bernstein, 2000, s.14)

Accepterar vi att kalla musiksalen för ett klassrum för musik går det att säga, med utgångspunkt från Bernstein (2000) att musiksalen är ett rum som är starkt internt klassificerat då det rymmer en specialisering av platser. Rummet är då också designat för olika moment i musikundervisningen, och därmed också förberett för den samverkan med andra uttryck som är önskvärd enligt gällande kursplaneformuleringar för musikämnet (Se Skolverket, 2011).

Inramning

Hur kan kontrollen över den pedagogiska praktiken beskrivas? I min studie använder jag Bernsteins begrepp inramning ("framing"). Inramning syftar på kontrollen av vad som görs tillgängligt, hur och när det görs tillgängligt, samt de sociala förhållandena vid denna överföring. Undervisningsinnehållet som förmedlas underställs alltså inte bara olika klassifikationer utan också olika inramningar, och såväl graden av klassifikation som av inramning kan skifta beroende på de pedagogiska omständigheterna (Bernstein, 2000).

Lärare och elever blir en del av ett förhållande som har att göra med överförande och tillägnande av ett ämnesinnehåll, och med undervisning, både enkelriktat och ömsesidigt (Bernstein, 1983). Inramningen kan ske dels inifrån en kategori, där medlemmarna utför varierande grader av självkontroll, både av sig själva och av andra medlemmar av kategorin. Inramningen kan också ske utifrån genom att andra kategorier utför kontrollen.

Så här säger Bernstein (2000) om begreppet inramning (framing) och kontroll i relationen mellan lärare och elev:

... with strong framing control lies with the teacher, whereas with weak framing control lies apparently with the student. (Bernstein, 2000, s.99)

En svag inramning medför alltså mindre möjligheter till lärarstyrd kontroll över ämnesinnehållet och på det sätt det lärs ut på. En stark inramning innebär däremot starkare lärarkontroll över det som överförs i undervisningen.

Förhållandet mellan klassifikation och inramning

Det råder en mer eller mindre tydlig kamp om makt i samband med all undervisning (Bernstein, 2000). Principerna för maktförhållandena kan beskrivas genom klassifikationsbegreppet. Formen för kontroll realiserar i de principer som skapar inramningen av undervisningen (Bernstein, 1983, s.24).

Makt och kontroll hör enligt Bernstein (2000) ihop och han uttrycker sig på följande vis om förhållandet mellan klassifikation och inramning.

In short, the principle of the classification regulates what discourse is to be transmitted and its relation to other discourses in a given set (e.g. a curriculum). The principle of framing regulates how the discourse is to be transmitted and acquired in the pedagogic context. (Bernstein, 2000, s.100)

Klassifikationen reglerar alltså vad som ska överföras, och relationen till andra diskurser i ett givet sammanhang, som till exempel i en läroplan. Inramningen reglerar hur diskursen ska överföras och förvärfvas i ett pedagogiskt sammanhang, i min avhandling i samband med två skolmusikalprojekt. Både klassifikationen och inramningen upprätthåller maktförhållanden.

Integrerad och isärhållande kod

Klassifikation och inramning påverkar inte bara innehållet i undervisningen utan också sättet på vilket undervisningen organiseras (Bernstein, 1974, 1983, 2000). Jag kommer att använda begreppet kod (Bernstein, 2000), tillsammans med klassifikation och inramning i en beskrivning av vad som upprätthåller den etablerade ordningen i och relationen mellan diskurser. En kod består av de principer vilka reglerar vad som anses meningsfullt, hur det meningsfulla ska uttryckas och var koden är giltig (Bernstein, 2000, s.186). Två olika typer av koder är centrala för Bernsteins resonemang kring makt och pedagogik, "integrated" och "collection code". Jag kommer att använda de svenska begreppen integrerad och isärhållande kod.

Bernstein (2000) använder begreppet integrerad kod för att beskriva en kod där gränserna mellan till exempel ämnen och ämnesföreträdare är otydliga. I en integrerad kod står ofta lärarlaget och ett

ämnesövergripande tema i centrum, i samband med till exempel ett projektarbete. En integrerad kod ger förutsättningar för en mer jämlik utbildning genom att lärare och elever med olika sociala bakgrunder kan interagera. Han skriver så här angående detta:

The less rigid social structure of the integrated code makes it a potential code for egalitarian education. (Bernstein, 1974, s. 225)

Den integrerade koden gör att lärarna blir beroende av varandra och olika typer av lärare och elever måste interagera socialt med varandra.

Mot en integrerad kod ställer Bernstein en isärhållande kod med stark klassifikation och inramning där gränser mellan ämnen och ämnesföreträdare, och mellan ämnesspecialister och de som inte är ämnesspecialister är starka. Med isärhållande kod avses också att ämnen separeras, lärare arbetar självständigt och ser sig främst som ämnesrepresentanter och olika elevgrupper separeras från varandra. Om en isärhållande kod råder produceras främst singulära diskurser, men om en integrerad kod råder produceras främst regionala diskurser.

Harveys rumsbegrepp

Rum är ett centralt begrepp i min studie och kan ses på ur olika perspektiv. En skapandeprocess kan till exempel ses som ett strukturerat utforskande av ett okänt rum av möjligheter (Dahlstedt, 2018). Skapandeprocesser producerar också rum. De två skolmusikalprojekten i min studie framstår på olika sätt därför att sammansättningen av lärare och elever som producerar rummen, och målet med undervisningen skiljer sig åt i de två projekten.

Platser kan definieras i förhållande till rum. Jag definierar plats som en specifik avgränsad del som människan genom sitt medvetande och sina

erfarenheter ger en betydelse, en karaktär och en egen rumslig logik. Detta innebär någon form av exkludering av vad som inte tillhör en specifik plats (Relph, 1976; Sandin, 2006). Upplevelsen och förståelsen av en plats är inte enbart kopplad till dess lokalitet eller funktion utan den har också existentiella dimensioner. Den egna upplevelsen och förståelsen av en plats kan således skilja sig från andras (Rönnlund & Tollefsen, 2016). Människan påverkar aldrig ensidigt platsen, den gör också något med oss (Edkvist, 2014).

Bernsteins utbildningssociologiska perspektiv, som också rymmer rumsliga aspekter kompletteras i min övergripande analys av ett rumsligt perspektiv med utgångspunkt från Harveys (1973/2006) tre begrepp; det absoluta, relativa och relationella rummet. Det sker för att stärka den rumsliga analysen och analysen av förhållandet mellan grundskolan och lokalsamhället, undervisning och musikens makt i skapandeprocesserna i skolmusikaldiskurserna.

Det absoluta rummet

Ett absolut rum definierar Harvey som ett materiellt mätbart rum där allt ringas in inom en viss fysisk enhet. Det blir ett ting i sig och ett rum som man uppfattar och inom vars ramar man planerar händelser (Harvey, 1973 s.13/2006 s.119). Skolmusikalprojekten produceras i absoluta rum som två grundskolor, en fritidsgård och i ett studieförbunds lokaler.

Det relativa rummet

Rummet som ett ting i sig kan också kompletteras med ett relativt rumsperspektiv. Harvey definierar det relativa rummet så här:

Det relativa rumsbegreppet innebär att rummet ska förstås som en relation mellan föremål, vilka endast existerar för att föremål existerar och står i relation till varandra. (Harvey, 1973 s.13/ 2006, s.119)

Det relativa rummet kan ses som ett abstrakt rum i form av koordinater på en yta; till skillnad från det absoluta rummet som ringar in allt inom ramen för en given fysisk struktur (Rönnlund & Tollefsen, 2016, s.30). Rummet är relativt i dubbel bemärkelse; dels genom att det finns multipla geometrier att välja bland, dels för att rummets ramar ytterst beror på vad som relativiseras och av vem (Harvey, 2006, s.119). Harvey uttrycker det så här:

Processer sker inte i rummet utan definierar sitt eget rum. Rumsbegreppet är inbäddat eller inneboende i processen. (Harvey, 2006, s.121)

Mot bakgrund av detta kan ett relativt rum i skolundervisning vara ett rum som genom ett fysiskt ordnande av människor och ting anpassas efter den pedagogiska verksamhet som planeras, det vill säga relativiseras i förhållande till en given pedagogisk situation där det rumsliga finns i själva processen. En anpassning av till exempel ett klassrum eller en aula kan betraktas som en relativisering av rummet.

Det relationella rummet

Rummet kan också vara relativt i en relationell bemärkelse, det relationella rummet (Harvey, 1973/2006). Utifrån en sådan rumslig förståelse har till exempel samhällliga processer alltid en rumslighet. De äger rum, har rumslig form och rummet är samtidigt socialt konstruerat i samband med att yttre influenser internaliseras över tid. Upplevelserna, erfarenheterna och idéerna deltagarna tar med sig får

betydelse för vilka sociala konstruktioner som sker under olika tidsperioder.

Tänker vi relationella rum i skolmusikalprojekt är ett antal idéer, upplevelser och erfarenheter närvarande genom lärare och elever i produktionen av rummen. Dessa idéer, upplevelser och erfarenheter kommer att få betydelse för karaktären på interaktionerna mellan eleverna och läraren och kommer på så sätt få betydelse för vilken typ av relationella rum som produceras, och därmed för vilken typ av skolmusikalprojekt som produceras.

Rummet som absolut, relativt och relationellt samtidigt

Är rummet absolut, relativt eller relationellt? Harvey (2006) betonar den dialektiska spänningen mellan det materiella, det föreställda och det upplevda. Rum och rumslighet har enligt honom såväl materiella, mentala som sociala dimensioner som inte är hierarkiskt ordnade, utan befinner sig i en dialektisk spänning i relation till varandra. Genom något han kallar ett "teoretiskt språng" (Harvey, 2006, s.130) sammanför han begreppen absolut, relativt och relationellt rum med begreppen upplevt, föreställt och levt rum.

Ett rum kan bli absolut, relativt eller allt på en gång beroende på omständigheterna. Rummet konceptualiseras genom mänskliga praktiker i förhållande till rummet. Frågan vad rummet är ersätts därför av frågan hur kommer det sig att olika mänskliga praktiker skapar och tillämpar olika rumsbegrepp?

För att förklara samexistensen av de olika rumspektiven ger Harvey (2006) ett exempel från en sal där han håller en föreläsning. Han menar att räckvidden av vad han säger begränsas av väggarna och den absoluta tid som är avsatt för föreläsningen, och för att höra honom måste folk vara närvarande i det absoluta rummet vid den absoluta tidpunkten. De som är närvarande kan identifieras som individer utifrån det absoluta rummet, till exempel på den plats de sitter vid den absoluta tidpunkten.

Han befinner sig dock också i ett relativt rum i förhållande till sin publik. Han är här och de är där och kommunikationen sker genom atmosfären som bryter orden och differentierar dem. Var åhörarna sitter i salen får betydelse för hur väl föreläsningen går att höra. Längst bak i salen kanske de inte hör något alls, medan de kanske hör allt längst fram i salen, eller om föreläsningen följs till exempel via videolänk till en annan stad där åhöraren befinner sig.

Åhörarna tar med sig olika idéer och erfarenheter de samlat på sig till det absoluta och relativa rummet, något som är närvarande samtidigt i föreläsningssalen. De får också olika associationer av vad som sägs, och i samband med detta går deras tankar i olika riktningar, och ett relationellt rum produceras enligt honom i samband med denna intersubjektivitet.

Hur ska man då betrakta rummet, som absolut, relativt eller relationellt? Så här säger Harvey (2006):

Jag vet helt enkelt inte om det finns ett ontologiskt svar på den frågan. I mitt arbete tänker jag på det som alla tre. Det var den slutsats jag kom fram till för trettio år sedan och jag har inte funnit något särskilt skäl (eller särskilda argument) för att ändra mig. (Harvey, 2006, s.123)

Han menar vidare att svaret angående rummets natur ligger i de mänskliga praktikerna, och att frågan vad rummet är ersätts av frågan hur det kommer sig att olika mänskliga praktiker skapar och tillämpar olika rumsbegrepp.

Metod

I min avhandling studerar jag två svenska skolmusikalprojekt som del av elevens val i grundskolans årskurs nio under åren 2010–2013. I samband med detta analyserar jag de pedagogiska musik-, teater- dans- och hantverksdiskurser som produceras och projekten består av. Jag använder även resultat från min pilotstudie av Annebäckskolans skolmusikalprojekt 2010–2011, resultat som jag bedömt relevant för min studie. Det kan till exempel vara inslag i en intervju som inte är aktuella enbart i samband med pilotprojektet. En intervju med dansläraren på Bäråskolan är av praktiska skäl genomförd under 2013.

Mitt studieobjekt är skolmusikalprojektet och skolmusikalen som en del av ett sådant projekt. Jag karakteriserar min forskningsansats som främst kvalitativ, något som sker med utgångspunkt från Denzin & Lincoln (2005). De betonar forskarens närvaro och tolkningsarbete i kvalitativ forskning, och menar att forskare i en kvalitativ forskningsmetod försöker förstå eller tolka fenomen i dess naturliga omgivning utifrån den innebörd som människor ger dem. Även vid i huvudsaklig kvalitativ forskning kan det vara befogat med enkla kvantifieringar, enligt Silverman (2001). Det är något jag också gör i samband med min redovisning av elevers och lärares arbetstid.

Med utgångspunkt från Brewer (2000) karakteriserar jag min forskningsmetodik som etnografiskt inspirerad, det vill säga att jag studerar människor i naturligt förekommande miljöer; något som sker med hjälp av datainsamlingsmetoder med ambitionen att fånga människornas sociala aktiviteter. Med utgångspunkt från Bernstein (2000) strävar jag efter att utveckla en förståelse av hur en pedagogisk kod fungerar.

Min forskning kan mer konkret beskrivas som två fallstudier av skolmusikalprojekt i årskurs nio. Cohen, Manion & Morrison (2015, s.253) beskriver fallstudier som observationer av aktiviteter utförda av människor i vardagslivet. En fallstudie är enligt dem en intensivstudie av ett väl avgränsat exempel med bestämda tidpunkter som en början och ett slut. Ett fall kan vara geografiskt eller organisatoriskt avgränsat. Om fallstudien gäller en pedagogisk situation avgränsas denna av tid, rum, form och innehåll. Fallstudier är unika och koncentreras till exempel till en grupp, en skolklass, en skola, ett samhälle eller en händelse. Det utvalda för min analys studeras "in situ", det vill säga i sitt naturliga sammanhang.

De två skolmusikalprojekten har valts ut av metodologiska skäl därför att de uppfyllde mina krav på ett genomförande under en likartat lång tidsperiod i årskurs nio som del av elevens val, och med flertalet musikalföreställningar inplanerade. De hade därigenom ett likartat yttre ramverk för verksamheten. Annebäckskolans projekt startade tidigare under höstterminen än Bäråskolans projekt, men slutade tidigare under vårterminen. Projekten uppfyllde även mina krav på tillgänglighet genom att jag utan restriktioner kunde studera olika aspekter av verksamheterna. Projekten har inte valts ut därför att de upplevdes representera olika inriktningar av ett skolmusikalprojekt, eller genom sina karaktärer ansetts lämpliga att jämföra med varandra.

Referenser av äldre datum finns med i de fall jag bedömt att tiden inte påverkat deras relevans, eller att nyare forskning inte funnits att tillgå. Geografiska platser och namn på lokala institutioner som refereras till är fingerade. Detsamma gäller namnen på de personer som förekommer i texten.

Insamling

Det empiriska materialet består av semistrukturerade intervjuer, gruppintervjuer och anteckningar från medföljande observationer där samtal med deltagarna ingått. Det består vidare av analyser av musik och text knutna till skolmusikallibretton.

Intervjuerna har transkriberats av mig, och såväl observations-anteckningarna som samtalsanteckningarna har renskrivits i anslutning till observationerna och samtalen. Det har i de flesta fall skett i anslutning till skoldagens slut. Min ambition med samtalen har varit att på ett mer informellt sätt fånga röster ur projekten.

Skolmusikallibrettona har analyserats på två olika sätt därför att de tillkommit på två olika sätt. Jag har analyserat den multimodala texten i Annebäckskolans skolmusikalprojekt, samt observerat och analyserat den skapandeprocess som lett fram till ett skolmusikallibretto i Bäråskolans skolmusikalprojekt.

Jag har strävat efter likartade förutsättningar för min analys i en jämförelse mellan projekten. Det har skett genom att anlägga samma teoretiska blick. Jag har genom en konsekvent användning av Bernsteins (1974, 1983, 2000) begreppsapparat kompletterad med Harveys (1973/2006) rumsperspektiv skapat förutsättningarna för analysen. Det går att uttrycka som att en varierande empiri, beroende på två olika undervisningskontexter har sammanförts genom förenande teoretiska utgångspunkter.

Lärarna som har intervjuats är de lärare som identifierats som projektledningsgruppen i respektive projekt. Två fritidsledare, en musiklärare och en före detta förskollärare i Annebäckskolans projekt. En musik-, teater- och danslärare i Bäråskolans projekt. I Bäråskolans

projekt har musikläraren framstått som projektledare. De elever som har intervjuats enskilt har haft olika arbetsuppgifter i projekten. Två elever i varje projekt har intervjuats. De båda gruppintervjuerna har genomförts under en längre paus under den avslutande temaveckan. Ambitionen har varit att fånga åsikter under ett pågående arbete från ett större antal elever. Även de enskilda intervjuerna har genomförts i den avslutande delen av projekten så att informanterna har kunnat reflektera i förhållande till det som förekommit tidigare, det vill säga under en stor del av projekttiden.

Intervjuerna har skett i en för informanterna välbekant miljö där de arbetat och vistats i hög utsträckning under projektperioden, till exempel i aulan. Jag har velat skapa en trygghet för dem och en rumslig koppling till projekten. En av intervjuerna, den med dansläraren Bianca i Bäråskolans projekt är en telefonintervju, då hon inte hade möjlighet att avsätta den tid som krävdes för intervjun under projektets gång. Observationerna har skett i samband med projektens olika faser och musik- och textanalysen i den avslutande fasen.

En semistrukturerad intervju utgår från en frågemall, där ett antal frågor som är relevanta för studien förberetts. Dessa frågor kan sedan anpassas efter den person som intervjuas och efter intervjusituationen. En sådan intervju inleds lämpligen med öppna mer generella frågor som sedan blir mer precisa, en struktur som kan göra att den intervjuade känner sig mer trygg i intervjusituationen (Kvale & Brinkmann, 2010; Patel & Davidson, 2011). Med utgångspunkt från Patel & Davidson (2011) och Kvale & Brinkmann (2010) har intervjuerna anpassats till mitt forskningsämne, syfte med forskningen och mina forskningsfrågor. De öppna frågorna har i en intervjuguide (se bilaga 4) tematiserats utifrån

kategorierna skola och samhälle, pedagogisk praktik och maktrelationer. Min ambition har varit att skapa en dialog och ett samtal i samband med intervjuandet. Att få till en dialog och ett samtal har troligtvis underlättats då jag genomfört intervjuerna i ett avslutande skede och informanterna och jag har lärt känna varandra. Hammersley & Atkinson (2007) framhåller också relationens vikt i en intervjusituation för att kunna undvika den formella intervjun till förmån för en dialog och ett samtal i intervjuform.

Mitt syfte med gruppintervjuerna har varit att få en bredare bild av arbetets innehåll, men också att kunna fånga en ögonblicksbild av skolmusikarbetet. Cohen, Manion & Morrison (2015) framhåller gruppintervjuns fördel i att den låter flera röster komma till tals vid intervjutillfället, och även potentialen för en bredare fördjupad diskussion. De uppmärksammar även risken med att ett fåtal personer kan dominera en gruppintervju, och uppmanar intervjuaren att ha strategier för att möta detta. Det är aspekter som jag varit medveten om i mitt intervjuande och när jag bedömt det som nödvändigt har jag adresserat frågor till medlemmar i gruppen som inte svarat tidigare.

Insamling av empiri har skett i egenskap av medföljande observatör. I motsats till en deltagande observatör är det en forskare som primärt inte deltar i undervisningen (Peterson, 2007; Sigurdson, 2014). Det innebär att jag i möjligaste mån avstod från att ingripa i undervisningskeenden. Om någon elev ställde en direkt fråga till mig, eller om jag ombads att hjälpa till med att flytta exempelvis scenutrustning gjorde jag dock det. Jag valde att placera mig tillsammans med elevgruppen vid till exempel olika genomgångar av lärarna, då min strävan var att tillhöra projektet, men som forskare. Jag ville inte heller att eleverna i alltför stor

utsträckning skulle betrakta mig som någon ”utifrån” de behövde förhålla sig till.

Jag beskriver mig med utgångspunkt från Wolcott (1985) som en privilegierad observatör som är känd och som man kan lita på. En konsekvens av detta var, som jag tidigare beskrivit, att jag hade tillträde till alla delar av verksamheten. Till bilden av mig som privilegierad observatör vill jag också lägga förekomsten av mina förkunskaper, det vill säga av att ha arbetat tidigare med skolmusikalprojekt.

För att stärka analysen av det som produceras är det viktigt att i analysfasen distansera sig, speciellt om forskaren själv deltagit i en för denne välkänd miljö (Wachsfeldt, 2015). Med utgångspunkt från Pikes (1954) begrepp ”emic” och ”epic” använder Ternhag och Lundberg (2002) de svenska benämningarna ”folkmodell” (emiskt) och ”forskarmodell” (etiskt). Benämningarna kan förstås som att befinna sig ”på insidan” eller ”på utsidan”.

Folkmodellen beskriver hur det beforskade påverkas av till exempel vanor, uppförandekodex och begreppsanvändning. Forskarmodellen återger hur forskaren analyserar och förmedlar sin tolkning. Med andra ord avser forskarmodellens perspektiv att fånga och förmedla forskarens fynd. Folkmodellsperspektivet hör däremot ihop med det beforskade. Begreppsparet ska inte betraktas som dikotomiskt, utan som komplementära då det ena förhållningssättet kan användas för att förklara det andra.

När jag befinner mig både på utsidan och insidan blir distansering och perspektivering avgörande för att möjliggöra ett gott vetenskapligt resultat, då forskaren i analysen och insamlandet av empiri ska placera

sig "far enough away from or outside of a particular culture to see its separate events, primarily in relation to their similarities and their differences, as compared to events in other cultures" (Pike 1954:10).

I min presentation av mig själv inför lärarna informerade jag om mitt syfte, men också om min bakgrund som musiklärare med erfarenhet av skolmusikalprojekt. Snart upplevde jag mig som "en i gänget". Det uppstod en kollegial känsla som föranledde mig att informera om att min avslutande text kunde rymma kritik av olika slag, något lärarna tycktes acceptera. Eleverna gavs en motsvarande presentation och jag tog gott om tid till att förklara min roll och syftet med min närvaro. Jag var tydlig med att min roll var forskarens och inte lärarens och beskrev även vad en forskare har för uppgift. Flera elever associerade en forskare med naturvetenskaplig forskning i ett laboratorium och inte i en skolmiljö. Det fanns även elever som trodde att min uppgift var att övervaka och också bedöma. I viss mån hade de rätt. Mitt arbete var att ha en uppsikt över något som innefattade en bedömning av vad jag upplevde.

Även skolledningen informerades om min bakgrund och mina intentioner med forskningen. De var överlag hjälpsamma och något som slog mig var att de framhöll skolmusikalprojekten i positiva ordalag på båda skolorna, kanske för att ge en bild av verksamheten i den riktning de önskade.

På nästa sida redovisas i tabellform hur många och när intervjuer observationer och samtal skett, samt vid vilka tillfällen och vilken typ av musik och textanalys som gjorts.

Tabell 1: Urval och insamling

	Skolan i Annebäck	Skolan i Bärå
Intervjuer med lärare	Antal: 4 Datum: 4/2 - 2011. 19, 20,21/3 - 2012.	Antal: 3 Datum: 22/5, 23/5 - 2012. 4/3- 2013.
Intervjuer med elev	Antal: 2 Datum: 19/3, 20/3 - 2012	Antal: 2 Datum: 21/5, 22/5 - 2012
Intervju med elever i grupp	Antal: 1 Datum: 20/3 - 2012	Antal: 1 Datum: 22/5 - 2012
Observation, samtal	Antal: 10 Datum: 25/8, 6/9, 13/9 - 2011. 13/1, 20/1, 19/3, 20/3, 21/3, 22/3, 23/3 - 2012.	Antal: 10 Datum: 21/11, 28/11 - 2011. 6/3 13/3, 21/5, 22/5, 23/5, 24/5, 25/5, 26/5 - 2012.
Musik och textanalys	Analys av skolmusikallibrettot	Analys av skolmusiklibrettot

Intervjuerna har skett i den avslutande delen av projekten då informanterna kunnat reflektera över vad de upplevt under större delen av skolmusikalprojektet. Mina medföljande observationer och samtal med deltagarna har skett under de olika faserna av projekten för att skapa en uppfattning av hela verksamheterna.

Analysmetod

Forskare som formulerar vetenskapliga problem har alltid medvetet eller omedvetet en viss specifik förförståelse (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2002). Å ena sidan har jag en förförståelse som kan hjälpa mig i min forskning. Å andra sidan finns risker med att ta saker för givet. Mina analyser handlar om att tolka innebörder i texter, musik, mänskliga handlingar och händelser för att uppnå en ökad kunskap. Tolkning utgör hörnstenen i hermeneutiken och för att kunna uppnå ett ökat vetande (Ödman, 2007). Under forskningsprocessen har jag varit medveten om att mina tidigare erfarenheter av skolmusikarbete påverkar mitt sätt att analysera, och då också tolkningen av det jag ser.

En hermeneutisk ansats

Hermeneutik kan betraktas som ett vetenskapligt förhållningssätt, eller en vetenskaplig praktik som har med tolkning och förståelse att göra. Hermeneutiken erkänner att vi alltid ser från olika aspekter och att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten (Ödman, 2007). Wallén (1996) beskriver hermeneutik som en tolkning av innebörder som framskrider genom en växling mellan den aktuella delen och den framväxande helheten, där förförståelsen hos tolkaren i form av till exempel en kulturell gemenskap behöver artikuleras och göras medveten när tolkningar sker i förhållande till en kontext. För att förstå skolmusikalprojekten i min studie behöver jag bilda mig en uppfattning om den övergripande helheten, det svenska utbildningsväsendet och skolmusikalprojektets förhållande till denna helhet. En del i tolkningen är mina egna erfarenheter av skolmusikalprojekt och mina kunskaper om forskningsområdet, det vill säga min förförståelse.

Jag har tematiserat min forskning i den inledande fasen, genomförandefasen, den avslutande fasen, den övergripande analysen,

slutsatserna och diskussionen. Min tolkning växer fram i en cirkulär rörelse mellan förförståelse av den aktuella delen och möten med nya erfarenheter och idéer, det vill säga den framväxande helheten. Tolkningen leder till ny förståelse som i sin tur blir förförståelse i kommande tolkningsansatser. Analysen av skolmusikalprojektens inledningsfas blir förförståelse inför analysen av genomförandefasen som i sin tur blir förförståelse inför analysen av den avslutande fasen. Detta leder fram till en samlad förförståelse inför den övergripande analysen, slutsatserna och diskussionen.

En hermeneutisk tolkningsprocess går att likna vid en spiral. Spiralmetaforen betecknar för mig, med utgångspunkt från Radnitzky (1970), den fruktbara öppna hermeneutiska cirkeln som kännetecknas av att förståelsehorisonten förändras i växelspel med förändringar i kunskapsprocessen. Den hermeneutiska spiralen är fullbordad då ett godtagbart resultat uppnåtts och det inte går att hämta mer ur materialet. Att alla enskildheterna fortlöpande stämmer samman till en helhet är kriteriet för förståelsens riktighet (Gadamer, 1959). Med andra ord så är nödvändigheten att få svar på mina forskningsfrågor en förutsättning för att mitt syfte ska vara uppnått.

I mitt arbete har jag utgått från de fyra delarna, eller stegen i en hermeneutisk tolkningsprocess som Stensmo (2002) föreslår. Enligt honom innebär det första steget att forskaren söker bilda sig en uppfattning om helheten. Jag har först skaffat mig en översiktlig bild av de två skolmusikalprojekten som ska beforskas. Det andra steget innebär att man söker efter teman. Jag har tematiserat min forskning genom en indelning i faser och att rikta min uppmärksamhet mot lokalsamhället, de pedagogiska diskurserna, maktförhållanden och rummen. Det tredje

steget kan vara en jämförelse med ett likartat fenomen för att säkrare fånga det essentiella i en viss typ av upplevelse. I mitt fall har, som del av analysen en jämförelse gjorts mellan de två skolmusikalprojekten i min studie. Det fjärde steget innebär att man återvänder till helheten med den fördjupade upplevelse och erfarenhet steg två och tre bidragit till. Det fjärde steget, det vill säga den övergripande analysen, slutsatserna och diskussionen innebär att man återvänder till helheten med den fördjupade upplevelse och erfarenhet steg två och tre bidragit till (jfr Stensmo, 2002). När jag återvänt till helheten har de två skolmusikalprojekten framstått på ett annat sätt för mig än innan min studie inleddes och därmed har det uppstått en ökad förståelse och kunskap om de två skolmusikalprojekten specifikt, men också om skolprojekt av denna typ i allmänhet.

Etiska överväganden

Mina etiska överväganden utgår från Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* (Vetenskapsrådet 2017). För att en studie ska svara upp mot individskyddet i forskningen ställs en rad krav, såsom information, samtycke, konfidentialitet och brukande (Vetenskapsrådet 2017, 2019). Informanterna har upplysts om min forskningsstudie och vilka villkor som gällt för deras deltagande. De har informerats om att deltagandet är frivilligt och om att de haft rätt att inte delta eller att avbryta sin medverkan. Informationen har omfattat alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kunde tänkas påverka deras villighet att delta. Gruppintervjuerna av elever har skett på deras rast och eleverna har i förväg upplysts om att de själva väljer om de vill delta eller inte. Innan starten av min forskningsstudie fick jag ett godkännande från skolledning och berörda lärare att den forskningsplan som jag presenterade för dem skulle få genomföras (Bilaga 3).

Alla vårdnadshavare till de medverkande barnen informerades om min planerade forskning med möjlighet att ge synpunkter på forskningsstudien, inkluderat att inte godkänna ett deltagande av deras barn i studien (Bilaga 1 och 2). Informanterna har före intervjuerna informerats om syftet med intervjun, hur lång tid som avsatts, samt fått en garanti om att svaren behandlas konfidentiellt. De individuella intervjuerna spelades in, transkriberades och anonymiserades. Före elevintervjuerna hämtade jag in ett skriftligt godkännande från vårdnadshavare, och ett muntligt godkännande från eleverna.

Alla uppgifter om identifierbara personer har antecknats, lagrats och avrapporterats på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående. Uppgifter om enskilda personer kommer heller inte att användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften.

Forskareetik

Forskareetik avser primärt forskarens relation till själva forskningsuppgiften (Vetenskapsrådet, 2017). Jag har då varit medveten om att många av de överväganden och val jag stått inför inte bara har betydelse för den kunskap som produceras och formuleras i arbetet, utan också kan få konsekvenser för deltagarna och skolans verksamhet. Det går att tänka sig att analysen av vad lärare och elever sa till mig, och vad jag observerat kan få skolmusikalprojektet att framstå annorlunda än den vedertagna uppfattningen om projektet, innan min forskningsstudie inleddes. Detta kan få negativa konsekvenser för projekten och delar av dem kan komma att ifrågasättas.

Jag har som tidigare angetts forskat i en roll som privilegierad observatör med tillgång till hela aktivitetens omfattning, och som medföljande observatör. Jag har varit just analytiker och observatör av skeenden där min ambition då varit att stå vid sidan av dessa och observera dem. Vad forskning leder fram till påverkar alltid den verksamhet som beforskas (Vetenskapsrådet 2017), men ingriper jag i den verksamhet jag analyserar påverkas också förutsättningarna för forskningsresultatet.

De två skolmusikalprojekten och deras genomförande

I slutet av vårterminen 2012 ser jag två skolmusikaler framföras på två kommunala grundskolor i mellersta Sverige, Annebäckskolan och Bäråskolan. I var och en av de två skolmusikalerna framträder ett 40-tal elever på scenen, inberäknat musikalorkestern. Musikalerna är ungefär lika långa, cirka en och en halv timme, och innehåller en handling berättad genom sång och musik, skådespeleri och dans.

Annebäckskolans skolmusikal utspelas under en svunnen tid. Huvudrollsinnehavarna kraschlandar under en flygtur i en annan tid på en annan plats. Musikalens handling rymmer såväl spänning som romantik och musikalens kärlekspar, en pojke och en flicka får varandra i skolmusikalens final. Musiken består främst av pop- och rocklåtar som jag i de flesta fall känner igen. Bäråskolans skolmusikal utspelas däremot i modern tid. Även i denna musical förflyttas aktörerna i tid, här till framtiden. Musikalens handling rymmer såväl action, spänning som solidaritet mellan ungdomar. Bäråskolans musical har inget lyckligt slut, ingen traditionell kärlekshistoria och slutet ger ett utrymme för olika tolkningar. Musiken består även i denna musical av pop- och rocklåtar som jag i de flesta fall känner igen.

Annebäckskolans skolmusikal har många kollektiva scener och ungdomarna sjunger, dansar och agerar ofta samtidigt och tillsammans. Bäråskolans skolmusikal har inte lika många kollektiva scener där både sång, musik, dans och drama ingår, utan uttrycken hålls isär i mer avgränsade scener.

De båda skolmusikalerna framförs inför en entusiastisk publik i skolornas fullsatta aulor, och avslutar ett projektarbete som i båda fallen pågått under både höst- och vårterminen. Denna avhandling analyserar vägen fram till och framförandet av skolmusikalerna.

Elevens val

Den schemalagda tiden till att repetera och producera skolmusikalföreställningarna har tagits från resursen för elevens val, ett tillval som regleras i skolförordningen (2011:185). Alla grundskolor i Sverige har möjlighet att anordna undervisning i elevens val, och det huvudsakliga syftet med tillvalet är att eleverna ska fördjupa och vidga kunskaperna i ett eller några ämnen som de är intresserade av, eller känner att de behöver extra stöd i. Vilka ämnen som kan studeras skiljer sig åt mellan olika skolor, men ska utgå från gällande kurs- och läroplan. Tillvalet elevens val i grundskolan har ingen egen kursplan och verksamheten tas inte upp i någon läroplan. I skollagen (2010:800) finns däremot en kort allmän beskrivning över inriktningen och hur många timmar tillvalet ska innehålla under hela grundskolan. Eleverna ska enligt skollagen erbjudas ett allsidigt val av ämnen inom ramen för verksamheten.

Tidigare fanns det möjligheter för elever till ett fritt tillval under rubriken "Tillval". Elevens val införs i samband med grundskolans läroplan Lp094. Elevens val omfattar 382 timmar av timplanens totalt 6 785 undervisningstimmar i grundskolan. Tillvalet står således för runt 5 % av den totala undervisningstiden i grundskolan. Det är ett utrymme som är något större än de olika språkvalens 320 timmar, och mer än musikundervisningens 230 timmar.

Varje enskild skola avgör hur tidsresursen för elevens val ska fördelas per årskurs (Skollagen, 2010:800). För att skolan ska ha en realistisk möjlighet att erbjuda ett visst alternativ behöver antalet elever som har valt ämnet bli tillräckligt stort för att bilda en undervisningsgrupp (Skolverket, 2011). Undervisningen i elevens val ska utgå ifrån gällande läroplan och kursplaner i de medverkande ämnena. (Skollagen, 2010:800). Det betyder att skolmusikalundervisningen som del av elevens val inte kan utgå från drama, teater eller dans då de saknar kursplan och inte är självständiga ämnen i grundskolan (Skolverket, 2011). Undervisningen kan däremot utgå från musikämnet, och forskning lyfter ofta fram skolmusikalprojekt som en breddning och fördjupning av musikämnet (Strandberg, 2007; Stålhammar, 1995; Törnquist, 2006 et al.).

Lokalsamhället och skolmusikalprojekten

De två skolorna där skolmusikalerna produceras ligger i förorten Annebäck, belägen någon mil utanför en större stad, respektive stadsdelen Bärå. I Annebäck finns ett mer begränsat utbud av estetiska fritidsutbildningar än i Bärå, och de är ofta knutna till fritidsgårdens verksamhet. Vill ungdomar till exempel dansa eller spela teater i en annan kontext än fritidsgårdens åker de ofta in till den närbelägna staden. Kanske går det att använda begreppen periferi (Annebäck) och centrum (Bärå) för att placera de två skolmusikalprojekten i en geografisk kontext.

Annebäckskolan samverkar med fritidsgården i skolmusikalprojektet där fritidsledare också undervisar. Vid sidan av skolmusikalprojektet erbjuder Annebäckskolan en fotbollsprofil. Bäråskolan är en skola med en musikestetisk profil i form av musikklasser. Musikskolans lärare

medverkar i musikklassundervisningen. Vid sidan av musikklassen erbjuder Bäråskolan en språkklass med fler undervisningstimmar i engelska för elever med redan goda kunskaper i engelska. Det går att medverka i både skolmusikalprojektet och fotbollsprofilen. Det går dock inte att medverka i både språkklassen och musikklassen.

Det går ungefär lika många elever på högstadiet på Annebäckskolan som på Bäråskolan. Båda skolorna är kommunala skolor. De måste båda förhålla sig till en konkurrensutsatt skolmarknad där också friskolor ingår och i förhållande till en sådan skolmarknad finns en utmaning att få eleverna att välja en viss skola (Lunneblad, 2010). Det finns inget annat högstadium i Annebäck så att behålla eleverna på Annebäckskolan innebär att behålla eleverna på orten. Att erbjuda ett skolmusikalprojekt kan vara uttryck för en sådan ambition. På Bäråskolan går redan elever från hela kommunen i skolans musikklass och i klassen med extra undervisning i engelska. Utmaningen här är att fortsätta att attrahera elever som redan har en hög kunskapsnivå i musik, eller engelska.

Gustrén (2019) menar att skolor genom självpresentationer på hemsidor och övrigt informationsmaterial styr bilden av sig själva, eller åtminstone försöker att göra det. Hon konstaterar att självpresentationer har betydelse för att locka elever. Hur kan då självpresentationer förstås i förhållande till studiens två projekt och det fria skolvalet? Det förekommer inte sällan bilder från skolmusikalprojekten där ungdomar sjunger, spelar, skådespelar eller dansar. Bilderna påminner mycket om varandra, men budskapet i texterna skiljer sig åt. Annebäckskolan presenterar sig själv genom formuleringar på hemsidor och i informationsmaterial som till exempel ”På Annebäckskolan sätter årskurs nio varje år upp en musikal tillsammans med fritidsgården”. Bäråskolan presenterar sig genom formuleringar som till exempel

”Väljer du musikklassen får du delta i en skolmusikal i årskurs åtta och nio”. Man kan säga att Annebäckskolan marknadsför skolan och Annebäck genom projektet medan Bäråskolan marknadsför musikklassen i första hand.

Annebäck

Annebäck är en förort med en stark autonomi. Socialdemokraterna har här ett starkt stöd jämfört med hur invånarna i genomsnitt röstar i kommunen (Valmyndigheten, 2019). Annebäckskolan är ortens enda grundskola. På orten finns en etablerad pop- och rockbandstradition i fritidsgårdens regi, och banden repeterar i fritidsgårdens lokaler. Sedan lång tid tillbaka förekommer ett skolmusikalsamarbete mellan grundskolan och fritidsgården. Det finns också en lång tradition av samverkan mellan fritidshemmet, fritidsgården och grundskolan i sociala frågor som gäller grundskolans elever. Fritidshemmet har också i Sverige ett uppdrag att på olika sätt komplettera grundskolan (Andersson, 2013; Hansen, 2000). Förutom en aktiv fritidsgård har Annebäck ett starkt föreningsliv, och många ungdomar är engagerade i framförallt fotboll och innebandy. Det finns en lång historia av studiecirkelverksamhet i Annebäck, framförallt i ABF:s regi med studiecirkelar i bland annat musik och teater.

Hur ser då skolan ut, vilka ingår i projektet och när inleddes skolmusikaltraditionen? Annebäckskolan är en del av ett nybyggt skolkomplex där också förskolan, fritidsgården och två idrottshallar ingår. Den nya skolaulan är centralt placerad i grundskoledelen av byggnadskomplexet. Tidigare år uppfördes skolmusikalerna på Folkets Hus scen. I Annebäckskolans projektgrupp ingår en musiklehrare, två fritidsledare och en pensionerad förskollärare. En av de två

fritidsledarna har ett stort inflytande i projektgruppen. I stort sett alla elever i årskurs nio deltar i skolmusikalprojektet och alla elever som går i årskurs nio bor i Annebäck. Det första skolmusikalprojektet på orten genomförs läsåret 1985/86.

Bärå

Vi övergår till det andra skolmusikalprojektet i Bärå, en stadsdel där de borgerliga partierna tillsammans har ett starkare stöd än genomsnittet i kommunen (Valmyndigheten, 2019). Bäråskolan är den enda högstadieskolan i stadsdelen, men de som söker in till musikklassen kommer från hela kommunen. Musikklasser i Sverige genomförs för första gången 1939 och innebär att elever som upplevs särskilt begåvade i musik kan gå i den skola som erbjuder musikklass, i stället för i den mest närliggande skolan, något som kommit på kollisionskurs med tankar som funnits inom skolpolitiken om en jämlik skola (Gustafsson, 2000). Det första skolmusikalprojektet på Bäråskolan inleds läsåret 1992, det vill säga samma år som det fria skolvalet införs i Sverige, vilket innebär att elever och deras vårdnadshavare får välja skola (Skolverket.se). Till musikklassen på Bäråskolan kan dock bara elever med goda musikaliska kunskaper söka.

I början av 1990-talet etableras i Sverige en relation mellan den kommunala musikskolan och skolmusikalproduktioner på bland annat grundskolan (Stålhammar, 1995). Från och med grundskolans lägre årskurser bedrivs också i Bärå ett samarbete mellan musikskolan och grundskolan som innefattar bland annat ensemblespel i blåsorkester i musikklass. Det är ett samarbete som så småningom innefattar en skolmusikalproduktion.

Bäråskolan är en äldre grundskola där aulan finns som ett annex till huvudbyggnaden. Dansrepetitionerna i projektet sker inte i skolans

lokaler utan i studieförbundets Dansplanetens lokaler i kommunens centrum. I Bäråskolans projekt har musikklassens musiklärare och elever ett stort inflytande. En musiklärare är projektledare och en teater- och danslärare ingår tillsammans med tre andra musiklärare i projektgruppen. En låg grad av arbete på fritiden förekommer i projektet i Bärå.

Namn på lärare och elever

Vad heter då lärarna och eleverna som jag refererar till i min text? För att lättare hålla isär vilka lärare och elever som hör till respektive skola börjar deras begynnelsebokstav på samma bokstav som skolan, det vill säga A eller B. Följande lärare och elever i de två skolmusikalprojekten kommer att refereras till. De presenteras på nästa sida i alfabetisk ordning med fiktiva namn.

Tabell 2: Lärares och elevers namn

	Annebäckskolan	Bäråskolan
Lärare	Adam, fritidsledare Alva, fritidsledare Anna, musiklärare Arvid, f.d. förskollärare Axel, matematiklärare	Barbro, Barbara, Basse, musiklärare Bea, teaterlärare Bianca, danslärare Bror, personlig assistent Börje, slöjdlärare
Elever	Alexander, Amy, Andy, Angelica, Anton, Astrid, August	Barry, Beatrice, Benny, Bodil, Bosse

Två av eleverna i Annebäckskolans projekt är verksamma som lärare i skolmusikalprojektet; Amy är tillsammans med fritidsledaren Alva verksam som teaterlärare och regissör och Angelica är tillsammans med musikläraren Anna verksam som danslärare och koreograf. Efter denna presentation är det dags att presentera och analysera den inledande fasen.

Den inledande fasen

Projekten i Annebäck och Bärå genomförs i likartade former sedan många år tillbaka. Många elever har en förförståelse av vad det innebär att vara med. En anledning kan vara att de haft syskon eller kompisar som deltagit och som berättat om sina upplevelser. Två skolmusikalprojekt med både likheter och olikheter framträder tidigt vid en jämförelse. Jag ska nu fokusera på tiden innan projektundervisningen startar.

I Annebäckskolans projekt skrivs librettot först

Annebäckskolans skolmusikalprojekt inleds med att fritidsledaren Adam på Annebäckskolans fritidsgård före projektstarten skriver ett skolmusikalmanuskript. Manuskriptet har en multimodal (Kress, 2009) karaktär och skrivs för att kunna förmedlas på scenen genom sång, musik, teater och dans. Det är en typ av manuskript som brukar benämnas libretto (Goulding, 1998). I Adams skolmusikalmanuskript ingår tidigare, och för andra ändamål komponerade låtar. Ett sådant musikaliskt återbruk för tankarna till en "jukeboxmusikal", det vill säga en musikal som inte är uppbyggd kring originallåtar (Adamson, 2013; Rodosthenous, 2017; Seo & Lee, 2014). Adams skolmusikalmanuskript är ett viktigt pedagogiskt verktyg i projektet och kommer att styra undervisningen. Han kallar librettot ett arbetsmanuskript och betonar vikten av att eleverna ska kunna ändra det som inte passar under vägen fram mot skolmusikalföreställningen.

Adam ser också librettoskrivandet som ett möjligt inslag i svenskundervisningen. Han säger så här:

Det har förts diskussioner med lärare om att det skulle kunna ingå som en del av svenskundervisningen, men det har stupat på att det helt enkelt inte finns tid för detta enligt svensklärarna. (Intervju, Adam, 2011-02-04)

Adam medger dock att han tycker det är roligt att skriva dessa skolmusikallibretton. Han är också känd i lokalsamhället som skolmusikalernas skapare. Adams libretton har alltid ett tydligt tema, bestämda karaktärer, en klar handling och innehåller välbekanta populärmusikaliska låtar. Det är en struktur som återkommer varje år och som är anpassad för en bred, inte nödvändigtvis teatervan publik i alla åldrar. Sångtexterna är i vissa fall förändrade för att passa händelseutvecklingen och slutet en logisk följd av den händelseutveckling han skapar.

I skolmusikalen kan alla elever i årskurs nio som vill få plats och det finns ett utrymme för elever med tidigare scenvana i ledande roller. Den del av publiken som upplevt tidigare skolmusikaler i Annebäck känner troligen igen sig, då även tidigare skolmusikaler som Adam skrivit haft en liknande struktur. (Samtal, Adam, 2011-02-04)

Tvärtemot Adams beskrivning tycks librettot i det närmaste vara färdigskrivet redan vid projektstarten. Det gör det svårt för elever och lärare att ändra i historien, förändra låtlistan eller lägga till eller dra ifrån dramatiska roller, vilket därför sker i mycket begränsad omfattning. Benämningen arbetsmanuskript är därför inte riktigt rättvisande då det mesta tycks skrivet och klart. Adam kan genom att skriva librettot i hög grad kontrollera skolmusikalprojektets inriktning och bestämma vilken typ av skolmusikal som ska produceras.

En kamp om makt

Mot bakgrund av denna starka inramning går eleverna på Annebäckskolan miste om ett möjligt undervisningsmoment,

librettoskrivandet. De går därigenom också miste om en möjlighet att påverka vilken typ av skolmusikal som ska produceras. Att Adam väljer jukeboxmusikalen som genreförebild, och därmed kan välja befintliga låtar, utestänger också eleverna från möjligheten att komponera egen musik till skolmusikalen.

Någon har alltid makt över musiken (Volgsten, 2018). Det är rimligt att hävda att den som har makt över musiken i ett skolmusikalprojekt i stor utsträckning också äger skolmusikalprojektet. Det är också något Nilsson (2011) har visat i samband med ett skolmusikalprojekt där musikleäraren utan elevmedverkan väljer låtnehålllet ur en musikleärarkanon. Annebäckskolans skolmusikalprojekt ägs i stor utsträckning av fritidsledaren Adam som därför år efter år kan garantera en viss typ av skolmusikalprojekt med en viss typ av musik. En svagare inramning av librettoskrivandet och metoden för att utse musik, skulle förmodligen äventyra hans maktposition.

Med anledning av Adams yrke går det att reflektera över en fritidsledares påverkan på en grundskolekontext som elevens val. Reflektionen kan göras i förhållande till Hansen (2000). Hon framhåller att skolan är obligatorisk och därmed allmänt accepterad till skillnad från fritidshemmet som anses vara legitimt att kritisera på grund av valfriheten och frivilligheten. Detta påverkar enligt henne fritidspedagogens status negativt i förhållande till lärarens. Om nu en företrädare som Adam för en frivillig verksamhet som fritidsgården har lägre status än en utbildad lärare påverkas antagligen hans status positivt av att ha en ledande funktion i ett skolmusikalprojekt med rötterna i skollagen.

Alla elever i årskurs nio ska med i

Annebäckskolans projekt

När sommaren är slut föreligger alltså ett skolmusikallibretto i Annebäck. Vi förflyttar oss till en helt vanlig kväll på Annebäcks fritidsgård innan höstterminen på Annebäckskolan ska starta. De båda fritidsledarna Adam och Alva tjänstgör. Fritidsledaren Alva är som tidigare framkommit en av skolmusikalens regissörer. Jag har stämt träff med Adam och Alva för ett samtal om de praktiska detaljerna kring min kommande forskningsstudie.

Vi sätter oss ned på tre barstolar mitt i rummet. Under kvällens lopp kommer många ungdomar fram till Adam och Alva och frågar vad musikalen ska handla om och vilka roller som de ska få. De två fritidsledarna svarar undvikande och skämtsamt och ber ungdomarna ”sjå sig” några dagar. Jag upplever ett avspänt förhållande mellan ungdomarna och de två fritidsledarna.

I samtalen använder fritidsledarna och eleverna inte begreppet årets musikal utan alltid i bestämd form “musikalen”, som framstår som ett gemensamt begrepp för det projekt som snart ska inledas. Begreppsanvändningen i bestämd form får mig att tänka på etablerade skolämnen i skolan och benämningar som ”svenskan”, ”matten” eller ”gympan”.

En informell stämning

Två dagar efter mitt besök startar årets skolmusikalprojekt. Den första träffen mellan projektledarna och eleverna sker i musiksalen på Annebäckskolan. Även musikläraren Anna och den tidigare förskoleläraren Arvid närvarar nu. En informell stämning tycks infinna sig och ibland pratar lärare och elever i munnen på varandra. Elever

använder också smeknamn när de pratar med projektledarna, till exempel ”Adde” och ”Alven”. Det är något Adam och Alva snarare tycks uppskatta än opponera sig mot.

En bidragande orsak till stämningen kan vara att många av eleverna och Adam och Alva känner varandra sedan tidigare, främst från fritidsgården. Skolmusikalprojektet jämförs också med en aktivitet på fritidsgården. ”Det här är soft skola, som på gården” (Samtal, 2011-09-06) säger till exempel eleven Anton i ett samtal med Adam.

Ett flertal av eleverna och musikläraren Anna känner varandra sedan tidigare från grundskolans musiklektioner. Även Arvid är en bekant person för många elever då han brukar hjälpa till på fritidsgården. Syskon och vänner har också berättat om Arvids medverkan i tidigare års projekt. Det finns med andra ord tidigare relationer mellan deltagarna, även om projektet också för samman personer som inte umgåtts tidigare.

Anton har flera kompisar som tidigare varit med i skolmusikalprojektet. Så här beskriver han varför skolmusikalprojektet passar honom bra:

Du behöver ju inte sitta still och plugga och du går ju som runt omkring och gör grejer hela tiden. Det är ju som inget plugg på det hela... Ja det är ju ändå mer ansvar fast ändå mindre fast här kan du, nu kan du ju faktiskt stå och snacka när du ska det, det blir som inte på samma sätt. När du sitter på matten då måste du ju räcka upp handen om du vill ha hjälp och så men här är det bara och snacka direkt. (Samtal, Anton, 2011-09-06)

Mot bakgrund av vad Anton säger framträder ett projekt som rymmer möjligheter till elevmobilitet, ett informellt förhållande mellan

deltagarna, och ett otydligt elevansvar. I uttalandet ”Det är ju som inget plugg på det hela” går det att tolka in en upplevelse av något annorlunda i skolan som han inte förbinder med till exempel teoretiska prov och läxläsning.

Urvalsmodellen

Det är ett projekt som vänder sig till en hel årskurs på skolan. Alla elever i årskurs nio förväntas delta. På vilket sätt får de själva önska. I samband med den första projekträffen får eleverna, likt tidigare år, fylla i ett formulär där de får ange om de önskar en huvudroll, en mindre roll, om de vill sjunga solo, spela i orkestern eller arbeta vid sidan av scenen.

I samband med den andra träffen (Observation, 2011-09-13) fördelar projektledarna Adam, Alva, Anna och Arvid de olika rollerna och arbetsuppgifterna med utgångspunkt från elevernas önskemål. Urvalet sker från projektledarnas helhetssyn på projektet och från förförståelsen om elevernas kunskaper. Det finns en uppfattning hos projektledarna om vilka kunskaper eleverna har och det tycks få betydelse för hur projektledarna förhåller sig till elevernas önskemål.

Många elever får den roll eller uppgift de önskat men det finns undantag. Anton vill medverka i orkestern men placeras i en av de sjungande huvudrollerna efter att projektledarna övertalat honom. Musikläraren Anna berättar om Antons fina röst som hon upptäckt på musiklektionerna och som fritidsledarna upptäckt när han spelade gitarr och sjöng med sitt rockband i en konsert på fritidsgården. Alexander önskar att spela en huvudroll och Astrid vill gärna ha en mindre roll. I stället för att tillmötesgå de två elevernas önskemål föreslås att Astrid spelar huvudrollen och Alexander en mindre roll. Anledningen är förkunskapen om Astrids tidigare erfarenhet som skådespelare. Huvudrollen innefattar en rollgestaltning som enligt Alva är övermäktig

Alexanders förmåga att spela teater (Observation, 2011-09-13). Även här sker en förhandling där lärarna bestämmer utfallet av förhandlingen.

Skolmusikalorkestern kommer att bestå av musikläraren Anna på piano och keyboards och fyra elever som spelar trummor, bas, och gitarrer. Det är elever som spelar tillsammans på fritiden. Musikläraren Anna utser sig själv till pianist och keyboardist i orkestern, och kapellmästare när musikalen ska framföras.

Anna berättar att de elever som önskar och får huvudrollerna också brukar uppträda i samband med högtider och avslutningar på skolan (Samtal, Anna, 2011-09-13). En tolkning jag gör är att elever som upplevs bra på någonting och som uppträtt inför andra på skolan får genom skolmusikalprojektet ytterligare ett forum att visa upp sig på. Kort sagt förstärker vissa elever sina positioner på skolan. Samtidigt får inte Alexander, som vill utmana sig själv genom en huvudroll, möjlighet att göra det. När musikläraren Anna utser sig själv till både kapellmästare och orkestermedlem upptar hon också en möjlig plats i orkestern för en elev som spelar piano eller keyboards.

Alla elever önskar dock inte att stå på scen. Andy är en sådan elev. Han har valt praktiska arbetsuppgifter vid sidan av scenen. Han säger så här: ”Många älskar ju både skolan och att framträda. Inte jag. Mitt intresse är mer praktiskt, motorer och mopeder (Samtal, Andy, 2011-09-13). Hans önskan tillgodoses och Andy kommer att arbeta med att tillverka scendekor och att bära utrustning i samband med repetitioner och föreställningar. Han kommer att göra det tillsammans med sina kompisar som delar hans praktiska intresse.

Sammanfattningsvis reproduceras tidigare uppfattningar hos lärarna om vilka eleverna upplevs att vara, och vad de då kan förväntas kunna och vilja utföra i skolmusikalprojektet. Fram träder en urvalsmodell där lärarnas förförståelse om eleverna får betydelse för vilka arbetsuppgifter eleverna ges i skolmusikalprojektet. Till synes får eleverna själva välja vad de vill göra, men det är lärarna som bedömer om elevernas önskemål ska uppfyllas.

En första gemensam planering i Bäråskolans projekt

Vi övergår till studiens andra skolmusikalprojekt i Bärå. Bäråskolans projekt inleds med en planering av lärarna inför läsåret, något som följs av en upptakts- och planeringsträff tillsammans med eleverna. Musikläraren Barbro har bjudit in mig till denna träff som ska ske i ett av skolans klassrum (Observation, 2011-11-21). Jag är lite tidig och smyger in i klassrummet där en språklektion i årskurs nio för engelsklassen går in i sitt slutskede. Jag sätter mig på en stol längst ned i ett hörn. Eleverna sitter i bänkrader och läraren avrundar så småningom lektionen.

När upptaktsträffen med musikläraren Barbro och musikklass eleverna i årskurs nio startar så betar sig eleverna på ett annat sätt än den elevgrupp som fanns tidigare i rummet. Det sker också en ommöblering i klassrummet. Eleverna sätter sig lite hur som helst, tvärtemot placeringen under engelsklektionen och inte som man brukar sätta sig i ett klassrum, det vill säga på en stol vid en bänk eller ett bord. Flera av skolbänkarna skjuts undan och musikläraren Barbro sätter sig bland eleverna. Snart anländer musiklärarna Barbara och Basse som också placerar sig som en del av gruppen.

Sättet som elever och lärare intar rummet på signalerar en annan relation mellan elev och lärare än under engelsklektionen. Handuppräkningsarna under engelsklektionen saknas nästan helt och samtalstonen är mer informell och direkt. Det första som sägs när alla samlats sägs av en elev till musikläraren Basse. ”Vad jag har längtat Basse. Det ska bli skitkul” (Observation, 2011-11-21). Sammantaget upplever jag något annorlunda jämfört med mer traditionell skolundervisning.

Ett annorlunda rum

Min upplevelse är av ett annorlunda relationellt rum jämfört med den tidigare språklektionen. Eleven Bodil, som valt teater som tillval säger så här om sin upplevelse av projektet:

Det är lite svårt att säga vad det är för det är ju inte ett skolämne på samma sätt som de andra är. Men samtidigt skulle det vara intressant att veta vad det är. (Intervju, Bodil, 2012-05-23)

Skolmusikalprojektet skiljer sig från hennes tidigare erfarenhet av skolundervisning, och det finns en nyfikenhet som handlar om hur det går att förstå skolmusikalprojektet.

Vi förflyttar oss i tid till den första skolmusikalträffen på Bäråskolan. Under denna träff får eleverna föreslå ett antal teman till årets skolmusikal. Det sker sedan en sluten omröstning och de elever som deltar i projektet får rösta på ett av dem. Det tema som får flest röster blir skolmusikalens tema. Musiklärarna och musikklass eleverna sammanställer tillsammans en bank av befintliga pop- och rocklåtar att välja ur. Det är låtar som på något sätt hör ihop med det valda temat.

Musikklass- teater- och danselever ska med i Bäråskolans projekt

De valda låtarna fördelas till musikklasselever, både i årskurs åtta och nio. Vissa låtar kommer att framföras i en musikensemble där både elever i årskurs åtta och nio ingår. Musikläraren Barbro berättar.

Det är tre kategorier. Några låtar har åttorna, musikklassåttorna. Några låtar har niorna ansvar för och våra ensemblegrupper som vi håller på med hela terminen, som är åttor och nior som spelar tillsammans, som är liksom klassöverskridande. (Intervju, Barbro, 2012-05-23)

Även om skolmusikarbetet är koncentrerat till årskurs nio ges alltså musikklasseleverna i klass åtta möjligheter att delta. De socialiseras in i projektet ett år före de själva får ett huvudansvar för musiken. Musikklasselevernas arbetsuppgifter i skolmusikalprojektet utgår först och främst ifrån vilka musikinstrument de behärskar, eller om de är mer inriktade mot att sjunga.

Librettoproduktion som undervisningsmoment

När skolmusikalprojektet på Bäråskolan inleds föreligger inte något skolmusikallibretto som i Annebäckskolans musikaliskurs. Skapandet av ett skolmusikallibretto utgör ett undervisningsmoment. De valda låtarna och det valda temat distribueras till teaterklassen och dansklassen. Teaterläraren Bea får som uppgift att i sin teaterundervisning utveckla handlingen utifrån de valda låtarna och temat.

Forskning visar att om man väljer en traditionell musikal till skolans musikalprojekt kan det innebära att handlingen upplevs som främmande av eleverna. Det sker därför att den utspelas för långt från deras vardag och därför riskerar att uppfattas som irrelevant (Cousins, 2000; Cleaver

& Riddle, 2011). Genom att teaterläraren Bea ger eleverna möjlighet att själva utveckla handlingen ger hon eleverna möjlighet att skapa en skolmusikal de kan känna igen sig själva i.

Hur framträder då förutsättningarna för dansundervisningen? Dansläraren Bianca får av musklärarna som uppgift att utveckla koreografier i sin dansundervisning med utgångspunkt från de låtar som musklärarna och musikklass eleverna valt. I uppgiften ingår också att välja hur många av låtarna som ska koreograferas och ingå. Eleverna som valt dans har alla erfarenhet av att dansa på scen, och är aktiva i urvalsprocessen av vilka låtar och hur många av dem som ska koreograferas. Det är möjligt att hävda att deras tidigare erfarenhet av dans underlättar för dem att ta en aktiv roll i denna urvalsprocess då bedömningen kan vila på dessa erfarenheter.

Gustafsson (2000) framhåller att det sätt på vilket urval sker av elever till musikklassen gör att hela skolan kan präglas av en känsla av utvaldhet. Det är något som i så fall stärker alla elever i skolan. Ett skolmusikalprojekt i sig kan också stärka samhörigheten hos alla som är verksamma i skolan (Bobetsky, 2009). Muskläraren Barbro på Bäråskolan menar också att ”Musikklassen och skolmusikalen betyder mycket för hela skolan”, och muskläraren Anna på Annebäckskolan att ”Musikalen är viktig för människors bild av skolan” (Samtal, Barbro, 2012-05-22, Anna, 2012-03-19).

Med utgångspunkt från vad de två musiklärarna hävdar kan såväl ett skolmusikalprojekt som utgår från ett mer elitistiskt tänkande (Bäråskolans), som ett skolmusikalprojekt vilket vill välkomna alla (Annebäcksskolans), få betydelse för hela skolan.

Vem äger projektet?

Vem äger då inledningsfasen av Bäråskolans projekt, lärare eller elever? Nilsson (2011) uppmärksammar, som tidigare redovisats, att musiklärare kan äga ett skolmusikalprojekt där befintliga pop-och rocklåtar låtar ingår, och där man inte skriver ny musik. Det sker genom att läraren formulerar ramarna för vilken typ av låtar som ska ingå, och använder sin makt som lärare för att påverka låtvalet.

På Bäråskolan väljer eleverna temat som ligger till grund för musiken, och elever och lärare tillsammans vilka låtar, som med utgångspunkt från det elevvalda temat, ska ingå. På Bäråskolan sker förhandlingar mellan lärare och elever och utfallet av förhandlingarna tillkommer i en process med elevinflytande. Inledningsfasen i Bäråskolans projekt präglas således av en svagare inramning än Annebäcksskolans projekt, eftersom eleverna har ett större övergripande inflytande.

Sammanfattningsvis ska jag nu jämföra och analysera den inledande fasen i de två projekten. Vad skolmusikalen ska handla om och vilka låtar som ska ingå, och att helst alla elever i årskurs nio ska delta är alltså klart redan innan skolmusikalprojektet startar i Annebäcksskolans projekt. Elevernas roller och arbetsuppgifter bestäms med utgångspunkt från detta, och från en förförståelse hos lärarna om elevernas kunskaper. Isoleringen mellan ämnena är svag och elever förväntas både spela teater, dansa och sjunga. Inramningen av inledningsfasen är stark och makten över undervisningen i inledningsfasen finns i stor utsträckning hos en lärare, skaparen av librettot, fritidsledaren Adam.

Vad skolmusikalen ska handla om och vilka låtar som ska ingå är inte klart innan skolmusikalprojektet startar på Bäråskolan. Vad som är klart är att projektundervisningen utgår från musikklassen, och att tillvalsundervisning i teater och dans ska ingå. Elevernas roller och arbetsuppgifter i projektet bestäms inte av lärare i den inledande fasen, däremot bestämmer eleverna ett tema för musikalen, medan låtarna utses i samråd mellan elever och musiklärare. Klassifikationen mellan ämnena är stark och elever fokuserar på ett av de tre ämnena musik, teater eller dans. Inramningen av undervisningen är svag och makten över innehållet i inledningsfasen finns i stor utsträckning hos elever. Den inledande fasen i skolmusikalprojekten kan skildras så här i tabellform.

Tabell 3: Den inledande fasen i skolmusikalprojekten

	Annebäckskolan	Bäråskolan
Vad sker först i projektet?	En fritidsledare skriver librettot	Val av tema och låtar
Vem eller vilka utser musikalens tema och låtar?	En fritidsledare	Elever utser tema. Lärare och elever utser låtar
Vilken omfattning av elevdeltagande planeras det för?	Alla elever i årskurs nio	Musikklassens elever och de som valt teater och dans som tillval
Vad är graden av klassifikation mellan ämnen, och graden av inramning?	Svag klassifikation Stark inramning	Stark klassifikation Svag inramning

Genomförandefasen

När kunskap och kompetens som finns i samhället överförs till skolan sker, som jag redogjort för i teorikapitlet, en rekontextualisering och pedagogisk diskurs skapas. (Bernstein, 2000). Jag tänker mig att musikal i en samhällskontext omvandlas till musikal i en pedagogisk kontext genom en rekontextualiseringsprocess. Musik-, teater- dans- och hantverksdiskurser i samhället omvandlas på motsvarande sätt till pedagogiska musik-, teater-, dans- och hantverksdiskurser som tillsammans utgör musikalen i en pedagogisk kontext, det vill säga skolmusikalen.

Jag fokuserar fortsättningsvis på dessa diskurser och inleder med den pedagogiska musikdiskursen. Vi förflyttar oss framåt i tid till genomförandefasen av de två skolmusikalprojekten i Annebäck och Bärå.

Den pedagogiska musikdiskursen i Annebäckskolans projekt

Den pedagogiska musikdiskursen produceras såväl på grundskolan som fritidsgården. Låtarna som instuderas är pop- och rocklåtar anpassade för ett traditionellt pop- och rockband.

Rumsliga förutsättningar

Hanken & Johansen (2003) menar att de fysiska ramarna för undervisning har stor betydelse i musikämnet. De beskriver ett ämne som är utrymmeskrävande och som bland annat kräver plats för olika musikinstrument och grupprum. Tillfredsställande ljudisolering och akustik är i sammanhanget viktigt.

Vilka är då musikrummen, och hur är de inredda i Annebäckskolans projekt? Rummen utgörs förutom av musiksalen också av två grupprum. I musiksalen finns det platser för bland annat orkesterspel, spel på akustiska gitarrer, körsång och musiklyssnande. Det finns också en plats för sång och spel med trumset, förstärkare och en sånganläggning och olika klaviaturinstrument. På instrumentställ finns elbas och elgitarrer utplacerade. På väggplatser hänger akustiska gitarrer. Musiksalen har en öppen plats i mitten och en fast plats för digital återgivning av musik och bilder med ett skåp som innehåller skivspelare, cd-spelare, dator och bildprojektor. I de anslutande grupprummen finns ett trumset, en elbas, elgitarrer, sånganläggning med mikrofoner och ett fåtal akustiska gitarrer. Genom samarbetet med fritidsgården utökas antalet musikrum. Att få tillträde till fritidsgårdens välutrustade ensemblerum gör att det går att upprätthålla en betydande materiell kvalitet.

En bidragande orsak till att utrustningen i fritidsgårdens ensemblerum håller högre kvalitet än i skolans musikal och grupprummen är att fritidsgårdens ekonomi är god som resultatet av en välskött kommunal intraprenad. Utrustningen är heller inte lika flitigt använd som på skolan där hundratals elever med varierande inställning till spelandet använder utrustningen, stundtals oaktsamt. Med Bernsteins (2000) terminologi kan musikrummen på grundskolan och fritidsgården beskrivas som starkt internt klassificerade, det vill säga som rum med specialiserade ytor.

Jag vill hävda att det är en stark intern klassifikation som rymmer en flexibel dimension, för under den avslutande fasen flyttas musikinstrument, förstärkare, mikrofoner och en ljudmixer från musikrummen. Förflyttningen sker främst från fritidsgårdens

ensemblorum till skolans aula, något som sker i samband med avslutande skolmusikalrepetitioner och scenföreställningar. Man kan då hävda att den svaga isoleringen mellan grundskolan och fritidsgården möjliggör för musikaliska artefakter av hög kvalitet från fritidsgården att användas i samband med skolmusikalföreställningarna. Det finns som en konsekvens ett begränsat behov av att låna eller hyra musikalisk utrustning till skolmusikalföreställningarna, vilket är såväl arbetsbesparande som ekonomiskt fördelaktigt.

Inlärningsmetoder och sociala interaktioner

De vanligast förekommande instuderingsmetoderna för låttolkningen är gehörinläring och ackordsanalys. Att lära in något på gehör är att lyssna och uppfatta musik för att på ett stilriktigt sätt kunna återge och gestalta det man hör. Ackordsanalys innebär att ackorden föreligger som ett stöd i tolkningen. Till låtarna finns nedskrivna ackord för musikerna. Lärarna har en förväntan att de låtar som lärs in ska låta på ett likartat sätt som låtarna i original.

Den genre som låtarna tillhör, pop- och rockmusik, överensstämmer med den genreinriktning som dominerar på musiklektionerna i den svenska grundskolan. Björck (2011) uppmärksammar att pop- och rockmusiken dominerar ensemblespelet på grundskolan, en dominans som Björck beskriver så här:

I Sverige har musikundervisningen under flera decennier försökt anknyta till samhället och ungdomars vardagsmusikaliska miljö utanför skolan, vilket bland annat lett till att pop och rock i dag kan sägas dominera musiklektionerna. (Björck, 2011, s.125)

Orsakerna till den dominans som finns av pop- och rockmusik i grundskolan går alltså enligt Björck (2011) att söka i en strävan efter att

närma sig den dominerande musiken i elevernas vardag. Genom att fritidsledaren Adam väljer pop- och rocklåtar till sitt skolmusikallibretto anpassar han sig också efter den typ av musik som eleverna i stor utsträckning lyssnar på, eller spelar på såväl skolans musiklktioner som på sin fritid.

Det finns en stor spännvidd i människors musikaliska förmåga (Jäntärä-Jareborg, 2018), och elever har olika förutsättningar och kunskaper när de deltar i ensemblespelet i musik i grundskolan (Backman Bister, 2014). Genom att fyra grundskoleelever med förutsättningar och kunskaper som efterfrågas i Annebäckskolans skolmusikalorkester väljs ut är det möjligt att hävda att den svaga gränsdragningen mellan fritidsgården och grundskolan ger möjligheter för dessa elever att medverka i ytterligare en musikalisk ensembleverksamhet, skolmusikalorkestern. Det är också möjligt att hävda att eleverna redan har kunskaperna för att spela de pop- och rocklåtar fritidsledaren Adam valt ut på det sätt han vill att de ska spelas, det vill säga likt originalinspelningarna.

Förförståelsen av elevers kunskaper och instrumenteringen i skolmusikalorkestern får en exkluderande effekt. Skolmusikalorkestern består av pop- och rockbandets traditionella sättning, trummor, gitarrer, bas och klaviatur. Det innebär att enbart ett begränsat antal elever kan delta i skolmusikalorkestern. Önskar fler elever spela än vad antalet musiker i ett traditionellt pop- och rockband brukar vara, finns det inte plats för dem. Det blir ett strukturellt hinder. Det här går att förstå i förhållande till Kerz-Weltzel (2013) och Hampshire & Mattisje (2010) när de menar att ett musikpedagogiskt upplägg som vänder sig till en begränsad grupp i ett musikprojekt med sociala ambitioner, kan förhindra att de sociala ambitionerna uppfylls.

Bobetsky (2005) har undersökt vilka musikpedagogiska utmaningar som finns i samband med sånginstudering i skolmusikalproduktioner för unga. De kan enligt honom byggas på ett musikaliskt material skrivet för vuxna röster, men då måste musikarrangemangen anpassas till vilka tonarter som passar unga röster. I likhet med Bobetskys studie (2005) kan jag se att denna anpassning sker i Annebäckskolans skolmusikalprojekt. Även om det finns en strävan efter att låta som musiken i original anpassas tonarten efter hur högt eller lågt eleverna klarar av att sjunga.

Eftersom enbart ett fåtal elever kan läsa noter och sångarrangemang måste även instuderingsmetoden anpassas efter gruppen. Körsången i skolmusikalprojektet är huvudsakligen unison, vilket betyder att eleverna behöver lära sig en melodi men inte sångstämmor. Konsekvensen av att eleverna inte behöver placera sig i sångstämmor i kören framför dirigenten är att de placerar sig relativt fritt, och inte sällan där kompisar står. Placeringarna får betydelse för hur sången låter. Den elev som sjunger solo placerar sig dock i en solistposition mellan dirigenten och gruppen.

Eleverna lär sig sångerna på gehör genom att lyssna på inspelningar av dem. Eleven Astrid uttrycker det så här:

Jag kan inte läsa noter och så, men på det här viset tror jag att man lär sig lika bra. Kanske till och med bättre faktiskt. Man lär sig ju sången som den är. (Samtal, Astrid, 2012-03-19)

Mot bakgrund av denna inlärningsmetod kan man hävda att eleverna också lär sig låtarna och melodierna på någon annan plats än i musiksalen, bland annat hemma. Där lär de sig låtarna av den som

sjunger på inspelningen i stället för av musikläraren. Musiklärarens makt över instuderingen försvagas därmed.

Eleverna i skolmusikalbandet har spelat ihop tidigare och känner varandra genom musiken. Basisten August säger så här om de musikaliska och sociala relationerna i musikalorkestern:

Vi känner ju varandra sedan tidigare och vi spelar också tillsammans i olika band. Det handlar nu om att bli så musikaliskt tigha som möjligt och att vi lirar ihop och känner varandra underlättat mycket. (Samtal, August, 2012-03-19)

August berättar att orkestermedlemmarna känner varandra väl, inte bara musikaliskt utan också socialt genom det gemensamma musicerandet. Att ”bli så musikaliskt tigha som möjligt” underlättas enligt August av den sociala gemenskapen som finns mellan orkestermedlemmarna sedan tidigare.

En anledning till det svagt inramade repetitionsupplägget och att en musiklärare inte behöver dirigera är att det är en liten grupp utövare som spelat liknande musik tillsammans tidigare. De är också välbekanta med en pop- och rockbandstradition. Detta sammantaget gör att de kan ta ett gemensamt elevansvar för repetitionerna.

Det är då möjligt att påstå att det inte behövs någon dirigent, som i en symfoniorkester, i ett storband eller i en blåsorkester därför att medlemmarna i bandet har repeterat tillsammans tidigare under likartade former. Den svagt inramade undervisningsprocessen möjliggör därför att musikläraren kan dirigera den stora kören i aulan, samtidigt som repetitionerna i skolmusikalorkestern pågår. De fyra medlemmarna

i skolmusikalorkestern kan också repetera på egen hand när de övriga musikaldeltagarna sjunger tillsammans.

Sammanfattningsvis kan skolmusikalorkestern i Annebäcksskolans projekt beskrivas som ett pop- eller rockband. Pop- och rockbandets traditionella inlärningsmetodik baserad på gehörsinläring och ackordsanalys dominerar. Typen av inlärningsmetodik förekommer både på fritidsgården och i grundskolan, där den i båda fallen används i samband med ensemblespel. De solosångare och körsångare som ackompanjeras av skolmusikalorkestern använder sig också i stor utsträckning av gehörsinläring. Musikdiskursen på fritidsgården och grundskolans musikpedagogiska diskurs i interaktion ger då förutsättningarna för produktionen av den pedagogiska musikdiskursen i Annebäcksskolans projekt. Alla ska kunna delta, oavsett förkunskaper, utom medlemmarna i skolmusikalorkestern.

Den pedagogiska musikdiskursen i Bäråskolans projekt

I den svenska skolan skiljs ofta högpresterande elever ut i samband med musikundervisning (Backman Bister, 2014). Läroplanstexter föreskriver också individanpassning och att läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, erfarenheter och tänkande (Lgr11, s.14). De elever som ingår i musikklassen på Bäråskolan är högpresterande elever i musik, och har valts ut i ett auditionsliknande antagningsförfarande till musikklassen.

Mars (2016) menar att det sätt på vilket man organiserar musikundervisningen får betydelse för vilken typ av musikaliskt skapande som möjliggörs. Musikklassens sammansättning på Bäråskolan möjliggör ett musikaliskt skapande som kan utgå från en

grupp elever med hög musikalisk kunskapsnivå när projektet inleds, och som kan höjas ytterligare genom skolmusikalprojektet.

Den pedagogiska musikdiskursen i Bäråskolans projekt produceras som del av undervisningen i musikklass. I musikpedagogisk forskning (Bobetsky, 2005; Falthin, 2015; Georgii-Hemming, 2005 et al.) uppmärksammas vikten av att anpassa instuderingsmetoderna efter elevgruppen. I likhet med vad som framkommer i denna forskning är instuderingsmetoderna här anpassade efter elevgruppen. Det är en elevgrupp med goda kunskaper i musik. Instuderingsmetoderna består därför framför allt av notläsning och arrangemangstolkning, två metoder som interagerar i samband med både instuderingen och det musikaliska framförandet. Låtarna som studeras in är pop- och rocklåtar men i nya arrangemang, skrivna för en stor orkester som bland annat innehåller stråk- och blåsinstrument.

De rumsliga förutsättningarna

Repetitionerna sker i starkt internt klassificerade rum som musiksalar och grupprum, men till skillnad från Annebäckskolans projekt finns det flera musiksalar och grupprum belägna på grundskolan.

Till skillnad från de flesta eleverna på Annebäckskolan tar majoriteten av eleverna med sig egna eller hyrda blås- och stråkinstrument till repetitionerna. Musikinstrument, förstärkare, mikrofoner och en ljudmixer, flyttas liksom i Annebäckskolans projekt från musiksalar till skolans aula innan avslutande skolmusikalrepetitioner och skolmusikalföreställningar.

Inlärningsmetoder och sociala interaktioner

De vanligast förekommande instuderingsmetoderna, notläsning och arrangemangstolkning, är också vanliga instuderingsmetoder i musikklassen och i den kommunala musikskolan. Med andra ord reproduceras inlärningsmetoder som eleverna är vana vid.

De låtar som lärs in är i de flesta fall pop- och rocklåtar, till skillnad från den typ av musik som är vanlig i musikskolans undervisning, i vilka musiken väljs ur ett bredare genreutbud, genrer som ofta kräver musikalisk utbildning i notbunden jazzmusik och konstmusik. Eleverna får nu möjlighet att spela en typ av musik de vanligtvis inte spelar på sina musikinstrument, men en musik de troligen ofta lyssnar på.

De musikpedagogiska möjligheterna

En stor skolmusikalorkester ger enligt min erfarenhet musikpedagogiska möjligheter att utveckla kunskaper på många olika instrument. Arrangemangen i Bäråskolans projekt för pop- och rocklåtarna är skrivna på ett sätt som involverar många olika musikinstrument. I Bäråskolans projekt finns både storbandets och symfoniorkesterns instrument representerade i skolmusikalorkestern. En anledning kan vara att uppmuntra eleverna att hålla fast vid sitt instrumentval, som ofta förbinds med en repertoar som eleverna till vardags inte lyssnar på. Rekontextualiseringen får då konsekvenser för autenticiteten i det konstnärliga uttrycket, det vill säga att det är viktigare att eleverna lär sig något nytt än att pop- och rockmusiken låter autentisk. Att få pop- och rockmusik att låta autentisk är till exempel att använda den typ av musikinstrument som ingår i de pop- och rockband som är förlagor och som ofta innehåller trummor, elgitarrer, elbas och klaviatur.

Holmberg (2011) menar att när lärarna undervisar utifrån en genreneutral inställning kan de frigöra innehållet, musiken, från dess

traditionella kontext och spela musiken på vilket instrument som helst. Det öppnar enligt henne upp undervisningen för elevernas egna genrer, men riskerar också att undergräva autenticiteten i det konstnärliga uttrycket; något som kan ske eftersom den kombinationen av instrument och genre varken hör hemma i kulturtraditionen eller i populärkulturen. Det är musik som enligt henne lätt får en skolstämpel på sig, eftersom det inte finns en stark press i skolan att göra något autentiskt, även om det finns en önskan att åstadkomma det. Skolaktiviteter får också sin legitimitet främst genom att eleverna lär sig något.

Ser vi till en samhällskontext så sker till och från en annorlunda instrumentering av pop- och rockmusiken. Exempelvis möter pop- och rockmusiken jazzmusiken i fusiongenren, och blåsinstrument, som mer tillhör jazztraditionen tar plats i pop- och rockbandet. Musikinstrumenten inkluderas därmed i en annan musiktradition (Gammond, 1991). Genrer och traditioner förändras som bekant över tid.

Eleverna i musikklassen på Bäråskolan lär sig alltså att behärska sitt musikinstrument i ett delvis genrefrämmande sammanhang. Genom musikinstrumenten framstår musikalorkestern som ett utökat pop- och rockband. Den musik som framförs låter därför annorlunda än hur pop- och rockmusik vanligtvis låter.

Det utökade pop- och rockbandet kan sammanfattningsvis beskrivas som ett inkluderande inslag där alla musikelever, oberoende av vilket instrument de spelar eller vilket musikaliskt sammanhang de är vana vid, ges möjlighet att utveckla individuella instrumentkunskaper. Cellisten Beatrice säger så här:

Jag upplever nog att jag blir en bättre cellist av att spela i ett sådant här band. Det är andra svårigheter än i till exempel en symfoniorkester. Det är roligt också, och det peppar mig att fortsätta att spela cello. (Samtal, Beatrice 2012-05-22)

Likt den tradition som finns i symfoniorkestern och storbandet, men inte i pop- och rockbandet, repeterar skolmusikalorkestern i stor utsträckning med hjälp av en dirigent, musikläraren. En anledning till det starkt inramade repetitionsupplägget är att det ofta är en stor grupp musiker som spelar många olika typer av musikinstrument samtidigt, vilket ställer krav på att någon leder gruppen. Den stora repetitionsgruppen är också välbekant med en musikalisk tradition där en dirigent ofta ingår, något de stiftat bekantskap med under ensemblerpetitioner i musikklassen på mellanstadiet.

Eleverna har hög notläsnings- och sångvana och tolkar inte bara utskrivna instrumentstämmor utan också utskrivna sångstämmor, och det tycks inte finnas någon strävan hos musiklärarna att eleverna ska efterlikna en sjungande förlaga. Däremot finns det en strävan efter att eleverna ska utveckla sina redan goda kunskaper i sång och notläsning genom tolkning av skrivna körarrangemang.

Robinson & Pole (1990) menar att ett skolmusikalprojekt kan fördjupa och utöka elevernas musikaliska kunskaper genom att de lär sig tolka andra estetiska uttryck. På liknande sätt som Robinson & Pole, och i överensstämmelse med mina erfarenheter framhåller musikläraren Barbro att eleverna utvecklas musikaliskt genom att tolka andra estetiska uttryck som teater och dans i samband i samband med ackompanjerandet av en scenisk handling. Barbro säger så här: "Eleverna får sätta musiken i ett sammanhang och får kunskaper i teatermusik" (Samtal, Barbro, 2012-05-22).

Sammanfattningsvis använder eleverna på Bäråskolan traditionell notläsning och tolkar skrivna musikaliska arrangemang. Musikinstrument i symfoniorkestern och blåsorkestern, tillsammans med den vanliga uppsättningen i pop- eller rockband interagerar i produktionen av den pedagogiska musikkursen. Ett brett utbud av musikinstrument förekommer således i ensemblespelet.

Theorell & Ullén (2018) visar, som framkommit tidigare att en musikklass kan vara mycket musikstimulerande och att deltagandet ökar sannolikheten för att man fortsätter med musikutövning i vuxen ålder. Bäråskolans projektmiljö i form av musikklassen kan med utgångspunkt från Theorell & Ullén beskrivas som musikstimulerande, i vilken då eleverna ges goda förutsättningar för att fortsätta att musicera som vuxna.

Ljudet och de två skolmusikalprojekten

Det ljudande musikaliska uttrycket innehåller bland annat text och toner, och toner som delar av ackord. Toner, beståndsdelar i det musikaliska uttrycket, består av tre egenskaper, tonhöjd, styrka och klangfärg. Med det instrumentella kan man skapa det konstnärliga. Många vill också i dag använda begreppet ljudkonst om musik (Lilliestam, 2006).

Musik är en ljudande konst och kan beskrivas som organiserat ljud (Björkman & Jarrick, 2018). Det går att hävda att all musik är klingande och levande i någon form, annars råder tystnad. Begreppet levande musik, eller ”livemusik” går att kontrastera mot inspelad musik, och i skolmusikalprojekten kan till exempel inspelad musik tillsammans med

levande musik användas för att studera in det som så småningom ska bli levande musik i samband med skolmusikalerna.

Rummen i skolmusikalprojekten kan också beskrivas som ljudande rum med levande musik och tal. I samband med undervisningen förekommer till exempel en talad kommunikation, men också olika ljudande musikaliska uttryck i samband med musikaliska repetitioner samt teater- och dansrepetitioner.

Om tonerna är svaga kan det finnas ett behov av att förstärka dem. Det är också något som sker i samband med repeterandet och framförandet av skolmusikalerna. Med hjälp av gitarrförstärkare, basförstärkare och mikrofoner förstärks ljudet. Ljudmixern är av vikt i en process att förstärka ljudet och bidrar till att nivåerna och karaktären på allt utljud kan justeras. Till en ljudmixer kan alla ljudkällor anslutas. Ljudmixern ska förstärka eller dämpa inkommande signaler, bearbeta inkommande signaler var för sig, mixa ihop signalerna och distribuera dem till lämpliga utgångar (Nicklasson, 2006). Genom ljudande artefakter kan man förutom ljudstyrkan också styra kvaliteten och karaktären på ljudet, och karaktären på ljudet spelar en viktig roll i ljudlandskapet, inte minst i ett skolmusikalprojekt.

Ljud och makt

Pop- och rocklåtar förväntas låta på ett visst sätt, liksom en pop- och rockballad eller hårdrockslåt. Hur ljudet balanseras får med andra ord betydelse för hur musiken låter, och ett ljud har inte sällan ett förhållande till en musikgenre eller till en teatergenre.

I musikal ska publiken inte tänka på hur bra ljudet är, det ska finnas som en naturlig del av föreställningen och förstärka helhetsupplevelsen (Nicklasson, 2006). En konsekvens av detta är att även om framförandet

är utmärkt kan en dålig mixning innebära att musikalen framstår som sämre än den i själva verket är.

Att sköta en ljudmixer i samband med ett framförande är en arbetsuppgift som många gånger utförs av en enskild person, ljudteknikern. På Annebäckskolan delar dock flera elever på denna uppgift. Fritidsledaren Adam handleder eleverna som en del av samarbetet med fritidsgården. Han säger så här:

De ungdomar som spelar i band på fritidsgården får lära sig hur gitarr- och basförstärkarna och sånganläggningen fungerar för att de själva ska kunna sköta ljudet i samband med repetitioner och konserter. (Samtal, Adam, 2011-02-04)

Adam tycker att det känns naturligt att ljudteknik ingår som ett moment i projektet. Enligt honom skulle ljudteknik också kunna ingå i Annebäckskolans musikundervisning som ett samarbete med fritidsgården, därför att nästan alla elever som har musik i årskurs nio är med i skolmusikalprojektet.

I den musikpedagogiska diskursen på Bäråskolan ingår inte ljudteknik. En konsekvens av detta är att eleverna går miste om ett möjligt undervisningsmoment. I stället hyrs en professionell ljudtekniker in. Han känner skolmusikalprojektet på Bäråskolan väl, och har under ett flertal år ansvarat för scenljudet i skolmusikalerna.

Att kunna kontrollera ljudet innebär makt och ljudteknik är en del av Annebäckskolans projekt och eleverna kontrollerar scenljudet. Makten över ljudet i Bäråskolans projekt har däremot inte elever utan en professionell ljudtekniker.

Den pedagogiska teaterdiskursen i

Annebäckskolans projekt

Rummen där den pedagogiska teaterdiskursen produceras i Annebäckskolans musikalprojekt är skolans aula och möteslokalen på Annebäcks fritidsgård. Undervisningen vänder sig till alla elever i årskurs nio, oberoende av vilka förkunskaper de har.

Rumsliga förutsättningar

Teaterundervisning sker alltså i aulan. Aulan är samlingsal för alla skolans lärare, elever och övrig personal och primärt avsedd för provtillfällen, större skolsamlingar och högtider. Där finns också plats för publik i form av en läktare. Aulan är ofta oläst och därmed öppen för insyn på ett annat sätt än till exempel ett klassrum eller en musikal. Om det sker någon aktivitet på aulascenen under skoldagen, med undantag för ett prov, är det i allmänhet fritt fram för skolans elever eller lärare att besöka aulan och se vad som pågår. Det går också bra för elever att till exempel sitta och läsa läxor eller göra olika typer av skolarbeten i aulan. Besök av utomstående under repetitionerna påannonseras inte. Man tittar bara förbi om man till exempel har rast eller är lektionsfri. Mot bakgrund av det här framstår aulan som ett skolans vardagsrum dit alla i skolan är välkomna av olika anledningar, och där det stundtals repeteras skolmusikal.

Aulascenen utgör ett väl tilltaget utrymme där många elever kan agera samtidigt. Att teaterrepetitioner sker på aulascenen gör att teaterdiskursen, liksom musik- dans- och hantverksdiskursen ofta produceras med någon form av publik närvarande. Eleverna skolas in i samma rum inför en intern publik, där skolmusikalen så småningom ska framföras inför en extern publik.

Aulascenens utseende förändras och relativiseras över tid i samband med teaterrepetitionerna och andra skolmusikalrepetitioner. Det sker bland annat genom en kontinuerlig förflyttning av teaterrekvisita från bildsalen till aulascenen när rekvisitan är färdigproducerad. Musikaleleverna har tillträde till bildsalen och får använda den utrustning och det material som finns där. Aulan framstår genom det kontinuerliga arbetet med rekvisitan olika från en skolmusikalrepetition till en annan.

Teaterbakgrund och inlärningsmetoder

Teaterrepetitioner pågår under kvällstid även i möteslokalen på fritidsgården. Det är ett olåst rum där fritidsgårdens besökare rör sig fritt. Här undervisas eleverna av både fritidsledaren Alva och eleven Amy som tillsammans har ansvaret för regin. Alva och Amy har erfarenhet av teaterundervisning främst genom teaterprojekt för ungdomar på Annebäcks fritidsgård.

Eleven Amy, som har en av huvudrollerna i skolmusikalen spelar också teater på sin fritid. Hon drömmer om att bli skådespelare och ”bara älskar att vara med i musikalen” (Samtal, Amy, 2012-03-19). Aulascenen är för Amy en arena förbunden med drömmar om en karriär på scenen efter att hon slutat skolan.

De flesta eleverna i ensemblen har dock ingen tidigare vana av teater. Det förekommer därför många kollektiva scener anpassade för en sådan grupp elever. Dramats både kollektiva och individuella karaktär och varierande svårighetsgrad bidrar till att hela skolmusikalensemblen har kunskaper för att kunna medverka som skådespelare. Ett fåtal elever

med tidigare scenvana får individuell regi. De sjunger solo, alternativt duett i samband med att de agerar

Sammanfattningsvis repeterar de båda teaterlärarna och regissörerna, fritidsledaren Alva och eleven Amy skolmusikalen i skolaulan och i fritidsgårdens möteslokal, det vill säga samlingslokaler som primärt inte är avsedda för teaterrepetitioner. Alva och Amy har tidigare erfarenheter av att regissera teater för olika typer av ungdomar. I skolmusikalprojektet interagerar teaterdiskursen med musik-, dans- och hantverksdiskurserna. Det sker i samband med repetitioner där elever både spelar, sjunger, dansar, agerar och arbetar praktiskt tillsammans. En kollektiv regi interagerar med en individuell regi, och elever utan tidigare kunskaper interagerar med elever som har förkunskaper.

Den pedagogiska teaterdiskursen i Bäråskolans projekt

Rummen där den pedagogiska teaterdiskursen produceras i Bäråskolans musikalprojekt är ett före detta klassrum och aulan. Under sista veckan före skolmusikalföreställningen flyttar verksamheten från klassrummet till aulan. Eleverna väljer teater som tillval, och alla deltagare har spelat teater tidigare.

De rumsliga förutsättningarna

Teaterrepetitionerna genomförs i ett före detta traditionellt klassrum på Bäråskolan som rumsligt har relativiserats för teaterundervisning. Bänkar och stolar har tagits bort och en större golvyta för teater har frigjorts. Om ett rum med en specialiserad yta är ett starkt internt klassificerat rum (Bernstein, 2000) kan det före detta klassrummet beskrivas som ett sådant.

Instuderingsmetoder och sociala interaktioner

Teaterläraren Bea är timanställd av Bäråskolan för att arbeta i projektet. Hon rör sig under arbetsveckan mellan sina två roller som teaterlärare på Teaterverkstan och Bäråskolan. Bea lånar teaterrekvisita från Teaterverkstan och bidrar därmed till att förvandla ett klassrum, och så småningom också aulan till en arena för skolmusikal. Det är arenor där elever som tidigare spelat teater agerar. Alla medlemmar i teatergruppen har som framkommit erfarenhet av teater och har stått på scen tidigare. Många av dem deltar också i teaterverksamheten på Teaterverkstan och undervisas också där av teaterläraren Bea. Det sker bland annat genom teaterimprovisation, en metod som också används för att skapa skolmusikallibrettot i Bäråskolans projekt.

Temat till Bäråskolans musikal väljs som tidigare nämnts i samband med projektstarten av musikklass elever, och låtarna väljs av musikklass elever och deras lärare. Det valda temat utvecklas till ett färdigt skolmusikallibretto av teater eleverna, där de valda låtarna inspirerar i skapandeprocessen. Det sker under hela genomförandefasen. Librettot är färdigt först i samband med den avslutande temaveckan innan premiären. Eleven Bosse berättar på följande sätt.

Men om jag känner att den där repliken inte riktigt passar då kan jag välja att säga den på ett annat sätt och att replikerna inte är riktiga fastlagda vi kan ändra dem och skjuta till improvisationer och så där. (Intervju, Bosse, 2012-05-23)

Det finns alltså ett stort utrymme för elever att påverka handlingen. Teaterläraren Bea beskriver inramningen och utvecklingen av de olika karaktärerna så här:

Vi har ingen egentlig huvudroll utan det är mer flera ganska stora roller. Och där är det väldigt jämt fördelat. Så jag har inte behövt ta ställning till det utan de har ju som själva skapat sina roller. (Intervju, Bea, 2012-05-21)

Eleverna använder pronomenet hen när de utvecklar de olika rollerna. Det är ett pronomen som flitigt uppmärksammas i populärmedia under tiden för musikalproduktionen, och som också var kontroversiellt då. Eleven Bodil (Intervju, 2012-05-23) säger att uppmärksamheten runt ordet har bidragit till lusten att pröva det könsneutrala personliga pronomenet i projektet. Hon menar att ordets karaktär får till följd att eleverna inte på förhand behöver låsa sig i förutfattade meningar om kön.

Bosse och Bodil ingår i teatergruppen och de är båda talföra och politiskt intresserade. Det politiska intresset för genusfrågor, som de delar med teaterläraren Bea har bidragit till ett intresse för att arbeta för jämställdhet mellan könen. Att använda pronomenet hen är de två elevernas och teaterlärarens idé. Bosse och Bodil ges av dramaläraren Bea möjlighet att omsätta politik som har ett värde för dem och för henne. Bosse och Bodil får genom detta ett dominerande inflytande över den teaterimprovisation som leder fram till ett skolmusikallibretto. De får då kontroll över rollutvecklingen.

Sammanfattningsvis får erfarenheter av teaterimprovisation hos lärare och elever, med rötter i Teaterverkstan och två elevers och en lärares genuspolitiska inriktning betydelse för produktionen av den pedagogiska teaterdiskursen. Där är produktionen av librettot dominerande under hela genomförandefasen.

Den pedagogiska dansdiskursen i Annebäckskolans projekt

Rummet där Annebäckskolans pedagogiska dansdiskurs produceras är framförallt aulascenen. Det förekommer också viss dansträning under kvällstid i fritidsgårdens möteslokal. Svårighetsgraden på dansen är som tidigare angetts anpassad så att alla elever i musikalsembeln ska kunna delta.

Rumsliga förutsättningar

Aulan har en scen med plats för danskoreografier där många elever kan agera samtidigt. Då många elever dansar samtidigt kan det vara en fördel att verka i ett rum som aulan med en rymlig scen. Repetitioner i dans och teater sker ofta tillsammans, ibland med musikaliskt ackompanjemang, vilket ställer ytterligare krav på utrymme.

Instuderingsmetoder och sociala interaktioner

I projektet ingår ingen utbildad danslärare eller koreograf. Anna är, förutom att vara musiklärare tillsammans med eleven Angelica danslärare och koreograf. För att alla elever ska kunna delta i dansen utgår danskoreografin från att eleverna inte behöver ha förkunskaper i dans. Musikläraren Anna säger sig inspireras av aerobics i skapandet av koreografier, det vill säga av den typ av dansrelaterad motionsgymnastik hon undervisar i på sin fritid (Intervju, Anna, 2012-03-19). Aerobics är en form av motionsgymnastik som genomförs till rytmisk musik (Hedré, Lind, Niklasson, 1996).

Eleven Angelica undervisar på fritiden i knattedans, en dans som också genomförs till rytmisk musik. Även hon säger sig inspireras av annan

undervisning, knattedansen, i sitt skapande av danskoreografier (Samtal, Angelica, 2012-03-19).

Många som deltar i aerobics, och de flesta som deltar i knattedansen är nybörjare. Många som dansar i skolmusikalen är också nybörjare. En erfarenhet Anna och Angelica överför till projektet är vikten av att anpassa undervisningens svårighet efter elevgruppens sammansättning. En tanke hos båda är att dansen ska vara rytmisk och kollektiv, likt rörelserna i aerobics och knattedansen för att dansen lättare ska kunna läras in av dansovana elever. Ett annat sätt att uttrycka det är att erfarenheter från aerobics och knattedans ger förutsättningar för en pedagogisk dansdiskurs i årskurs nio där alla elever ska kunna delta oberoende av förkunskaper.

Relationen mellan lärare och lärare, lärare och elever och mellan elever och elever förändras genom ledarskapet i ämnet dans. Musikläraren Anna får makt i skolmusikalprojektet, inte bara genom sin roll som både musiklärare och kapellmästare, utan också danslärare och koreograf. På motsvarande sätt får eleven Angelica makt genom sin roll som både elev, danslärare och koreograf.

Idrott och dans

I Lgr11 står att dans ska vara ett inslag i skolans verksamhet (Skolverket, 2011), trots att ämnet endast ges utrymme för i kursplanen för idrott och hälsa. Men i detta projekt ges alltså alla elever i årskurs nio möjligheter att dansa. Interaktionen mellan aerobics- och knattedansdiskursen skapar förutsättningar för detta.

Få elever har som tidigare angetts tidigare erfarenheter av att dansa. Jag pratar med eleven Alexander under en rast och han berättar att den enda gång han har dansat tidigare, "förutom på skoldans och så" (Samtal,

Alexander, 2012-02-05), har varit i samband med "idrotten". Styrke (2015) uppmärksammar också att dans finns inom ramen för ämnet idrott och hälsa men som självständigt ämne endast i gymnasieskolan. Hon kallar det ett ambivalent förhållande mellan dans och svensk skola. Dans handlar också likt idrott om kroppen och rörelsen (Lindqvist, 2010), men dans har också en estetisk dimension som kanske inte fullt ut får plats i idrottsämnet.

För att sammanfatta så är nästan alla danser och koreografier i projektet av kollektiv karaktär med en låg svårighetsgrad där hela ensemblen dansar. Eleverna utför också rytmiska rörelser som påminner om aerobicsträningen och knattedansen. De bärande idéerna, liksom i aerobics- och knattedansdiskursen är att alla ska kunna delta, oavsett om de har förkunskaper eller inte.

Den pedagogiska dansdiskursen i Bäråskolans projekt

Rummen där den pedagogiska dansdiskursen produceras i Bäråskolans projekt utgörs av studieförbundet Dansplanetens danssalar. Svårighetsgraden är anpassad efter elever som redan har kunskaper i dans.

De rumsliga förutsättningarna

Bäråskolan samarbetar med studieförbundet Dansplaneten för att bland annat få tillgång till danssalar och en utbildad danslärare. Samarbetet innebär att man köper en tjänst och hyr danssalar. Lokalhyran ingår som en del av en ekonomisk uppgörelse för uppdragsutbildning mellan Bäråskolan och studieförbundet Dansplaneten. En anledning är att Bäråskolan saknar både danslokaler och danslärare och inte som i

Annebäckskolans projekt använder aulan som både repetitions- och föreställningslokal för dans.

På studieförbundet är danssalarna starkt internt klassificerade (jfr Bernstein, 2000) med speglar på väggarna för dansträning och golv specialiserade för olika typer av dans. Salarna är relativiserade för såväl balett som hip-hop dans, men också för showdans. Det är en typ av dans som är vanlig i musikaler och som inspireras av musikaler. I Dansplanetens informationsmaterial framgår till exempel att man i undervisningen i showdans inspireras av kända musikaler när man gör egna danser.

Förutsättningarna för dansen förändras när dansen flyttas från studieförbundet till grundskolan enligt dansläraren Bianca. Hon säger så här.

Så länge som platsen för dansen är hos studieförbundet är också förhållandena goda för dans, vilket förändras till det sämre enligt dansläraren när dansen så småningom flyttar in i Bäråskolan och aulan. (Intervju, Bianca, 2013-03-04)

Bianca rör sig mellan sina roller som danslärare på två platser, vilket är en arbetssituation som skapar problem. Att dansträningen sker hos studieförbundet försvårar till exempel kommunikationen mellan henne och de övriga lärarna i projektet. Musikaliska arrangemang ändras till exempel inte alltid i samverkan med Bianca beroende på att hon inte kan vara på plats. Att hon inte kan vara på plats beror på att hennes huvudsakliga arbetsplats är på studieförbundet och inte på grundskolan. Att Bianca inte informeras om ändringar irriterar henne. Hon måste därför ofta omarbета sin undervisning utifrån nya förutsättningar:

Då jag måste befinna mig på mitt jobb (Dansplaneten) har jag heller ingen möjlighet att följa en daglig framväxt av scenproduktionen, där jag då kanske har kunnat påverka mera. (Intervju, Bianca, 2013, 03-04)

”En daglig framväxt av scenproduktionen” torde främst avse dagarna under den avslutande veckan i Bäråskolans aula då skolmusikalen sätts samman.

Instuderingsmetodik och sociala interaktioner

De elever som väljer dans på Bäråskolan har alltså alla dansat tidigare, ofta på studieförbundet Dansskolan, inte sällan under ledning av dansläraren Bianca. Det torde därmed finnas kunskap hos Bianca om vilka eleverna är och vilka kunskaper i dans de har; och hos eleverna om vem Bianca är och hur hon brukar undervisa i dans.

Analyserar man den pedagogiska dansdiskursen framträder en verksamhet som under en stor del av projekttiden produceras utanför Bäråskolan och som en konsekvens lever sitt eget liv under en stor del av projekttiden. När dansen flyttar in i Bäråskolans aula uppstår problem. Platsen för dans på aulascenen är betydligt mindre än platsen för dans i Studieförbundet Dansplanetens danssalar. Detta beror främst på musikämnets krav på ett utrymme för musikinstrument, förstärkare och högtalare, men även för sångare och musiker. Musikanternas och sångarnas behov går först med konsekvens att utrymmet för dans begränsas. Detta får troligen konsekvenser för hur pass inkluderade danseleverna upplever sig vara i skolmusikalprojektet.

Koreografen

Dansläraren Bianca, som tillsammans med eleverna utformar dansen utifrån det tema musikklass eleverna och musikklasslärarna väljer, berättar så här om koreografiprocessen:

Jag kom att koreografera två låtar själv. Eleverna koreograferade tre låtar i grupper av två och en elev utformade en solodans. Kanske blev det lite väl mycket, men eleverna hade en stark önskan att få koreografera själva. (Intervju, Bianca, 2013-03-04)

Bianca ger eleverna förtroende att skapa de olika koreografierna, och det tycks finnas en stark önskan hos henne att eleverna kan påverka skapandeprocessen. En anledning till att den svaga inramningen är att eleverna har den kunskapsnivå som behövs för att kunna ta ett stort ansvar i undervisningen, liksom i Biancas undervisning på studieförbundet där eleverna också tränar sig på att göra egna danskoreografier. En annan anledning är att eleverna i stor utsträckning måste klara sig själva under den avslutande veckan i Bäråskolans aula.

Sammanfattningsvis isoleras produktionen av den pedagogiska dansdiskursen i Bäråskolans projekt från de andra diskurserna, förutom under den sista projektveckan. Eleverna ges ett stort förtroende att skapa egna koreografier, något som möjliggörs av deras goda förkunskaper i dans. Dansdiskursen på studieförbundet Dansplaneten ger förutsättningar för den pedagogiska dansdiskursen i Bäråskolans projekt.

Den pedagogiska hantverksdiskursen och slöjddiskursen

Vid sidan av de pedagogiska musik-, teater- och dansdiskurserna produceras också en pedagogisk hantverksdiskurs och slöjddiskurs.

Hantverksdiskursen produceras under hela projekttiden i Annebäckskolans projekt, och slöjddiskursen under den avslutande veckan i Bäråskolans projekt.

Ansvarig för produktionen av den pedagogiska hantverksdiskursen i Annebäckskolans skolmusikalprojekt är den pensionerade förskolläraren Arvid, som i sitt arbete endast ersätts för de omkostnader han har. Fritidsledaren Adam säger så här om Arvids roll:

Vi skulle inte klara oss utan Arvid. Han är pensionerad och har jobbat mycket med ungdomar tidigare och är "allt i allo". Han hjälper till med byggnationen ja faktiskt det mesta. Han är med redan från början av projektet. (Intervju, Adam, 2011-02-04)

Med utgångspunkt från vad Adam säger så verkar Arvid göra det mesta. Jag återkommer till detta längre fram när eldsjälens roll diskuteras.

Hantverksdiskursen i Annebäckskolans projekt består av olika scenbyggnationer, bland annat tillverkning av scenrekvisita och podier för skolmusikalorkestern. Arbetet inkluderar en grupp elever som har låg närvaro i grundskolan men som frekvent besöker fritidsgården. Det är elever som tycker om att arbeta praktiskt, men som inte vill stå på scenen. De får praktiska arbetsuppgifter som tycks passa dem och som gör att de vill delta i projektet. Mot bakgrund av att den pensionerade förskolläraren Arvid, en person de också träffar på fritidsgården är deras lärare associerar de kanske inte skolmusikalprojektet så starkt med en grundskolediskurs utan mer med en fritidsdiskurs, vilket kan påverka deras vilja att delta positivt.

Ansvarig för slöjddiskursen i Bäråskolans projekt är slöjdläraren Börje. Under den avslutande intensivveckan, som del av skolans temavecka deltar han och hans slöjdelever i årskurs nio. Av tradition ingår slöjdämnet i projektet under skolans temavecka, där alla elever och lärare förväntas att välja någon form av valbar aktivitet. Börje och eleverna hjälper till med olika former av scenbyggnationer och skapande av scenrekvisita.

Sammanfattningsvis så ger fritidsgården förutsättningar för produktionen av den pedagogiska hantverksdiskursen i Annebäckskolans projekt, något som sker under hela projektperioden. I Bäråskolans projekt ger däremot grundskolan förutsättningarna för produktionen av slöjddämnesdiskursen, något som sker under veckan före premiären.

Den schemalagda och den frivilliga skolmusikaltiden

Skolundervisning sker alltid inom någon form av tidsram. Jag har nu presenterat och analyserat de olika pedagogiska diskurser som utgör musikalprojekten och ska nu analysera den schemalagda och den frivilliga tiden. Med frivillig skolmusikaltid avser jag den tid som inte är schemalagd under skoldagen, här ingår scenföreställningarna. Jag avser också den arbetstid för lärare som inte avlönas. Jag kommer att redovisa såväl schemalagd som frivillig tid för att bland annat ge en uppfattning om projektens förankring under skoltid respektive fritid. Den tid som redovisas gäller för hela projektperioden. Jag har gjort en uppskattning med utgångspunkt från den schemalagda skolmusikaltiden, min egen bedömning av tidsåtgång, och från samtal med medverkande lärare och elever.

Tidsfaktorn

Skolmusikalprojekten produceras under både höst- och vårterminen. Annebäckskolans projekt börjar tidigare men slutar också tidigare än Bäråskolans. Den schemalagda tiden för elevens val i årskurs nio är uppskattningsvis 100 timmar i Annebäckskolans skolmusikalprojekt och cirka 110 timmar för musik och 100 timmar för teater eller dans i Bäråskolans projekt. I den schemalagda tiden ingår i båda projekten en intensivvecka i musikal innan premiären. Det är en vecka då elever och lärare på såväl Annebäck- som Bäråskolan arbetar ungefär 30 timmar och som avslutas med en generalrepetition. För eleverna i musikklassen på Bäråskolan ingår projektet i musikklassens undervisning och som en del av resursen för elevens val. Resursen för elevens val används också för undervisningen i musikklass.

En stor del av arbetstiden i Annebäckskolans skolmusikalprojekt arvoderas inte av grundskolan utan av fritidsgården. Majoriteten av projektledarna är heller inte utbildade för att arbeta på grundskolan. Det förekommer även ett icke arvoderat arbete, inte bara i samband med skolmusikalföreställningarna. Endast en av fyra projektledare har formell utbildning för att arbeta på grundskolan. Det är musikläraren Anna. Hon arbetar med projektet uppskattningsvis 90 timmar på resurstiden för elevens val, 10 timmar på musiklektionerna och 20 timmar i samband med scenföreställningarna. Föreställningstiden arvoderas inte. Hon arvoderas alltså för 100 timmars arbete.

Förutom Anna ingår två fritidsledare i ledningsgruppen, Adam och Alva. De arbetar cirka 90 timmar vardera på den schemalagda lektionstiden, 40 timmar på kvällstid och var och en cirka 20 timmar i samband med de åtta föreställningarna. Det blir 260 arvoderade timmar för de båda.

En av fritidsledarna, Adam, skriver skolmusikallibrettot på sommaren och använder cirka 40 timmars oavlönat arbete till detta. Det finns också en pensionerad förskollärare, Arvid, i projektledningsgruppen. Han arbetar uppskattningsvis 90 timmar på schemalagd tid, 40 timmar på kvällstid och 20 timmar i samband med föreställningarna. Arvid gör det utan arvodering för sitt arbete, och får endast ersättning för sina kostnader. Han lägger alltså ner ungefär 150 icke arvoderade timmar i projektet.

Delar vi in den arbetstid som projektledarna utför i arvoderad och icke arvoderad tid framgår att den sammanlagda arvoderade tiden för projektledarna på Annebäckskolan, inklusive musikläraren Anna, är cirka 360 timmar och den icke arvoderade tiden cirka 250 timmar. Den största delen av den icke arvoderade tiden står två personer, som inte är anställda av grundskolan, för. Det är fritidsledaren Adam och framförallt den före detta förskolläraren Arvid. Övriga två projektledare arbetar med skolmusikalprojektet i stor utsträckning som del av sina tjänster. På så sätt produceras ett skolmusikalprojekt i vilken en betydande del av den tid som projektledarna lägger ned inte ersätts, och där de personer som inte ersätts i stor utsträckning inte är utbildade för att arbeta på grundskolan.

Lärarna i Bäråskolans skolmusikalprojekt har formell utbildning i sina ämnen och arvoderas för i stort sett hela det arbete de lägger ner. Tre musiklärare på Bäråskolan, Barbro, Barbara och Basse arbetar uppskattningsvis 80 timmar sammanlagt på musikklasslektionerna. Teaterläraren Bea och dansläraren Bianca arbetar cirka 70 timmar vardera inom ramen för elevens val, det vill säga 140 timmar tillsammans. Musiklärarna har dessutom 30 timmars undervisning vardera i sina tjänster under intensivveckan före premiären, vilket också

slöjdläraren Börje har. Den sammanlagda arvoderade arbetstiden för lärare på Bäråskolan blir då omkring 340 timmar. Teaterläraren och dansläraren har inga extra timmar i sin tjänst för intensivveckan, där endast musiklejare och en slöjdlärare alltså arvoderas. Arbetet i samband med skolmusikalföreställningarna är inte arvoderat för någon.

Att förutom musikalträningen också genomföra föreställningarna är ett arbete som sker vid sidan av schemalagd skoltid. På Bäråskolan ges sex föreställningar av skolmusikalen. Varje föreställning är cirka en timme och 30 minuter lång. Även här träffas man en timme innan föreställningsstarten. Detta innebär uppskattningsvis 15 timmars extra icke arvoderat arbete för varje lärare.

En elev i musikklassen på Bäråskolan får sammanfattningsvis cirka 110 timmar skolmusikaltid som del av musikklassundervisningen, fördelad på tre musiklejare, medan en elev får cirka 70 timmar vid val av dans eller teater fördelad på en dans- eller teaterlärare, och 30 timmar med musiklejare. Det beror på att i samband med den avslutande intensivveckan schemaläggs tre musiklejare 30 timmar vardera, men ingen teater- eller danslärare.

I tabell 4 nedan anges den uppskattade schemalagda arbetstiden i de två skolmusikalkonjekten.

Tabell 4: Den schemalagda skolmusikaltiden

Schemalagd tid	Annebäck	Bärå
Elevers val	90 h	100 h teater eller dans
Musik/musikklass	10 h	110 h
Sammanlagd lektionstid	100 h	310 h

Tabellen visar att i Annebäckskolans projekt sker i stor utsträckning en variant av undervisning, och den är ämnesövergripande. Vid dessa tillfällen är lärartätheten hög då fyra lärare och två elever interagerar som lärare i undervisningen.

Elevernas studietid

Vi skiftar nu fokus till elevernas studietid och den tid de lägger ner i skolmusikalprojekten. Jag kommer att redovisa den schemalagda och den frivilliga studietiden. Jag kommer däremot inte att redovisa den tid som eleverna lägger ned i till exempel hemmet, då mitt forskningsintresse i studien främst gäller verksamheten i skolan och i samverkande institutioner med skolan.

Tabell 5: Den schemalagda skoltiden för elever i Annebäckskolans projekt

Schemalagd tid	Annebäckskolan
Elevens val	90 h
Musikundervisning	10 h
Sammanlagd tid	100 h

En elev som medverkar under hela den schemalagda skoltiden i Annebäckskolans skolmusikalprojekt schemaläggs i skolan i skolmusikal cirka 100 timmar, varav 10 av timmarna är musikundervisning; det vill säga lika mycket tid som musikläraren Anna.

Eleverna tränar också på skolmusikalen och framför den utanför den schemalagda skoltiden. I tabellform kan den uppskattade frivilliga skoltiden för en elev i Annebäckskolans skolmusikalprojekt se ut så här:

Tabell 6: Uppskattad frivillig skolmusikaltid för en elev i Annebäckskolans skolmusikalprojekt

Frivillig studietid	Annebäckskolan
Övning efter skoltid	40 h
Vid föreställningar	20 h
Sammanlagd tid	60 h

Elever från Annebäckskolan repeterar musik, teater, dans och arbetar med hantverk under kvällstid på fritidsgården under hela projektiden. För eleverna är det en frivillig musikalaktivitet på fritidsgården. Om man lägger ihop en elevs schemalagda och frivilliga studietid kan det se ut som följer:

Tabell 7: Elevernas sammanlagda schemalagda och möjliga frivilliga skolmusikaltid med lärare i Annebäckskolans skolmusikalprojekt

Elevernas studietid	Annebäckskolan
Schemalagd tid	100 h
Frivillig tid	60 h
Sammanlagd tid	160 h

Alla elever lägger inte ned detta mått av frivillig tid, men en betydande grupp gör det. Alla elever lägger dock ned någon form av frivillig tid, till exempel i samband med skolmusikal föreställningarna. Den frivilliga arbetstiden är relativt omfattande för eleverna i Annebäckskolans projekt.

Vi skiftar nu fokus till Bäråskolans skolmusikalprojekt där den frivilliga tiden är mer begränsad än i Annebäckskolans projekt. Den schemalagda tiden för eleverna på Bäråskolan ser ut så här:

Tabell 8: Den schemalagda skoltiden för eleverna på Bäråskolan

Sammanlagd schemalagd tid	Bäråskolan
Elevens val	100 h teater eller dans (70 h med teater- eller danslärare)
Musikklassundervisning/elevens val	110 h
Sammanlagd tid	310 h

Tabellen visar den schemalagda skoltiden för eleverna på Bäråskolan. Att genomföra skolmusikalföreställningarna kräver också här ett arbete som sker efter skoltid. Det innebär cirka 15 timmar extra arbete för eleverna och lärarna på Bäråskolan. Den sammanlagda schemalagda och frivilliga studietiden på Bäråskolan ser då ut så här i tabellform:

Tabell 9: Den sammanlagda schemalagda och frivilliga studietiden i Bäråskolans skolmusikalprojekt

Elevernas studietid	Bäråskolan
Schemalagd tid	110 h musikklass 100 h teater eller dans (70 h med teater- eller danslärare)
Frivillig tid	15 h
Sammanlagd tid	325 h

Studietiden är med andra ord störst för en elev på Bäråskolan om eleven går i musikklass. En elev i musikklass har 125 h undervisningstimmar inklusive föreställningarna, en teater- eller danselev 115, men det finns mindre lärarresurs i teater eller dans, och musikklasseleverna träffar musiklejare under hela projektiden. Teater- och danseleverna träffar inte teater- och danslärare under de avslutande 30 timmarna, men däremot musiklejare. En elev på Bäråskolan lägger ner uppskattningsvis 15 timmar frivilligt arbete i skolmusikalprojektet, men bara i samband

med föreställningarna. Den frivilliga arbetstiden är alltså mer omfattande i Annebäckskolans projekt än i Bäråskolans.

Sammanfattningsvis framstår Bäråskolans skolmusikalprojekt som en utökad och breddad musikestetisk undervisning där ämnen separeras i stor utsträckning och lärare avlönas för ett arbete inom grundskolans tidsramar, med undantag av musikföreställningarna då de arbetar utan arvodering. Annebäckskolans skolmusikalprojekt framstår däremot som ett socialt inriktat projekt där ett stort mått av lärarinsatser bedrivs utanför grundskolans schemaramar. När det sker utanför grundskolans tidsramar görs det också till viss del utanför grundskolans ekonomiska ramar. Fritidsledarnas avlönade arbetsinsatser belastar fritidsgårdens konto, medan den pensionerade förskollärarens insats däremot i mycket liten utsträckning belastar grundskolans eller fritidsgårdens konto.

Av tabellerna kan vi utläsa att i Annebäckskolans projekt arbetar lärarna i stor utsträckning tillsammans och där samma elever i stor utsträckning deltar tillsammans i projektundervisningen, under samma tid. I Bäråskolans projekt arbetar däremot inte olika lärarkategorier tillsammans under genomförandefasen, och inte heller under den avslutande fasen i aulan där alla arvoderade lärare är musklärare.

Den frivilliga oavlönade tidens betydelse

Det frivilliga arbetet och den frivilliga oavlönade tiden är således av stor betydelse i Annebäckskolans projekt. Arbetet utförs till stor del av personer som vanligtvis inte arbetar i grundskolan. Bland dessa förekommer två personer som lägger ned ett stort mått av oavlönat arbete. Det är fritidsledaren Adam och den pensionerade förskolläraren Arvid. Adam skriver år efter år ett skolmusikallibretto före terminsstart.

Det är ett sommarjobb som han inte arvoderas för och en frivillig insats han genomfört varje år sedan 1985.

Eldsjälar

Adam kallas genom sina insatser för en "eldsjäl", det vill säga en person som lägger ned oavlönad tid, och som har en förmåga att skapa energi omkring sig och förmåga att engagera andra människor (Philips, 1988). En annan person som kallas för eldsjäl är den pensionerade förskolläraren Arvid, som ekonomiskt ersätts enbart för de kostnader han har.

En bidragande orsak till Arvids ideella engagemang tycks vara att kunna stödja en form av undervisning han sympatiserar med, eftersom Arvid är kritisk till alltför mycket katederundervisning och betyg (Intervju, Arvid, 2011-02-04). Arvids strategi är att inkludera en grupp elever som har en låg närvaro i grundskolan, som frekvent besöker fritidsgården och tycker om att arbeta praktiskt. Arvids engagemang ger då möjlighet för en grupp elever i årskurs nio som nog kan beskrivas som "skoltrötta" att få plats i Annebäckskolans musikalprojekt.

Förutom frånvaron av betyg och katederundervisning nämner Arvid lusten och den sociala träningen som något betydelsefullt i ett skolmusikalprojekt. Det är en träning som enligt honom innefattar att lära sig ta ansvar tillsammans med andra. Arvid säger också att när man tar till vara på elevens intresse ökar möjligheterna till att eleven ska vilja lära sig något (Intervju, 2011-02-04).

Att Adam och Arvid, som ofta kallas eldsjälar, lägger ned mycket tid i skolmusikalprojekten är allmänt känt, inte bara på skolan och bland elevernas vårdnadshavare utan också i lokalsamhället. De har båda bidragit till att under åren bygga upp verksamheten. Adam är dessutom

känd som musikalernas skapare och Arvid anses av föräldrar som oundgänglig för projektet. De identifieras med rollerna och genom dem har de kunnat bygga upp ett socialt och kulturellt kapital knutet till deras roller i skolmusikalprojektet i Annebäck.

Många av eleverna passar genom sitt engagemang in på definitionen av en eldsjäl. Jag hör dock inte epitetet används i samband med elevernas arbetsinsatser. Eleverna "visar framfötterna", är "engagerade", "duktiga" eller "ambitiösa". Kanske beror det på att ordet eldsjäl tillhör ett "vuxet" språkbruk, eller att omgivningen inte fullt ut noterar omfattningen av elevernas arbete.

Eldsjälar i negativ dager

Ordet eldsjäl ger ofta positiva associationer, men de personer som av kollegor kallas eldsjälar framstår inte alltid i positiv dager hos alla. Uggeberg (2004) menar till exempel att en eldsjäl, som ofta förknippas med entusiasm och ideellt arbete, också kan upplevas som besvärlig av sin omgivning i sin strävan efter utrymme för sin prioriterade aktivitet. Jag ska översätta ett sådant resonemang på verksamheten i Annebäckskolans projekt.

När Adam och Arvid försvarar ett större utrymme i skolkontexten för musikalpraktiken, främst i projektens slutskede, föder det irritation bland icke medverkande lärare. Matematikläraren Axel menar till exempel att skolmusikalprojektet kan vara en bra idé för eleverna, men tycker också att projektledarna bör respektera den övriga skolundervisningen och andra lärares verksamhet (Samtal, Axel, 2012-03-19). Anledningen till Axels och andra lärares irritation tycks vara att aktiviteten går ut över deras verksamhet då de till exempel behöver flytta

prov som krockar med, eller ligger för nära sent inplanerade musikalföreställningar. Irritationen tycks då även bero på att elever är frånvarande, eller har svårt att följa med på lektioner på grund av för stor samlad arbetsbörda. En förklaring till lärarnas irritation över projektverksamheten kan vara att de fått begränsad information om projektets verkliga omfattning, medvetet eller omedvetet från projektledarna.

I Bäråskolans musikalprojekt är inte det frivilliga arbetet av lika stor betydelse eftersom den största delen av verksamheten bedrivs på schemalagd skoltid. Projektet är en del av undervisningen i musikklass, eller av tillvalet i teater och dans. Det finns därmed tillräckligt med schemalagd skoltid avsatt, ändå benämns också projektledare här som eldsjäljar. Mot bakgrund av detta tycks det krävas någonting mer än att lägga ner ett oavlönat arbete för att kallas eldsjäl, kanske ett starkt engagemang i en icke kommersiell verksamhet i betraktares ögon.

Sammanfattningsvis ska jag nu jämföra och analysera genomförandefasen i de två projekten med utgångspunkt från Bernsteins begrepp klassifikation och inramning, grad av frivilligt oavlönat arbete och projektens karaktär.

Tabell 10: Klassifikation, inramning, graden av oavlönat arbete och karaktär i genomförandefasen

	Annebäckskolan	Bäråskolan
Klassifikation	Svag	Stark
Inramning	Svag	Stark
Oavlönat arbete Arbete på fritiden	Stor utsträckning	Liten utsträckning
Projektkaraktär	Ämnesövergripande	Ämnesinriktad

Annebäckskolans socialt inriktade projekt

I Annebäckskolans skolmusikalprojekt råder en svag klassifikation mellan de olika ämnena. I den svagt inramade pedagogiska musikedkursen reproduceras inlärningsmetoder från fritidsgårdens och grundskolans pop- och rockmusikaliska ensemblespel. De musikinstrument som används förekommer också i musikalprojektet.

I en jämförelse med den inledande fasen försvagas inramningen i genomförandefasen. Det kan ske därför att lärare anger ramar för verksamheten i inledningsfasen som möjliggör ett stort elevinflytande bland annat i form av att undervisa i genomförandefasen. Genomförandefasen bygger på att det libretto som skrivs innan projektet startar överensstämmer med elevernas upplevda kunskapsnivåer, mer än på de kunskapsnivåer de kan tänkas utveckla i projektet. Det finns ett större fokus på sociala grupprocesser i Annebäckskolans projekt än på elevernas enskilda kunskapsutveckling i ett ämne.

På detta sätt framträder ett socialt inriktat skolmusikalprojekt i vilken en svag inramning av undervisningsprocesser överväger. I projektet är det frivilliga arbetet betydelsefullt för projektets genomförande därför att endast en del av lärarnas arbete arvoderas, och projektet förväntas utföras av eleverna även vid sidan av schemalagd skoltid.

Bäråskolans ämnesinriktade skolmusikalprojekt

I Bäråskolans skolmusikalprojekt finns en stark isolering mellan de olika ämnena i genomförandefasen. I den starkt inramade pedagogiska musikedkursen utmanas traditionella inlärningsmetoder för pop- och rockmusik. Traditionella uppfattningar om vilka musikinstrument som ska användas utmanas. I en jämförelse med den inledande fasen

förstärks inramningen i genomförandefasen, vilket ger lärare makt att påverka att den ämneskunskap eleverna har innan projektstart kan utvecklas.

På så sätt produceras ett ämnesinriktat skolmusikalprojekt på Bäråskolan med kunskapsfokus och en stark inramning av undervisningsprocesserna. I projektet är det frivilliga arbetet mindre betydelsefullt därför att majoriteten av lärarnas arbete arvoderas och likt elevernas arbete förväntas utföras på schemalagd skoltid.

Den avslutande fasen

Premiären av skolmusikal föreställningen föregås alltså av en intensivvecka i aulan. Att samlas i aulan har symboliska värden och erbjuder en identitet kring arbetet på en skola. Budskapet i en aulasamling kan vara att få elever att känna att de kan nå framgång med studier (Lunneblad, 2010). Budskapet hos lärarna i samband med morgonsamlingarna i aulan under intensivveckan är också att uppmuntra eleverna i det avslutande arbetet för att skolmusikalen ska bli så lyckad som möjlig. När sedan en extern publik samlas i aulan för att se premiären och de kommande föreställningarna kommer deras upplevelse att påverka deras bild av skolan.

Projektundervisningen är schemalagd i båda projekten i likartade tidsperioder vecka efter vecka, fram till den sista veckan före premiären då schemapositionerna viks för skolmusikalrepetitioner. Under intensivveckan börjar arbetet på skolorna cirka 08.30 och slutar ungefär 15.30. Eleverna har en lunch rast och det förekommer mindre raster. Skolmusikaleleverna behöver inte delta i annan skolverksamhet på någon av skolorna under veckan före premiären. Veckan avslutas med en generalrepetition som utgör ett kontrolltillfälle att alla delar är på plats innan premiären. På engelska heter motsvarande repetition ”dress rehearsal”, vilket accentuerar att det är den repetition då all kostym, mask och rekvisita ska finnas på plats.

Innehållet i intensivveckan på de två skolorna

I Annebäckskolans skolmusikalprojekt ägnar sig alla elever i årskurs nio under veckan åt någon form av skolmusikalarbete, och även andra lärare än de som ingår i projektledargruppen ges tillfälle att ansluta. Det tycks underförstått att lärare inte lägger prov och redovisningar under denna

vecka. På Bäråskolan ges också elever möjlighet att ansluta. Bäråskolans intensivvecka i skolmusikal genomförs som en del av skolans årliga temavecka, som också innehåller andra aktiviteter än skolmusikal att välja mellan för skolans elever och lärare.

I Annebäckskolans skolmusikalprojekt interagerar diskurser på aulascenen under hela genomförandefasen, och fortsätter att interagera under den avslutande fasen. Denna interaktion innebär att en sammanhållen skolmusikal produceras under hela projektets gång. I Bäråskolans skolmusikalprojekt är diskurserna starkt klassificerade i förhållande till varandra under genomförandefasen. De interagerar för första gången på aulascenen under intensivveckan när en slöjddiskurs också tillkommer. Under intensivveckan är inte teater- eller dansläraren schemalagd. Det är musklärarna som håller i repetitionerna. I teater- och dansundervisningen har eleverna fått ett stort ansvar för skapandet av handlingen och utformningen av danskoreografierna. En bidragande orsak är nog att teaterläraren och dansläraren inte är schemalagda under intensivveckan.

Aulan som rum för positiva associationer eller scenskräck

Med endast en talarstol på aulascenen kan aulan framträda som ett rum i skolan för till exempel rektorstal i samband med en skolsamling, eller en instruktionsplats för lärare i samband med en aulaskrivning. Inför repetitionerna i aulan har musikaliska artefakter och teaterrekvisita flyttats till aulascenen, och aulan kan nu framträda som ett rum för en skolmusikalföreställning. Efter många skolmusikalrepetitioner kan aulan också betraktas som ett rum som ger positiva associationer. Eleven Barry på Bäråskolan tycker till exempel att det känns skönt att ” få komma till aulan och komma i mål efter massor av repeterande, och äntligen få möta publiken”. (Samtal, Barry, 2012-05-22)

Aulan kan också framstå som ett rum i skolan som ger negativa associationer, därför att eleverna förväntas prestera inför en publik. Musikläraren Anna berättar till exempel om en av sina tidigare elever som hade "en fruktansvärd scenskräck", men som så gärna ville stå på aulascenen och sjunga inför publiken i skolmusikalen. Anna säger så här.

För två år sedan var det en tjej, Anna-Karin som hade en så fruktansvärd scenskräck. Vi började föreställningsveckan med att hon gick omkring och nynnade och jag sjöng. Och första gången hon var sig själv tappade hon bort sig själv och gick in och storgrinade och så började hon "att peppa på" och så fixade hon det i slutet av veckan. Och hennes lycka efter det. (Intervju, Anna, 2011-02-04)

Aulan och aulascenen skapar alltså olika känslor hos eleverna. När Barry tänker på aulan skapar det en positiv känsla hos honom. När Anna-Karin däremot tänker på aulan och aulascenen skapar det en skrämmande känsla som hon måste arbeta på att övervinna.

Aulan och aulascenen är förutsättningen för Anna-Karins nervositet och kan genom det egna arbetet och Annas handledning så småningom framstå som mindre skrämmande platser; något som inträffar när hon själv, utan hjälp av Anna, vågar sjunga inför en publik. Anna-Karin nynnade, det vill säga gnolar eller småsjunger, men Anna sjunger för att nynnandet ska kunna övergå i sång. Genom att handleda och stödja Anna-Karin för att hon ska kunna hantera sin scenskräck lotsar Anna henne framåt steg för steg. Det första försöket utan publik blir uppenbarligen inte lyckat då hon glömmer bort texten gång på gång på grund av sin nervositet. Hon tycks ändå kunna bygga upp ett självförtroende som tillåter henne att försöka igen, och så småningom lyckas med det hon så gärna vill genomföra. Aulan och aulascenen kan

då omtolkas av henne till en allt mindre skrämmande plats.

Inkludering veckan innan premiären

Musikklass eleverna och eleverna som valt teater och dans på Bäråskolan deltar i skolmusikalprojektet, men under temaveckan finns det som tidigare redogjorts för möjlighet för andra lärare och elever att ansluta. En elev som ansluter är Benny. Han har svårt att anpassa sig till undervisningssituationer där många elever deltar. Det har inträffat konflikter mellan honom och andra elever i sådana situationer. Miljön i ett skolmusikalprojekt, speciellt under den avslutande intensivveckan, kan vara svår att hantera för en elev som har svårt att fungera socialt i en miljö där många människor agerar och talar samtidigt. Sådan är situationen för Benny.

Han vill spela i musikalorkestern. Benny älskar musik och är en duktig gitarrist, men han går inte i musikklass. Han plockar ofta upp gitarren ur fodralet på raster och spelar. När jag går förbi honom i Bäråskolans korridor spelar han ett riff och tittar upp på mig och säger:

Känner du igen det där. Led Zeppelin. "Stairway to heaven". Jimmy Page.
Bra eller hur. Jag har nött som fan på den där slingan. Jag spelar den i mitt band. Du måste komma och lyssna på oss. Vi är bra. (Samtal, Benny, 2012-03-06)

Inte sällan är också Benny inblandad i olika hårdrocksdiskussioner på rasterna med någon elev eller lärare, inte sällan om gitarrteknik. För att kunna medverka i skolmusikalorkestern krävs en hög musikalisk kompetens. Det har Benny. Att vara med i skolmusikalprojektet är dock problematiskt för honom då interaktionen med andra är svår för honom i en social miljö han upplever som stökig. Konfliktsituationer med andra elever har tidigare inträffat i motsvarande miljöer och skolledningen

befarar att nya problem kan uppstå i samband med skolmusikalprojektet.

För att kunna delta i skolmusikalorkestern har Benny fått en personlig assistent, Bror. Han är utbildad idrottslärare. Bror och Benny kommer bra överens och delar ett musikaliskt intresse. Så här säger Bror om sin arbetssituation.

Det är så skönt att känna att man duger fast man inte just nu kan arbeta som idrottslärare. Jag tycker ju också om musik, och att arbeta med ungdomar, så den här miljön passar mig bra. (Samtal, Bror, 2012-03-13)

Skolledningen och föräldrarna bedömer att integrationen gynnas av att Benny får ett vuxenstöd. Jag tänker på detta när jag ser Bror och Benny förtroligt samtala om musik. De sitter kvar i aulan sedan övriga elever och lärare gått hem. Det gemensamma musikintresset förenar dem och bidrar troligen till att det vuxenstöd Benny får tycks fungera väl.

Regin och inramningen

Librettot i Annebäckskolans skolmusikalprojekt är som tidigare avhandlats skrivet av fritidsledaren Adam och med utgångspunkt från detta libretto regisseras skolmusikalen. Handlingen påminner om den i traditionella musikaler, och det går också att spåra influenser från många scen- och filmmusikaler.

I Bäråskolans projekt har eleverna makt över rollutvecklingen och handlingen. I en svagt inramad skapandeprocess improviserar de fram sina roller som ligger till grund för den handling som så småningom presenteras på scenen inför en publik.

Från Folkets hus till nybyggd skola

Skolmusikalerna i Annebäck framfördes tidigare i förortens Folkets hus, något de gjort under de flesta åren sedan skolmusikaltraditionen inleddes på 1980-talet. Den sista skolmusikalföreställningen där gavs läsåret 2010/2011. Folkets Hus i Annebäck har också historiskt haft en relation till utbildning. Både musik- och teaterstudiecirkel har bedrivits i lokalen.

En skillnad mellan skolmusikalprojektet läsåret 2011/2012 och föregående år är att en lokal för allmänheten, Folkets Hus ersatts med en skollokal, Annebäckskolans aula, som plats för skolmusikalföreställningarna. Den gamla Folkets Hus-byggnaden ska säljas och den typ av verksamhet som bedrivits där kommer fortsättningsvis att i stor utsträckning ske i den nya aulan.

Att det mer ändamålsenligt utformade rummet för en skolmusikal används medför till exempel att det inte i samma utsträckning behövs material och arbetskraft till olika former av scenbyggen. Det tidigare behovet av ett samarbete med ett dagcenter om arbetskraft och ett byggföretag beträffande byggmaterial finns inte längre. Närheten till en skolrestaurang innebär att behovet av livsmedel och frukt från ett tidigare sponsrande livsmedelsföretag inte är lika stort.

Skolmusikalprojektet blir efter flytten från Folkets Hus mer självförsörjande och i stället för en samverkan med lokalsamhällets aktörer sker en samverkan med aktörer i skolan. Från att skolmusikalen har uppförts i en teaterlokal för allmänheten som välkomnar olika skolaktiviteter, uppförs nu musikalen i stället i en teateranpassat rum i skolan, aulan. Den dörr som tidigare var öppen till teatern i lokalsamhället har stängts. En typ av samverkan med lokalsamhället

kvarstår dock genom samarbetet med fritidsgården liksom när allmänheten bjuds in till skolmusikal föreställningarna.

Skolmusikalerna på Bäråskolan har av tradition framförts i skolans aula. Även här finns en publik relation till lokalsamhället genom att allmänheten inbjuds till skolmusikalerna och en lokal handlare sponsrar eleverna med frukt, godis och dricka när de arbetar i aulan veckan före premiären.

Tiden och skolmusikalerna

I de två skolmusikalerna är inte bara rummet utan också tiden en viktig ramfaktor. Tiden och rummet på skolmusikalscenen hör ihop. Jag ska exemplifiera detta. Musikerna måste veta när de ska gå in och placera sig i orkestern, och när de olika låtarna startar och slutar. Skådespelarna ska till exempel veta när de behöver gå in på scenen. De måste då ha en kunskap om när en scen inleds, men också när den slutar. Dansarna ska veta när ett dansnummer inleds och när det slutar. Såväl musiker, skådespelare som dansare måste då ha kunskap om hur tid i skolmusikalen och föreställningen ska fyllas, det vill säga inte bara vad de förväntas prestera, utan också vid vilken tidpunkt det ska ske.

Tid behövs för att genomföra skolmusikalen, och om skolmusikalen blir uppskattad kan ett eller flera extranummer tillkomma, en extra tid med en positiv karaktär. Det går att förbereda sig för denna extra tid, men det går aldrig att veta i förväg om den behöver utnyttjas. Förflyttning i tid förekommer i samband med båda skolmusikalernas fiktion, då vi förflyttas från nutid till dåtid och tillbaka till nutid igen.

Vi byter tidsperspektiv till elevernas tid med skolmusikalpraktiken. Enligt fritidsledarna Adam och Alva är tiden med skolmusikalprojektet något många elever minns väl från grundskolan, framförallt slutet av undervisningsperioden då allt faller på plats och skolmusikalen kan framföras. Enligt dem är det en period som eleverna gärna skulle uppleva igen. Alva säger så här:

Jag har träffat elever många år efter att de gått ut grundskolan som säger att vad de framförallt minns från skolan är skolmusikalprojektet, och att det är något de gärna skulle vilja göra om. Det är en annorlunda undervisning som bryter vardagsmönster. (Intervju, Alva, 2012-03-19)

En anledning till att skolmusikalprojektet är något man speciellt minns av skoltiden är enligt fritidsledaren att det är en annorlunda typ av undervisning som bryter vardagsmönster i skolan. Det blir en annorlunda skola. Ziehe (Fotnoten, 2011) menar att skoldagarna från elevernas synpunkt lätt flyter in i varandra med sina likartade upplägg och innehåll. Anonyma skoldagar blir skolveckor som blir till en termin och inget avviker. En annorlunda skolupplevelse stannar lättare i minnet och blir enligt honom något man kommer ihåg från sin skoltid. Kanske är skolmusikalprojektet en sådan typ av upplevelse. Den skolteaterföreställning Ziehe (1989) deltog i under sin skoltid upplevdes i alla fall av honom som något som bröt en grå och trist skolvardag. Han beskriver det som en moterfarenhet i förhållande till skolans vardag.

Troligen finns inte förutsättningarna för att ett skolmusikalprojekt ska upplevas som en moterfarenhet på samma sätt för en musikklass elev eller teater- och dans elev på Bäråskolan som för en elev på Annebäckskolan, då olika sceniska uppträden förekommer som en del av undervisningen i musikklassen, och de som valt teater och dans har stått på scen tidigare. Undervisningen i musikklass har även som mål att

eleverna ska uppträda inför andra. Det kan vara andra elever och lärare i skolan i samband med skolavslutningar och högtider, eller för en extern publik i samband med konserter. Endast ett fåtal av eleverna i Annebäckskolans projekt har stått på scen tidigare.

Drömmen om att stå på scen

Enligt fritidsledaren Adam finns en vilja hos många av ungdomarna på Annebäckskolan att ta plats och en lust att visa upp sig. Han tror att olika talangtävlingar i tv har bidragit till detta. Adam säger så här.

Det har ju stigit från varje år vi har hållit på och om det kan ha med Idol och allt det här att göra. Det är roligt att synas och ta plats. Det är stor skillnad mot när vi började, då var det några som ville ta plats men de flesta stod i bakgrunden. Nu är väl 80 procent av 9-orna med i rampljuset. (Intervju, Adam, 2011, 02–04)

Adam berättar att när han själv var i elevernas ålder ville alla spela i band. Nu är det inte längre så för nu ska individen stå i centrum, enligt honom. Vi finner också i Adams libretto att ett kollektivt synsätt förenas med ett mer individuellt synsätt när han ger utrymme för hela gruppen att synas på scen under långa sekvenser.

Flera elever på Annebäckskolan ger uttryck för en dröm om att få uppträda inför en publik (Samtal, 2012-03-19), en dröm som uppfylls i och med skolmusikalen. Det är då möjligt att hävda att det är något betydelsefullt som uppfylls och som man därför minns väl från sin skoltid.

Musikbetygets betydelse

Eleverna får som bekant inte betyg i skolmusikal. Det betyder emellertid inte att verksamheten inte kan påverka betygsättningen i främst musik. Det framgår av grundskolans läroplan Lgr11 (Skolverket, 2011) att läraren ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven när betygen ska sättas. Den enda lärarkategori som följer eleverna under hela projektperioden, och som har behörighet att sätta betyg på eleverna är musiklärarna. Det innebär att när musikläraren ska sätta betyg ska bedömningen ske med utgångspunkt från prestationer i till exempel elevens val.

Det finns hos elever i båda skolmusikalprojekten en medvetenhet om att deras prestationer kan påverka deras musikbetyg. En elev från vardera skolan svarar så här på frågan om de tror att skolmusikalverksamheten påverkar betygsättningen i musik.

Om du har en musiklektion på måndag morgon så kanske man är lite trött och så och då kanske man har möjlighet att visa upp lite bättre en annan gång, så visst nog tror jag att det kan påverka. (Intervju, Alexander, 2012-03-19)

Jag är på väg att höja mitt betyg i musik och jag tror att min insats i skolmusikalen är avgörande för om jag lyckas göra det eller inte. (Samtal, Britta, 2012-05-21)

Både Alexander och Britta tror med andra ord att deras prestationer i skolmusikalprojektet kan påverka musikbetyget. Britta på Bäråskolan är dock mer precis än Alexander på Annebäckskolan. Det kan bero på att det är mer tydligt på Bäråskolan än på Annebäckskolan att musikbetyget också ingår i bedömningen av prestationer i skolmusikalprojektet, då

projektet inte bara är en del av elevens val utan också av undervisningen i musikklassen.

För att förstå elevernas vilja att lägga ned så mycket tid på arbetet med skolmusikalen behöver man förstå elevernas vilja till ett bra framförande inför publiken, och att det är ett roligt skolarbete för många. Men man måste nog också förstå relationen mellan skolmusikalprojektet och musikbetyget. Det är ett projekt som genomförs efter skoltid, främst i Annebäckskolans skolmusikalprojekt. Det går då att tänka sig att en elev som vill, eller behöver höja sitt musikbetyg är villig att lägga ned ett extra engagemang, inte bara i skolan utan också på fritiden.

I Bäråskolans projekt finns som tidigare redovisats en begränsad verksamhet på fritiden som kan vägas in i ett musikbetyg. Bedömningen baseras i stor utsträckning på prestationer under den schemalagda skoltiden. Eleven Bosse säger så här:

Vi vet att vi betygsätts på allt vi gör som har med musikklassen att göra. Det är ju en del av skolan och musikalen är ju en del av musikundervisningen för oss. (Samtal, Bosse, 2012-03-06)

Sammanfattningsvis genomförs den avslutande fasen av de två skolmusikalprojekten i skolornas aulor, där undervisningen koncentreras under en intensivvecka före premiären. Det är en vecka med fokus för årskurs nio på skolmusikalen på Annebäck, men också på andra aktiviteter på Bäråskolan, vilket kan ge en bild av ett skolmusikalprojekt för en hel årskurs på Annebäckskolan, till skillnad från på Bäråskolan. I de båda skolmusikalprojekten sammanförs skolmusikalens musik-, teater- och dansdiskurser till en skolmusikal. I

Annebäckskolans projekt ingår också en hantverksdiskurs med rötter i fritidsgårdens verksamhet, i Bäråskolans en slöjddiskurs.

I genomförandefasen i Annebäckskolans projekt har diskurserna redan sammanförts och integrerats tidigare under repetitionerna i genomförandefasen. I Bäråskolans projekt möts diskurserna för första gången i aulan. I aulan kan musikalen både repeteras, fullbordas och bli offentlig genom att också extern publik inbjuds till skolmusikal-föreställningarna.

Övergripande analys

Jag har studerat två svenska skolmusikalprojekt i årskurs nio. Projekten har genomförts i två olika samhällskontexter med slutmålet att uppföra en skolmusikal inför publik. I båda fallen har musiken utgjorts av tidigare utgivna pop- och rocklåtar vilket innebär ett släktskap med ”jukeboxmusikalen”. En av skolmusikalerna, Bäråskolans, har drag av revyn genom att den är uppbyggd av mer självständiga scener.

Makten över musikalens handling

Annebäckskolans musikal är som tidigare framkommit skriven av en lärare. Bäråskolans musikal är skapad genom teaterimprovisationer av elever. Låt oss beskriva och jämföra handlingen i de två skolmusikalerna där produktionen av dem alltså haft olika grad av inramning.

Annebäckskolans musikal utspelas bland nybyggare i U.S.A. under 1800-talet. I handlingen förekommer kategorier som hårt arbetande familjer på landsbygden och vilda västern-karaktärer som den rättrådige sheriffen och hans assistenter och ett antal onda skurkar. Kulisserna föreställer hemmiljöer, utemiljöer och en saloon. I centrum av handlingen står ett ungt förälskat par. Ett kärleksförhållande mellan en man och en kvinna (pojke och flicka) med komplikationer skildras, men de två älskande blir ett par i skolmusikalens final.

Bäråskolans musikal utspelas långt från en amerikansk nybyggarmiljö, i nutid och framtid och hos en sekt som predikar universell kärlek. Handlingen tar oväntade vändningar och musikalens slut är överraskande och ger utrymme för många olika tolkningar. Kulisserna på scenen är få. Alla skådespelare bär liknande fotsida vita kläder och har långt hår, ofta genom peruker. Vi förstår som publik att det inte ska

spela någon roll vilket kön som aktörerna har och man använder uttrycket ”hen” i dialogen, ett uttryck som förekom flitigt i media när skolmusikalen producerades.

Intressant nog så utspelar sig inte handlingen i modern tid eller i framtiden när produktionen av librettot är starkt inramat som i Annebäckskolans musikal. Stereotyper i skildringen är vanligt förekommande, kärlekshistorien är konventionell, heteronormativ, och två skådespelare, en pojke och en flicka, tar stor plats på scenen, inte minst i finalen. Alltså, läraren har skapat en traditionell musikal med en traditionell kärleksskildring.

Bäråskolans musikal är däremot av ett mer okonventionellt snitt. När produktionen av librettot är svagt inramad, som i Bäråskolans musikal utspelas handlingen i modern tid och i framtiden, eleverna undviker könsstereotyper och det är svårt att urskilja huvudroller i handlingen. Handlingen tycks överraska publiken. En mer okonventionell handling och en mer politiskt korrekt musikal (jfr ”hen”) skapas som utmanar traditionella tankar om kön. Inriktningen, och bruket av ”hen” möjliggörs genom att läraren genom sin makt tillåter två elever att dominera i skapandeprocessen.

Den pedagogiska diskursen består enligt Bernstein (2000) av två sammantvinnade diskurser, den undervisande och den uppfostrande. Den ena förutsätter den andra. Balanspunkten mellan uppfostran och undervisning är förutsättningen för den pedagogiska diskursen. En konsekvens av detta är att när den undervisande diskursen upprätthålls (stark inramning) så upprätthåller man också den uppfostrande. Därför är innehållet i skolmusikalen i Bärå mer politiskt korrekt enligt de normer som råder inom den pedagogiska diskursen. När den undervisande diskursen försvagas (svag inramning), så som i Annebäck,

så försvagas även den uppfostrande diskursen. Det skulle då vara förklaringen till att innehållet i skolmusikalen här är mindre politiskt korrekt.

Förutsättningarna för undervisningen

Skolmusikalprojektet har som redovisats ingen förankring i läroplanen jämförbar med ett obligatoriskt skolämne. Verksamheten är heller inte obligatorisk. Skolmusikalprojekten i studien bedrivs i stället genom resurser för elevens val som är ett tillval med förankring i Skollagen (2010:800). Undervisningen i elevens val ska ta sin utgångspunkt i ett skolämne på grundskolan och projekten tar sin utgångspunkt från musikämnet. Elevens val ger lärare och elever möjligheter till valfri utformning av undervisningen och studiens två skolmusikalprojekt är som framkommit utformade på olika sätt.

Förankringen i lokalsamhället skiljer sig åt vid en jämförelse mellan de två projekten. Annebäckskolans skolmusikalprojekt är förankrat i lokalsamhället Annebäck och bygger vidare på en samarbetstradition mellan fritidsgården och grundskolan i Annebäck med ortens ungdomar i grundskolan som målgrupp. Bäråskolans projekt saknar en motsvarande förankring i det nära lokalsamhället och vänder sig till ungdomar med en musikalisk begåvning, oberoende av om de bor i Bärå eller inte. I studiens båda skolmusikalprojekt får fritidsdiskurser inflytande; i Annebäck har fritidsdiskurserna en mer inkluderande karaktär än i Bärå och projektet vänder sig också till alla elever i årskurs nio i Annebäck som vill vara med, oberoende av förkunskaper.

I Annebäckskolans skolmusikalprojekt saknar många elever kunskaper i teater och dans, men i Bäråskolans skolmusikalprojekt har de elever som

medverkar kunskaper i teater eller dans. Undervisningen anpassas efter elevgruppen på respektive skola. Undervisningsgruppens elevsammansättning har med andra ord betydelse för undervisningens genomförande.

Förutsättningarna för undervisningens inramning skiljer sig åt mellan projekten. Lärarna i Annebäckskolans skolmusikalprojekt saknar till exempel i stor utsträckning utbildning för att undervisa på grundskolan. Lärarna i Bäråskolans projekt har däremot utbildning för att undervisa på grundskolan. Elever är verksamma som lärare i Annebäckskolans projekt därför att tillräcklig lärarkompetens saknas. Elever undervisar däremot inte i Bäråskolans projekt.

Analyserar vi inledningsfasen i Annebäckskolans projekt är den starkt inramad. En lärare skriver skolmusikallibrettot som blir ett centralt läromedel i projektet. Genomförandefasen är svagare inramad bland annat beroende på att elever behövs i lärarroller. Inledningsfasen i Bäråskolans projekt är däremot svagare inramad då elever, och lärare och elever tillsammans planerar undervisningen. Genomförandefasen på Bäråskolan är däremot starkare inramad beroende på projektets karaktär av traditionell skolundervisning i vilken läraren ofta styr undervisningsprocesser.

Jag vill därför påstå att rekontextualiseringen är starkare i Bäråskolans projekt än i Annebäckskolans projekt där den bara delvis fullföljs. En del av verksamheten på fritiden skolifieras inte och en intermediär bildas, det vill säga något mellanliggande och förmedlande mellan skola och fritid.

Rumsligheten och musikens makt

Musik och musikämnet har som framkommit en stor makt i de två skolmusikalprojekten. För att fullt ut förstå musikens betydelse ska jag nu komplettera min studie med en analys av musikens förhållande till rummets beskaffenhet.

Harvey (2006) hävdar att man måste reflektera över rummets beskaffenhet för att förstå maktprocesser. Han föreslår en trefaldig uppdelning i sättet att förstå rum, det absoluta, relativa och relationella rummet. Harvey menar att rummet varken är absolut, relativt eller relationellt i sig självt, men kan bli något av detta, eller allt på en gång, beroende på omständigheterna. Bernstein (2000) använder begreppen kod, klassifikation och inramning för att förstå maktprocesser, inte sällan i skolan som ofta är föremål för hans forskningsintresse. Jag ska nu integrera Bernsteins begrepp kod, klassifikation och inramning med Harveys rumsliga perspektiv för att skärpa min analys och för att tydligare klargöra musikens roll och omfattning av makt i projekten. Harvey (2006) förordar också en integrering av begreppet rum i redan befintliga forskningsteorier för att uppnå ökad kunskap.

Det absoluta rummet

Det absoluta rummet har en materiellt oberoende existens. Det inramas på ett bestämt sätt. Händelser inramas av till exempel väggar och har en struktur som kan användas för att beskriva företeelser och händelser (Harvey, 2006). Vi kan tänka på klassrummet i inledningsfasen och beskrivningen av först en engelsklektion och sedan en upptaktsträff för ett skolmusikalprojekt i samma rum inom samma väggar.

Den pedagogiska musikdiskursen produceras i absoluta rum. Musik är närvarande, det vill säga att musik får betydelse oavsett om undervisningen sker i ett musikrum, i aulan, i en möteslokal på fritidsgården, eller i teater- eller danssalen. Processer i såväl teater- som dansundervisningen i båda projekten inramas av musik, och musik får betydelse för hur handlingen gestaltas. Med risk för upprepning är musik den fond mot vilken handlingen och undervisningen utspelas mot. Det sker oberoende av om klassifikationen och inramningen är svag eller stark, eller om en integrerad eller isärhållande kod gäller.

Det relativa rummet

Det relativa rummets ramar beror ytterst på vad som relativiseras och av vem där rumsbegreppet är inbäddat i processen. Det är representationernas rum (Harvey, 2006). I projektets inledningsfas placerade sig till exempel lärare och elever på olika sätt i klassrummet beroende på om det var en engelsklektion eller en upptaktsträff för ett skolmusikalprojekt de deltog i.

Musikens påverkan stannar inte i ett absolut rum utan makten färdas mellan rum, oberoende av vilken kod som råder. Musikens makt genom det libretto som skrivs stannar inte i de rum det skapas i, utan färdas till de rum där skolmusikalen repeteras (Annebäckskolans projekt). Genom det låtval som styr skolmusikalrepetitioner stannar inte musikens makt i det rum som valet skedde, utan färdas till de rum där skolmusikalen repeteras och handlingen improviseras fram (Bäråskolans projekt). Ser man det så är rumsbegreppet inbäddat i processen.

I de två skolmusikalprojekten framträder som synes den pedagogiska musikdiskursen på olika sätt. Det får betydelse för att lärare och elever placerar sig annorlunda vid en jämförelse. I Annebäckskolans projekt placerar sig ofta lärare tillsammans, eller lärare och elever tillsammans

för att kunna undervisa i musik, teater och dans. Elever placerar sig ofta i grupp för att både kunna sjunga, spela teater och dansa ihop. Musikläraren placerar sig som kapellmästare med eleverna i skolmusikalorkestern under den avslutande fasen. I Bäråskolans projekt arbetar lärare ofta ensamma och elever placerar sig i grupp för att antingen spela, sjunga, skådespela eller dansa.

Bernstein (2000) använder begreppet intern klassifikation för att beskriva hur stor förekomsten är av specialiserade platser i en pedagogisk praktik. Han uttrycker det som ” arrangements of the space and the objects in it” (Bernstein, 2000, s.14). Det är sannolikt möjligt att sammanföra Bernsteins begrepp intern klassifikation med Harveys begrepp relativt rum, som uttrycker hur ett rum, och föremålen i rummet relativiseras utifrån ett bestämt syfte. Rummet, och artefakterna i rummet arrangeras på följande sätt i Annebäckskolans projekt (intern klassifikation) ur ett relativt rumsligt perspektiv. Artefakter som förstärkare, sånganläggning och musikinstrument samt teaterrekvisita placeras ofta i samma rum, aulan, under genomförandefasen; något som inträffar därför att undervisningen är svagt klassificerad genom sin ämnesövergripande karaktär.

Den isärhållande koden i Bäråskolans projekt medför att musiken inte integreras med teater och dans i genomförandefasen och att en ensam lärare ofta placerar sig framför elevgruppen; något som sker i till exempel dirigerings av kör och orkester eller under handledning av teater och dans.

Artefakter som förstärkare, sånganläggning och musikinstrument, teaterrekvisita och speglar för dans placeras isolerade från varandra

under genomförandefasen. Klassifikationen, och den interna klassifikationen är stark främst därför att undervisningen är ämnesfokuserad.

Undervisningen flyttar till aulan och den tämligen lilla aulascenen under den avslutande fasen, och där prioriteras musikens behov av utrymme för elever och artefakter som sånganläggning, förstärkare och instrument. Teaterns och dansens behov av utrymme för skådespel och dans kommer i andra hand. För att gå rakt på sak, det sker en maktkamp om utrymmet där musiken är den starkaste parten.

Det relationella rummet

Det relationella rummet är också ett relativt rum med rumsbegreppet inbäddat i processen. Rummet existerar genom att det i sig själv innefattar och representerar relationer till andra människor och föremål. Det är det levda rummet (Harvey, 2006). I klassrummet där engelsklektionen och planeringsträffen pågick var hela tiden olika erfarenheter och tankar närvarande hos dem som befann sig där, något som fick betydelse för karaktären på det relationella rum som producerades.

Erfarenheter av musik, främst pop- och rockmusik är närvarande hos alla elever och lärare från start i produktionen av de relationella rummen i Annebäckskolans projekt. Alla elever har lyssnat till pop- och rockmusik och de flesta har spelat eller sjungit pop- och rockmusik i någon form, bland annat i grundskolans musikundervisning. Elever har också spelat och sjungit pop- och rockmusik på fritidsgården.

Tidigare erfarenheter av teater och dans är inte lika vanliga hos eleverna och i liten utsträckning närvarande från början i produktionen av rummet. Anledningen är i stor utsträckning att teater och dans inte är

ämnen på grundskolan. Det är då möjligt att hävda att i produktionen av det relationella rummet lär sig många elever ett nytt ämne eller uttryck därför att de saknar tidigare kunskaper i teater och dans. Det är då också möjligt att hävda att genom musikens i allmänhet, och pop- och rockmusikens i synnerhet starka position på grundskolan och i elevernas vardag (jfr Björck, 2011), gäller detta inte för musiken.

De moterfarenheter som kan uppstå hos elever i produktionen av de relationella rummen i Annebäckskolans projekt beror dels på att musikalprojektformen är ny för de flesta elever, men också på att många elever lär sig två nya ämnen och uttryck, teater och dans.

Det finns en social dimension i all skolundervisning (Bernstein, 2000). Den sociala dimensionen i produktionen av de relationella rummen i Annebäckskolans projekt möjliggör nya sociala kontakter mellan elever som inte umgåtts eller träffats tidigare. Att elever inte umgåtts eller träffats tidigare beror till stor del på att inte alla elever besöker fritidsgården, eller att de går i olika klasser på Annebäckskolan.

Vid ett flertal tillfällen i samband med observationerna noterar jag till exempel samtal mellan elever och elevgrupper som i liten eller ingen utsträckning känner varandra. Samtalen inleds i stor utsträckning på två olika sätt. Ofta börjar eleverna med att tala om musik, inte sällan i samband med en talangtävling på tv eller liknande, eller så börjar de tala om skolmusikalen. Samtalen övergår inte sällan till ett samtal om annat, och man söker på olika sätt kontakt med varandra. (Observationer, 2011-02-04, 05, 2012-03-19)

Erfarenheter av pop- och rockmusik, men också klassisk musik, folkmusik och jazzmusik är närvarande hos elever och lärare från start i

produktionen av det relationella rummet i Bäråskolans projekt. Alla elever har lyssnat till pop- och rockmusik och alla har spelat eller sjungit pop- och rockmusik i grundskolans musikundervisning. Men de har också spelat i andra genrer, i stor utsträckning därför att de är elever på musikskolan. Det är något som ger förutsättningar för ett ensemblespel i musikalorkestern som visserligen sker genom en gestaltning av pop- och rocklåtar, men i andra musikaliska arrangemang då låtarna arrangeras för musikinstrument som är vanliga i såväl klassisk musik, folkmusik som jazzmusik.

Tidigare praktiska erfarenheter av teater och dans, och de känslor och tankar sådana erfarenheter föder är vanliga hos eleverna från start i produktionen av de relationella rummen för teater och dans i Bäråskolans projekt. Det är då möjligt att också hävda att i produktionen av de relationella rummen lär sig inte eleverna ett nytt ämne eller uttryck eftersom erfarenheterna är relaterade till tidigare upplevelser av ämnena och uttrycken. Det nya är relationen till skolmusikalprojektet.

Det går då att göra gällande att genom de tidigare erfarenheterna från många olika genrer möjliggörs en musikproduktion med arrangemang för musik med rötter i klassisk musik, folkmusik och jazzmusik. De moterfarenheter som kan uppstå hos elever i produktionen av de relationella rummen i Bäråskolans projekt beror dels på att musikalprojektformen är ny för de flesta elever, men också på att elever får musicera i en annan genre än de är vana vid genom sitt val av musikinstrument.

Den sociala dimensionen i Bäråskolans projekt ger inte på samma sätt som i Annebäckskolans förutsättningar för nya sociala kontakter mellan elever som inte känner varandra under genomförandefasen. Eleverna i Bäråskolans projekt känner varandra eftersom de tidigare sjungit, spelat,

skådespelat eller dansat tillsammans. De relationella rummen produceras isolerade från varandra genom att undervisningen fokuserar på enskilda ämnen. En rimlig slutsats är då att den starka klassifikationen, genom isoleringen mellan ämnesgrupperna delvis förhindrar nya möten mellan elevkategorier som i liten utsträckning känner varandra sedan tidigare.

Konklusion av musikens makt

Mot bakgrund av att vi integrerat Bernsteins begrepp kod, klassifikation och inramning med Harveys rumsliga perspektiv i en maktanalys blir det än mer tydligt att musiken har goda materiella förutsättningar och stor makt i båda skolmusikalprojekten. Musik och musikämnet kan sägas ge förutsättningarna för undervisningen i teater och dans.

Mot bakgrund av att musik, till skillnad från teater och dans, är ett obligatoriskt ämne på grundskolan är det möjligt att hävda att denna position ger avgörande förutsättningar för de två skolmusikalprojekten. Musik kan ingå i många kombinationer med andra konstarter genom den polyestetiska dimension som finns inlätad i ämnet (Nielsen, 2010). Kursplanen i musik förespråkar också en samverkan mellan musik och andra uttryck. Detta kan legitimera en undervisning i till exempel skolmusikal där dansen är ledande. En musikal som till exempel "Cats", i vilken dansen dominerar, skulle svårligen kunna sättas upp i en musikkontext i skolan utan ett fokus på musikens polyestetiska dimension.

Musik har makt att skilja elever åt på grundskolan. Det är ett av få skolämnen där en undervisning som vänder sig till alla elever, oavsett förkunskaper, kan existera sida vid sida med en undervisning i

musikklass som enbart vänder sig till en speciell grupp elever med särskilt önskvärda kunskaper i att sjunga och spela. Översätter man förmåga och färdighet med begåvning söker lärarna på Bäråskolan elever med en särskild begåvning i musik som genom färdighetsprov får pröva in till musikklassen.

Slutsatser och diskussion

Jag kommer avslutningsvis att redovisa mina slutsatser, något som följs av en diskussion med utgångspunkt från slutsatserna. Redovisningen sker i samband med att svaren på mina forskningsfrågor redovisas, först med fokus på de enskilda projekten och sedan genom en komparativ analys. De resultat som tidigare framkommit i texten tematiseras här i förhållande till forskningsfrågorna.

Mot bakgrund av svaren på forskningsfrågorna kan en kontroll ske av att mitt syfte med forskningsstudien är uppfyllt. Det är något som kan förstås i förhållande till studiens hermeneutiska ansats. Att de enskilda delarna i form av svaren på forskningsfrågorna fortlöpande bildar en helhet, det vill säga att syftet uppfylls blir med en sådan ansats ett kriterium för förståelsens riktighet (jfr Gadamer, 1959).

Jag inleder kapitlet med min forskningsfråga om hur lokalsamhällets och fritidsdiskursers inflytande på undervisning kan förstås i förhållande till de två skolmusikalprojekten.

Hur kan lokalsamhällets och fritidsdiskursers inflytande på undervisning förstås i förhållande till de två skolmusikalprojekten?

Annebäckskolans skolmusikalprojekt är ett samarbetsprojekt med fritidsgården som främst vänder sig till ungdomar i Annebäck. Det är förankrat i lokalsamhället och innehåller influenser från aerobics- och knattedansundervisning. Bäråskolans skolmusikalprojekt kan beskrivas som en utökad undervisning i musikklass med teater och dans, som till

skillnad från Annebäckskolans projekt vänder sig till ungdomar också utanför lokalsamhället Bärå.

Annebäckskolans skolmusikalprojekt

Annebäckskolans skolmusikalprojekt är förankrat i lokalsamhället främst genom att det bygger vidare på en tradition av samarbete mellan grundskolan och fritidsgården i Annebäck, ett ansvar som karakteriseras av ett socialt ansvar för ungdomarna på orten. Traditionen vilar på samma utgångspunkt som den svenska grundskolan vilade på innan det fria skolvalet, det vill säga att alla ortens ungdomar går i samma skola, i de flesta fall den närmast belägna skolan. Alla ungdomarna som deltar i projektet bor också i Annebäck och de är elever i Annebäckskolan. Projektet har alltså en stark lokal förankring, något som enligt tidigare forskning kan vara gynnsamt för ett musikprojekt med sociala ambitioner. När inarbetade och trygga lokala nätverk ligger till grund för ett sådant projekt är det lättare att undvika en musikalisk inriktning som exkluderar vissa ungdomar (Kuuse, 2018).

Ett utbildningspolitiskt systemskifte har ägt rum genom det fria skolvalet (Englund, 1995). I den nya skolekologin med det fria skolvalet (Sveriges Regering, 1991/1992) finns en utmaning i att locka fler och andra elever till en skola än de som bor i lokalsamhället. Det fria skolvalet bidrar till en marknadsutsatt skolmarknad där skolan ska "säljas", och ett skolmusikalprojekt kan dra till sig ungdomar. Det finns också en utmaning i att behålla ungdomarna på en ort genom att få dem att gå kvar i skolan på orten (Lunneblad, 2010). Att erbjuda en bra skola med attraktiva tillval, med rötter i lokalsamhället, kan vara ett sätt att anta en sådan utmaning. Ambrose (2016) beskriver med utgångspunkt från den skola hon gått i följande:

För att motverka elevutflödet och positionera skolan som en starkare lokal aktör inledde skolläningen därför samarbete med en lokal idrottsförening. Samarbetet ledde till en starkare lokal position genom att fler elever från närområdet återigen sökte sig till skolan. (Ambrose, 2016)

Annebäckskolan samarbetar med lokala idrottsföreningar i sin fotbollsprofil och med fritidsgården i skolmusikalprojektet. Man positionerar då skolan som en starkare lokal aktör med bland annat syftet att förhindra ett elevutflöde. Projektledarna Adam och Alva framhåller också att både fotbollsprofilen och skolmusikalprojektet ska ses som ett sätt att behålla ungdomarna i Annebäck ” istället för att åka in till stan”. (Samtal, 2011-04-02)

Annebäckskolans skolmusikalprojekt utgörs som tidigare redogjorts för av en pedagogisk musikedkurs, teaterdiskurs, dansdiskurs och hantverksdiskurs, och det råder en svag isolering mellan dem under hela projektets gång. Diskurser i lokalsamhället som musik- teater- och hantverksdiskursen på fritidsgården och aerobics- och knatteddansdiskursen, tillsammans med den pedagogiska musikedkursen på grundskolan kan genom denna svaga klassifikation ge förutsättningar för produktionen av en skolmusikal. Gemensamt för fritidsdiskursernas inriktning är deras inkluderande inriktning.

Den musik som elever spelar och lyssnar på i skolan är ofta samma typ av musik som de spelar eller lyssnar på under sin fritid (Björck, 2011). När fritidsledaren Adam väljer pop- och rocklåtar till sitt skolmusikalbrettet anpassar han sig efter den typ av musik som eleverna i stor utsträckning lyssnar på eller spelar på såväl skolans musiklktioner som på sin fritid. Adams musikaliska kompetens är också knuten till pop- och rockmusik genom att han är musiker och producent

på sin fritid.

Den svaga isoleringen mellan grundskolan och fritidsgården möjliggör för ett inflytande från fritidsgårdens pop- och rockmusikaliska ensemblediskurs, där en lärare eller handledare till exempel inte alltid är närvarande vid alla repetitioner.

Teaterlärare och danslärare är ofta inte anställda på grundskolan, vilket också är fallet på Annebäckskolan. I Annebäckskolans projekt regisserar fritidsledaren Alva skolmusikalen tillsammans med eleven Amy. Deras teatererfarenheter bygger på olika typer av teaterprojekt på fritidsgården som Alva varit ansvarig för och Amy deltagit i (Samtal, 2011- 09-13). Regin anpassas efter att en stor grupp av elever, där flertalet saknar tidigare teatererfarenhet, ska kunna delta. Den är då kollektivt inriktad med klara instruktioner och vänder sig mer till gruppen än till individen.

Musikläraren Anna, som undervisar i aerobics på sin fritid är danslärare tillsammans med eleven Angelica som undervisar i knattedans på sin fritid. Inkluderande inslag i aerobics- och knattedansdiskursen får genomslag i skolmusikalprojektet genom en förmedling av Anna och Angelica. Det är inslag med rytmisk musik som alla kan delta i som anpassas efter elevgruppen. Det skapar förutsättningar för att alla elever i årskurs nio ska kunna vara med och dansa i skolmusikalen.

Det libretto (Goulding, 1998) som skrivs bygger på att alla elever i årskurs nio ska kunna delta, på något sätt. Detta ligger i linje med fritidsgårdens verksamhet som också vänder sig till alla ungdomar i en viss ålder. Sången, dramat och dansen anpassas i förhållande till elevgruppen. Det sker genom att en stor grupp elever med begränsade förkunskaper bildar en särskild grupp, avskild från en mindre grupp med goda förkunskaper. Grupperingen bygger på librettisten Adams

förförståelse av vilka förkunskaper eleverna har och som till stor del grundar sig på vad Adam känner till om elever som besöker fritidsgården (Samtal, Adam, 2011-09-06). Vilka kunskaper elever har som inte besöker fritidsgården, eller besöker den i liten omfattning är mer okända för Adam.

En hantverksdiskurs från fritidsgården förmedlas till projektet. Det sker främst för att en grupp elever med ett stort hantverksintresse, som inte vill stå på scenen, ska kunna delta. Eleverna med hantverksintresset utgörs av en grupp elever som ofta besöker fritidsgården, men som har en låg närvaro i skolan. De handleds både på fritidsgården och i skolmusikalprojektet av en pensionerad förskollärare som inte är anställd av grundskolan men som engagerar sig i fritidsgårdens verksamhet. Mot bakgrund av det här kan eleverna med hantverksintresset uppleva skolmusikalprojektet som en fritidsgårdspraktik, mer än en skolpraktik, vilket kan påverka deras vilja att närvara i skolan positivt.

Att Annebäckskolans skolmusikalprojekt är ett samarbetsprojekt mellan grundskolan och fritidsgården möjliggör för idéer och erfarenheter hos två fritidsledare att få genomslag i skolmusikalprojektet. Genom den svaga isoleringen kan de få inflytande i produktionen och förmedla en pedagogik med rötter i lokalsamhället och på fritidsgården med utgångspunkten att alla ungdomar i en tydligt definierad grupp kan delta. Om grundskolan förväntas vara en skola för alla förstärks den identiteten genom samarbetet med fritidsgården.

Den svaga klassifikationen, och att skolmusikaldiskursen bedrivs som elevens val, ger möjligheter för fritidsledarna att undervisa på

grundskolan, trots att de saknar lärarutbildning. Den svaga klassifikationen möjliggör då ett inflytande över två centrala undervisningsmoment, skapandet av skolmusikallibrettot och regin av skolmusikalen. Den hierarki som finns mellan representanter för en obligatorisk skolform och en frivillig fritidsverksamhet kan förändras i samband med att klassificeringen mellan dem försvagas (Rohlin, 2000).

Bäråskolans skolmusikalprojekt

Bäråskolans skolmusikalprojekt har inte samma förankring i lokalsamhället, det vill säga stadsdelen Bärå, och bygger genom musikklassen på en tradition av samarbete mellan grundskolan och kommunens musikskola. Alla ungdomar som deltar i projektet bor därför inte i Bärå utan har prövat in till musikklassen med utgångspunkt från sina musikaliska kunskaper, inte med utgångspunkt från var de bor. Skolans utmaning ligger i att locka elever med så goda musikaliska förutsättningar som möjligt, och som också passar in i en miljö som musikklassen, där många elever inte känner varandra sedan tidigare.

Liksom i Annebäckskolans skolmusikalprojekt ger fritidsdiskurser förutsättningar för produktionen av skolmusikalprojektet på Bäråskolan. Men här har musikklassdiskursen på grundskolan, där musikskole-diskursen ingår, det största inflytandet. Andra fritidsdiskurser som påverkar undervisningen är musikskolediskursen, teaterdiskursen på Teaterverkstan och dansdiskursen på studieförbundet Dansplaneten; det vill säga att det är enskilda ämnesdiskurser som påverkar.

Verksamheten på Teaterverkstan och Dansplaneten bedrivs inte i Bärå, utan i andra stadsdelar. Viktigt i dessa diskurser är starkt klassificerade ämnen med fokus på sin egen utveckling, vad Bernstein (2000) kallar singulärer. Bäråskolans skolmusikalprojekt utmärks också av singulära diskurser under genomförandefasen.

Bäråskolans skolmusikalprojekt kan beskrivas som en utökad undervisning i musikklass med teater och dans som bedrivs i samarbete med den kommunala musikskolan. Undervisningen i musikklass är en pedagogisk verksamhet till vilken elever sökt sig med goda musikaliska kunskaper. Deras kunskapsnivå har de kunnat uppnå bland annat genom att vara elever på den kommunala musikskolan. Musikklassen förutsätter goda musikaliska förkunskaper hos eleverna. De elever som väljer teater eller dans har också förkunskaper i dessa ämnen, tillägnade bland annat genom Teaterverkstans och studieförbundet Dansplanetens verksamhet.

I Bäråskolans skolmusikalprojekt sker undervisningen i starkt internt klassificerade rum för musik- teater- eller dansundervisning. Det sker trots att undervisningen är en del av ett skolmusikalprojekt, en pedagogisk verksamhet som kan rymma en polyestetisk samverkan mellan estetiska ämnen med utgångspunkt i musikämnet (jfr Nielsen, 2010).

Musiklärare med sin huvudsakliga anställning på musikskolan kan genom musikklassen undervisa på grundskolan, och i samband med detta omsätta erfarenheter från och använda musikinstrument som ingår i musikskolans verksamhet. På så sätt kan blåsinstrument och stråkinstrument få utrymme på grundskolan, musikinstrument som av tradition ingår i musikskolans undervisning.

Elever på musikskolan får då möjlighet att spela i populärmusikaliska genrer som pop- och rockmusik, det vill säga genrer de vanligtvis inte spelar genom sina val av musikinstrument, men sannolikt lyssnar på.

Det finns ett släktskap mellan Bäråskolans skolmusikalprojekt å ena sidan och fritidsdiskurser å den andra. De flesta ungdomar som sjunger och spelar i skolmusikalen deltar i musikskolans verksamhet. De flesta elever som dansar i skolmusikalen deltar också i studieförbundet Dansplanetens dansundervisning och eleverna i teater deltar i teaterverksamheten för ungdomar på Teaterverkstan.

Det innebär att en viss kategori av ungdomar med ett starkt estetiskt intresse och estetiska ämneskunskaper får ytterligare ett tillfälle att utveckla intresse och kunskap inom området på skoltid. Att elever som dansat tillsammans tidigare på Dansplaneten eller spelat teater på Teaterverkstan också i stor utsträckning väljer dans eller teater som tillval kan innebära att det byggs upp ett motstånd hos elever som tidigare inte dansat eller skådespelat mot att just välja teater eller dans som tillval. En analys är att de kan avstå därför att de känner att deras brist på förkunskaper gör att de upplever sig inte passa in i en grupp av dans- eller teatervana elever, som också känner varandra sedan tidigare.

Vilka pedagogiska koder framträder i projekten och hur relaterar de till tiden och rummet?

Annebäckskolans skolmusikalprojekt utmärks av en ämnesövergripande undervisning och en integrerande, huvudsakligen social och inkluderande kod gäller. Bäråskolans skolmusikalprojekt utmärks av en ämnesinriktad undervisning och en isärhållande, mer individualistisk kod gäller.

De lärar- och elevkategorier som ingår och den pedagogiska målsättning och planering som finns för verksamheten har avgörande betydelse för vilken typ av rum som produceras och för vilka koder som framträder. I Annebäckskolans projekt planeras undervisningen för alla elever i

årskurs nio, oberoende av om de har förkunskaper i de ämnen som ingår eller inte. I Bäråskolans projekt planeras däremot undervisningen för den grupp av elever som redan har goda kunskaper i musik, teater och dans.

Annebäckskolans skolmusikalprojekt

Ett av målen i Annebäckskolans projekt är att alla elever i årskurs nio ska vilja och kunna delta i skolmusikalprojektet. En anpassning till en sådan elevgrupp innebär att eleverna inte behöver ha förkunskaper i notläsning, teater och dans och att det finns en förtrogenhet hos elever i gruppen vad gäller inlärningsmetoder och gestaltning av pop- och rockmusik, samt av att stå på scen.

Skolans styrdokument, från skollag till läroplaner och kurs- och ämnesplaner, ger lärarna möjlighet att organisera undervisningen utifrån de olika förutsättningar elever har (Jahnke, 2014). I Annebäckskolans projekt ingår en stor grupp elever med begränsade eller inga erfarenheter av att stå på scen, och en liten grupp med större erfarenheter av detta. En begränsad, eller ingen erfarenhet av sång, teater och dans hos många elever innebär att majoriteten av eleverna får agera i kollektiva teaterscener och danskoreografier. De får också sjunga tillsammans eller utföra praktiska arbetsuppgifter vid sidan av scenen. Ett fåtal elever får med utgångspunkt från sina förkunskaper en mer individuell undervisning; något som sker i samband med att de utvecklar skolmusikalens handling genom solo- eller duettsång, en mer avancerad dans eller genom ett mer individuellt agerande i olika teaterscener. Dessa elever har tidigare uppträtt i samband med skolavslutningar på Annebäckskolan. Även om Annebäckskolans projekt har ambitionen att alla elever i årskurs nio ska kunna delta på ett sätt som passar dem finns

hinder för att uppfylla den ambitionen. Om till exempel många elever vill vara med i skolmusikalorkestern uppstår problem eftersom skolmusikalorkestern är ett traditionellt pop- och rockband med fem medlemmar, varav musikläraren är en.

Tre olika typer av elevgrupper framträder i projektet. Det är en scenisk oerfaren, en scenisk erfaren och en praktiskt inriktad grupp. Många elever i den stora gruppen med sceniskt oerfarna elever får en ny erfarenhet i grundskolan av att stå på en scen. Eleverna i den sceniskt erfarna gruppen ges ytterligare praktik i att stå på scen, och den praktiskt inriktade elevgruppen får tillfälle att praktisera hantverkskunskaper i ett annat sammanhang än på fritidsgården.

Kanske går det att säga att projektledarna försöker göra rummet till det rum som behövs för undervisningen. Den eftersträvansvärda interaktionen mellan musik, teater och dans sker till exempel i aulan, det vill säga i ett absolut rum (Harvey 1973/2006) som erbjuder stora möjligheter till materiell pedagogisk relativisering. Det absoluta rummet musiksalen är inte lika enkelt att relativisera. Den starka interna klassifikationen (Bernstein, 2000) är för tongivande.

Den pedagogiska musik-, teater-, dans- och hantverksdiskursen interagerar under hela genomförandefasen och den avslutande fasen. Den sociala interaktionen sker företrädesvis mellan elever som känner varandra från fritidsgården eller grundskolan. Lärarnas målsättning är att majoriteten av eleverna ska interagera både som sångare, skådespelare och dansare i egenskap av musikalartister. Det sker också en interaktion mellan olika lärarkategorier och elevkategorier. Två fritidsledare undervisar tillsammans med en musiklärare och en pensionerad förskollärare, och estetiskt inriktade elever arbetar sida vid

sida med mer praktiskt inriktade elever. Elever undervisar också tillsammans med lärare.

I Annebäckskolans skolmusikalprojekt framträder en integrerad kod (Bernstein, 2000) där det ämnesövergripande och interaktionen mellan olika lärar- och elevkategorier är påtagligt. Det finns en gemenskap mellan olika lärare, elevkategorier och mellan lärare och elever, alla är beroende av varandra. I produktionen av de relationella rummen medför deltagarna i liten utsträckning tidigare ämneskunskaper. Den ämnesövergripande undervisningen utgår i stor utsträckning från att många elever är nybörjare.

Bäråskolans skolmusikalprojekt

I Bäråskolans skolmusikalprojekt medverkar musikklassens elever och de elever som valt teater eller dans som tillval i genomförandefasen. Eleverna har tidigare ämneskunskaper i bland annat notläsning och arrangemangstolkning, och inlärningsmetoderna anpassas efter elevgruppen och förkunskaperna de har. Notläsning och arrangemangstolkning präglar därför produktionen av den pedagogiska musikdiskursen tillsammans med en icke traditionell pop- och rockmusikgestaltning. Notläsning och arrangemangstolkning är också vanliga instuderingsmetoder på såväl musikskolan som i musikklassen. Alla musikelever har dessa förkunskaper som också är av vikt för att kunna söka in och bli antagen till musikklassen.

Pop- och rockmusik är, liksom i Annebäckskolans skolmusikalprojekt dominerande genrer. Skillnaden är att de musikaliska arrangemangen är skrivna så att också symfoniorkesterns och storbandets vanliga instrument, det vill säga stråk- och blåsinstrument kan ingå. Detta

möjliggör för elever att hålla fast vid det instrument de spelar i musikskolan, till exempel violin, cello, trumpet och saxofon.

Vi övergår till den pedagogiska teater- och dansdiskursen. Teaterimprovisation präglar undervisningen och teater eleverna har förkunskaper i teaterimprovisation från dansundervisningen på Teaterverkstan. Showdans och skapandet av danskoreografier präglar dansundervisningen. De flesta danselever har förkunskaper från dansundervisningen på studieförbundet Dansplaneten.

Förkunskaper i musik, teater och dans gör således att majoriteten av eleverna redan före projektstart har kunskaper för att kunna sjunga och agera individuellt i samband med kollektiva teaterscener, danskoreografier och sångsituationer. Eleverna för handlingen framåt genom solo- eller duettsång, avancerad dans och ett både individuellt och kollektivt agerande i teaterscener. Många av eleverna har tidigare också uppträtt i samband med skolavslutningar på Bäråskolan.

Undervisningen är i stor utsträckning ämnesinriktad och den sociala interaktionen sker mellan elever som känner varandra sedan tidigare från musikklassen, Teaterverkstan eller studieförbundet Dansplaneten, det vill säga från ämnesinriktade fritidsdiskurser.

Den starka interna klassifikationen är vanligt förekommande i Bäråskolans absoluta rum med undervisning i salar som är designade för undervisning i ett estetiskt ämne. Alla lärare som undervisar är utbildade för den verksamhet de undervisar i. Elever undervisar inte tillsammans med lärare, men har inflytande i undervisningsprocesserna. Den pedagogiska musik-, teater- och dansdiskursen är isolerade från varandra under hela genomförandefasen. Det finns heller ingen

målsättning att eleverna ska interagera som musikalartister, det vill säga som både sångare, skådespelare och dansare i skolmusikalen.

Det är en isärhållande kod (Bernstein, 2000) som råder under genomförandefasen i Bäråskolans projekt, vilket innebär att ämnen och lärar- och elevkategorier isoleras från varandra. Koden innebär vidare att skolämnen, lärar- och elevkategorier separeras, lärare arbetar självständigt och ser sig främst som ämnesrepresentanter. När denna kod gäller ges begränsade förutsättningar för en gemenskap mellan de olika kategorierna, och det saknas ett beroende mellan olika ämnen och lärar- och elevkategorier.

Vilka maktförhållanden produceras och på vilka grunder?

Fritidsdiskurser får genom sina företrädare stor betydelse för vilka maktförhållanden som produceras i Annebäckskolans projekt. En grundskolediskurs, musikklassen, får stor betydelse för vilka maktförhållanden som produceras i Bäråskolans projekt. Fritidsgårdsdiskursen och aerobics- och knatteddansdiskursen ger förutsättningar för att fritidsledare och elever kan ge undervisningen en inkluderande riktning i Annebäckskolans projekt. Musikklassdiskursen ger förutsättningar för lärare med rötter i musikskolediskursen, teaterdiskursen på Teaterverkstan och dansdiskursen på Dansplaneten att ge undervisningen i Bäråskolans projekt en riktning mot ett enskilt ämne.

Annebäckskolans skolmusikalprojekt

I produktionen av Annebäckskolans skolmusikal är fritidsgårdsdiskursen inflytelserik, något som möjliggörs av en svag isolering mellan

fritidsgården och grundskolan. Genom den svaga klassifikationen kan en fritidsledares vilja till en inkluderande inriktning, med pop- och rockmusik som bärande genrer liksom på fritidsgården, få ett stort genomslag. Det är något som uttrycks i det skolmusikallibretto fritidsledaren skapar och genom den regi som ges med utgångspunkt från librettot. En annan fritidsledare och en elev kan få inflytande genom regin. Det sker när de omsätter erfarenheter från teaterdiskursen på fritidsgården som ligger till grund för den regi de ger. Det är erfarenheter av teaterproduktioner där ungdomar kan vara med oberoende av om de stått på en scen tidigare eller inte. Även aerobics- och knatteddansdiskurserna är inflytelserika.

Genom musikleäraren är den pedagogiska musikkursen på grundskolan en maktfaktor. Musikleäraren ska bland annat sätta musikbetyg på många av eleverna i årskurs nio och elevernas prestation i skolmusikalprojektet vägs in i ett sådant betyg. Endast musikleäraren har befogenhet att sätta betyg då hon är ensam i projektgruppen om att vara utbildad för att arbeta på grundskolan. Musikleäraren får också, tillsammans med en elev inflytande genom att överföra idéer om att alla som vill ska kunna delta i dansen.

Arbetet på fritiden och det oavlönade arbetet är betydelsefullt i Annebäckskolans skolmusikalprojekt, och två eldsjäalars arbete är en förutsättning för att skolmusikaldiskursen ska kunna produceras i nuvarande omfattning. Detta möjliggör maktpositioner för eldsjälarna, en fritidsledare och en pensionerad förskollärare. Genom att undervisningen i dans och teater kräver kompletterande lärarroller och att musikalorkestern ofta repeterar på egen hand i svagt inramade ensembleprocesser kan även elever få kontroll över delar av verksamheten.

Graden av inramning skiftar i Annebäckskolans skolmusikalprojekt i de tre faserna, inledningsfasen, genomförandefasen och den avslutande fasen. När en fritidsledare i inledningsfasen ensam skriver skolmusikallibrettot på sin fritid, och när en före detta förskollärare utför ett oavlönat arbete som han kontrollerar råder en stark inramning. När eleverna i skolmusikalorkestern repeterar på egen hand och arbetar i kompletterande lärarroller i genomförandefasen och den avslutande fasen och kontrollerar musikaliska ensembleprocesser i genomförandefasen råder däremot en svag inramning. Att elever kontrollerar undervisningsprocesser beror framför allt på att det saknas tillräckligt med musik- teater- och danslärarkompetens i Annebäckskolans projekt.

Bäråskolans skolmusikalprojekt

I produktionen av Bäråskolans skolmusikal är musikklassdiskursen inflytelserik. Musiklärarna har tillsammans med musikklass eleverna ett stort inflytande då de utser det tema och de låtar som ligger till grund för handlingen. Musiklärarna har makt över betygsättningen. Majoriteten i projektledargruppen är musiklärare i musikklassen eller på musikskolan och de betygsätter eleverna med utgångspunkt från musikklassens kursplan.

Pop- och rockmusikdiskursen ges ett stort inflytande, men skolmusikalorkestern är inte ett traditionellt pop- eller rockband utan ett utbyggt pop- och rockband med blås- och stråkinstrument. Det innebär att traditionella inlärningsmetoder, baserade på gehör och ackordsanalys i en mindre grupp som det traditionella pop- och rockbandet får begränsad makt. Instrument som de flesta eleverna i musikklassen

spelar i musikskolans regi, inte sällan sedan tidig ålder, blir genom det utbyggda pop- och rockbandet också betydelsefulla i projektet.

Ljudet är viktigt i musikaler. Att sköta ljudet i musikalsammanhang ställer speciella krav på kunskaper i och erfarenheter av ljudteknik (Nicklasson, 2006). Konsekvensen av att en professionell ljudtekniker sköter ljudtekniken i Bäråskolans skolmusikalprojekt är å ena sidan att eleverna går miste om kontrollen över ljudet, men å andra sidan att ljudet kan hålla högre kvalitet. Att makten över ljudet finns hos en professionell ljudtekniker i stället för hos elever kan få betydelse för att det ljud som mixas passar bättre in i musikalkontexten än om elever skulle ha kontrollerat ljudet.

Teaterimprovisation förekommer ofta i såväl teaterundervisningen på Teaterverkstan som i skolmusikalprojektet. Läraren och eleverna utvecklar skolmusikallibrettot genom liknande teaterimprovisationer som på Teaterverkstan och momentet rekontextualiseras till den pedagogiska teaterdiskursen i projektet. Jag framhöll tidigare att det finns en stor makt hos musiklärare och musikklasselever över tema och den musikaliska inramningen av handlingen, men det är en handling som skapas genom improvisationer av teaterlever, det vill säga skapas i en svagt inramad process.

I den svagt inramade teaterundervisningen pågår en maktkamp inom elevgruppen. Teaterläraren säger till exempel att teatergruppen skapar librettot, men det stämmer inte helt. Det är två elever i teatergruppen som har ett avgörande inflytande över denna process. Det är också en process de har designat och som de dominerar. De får därmed ett stort inflytande och kan sägas kontrollera improvisationsmomentet i den pedagogiska teaterdiskursen. Rasmusson & Erberth (2016) framhåller vikten av att teaterläraren styr i teaterundervisningen för att undvika en

dominans av enskilda elever i till exempel improvisationsprocesser. Det gör inte teaterläraren på Bäråskolan, och som en konsekvens kan två elever dominera i undervisningen.

Den pedagogiska dansdiskursen är en maktfaktor genom en rekontextualiseringsprocess från Dansplaneten till skolmusikalprojektet. Dansläraren och danseleverna förmedlar då inslag med rötterna i showdans och både läraren och eleverna kontrollerar skapandet av danskoreografierna.

Slöjdläraren och slöjdeleverna får betydelse i produktionen av musikalen genom att möjliggöra musikaliska framföranden genom byggandet av podier, och teaterframföranden genom tillverkning av rekvisita.

En avgörande anledning till att musiksalar finns på Annebäckskolan och Bäråskolan är att musik är en del av grundskolans kontext. Det har också varit ett skolämne i Sverige sedan mitten av 1950-talet och som sång i hundratals år (Hartman, 2005). Danssalar finns inte därför att dans inte är en del av grundskolans kontext, bortsett från att det är en del av idrottsämnet. Den pedagogiska dansdiskursen produceras också utanför grundskolan under genomförandefasen. Det sker troligen för att skapa liknande materiella förutsättningar som för musik och teater och därmed också för att kunna upprätthålla dansens status. På studieförbundet Dansplaneten kan danslärare och elever bland annat använda speglar i instuderingen av koreografierna, något de inte kan göra på Bäråskolan.

Teaterundervisningen tycks emellertid ha en plats i grundskolans lokaler trots den svaga relationen till grundskolan. Men att inreda ett stort klassrum för teaterundervisning är inte lika resurskrävande som att till exempel köpa in speglar för dansundervisning. Här sker likväl ett

samarbete med en institution utanför skolan, när skolan för att skapa goda förutsättningar för undervisning lånar rekvisita från Teaterverkstan.

Bäråskolans skolmusikalprojekt kan sammanfattningsvis beskrivas som ett projekt där det finns tillräckligt med utbildade lärare i musik, teater och dans och som får betalt för huvuddelen av sitt arbete. Det oavlönade arbetet spelar därför inte någon avgörande roll för att skolmusikalprojektet ska kunna genomföras. Behovet av eldsjälar finns då inte heller på samma sätt som i Annebäckskolans projekt.

Det finns heller inte ett liknande behov av elever i lärarroller, något som till stor del beror på att undervisningen är ämnesinriktad och det finns ämnesbehöriga lärare i såväl musik, teater, dans och slöjd. Ämnesbehörigheten väger tyngre i detta projekt jämfört med Annebäckskolans. Elever kan dock ha inflytande i olika undervisningsmoment, men då som en del av en starkt inramad undervisning där deras ansvar i olika undervisningsmoment är en del av den undervisning läraren har planerat. Undervisningen sker i starkt internt klassificerade rum (Bernstein, 2000) under genomförandefasen.

Diskurser som ger förutsättningar för skolmusikalprojekten, och företrädare för dem som därför kan vara bärare av makt sammanförs i tabellerna 11–12.

Tabell 11-12: Diskurser som ger förutsättningar för skolmusikalprojekten och företrädare för dem som är bärare av makt i projektundervisningen.

Annebäckskolans projekt

Musikdiskurs grundskolan	Musiklärare
Fritidsgårdsdiskurs inkl. hantverksdiskurs	Fritidsledare, f.d. förskollärare, elever
Aerobicsdiskurs	Musiklärare
Knattedans	Elev

Bäråskolans projekt

Musikklassdiskursen	Musiklärare
Musikskolediskursen	Musiklärare
Teaterdiskursen	Teaterlärare, elever
Dansdiskursen	Danslärare, elever
Slöjddiskursen	Slöjdlärare

Sammanfattning

Hur kommer då rekontextualisering, pedagogik och makt till uttryck i de två skolmusikalprojekten, och vad beror det på att de tre kategorierna framstår på olika sätt vid en jämförelse?

Undervisning där olika koder råder

Annebäckskolans projekt vänder sig till alla elever i årskurs nio. Inlärningsmetoderna anpassas därför efter en stor grupp elever utan tidigare kunskaper och en mindre grupp som redan har kunskaper. En integrerad kod råder och det sker en interaktion mellan ämnen, företrädare för ämnen och mellan olika kategorier av lärare och elever och rum där undervisning pågår. Annebäckskolans skolmusikalprojekt framstår som ett alternativ till traditionell skolundervisning i starkt klassificerade skolämnena som sker i form av ett projektarbete där gränsöverskridanden mellan olika ämnen och uttryck ingår.

I Bäråskolans projekt finns det ett pedagogiskt mål hos skolledning och lärare att eleverna ska utveckla sina kunskaper från en ofta redan hög kunskapsnivå. Den enskilda ämnesfokuseringen är hög och det sker ingen interaktion mellan ämnen och företrädare för ämnen, eller mellan olika kategorier av elever eller rum under genomförandefasen. En isärhållande kod råder och projektet överensstämmer till stor del med traditionell skolundervisning i starkt klassificerade skolämnena, men i form av ett projektarbete där olika ämnen och uttryck ingår.

Grad av rekontextualisering

Rekontextualiseringen (Bernstein, 2000) av fritidsdiskurser får betydelse för båda projektens genomförande, men i olika grad. I Annebäckskolans projekt sker till exempel en begränsad rekontextualisering då det socialt inriktade projektet i Annebäck i stor

utsträckning styrs utanför skolan, det vill säga främst från fritidsgården, en institution som emellertid står skolan nära. Det ämnesinriktade projektet i Bärå styrs inom skolan, främst från musikklassen där musikskolan också verkar, med hjälp av institutioner utanför skolan som Teaterverkstan och Dansplaneten. Kanske går det att tala om fritidsverksamhet som skolutbildning (Annebäckskolan), respektive traditionell skolutbildning med hjälp av fritidsverksamhet (Bäråskolan).

Begränsningar eller frihet

I projekten anpassas undervisningens upplägg efter lärar- och elevgruppen. Annebäckskolans projekt saknar tillräckligt med lärarkompetens för undervisning i hantverk, teater och dans. Det är något som kan vara ett problem, men också innebära möjligheter och frihet. I projektet möjliggörs till exempel för elever, fritidsledare och en pensionerad förskollärare att undervisa i skolmusikal och för ett undervisningsinnehåll som till stor del präglas av diskurser utanför skolan. En frihet att tänka i nya banor runt skolundervisning uppstår. En sådan typ av frihet erbjuds inte på samma sätt i Bäråskolans projekt genom att det finns utbildade lärare i såväl musik, teater, dans och slöjd som förväntas inrikta sin undervisning mot det ämne de är utbildade för.

Fostran eller utbildning

Pedagogik är läran, eller vetenskapen om både uppfostran och undervisning (Lundgren, 1996). Den pedagogiska diskursen är mer inriktad på fostran än utbildning i Annebäckskolans projekt, och mer inriktad på utbildning än på fostran i Bäråskolans projekt. Vad beror det på? Förmodligen är anledningen att projekten vilar på olika värderingar om skolans roll med utgångspunkt från bland annat lokalsamhället. Skolmusikalprojektet i Annebäck kan ses som en förstärkning av en

tradition på orten där skolan och fritidsgården gemensamt tar ansvar för en social fostran, både under skoltid och på elevernas fritid. För att kunna ta ett sådant gemensamt ansvar krävs det att eleverna väljer att gå kvar på skolan, det vill säga Annebäckskolan. Skolmusikalprojektet i Bärå kan däremot ses som en förstärkning av musikklassens verksamhet som har ett primärt mål att locka elever till musikklassen, oberoende om de bor i Bärå eller inte.

Diskussion

Med utgångspunkt från Bernstein (2000) använder jag begreppet singulär diskurs för att beskriva ett avgränsat skolämne som är starkt klassificerat och narcissistiskt inriktat mot sin egen utveckling. Jag använder begreppet regional diskurs om rekontextualiserade singulärer i en vidare mening. Den produceras i gränssnittet mellan de singulära diskurserna. Med begreppet generisk diskurs avser jag en allmän diskurs som produceras och distribueras också utanför det rekontextualiserade fältet. Den generiska diskursen är riktad mot erfarenheter utanför den obligatoriska skolan, till exempel i samband med vidareutbildning.

Hur kan då bruket av dessa diskurser förstås i förhållande till min studie? I Annebäckskolans skolmusikalprojekt produceras en regional diskurs från och med den inledande fasen av projektet. För att passa kunskapsnivån i en undervisningsgrupp där många elever är nybörjare i de ämnen som interagerar fastläggs formen och innehållet före genomförandefasen. Ett starkt inramat skolmusikallibretto som skrivs under skolans sommarlov är av vikt i denna process. Detta väcker intresse. Att en lärare skriver librettot innan termins- och projektstart innebär i praktiken att musikalens handling skapas utanför skolans tid och rum, vilket försvagar rekontextualiseringsprocessen. En konsekvens

för lärare och elever är att musikalen kan sättas samman tidigt i processen.

Eleverna kan då tidigt få en föräning om skolmusikalens utseende vilket förmodligen skapar en trygghet i en undervisningsgrupp där de flesta har begränsad vana av att stå på scen. Samtidigt gör sig inte den musikestetiskt specialiserade eleven eller cello- och trumpeteleven sig besvär. Anledningen till detta är att singulärer inte erbjuds något utrymme när skolmusikalorkestern är avsedd för pop- och rockbandets traditionella instrument, det vill säga trummor, elbas, elgitarrer, piano och keyboards.

Målet att skapa en skola för alla genom skolmusikalprojektet uppnås därför inte, och bilden av ett skolmusikalprojekt där alla elever i årskurs nio har inflytande över undervisningen stämmer inte. Kanske är också möjligheten att anpassa en pedagogisk diskurs till alla elever i en årskurs en utopi, eller åtminstone mycket svårt att genomföra. Den pedagogiska kompetensen hos en lärargrupp har alltid begränsningar, och som en följd finns det alltid begränsningar i den undervisning som är möjlig att genomföra. Men det är en brist på kompetens som också skapar en dimension av frihet och öppnar upp för en alternativ undervisning med andra pedagogiska och sociala värden.

Vad som skiljer Bäråskolans projekt, och kanske också andra skolmusikalprojekt med en isärhållande kod från Annebäckskolans, och kanske också andra skolmusikalprojekt med en integrerande kod är följande. Undervisningen riktas inte till alla elever i en årskurs och formen fastläggs av lärare i en skolkontext. Som en del av den pedagogiska diskursen kontrolleras innehåll i skolmusikalen av elever,

men inte av elever som lärare. I Bäråskolans skolmusikalprojekt är också musik, teater och dans starkt klassificerade och uppträder som singulärer under hela genomförandefasen, det vill säga inriktade mot sin egen utveckling. Rekontextualiseringen genomförs fullt ut och traditionell skolundervisning skapas. En region produceras först i och med att skolmusikalen sätts samman i den avslutande fasen, det vill säga under den sista veckan av skolmusikalprojektet.

Hur förhåller sig skolmusikalprojekt som dessa till den generiska diskursen? Det är rimligt att tänka sig att kompetenser som efterfrågas i dagens flexibla arbetsliv är förmågan till samarbete och självständigt arbete, och att leverera ett resultat på utsatt tid. Jag vill hävda att detta tränas i båda skolmusikalprojekten och i typer av skolmusikalprojekt som påminner om dem som presenterats i denna avhandling, om än på olika sätt. Elever och lärare måste självständigt ta ansvar för sin roll i skolmusikalprojektet, men också samarbeta för att ridån för skolmusikalen ska kunna gå upp på ett i förväg bestämt premiärdatum, som i mycket liten utsträckning är förhandlingsbart. Det är också något jag beskrivit utifrån egna erfarenheter i avhandlingens inledningskapitel.

Det går då att hävda att generiska diskurser på detta sätt är verksamma i grundskolekontexter som de två skolmusikalprojekten. Bernstein beskriver inriktningen av generiska diskurser så här: "essentially directed to extra-school experiences: work and life" (Bernstein, 2000, s.53). Att träna både på samarbete, att vara självständig och att hålla en "deadline", som i projekten, är att både träna sig och anpassa sig inför ett yrkes- och vardagsliv och strukturer utanför skolan.

Maktförhållanden mellan olika kategorier

Som nämndes tidigare råder två olika koder i skolmusikalprojekten och de har olika typer av relationer till lokalsamhället och är producerade i

två olika sociala och pedagogiska kontexter. Men båda projekten präglas av maktförhållanden mellan institutioner, ämnen, lärar- och elevkategorier samt mellan elever och lärare, fast på olika sätt.

Det är då av vikt att fråga sig vad som händer om man frångår en strikt ämnesindelning och indelning i lärar- och elevkategorier, som i Annebäckskolans skolmusikalprojekt. Erbjuds då ett alternativ till traditionell skolundervisning uppbyggd av singulärer där betyg ska sättas i enskilda skolämnena? Erbjuds också ett alternativ där lärar- och elevkategorier isoleras från varandra? Jag vill påstå att svaret på frågorna är ja. Det är då rimligt att påstå att olika lärar- och elevkategorier kan närma sig varandra genom en regional diskurs i genomförandefasen och att en ämnesövergripande kunskapsproduktion då kan ske. Självfallet minskar elevernas möjligheter att få ämnes-specifika kunskaper.

Hanken & Johansen (2003) visar att projekt- eller temaarbetet kan vara ett ämnesövergripande alternativ till traditionell ämnesundervisning då problemställningar ofta korsar ämnesgränser. Bäråskolans projekt visar på motsatsen då eleverna ges möjligheter att utöka sina kunskaper i enskilda ämnen och lärarnas möjligheter att förmedla ämnesövergripande kunskaper minskar, vilket också försvårar för en regional diskurs att bildas i genomförandefasen. Varför sker då undervisning på ett visst sätt? Slutsatser att dra är att undervisningens absoluta rum tillsammans med lärar- och elevgruppens sammansättning får betydelse för inriktningen av undervisningen, och därmed för vilka sociala interaktioner som sker (det relativa och relationella rummet). Maktfördelningen får betydelse för undervisningens karaktär. I sin

förlängning innebär detta resonemang att läroplaner, kursplaner och idéer utmanas eller föregås av de rumsliga villkoren.

Klassrummet är ett vanligt förekommande rum för traditionell skolundervisning. Aulan är ett vanligt förekommande rum för skolsamlingar, men också för skolmusikalprojekt där skolmusikalen ofta uppförs. Det går inte att bygga en ny aula för ett skolmusikalprojekt. Det är ett absolut rum som kan vara för litet för att såväl musik, teater och dans ska få plats. Det finns då en risk att musik genom sin maktposition tar plats på bekostnad av teaterns och dansens önskade utrymme. Visserligen finns alltid en strävan efter att relativisera rummet till det rum som behövs, men denna strävan begränsas av det existerande absoluta rummet. Vad man vill göra förhindras av de rumsliga villkoren. Det absoluta rummets karaktär har makt att påverka vilken undervisning som är möjlig att genomföra.

Samsyn och socialisering

Bernstein (1974, 2000) hävdar att vissa villkor ska vara uppfyllda för undervisning när en integrerad kod gäller. Det ska finnas en hög grad av ideologiskt samförstånd hos de som arbetar tillsammans, det ska finnas en enighet om vilken typ av pedagogisk diskurs som ska gälla och om vilken typ av bedömning av eleverna som ska ske. Tillkommer nya lärare krävs det att de insocialiseras i koden, och vice versa om de kommer från erfarenheter av undervisning där en annan utbildningskod råder. Vad betyder då detta för skolmusikalprojekt såsom de som studerats här?

Annebäckskolans sammansättning av projektgruppen präglas av kontinuitet över tid och av att lärarna har insocialiserats i bestämda roller. De två fritidsledarna har också arbetat tillsammans under många år i skolmusikalprojektet. Det tycks vidare finnas en samstämmighet om inriktningen av de pedagogiska diskurser som utgör

skolmusikalprojektet inklusive ett gränsöverskridande fokus och en svag lärarautonomi. Samstämmigheten är dock villkorad. Den bygger på en tradition av samarbete mellan fritidsgården och grundskolan där social fostran väger tyngre än ämneskunskaper. Projektgruppens medlemmar är verksamma i denna tradition och undervisningen anpassas till de rådande strukturerna.

Bäråskolans isärhållande kod präglas precis som Annebäckskolans projekt av en kontinuitet över tid, och lärarna har även här bestämda roller i projektgruppen. Det tycks finnas en samstämmighet om inriktningen av de pedagogiska diskurserna som utgör skolmusikalprojektet, och då också om fokuseringen på singulärer. Samstämmigheten gäller också en pedagogisk diskurs byggd på stark lärarautonomi och inriktad starkt på utbildning.

Bedömningen av elevernas arbete sker i relation till musikbetyget i båda projekten. Det är troligen så att en isärhållande kod underlättar för läraren att sätta betyg, då det som förväntas betygsättas inramas tydligare än om en integrerad kod gäller, som i Annebäckskolans projekt.

De gynnsamma villkoren som Bernstein (2000) anser skapas i en integrerad kod är också giltiga när en isärhållande kod gäller, som i Bäråskolans projekt. Det finns ett ideologiskt samförstånd mellan lärarna, enighet om den gällande pedagogiska diskursen och bedömningen, och det sker en insocialisering i bestämda roller. Två etablerade skolmusikalprojekt med olika koder framträder, men som båda tycks erbjuda fördelaktiga utgångspunkter för undervisning och fostran.

Kort sagt kan såväl en integrerad som isärhållande kod erbjuda gynnsamma villkor för undervisning, men de är relaterade till olika undervisningskontexter och mål med undervisningen.

Vilken kod är att föredra?

Vilken kod är då att föredra i skolprojekt som de två skolmusikalprojekten? Det beror självfallet på vad som är möjligt att genomföra och vad som upplevs eftersträvansvärt och hur man värderar sociala faktorer, ämnesövergripande kunskaper, enskilda ämneskunskaper genom betyg i en pedagogisk diskurs. Placerar frågor om betyg, bedömning och sociala faktorerets betydelse in i den stora bilden av svensk utbildningsdiskurs sedan 1945, är det utbildningspolitiska frågor som på olika sätt och i varierande grad varit närvarande i svensk skoldebatt sedan efterkrigstiden och i högsta grad är närvarande i dag (Lindblad & Lundahl, 2015).

Skolans roll för utbildning har alltså debatterats men även skolans roll för elevernas ”kulturella fostran”. Bland annat Gustafsson (2000) uppmärksammar en sådan fostran. Han skriver:

Värdet med barns kulturella fostran har återkommande funnits på dagordningen i det offentliga samtalet. Inte minst när det gäller den allmänna skolans uppgifter och ansvar, men även beträffande i vilken mån musik- och annan undervisning ska vara till för alla eller endast för somliga. (Gustafsson, 2000, s.13)

Musik- och musikundervisningen på Annebäckskolan vänder sig till alla elever i årskurs nio. Undervisningen i musikklass på Bäråskolan, där skolmusikalprojektet ingår, gör det inte. I den svenska musikpedagogiska diskursen på grundskolan har också en musikundervisning som vänder sig till alla sedan 1939 levt sida vid sida

med en musikundervisning för specifikt utvalda musikklass elever. Även om det funnits kritik mot detta så har ändå detta särskiljande av elever accepterats i stort (Gustafsson, 2000).

Förslag på fortsatt forskning

Min avhandling har analyserat möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt. I ett av projekten har den kommunala musikskolan ett stort inflytande, något som bygger på en tradition av musikpedagogisk samverkan mellan musikskolan och grundskolan just i samband med skolmusikalprojekt i Sverige, en samverkan bland annat Stålhammar (1995) uppmärksammar. Det finns också ett nytt fenomen i det svenska utbildningsväsendet, kulturskolan. Sedan ett antal år breddas den kommunala musikskolans verksamhet mot en kulturskola där andra estetiska ämnen och uttryck ingår. Förslag till en inkluderande kulturskola (SOU 2016:69) som riktar sig till en bred grupp av ungdomar, inte minst utlandsfödda har skrivits fram, och det planeras för en utbildning till lärare i kulturskolan på flera lärosäten i Sverige (Regeringen, 2017). Holmberg (2011) betraktar musik- och kulturskolan som ett nav i vårt lands musikutbildningssystem, och mot en sådan bakgrund tycker jag att kulturskolan är intressant att studera närmare.

Kulturskolor är vanliga i hela Norden. I Norge, där kulturskolan har en nationell läroplan, är den engelska benämningen *School of Music and Performing Arts* (Kuuse, 2018), vilket accentuerar musikens starka position. Skolmusikalprojekten i min studie kan också beskrivas som *Schools of Music and Performing Arts*, men med olika betoningar på vad som anses viktigt i verksamheterna.

Min studie har analyserat möten och makt, inte minst musikens makt. Kulturskolans verksamhet rymmer också möten, bland annat mellan olika typer av lärare, elever och estetiska ämnen. Den rymmer också maktförhållanden, inte minst mellan de olika ämnena. Den långa utbildningstradition som finns för musik genom den kommunala musikskolan är en tradition som till exempel teater eller dans inte har. Inför en medverkan i kulturskolan ger det annorlunda förutsättningar för deltagandet.

Jag skulle vilja ta resultaten av min studie vidare till forskning om kulturskolan, resultat som visar att musikens starka position reproduceras i ett skolmusikalprojekt. Musikens starka position genom musikskolan reproduceras kanske också i kulturskolediskursen, om än på andra sätt.

Det finns därför skäl att ytterligare analysera den pågående kulturskoleverksamheten och planeringen av den i det nya estetiska utbildningslandskap som håller på att formas. I samband med en sådan analys är det rimligt att ställa frågor rörande vilka estetiska ämnen som ska inkluderas och på vilka premisser, och vilken position musikämnet ska ha i en kulturskola.

Till sist...

Ett skolmusikalprojekt kan upplevas som något annorlunda på en skola, något som skiljer sig från annan undervisning. Med utgångspunkt från min studie framstår de beforskade skolmusikalprojekten som en annorlunda undervisningsform, men också som en skoldiskurs vilken reproducerar och befäster sociala eller pedagogiska strukturer som redan finns på skolan, och gör dem starkare.

Musik används för att skilja elever åt i ett skolmusikalprojekt genom till exempel musikklassen, men också för att förena elever genom till exempel möten mellan musik, teater och dans, och förena elever med en publik. Som avslutning på min avhandlingsstudie ställer jag frågan om det är just musiken och dess makt som gjort Annebäckskolans socialt inriktade projekt och Bäråskolans ämnesinriktade projekt möjliga? Eller är projekten ett resultat av den pedagogiska kod som råder på Annebäck- och Bäråskolan. Svaret är nog både och. Genom musikens makt har en integrerande kod på Annebäckskolan och en isärhållande kod på Bäråskolan kunnat få ett starkt genomslag.

Summary

Musical theatre is a popular music based theatrical genre using drama, song and dance in an integrated storytelling. Since the early 20th century, musical theatre stage works have been called musicals (Kenrick, 2017). My study focuses on musicals and musical theatre recontextualised (Bernstein, 2000) to a school context. The two school musical theatre projects ending with school musical performances in focus in this case study were carried out during the academic year 2011–2012 in grade nine at two Swedish lower secondary schools, Annebäckskolan (“The Annebäck school”) and Bäråskolan (“The Bärå school”).

The projects belonged to the mark-free subject *Elevers val* (“The pupil's choice”), which forms part of the Swedish national curriculum. The overall aim is to, on the basis of these school musical theatre projects, visualize and analyse how leisure discourses in the community or school discourses with a relation to the local community influences on pedagogic discourse like a school musical theatre project. Further how

pedagogical codes, spaces and power conditions appear in such a project, related to each other, educational traditions and to the community.

For my purpose, the following questions are linked: How can the local community and leisure discourses be understood in relation to the two school musical theatre projects? What educational spaces and codes appear in the two projects? What power relations are produced and on what grounds?

The case study is based on individual qualitative interviews and group interviews and discussions with participating pupils and teachers and observations as a privileged observer. My analysis has a hermeneutical approach, and my theoretical starting points are Basil Bernstein's theories; for example concepts such as recontextualisation, codes, classification, framing, and discourse.

Bernstein (2000) argues that when knowledge and competence existing in society are transferred to a school context, a recontextualisation can take place, and pedagogic discourse can be created. A code consists of the principles that govern what is considered meaningful, how this meaningful should be expressed and in what context this code is valid. Classification is related to the degree of boundary establishment between categories. If the classification is strong, there are clear boundaries and hence a high degree of isolation among different categories. In contrast if it's weak, the isolation and the boundaries are less tangible. Framing refers to the degree of control over what is transferred and accepted e.g. in a pedagogical context. If there's a low degree of pupil autonomy there's strong framing, and if there's a high degree there's weak framing. Bernstein (2000) distinguishes between singulars or regions, where singulars are specialised, discrete discourses on the whole narcissistic

while regions are constructed by recontextualising singulars into larger units.

Bernstein (2000, p.33) points out that an overall pedagogical discourse, which he also calls a principle, is established in connection with the recontextualisation process from society to school. It is a discourse that, according to him, contains both transfers of skills and values. The recontextualisation process enables specific educational discourses to be produced. I define a discourse based on Bernstein (1974, 1983, 2000), and Laclau & Mouffe (1985) as a defined social practice that helps to construct social identities and relationships, knowledge and meaning systems and as something that gives meaning to experiences from a certain perspective.

Basil Bernstein's theories are supplemented with a perspective based on David Harvey and his theories on space and concepts as absolute, relative and relational spaces.

How can local community and leisure discourses influences on education be understood through the two school musical theatre projects?

Following discourses in the local community, or related to the local community provide conditions for the production of the school musical theatre discourses and then the production of the relational spaces, and following degree of classification characterises the relation between the pedagogical discourses that form the school musical theatre discourses. Annebäckskolan: The music-, theatre and handicraft discourses at the municipal youth centre, the aerobics discourse, the dance for kids discourse, the pedagogical music discourse at lower elementary school,

and a weak classification. Bäråskolan: The music class discourse at lower secondary school, the municipal music school discourse, the municipal theatre discourse and the dance centre discourse, and a strong classification.

What pedagogical codes appear in the projects and how do they relate to time and space?

The pedagogical codes, spaces, focus and the kind of school musical that characterizes the two school musical theatre discourses are as follows. Annebäckskolan: Integrated code with relative spaces adapted for the target group all pupils in grade nine, and a mainly social, inclusive and regional focus, leading to a jukeboxmusical. Bäråskolan: Collection code with relative spaces adapted for the target group and a mainly individualistic, singular subject focus, leading to a jukeboxmusical/musical revue.

In what ways do power relations appear and on what grounds?

The local community or local community related discourses that carry power through its representatives are as follows. Annebäckskolan: The municipal youth centre with a music-, theatre and handicraft discourse, the aerobics discourse, the dance for kids discourse and the pedagogical music discourse at the lower secondary school. Bäråskolan: The music class discourse, the municipal music school discourse, the municipal pedagogical theatre discourse, the dance school discourse, and the sloyd discourse at the lower secondary school.

The power of music does not stop in an absolute space, but travels between spaces, regardless of the code that exists. The music's power in the libretto that is written does not stop in the spaces in which it is created, but travels to the spaces where the school musical is produced (Annebäckskolan). The music's power through the choice of songs that

governs school music rehearsals does not stop in a particular space but travels to where the school musical is produced (Bäråskolan).

Conclusion and discussion

Society is reflected in school and of importance in producing of pedagogical discourse (Bernstein, 2000). There's a weak classification of the relation between the secondary schools in my study and the society surrounding the schools. In accordance with this grade of classification leisure discourses and school discourses related to leisure discourses have through discourse representatives been able to create conditions for the two school musical theatre projects I have presented and analysed.

Project teachers and pupils active in both the leisure discourses or in a school discourse related to them could then convey experiences and ideas from the discourses to the production of the school musical. The teachers and pupils who have influence and power in the discourses have then conveyed ideas and experiences with roots in the leisure- or leisure related discourses they were already active in, that provided the prerequisites for producing of the school musical.

As a consequence of different local community influences and pedagogical objectives, the teaching methods and the teaching group's composition of teachers and students, and the characters of the projects have been different in a comparison. The character of Annebäckskolan as a secondary school with social responsibility for all pupils has strengthened through the school musical theatre project, as the school's social collaboration with the municipal youth centre has been expanded with a pedagogical and social collaboration. It has also strengthened

through collaborations with aerobics and dance for kid's discourses when an inclusive dimension has been added.

The character of Bäråskolan as an aesthetically profiled secondary school has been strengthened through the school musical theatre project as the music class's collaboration with the municipal music school has been expanded, and collaboration with a theatre- and dance school in the local community has been added.

Through the school musical theatre projects, the social orientation of the work at Annebäckskolan, and the aesthetic profile of Bäråskolan have been reproduced in new forms and further consolidated, something made possible through more extensive influences from the local community.

The classification between school time and leisure time has been weak in both projects as leisure time discourses influenced school time teaching, and the school musical has been performed on both leisure time and school time. Further because the school musical theatre discourse, mainly at Annebäckskolan, has been produced on both leisure- and school time. Based on space in shape of institutions, and time there's teaching appearing with a weak classification of the relation between school and the surrounding community and school-time and leisure-time, where the relation is of great importance for the identity of the teaching in school and of what power conditions appearing.

The school musical theatre projects in my study are explored in two different local communities, and in two different school and social contexts. In connection with the production of relational spaces (Harvey, 1973/2006), a link, related to leisure discourses in the community, between the pedagogical code and the space, the classification and the

framing becomes significant. The code, and then the space, the classification, the framing and the purpose of a pedagogical differentiation are to a large extent based on discursive influences from the community. These community discourses provide the prerequisites for what kind of pedagogical discourses and power conditions that shaped the school musical theatre projects.

The overall characteristics of the school musical theatre projects are as follows. Annebäckskolan: Integrated code - weak classification, varying degrees of framing, influences from leisure community discourses with integrated dimensions, and pedagogical differentiation with an integral purpose.

Bäråskolan: Collection code - strong classification, strong framing, influences from leisure community discourses focused on aesthetic singulars, and pedagogical differentiation with an intrinsic purpose.

A school musical theatre project seems to reproduce the kind of teaching that already exists in a school. Music is used to separate students in a school musical theatre project according to my study, but also to get students together through meetings between music, theatre and dance, and with an audience.

Referenser

Otryckt material i författarens ägo:

Observationsanteckningar från fältstudier 16 september 2010 – 23-maj 2012.

Paginerade, transkriberade intervjuer s. 1–112, 29 september 2010 – 4 mars 2013.

Samtalsanteckningar

Arbetsmanuskript skolmusikaler

Informationsmaterial på websidor

Tryckt material:

Adamson, Charles (2013). *Defining the Jukebox Musical Through a Historical Approach. From Beggars Opera to Nice Work if You Can Get It*. (Avhandling för doktorsexamen, Texas Tech University Lubbock).

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskaps filosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ambrose, Anna (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad. En studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. (Avhandling för doktorsexamen, Stockholms universitet).

Andersson, Birgit (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrelseformer*. (Avhandling för doktorsexamen, Umeå universitet).

Backman Bister, Anna (2014). *Spelets regler. En studie av musikundervisning i klass*. (Avhandling för doktorsexamen, Stockholms universitet).

Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Barkefors, Laila (2006). *Knut Brodin: Musik som livsämne*. Möklinta: Gidlunds.

Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik-ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Avhandling för doktorsexamen, Göteborgs universitet).

Bernstein, Basil (1974). *Class Codes and Control Volume 1. Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Routledge.

Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2002). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.

Björck, Cecilia (2011). Om genus, populärmusik och att ta plats. *Perspektiv på populärmusik och skola*. Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.) s. 123-142. Lund: Studentlitteratur.

Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (2018). Inledning. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) s.9-14. *Musikens makt*. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.

Bobetsky, Victor (2005). Arranging Musicals for Middle School Voices. *Teaching Music*, 12(4), s. 34.

Bobetsky, Victor (2009). *The magic of middle school musicals*. Lanham: Rowman & Littlefield education.

Brewer, John D.(2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

Cleaver, David & Riddle, Stewart (2011). Music as engaging, educational matrix: Exploring the case of marginalised students attending an 'alternative' music industry school. *Research. Studies in Music Education*. 30 (1), s. 59-75. Brisbane: University of Queensland.

Collings, Paul (1999). *High school musicals in Queensland*. (Avhandling för doktorsexamen, University of Queensland, Brisbane).

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2015). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cousins, Heather (2000). Upholding mainstream culture: The tradition of the American high school play. *Research in drama education*, 5(1), s. 85-94.

Dahlstedt, Palle (2018). Begränsningarnas musik. Frihet och kontroll i kreativa processer. *Musikens makt*. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) s. 97-122. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (2005). Introduction. The Discipline and Practise of Qualitative Research. Denzin, Norman & Lincoln Yvonna (Red.) *Handbook of Qualitative Research*.(2-a upplagan) s.1-20. Thousand oaks: SAGE.

Edkvist, Lena (2014). Trädgården – en paradoxal plats. Visuella arenor och motsägelsefulla platser. *Tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring*. Sten O. Karlsson (Red.) s. 267-306. Göteborg: Daidalos AB

Ek, Karin (1989). *Musikens livsrum. I skola och lärarutbildning*. Kungliga musikaliska akademins skriftserie nr. 61.

Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2011). Förord. *Perspektiv på populärmusik och skola*. Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.) s. 11. Lund: Studentlitteratur.

Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2011). Ränderna går aldrig ur. *Perspektiv på populärmusik och skola*. Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.) s. 23-39. Lund: Studentlitteratur.

Falthin, Annika (2015). *Meningserbjudanden och val. En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. (Avhandling för doktorsexamen, Kungliga musikhögskolan Stockholm/Lunds universitet).

Fornäs, Johan (2004). *Moderna människor. Folkhemmet och jazzen*. Stockholm: Norstedts.

Gadamer, Hans-Georg (1959). Om förståelsens cirkel. *Filosofin genom tiderna*, band 5, Konrad Marc-Wogau (Red.) (1970), Stockholm: Bonniers.

- Englund, Tomas. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte? Utbildningspolitiska vägval. Förändrade förutsättningar förskola och didaktik*. Tomas Englund (Red). s. 26-43. Stockholm: HLS förlag.
- Gammond, Peter (1991). *The Oxford companion to popular Music*. Oxford: Oxford Press.
- Georgii-Hemming, Eva (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. (Avhandling för doktorsexamen, Örebro universitet).
- Goulding, Phil G. (1998). *Opera*. Stockholm: Forum.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. (Avhandling för doktorsexamen, Uppsala Universitet).
- Gustrén, Cia (2019). *Självpresentationernas logiker. En tematisk studie av gymnasieskolors identitetsskapande på webben*. (Avhandling för licentiatexamen, Umeå universitet).
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography. Principles in action*. New York: Routledge.
- Hampshire, Kate & Matthijsse, Mathilde (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science & Medicine*, 71(4), s. 708-716.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2004). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, Monica (2000). Fritidspedagogen och framtiden. *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. Johansson, Inge & Holmbäck Rolander, Ingrid (Red.) s. 110-130. Stockholm: Liber.
- Hartman, Sven (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk utbildningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Harvey, David (1973). *Social justice and the city*. London: Edward Arnold Publishers.

Harvey, David (2006). *Den globala kapitalismens rum. På väg mot en teori om ojämn geografisk utveckling*. Hägersten: Tankekraft förlag.

Hedrén, Tina, Lind, Eva & Niklasson, Suzanne (1996). *Basic aerobics Del 1, Del 2*. Stockholm: SISU idrottsböcker.

Heed, Sven Åke (2007). Operett & Musikal. *Ny svensk teaterhistoria*. Forser, Tomas & Heed, Sven Åke (Red.) s. 258-284. Möklinta: Gidlunds förlag.

Holmberg, Kristina (2011). Hårdrock på klarinett. *Perspektiv på populärmusik och skola*, Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.) s. 105-121. Lund: Studentlitteratur.

Jahnke, Anette (2014). *Särskilt begåvade elever. Organiserad och pedagogisk differentiering*. Stockholm: Skolverket.

Jänträ-Jareberg, Maarit (2018). Förord. *Musikens makt*. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) s. 7-8. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.

Kenrick, John (2017). *Musical theatre a history*. New York: Bloomsbury.

Kerz-Welzel, Alexandra. (2013). Internationalizing and localizing: Shaping community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 6(3), s. 263-272.

Kress, Gunther (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kuuse, Anna-Karin (2018). "Liksom ett annat uppdrag". *Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. (Avhandling för doktorexamen, Umeå universitet).

Kvale, Steinar & Brinkmann Svend (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Liedman, Sven-Erik (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers förlag.

Lilliestam. Lars (2006). *Musikliv*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.

Lindqvist, Anna (2010). *Dans i skolan – om genus kropp och uttryck*. (Avhandling för doktorsexamen, Umeå universitet).

Lubbock, Mark (1963). *The complete book of light opera*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Lundgren, Ulf P. (1996). (Red.) *Pedagogisk uppslagsbok/Från A-Ö utan pekpinningar*. Stockholm: Informationsförlaget.

Lunneblad, Johannes (2010). Skolidentitet och managementkultur som mytologisk diskurs. *Utbildning & demokrati* 2010, vol. 19 nr.1 s. 25-44.

Mars, Anette (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie i ungdomars lärande i musik*. (Avhandling för doktorsexamen, Luleå universitet).

Mi Seo, Jeong & Yeong Lee, Jae (2014). *Utilization of Pop Music as Musical Contents: A Case study of Juke Box Musical*. Seoul: Hankuk university of foreign studies.

Nicklasson, Hans (2006). *Jakten på det perfekta PA-ljudet. Handbok i ljudteknik*. Uddevalla: HN Ljuddesign.

Nielsen, Frede, Viggo (2010). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.

Nilsson, Bo (2011). Unga, populärmusik och skola. *Perspektiv på populärmusik och skola*. Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (Red.). s. 83-104. Lund: Studentlitteratur.

Nordström, Sixten. (1999). *Så blir det musik*. Stockholm: Dialogos.

Patel, Runa & Davidson, Bo. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* Lund: Studentlitteratur.

Persson, Magnus (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Petersson, Monica (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Phillips Åke (1988). *Eldsjälar. En studie av aktörskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete*. Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid handelshögskolan.

Pike, Kenneth (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior, vol 1*. California: Summer Institute of Linguistics.

Radnitzky, Gerard (1970). *Contemporary schools of meta science*. Volume II. Göteborg: Akademiförlaget.

Rasmusson Viveka & Erberth, Bodil (2016). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur.

Reimers, Eva (2014). Pågående tillblivelse av forskningsämnet pedagogiskt arbete-Reflektioner utifrån en forskarutbildningskurs. *Pedagogiskt arbete. Enhet och mångfald*. Vinterek Monika & Arnqvist Anders (Red.). s.188-206. Pedagogiskt arbete i Sverige 1. Falun: Högskolan i Dalarna.

Relph, Edward (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.

Robinson, Chris, and Gary Poole (1990). *Producing Musical Theater for High School*. Ipswich, MA: ERIC.

Rohlin, Maria (2000). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* Fritidshemmets framväxt. Johansson Inge & Holmbäck Rolander Ingrid (Red). s. 37-67 Stockholm: Liber.

Rönnlund Maria & Tollefsen, Aina (2016). *Rum. Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Sandberg, Ralf (2006). *Skolan som kulturell mötesplats. Uttryck, intryck, avtryck-lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 4: 2006.

Sandin, Gunnar (2003). *Modalities of place. On Polarization and Exclusion in Concepts of Place and in Site-Specific Art*. Lund: Lunds universitet.

Selander, Staffan; Ödman, Per-Johan (Red.) (2004). *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.

Selghed, Bengt (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm: Liber.

Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. (Avhandling för doktorsexamen Umeå universitet).

Silverman, David. (2001). *Interpreting Qualitative Data*. (2-a upplagan) London: SAGE.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*. Stockholm: Liber.

Skolverket, SKOLFS (2000:90). *Författningssamling*. Stockholm: www.skolverket.se.

Skolverket (2004). NÄU. *Nationella utvärderingen av musikämnet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpf098*. Rev. 2010.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan, Gy11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010:10:4:3). *Skollagen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015). NÄU. *Nationella utvärderingen av musikämnet*. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr69*. Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr69*. Supplement. Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Spradley, James (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Sternudd, Mia Marie (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra drama-pedagogiska perspektiv: Dramapedagogik i fyra läroplaner*. (Avhandling för doktorexamen. Uppsala universitet).

Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. (Avhandling för doktorexamen. Umeå universitet, 2007).

Styrke, Britt-Marie (2015). Inledning. *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation*. Styrke, Britt-Marie (Red.), s.5-12. Stockholm: Liber.

Stålhammar, Börje (1995). *Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. (Avhandling för doktorexamen, Göteborgs universitet).

Sveriges Regering (1991/1992). Proposition 1991/92:95. *Valfrihet och fristående skolor*.

Sveriges regering (1946). SOU 1946:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Sveriges Regering (1968). SOU 1968:15. *Statens offentliga utredningar*.

Sveriges Regering (1990). Proposition (1990/91:18). *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.

Sveriges Regering (1992). SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sveriges Regering (2003). SOU 2003:118. *Statens offentliga utredningar. Allmänna samlingslokaler. Demokrati, kultur, utveckling*. Stockholm: Regeringskansliet.

Sveriges Regering (2016). SOU: 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Regeringskansliet.

Sveriges Riksdag (1971). *Skolförordningen 1971:235*. Stockholm: Sveriges Riksdag.

Sveriges Riksdag (2011). SFS 2011:185. *Skolförordningen*. 9-e kap.10-e §. Stockholm: Sveriges Riksdag.

Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans*. Stockholm: Mareld.

Ternhag, Gunnar & Lundberg, Dan (2002). *Musiketnologi: en introduktion*. Hedemora: Gidlunds.

Theorell Töres & Ullén Fredrik (2018). Om känslor och musik. Studier på tvillingar. *Musikens makt*. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) (2018). s. 33-50. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.

Törnquist, Els-Mari (2006). *Att iscensätta lärande*. (Avhandling för doktorsexamen, Malmö Academy of Music).

Uggelberg, Georg. (2004). *Eldsjälar och förebilder: prisade initiativ för lärande och utveckling på arbetsplatsen*. Stockholm: Kommentus.

Vetenskapsrådet (2018). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Volgsten, Ulrik (2018). Affekt minne och identifikation. Om makten över musikens makt. *Musikens makt*. Björkman, Jenny & Jarrick, Arne (Red.) (2018). s. 51-66. Riksbankens Jubileumsfonds årsbok 2018. Stockholm: Makadam.

Vinterek, Monika (2002). Vad är pedagogiskt arbete? *Lärarutbildning och Forskning*, 9 (1), s. 11-21.

Wallén, Göran (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Wolcott, Harry (1985). *Ethnographic research in education. Complementary methods for research in education*. R.M. Jaeger (Red.), Washington D.C: AERA

Wolcott Harry (1994). *Qualitative Data. Transforming, Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage publishing.

Ziehe, Thomas. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.

Claesdotter, Annika & Krielen, Jörgen (2011). Vill utmana ungas världar. Intervju med Thomas Ziehe. *Fotnoten 2*, s. 20-23. Stockholm: Lärarförbundet.

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Websidor

Kenrick, John. *www.musicals 101.com. The Cyber Encyclopedia of musical theatre, film & television*. New York: New York University, Steinhardt School. New School University. 2019-02-15

Kulturskolerådet

<http://www.kulturskoleradet.se/sv/verksamhet/statistik-och-forskning> 2019-02-14

Nationalencyklopedin

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/populärmusik> 2019-02-19

STM (Svensk tidskrift för musikforskning 1977:1)

http://www.musikforskning.se/stm/STM1977/STM1977_1Reimers.pdf 2019-02-21

Valmyndigheten <https://www.val.se/valresultat.html> 2019-02-14

Vetenskapsrådet <https://www.vr.se/utlysningar-och-beslut/villkor-for-bidrag/att-forska-etiskt.html> 2019-02-19

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Lorentz Edberg och skriver på en avhandling om skolmusikaler och vill i anledning av detta intervjuas er son/dotter. Svar och namn kommer att anonymiseras i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler för forskning. Hans/hennes medverkan är av stor vikt för mitt arbete så jag är mycket tacksam om ni godkänner ett deltagande i en intervju. Jag kan nås för ev. frågor om detta på lorentz.edberg@estet.umu.se eller mob.nr. 0706771091

Tack på förhand

Lorentz Edberg Universitetsadjunkt doktorand

Institutionen för estetiska ämnen Umeå universitet

Förälders/Vårdnadshavares underskrift

.....

Bilaga 2

Hej!

Jag heter Lorentz Edberg och skriver på en avhandling om skolmusikaler och vill i anledning av detta följa undervisningen i skolmusikal där er son/dotter ingår. Svar och namn kommer att anonymiseras i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler för forskning. Hans/hennes medverkan är av stor vikt för mitt arbete så jag är mycket tacksam om ni godkänner ett deltagande. Om ni inte godkänner ett deltagande var vänlig skriv under denna blankett och lämna till klassföreståndaren. Jag kan nås för ev. frågor om detta på lorentz.edberg@estet.umu.se eller mobil 070-677 10 91

Tack på förhand

Lorentz Edberg Universitetsadjunkt doktorand

Institutionen för estetiska ämnen Umeå universitet.

Jag vill inte att min son/dotter medverkar i denna forskning.

Förälders/Vårdnadshavares underskrift

.....

Bilaga 3

Härmed godkänner jag att Lorentz Edberg, universitetsadjunkt och doktorand vid Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen, i sitt avhandlingsarbete följer skolans estetiska projekt som del av elevens val. Deltagandet är godkänt av ansvariga lärare och sker i enlighet med god forskningsetik enligt vetenskapsrådets riktlinjer.

Underskrift skolledare:

.....

Bilaga 4

*Intervjuguide semistrukturerade intervjuer till lärare och elever.
Exempel på frågor:*

Berätta om årets musikal?

Vad handlar den om? Beskriv handlingen.

Vilka medverkar och hur är arbetet upplagt?

Vad är roligast?

Vad är viktigast?

Vad är det bästa?

Vad är det svåraste?

Hur vill du/ni att skolan ska vara?

Vad lär man sig i skolmusikalprojektet?

Hur påverkar skolmusikalarbetet det övriga skolarbetet?

Hur skulle du/ni beskriva din/er delaktighet i projektet?

På vilket sätt påverkas betygsättningen?

Beskriv samarbetet med lokalsamhället?

Vem/vilka bestämmer i skolmusikalarbetet?

Beskriv dig själv och din roll.

Vilka ämnen ser du i skolmusikalprojektet?

Varför ska man arbeta med ett skolmusikalprojekt?

Hur mycket betyder lokalerna?

Ryms projektet inom ett skolämne, och i så fall inom vilket ämne?

Hur tänker du runt att musik och bild är obligatoriska ämnen men inte teater och dans?

Vilken roll har musiken?

Vilken roll har teatern?

Vilken roll har dansen?

Hur går det till att välja vem som ska göra vad?

Saknar du någon funktion i skolmusikalprojektet?

Hur mycket tid lägger du ned?

Har du några förebilder i arbetet?

Har du/ni arbetat med musikalerna förut, och i så fall i vilken form?

Har ni spelat, sjungit, dansat, skådespelat förut, och i så fall i vilken form?

Vilket är stödet från skolläroverket?

Hur tror du skolan ser på samarbetet med institutioner utanför skolan?

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete Umeå universitet

Dissertations in Educational Work at Umea university

I serien har utkommit: These books have been published:

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.

13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskaps-projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.
17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.
18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. *"Vad skulle x kunna vara?": Andragradsekvation och andragradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.
20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. *"Hålla ordning, men inte överordning" Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.

27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elevskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.
33. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.
34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.
35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.
36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010. *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0
37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.
38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.
39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.

40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2
41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.
42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.
43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0
44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3
45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1
46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0
47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for Assessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3
48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0
49. Per-Åke Rosvall, 2012. ”...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...” *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2
50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7
51. Birgit Andersson, 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-550-5
52. Katarina Kärnebro, 2013. *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-741-7
53. Karin Engdahl, 2014. *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-015-0
54. Åsa Pérez-Karlsson, 2014. *Meeting the Other and Oneself. Experience and Learning in Upper Secondary Sojourns*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-

7601-102-7

55. Stina Wikberg, 2014. *Bland självporträtt och parafraaser: om kön och skolans bildundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-123-2

56. Marta Isabel Maria do Rosário Mendonça, 2014. *Developing Teaching and Learning in Mozambican Higher Education. A study of the Pedagogical Development Process at Eduardo Mondlane University*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-130-0

57. Erik Sigurdson, 2014. *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-124-9

58. Kristina Hansson, 2014. *Skola och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-143-0

59. Stina Westerlund, 2015. *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-224-6

60. Anneli Nielsen, 2015. *Ett liv i olika världar: Unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-221-5

61. Annika Manni, 2015. *Känsla, förståelse och värdering – Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-238-3

62. Catarina Andersson, 2015. *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-256-7

63. Anette Bagger, 2015. *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-314-4

64. Anna-Karin Westman, 2016. *Meningsskapande möten i det naturvetenskapliga klassrummet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-467-7

65. Jenny Hellgren, 2016. *Students as Scientists: A study of motivation in the science classroom*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-477-6

66. Michael Lindblad, 2016. *"De förstod aldrig min historia". Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-485-1

67. Lars Norqvist, 2016. *Framing Perceived Values of Education - When perspectives of learning and ICTs are related*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-486-8

68. Anna Rantala, 2016. *- Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-511-7

69. Per Kristmansson, 2016. *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-570-4
70. Anna J Widén, 2016. *Bildundervisning i möte med samtidskonst. Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-561-2
71. Daniel Arnesson, 2016. *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-581-0
72. Anders Norberg, 2017. *From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-622-0
73. Mai Trang Vu, 2017. *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-631-2
74. Åsa Jeansson, 2017. *Vad, hur och varför i slöjdämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-638-1
75. Jan Olsson, 2017. *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-697-8
76. Alzira André Munguambe Manuel, 2017. *Non-Formal Vocational Education and Training in Mozambique: Contexts, policies, pedagogies and contradictions*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-704-3
77. Charlotta Vingsle, 2017. *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-705-0
78. Sofie Areljung, 2017. *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-708-1
79. Farhana Borg, 2017. *Caring for People and the Planet: Preschool Children's Knowledge and Practices of Sustainability*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-719-7
80. Linn Hentschel, 2017. *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-758-6
81. Åsa Björk, 2017. *Drama, hat och vänskap - Om ungdomars interaktioner i sociala medier*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-783-8
82. Anna-Karin Kuuse, 2018. *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-976-4

83. Maria Lindfors, 2018. "*Kunskap är vad du vet, och vet du inte kan du alltid googla!*" *Elevs epistemic beliefs i naturvetenskaplig undervisningskontext*. ISSN 1652-5051, 1650-8858, ISBN 978-91-7601-887-3

84. Lorentz Edberg, 2019. *Skolmusikalen. Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio*. ISSN 1658-8858, ISBN 978-91-7855-035-7