

Musiken, skolan och livsprojektet

**Ämnet musik på gymnasiet som en
del i ungdomars identitetsskapande**

Manfred Scheid

**Doktorsavhandlingar inom den Nationella
Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 16**

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete nr 27

Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) är en av de sammanlagt 16 forskarskolor som riksdagen inrättade år 2001. Den representerar en strävan att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet dels innehållsligt, dels genom att svara upp mot kravet att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildningen också skall bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningsuppdraget.

Umeå universitet är världhögskola och de partnerhögskolor som medverkar är Högskolan Dalarna, Högskolan i Kristianstad, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola samt Örebro universitet. Forskarskolan har en ledningsgrupp med representanter för partnerhögskolorna, yrkeslivet och de studerande.

Forskarskolan har organiserats så att framväxten av en sammanhållen forskningsmiljö i Pedagogiskt Arbete stärks. Doktoranderna har tillsammans med handledarna deltagit i gemensamma kurser och seminarier. Flertalet av de avhandlingsprojekt som bedrivs inom Forskarskolan placeras sig inom de kategorier som har en mycket tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Arbetet inom forskarskolan har på ett avgörande sätt präglats av det faktum att samtliga doktorander har en så stark knytning till läraryrket.

www.educ.umu.se/napa

© MANFRED SCHEID 2009

Omslag

Formgivning: TryckeriCity Digitaltryck, Umeå

Bild: Esko Mäkelä

Tryck: TryckeriCity Digitaltryck, Umeå

ISSN 1653-6894, 1650-8858

ISBN: 978-91-7264-716-9

Distribution: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen, SE 901 87
UMEÅ

090- 786 50 00

e-post: manfred.scheid@educ.umu.se

Scheid, Manfred, 2009: *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande / Music in school and the life project. Music in upper secondary schools as part of young people's identity construction /*. Monograph. Language: Swedish, with a summary in English. Umeå University, Department of Creative Studies, SE-901 87 Umeå, Sweden.

Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 16, Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete nr 27.

ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN: 978-91-7264-716-9

Abstract

Young people's recreational activities are based on, contain or are framed by music, where by choosing music and applying knowledge about styles they construct their identities and lifestyle projects. This study explores the relationship between music activities at school and in leisure time, how young people use and perceive music in these two environments and in what way they interact. Theories and research on late and post modernity, social construction, media, youth culture and music education are utilized in this study. Concepts such as authenticity, individualization, reflexives, aestheticization and makeability are concerns in the processing of the empirical data. The study is based on a survey, observations and interviews where three musical environments in two different upper secondary schools were investigated. 83 third-year pupils completed the survey, out of whom I interviewed 29 pupils.

Music is pictured as an activity and a positioning of the individual in a social context, or as a construction of identity, as I prefer to put it. Emotions are essential in music, and according to the pupils emotions are created by the musician, mediated in music and interpreted by the listener. It is important to be authentic and to have a unique identity, which is possible to achieve in music. In the study pupils equal music to emotions and emotions to the self, which I define as Music = feelings = I. Music symbolizes cultural affiliation, lifestyle choices and ethical standpoints described in stereotypes which young people gather from various attributes and combine personally depending on the time and cause. It seems important to be open-minded and creative, which can be promoted by music activities according to the pupils. Music as a characteriser of identity seems to be at stake both in leisure time and at school. Based on the notion that young people's behaviours are seismic readings of tendencies in society, this study implies that upper secondary school music activities are cultural investments in identity and in the students' life projects.

Keywords: Musikpedagogik, identitetskonstruktion, kreativitet, ungdomskultur, medier, estetiska läroprocesser, music pedagogic, identity construction, creativity, youth culture, media, aesthetics

Förord

När nu avhandlingen är klar vill jag tacka de personer som stöttat mig i arbetet. Först ett stort tack till mina handledare, professor Per-Olof Erixon, docent Anna Larsson och docent Claes Ericsson, som alla bidragit till att mina tankar i avhandlingsarbetet utvecklats, koncentrerats och formulerats i text. Jag riktar också ett tack till professor Alf Arvidsson för ett inspirerande slutseminarium och till Anders Marnér och Esko Mäkelä samt alla andra kollegor på institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, för inspirerande samtal, diskussioner och goda råd.

Utän alla de ungdomar som tog sig tid att fylla i enkäten, som var ”öppensinniga” när jag besökte deras musikaktiviteter och som engagerat, uttrycksfullt och frikostigt delgivit mig sina åsikter och tankar i intervjuerna, hade denna studie inte kommit till.

Ett tack går också till dig Carina, som inte bara stått ut med mitt avhandlingsarbete, utan även med mig både tiden före och förhoppningsvis efter. Tacket går också till alla mina barn och barnbarn för att ni under tiden tvingat mig att delta i livet ”utanför arbetsrummet”. Det ska bli mer av den varan nu! Slutligen går också ett tack till alla släktingar och vänner för trevliga stunder och goda middagar.

Ett stort tack till er alla!

Umeå, januari 2009

Manfred Scheid

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	11
Musikpedagogik i handling	11
Skolämnet musik i förvandling.....	12
Grundskolan	12
Gymnasieskolan	14
Det estetiska programmet.....	15
Syfte och frågeställningar.....	16
Begreppet Livsprojekt.....	16
Studiens disposition	16
2. TEORETISK RAM	17
Värderingar i förändring – ett avstamp	17
Nedslag i det sen- eller postmoderna	17
Skolan i förändring.....	18
Sociokulturellt och socialkonstruktonistiskt perspektiv.....	20
Medier i samtiden - senmoderniteten	21
Estetiskt uttryck som kunskapsform	23
Estetisk verksamhet som kunskapsform.....	24
Informellt- och tyst lärande	25
Skilda identitetskonstruktioner.....	26
Psykologiska identitetskonstruktioner.....	26
Sociologiska identitetskonstruktioner	27
Social-psykologiska identitetskonstruktioner	28
Studiens analytiska begrepp.....	30
3. FORSKNING MED RELEVANS FÖR STUDIEN	33
Musik, stil, och identitet i ungdomskulturforskning.....	33
Identitetsmarkörer och ungdomskulturer	33
Medier, populärkultur och expressivitet.....	36
Rockens karaktär och funktion.....	37
Det musikpedagogiska forskningsfältet.....	39
Musikpedagogisk forskning i Sverige	39
”Rockens pedagogisering” - en fråga om autenticitet?	40
Musikpedagogik + ungdomskultur = sant.....	41
4. METODER.....	43
Val av informanter.....	43
Kvantitativ metod.....	45
Genomförande	45

Externt bortfall	45
Internt bortfall	46
Bearbetning	46
Generaliserbarhet	47
Kvalitativ metod	47
Observationer	47
Genomförande	47
Tillförlitlighet	48
Intervjuer	48
Urval	48
Analysmetod	49
Genomförande	50
Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet	51
Etiska överväganden	52
5. ENKÄTUNDERSÖKNINGEN.....	53
Estetiska Programmet med inriktning mot musik (Musik)	53
Forumprogrammet (Forum)	54
Tillvalet Musik och teater (Tillval)	54
Tre olika musikmiljöer	54
Musik i vardagen	55
Elevernas musikaliska och socioekonomiska bakgrund	55
Det musiksociala nätverket	56
Elevernas bruk av musik	57
Uppsöka musik	61
Att utveckla sitt musicerande	65
Skolan som arena och studio	69
Ambitioner med musik	71
Skolan och fritiden	73
Musik och identitet.	74
Individen, gruppen och medier	75
Vad fångar dig i ett musikstycke?	76
Identitet i musik	77
Det äkta i musiken	79
Sammanfattning av resultat och teman i enkäten	82
6 INTERVJUSTUDIEN.....	85
Musik i skolan	85
Att börja gymnasiet	85
Speciellt med musik i skolan	86
Hur eleverna ser på sig själva och andra	88
Estetiska programmets musikinriktning	88

Forumprogrammet	91
Tillvalet Musik och Teater.....	92
Typer av musiklejare	95
Noter och/eller gehör	97
Musikinstrument och kön	100
Musik i skolan och på fritiden	104
Musik	104
Forum	104
Tillval	105
Skolan som arena	107
Vad musik betyder för eleverna.....	109
Musik är känsla	109
Musik är att ha roligt.....	112
Musik är personligt	113
Musik som dagbok.....	114
Som personlig utveckling	115
Musik och kamratskap	117
Musik och gemenskap.....	118
Musik och ironi.....	119
Musik och text	120
Musik och video.....	121
Föreställningar om genrer.....	123
Jazz.....	124
Klassisk musik	125
Folkmusik.....	125
Hårdrock	127
Hiphop.....	129
Dansbandsmusik och schlager.....	131
Kommersiell musik.....	131
Musik och samtida interaktiva medier	132
Hur eleverna använder musik.....	135
Som ett personligt val.....	140
Att komponera.....	140
Tillsammans med kläder.....	142
Att vara unik	143
Att vara autentisk och äkta	145
Att vara av det rätta virket	147
Att satsa på sig själv - vara selfmade - en underdog.	149
Att bli artist.....	150
Att bli uppskattad	153
Att välja och klassificera.....	154
Att reflektera	156

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION	159
Musik = Känsla = Jag.....	160
Egologo – att designa sin identitet.....	162
Ungdomskultur och musik i skolan.....	164
Musiksymboler i det senmoderna medielandskapet	170
Valfrihet, öppensinnighet och kreativitet	174
Avslutning.....	176
SUMMARY.....	179
REFERENSER.....	193
BILAGA 1	205
BILAGA 2.....	207
BILAGA 3.....	215

1. INLEDNING

Musikpedagogik i handling

Jag kommer ihåg ett tillfälle kring 1995 när jag hade musikundervisning med en halvklass pojkar (18 st) från årskurs sju. De var indelade i tre mindre grupper och varje grupp hade valt en låt som de efter några veckors träning skulle framföra. Det övades på olika instrument (bas, trummor, elgitarr, syntar, sångmikrofoner) i de olika grupprummen som jag under tiden cirkulerade emellan. För att nå ”musikpedagogiska effekter” bestämde jag mig för att videofilma alla framträdanden med syftet att efteråt tillsammans med eleverna analysera framträdandet och utifrån detta utveckla den musikaliska kvaliteten och det sceniska framträdandet. Under framförandet av låtarna blev pojkarna exalterade. De applåderade, hoppade upp på ”scenen”, och agerade framför videokameran på olika sätt som både ”artister” och ”publik”.

När den tredje gruppen gick upp på ”scenen” tog en av pojkarna fram en sprayburk som han tände eld på, likt en eldkastare. Med en meterlång eldsflamma ”dansade” han runt och ramade in showen och ett ögonblick fundrade jag på om jag inte borde avbryta det hela och säga åt eleven att släcka elden. Jag valde dock att fortsätta filma och efter ett tag tog gasen slut och eldslågan slocknade. Vid det laget hade både temperaturen och stämningen i klassrummets höjts åtskilliga grader så att man fick känslan av att bevista en ”riktig” konsertmiljö, med inspiration och förebilder från MTV.

I ovanstående episod tog eleverna inte bara musiken från sin fritid in i skolan, de agerade även som publik och artister vid en ”rockshow”. Elevernas musicerande under musiklektionerna skedde mestadels i mindre grupper. De var 5-6 elever i olika grupprum som var utrustade med trumset, elbas, elgitarrer, syntar och sånganläggning. Ambitionen var att eleverna skulle kunna efterlikna sina musikaliska förebilder, både vad gäller instrumentering och antalet medlemmar i banden. Jag undrade hur det pedagogiskt påverkade musikaktiviteterna när jag cirkulerade mellan rummen, och inte kunde stanna så länge hos varje elev. I en intervju med en musikaliskt aktiv och kunnig elev i årskurs 8 undrade jag vad han ansåg vara för- och nackdelar med att arbeta i mindre grupper i grupprum respektive i halvklass:

Nej, men det fungerar bra...när man är få då vågar de flesta spela som... kanske inte vågade spela förr i klassen. Utan då kan man som spela mer när man är färre i grupperna /.../ I en stor grupp går det oftast att...komma undan mer, om man inte vill...Då är det ju alltid så att det blir mer spel på maracas, eller synth utan volym, eller något sådant...hehe... Det finns många varianter på det där. (Scheid, 1999)

Elevens synpunkter fick mig att fundera över min roll som musiklejare, och det fanns anledning att problematisera "det magiska ögonblick" av lärande som jag trodde jag stod för när jag "lärde" eleverna musik. Spelandet i mindre grupper gav eleverna möjlighet att referera till egna musikaliska förebilder, vilket innefattade melodier, texter, sound, hur man skall spela på olika instrument samt fakta om olika grupper och idoler. Min roll som musiklejare förändrades till att i högre grad och mer medvetet skapa miljöer och förutsättningar för eleverna att själva utveckla sig och sitt musicerande, det vill säga att skapa musikaliska arenor där de kunde producera och presentera musik. Det verkade som om eleverna även inom skolan laddade musik med symboler och värderingar som betydde mer än några toner spelade i rätt ordningsföljd. Därmed inte sagt att det musik- och instrumenttekniska framförandet saknade betydelse, tvärt om. Men det var inte det enda som räknades när elever framförde eller bedömde varandras musikframföranden.

Det var utifrån dessa erfarenheter som det växte fram ett intresse hos mig att undersöka hur musik på elevernas fritid och i skolan samverkar, och vad musik bidrar till i deras vardagsliv. Detta intresse ledde fram till fördjupade studier i musikpedagogik och till detta avhandlingsarbete i ämnet pedagogiskt arbete.

Skolämnet musik i förvandling

Generellt har synen på musik i svensk skola förändrats från en "estetisk kultursyn" som utgår från absoluta och objektiva estetiska värden till en "antropologisk kultursyn". En förändring från en absolut syn på musikalitet som något medfött för vissa utvalda individer till en relativistisk syn på musikalitet som något möjligt för alla att förvärva, upplevelsebaserat, kreativt och byggt på förståelse av musik i olika sammanhang (Brändström, 1997; Karlsson, 2002; Saar, 1999; Sundin, 2003). I denna förändring har utbyggnaden av folkbildningens musikcirkelverksamheter (Larsson, 2007) och Kommunala musikskolan (KM) varit viktiga (Brändström & Wiklund, 1995). Förändringarna har följts av en genbreddning inom musikutbildning på alla nivåer (Olsson, 1993; SOU, 1976:33).

Grundskolan

Sång och musik legitimerades i skolan länge främst utifrån kyrkans verksamhet, med syfte att stärka kyrkosången, höja moralen och fosterlandkänslan. I början av 1900-talet började denna syn luckras upp i och med att en systematisk musikmetodik utifrån mer estetiska och konstnärliga ansatser utvecklades. Detta ledde till en särskild "skolmusik", som innebar att musik

sågs som ett karaktärsdanande ämne och ett redskap för social och kulturell fostran. Ett slutgiltigt uttryck för att musikämnet i skolan lämnade anknytningen till kyrkan blev bytet under 1950-talet av namn från sång till musik. Men fortfarande sågs musik i skolan i första hand som ett redskap för social och kulturell fostran (Gustafsson, 2000; Reimers, 1996; Sandberg, 2006; Stålhammar, 1995). Även under 1960-talet var musikundervisningen inriktad på estetisk fostran. Musikförståelsen utgick från den västerländska konstmusiken, vilket innebar att musikämnet i skolan baserades på notläsning, sång i stämmor och kunskaper om västerländska musikepoker. Samtidigt skedde under 1960-talet en populärmusikexplosion. Tekniska innovationer, radio, grammofon, förstärkare, elgitarr, elorgel, Moog, synthesizer etc. förändrade både ljudbild och musikstilar, och ungdomarna var snabba att anamma denna nya teknik, detta sound och dessa musikstilar (Fornäs, 1990). Sandberg (2006) menar att musik blev ett av de främsta intressena för ungdomar och hundratusentals svenska ungdomar bildade egna popgrupper och lärde sig att sjunga, spela elgitarr, elbas och trummor.

1970-talets reformer inom musikutbildningsfältet innefattade förutom en breddning av musikgenrer också en strävan att utbilda fler musiklärare till den allmänna skolan. Mindre än hälften av musiklärartjänsterna var besatta av behöriga lärare. Dessutom ändrades metodiken till att bli mer inriktad mot gruppundervisning i musik. Musiklärare skulle förvärva pedagogiska kunskaper och metodisk träning före virtuositet på sitt instrument (Brändström, 1996; Sandberg, 2006). Wiklund (1996) menar att förändringen av musikpedagogiken i Sverige utmärks av en förändrad lärarroll, som innebar en förskjutning från musiker till lärare. Perioden 1814 – 1976 karakteriseras av MUSIK-lärare med huvuduppgiften musiker i samhället och bisysslan lärare i skolan. Under perioden 1977 – 1995, och som resultat av den så kallade OMUS-reformen, reformeringen av den högre musikutbildningen i Sverige under 1970-talet, blev huvuduppgiften att vara lärare i skolan med bisyssla musiker, musik – LÄRARE. Tiden efter 1995 beskriver Wiklund (1995) som tredje positionens pedagogik, en pedagogik som utgår från kulturella omvärderingar och mediers utbredning. Fokus ligger på individen som satsar på sig själv. Frihetsutrymmet ökar samtidigt som både individuella initiativ och ansvar betonas. Musikläraren tar enligt den tredje positionens pedagogik stor hänsyn till elevernas egna intressen och behov, det vill säga skapar lärandemiljöer där elever själva förväntas ansvara för sina studier, kritiskt granska alternativ och göra medvetna val. Kursplanerna från år 2000 betonar att skolan skall sträva efter att elever

/.../ utvecklar kunskaper på instrument och i sång som en grund för musicerande enskilt och i grupp och för fortsatt självständig vidareutveckling i musik. (Skolverket, 2008a)

Centralt för musikämnet är att i musicerandet och skapandet ge eleverna ett successivt större utrymme för utveckling av en mer personlig och estetisk medvetenhet, liksom utökade och fördjupade personliga uttryckssätt.

Gymnasieskolan

I läroverket och sedermera gymnasieskolan, utgjorde musiken länge en del av den humanistiska bildningskulturen som dominerades av klassisk musik och svensk folkmusik. Kunskap om detta kulturarv var ett viktigt mål för den lilla privilegierade grupp svenska ungdomar som gick på läroverken, och bidrog till en gemensam social och kulturell identitet. Utbildningen bestod av att reproducera och förstå denna särskilt värdefulla västerländska konstmusik (Reimers, 1994; Stålhammar, 1995). Med Lgy 70 infördes en sammanhållen gymnasieskola, i vilken tidigare skolformer samordnades till en gemensam skolform. Vissa linjer var tvååriga, mestadels yrkesförberedande, medan andra var treåriga (i något fall fyraårigt) och rent studieförberedande. Samtidigt infördes en försöksverksamhet med en tvåårig musiklinje inom gymnasieskolan, med syfte att utifrån elevernas förutsättningar och önskemål ge en yrkesmässigt betonad utbildning med möjligheter till specialisering i musik. Viktiga principer var att hos de musicerande utveckla kreativitet och improvisation, en öppen, kritisk och sökande attityd samt att betona musicerandets sociala dimensioner (Karlsson, 2002).

I 1994 års läroplan (Lpf94) sammanfördes två utvecklingstendenser. För det första fullföljdes integrationen av olika skolformer för utbildning efter grundskolan. Lpf 94 innebar att alla elever på alla program och grenar fick en gemensam grund i form av nio ”kärnämnen”, det vill säga svenska, engelska, samhällskunskap, matematik, naturkunskap, idrott och hälsa, estetisk verksamhet, individuellt tillval samt specialarbete. De är obligatoriska inom alla gymnasieprogram med identiska kursplaner och betygskriterier. Kärnämnen utgör 30 procent av den totala undervisningstiden. Karaktärsämnen, som ger varje program dess särskilda inriktning, utgör ytterligare 50 – 60 procent av undervisningstiden, och profilerar utbildningen mot ett avgränsat kunskapsområde. Individuellt val, lokalt tillägg och specialarbete utgör resterande 10 – 20 procent av undervisningstiden. Med 1994 års läroplan manifesterades för det andra också en strävan mot mångfald och flexibilitet. Stat och samhälle undviker på så sätt att detaljstyra utbildningar och ger individen utrymme att själv forma sin framtid. Resultatet blev 16 treåriga nationella gymnasieprogram, inom vilka godkänt i kärnämnen ger behörighet till universitets- och högskolestudier. I kursplanen för ämnet musik i gymnasieskolan (Skolverket, 2008b) framhålls att musik har utvecklats från att vara en ljudupplevelse till att omfatta flera estetiska uttrycksformer i samverkan. Ämnet musik är förankrat dels i det musikaliska arvet, dels i det framväxande mångkulturella samhället.

Det estetiska programmet

Elever som är estetiskt intresserade och även planerar framtida högskolestudier kan välja någon variant inom det estetiska programmet och därefter fortsätta med högskolestudier. Enligt Broady & Börjesson (2002) och Börjesson & Palme (2000) är utbildning och klasstillhörighet sammankopplade. Den största andelen av över- och medelklassens barn återfinns på det naturvetenskapliga programmets naturvetenskapliga gren (Broady & Börjesson, 2002: 2). Vad som kanske inte är lika bekant är att det estetiska programmet och medieprogrammet har en hög andel av över- och medelklassungdomar, vilket innebär att de socialt sett tillhör samma kategori som de stora studieförberedande programmen, det vill säga det naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmet (Broady & Börjesson, 2002).

Eleverna vid det estetiska programmet har ökat från runt 600 elever per år 1979 till cirka 6000 elever 1994/1995, av vilka drygt 1070 tillhör musikgrenen (Skolverket, 1998). År 2008 var 17 200 elever inskrivna på det estetiska programmet, varav 4 404 hade inriktning mot musik (Skolverket, 2008a). Därmed är musik den inriktning som ökar mest. Vad finns det för argument och skäl till elevernas val? En lärare menar, att ”dom väljer bort teoretiska ämnen för att dom är trötta på det från grundskolan” (Skolverket, 1998:23). Många elever menar att de estetiska ämnena bär dem över ”pluggandets vedermodor” i de så kallade teoretiska ämnena. Det estetiska programmet erbjuder utrymme för fantasi och skapande, vilket de övriga ämnena inte tillfredställer. ”Jag måste säga att nu på gymnasiet, på musikgrenen på estetiska programmet är det första gången någonsin som jag trivs i skolan”, säger en elev (Skolverket, 1998:29). En annan elev berättar, att hade ”inte musikgrenen eller annat estetiskt funnits så hade jag inte gått gymnasiet. Faktiskt!” (Skolverket, 1998:30).

Enligt Skolverket (1998) beskrivs nyttan med de estetiska ämnena av elever med att de får göra något som intresserar dem. Till programmet söker elever som anser att de där får vara sig själva och att toleransen mot olikheter är stor. Elever som går det estetiska programmet uttalar sig ofta positivt om utbildningen och menar att det skapas mening och möjlighet till självförverkligande, vilket leder till god stämning i klasserna. Det visar sig även att när det kommer till slutproduktioner är elevers ambitionsnivå så höga att de förutom schemalagd tid även investerar personlig tid, det vill säga kvällstid och helger, för att nå perfektion i sina redovisningar. Skolverkets rapport (1998) indikerar att elever väljer det estetiska programmet för att utveckla sig själva.

Syfte och frågeställningar

I denna studie intresserar jag mig för ungdomars bruk av musik och utgår från deras tankar, intentioner och motiv till deras val av musikaktiviteter under sina gymnasiestudier. Syftet med studien är att undersöka hur musik i skolmiljö används och upplevs av ungdomar som en del i deras identitetsskapande. En del av studien belyser relationen mellan aktiviteter i skolan och på fritiden. De forskningsfrågor som jag söker svar på är:

- Hur relaterar eleverna till musik i skolan respektive på fritiden?
- Vilken funktion fyller skolans musikundervisning för eleverna?
- Vilken betydelse har musik och ämnet musik i skolan för elevers identitetsskapande?

Begreppet livsprojekt

I rubriken till denna studie nämns ordet *livsprojekt*, som utgör ett centralt begrepp i studien. Begreppet kan tolkas och användas på olika sätt, men jag definierar det utifrån intentionerna med studien. Livsprojekt relateras till begreppet livsvärld, som har sitt ursprung i fenomenologen Edmund Husserl och som har aktualiserats av Jürgen Habermas. Livsvärlden står för de meningssammanhang, den kulturella horisont, utifrån vilken människor tolkar och förstår sin situation och sin omgivning. *Livsvärlden markerar det upplevelsenära* (Alvesson & Sköldbäck, 1994). Idag är begreppet livsvärld väl integrerat inom kultur- och socialvetenskap och även inom svensk musikpedagogisk forskning. Begreppet *livsprojekt* knyter jag till sen- och post-moderna teorier. Det handlar om strategier för att kunna handskas med sin samtid och planera för en framtid. Ziehe (1994) menar att ungdomar i dagens skola frågar sig vad skolan kan bidra med här och nu. Begreppet livsprojekt kommer i denna text att definieras som *strategi för självförverkligande*.

Studiens disposition

Den här studien har många teoretiska infallsvinklar, något som behövs för att belysa hur ungdomar använder musik som identitetsmarkör, i skolan och på fritiden. I kapitlet ”Teoretiska ramar” avgränsar jag studien ontologiskt och epistemologiskt. I ”Forskning med relevans för studien” presenteras aktuell forskning utifrån två fält, ungdomskulturforskning och musikpedagogisk forskning. Studien rör sig inom båda dessa fält. I ”Metoder” redogörs för de avvägningar och tillvägagångssätt som varit vägledande när empirin samlades in. Resultaten redovisas sedan i de två kapitlen ”Enkätstudien” och ”Intervjustudien”. Avslutningsvis kondenserar och abstraheras resultaten från enkäten, observationerna och intervjuerna i en ”Sammanfattande diskussion”.

2. TEORETISK RAM

Denna studie kräver en teoretisk ram som består av teorier om ungdomars situation i sin samtid. Utifrån detta väljer jag att luta mig mot dels sen- och postmoderna teorier, dels mot uppfattningen att vi skapar vår kunskap och vår identitet i interaktion med andra individer i en social kontext. Dessa utgångspunkter redogör jag här inledningsvis för. Därefter tar jag upp teoretiska resonemang kring studiens tre centrala områden: medier, musik och identitet. Avslutningsvis presenterar jag Thomas Ziehes begreppsapparat, som jag kommer att använda i mitt analytiska arbete.

Värderingar i förändring – ett avstamp *Nedslag i det sen- eller postmoderna*

Vi lever i ett samhälle som har utvecklats ur det moderna samhälle som växte fram under industrialismens och kapitalismens expansion och bars upp av framstegstro, utvecklingsoptimism och en föreställning om en upplyst och emanciperad människa. Man sökte efter universella förklaringsmodeller där fasta och tydliga värden som nationalstaten hyllades (Ericsson, 2001; Jameson, 2003; Petersson & Robertsson, 2003; Sundin, 1997). Nya produktionsformer kunde massproducera och distribuera innovationer, såsom bilar och flygplan, men även nya sätt att kommunicera och estetisera såsom foto- och filmkamera, radio, (stereo)grammofon, elgitarr och förstärkare. Efter två världskrig och effekterna av bland annat stora miljöförstöringar, utvecklades ett visst tvivel och ifrågasättande av de produkter och valmöjligheter som modernitetens produktionsformer skapade. Löften och utfästelser infriades inte. Denna vår samtid benämns med olika begrepp. Beträktad som en del av det moderna används exempelvis begrepp som reflexiv modernitet (Beck, 2000), högmodernitet (Giddens, 2002) och senmodernitet (Ziehe, 2003). Beträktas moderniteten som avslutad används ofta begreppet postmodernt (se vidare nedan). Det är svårt att finna tydliga gränser och kriterier som skiljer mellan reflexiv, hög-, sen-, postmodernitet och det finns en tendens att slentrianmässigt benämna allt för postmodernt. Jag utgår från att vi lever i en utvecklad fas av det moderna samhället, det senmoderna, även om jag ibland kommer att använda begreppet postmoderna, när författare använder det begreppet.

Några utmärkande drag i det samtida, sen- eller postmoderna samhället, är *reflexivitet* (Beck, 2000; Giddens, 2002; Habermas, 2003; Wellmer, 2003; Ziehe, 2003), *individualisering* och *upplösning av traditionella sociala former* (Beck, 2000; Giddens, 2002; Ziehe, 2003) samt en *komprimering av tid och rum* (Giddens, 2002; Hargreaves, 1994). Detta ställer krav på individer, dels att själva framstå som *äkta, unika och autentiska*, dels att förhålla sig till *val och möjligheter*.

Begreppet postmodernism, däremot, avser tiden efter 1960-talet (Jameson, 2003) och står för estetiska, kulturella och intellektuella betraktelser av det sen- eller postmoderna samhället inom konst, litteratur och filosofi. Inom postmodernismen används tekniker som collage, ironi, dekonstruktion, frånvaro av lineärt tänkande, blandning av uttryck typiska för olika konstperioder och stilar. Gränsen mellan fin- och masskultur upphävs.

Inom postmodernismen problematiseras konstens och kulturens roll i samhället, liksom relationen till marknaden och masskulturer. En europeisk tradition som har sina rötter i kritisk teori ser det som centralt att problematisera medvetenheten om sociala fenomen och att utveckla ett kritiskt reflekterande (Alvesson & Sköldbberg, 1994). I denna tradition diskuteras relationen mellan å ena sidan populär-, ungdoms- och masskultur, de estetiska uttryck som ungdomar använder och å den andra sidan marknaden (Baudrillard, 2003; Habermas, 2003; Kristeva, 2003; Lyotard, 2003).

I en amerikansk tradition likställs det postmoderna samhället med konsumtionssamhället, mediasamhället och informationsamhället. Fokus ligger på individens sökande efter självständighet genom estetiska uttryck (Bell, 2003; Hassan, 2003; Jameson, 2003b). Lyotard (2003) menar att konstnärer skall gå utanför realismen och experimentera i nya former och estetiska uttryck för att överbrygga gapet mellan verklighet och fiktion och mellan form och innehåll. Jean Baudrillard poängterar att medier skapar en form av hyperverklighet genom simuleringar. I denna hyperverklighet är estetik och estetiska uttryckssätt förhärskande och det blir viktigare hur saker och fenomen presenteras än hur de är (Baudrillard, 2003). Medvetandets förmåga att generalisera sig själv i symboler är utmärkande för postmodernism. Gränserna mellan fakta och fiktion löses upp, vilket kan beskrivas som att det i medier sker en derealisation i beskrivning av händelser (Hassan, 2003). Derealiseringsen står för en upplösning av gränserna mellan verklighet och fiktion, vilket kulturforskaren Umberto Eco (1986) beskriver på följande sätt:

När du, under loppet av tjugofyra timmar reser (som jag gjorde medvetet) från Disneylands falska New Orleans till det riktiga New Orleans, från äventyrsländets vilda floder till en tur på Mississippifloden, där hjulångarens kapten säger att det är möjligt att se alligatorer på flodbankarna och du sedan inte ser några, så riskerar du att drabbas av hemlängtan till Disneyland där vilda djur inte behöver lirkas fram. Disneyland talar om för oss att teknologin kan ge oss mer verklighet än naturen. (Eco översatt av Björkegren, 1999)

Skolan i förändring

Skolan är en samhällelig institution och står som sådan i relation till rådande produktionsförhållanden. Genom begreppen ”klassifikation” och ”inramning” ger Bernstein (1983) oss redskap att på ett övergripande sätt

analysera hur skolan distribuerar och legitimerar kulturellt kapital. När det råder stark klassifikation är skolämnen, lärare och elever åtskilda från varandra genom gränser. "Inramning" relaterar till de sätt på vilka undervisning organiseras och distribueras. Med stark inramning följer hierarkiska strukturer, i vilka elever har låg status och få rättigheter, och vardagslivet skiljs från skolkunskap. Enligt Bernstein leder en svag inramning till att så kallade inre kriterier, så som rätt attityd, stilkänsla, specifika kunskaper, och elevernas värderingar blir mer avgörande än yttre (Bernstein & Lundgren, 1983). En uppluckring av klassifikation och inramning kommer att understödja utforskande av generella principer och föreställningar, vilket bland annat handlar om hur kunskap skapas.

Hargreaves (1998) nämner sju faktorer som har betydelse för hur det postmoderna samhället inverkar på skolans aktiviteter. Dessa utgörs av en alltmer *accelererande samhälllig förändringstakt, en komprimering av tid och rum, kulturell mångfald, teknologisk komplexitet, nationell ovisshet och en ökad medvetenhet om sanningens relativa natur*. Han menar att framväxten av "flexibla ekonomier" skapar behov av en arbetskraft med anpassningsförmåga, ansvarskänsla, flexibilitet och samarbetsförmåga. Med "globaliseringsparadox" menas att globaliseringen både medför en global identitet vad gäller livsstil och samtidigt ett sökande efter mening i en lokal identitet, till exempel etnisk, religiös och språklig. Kompetenser som efterfrågas i postmoderniteten är den historiska, den kommunikativa, den kreativa och den kritiska, kvaliteter som bör utvecklas i skolan. "Döda sanningar" relaterar till att många av de vedertagna kunskaper och allomfattande trossystemen som dominerat undervisningen under moderniteten ersätts av pluralistiska uppfattningar under ständig förändring. Den postmoderna organisationen kännetecknas av nätverk och projekt istället för stabila roller, vilket Hargreaves beskriver som en "rörlig mosaik". Det "gränslösa jaget" syftar på en ökad orientering mot det egna jaget, ett ständigt byggande av en personlig autenticitet. "Trygga simuleringar" står för att det postmoderna samhället genomsyras av teknologiskt skapade bilder från tv, Internet, Playstation, iPod, My Space, You Tube, etc., det vill säga skapade simuleringar eller "hyperverkligheter", där naturen "tämjs", läggs tillräta och kontrolleras. Estetiken kan komma att gå före etiken, vilket kan beskrivas som att det är viktigare hur det ser ut än hur det är. I det postmoderna samhället sker en större "komprimering av tid och rum" än vad som var fallet under moderniteten. Online, virtual reality, avatarer, community, sms, mns, är uttryck och användningar som ungdomar idag upplever som självklara. Avstånd blir ointressant och tid något av det mest dyrbara i vår värld.

Sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv

I min studie har jag anlagt ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt/socialkonstruktivistiskt perspektiv. Kinnvall (2003) menar att både konstruktivism och konstruktionism fokuserar på en relationell nivå där både makronivå (strukturer) och mikronivå (individer) samspelar. I denna text kommer jag att använda konstruktivism som synonymt med konstruktionism. Sociokulturella teorier inom pedagogisk teoribildning utgår från att lärande och kunskapsproduktion är "sociala" i minst två betydelser. Dels betonas historiska och kulturella sammanhang, dels fokuseras på relation, interaktion och samspel mellan människor (Dysthe, 2003). Lärande sker således mellan människor i samspel, genom att de kommunicerar med hjälp av olika språkssystem (text, bild, musik) och medierande verktyg (datorer, instrument) (Säljö, 2000). I socialkonstruktivismen betonas att den sociala världen består av både det fysiskt mänskliga och människors intentioner, det vill säga både något existerande fysiskt och något konstruerat (Wennberg, 2001). Socialkonstruktivismen kan ses som en kunskapsteoretisk, epistemologisk, position, ett kritiskt perspektiv varmed man inte accepterar sociala företeelser som "naturliga", objektiva och oföränderliga, utan skapade av människor. Den kan även ses som en ontologisk position, ontologisk idealism, vilket innebär att grundvalen för verkligheten är våra idéer om den. Filosofiskt menar Wennberg (2001) att socialkonstruktivism knyter an till dekonstruktion och postmodernism.

Lev Vygotskij hävdar att social samverkan utgör grunden för lärande och utveckling, och inte bara en ram runt individuella processer. Därmed kritiserar han den individuella grundsynen och dualismen mellan det biologiska och kulturella som utmärker psykologiska teorier som behaviorism och kognitivism. Utvecklingen går enligt Vygotskij från social samverkan till individuell medvetenhet. Denna process innebär att mentala funktioner förmedlas, överförs och understöds, det vill säga medieras, med hjälp av fysiska och intellektuell redskap som vi människor använder i olika slags sociala aktiviteter (Dysthe & Igländ, 2003b). Enligt detta synsätt byggs mänskliga kunskaper och insikter in i redskap när vi agerar och kommunicerar (Säljö, 2000). Det är av intresse att veta att Vygotskij har cirkusmiljön som modell för sina teorier och begrepp, och är influerad av konst, poesi och film (Veresov, 2003). Ett konstverks värde, menar Vygotskij, består i dess möjlighet att vara komplext, mångfacetterat och spänningsfyllt. Det enkla, linjära och förutsägbara saknar på så sätt konstnärliga kvalitéer.

It is the same in music, where rhythm is not the beat that can be marked with the foot, but the filling of the measures with unequal and uneven notes which gives the impression of complex movements. (Vygotskij, 1971: 212)

Vygotskij (1998) definierar begreppet den möjliga eller proximala utvecklingszonen som området mellan vad man kan och vad som är möjligt att utveckla, till exempel med hjälp av en kamrat, lärare eller artist. Därmed riktas uppmärksamheten inte enbart på vad som kan presteras nu utan även på vad som är möjligt i framtiden (Dysthe & Igland, 2003b). Proximal syftar på vad som är möjligt att uppnå utifrån den fantasi, de kunskaper och resurser man äger, det vill säga den kreativitet som är möjlig. I korthet menar Vygotskij att alla livets föremål är ”kristalliserad fantasi”, som utgår från fantasi och utvecklas med erfarenhet och kunskap (Vygotskij, 1998). Man skulle kunna se ungdomars sätt och strategier att (kostnadsfritt) dela med sig av musik i olika former på Internet, med hjälp av en teknik som skapades för militärt bruk och ekonomiska transaktioner, som en konkretisering och exemplifiering av Vygotskijs begrepp mediering, utvecklingszon, kristalliserade fantasier och kreativitet.

Mikhail Bakhtin fäster uppmärksamheten på maktförhållanden i kommunikation. Enligt Bakhtin bygger hela människans existens på dialog, som innefattar olika former av ”språkbruk”, verbalt, skriftligt, gester, musik, bilder (Dysthe & Igland, 2003a). I dialog söker vi det som inte är vårt eget, ”annorheten”, det vill säga den andres perspektiv på vårt eget medvetande. Den andre är därmed inte något främmande eller fientligt utan själva förutsättningen för varje dialog och självreflektion. Om vi inte förmår att uppfatta och förstå det annorlunda och mångstämda hos den andre förmår vi inte heller urskilja vår egen röst och förstå oss själva. Historiskt pågår i kulturer en ständig kamp mellan monolitisk inskränkthet och dialogisk öppenhet. Mot den officiella kulturen står vad Bakhtin kallar ”den folkliga kulturen”. I den folkliga kulturen, karnevalen och den groteska realismen, ser han en kraft som förmår bryta maktens förtryckande, dogmatiska allvar och skapa ”muntra kryphål” mot framtiden. Det groteska består i att genom djärva överträdelser degradera allt som är upphöjt, andligt, idealt och abstrakt till det materiellt-kroppsliga planet (Bakhtin, 1991). Denna aspekt av dialog, karneval och grotesk realism, som innefattar parodi, karikatyr, tillgjorda miner och gester, förbinder Berkaak och Ruud (1994) med rockmusiken och dess texter.

Medier i samtiden - senmoderniteten

Medierna gör det möjligt för publiken att förstå sig själva i ett socialt, historiskt eller kan hända existentiellt perspektiv. Kioskromanen och TV-serien, teaterföreställningen och konstutställningen är alla former för kommunikation, de blir till kultur i mötet med publiken och det omgivande samhället. (Drotner, 1996:14)

1964 proklamerade McLuhan att ”mediet är budskapet”. Poängen består i att det inte går att separera innehåll och form i medier. Ändras formen och formspråket i mediet påverkas innehållet (McLuhan, 1999). Medier ramas in av ekonomiska och teknologiska förutsättningar och speglar således en sociokulturell samtid. Drotner (1996) menar att utvecklingen av fotografi, film, radio och tv under 1900-talet formade en ”audiovisuell mediekultur”. I dagens senmoderna samhälle lever vi i en ”multimediekultur”, i vilken olika medier samverkar och förstärker våra sinnesintryck. Det som skiljer multimediekulturen från den audiovisuella kulturen är att kommunikations- och tolkningsprocessen inte bara tar sin plats i producenternas eller mottagarnas huvuden, utan i själva mediets form och innehåll (Drotner, 1996). Utvecklingen har gått från medietekniskt komplicerat till användarvänligt vardagsbruk, från modern medieteknik till ”samtida interaktiva medier” (Dunkels, 2007). I denna medieutveckling har musik tidigt integrerats klangmässigt och kulturellt, vilket ungdomar har varit snabba att använda och bruka utifrån egna intentioner (Fornäs, 1990; Widdicombe & Wooffitt, 1995).

Musiken tillskrivs förmågan att gestalta känslor, känslans språk, som inte är möjligt att uttrycka på något annat sätt (Bjørkvold, 2005; Ruud, 2002; Saar, 1999). Enligt Small (1998) innefattar begreppet ”musicking”, förmågan att spela och göra musik, att simultant artikulera flera former av relationer och multipla betydelser, vilket inte låter sig göras i till exempel en text. När ungdomar använder medier kombinerar de erfarenheter från flera medier genom att använda stereotyper, humor och ironi för att uttrycka sig, utifrån olika former av lek och spel. Fokus ligger inte på tekniken utan på de aktiviteter som möjliggörs. Strategier lånas och importerar över mediegränser. När ungdomar analyserar en berättelse i ett medium väljer de den berättarform som bäst utnyttjar mediets fulla potential, form och innehåll, för att se vad det kan tillföra dem (Linderoth, 2004; Mackey, 2003). Ljud och musik har en större associationsyta och förmåga att väcka minnen och associationer, än bild (Dykhoff, 2002). Därmed ökar vikten av ljud och musik i medier när ytan som bilden presenteras på minskar (Klempe, 1994).

Ungdomar tillbringar mycket tid med musik (Filipsson & Nordberg, 1993; Folkestad, 1996; Lunarstorm, 1995; Nilsson, 1998) och samtida interaktiva medier har förändrat sätten att producera och distribuera musik till att vara både användarvänligt och prismässigt överkomligt. Idag är det möjligt att med ytterst begränsade resurser göra en produktion hemma som kvalitetsmässigt kan konkurrera med en studioproduktion (Scheid, 2005). Musik distribueras och editeras på många olika sätt via cd, iPod, YouTube, MySpace, mobiler och olika internetforum. Ruud (1996) menar att musik

idag har blivit en råvara i produktionen av de symboler som ungdomar använder för att markera skillnader, positioner, grupptillhörighet och identitet. Musik kan förstås genom att de sammanhang den används i betraktas. Den klingande musiken symboliserar viktiga kulturella teman och används för att känna gemenskap och manifesterar sin identitet. Eftersom massmediernas kommunikationsform i hög grad låter sig tolkas i termer av musik menar Klempe (1994) att musikalisk kunskap blir helt avgörande för den kulturella gemenskapen. Denna kompetens är inte i första hand bunden till spelfärdigheter eller bestämda kunskaper, utan till en intuitiv förståelse av de uttryck som musik i medier representerar. Berkaak och Ruud (1992) beskriver mediers kommunikativa egenskap som rituell, med funktionen att upprätthålla en gemenskap utifrån en (grupps) trosföreställningar. På detta sätt kan musik som kommunikation i första hand ses som en bekräftelse på egen identitet och tillhörighet.

Estetiskt uttryck som kunskapsform

Kunskap kan uttryckas och formas på olika sätt, till exempel som teoretisk, praktisk, kognitiv och emotionell kunskap. Enligt Aristoteles står estetisk och konstnärlig verksamhet för en egen kunskapsform som han benämner "fronesis". Det är kunskap som praktisk klokhet, vilket integrerar "episteme", teoretisk-vetenskaplig kunskap, och "techne", praktisk-produktiv kunskap. Fronesis är att bemöta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi, liknande det som sker vid improvisationer i musik, genom att vara flexibel, känslig och öppen mot omvärlden. Förnuft, menar Aristoteles, är inte fristående från känsla och fantasi, utan bidrar snarare till att öka vår rationella förmåga (Gustavsson, 2004; Tivenius, 2004). Fronesis kan ses som ett reflexivt förhållningssätt, då man inte enbart accepterar det givna och till synes självklara, utan något som är bundet till gott omdöme. Utifrån ett sådant synsätt skapas och upplevs konst och estetiska uttryck som speglingar av samhällsstrukturer, maktförhållanden och värderingar, varvid konst kan användas för att både befästa och kritisera normer och hierarkier. Habermas (2003) menar att det för närvarande sker ett paradigmskifte från medvetandefilosofi till kommunikationsteori. Han understryker att konst och estetiskt uttryck kan uppenbara ett exklusivt förnufts sanna natur och ett vetande som ökar användandet av abstraktioner i praxisnära och vardagliga verksamheter, det vill säga ett vetande som ingår i vardagens handlande, tal och samliv. Habermas menar, som jag tolkar honom, att konst och estetik är viktiga kunskapsformer och uttryckssätt för människor i dagens kommunikativa samhälle.

Estetisk verksamhet som kunskapsform

I skolan är musikämnet, tillsammans med dans, bild, drama, slöjd och media, ett estetiskt ämne, i vilket arbete med konstnärligt och estetiskt uttryck relateras till en speciell form av lärande, estetiska lärprocesser. Estetiska lärprocesser är när man med hjälp av konstnärlig och estetisk gestaltning skapar estetiska produkter, till exempel melodier, bilder, musikvideo, etc. I dessa processer omskapar elever genom ett kreativt och skapande förhållningssätt personlig information till personlig kunskap, som även sträcker sig utanför klassrummet och lektionen (Eisner, 2002; Jackson, 1998; L. S. Vygotskij, 1998). Enligt Lindström äger de praktiskt-estetiska ämnena ett eget kulturinnehåll, i vilket utveckling och lärande sker via olika estetiska lärprocesser i syfte att få närmare kontakt med de egna upplevelserna av samhället och aktuella händelser (Lindström, 1998, 1999, 2001, 2005a, 2005b). I denna process är det viktigt att lära sig se vid sidan av likheter, att jämföra utifrån olika ståndpunkter (Alexandersson, 1999). Istället för att dela upp teoretisk och praktisk kunskap i två motsatser integreras de i estetisk verksamhet. Man är engagerad i analys och estetisk verksamhet, man lär in ett kunskapsstoff och tränar färdigheter. Det man gör är både ett medel för andra ändamål och ett mål i sig (Aulin-Gråhamn, Lindholm, & Viklund, 2002). Dagens ungdomar rör sig mellan olika konst- och medieformer som foto, film, musik, video, dans och design. I arbetet med konstnärliga former finns möjlighet till både konstnärligt skapande och reflexivitet (Stålhammar, 2004a). "Kultur i skolan" innebär enligt Skolverket att arbeta med "estetiska lärprocesser" och att "skapa betingelser för en kreativ lärandemiljö". Genom kultur i skolan och genom att använda estetiska lärprocesser och skapande verksamhet ökar möjligheten att nå flera av skolans övergripande mål, till exempel fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket, 2002).

Sundin (2003) menar att musik i skolan kan användas utifrån både kommunikativa och normativa intentioner, både som medel och mål. Thavenius pekar på att kultur och konst i skolan kan användas både som ett medel att befästa samhällets värderingar och hierarkier (modest estetik) eller som ett reflexivt och därmed kritiskt förhållningssätt (radikal estetik) (Aulin-Gråhamn, Persson, & Thavenius, 2004; Thavenius, 2003). Den "modesta estetiken" utmärks av en tillbakablickande traditionalism, att okritiskt anpassa sig till samhällsutvecklingen, är svart/vit i sina omdömen och har en tro på att det estetiska har ett värde i sig oberoende om man lär sig något eller blir klokare. Den "radikala estetiken" är kritisk, självkritisk, och problematiserar den allt mer utbredda estetiseringen i samhället, i marknadsestetiken, i ungdomskulturen, i politiken, i upplevelseindustrin och medier, i mode, i design, i reklam, och hur den skall integreras i skolans.

Persson (2003) anser att det finns fog att hävda att estetik aldrig tidigare i historien haft en så framskjuten position i samhället som idag. Estetik har blivit en vara som omsätter stora pengar och spelar en stor roll för våra drömmar och föreställningar om oss själva och omvärlden. Estetik är grunden i medieindustrin, konsumtionskulturen och livsstilproduktionen. I dag estetiseras i en allt ökande omfattning kroppar, sexualitet, politik, krig, livsstilar, mat, sport, etc. Sökandet efter en egen identitet är under inflytande från marknadsföring och reklam, oberoende av om vi tror på budskapet eller definierar oss mot det (Persson, 2003). Populärmusik är idag ett självskrivet inslag i skolans musikundervisning (Skolverket, 2005). Många elever uppfattar musikämnet som en "frizon" eller "tillflykt" från de övriga krav som skolan och föräldrar ställer, det vill säga att musik i skolan kan ses som ett anarkistiskt, sub- eller motkulturellt förhållningssätt och musikämnet som en del av den radikala estetiken (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007). Men skolan, liksom andra institutioner i samhället, är en normaliseringsarena där dominerande diskurser sätter ramar för handlingsutrymmet för både lärare och elever också i estetiska ämnen. Variationer i musikämnet beror framför allt på lokala aktörer och (arbets)förhållanden (Lindgren, 2006; Skolverket, 2005).

Informellt- och tyst lärande

Inom estetisk verksamhet används även begreppen "tyst kunskap" och "informellt lärande". Med "tyst kunskap" och "kunskap i handling" avses kunskap som inte (kan) uttrycks verbalt eller i text, utan manifesteras som yrkesskicklighet och artisteri (Molander, 1996). Det handlar om erfarenheter, ofta från en miljö utanför skolan, materialkännedom, specifika uttryck för genrer och stilar, exempelvis gehörsbaserad musik som folkmusik, blues, rock, jazz, dansband (Lilliestam, 1996). I Ziehe & Stubenrauch (1983) introduceras begreppet "ovanligt lärande", som står för lärandestrategier som ungdomar utvecklar utifrån förutsättningar i det senmoderna samhället. Det innebär att ungdomar lär varandra att bruka ny teknik, inklusive tillhörande estetik, etik, värderingar och normer. I begreppet "ovanligt lärande" finns en längtan att överskrida gränser som ramar in självet, till exempel i extas, där musik, film och även berusningsmedel kan användas. Det handlar inte om en reproduktion av det bestående samhället utan om självbefrielse och självrealisering innanför begränsningar som synes övermäktiga. Dessa upplevelser och erfarenheter införlivas, och självet blir inte som det var tidigare utan det har lärt sig något nytt (Ziehe & Stubenrauch, 1983).

"Ovanligt lärande" transformerades till "informellt lärande" när Fornäs, Lindberg och Sernhede (1988) använde det i svensk ungdomskulturforskning och kopplade det till ungdomar och rockmusik. I deras tolkning kom

begreppet att ses som ett alternativ till skolans musikundervisning, med förebilder i en musikgrupps arbete som ett kollektiv utan formell ledare. Lärandet sker parvis eller i grupp och gehörstradering används framför notbunden kunskap. Man plankar och kopierar förebilder och spelandet är förlagt utanför skolans lokaler till källare och garage. Effekten av dessa tankar kan spåras i diskussionen om ”rockens pedagogiseringsproblem” (Fornäs, 1996), som utvecklas längre fram i denna text. Men förhållandet mellan formellt och informellt lärande är komplicerat. När elever i skolan arbetar i självständiga grupper med musik använder de gehörsbaserade och informella lärandestrategier som liknar dem som professionella pop- och rockmusiker använder (Green, 2001, 2004).

Skilda identitetskonstruktioner

I denna studie relaterar jag begreppet identitet till hur vi ser på oss själva i förhållande till hur andra ser på oss. Jag utgår från att identitet inte handlar om egenskaper som individer äger utan om representationer av ständigt pågående processer, det vill säga identitet är föränderlig, mångdimensionell, kontextberoende och kan förklaras utifrån både psykologiska och sociala termer. Identitet handlar om tillhörighet och om förståelse av vad som utmärker det egna jaget och/eller gruppen. Det är ofta enklare att utgå från det vi inte är och tillskriva det ”de andra” än att beskriva vad som utmärker den egna identiteten och gruppen (Petersson, 2003; Sæther, 2006).

Identitetsutvecklingen ser jag som en process i vilken vi formar vår förståelse av oss själva, om andra och världen omkring oss, utifrån sociokulturella och emotionella erfarenheter. Jag kommer nedan att kortfattat presentera några teorier om identitet, och hur dessa relaterar till denna studie. De psykologiska och sociala teorier som presenteras är väletablerade, och utgör en fond för många ungdomskulturteoretiker, till exempel Ziehe, Fornäs och Sernhede. I de socialpsykologiska teorierna jag valt är begrepp som *reflexivitet*, *roller*, *agera på scener* och *social interaktion* som *narrativ* centrala, vilket gör dem användbara i samband med diskussioner om musik och identitet. I dessa socialpsykologiska teorier används de sociala teorierna som övergripande strukturer för att förklara individers identitetsformeringar. Tidigare har jag klargjort att jag använder mig av sociokulturella och socialkonstruktivistiska teorier. Det innebär att jag i denna studie relaterar begreppet identitet till hur vi ser på oss själva i förhållande till hur andra ser på oss.

Psykologiska identitetskonstruktioner

Psykoanalysens fader Sigmund Freud menar att människan föds med drifter och inte som ett oskrivet blad. I människan förs en kamp mellan *detet* som representerar drifterna, *ego* som är jaget, och *överjaget* som representerar

omgivningens krav, normer och värderingar (Freud, 2006). Enligt Sæther (2006) använder många sen- och postmoderna tänkare Freuds språkbruk och begrepp. Identitet beskrivs som strategisk och positionell, och skapas genom och inte utanför skillnader. Erik H Erikson utgår i sin identitetsteori från att individen strävar efter att harmoniera sin identitet med den sociala kontexten genom att använda både en *intern* (privat) och en *extern* (kollektiv) *identitet*. Själva processen förklarar Erikson med att barn genomgår olika utvecklingsstadier, där varje stadium medför en identitetskris. Krisen består i att jag-identiteten kommer i konflikt med psykosociala relationer som individen ingår i. I adolescensen, när man frigör sig från föräldrarnas förebilder, menar Erikson att det är viktigt att ungdomar genom erfarenheter och egna bilder mentalt erövrar sin kropp och utvecklar en egen unik identitet (Erikson, 1993).

I sin objektrelationsteori utgår Donald Woods Winnicotts, i likhet med postmoderna identitetsanalyser, från att människans identitet förändras utifrån sociala relationer och familjestrukturer. Kinnvall (2003) menar att det mest banbrytande med Winnicotts studier är att han bryter med upplysningstidens tänkande om förnuft genom att uppmärksamma individens förmåga till lek och att relatera till "objekt" som kriterium för mänsklighet. Winnicott gör nämligen ingen skillnad mellan illusoriska, symboliska eller verkliga erfarenheter. I objektrelationsteorin skapas jaget i förhållande till andra i en kontext. Identitet och stereotyper skapas inte i ett vakuum utan som en del i individens samspel med sin omgivning (Winnicott, 2003).

Sociologiska identitetskonstruktioner

I sociologiska teorier förklaras människors kunskaps- och identitetsformering utifrån begrepp som kultur och ideologi, som ramar in möjliga identiteter. Kultursociologen Pierre Bourdieu utvecklar i sin fältteori om ekonomiskt och kulturellt kapital hur individer, agenter, och grupper strategiskt agerar i ett socialt rum för att kontrollera rådande värdehierarkier. Inom ett fält råder kamp mellan olika grupper om att erövra ekonomiskt och kulturellt kapital. Mot näringslivet står de intellektuella. Den rena och äkta konsten är en del av det kulturella kapitalet som tillhör den intellektuelle gruppen. "Habitus" är en av det kulturella kapitalets existensformer, vid sidan av objektiverat kapital (till exempel en skivsamling) och institutionaliserat kapital (till exempel en examen i musik). Med habitus avses system av dispositioner som tillåter människor att handla, tänka och orientera i den sociala världen. "Symboliskt kapital" är de värden som det råder enighet att strida om, och "smaken" har en distinktiv funktion genom att den särskiljer och klassificerar medlemmar av olika grupper i hierarkiska system. Genom smak klassificerar man andra personer samtidigt som man själv blir

klassificerad som medlem i en grupp med en särskild position i en social hierarki (Bourdieu, 1992, 1994; Broady & Palme, 1993). Relationen mellan olika kapitalformer är komplex. Begreppet ”omvänd ekonomi” innebär till exempel att man tack vare ett ekonomiskt misslyckande kan erövra högt kulturellt kapital.

Social-psykologiska identitetskonstruktioner

I George Herbert Meads (1976) teori om symbolisk interaktion är det individers sociala roller som betonas. Samhället liknas vid en scen på vilken vi konstruerar, skapar eller tvingas in i olika roller, vilket innebär att individer kan ha flera roller samtidigt, det vill säga en typ av överlappande identiteter. Mead menar att individen använder två jagformer, ett *subjektsjag (I)* och ett *objektsjag (me)*. Subjektsjagets handlingar övergår hela tiden i objektsjagets då individer minns och *reflekterar över sina handlingar*. Denna interaktion mellan socialt agerande och social förändring ser Mead som grunden till identitetskonstruktioner. Genom språket lär vi oss sedan att ta del av den andres perspektiv, och därefter också gruppens och samhällets (Mead, 1976). Även Ervin Goffman (2004) använder teatern som metaforer i sin teori om *det presenterade jaget*. På en (social) scen, till exempel i skolan, agerar individer som representanter för grupper och spelar sina roller. Det finns två grupper, *aktörer* och *publik*, som var för sig har – delvis – dolda agendor som endast de initierade behärskar. Identitetskonstruktionen sker när individen, aktören, möter andra, publiken, i en specifik situation, scenen, och värderas utifrån sitt framträdande. I det ögonblicket kliver aktören fram i scenens fokus som en representant för gruppen, som deltar i scenens fond, och framför sin akt inför publiken. Identitet är relationen mellan en roll (*externt jag*) och individen själv (*internt jag*), och det går inte att dra en skiljelinje mellan rollen och individen. De påverkar varandra ömsesidigt. Goffman menar:

Auditoriet brukar godta det jag som projiceras av den individuella aktören under ett pågående framträdande som representativt för hans grupp av kolleger, hans team och hans sociala ställning. Auditoriet godtar också individens speciella agerande som ett bevis för hans förmåga att utföra vilken rutin som helst. (Goffman, 2004)

Jag ser Goffmans teori som användbar för att beskriva ungdomsgrupper med olika livsstilar och moraluppfattningar, där enskilda individer blir representanter för gruppens värderingar. Individens och gruppens trovärdighet konstitueras genom den trovärdighet med vilken värderingarna manifesteras. Den andres moral och värderingar, identitet, observeras utifrån, genom yttre tecken och handlingar. Detta leder till att vi genom vårt agerande kan skapa övertygande intryck av att vi förverkligar normen. Där-

med blir identitetskonstruktion en dynamisk process, i vilken vi både själva konstruerar och samtidigt ingår i gruppens värderingar, det vill säga vi skapar en föränderlig identitet.

Kennet Gergen (2005) bygger i sin socialkonstruktionism vidare på Goffmans teori och hävdar att identitet konstrueras narrativt, är situationsbunden, språkligt konstruerad och består av överlappande självuppfattningar. Gergen menar att en persons identitet inte är individuell utan skapas i samtal med andra och refererar till Wittgensteins metafor ”språkspel”, som ett spel där vad och hur saker presenteras relaterar till individers identitet. Om man till exempel jämför med schack så har en schackpjäs (identitet) ingen funktion eller betydelse utanför spelet (språkspelet), men i spelet är de en förutsättning (Gergen, 2005).

As Wittgenstein put it, language games are embedded in broader patterns of actions and objects, which he calls forms of life. /.../ language, in this sense, is not a mirror of life, it is the doing of life itself. (aa, sid. 35)

Med hänvisning till Foucault (2002) menar Gergen (2005) att människor och de sätt vi samtalar med varandra är inskrivna i diskurser, att våra identiteter är diskursiva. ”It is our identity which is at stake, but we neither own or control the way we are represented.” (aa, s 42). Diskurs brukar beskrivas som strukturer som formar våra handlingsmönster. Men diskurs kan även betraktas som retorik, det vill säga inte som en fast struktur utan något som formges utifrån berättarens intentioner och preferenser. Diskurs kan även ses som process, det vill säga att vi skapar oss i samtal, att vi identifierar oss genom narrativ och utifrån narrativa strukturer skapar ramar inom vilka vi kan erhålla möjliga identiteter. Särskilt viktigt för att uppfatta ett narrativ som sant är att presentera det som ett eftersträväsvärt mål och till det koppla händelsekedjor, det vill säga att vara en bra berättare, något som Gergen träffsäkert formulerat på följande sätt: ”In telling the truth, life should copy art.” (aa, s 70).

Enligt Gergen (2005) var ett centralt tema under moderniteten att nå kontroll över kroppen och dess funktioner genom teknologi. När vi rör oss mot det senmoderna samhället smälter kropp och teknologi samman. Genom Internet kopplas människor samman och information blir mer tillgänglig än tidigare. Informationen processas och editeras i högre grad, vilket leder till nya diskurser. I detta sammanhang kan nämnas sociologen Manuel Castells (2002) begrepp nätverksidentiteter. Han utgår från att vi lever i ett nätverkssamhälle som karakteriseras av nätverk som organisationsform. Det är en virtuell kultur i vilken nätverksidentiteter formas och distribueras utifrån den mening och de symboliska syften som människor har med sina handlingar (Castells, 2002). Kindvall (2003) lyfter fram att det just i

socialkonstruktionismens förmåga att lokalisera identitetskonstruktioner till själva processen skapas en möjlighet att förklara kollektiva identiteter som något mer än summan av de individer som utgör kollektivet.

Studiens analytiska begrepp

I denna studie kommer jag huvudsakligen att använda Thomas Ziehes begrepp som han utvecklat i sin teori om ungdomars socialisering i det senmoderna samhället och hur det påverkar skolan. Ziehe är influerad av Frankfurtskolans kritiska teori, och kombinerar element från sociologi, psykoanalys, filosofi, ekonomi och estetik i sin teori om sociala förändringar (Alvesson & Sköldberg, 1994). Enligt Ziehe sker sociala förändringar inte bara inom strukturuområden, till exempel teknik, utan även på det kulturella området vad gäller både livsformer och meningsskapande. Att ungdomar växer upp under annorlunda förhållanden än vuxna medför att de i sina inre psykiska strukturer har andra förutsättningar att hantera moderniteten än till exempel deras föräldrar. Det innefattar både påverkan ”uppfifrån”, i nuet genom till exempel institutioner och traditioner, och påverkan ”nerifrån”, genom barndomens uppväxtvillkor. Ungdomar frågar sig vad omgivningen har att tillföra dem, såväl utifrån vad de själva förväntar sig som vad andra förväntar sig av dem.

Sådana moderniseringar förändrar inte bara den objektiva verkligheten utan även den subjektiva samt den inre verkligheten genom vilken vi upplever realiteten. (Ziehe, 1994:112)

Ziehe menar att dessa förändringar har uppstått genom *kulturell friställning*, vilket innebär att ungdomar inte kan relatera till äldre normer och traditioner, utan måste utveckla nya. Samtidigt sker en *kulturell expropriation*, vilket innebär att ungdomar erbjuds färdiga handlingsalternativ genom institutionaliserad ungdomsverksamhet och genom livsstilserbjudanden på den kommersiella marknaden (Ziehe, 1991). I dessa förändringar ser Ziehe tre utmärkande drag i den kulturella tillväxten. Det första är *reflexivitet*, att aktivt reflektera över handlingsmöjligheter. Kopplat till detta finns en förväntan om *görbarhet*, det vill säga ett tillstånd i vilket det mesta upplevs som möjligt. Med detta följer krav på *individualisering*, det vill säga att skapa ett eget *unik*, *äkta* och *autentiskt* liv. Ungdomar har inte bara möjligheten att välja utan tvingas även att välja mellan olika handlingsalternativ.

Dessa kulturella förändringar handskas ungdomar med enligt tre strategier. Med *subjektivering* menas en strävan hos ungdomar efter närhet och intima relationer till personer i sin omgivning, en önskan att öppna sig för andra, för att undkomma en upplevd kyla i samhället. Kamratgruppen, musikgruppen och livsstilen får en ökad betydelse. Den andra är *ontologisering*,

vilket kan beskrivas som ungdomars sökande efter fasta trosföreställningar eller ideal. Här är det inte kylan i samhället man fruktar utan förlusten av en överordnad mening. Den tredje är *potentiering*, vilket innebär att söka sig till intensiva upplevelser i ett försök att undfly en, som man uppfattar det, hotande tomhet. Detta kan leda till att ungdomar söker sig till fysiska och extatiska upplevelser som rockkonserter, extremsporter, eller skräckfilmernas chockeffekter.

Övergripande sker en *estetisering*, som står för ett senmodernt förhållningssätt att handskas med samhällsförändringar. Genom att estetiskt omforma och uppfatta världen kan jag göra den till min, livet blir ett estetiskt projekt med oskrivna lagar som endast de invigda känner till (Ziehe, 1994). Ungdomars möjligheter att uttrycka sig estetiskt förutsätter att de behärskar olika tekniker för denna estetisering: ”Om man till exempel skall skriva, spela gitarr eller trycka något måste man behärska tekniker” (Ziehe, 1994:100).

Vad kan då skolan erbjuda ungdomarna som inte deras vardagskultur erbjuder? I vardagskulturen *tematiserar* medier allt, globala hot, mode, sexualitet och psykiska problem som visas, ventileras och ger ungdomar kunskaper som tidigare vuxen- och skolvärlden förmedlade. Den kulturella friställningen har genom bland annat dekonstruktion och bricolage lett till en *informalisering*. Tidigare vedertagna formaliteter är nu stilvarianter bland andra. Finkulturen har till exempel blivit en delkultur bland andra. Genom *subjektiveringar* vänds fokus inåt mot de egna upplevelserna; känslor, ångestupplevelser och förhoppningar tematiseras. Skolans tidigare aura, status och legitimitet som betydelsefull utbildningsinstitution, med en vedertagen kanon och asketism som honnörssord, är överspelad (Ziehe, 2000a).

Denna vardagskultur/.../ tränger in i livsstilarnas och mentalitetens porer och låter sig inte alls begränsas till ett enskilt ”område” som till exempel fritiden. Och denna socialiserande verkan låter sig inte heller omdefinieras till en uppfostringsuppgift. (Ziehe, 2000:79)

Skolan anpassar sig till dessa förändringar enligt två koncept, *förtینگligande* som institution och *psykologisering* av relationer. Förtینگligandet innebär att skolan blir ”kyllig”, en utbildningsmaskin, en myndighet med managementproblem. Psykologiseringen svarar på denna kyla genom att intimisera relationen mellan lärare och elev, vilket kan ske på två sätt: intensitet och närhet. *Intensitet* står för en relation inom ett begränsat område av gemensamma intressen. Lärare och elever delar erfarenheter som inte styrs av moralisk-terapeutiska motiv utan utifrån fördjupad kunskap. *Närhet* är dess motsats och beskriver en önskan att emotionellt öppna sig för varandra, utifrån moralisk-terapeutiska motiv. Närhet innefattar även en pri-

vatisering av förhållandet mellan lärare och elev, vilket Ziehe menar leder till överförande av fasta normer, värderingar och traditioner från lärare till elev. Han menar att det speciellt inom estetisk verksamhet i skolan är viktigt med ett förhållningssätt präglad av intensitet, inte närhet, mellan lärare och ungdomar (Ziehe, 1994).

Förändringarna i skolan har inneburit att mycket av ungdomarnas vardagskultur används i skolan (Ziehe, 2000b). Hur skall skolan förhålla sig till detta? För det första ser Ziehe skolan som ett offentligt rum, en mötesplats mellan lärare och elever. För det andra menar han att skolan skall erbjuda elever något som vardagskulturen inte gör. Ziehe menar att skolan skall möjliggöra det *ej invanda, ovanliga lärandet*. Lärandet skall inte bli mer livsrealistiskt, vardagsnära, utan hjälpa eleverna att tänka på ”nya sätt”. Lärostoffet blir därmed inte en kopia av verkligheten utan symboliska beståndsdelar som hjälper eleverna att skapa nya mentala strukturer och kartor. För att nå dessa mentala strukturer föreslår Ziehe tre former för lärande. För det första föreslår han att man skapar vad han kallar *eftertänksamhetssituationer*, det vill säga möjlighet för reflektion och bearbetning av händelser och tankar. Han föreslår, för det andra, att man skapar situationer med *socialt perspektivövertagande*, det vill säga att elever ges möjlighet att både kunna uttrycka egna behov, men även att kunna bortse från dessa och se det från en annans perspektiv. Slutligen föreslår han att man genom att skapa *situationer med kroppsupplevelser*, det vill säga genom kroppskoncentration, kroppsrörelser och kroppsuttryck ges möjligheter att kunna uppleva aspekter av temposänkning, stillhet och tillit. Detta är viktigt då kroppsupplevelsen aktiverar den ytterst sårbara skarven mellan yttre och inre upplevelser (Ziehe, 2000a). Det handlar om att ge ungdomar en meningsfull skoltid som berikar deras framtid och livsstilval.

3. FORSKNING MED RELEVANS FÖR STUDIEN

Musik, stil och identitet i ungdomskulturforskning

Ungdomars situation blir inte begriplig enbart genom att de äldre erinrar sig sin ungdom. (Ziehe, 1994:34)

Denna studie anknyter till ungdomskulturell och musikpedagogisk forskning, i vilken bland annat klass, genus och etnicitet tematiseras och studeras. Inom ungdomskulturforskning används förutom Ziehes och Bourdieus teorier och begrepp, även de som utvecklades vid Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), kallad Birminghamskolan. I grova drag kan man säga att ungdomskulturforskning företrädesvis handlar om ungdomar på fritiden medan musikpedagogisk forskning fokuserar skolan. Men i musik sker ett gränsöverskridande eftersom ungdomar tar musiken från fritiden med sig in i skolan. Detta gränsöverskridande är en aspekt i denna studie, nämligen att undersöka musik som stil- och identitetsmarkör både på fritiden och i skolan.

Identitetsmarkörer och ungdomskulturer

I början av 60-talet skapades i Birmingham (CCCS) en tvärvetenskapligt inriktad ungdomskulturforskning, i vilken begreppet stil var centralt. *Stil* innefattar utseende (kläder, frisyre, och andra visuella attribut), uppträdande (sätt att röra sig, jargonger, ritualer), musik och språkbruk. Sammantaget markerar stil tillhörighet till olika ungdomskulturer. Stil analyserades som ”kodade texter” som man ”läser av” och tolkades som ungdomars identitetskonstruktioner i det senmoderna samhället (Bjurström, 1997, 2005; Persson, 2000). Med influenser från kritisk teori, Bourdieus kultursociologi och poststrukturalism kopplades ungdomsstilar samman med klasstillhörighet. Man problematiserade ungdomars estetiska uttryck utifrån förhållandet mellan konst och populärkultur. *Subkultur* förknippades mestadels med arbetarungdomar som genom att blanda och använda vedertagna artefakter i nya sammanhang omdefinierade symboler och ifrågasatte rådande maktförhållanden i samhället. Exempel var punkare och skinheads. *Motkultur*, däremot, beskrevs som en borgerlig strategi som genom konstnärliga provokationer skapar nya positioner inom ramen för rådande värderingar, till exempel bohémer, beatniks och hippies. Jönsson (1993) menar att subkulturer riktar sitt perspektiv inom gruppen, medan motkulturer vänder sig ut mot samhället.

Gemensamt för sub- och motkulturer var att dessa ungdomars handlingar sågs som aktiva investeringar i ett kulturellt kapital. Motsatsen var *mainstream*, vilket syftade på ungdomar som inte investerade i kulturellt kapital och på marknadens version av sub- och motkulturer som såldes

tillbaka till ungdomar, det vill säga den ”säkra” och uppköpta versionen av revolterande och kriminella ungdomsytringar. Bjurström (1997) pekar på att det är vanligt att koppla mainstream till dem som väljer att inte investera i smakspelet, vilket han menar är en för enkel tolkning. Snarare bör ungdomstiden och dess kulturer ses som ett kalejdoskop (Bjurström, 1997: 109), ett symbol- och identitetslaboratorium som ungdomar rör sig inom (Lalander & Johansson, 1999), där även mainstream renderar ett åtråvärt kulturellt kapital.

I den tidiga Birminghamskolan analyserades subkulturella ”texter” som färdigskrivna texter, vars sociala innebörd kunde friläggas och analyseras efter att de skapats som en färdig produkt och inte som en pågående process (Bjurström, 1997, 2005). Därmed blev de teoretiska redskapen statiska och hade svårigheter att fånga ett dynamiskt förhållande mellan sub- och motkulturer å ena sidan och mainstream å den andra. Detta uppmärksammades av Widdicombe och Wooffitt (1995) som i sin studie liknade ungdomars användande av stil vid ett språkbruk. Istället för att se stil som representationer av inre bilder såg de användandet och skapandet av stilar som en pågående aktivitet, en process varmed ungdomar formar sin identitet genom att jämföra sig själva med andra, såväl inom gruppen som med andra grupper. Widdicombe och Wooffitt (1995) menar att det inte är ungdomars sociala identitet eller framhävandet av deras grupp som är viktigast utan teman som *individualitet*, *autonomi* och *autenticitet*. I denna kulturella produktion används medier, masskultur och populärkultur som ett råmaterial i ungdomars identitetsskapande. Angela McRobbie (1980) pekade på att det även saknades genus- och etnicitetsteman i ungdomskulturforskningen, vilket innebar att det lades vikt vid tolkning av stilar, men att de mekanismer som genererar stilar försumrades.

Det saknades med andra ord analysredskap för den kulturella produktion som sker i familjen, i skolan och i offentligt organiserade fritidsmiljöer (Bjurström, 1997), till exempel hur *genusidentitet* och patriarkala strukturer manifesteras i musikaktiviteter och vid val av instrument. Flickors musik är historiskt förbunden till hemmet, den privata sfären (Dibben, 2002; Green, 1997). Både Dibben och Green menar att kvinnor i västerländsk musikkultur framställs som passiva medan män framställs som aktiva. Utifrån socialkonstruktionistiska teorier hänger genusidentitet samman med utbudet av förebilder som både pojkar och flickor kan identifiera sig med (Dibben, 2002; Green, 1997; O’Neill, 2002). Richards (1998) menar dock att musik inte skall ses som feminint eller maskulint utan som ett fenomen som förändras utifrån de sammanhang den brukas i. Skillnaden mellan pojkar och flickor, menar Richards, är inte vilken musik de lyssnar på utan det sätt på vilket de pratar om sitt förhållande till musik. Det är en uppfattning som stöds av Koizumi (2002).

Många undersökningar om ungdomars musikvanor pekar på att flickor och pojkar dras till olika musikgenrer, att vissa instrument som piano, fiol och flöjt ses som typiskt kvinnliga, medan gitarr, (särskilt) elgitarr, bas, trummor och saxofon uppfattas som manliga. Exempelvis menar McClary (1991) att rockmusik är något typiskt manligt, inte enbart vad gäller de som utövar rockmusik. Rockmusikens hårda taktmarkeringar på två respektive fyra ser hon också som musikaliska fallossymboler. Rockmusik är en starkt präglad manlig domän, även om det också inom rockmusiken finns kvinnliga förebilder. Men detta förhållande gäller inte bara rockvärlden, utan nästan alla områden inom musiklivet. Lilliestam (2006) manar till försiktighet med att dra allt för snabba slutsatser utifrån vad som betraktas som manligt och kvinnligt musikaliskt beteende. Sambanden mellan musikaliska beteenden och genus är komplicerade, och det kan vara svårt att se viktiga mönster och samband då vår kultur är genomsyrad av stereotypa och dåligt underbyggda vardagsföreställningar om vad som är manligt och kvinnligt (Lilliestam, 2006).

Forskning om *etnicitet* indikerar att historiska och kulturella kontexter inverkar på hur invandrarungdomar i Sverige upplever sin identitet (Ahmadi, 1998; Sjögren, 1998), och hur migration påverkar traditionella familjestrukturer och vanor (Al-Baldawi, 1998; Bravo, 1998). Vid flyttningar över nationsgränser är mediernas förmedling av gemensamma kulturella symboler viktiga i upprätthållandet av ens identitet (Strelitz, 2002) och musiken som kulturell symbol vid konstruktion av identitet är verksam både på den lokala och globala arenan, liksom i cyberspace (Lundberg, Malm, & Ronström, 2000). Ungdomar är rörliga, känsliga, mottagliga och synliggör i sina kulturer motsättningar, konflikter och tendenser som rör sig under den samhälleliga ytan (Sernhede, 1998).

Det finns tendenser i dagens svenska samhälle att det utvecklas en etnisk underklass bland invandrarungdomar, som kulturellt är influerade av afroamerikansk ghettokultur i vilken hämnd och respekt är centrala inslag (Sernhede, 1998, 2002). Visserligen är hiphopkulturen global och har olika nationella karaktärer (Jones-Bamman, 2006), men Sernhede menar att den i Sverige symboliserar de svarta afroamerikanernas slaveri och självständighetssträvanden mot en vit förtryckare. Kort sagt, den är anti-vit och symboliserar den svarte hämnaren som kräver respekt. Denna utveckling påskyndas när sociala skyddsnät demonteras och arbetslöshet breder ut sig: ”Det är bara den som är förbisedd och kränkt som ställer krav på respekt” (Sernhede, 1998: 110).

Ungdomskulturer och stilar fungerar som viktiga markörer av individers och grupperns identiteter, men valet av identitet är inte fritt utan begränsas av sociala, kulturella och ekonomiska faktorer. Därmed handlar

inte etnicitet enbart, eller i första hand, om kulturarv och traditioner som förs vidare, utan också om något som omvandlas och ger upphov till nya identitetsmöjligheter (Bjurström, 1998). Det är bland annat i skolan som mångkulturella möten uppstår (Brömssen, 2006) och musik, framför allt global ungdomsmusik, kan skapa identiteter som inte är nationella utan kulturella, det vill säga står utanför etniska och nationella gränser (Folkestad, 2002; Sæther, 2006).

Medier, populärkultur och expressivitet

Widdicombe & Wooffitt (1995) liksom Drotner (2004) utforskar mediers betydelse i ungdomars kulturella produktion utifrån att medier i hög grad distribuerar populärkultur och ungdomsstilar, i vilka utseende, uppträdande, livsstilsval, musik och idoler används som ett råmaterial av ungdomar i deras identitetsarbete. Understundom bryter det ut moralisk panik i vuxenvärlden när dessa stilar, livsstilsval och idoler utmanar vedertagna (religiösa) normer allt för mycket (Lalander & Johansson, 1999; Lilliestam, 1995).

Populärkultur innefattar både produkter som produceras av en masskulturindustri, riktad till en marknad, t ex skivor, tidskrifter, filmer, kläder, TV-program och processen när ungdomar använder massproducerade kulturella produkter och omformar dem utifrån egna intentioner, vilket leder till nya produkter. Centralt är den mening och det värde ungdomarna tillskriver produkter, processer, handlingar och skapandet av nya stilar (Bjurström, 1997; Bolin, 1998; Jönsson et al., 1993; Lalander & Johansson, 1999; Persson, 2000). Denna produktion av mening och betydelse hos ungdomar kan delas in i tre nivåer; en individuell, en social och en nivå med delat (globalt) meningsskapande, alla kopplade till begrepp som livsstilsval med symboler och produkter producerade av och för ungdomar (Drotner, 2004; Fiske, 1992; Stålhammar, 2004b).

I fankulturforskning, till exempel, studeras både vad medlemmarna producerar och konsumerar. Det är värt att notera, menar Fiske (1992), att begreppet ”fan” står för en expert, kännare och användare av populärkultur, medan en kännare av finkultur kallas ”konnässör”. Fiske anger tre nivåer i den populärkulturella meningsproduktionen: En *personlig nivå*, mening och upplevelse på individuell nivå, en andra *delad nivå*, där produktiviteten är uttalad och delad i ett socialt samspel och den tredje nivån, som leder till *textuell produktion* där texter cirkulerar inom kulturen i form av t ex videos, historier, sånger, målningar eller fanzine (Fiske, 1992).

Drotner (2004) studerar hur estetiska uttryck som musik, bild och kroppen upptar ungdomars intresse när de utvecklar sin identitet. Hon menar att ungdomar genom estetisk produktion skapar nya perspektiv på yttre ramar, vilket leder till att de vidgar sina inre gränser, och därmed möjliggör

för dem att se sig själva i ett nytt ljus. Detta beskriver Drotner i tre nivåer: En *individuell nivå*, där individen genom estetiska aktiviteter experimenterar med sin identitet, förhållandet mellan ”jag och mig”, en *social nivå* som utvecklas i förhållandet mellan individen och grupper, ”jag och du”, vilket handlar om den estetiska processen och den sociala samvaron och på en *kulturell nivå*, som handlar om ”jag och världen”, när ungdomar kommunicerar med hjälp av estetiska aktiviteter och produkter, utifrån erfarenheter som känns igen av alla som har kunskapen och kompetensen att tolka dessa symboler och koder (Drotner, 2004).

Inom ungdomskulturforskning studeras hur musik, bild och kroppar används av ungdomar som expressiva sätt för att uttryck sin identitet med (Drotner, 2004; Featherstone, 1994). Ungdomskulturens inre liv, kommunikationsformer och socialt lärande domineras av starka visuella budskap, kroppsspråk, mimik, miljöer och musik, vilka sätts i kontrast till vuxensamhället, vars språk och kommunikation istället kännetecknas av textstarka verbala budskap och maktutövande (Hansson, Karlsson, & Nordström, 2006). Fornäs (1991) menar att det just i musik och stil finns intensiva uttryck och en omedelbarhet som ungdomar eftersträvar i försöken att överskrida de begränsningar som vuxna och skolan upprätthåller genom det skrivna och målrationalella ordet i fokus. Det handlar om att symboliskt uttrycka sina inre känslor, att inte låta dem stelna till formella system. Small (1998) hävdar att musik förmår att simultant uttrycka och relatera till känslor och komplexa relationer på ett mer påtagligt sätt än vad exempelvis ord och text förmår. Genom musik formar vi berättelser om relationer där handlingen alltid ligger i nuet. Alla estetiska uttryck inbegriper aktiva handlingar, vars mening inte är skapandet av objekt i sig utan själva akten när man skapar (Small, 1998).

Rockens karaktär och funktion

I Sverige kom boken *Under rocken*, skriven av Fornäs, Lindberg och Sernhede (1988) att ange tonen i svensk ungdomskulturforskning. Rockmusiken beskrevs som en viktig stilmarkör. Ungdomarnas stilelement kopplades bland annat till värdehierarkier med vilka ungdomar skapar personliga uttryck för sin grupptillhörighet och identitet (Bjurström, 1997). Bohlin (1998) poängterar att det även inom (extrema) subgrupper förekommer värdehierarkier. Inom ungdomskulturer utgör musik en viktig beståndsdel, där den är till stora delar gehörsbaserad, icke skolad, expressiv och förmedlar känslor som relaterar till både gruppidentitet och personlig identitet (Liljestam, 1996, 2001, 2006).

Afroamerikansk musik har i olika skepnader influerat och påverkat utvecklingen av ungdomars musik, inte minst genom anspelningar på sex.

I svart amerikansk musik som rock, blues, jazz, soul, hiphop, kombineras sensualitet i musik, text, rörelse och dans, men även en form av exotism som tillskrivs "svart musik" och svarta musiker (Sernhede, 1996). Med influenser från Birminghamskolan kom rockmusik som subkultur att förknippas med ett rebelliskt och upproriskt ifrågasättande av samhälleliga normer och värderingar, och av att inte vara uppköpt av kommersiella intressen eller samhälleliga institutioner som skolan. Rockmusik karakteriseras som gehörsbaserad musik, i vilken man arbetar både individuellt och kollektivt. Musikskapandet beskrivs som en kollektiv process i vilken lek och arbete smälter samman. Humor och ironi ger distans till det egna projektet och det finns en tolkningsfrihet där lyssnaren ses som medskapande (Berkaak & Ruud, 1994; Fornäs, 1996; Fornäs, Lindberg, & Sernhede, 1988). Sammantaget anses bra rockmusik vara uttrycksfull, formfulländad, nyskapande, och kopplas ofta till begreppet autenticitet, vilket ställs mot mainstream som innebär att var uppköpt.

Lilliestam (2006) har gjort en sammanställning över teman hur artister och musiker med autenticitetsstämpel skildras i tidningar, det vill säga vad som kännetecknar autentisk rock och artister som erhållit denna "kvalitetsstämpel". Artistens ursprung är viktig, och arbetarklass eller svåra uppväxtförhållanden renderar autenticitet. Rockbandet beskrivs som ett kollektiv som grundas i lång vänskap, och en kamp för att förvekliga en idé och nå framgång. Normen är "Sex and drugs and rock n' roll", och allt annat avviker. Artistisk integritet handlar om kampen mot kommersiell anpassning. Det finns en föreställning om att artisten skapar som bäst när han/hon lider och det snabba spontana skapandet ses som det mest genuina. Artister med autenticitetsstämpel anses också skapa meningsfulla texter.

Berkaak och Ruud (1994) menar att synen på rockmusikern som "naturbegåvning", "som insisterar på att leva ut sitt inre", relaterar till en strikt individualism och ett romantiskt ideal om geniet som inte inordnar sig i arbete, disciplin och under ekonomiska förutsättningar (Berkaak & Ruud, 1994). De ser rockmusik som en teckenfabrik där behandlingen av det musikaliska materialet visar att musikindustrins produkter skapar ett råmaterial, snarare än föreskrifter, som lokala band bearbetar för eget bruk (Berkaak & Ruud, 1992). Ungdoms-, rock- och popmusik ses som ett offentligt landskap och musikalisk kompetens blir en intuitiv förståelse av och kunskap om olika teckens symboliska betydelse.

Musik blir en mötesplats där varken bestämda stilformer eller genrer knyts till sociala, kulturella eller psykologiska funktioner (Ruud, 1996). I musik erbjuds mötesplatser att bygga nätverk, allianser och aktiviteter för "varma ögonblick" i vardagslivet (Ruud, 2002), det vill säga "den musiska människan" (Bjørkvold, 2005). Skolan är en sådan mötesplats där värdere-

lativism kan utvecklas och där elever kan använda populärmusik som råmaterial i sin identitetskonstruktion (Ruud, 1994, 1996). Berkaak och Ruud (1992, 1994) menar att avståndet mellan autentisk konst- och rockmusik å ena sidan och masskultur å den andra är konstlat, och ser populärkultur som en mötesplats och inte som genrer med bestämda kvaliteter (Berkaak & Ruud, 1992, 1994). Den autentiska rockmusikens besudling av kommersiella förhållanden är mångfacetterad och långt ifrån oproblematiserad (Lilliestam, 2006). Ytterligare ett inlägg om autenticitet hos musiker och musikstilar ger Lilliestam (2006) när han påpekar att begreppet autentiskt aldrig diskuteras i förhållande till schlagerartister eller dansbandsmusik. Vad som uppfattas som autentiskt i musik varierar beroende på genrer, person och situation. Autenticitet är alltså förhandlingsbart.

Det musikpedagogiska forskningsfältet

Musikpedagogisk forskning i Sverige

Olsson (2008) hävdar att den musikpedagogiska forskningen i Skandinavien företrädesvis bedrivs av före detta musklärare. Detta leder till att många studier har till syfte att utveckla praxis, och grundas i en stark förståelse för upplevda problem inom det praxisnära fältet. Just forskarnas tidigare lärarerfarenheter är dock en fördel vid formulering av forskningsfrågor och genomförande av projektet, hävdar Sandberg (2005) som också funnit att musikundervisningen står i fokus i svensk musikpedagogisk forskning.

Musikundervisning beskrivs som en konfrontation mellan en specifik skolkultur å ena sidan, med sina traditioner och krav på organisering av kunskap, och å andra sidan ungdomars idéer och erfarenheter av musik från fritiden som formas och utvecklas i medier och ungdomskulturer (Sandberg, 2005). Den starka förankringen i muskläraryrket färgar av sig på forskningsobjekten. Musikämnets innehållsliga och formmässiga utveckling i förhållande till styrdokument och intentioner är väldokumenterad. Denna utveckling har tidigare beskrivits som en förändring från en särskilt pedagogiskt utformad skolmusik till musik i skolan som ett praktiskt spelande och skapande ämne (Edström, 2002; Gustafsson, 2000; Olsson, 1993; Sandberg, 1996, 2006; Sandberg, Heiling, & Modin, 2005; Strandberg, 2007). Ett annat tema inom forskningen är musklärares socialisation och formande av sin muskläraridentitet. Forskningen visar att musklärares socialisation i det avseendet sker tidigt och att den kommunala musikskolan är en viktig institution (Bladh, 2002; Brändström & Wiklund, 1995). Musklärarens identitet förbinds med professionen och beskrivs med metaforer som "missionär", "medium", "dörröppnare" (Ericsson, 2006), och "klätterguide" som tillsammans med eleverna bestiger och utforskar musikens berg

(Ferm, 2004). Stor vikt läggs vid den sociala kontexten. Nyckelbegrepp är kulturell praxis, kulturell kontext, lärandet i vardagen, deltagande, interaktion, situerat lärande, formellt lärande, informellt lärande (Ericsson, 2002; Ferm, 2004; Folkestad, 1996; Gullberg, 2002; Heiling, 2000; Johansson, 2002; Saar, 1999). Men även psykologiska perspektiv har använts, till exempel av Karlsson (2002), som studerar gymnasieelevers motiv för att välja det estetiska programmets musikgren.

När forskning utgår från elever/ungdomar, alltså från dem som spelar och lär sig, ändras perspektivet mot det meningsbärande i musiken. Musik sätts in i ett sammanhang, har en funktion och konstrueras som en social praktik i ständig förvandling. I en sådan studie fann Saar (1999) att musikalisk utveckling hos unga musiker hänger samman med vilka tillfällen och möjligheter de har att överstiga vedertagna normer och skapa variationer utifrån vissa riktlinjer. En aspekt som utvecklar ungdomars musikaliska lärande är nya kommunikationsformer och nya händelser i deras musikaliska omgivning (Saar, 1999). Vikten av den sociala sammanhållningen och de estetiska uttrycken som kittet för en rockgrupp har tidigare framhållits i ungdomskulturforskning, men samma kriterier är även viktiga för att en större orkester med formell struktur skall utvecklas, som exempelvis en brassorkester med amatörer. Det gäller att "[s]pela snyggt och ha kul" (Heiling, 2000). Olsson (2008) menar att det överlag i svensk musikpedagogisk forskning saknas teman om elevers identitetsskapande, studier om musik som fenomen och objekt och resultat från musiksociologi och musiketnologi. Denna studie önskar bidra till att delvis fylla denna lucka i den musikpedagogiska forskningen.

"Rockens pedagogisering" - en fråga om autenticitet?

När ungdomars musik används i skolan kan det upplevas som att gränsen mellan skolan och fritiden, som två isolerade sfärer har krackelerat. Ungdomskulturforskning har dock influerats av och delvis integrerats med svensk musikpedagogisk forskning. "Rockens pedagogisering" handlar om ungdomars musik och om ungdomskulturer från fritiden kan eller skall integreras i skolans musikverksamhet.

Ska rockmusik institutionaliseras och därmed tillrättläggas för undervisning i traditionell musikpedagogisk anda? (Gullberg, 1999)

Fornäs et al (1988) ser rockmusik som en autonom ungdomskultur med vars hjälp ungdomar ifrågasätter värderingar och normer i samhället, mot skolan och mot en kommersiell musikindustri. Fornäs (1996) ser svårigheter i att införa rock- och populärmusik i formella sammanhang, och använder argument från Birminghamskolan, Ziehes begrepp om expropriering och informellt lärande. Skolan skall erbjuda något annat än fritiden.

Rockmusik karakteriseras, som redan nämnts, av *kollektivet* som gruppgemenskap, vilket ger en *autonom frizon* från vuxenvärlden med möjlighet till *alternativa ideal*. Rock- och popmusik ger *njutning* och *självutvidgning*, och genom flexibel öppenhet används den av ungdomar för att ge uttryck för vad det innebär att leva just precis nu i vår tid (Fornäs, 1996). I skolmiljön berövas däremot ungdomar detta estetiska uttryckssätt, språk, och rocken dess upproriskhet och ifrågasättande av samhällsnormer, sin expressivitet (Brändström, 1996; Gullberg, 1999, 2002; Johansson, 2002). Rockmusiken anses mista sin autenticitet i ett skolsammanhang, och det anses därför tveksamt om den skall förekomma i skolan.

Söderman (2006) menar att ett sådant synsätt står för en romantiserad bild av rockmusik och rockmusiker, och sätter in rockmusiken i en historisk och sociokulturell kontext. Grundfrågan i ”rockens pedagogisering” rör skolan som bärare av traditioner och normer, det vill säga att den därmed berövar ungdomar/elever deras uttrycksmöjligheter, i detta fall att utveckla och använda sin musik. Ytterligare ett perspektiv på ”rockens pedagogisering” i dagens skola är att elever uppfattar musikämnet som en ”frizon” eller ”tillflykt” från de krav som skola och föräldrar ställer (Ericsson, 2002; Ericsson & Lindgren, 2007). Man kan fråga sig om begreppet autenticitet är en vuxen konstruktion för att särskilja och kategorisera, eftersom barn när de spelar rock- och populärmusik i skolan inte bryr sig om begreppet autenticitet? frågar (Green, 2004).

Musikpedagogik + ungdomskultur = sant

När ungdomar tar musik från fritiden med sig in i skolan följer även handlingsmönster, begrepp, strategier och förhållningssätt med. Hur påverkar och förändrar detta skolans verksamhet? Folkestad (1996) lät med förebild från fritidens lekande och utforskande av möjligheter med datorer elever komponera musik med ett sequenserprogram. Han fann att datoranvändandet förändrade och underlättade för eleverna att utveckla sitt musikaliska komponerande utifrån två strategier: en horisontell genom att datorn används som medmusikant, och en vertikal då klangbilder och rytmer skapas i block som kopieras och fogs ihop till hela arrangemang. Eleverna skapade musik genom att pröva och leka sig fram, och genom att alternera mellan de olika strategierna. Folkestad menar att musik som ungdomar lyssnar till speglar den de vill vara och musik de skapar är en personlig frizon.

Ericsson (2002) använder metaforer från fritiden för att skapa en teoretisk förståelse av ungdomars inställning till musikaliskt lärande. Med begreppen *shopping* och *förströdd tillägnelse* beskriver Ericsson (2002) en förskjutning från ett systematiskt och metodiskt lärande till ett mera intuitivt, slumpmässigt och godtyckligt lärande, med ett stort alltid närvarande musikutbud som en inspirationskälla. Med begreppet *det värdeliberala rummet* hänvisar han till ett möjligt offentligt rum där eleverna får omsätta sin

musik utan att läraren fostrar dem musikaliskt. Det handlar alltså om hur eleverna ser på en för dem attraktiv musikundervisning. *Guidad* visning är när läraren förevisar musik från olika genrer och tidsepoker, varefter det förutsätts att eleven fri från kulturell påverkan skall göra ett medvetet val mellan dessa musikformer.

Stålhammar (2008) gör ingen uppdelning mellan musik i skolan och musik på fritiden, utan ser elevernas musik i skolan som likvärdig musiken på fritiden. Han beskriver ungdomars bruk av musik utifrån tre olika kontexter, eller musikaliska rum (jämför Fiske, 1992, och Drotner, 2004, tidigare). Det *individuella rummet* refererar till en plats dit ungdomar drar sig tillbaka, en plats för både kreativitet och rekreation. I det *interna rummet* stängs dörren för omvärlden, både symboliskt och konkret. Det handlar om att lyssna till musik som förenar gruppen. Mening och innebörd av musik skapas i situationen av de närvarande ungdomarna till en känsla av samhörighet, till exempel på rockkonserten och i replokalen. I det *imaginära rummet* är stil, utseende, aktivitet, förhållningssätt och musik de förenande faktorerna. Det är inte nödvändigt att känna varandra fysiskt utan kommunikationen kan ske genom interaktiva medier. Livsstil är ett sammanfattande begrepp för detta kulturella rum som kopplar musik till speciella uttryck, värden, värderingar och förhållningssätt. I dessa tre rum skapar ungdomar sitt kulturella kapital, vilket även innefattar emotionella erfarenheter. De *sociokulturella erfarenheterna* genererar teoretisk och praktisk kompetens och de *emotionella erfarenheter* relaterar till subjektiva upplevelser, i vilka identitet och samhörighet är centrala begrepp (Stålhammar, 2004b).

Utvecklingen och utvidgningen av musik sker via samtida interaktiva medier, vars möjligheter ungdomar snabbt utforskar, exempelvis kopplingen mellan musik och bilder i You Tube, My Space, filmmusik, datorspel, musik till evenemang och som del i koncept. Den musikpedagogiska forskningen utvecklas och följer dessa tendenser från ungdomars fritid. Klempe (1994) anser, som nämnts tidigare, att ämnet musik utvecklas till ett multimediaämne. Exempelvis består hiphop både av breakdance, graffiti, deejaying och mceeing, det vill säga hiphop som musikform är multimedial (Söderman, 2006).

Musik ingår som en naturlig del i samtida interaktiva medier. Wingstedt (2008) undersöker hur musikens betydelse i medier har utvecklats från stämningsskapande till narrativa texter och menar att när musik i allt större omfattning ingår i samtida interaktiva medier och medietekniken blivit billigare och mer användarvänlig, leder det till att tidigare gränser mellan artist, inspelningstekniker och producent blir svävande. Samma person kan inta flera roller. Dessa förändringar ställer nya krav på utbildningen av både musikproducenter och musikhjälpare, eftersom ungdomar ställer nya krav på musikämnets innehåll och form i skolan (Gullö, 2008).

4. METODER

Den här studien är både kvalitativt och kvantitativt inriktad och bygger på intervjuer, observationer och en enkätundersökning. Studien fokuserar ungdomars identitetsarbete då identitet uttrycks och formas med musik. Genom utsagor om till exempel smak och stil visar ungdomar sina åsikter och värderingar, vilket möjliggör för dem att beskriva sin identitet och för omgivningen att tolka den. Det handlar inte så mycket om hur ofta en händelse inträffar utan mer om hur viktig individen upplever den. Bryman (1997) menar att kvalitativ forskning är att:

/.../ se saker med aktörernas ögon. Ett sådant synsätt innebär helt uppenbart en beredskap att ställa sig empatisk (men inte nödvändigtvis sympatisk) med de personer man studerar. Det innebär också en förmåga att tränga in i det betydelsesammanhang dessa personer finns i och som de utnyttjar för att skapa mening i det som sker (Bryman, 1997: 77).

Kontext är ett viktigt begrepp inom kvalitativ forskning och står för att ”den mening som människor tillskriver sitt eget och andras beteende måste sättas in i ett sammanhang.” (Bryman, 1997: 80). Detta innefattar värderingar, handlingar, mönster och strukturer som finns knutna till det som skall studeras.

I all forskning är det nödvändigt att överväga sin roll som forskare och hur den påverkat forskningsprocessen. Två frågor har jag särskilt brottats med; för det första hur jag skulle hantera min förförståelse utifrån det faktum att jag själv är och har varit musiklärare under en lång tid och för det andra att låta elevernas röster göra sig hörda. Jag har löst detta genom att informera informanterna om att jag är musiklärare. Jag har också försökt att undvika att alltför mycket identifiera mig med informanterna och därmed förlora ett kritiskt perspektiv på studien. Detta har varit problematiskt, inte minst därför att jag samtidigt varit mån om att ge ord åt eleverna åsikter, resonemang och ställningstaganden.

I min teoretiska ansats använder jag sen- och postmoderna, sociokulturella och socialkonstruktivistiska teorier. I dessa betonas att kunskap är relationell och strukturell, det vill säga kunskap finns varken inom personer eller i världen utanför, utan skapas i relationen mellan personer och världen. Därmed betonar sen- och postmodernt tänkande hur fenomen framträder och framhäver den språkliga och sociala konstruktionen av en social verklighet. Det är framför allt Thomas Ziehes teorier och begrepp jag använder för att förklara hur och varför eleverna i studien använder musik, både i skolan och på fritiden.

Val av informanter

I fokus för studien står gymnasieungdomar i årskurs tre som har någon fast position på sitt schema som innehåller musikaktiviteter. Jag valde ungdo-

mar i årskurs tre utifrån tre specifika kriterier. De går sista året i gymnasiet och har stora erfarenheter av musikverksamhet inom skolan, och hur denna går att integrera med fritiden. De har också stor erfarenhet av att använda modern teknik, både på fritiden och i skolan. De har även gjort medvetna val i sin gymnasieutbildning och musik ingår i deras val i konkurrens med andra alternativ och aktiviteter. Genom dessa val, menar jag, har de investerat tid och energi i musik, och mitt intresse är att undersöka deras motiv till dessa val.

Informanterna kommer från tre olika elevgrupper med olika schemapositioner med musikverksamhet, i två olika gymnasie miljöer. Den ena gymnasie miljön innefattar dels ett estetiskt program med musikinriktning och dels ett specialutformat samhällsvetenskapligt program med kultur- och medieinriktning. Dessa två gymnasieprogram är inrymda i samma gymnasieskola och ingår därmed i samma skolkultur och skolmiljö, det vill säga man delar lokaler, lärare och resurser. Verksamheten vid denna gymnasieskola baseras på kultur och media, vilket inkluderar dans, teater, bild, media samt film. Denna gymnasieskola bytte till nya, större och modernt utrustade lokaler vid millennieskiftet, då även verksamheten på hela skolan profilerades mot kultur och media, eller som rektorn uttryckte det: "Verksamheten står på två ben: kultur och media".

Den andra gymnasie miljön består av en gymnasieskola som byggdes 1957 och som idag rymmer många olika gymnasieprogram, dock inget estetiskt program. På denna skola har eleverna möjlighet att välja musik, bild, drama och dans som estetiskt tillval under sina tre gymnasieår. I årskurs tre har de möjlighet att välja "Tillvalet musik och teater". I samband med resultatredovisningen, kapitel 6, gör jag en omfattande presentation av de tre elevgrupperna. För tillfället nöjer jag mig med att kortfattat presentera dessa och introducera förkortningarna Musik, Forum och Tillval.

Musik är ett estetiskt program med musikinriktning som ger en bas för såväl universitetsstudier som konstnärlig utbildning. Musik ger en bred utbildning med möjlighet att fördjupa sig i musik. *Forum* är ett specialutformat samhällsvetenskapligt program som inriktar sig mot kultur, media och entreprenörskap med profilen ett skapande förhållningssätt. *Tillval* är ett lokalt tillval, finns alltså på en annan skola än de övriga två varianterna som här studeras, och är inte kopplat till det estetiska programmet. Det är möjligt för samtliga elever på skolan att söka tillvalet, som är en samverkan mellan musik och drama, i årskurs tre.

Samma elever ingår i studiens kvalitativa och kvantitativa delar. Den kvantitativa delen innefattar samtliga elever i de tre grupperna gymnasieelever. I den kvalitativa delen har av nödvändighet ett urval skett.

Kvantitativ metod

Den kvantitativa datainsamlingen i denna studie består av en enkätundersökning som innefattar samtliga elever i de tre gymnasiegrupperna. Bearbetningen och analysen av enkäten utgör en bakgrund till observationerna och intervjuerna.

Genomförande

Studien startade med en pilotstudie som innefattade intervjuer med en flicka som studerat klart på ett estetiskt program med musikinriktning och med en aktivt musicerande pojke i tonåren som efter grundskolan satsade på sitt band och startade ett eget företag inom webbdesign. Resultaten från dessa intervjuer ligger till grund för utformandet av enkäten, men redovisas inte på något annat sätt.

Enkätundersökningen bestod dels av frågor med flervalsmöjligheter, dels av frågor där eleverna själva fick formulera svaren (se bilaga 2). Undersökningen genomfördes inom den ordinarie skoldagen, på Musik och Forum under deras mentorstid och i Tillvalet under ett musikpass. Jag var närvarande hela tiden under samtliga enkät tillfällen, då jag inledningsvis presenterade mig och min forskning samt delade ut ett informationsblad (se bilaga 1). Därefter delade jag ut enkäten och samlade in den alltefter som eleverna besvarade denna. Enkäterna var kodade för att garantera informanternas anonymitet. Jag informerade även om att det fanns möjlighet att skriva namn så att jag i ett senare skede kunde uppsöka informanten för en eventuell intervju.

Externt bortfall

Eftersom enkätundersökningen genomfördes inom ordinarie schema utgår jag ifrån att det externa bortfallet hänger samman med att eleverna varit sjuka vid tillfället, eller av andra skäl uteblivit från undervisningen. Av totalt 105 elever besvarade 83 elever enkäten.

Tabell 1. Deltagare i enkäten (totala antalet)

Närvaro vid enkätundersökning					
Närvaro	Kön	Musik	Forum A	Forum B	Tillvalet
	Pojke	9 (14)	2 (8)	9(9)	3(3)
	Flicka	14 (15)	15(21)	20(21)	11(14)
Summa närvarande		23 (39)	17 (29)	29 (30)	14 (17)

Forumprogrammet är tvåparallellt, Forum A och Forum B. Jag behandlar dessa två klasser som en grupp, eftersom villkoren för eleverna i de två klasserna är likartade; de har samma inträdeskrav, de verkar i samma miljö och de samverkar i flera ämnen, bland annat i musik och musikproduktion.

Internt bortfall

Det interna bortfallet varierar beroende på karaktären av frågor. Generellt har frågor som relaterar till eget musicerande lägre svarsfrekvens än frågor som relaterar mer allmänt till musik och identitet. Det är endast på Musik som spel på instrument är obligatoriskt, vilket förmodligen förklarar att frågor som relaterar till musicerande på instrument besvarats av alla elever i den gruppen. Svarsfrekvensen på den frågan är lägre i de andra grupperna. Det är viktigt att påpeka att elever som valt Forum eller Tillval inte behöver ha gjort det utifrån ett specifikt musikintresse, utan exempelvis för att de är intresserade av dans och drama. När enkätfrågorna handlar om musik i andra sammanhang, inte enbart relaterat till att aktivt spela/sjunga, ökar svarsfrekvensen i samtliga elevgrupper. Även frågor som handlar om värderingar och symboler knutna till musik har en hög svarsfrekvens, när eleverna i text får möjlighet att utveckla sina tankar om förhållandet mellan musik och identitet.

Bearbetning

Enkätsvaren registrerades i både SPSS version 12.0.1 och MS Excel av en assistent. SPSS användes vid en preliminär bearbetning, men därefter övergick jag allt mer till MS Excel. En av orsakerna var att jag efter registreringen inte längre hade tillgång till programmet SPSS utan endast till resultaten från bearbetningen. Allteftersom analysarbetet fördjupades uppstod också behovet av nya korstabuleringar.

På vissa frågor nöjer eleverna sig med att svara med de färdiga alternativ som enkäten erbjöd. På andra frågor utökade de i vissa fall med egenhändigt formulerade alternativ. Vissa frågor var helt öppna och krävde att eleverna formulerade svaret helt själva. Samtliga alternativ och svar kategoriserar och operationaliserar jag på mätnivåerna nominalskalenivå och ordinalskalenivå, dock inte på kvotskalenivå (Graziano & Raulin, 2004; Holm & Solvang, 1991). Därmed är det möjligt att observera förhållanden och relationer mellan grupperna och inom grupperna. Vid en första analys kategoriserade jag utifrån enskilda variabler. Denna analys ligger till grund för en vidare analys där jag kombinerar vissa variabler. En tredje analys av materialet presenteras i det avslutande diskussionsavsnittet, då materialet även relateras till teorier som presenteras i teorikapitlet.

Generaliserbarhet

Av de 83 som besvarat enkäterna kom 23 elever från Musik, 46 från Forum och 14 från Tillvalet. Som framgår är dels det totala underlaget relativt litet, dels fördelningen mellan grupperna skev, vilket gör det svårt att använda och hantera materialet utifrån statistiskt säkerställda kriterier för signifikans och avvikelser (Graziano & Raulin, 2004). Dessutom var flera svarsalternativ utformade på så sätt att eleverna själva formulerade svaret, något som innebär att jag i efterhand kodar och kategoriserar svaren. Trots dessa förutsättningar menar jag att enkäten tillför studien värdefull information. Jag ser det som rimligt att utifrån enkäten utläsa tendenser, skillnader och likheter mellan och inom de olika elevgrupperna och i deras miljöer, vilket var syftet med enkäten. Enkäten är tänkt som en fond till intervjuerna.

Kvalitativ metod

Den kvalitativa datainsamlingen innefattar både observationer och intervjuer. Observatorerna består av att jag vid ett flertal tillfällen besökte eleverna, dels i skolan, dels vid olika musikarrangemang. Dessa besök hade till syfte att samla bakgrundsinformation och att vara dörroppnare inför intervjuerna.

Observationer

Genomförande

I princip finns det två sätt att bedriva klassrumsobservationer: Systematiska eller etnografiska. Något förenklat förknippas systematiska klassrumsobservationerna med ett naturvetenskapligt förhållningssätt (kvantitativt) och det etnografiska med human- och samhällsvetenskap (kvalitativt). I den första metoden försöker forskaren upprätthålla en distans till de observerade (McIntyre & Macleod, 1986). I den etnografiska traditionen försöker forskaren förstå händelser och orsaker utifrån de som observeras (Delamont & Hamilton, 1984; Mac an Ghaill, 1989). Jag valde ett etnografiskt förhållningssätt. Fördelen är att helheten fokuseras, vilket ger möjlighet att skapa nya kategorier under tolkningsprocessen (Delamont & Hamilton, 1984). Jag har vidare valt som forskare att interagera och kommunicera med dem som observeras.

Observationerna bestod av ett flertal besök i de olika elevgrupperna under deras musikaktiviteter. Förutom besök under skoltid besökte jag även olika framträdanden som eleverna genomförde på kvällar och lov. Under observationerna deltog jag under speciella omständigheter tillfälligtvis i elevernas aktiviteter, något som jag menar stärkte relationen mellan dem och mig. Eleverna visste att jag arbetade med ett avhandlingsprojekt om "Musik och identitet" och att jag varit musiklärare, något som öppnade upp för samtal och frågor.

Tillförlitlighet

Tillförlitligheten i observationerna blev märkbar vid intervjuerna. Eftersom eleverna redan träffat mig ett flertal gånger hade vi etablerat en personlig kontakt, något som medförde att eleverna vid intervjutillfällena tillsammans med mig kunde relatera till gemensamma erfarenheter och händelser, att jag hade en förförståelse för elevernas resonemang i intervjuerna, att eleverna delvis kände mig och inte upplevde mig som en främmande fågel och att intervjuerna mer fick karaktären av samtal än frågestund. Mitt syfte var att försöka förstå elevernas uppfattning och resonemang kring musik och identitet. I detta utgjorde samtal och delaktighet i deras skolvardag, till exempel genom att besöka deras konserter och repetitioner, viktiga moment.

Intervjuer

Urval

Intervjustudien bygger på intervjuer med totalt 29 elever från de tre programmen. Från Musik intervjuades tio elever, fem flickor och fem pojkar. I början av en musiklektion under vårterminen frågade jag vilka elever som kunde tänka sig att bli intervjuade, ensamma eller tillsammans med någon kamrat. Ett flertal elever uppgav att de kunde tänka sig det och därmed planerades tidpunkt för intervjun tillsammans med eleverna. Initialt hade jag även tänkt mig att elevernas PA-100 arbeten (Personligt fördjupningsarbete på 100 poäng) skulle ingå i studien. Jag hade genom deras klasslärare tillgång till titlar på deras arbeten, och flera var intressanta i förhållande till denna studie. Det resulterade i att jag även kontaktade ytterligare elever vars PA-100 arbeten var intressanta och frågade om de kunde tänka sig att bli intervjuade. Samtliga samtyckte. På grund av tidsbrist kom sedermera PA-100 arbetena inte att redovisas, på annat sätt än att eleverna berättade om dem i intervjuerna. Det kan även noteras att merparten av Musikeleverna, sex stycken, valde att bli intervjuade enskilt.

I Forumgruppen intervjuades sex elever, fyra flickor och två pojkar. Det visade sig att i den grupp Forumelever som hade musikverksamhet under året som jag besöket dem, var det endast fyra flickor som kom från årskurs tre. Resterande elever i gruppen kom från årskurs ett och två. Forumeleverna har många valmöjligheter med estetiskt innehåll, men de läser kurserna endast på A-nivå, i vilka elever från samtliga tre årskurser ingår. Fyra informanter i Forumgruppen var en lite väl liten intervjugrupp. Under mina observationer fick jag reda på ytterligare elever från Forum som redan valt många musikrelaterade kurser och som för tillfället arbetade med musikinspelningar som en ytterligare kurs. Jag kontaktade denna grupp pojkar varav två stycken blev intervjuade. Flickorna valde att bli intervjuade i par medan pojkarna valde att bli intervjuade enskilt.

I Tillvalet intervjuade jag tio flickor och tre pojkar, totalt 13 elever. Jag planerade intervjuerna tillsammans med eleverna strax efter det att deras största arbete, musik- och teaterföreställningarna, var klara. Urvalet gick till så att jag tillfrågade vissa elever, där samtliga samtyckte, och där alla elever valde att bli intervjuade i par eller i grupp; en grupp med tre elever och en grupp med fyra elever. Det fanns tre pojkar i hela Tillvalet och samtliga deltog i intervjuerna.

Analysmetod

Petersson (2003) menar att identiteter inte kan kvantifieras, mätas, vägas eller räknas och att siffersammanställningar ger en tämligen platt bild i en dimension utan djup. Därför måste man kombinera siffror med något mera, man måste ge framställningen liv och nerv genom att låta individerna komma till tals. Visserligen är det också författaren som talar då, men det är författarens perspektiv på mötet, något som är det enda en identitetsforskare någonsin med trovärdighet kan ge. De kvalitativa aspekterna av varje intervju är viktiga för att visa på huvuddragen i det sociala mötet som äger rum i den intervjusituation som råder där och då. I dessa möten är det ofta så att det tillsynes unika förtjänar att framhållas, lika väl som det upprepade mönstret, eftersom det unika kan ge ytterligare relief åt analysen (Petersson, 2003).

Min intention med intervjuerna var att samla in och tydliggöra elevernas åsikter och överväganden. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv erhålls kunskap genom kommunikation och Gergen (2005) menar att vi framställer vår identitet narrativt, det vill säga vår identitet är språkligt konstruerad, är situationsbunden och består av överlappande självuppfattningar. Med en sådan syn är även intervjusituationen ett tillfälle att skapa narrativ. Miller och Glassner (2006) förespråkar "djupintervjuer" (in-depth interviewing) som metod för att erhålla tillträde och kunskap till den mening som människor tillskriver sina erfarenheter och värden i sina sociala världar. De menar att även om intervjuer är symboliska till sin form så kan man med hjälp av intervjuer ändå nå djup kunskap om sociala världar.

Djupintervjuer bygger på tanken att en intervju är ett tillfälle för meningsskapande, då både den som intervjuar och den som blir intervjuad deltar och försöker förstå varandra. Syftet med intervjuer bör enligt Miller och Glassner (2006) vara att förstå hur och på vilket sätt narrativ produceras, vilken sorts berättelse det är, och hur man på ett hederligt och intelligent sätt kan använda intervjuerna för att teoretisera kring sociala liv (Miller & Glassner, 2006:138). Även Holstein & Gubrium (2006) menar att man måste se intervjuer som meningsskapande samtal, och förespråkar "aktiva intervjuer" (active interviewing). Intervjuer betraktas som ett interpersonellt

drama mellan (minst) två subjekt där en berättelse skapas. Intervjun erbjuder således ett tillfälle att konstruera kunskap och inte enbart att blottlägga information. På ett liknande sätt hävdar Baker (2006) att det är mer riktigt att beskriva intervjuer som ”datagenererande” än som ”datainsamlande”. Intervjuaren och den som intervjuas ses som två kulturellt kompetenta individer och analysen är en kartläggning av det sociala organisationsarbetet som uppstod i intervjun. Baker menar att informanterna uttalar sig eller beskriver aktiviteter som representanter för olika grupper. Gergen (2005) menar att det sätt som vi samtalar med varandra är inskrivet i diskurser, det vill säga att våra identiteter är diskursiva.

Som analysmetod har jag arbetat som Kvale (1997) kallar det ad hoc, det vill säga jag har använt olika angreppssätt och tekniker för att skapa mening i intervjumaterialet. Den kvalitativa intervjuens kärna är att förstå intervjupersonens livsvärld. Genom den kvalitativa forskningsintervjun försöker man förstå hur intervjupersonen beskriver och förstår centrala teman i sin livsvärld (Kvale, 1997). Det handlar om att lägga märke till mönster, teman, se rimlighet och ställa samman. Det handlar även om att skapa kontraster och göra jämförelser. Förutom att skapa dessa teman och kategorier måste materialet abstraheras, vilket innebär att man inordnar enskilda företeelser i större sammanhang, etablerar relationer mellan teman och ser kopplingar mellan till synes skilda teman. Slutligen gäller det att skapa en sammanhängande förståelse av data i intervjun/intervjuerna. I detta slutliga steg skall även begrepp och teorier ingå, kopplas till insamlad data och presenteras på ett sammanhängande och trovärdigt sätt (Kvale, 1997). Ehn och Löfgren (2001) menar att kulturell mening kan tolkas fram, och att det är både möjligt och angeläget att skapa sammanhängande kulturanalyser.

Genomförande

Samtliga intervjuer planerades utifrån elevernas schema och genomfördes under mars och april 2006. Jag informerade eleverna om att det skulle ta cirka en timme, men att det ibland kunde ta längre tid, varför de måste planera in intervjutillfällena utifrån detta. Varje intervju var förlagd till en lokal i deras skola, deras hemmaplan, där vi kunde prata ostört. Vid varje intervjutillfälle presenterade jag mina intervjufrågor (se bilaga 3) och lät eleverna bestämma om det var någon fråga de vill starta med eller om det var någon som de inte såg som lämplig att svara på. Detta kan ses som en intervjumanual (Holm & Solvang, 1991) eller intervjuguide (Kvale, 1997).

Alla intervjuer spelades in på minidisc och varierade i längd från 60 till 105 minuter. Flertalet intervjuer blev 80-90 minuter långa. Observationerna hade skapat en relation mellan mig och eleverna, vilket bidrog till att avdramatisera intervjusituationen och få den att mer likna ett samtal om deras musikerfarenheter och tankar om musik än en utfrågning.

Samtliga elever fick välja mellan att bli intervjuade enskilt eller tillsammans med någon kamrat. Över hälften av eleverna från Musik, både flick-

or och pojkar valde att bli intervjuade enskilt. Samtliga elever från Tillval intervjuades i grupper på 2-4 elever och flickorna från Forum valde att bli intervjuade i par medan pojkarna valde att bli intervjuade enskilt. I par- och gruppintervjuerna flätade eleverna in och spann vidare på varandras resonemang. Eleverna pratade ofta som en person, men av inspelningen framgår att det var flera elever som bidrog till samtalet och att de utvecklade resonemangen tillsammans. När detta händer markerar jag det med två punkter, .., som följs av att nästa persons inlägg, som då får börja med liten bokstav, enligt nedan:

Tomas: det är liksom att det krävs att alla är med i gruppen det är inte riktigt samma sak. Det är inte eget ansvar utan det är gemensamt ansvar och det skiljer sig väldigt mycket från skolnormen..

Tilda: alla har sin egen uppgift och så gör man den..

Torbjörn: man tar eget ansvar för alla.

Efter det att informanterna anonymiserats numrerade jag vid bearbetningen intressanta utsagor i varje enskild intervju. Det innebär att intervjuerna, som jag bedömer det, innehåller 70 – 130 intressanta utsagor. Dessa utsagor kategoriserades utifrån varje enskild elev och utifrån kategorierna skapades en profil över varje enskild elev. Därefter tematiserades kategorierna på ett relativt textnära plan utifrån informanternas utsagor.

Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Även om begreppen generaliserbarhet, reliabilitet och validitet hör samman med kvantitativa studier och därmed inte direkt är användbara i kvalitativa studier, menar Kvale (1997) att det finns en poäng att transformera begreppen så att de är förenliga med kvalitativ forskning. Utifrån ett postmodernt perspektiv söks inte en universell sanning utan en unik, heterogen och kontextualiserad kunskap. Kriterier för generaliserbarhet handlar inte enbart om att följa procedurer före och under datainsamlandet. Det tillfaller också läsaren, såväl allmänheten som forskarsamhället, att efteråt bedöma kunskapens värde, som kan vila på personlig erfarenhet men också på att resultaten framstår som välavvägda och användbara i andra situationer och kontexter.

Reliabiliteten handlar om forskningens tillförlitlighet i detta fall om jag tolkar eleverna på ett korrekt sätt. Kvale (1997) menar att ju kortare intervjufrågor och ju längre intervjusvar desto bättre kvalitet har intervjun. Dessutom erhålls hög kvalitet om svaren är spontana och relevanta i förhållande till intervjufrågorna. Tillförlitligheten innebär också att eleverna och jag talar om samma saker. Vid många tillfällen valde jag att följa upp elevernas utsagor med ”öppna frågor” för att försäkra mig om att jag förstätt deras intentioner, val och värderingar.

Validitet rör riktigheten i det som framkommer i studien. Kvale (1997) menar att valida argument skall vara hållbara, välgrundade, försvarbara och övertygande. En valid slutledning är en riktig härledning utifrån rådande premisser. Inom filosofin arbetar man med sanningskriterier som korrespondens, koherens och pragmatisk nytta. Korrespondens innebär att kunskapsutsagan överensstämmer med den objektiva världen. Kvale överför det till *validitet som hantverksskicklighet*, det vill säga att studien under arbetets gång genom återkommande kontroller och ifrågasättande teoretiska tolkningar fortfarande upplevs som trovärdigt. Koherensskriteriet översätts med *kommunikativ validitet*, det vill säga att en utsaga har en inre logik som står sig i jämförelse med konkurrerande kunskapsanspråk. Pragmatiska kriterier leder till *pragmatisk validitet*, det vill säga att observationer och tolkningar går att förena med en förpliktelse att handla i enlighet med tolkningarna. På detta sätt, menar Kvale (1997), att ett pragmatiskt kunskapsintresse leder till förändringar och blir användbara.

Enligt Alvesson och Sköldberg (1994) kan empiri stimulera idéer och teorier samt troliggöra och tydliggöra dem. Empiri kan således inte entydigt falsifiera eller verifiera teori, utan generera argument för eller emot vissa teoretiska idéer och ett visst språkbruk, det vill säga empiri som argument i en debatt om olika ståndpunkter. God kvalitativ forskning är enligt Alvesson och Sköldberg (1994) inget tekniskt, utan ett intellektuellt projekt. God vetenskaplighet i samhällsvetenskaplig forskning är ett provisoriskt rationellt projekt. Kärnan i rationaliteten handlar mer om reflektion än om procedur.

Etiska överväganden

Forskning innefattar etiska överväganden och konsekvenser. Kvale (1997) menar att forskning med människor som deltagare måste tjäna vetenskapliga och mänskliga intressen. I en studie som denna är det viktigt att er hålla informantens samtycke. I samband med enkätundersökningen informerade jag eleverna om min roll, studiens generella syfte, hur studien var upplagd och att deltagandet var frivilligt. Eleverna informerades även om att all information var konfidentiell, att enkäterna var numrerade för att jag skulle kunna följa en enkät under analysen men inte spåra tillbaka till individen. Jag betonade att allt deltagande var frivilligt. I det medföljande missivet (bilaga 3) informerade jag om syftet med studien. Där fanns också information om hur eleverna kunde kontakta mig eller min handledare om frågor dök upp.

I enkätundersökningen var alla enkäter kodade. Därmed gick det inte att spåra en enskild enkät tillbaka till den enskilde informanten, såvida denne inte valt att skriva ut hela sitt namn. I intervjuerna anonymiserade jag informanterna genom fingerade namn. Begynnelsebokstaven i varje fingerat namn relaterar till respektive undersökningsgrupp.

5. ENKÄTUNDERSÖKNINGEN

I detta avsnitt redovisas resultatet från enkätundersökningen (se bilaga 2) som genomfördes i de tre gymnasiegrupper som ingår i studien: Musiklinjen på Estetiska programmet, Forumprogrammet och Tillvalet Musik och Teater. Syftet med enkätundersökningen var att få en bild av elevernas musikbruk och undersöka eventuella skillnader och likheter mellan grupperna, inom grupperna liksom mellan flickor och pojkar. Jag redovisar resultatet delvis i tabellform och delvis i löpande text, som två komplementära former, med syftet att göra det överskådligt och tydligt. Enkätundersökningen är tänkt att utgöra en fond till den intervjustudie som också genomförts inom ramen för denna studie.

Resultaten redovisas under två huvudrubriker. Rubriken *Musik i vardagen* ramar in elevernas socioekonomiska bakgrund samt hur, var och hur mycket eleverna brukar musik, det vill säga spelar/sjunger samt lyssnar på musik i sin vardag. Under rubriken *Musik och identitet* redogörs för hur eleverna beskriver relationen mellan musik och identitet. Vad är det i musik som relaterar till identitet? Hur framkommer det? Finns det musik som är mer kopplad till identitet än annan musik? Jag börjar emellertid med att kort presentera de tre grupperna gymnasieelever.

Estetiska programmet med inriktning mot musik (Musik)

De elever som söker till det Estetiska programmet med inriktning mot musik erbjuds möjligheter att utveckla sig musikaliskt, vilket innebär att programmet lokalt benämns Musikprogrammet (Musik). Eleverna får en bred utbildning inom musik och musikaliska uttrycksmedel, innefattande ensemblespel, gehoers- och musiklära, instrumentundervisning, sång och körsång. Under utbildningen får eleverna individuell undervisning i ett huvudinstrument och ett biinstrument samt orienteringskurser i bas, trummor, gitarr, piano, sång, muskdator och andra estetiska ämnen. Redan från början informeras eleverna om att studierna kräver ett stort engagemang och att de får räkna med att lägga ned mycket tid på sina studier. Lärarna är välutbildade inom respektive område. Vid olika tillfällen under läsåret deltar eleverna i workshops och gästföreläsningar av professionella konstnärliga utövare som bjuds in till skolan. Under exempelvis den årliga Jazzfestivalen i staden har eleverna möjlighet att träffa och lära av erfarna jazzmusiker. Olika föreställningar, utställningar och konserter ges både inom och utanför skolan.

Forumprogrammet (Forum)

Forumprogrammet (Forum), som alltså ges på samma skola som det estetiska programmet, är i grunden ett samhällsprogram som specialutformats utifrån ”kultur och media” och ”entreprenörskap”. Den bärande tanken är att eleverna skall ha möjlighet att utforma sina gymnasiestudier utifrån personliga val av olika kurser. Varje år väljer eleven ett forum att agera inom. Det kan vara musik, bild, dans, teater, film, foto, entreprenörskap, internationella relationer, journalistik, ledarskap och hälsa, människan socialt och kulturellt, natur och miljö. För att inte konkurrera med andra gymnasieprogram ges de estetiska kurserna endast på A-nivå, vilket innebär att det inte går att fördjupa sig i enstaka kurser. Eleverna måste därmed kombinera nya kursmoment varje år. Elever som valt Forum behöver således inte ha gjort det specifikt utifrån ett musikintresse, utan kan ha gjort det utifrån ett primärt intresse för bild, dans, teater eller media.

Tillvalet musik och teater (Tillval)

På den gymnasieskola som denna elevgrupp går finns många olika gymnasieprogram, dock inget Estetiskt program. Eleverna har möjlighet att varje år välja ett tillval som innehåller estetisk verksamhet. I årskurs ett kan eleverna välja mellan musik, bild och drama, varvid musikaktiviteterna inriktas mot spelbaserad undervisning, det vill säga att musicera tillsammans. I årskurs två kan eleverna välja ”Sång och spel” samt ”Drama B” som fritt valda aktiviteter. Under tredje gymnasieåret heter tillvalet ”Musik och Teater” vilket innebär att eleverna arbetar med en musikteateruppsättning som under hösten planeras, bearbetas och under våren repeteras och framförs inför publik. Bärande tankar i denna uppsättning är att eleverna skall ha stort inflytande över val och utformning av produkten. Lustmomentet, grupprocessen och ett professionellt förhållningssätt betonas. Av de elever som valt tillvalet musik och teater i årskurs tre kommer åtta stycken från det naturvetenskapliga programmet, tre från omvårdnadsprogrammet, en från det samhällsvetenskapliga programmet med ekonomisk inriktning, en från ett specialutformat samhällsvetenskapligt program med inriktning mot text och media och slutligen en elev från livsmedelsprogrammet. Majoriteten av denna blandade elevgrupp kommer således från det naturvetenskapliga programmet.

Tre olika musikmiljöer

Sammanfattningsvis får de elever som valt Musik en bred och djup musikutbildning med flera möjligheter varje termin att uppträda inför publik, både i och utanför skolan. Musikstudierna utvecklar eleverna både teoretiskt och praktiskt, men kräver även stora individuella arbetsinsatser.

Eleverna som valt Forum behöver inte primärt vara intresserade av musik, även om många är det. De elever som är musikinriktade får dock inte lika stora möjligheter som eleverna på Musik att utveckla sig musikaliskt. De framträder inte heller lika ofta, även om de befinner sig på samma skola som Musikeleverna. Men som vi kommer att se visar enkätsvaren att många elever på Forum i stor utsträckning både spelar och lyssnar på musik.

Elever väljer Tillval för att få möjlighet till någon form av estetisk verksamhet, vilket de annars saknar i sitt gymnasieprogram. Under årskurs ett och två har eleverna som väljer tillval med inriktning mot musik enstaka möjligheter att framträda i skolan. Det stora framträdandet är musikteateruppsättningen i årskurs tre med flera offentliga kvällsföreläsningar. Det är av vikt att veta att intagningspoängen till Musik var de högsta för samtliga gymnasieprogram. Det innebär att många elever sökte till Musik men kom inte in, och utifrån detta valde de antingen Forum eller den andra gymnasieskolan med möjlighet att välja Tillval i årskurs tre.

Musik i vardagen

Elevernas musikaliska och socioekonomiska bakgrund

Gemensamt för alla tre grupperna är att en stor andel av föräldrarna har eftergymnasial utbildning. Om man ändå skall försöka se någon skillnad framkommer det att elever på Musik har lägst antal högskoleutbildade föräldrar. Fler mammor än pappor har högskoleutbildning, och eleverna på Forum har flest andel högskoleutbildade mammor. En närmare studie av elevgruppen med Tillval visar att mammor och pappor till de elever som gick på Naturvetenskapliga programmets har högst andel högskolestudier.

Tabell 2. Föräldrars utbildning (procent utifrån kön).

	Mamma Högskola/Universitet	Pappa Högskola/Universitet	Antal enkäter
Musik	61	52	23
Forum	78	69	46
Tillval	71	64	14
N=83			

Utifrån SCB:s klassifikationssystem av föräldrars socioekonomiska tillhörighet, SSYK 96, är i förhållande till normalbefolkningens sammansättning elever med bakgrund från medelklass överrepresenterade i alla tre grupperna. Liknande resultat har Karlsson (2002) och Brändström och Wiklund (1995), som utifrån Bourdieus begrepp kulturellt kapital även diskuterar den

starka korrelation som de funnit mellan föräldrarnas utbildning och barnens deltagande i kommunala musikskolan. Nylöf och Entelius (1996) visar att musikutövande är vanligt hos föräldrar med eftergymnasial utbildning.

Det musiksociala nätverket

I den här undersökningen anger 90 procent av eleverna att de börjat musicera före tolv års ålder, och 50 procent redan före sju års ålder. Mitt material visar att samtliga elever med Tillval har börjat före tolv års ålder medan flera elever från Forum (fem) och Musik (tre) började efter tolv års ålder. Här utmärker sig alltså eleverna med Tillval på så sätt att alla elever har börjat före tolv års ålder. Resultatet är förvånande utifrån en föreställning om att på Musik borde de elever som började sitt musicerande tidigast finnas. Dubbelt så många flickor som pojkar började i tidigare åldrar, tidigare än åtta år, och hälften av pojkarna började i åldrarna åtta till elva år.

Drygt 60 procent av eleverna anger att fadern och/eller modern motiverade dem att börja spela. Utmärkande för elever från Forum är att 20 procent även nämner kamrater, vilket nämns av få andra elever i de två andra grupperna. Alternativet ”Jag själv” nämns av en elev från Musik och två elever från naturvetenskapliga programmet med Tillval. Förutom alternativet ”föräldrar”, ”jag själv” och ”kamrater” nämns också att ”släktingar” och ”lärare” initierat elevernas musicerande.

Föräldrarnas betydelse för barns (tidiga) musicerande är väldokumenterad. I undersökningen framkommer att 72 procent av elevernas föräldrar är musikaliskt aktiva. I Karlsson (2002) utövade 35 procent av föräldrarna till elever vid estetiska programmets musiklinje musik utanför hemmet och 57 procent var musikaliskt aktiva i hemmet. Brändström och Wiklund (1995) fann att omkring 30 procent av föräldrarna i deras studie av elever i årskurs 6 i Piteå spelade instrument. Zdzinski (1996) och Sloboda *et al* (1996) har i sin forskning visat att föräldrarnas engagemang och stöd till barns musicerande har störst betydelse i början av musikstudierna. Denna betydelse avtar med barns ålder och när de skaffat egna musikaliska erfarenheter.

I det musiksociala nätverket ingår förutom föräldrar och syskon även släktingar och kamrater som musicerar. Hälften av eleverna nämner släktingar som musicerar, varav två tredjedelar nämner fler än en släkting och cirka hälften fler än två. Detta innebär att eleverna har en musikalisk (hem) miljö som sträcker sig utanför kärnfamiljen. De vanligaste instrumenten är gitarr, piano/orgel och sång, men även fiol, dragspel, flöjt och trummor. Musikstilarna innefattar klassisk musik, rock/blues, folkmusik, pop, visor, jazz, religiös musik/gospel och hiphop. Det visar på en bred repertoar.

Förutom familj och släktingar anger 92 procent av eleverna att de har kompisar som spelar. Sammantaget visar detta på en musikalisk mångfald som eleverna ingår i, socialt, instrument- och genremässigt, det vill säga ett stort musiksocialt nätverk. Många elever i samtliga grupper hanterar själva ett eller flera musikinstrument (tabell 3).

Tabell 3. Antal instrument eleverna behärskar

	Noll instrument	Ett instrument	Två instrument	Flera instrument
Musik	0	0	4	19
Forum	15	5	9	15
Tillval	0	3	3	8
Summa	15	8	16	42
N=83				

Som framgår av tabell 3 ovan anger 15 elever, samtliga på Forum, att de inte behärskar något instrument. Det innebär dock samtidigt att 66 av de elever som ingår i den här undersökningen anser sig behärskar något instrument. Av dessa behärskar 58 elever mer än ett instrument. Samtliga elever på Musik behärskar fler än ett instrument och 19 stycken (eller 80 procent) behärskar fler än två. Alla elever på Tillval spelar också instrument varav elva stycken (eller 60 procent) behärskar två eller flera instrument. På Forum spelar knappt 70 procent av eleverna något instrument varav 35 procent trakterar fler än två instrument. Att 15 elever eller drygt 30 procent av eleverna på Forum anger att de inte spelar något instrument beror, som tidigare nämnts, på att programmet inte är specifikt musikriktat utan även väljs av elever med intresse för bild, dans, teater eller media. Men det är ändå intressant att konstatera att 70 procent spelar och att 35 procent spelar två instrument. Resultatet visar att många av eleverna behärskar fler än ett instrument, även om de inte går på Musik.

Elevernas bruk av musik

Elever spelar många olika musikstilar. Som framkommer av tabell 4 nedan är *pop*, *blandade stilar* och *ballader* de vanligaste spelstilarna. Tabellen visar även på en stor genrebredd. Av eleverna på Musik spelar 70 procent *jazz*, 30 procent *folkmusik*, 26 procent *klassiskt* och 21 procent *blues*. Ingen nämner dock *hiphop* och *dansband*. Av eleverna på Tillval föredrar 64 procent att spela *pop*, 21 procent *folkmusik* och 21 procent *klassiskt*. Dessa elever anger även *hiphop*, *metall* och *visor*. Jämfört med Musik tycks Tillval-eleverna ha bytt ut jazzmusik mot popmusik. Samtidigt tillkommer *hiphop*, *metall* och

visor. Elever på Forum nämner flest genrer, inklusive *hiphop*, *gospel*, *soul*, *rapp* och *dansband*, men det är även i denna grupp som 15 elever anger att de inte spelar eller sjunger överhuvud taget. Vid en närmare analys visar det sig att av dessa har tio spelat men uppger att de inte gör det för tillfället.

Begreppet genrer är komplicerat och musikbeteckningar är aldrig värderingsfria. Musik är alltid skapad i en historisk och social kontext (Frith, 2002), det vill säga musik har alltid ett ursprung, bär på en historia och skapar associationer. Det innebär att när vi betecknar musik gör vi även en värdering av den. Generellt, menar Lilliestam (2006), att ju närmare man är musiken och ju större betydelse den spelar i ens liv desto finare gradering av musikkategorier har man användning för. I enkäten ställde jag frågan ”Vilken/vilka typ/typer av musik spelar/sjunger du” (folkmusik, pop, ballader, blues, jazz, hiphop, rapp, klassiskt, blandning av stilar)”. Som framgår i tabell 4 anges 15 genrer, det vill säga att förutom de åtta förslag på genrebeteckningar som gavs som förslag i enkäten tillför eleverna sju genrer. Detta, menar jag, visar på vilken betydelse musiken har i elevernas liv.

Tabell 4. Typ av musik som eleverna spelar/sjunger (procent i förhållande till gruppen)

	Musik (23 st)	Forum (46 st)	Tillval (14 st)
Pop	43	45	64
Jazz	70	10	0
Rock	30	15	8
Ballader	22	20	21
Folkmusik	30	8	21
Klassiskt	26	12	21
Blandat	35	30	30
Blues	21	10	0
Hiphop	0	8	10
Gospel	0	8	0
Rapp	0	5	0
Soul	0	5	0
Metall	0	0	8
Visor	0	0	4
Dansband	0	2	0
N=68			

När det gäller *folkmusik* och *klassisk musik*, som man ofta spelar inom den kommunala musikskolan, finns likheter mellan elever från Musik och Tillval. Klassisk musik och folkmusik är delar av en humanistisk bildningskultur

och kan utifrån Bourdieus fältbegrepp kopplas till ett kulturellt och socialt kapital. Eleverna på Musik utmärker sig genom att spela framför allt *jazz* och *blues*, det vill säga improvisationsbaserad musik. Deras föräldrar har något lägre högskoleutbildning än övriga föräldrar samtidigt som de själva har högst antagningspoäng. Om man kopplar resultatet till Bourdieus fältbegrepp kan det tyda på en förändring av det kulturella kapitalets innehåll och form, i den meningen att värdet av jazzmusiken har ökat i förhållande till exempelvis klassisk musik.

Från könsmissiga utgångspunkter kan man notera att *jazz*, *rock* och *blues* spelas av fler pojkar än flickor. Alla dessa musikgenrer förknippas med el- och popinstrument.

Tabell 5. Typ av musik som eleverna spelar/sjunger (Procent i förhållande till kön)

	Procent i förh. till kön	
	Flickor	Pojkar
Pop	53	60
Jazz	19	55
Rock	13	45
Ballader	28	15
Folkmusik	23	10
Klassiskt	26	10
Blandat	34	40
Blues	6	30
Hiphop	13	0
Gospel	6	0
Rapp	4	0
Soul	2	5
Metall	2	5
Visor	2	0
Dansband	2	0
N=68		

Bland flickorna finns däremot en tendens att bruka genrer där röst och text, liksom akustiska instrument är viktiga så som *ballader*, *folkmusik*, *klassisk musik* och *visor*. Dessutom är det enbart flickor från Forum och Tillval som uppger att de spelar/sjunger *hiphop* och *rapp*, där röst och text är centralt. Det kan synas märkligt att inte fler pojkar nämner *hiphop* och *rap*, som ofta brukar uppfattas som pojkdominerade musikstilar. Det bör även poängteras att flertalet flickor från Musik spelar jazz.

Elevernas spelande är förlagt till olika miljöer, vilket skiljer sig mellan de olika grupperna. *Hemma* är den vanligaste miljön för alla elever, men elever från Forum och Tillval spelar även *hemma hos kompisar* och i *replokaler*. Elever från Musik skiljer ut sig genom att nämna hemma och skolan som de dominerande spelmiljöerna. Vissa elever på Musik spelar mer i skolan och andra mer hemma, men få spelar hos kompisar eller i replokal utanför skolan. Det verkar som om den skolmiljö som finns på Musik inrymmer både kamrater och replokal, det vill säga både en stark gruppgemenskap och goda materiella förutsättningar i form av bra instrument och utrustning. Uppenbarligen har eleverna från Forum och Tillval sina musikmiljöer i mindre utsträckning enbart i skolan. De har även platser utanför skolan där de spelar. Att elever på Musik mer entydigt har skolan och hemmet som sina platser att musicera och öva på kan indikera en större fokus på musik- och instrumentteknisk utveckling hos dessa elever, vilket utvecklar och stärker också gruppens gemenskap.

En majoritet av eleverna musicerar företrädesvis ensamma. Eleverna i Tillval utmärker sig genom att 80 procent mest musicerar ensamma. I Musik och Forum anger fler elever att de både musicerar ensamma och tillsammans med andra. Det är flickor som i större grad än pojkar anger att de musicerar tillsammans med någon eller några. På Musik liksom Forum anger hälften av flickorna att de spelar både ensamma och tillsammans med andra. Inga pojkar på Musik och få i Forum musicerar ensamma. Ungdomskulturforskare (Berkaak & Ruud, 1992, 1994; Fornäs, 1990, 1991; Fornäs et al., 1988) har i en rad arbeten beforskat unga rockmusikers spelande och informella läroprocesser i rockband. De har emellertid uteslutande använt pojkar som informanter, vilket kan ha bidragit till en föreställning om att det enbart är pojkar som övar i "grupp", särskilt "rockkillar". Resultatet från min undersökning utmanar denna bild av musicerandet i grupp som en övningsform speciellt för pojkar.

Elever använder mycket av sin tid till att lyssna på och att själva spela musik. I tabell 6 och 7 nedan framträder hur mycket tid eleverna använder till att lyssna på musik respektive spela själva.

Tabell 6. Antal timmar som elever lyssnar på musik varje dag (antal elever)

	Antal timmar		
	1-2	2-4	4-12
Musik	13	6	2
Forum	14	13	14
Tillval	5	5	2
Summa	32	24	18
N = 74			

Eleverna från Musik lyssnar relativt sett minst. Eleverna från Forum och Tillval lyssnar mer. 32 elever lyssnar 1- 2 timmar/dag och ytterligare 24 lyssnar upp till 4 timmar. Men det finns även 18 elever som lyssnar 4-12 timmar per dag. Denna grupp ”extremlyssnare” utgörs till övervägande del av flickor från Forum. Sammantaget visar tabell 6 att eleverna tillbringar mycket tid med att lyssna på musik.

Som framgår av tabell 7 nedan är det färre elever som anger att de spelar varje dag, 51 stycken, än de som anger att de lyssnar på musik, 74 stycken.

Tabell 7. Antal timmar som elever musicerar/spelar varje dag, (antal elever).

	Antal timmar		
	<1	1-2	2-7
Musik	8	2	9
Forum	14	7	2
Tillval	3	5	1
Summa	25	14	12
N = 51			

Eget spelande förkommer i alla klasserna men i störst omfattning på Musik, vilket man kanske kunde förvänta sig. Detta blir tydligt när man jämför de elever som spelar mycket varje dag, 2-7 timmar, i de tre grupperna. Om man jämför resultatet utifrån kön visar det sig att av de elever som övar mycket varje dag på Musik är hälften flickor. Det är ett resultat som motsäger tidigare studier. Karlsson (2002) menar exempelvis att pojkar lägger mer tid på övning än flickor.

Uppsöka musik

Som framkommit lyssnar eleverna mycket på musik, vilket de tillägnar sig i olika former, på olika arenor och till olika kostnader. Konserter är den dyraste formen och kräver att man planerar tillfället. Konserten skapar en miljö där man fysiskt träffar likasinnade, det som Stålhammar (2004b) kallar det ”interna rummet”. Konserter är även tillfällen då man får se artisterna live och kan uppleva deras show. Utmärkande för elever från Musik är att samtliga besöker konserter och att de framför allt besöker jazzkonserter. I tabell 8 nedan framgår vilka konserter eleverna besöker.

Tabell 8. Vilka konserter elever går på (antal svar)

	Musik	Forum	Tillval
Blandat	11	9	7
Blues	6	3	
Folkmusik	4	3	1
Gospel		1	
Hårdrock		2	3
Jazz	13	5	
Klass.	7	4	3
Kristen	1	1	2
Metall		4	3
Musikal			1
Pop	5	15	2
Rock	7	11	1
Summa	54	58	23
N=68			

Att jazzkonserter besöks så flitigt av eleverna från Musik är troligtvis ett resultat av att jazz och improvisation spelar en viktig roll i deras undervisning, bland annat för att flera av deras musiklärare spelar jazz. Av elever från Forum är det ungefär 70 procent som besöker konserter, men dessa elever besöker fler olika typer av konserter än eleverna från Musik. Ett liknande konsertmönster som eleverna på Forum har de 85 procent av eleverna från Tillval som besöker konserter. De besöker dock inte jazzkonserter.

Om man granskar resultatet utifrån kön visar det sig att *jazzkonserter* besöks av sammanlagt tio flickor och sju pojkar, varav sju flickor kommer från Musik. Det innebär att jazz tycks vara lika populärt bland både flickor och pojkar på Musik. Konserter med *klassisk musik* besöks av 14 elever, av vilka sex flickor och en pojke kommer från Musik. Resterande sju är flickor från Forum och Tillval. Detta resultat kan tolkas som att jazz är viktigare än klassisk musik för elever på Musik.

Genrerna *rock*, *metall* och *hårdrock* nämns av 26 olika elever, varav 21 är flickor. Sex flickor anger enbart metall och/eller hårdrockskonserter och inga andra alternativ. Att så många flickor lyssnar på rock, metall och hårdrock, och att så få pojkar nämner dessa musikgenrer är ett resultat jag inte förväntat mig. Även Bjurström (1997) finner att flickor uppskattar traditionellt manligt präglad rockmusik i samma grad som pojkar, eller till och med i större utsträckning. Kanske kan vi tala om en diskurs i samhället som bygger på föreställningen att rockmusik och elgitarer är förbundet med pojkar, vilket i så fall dessa resultat problematiserar. Det framkommer

även att *folkmusikkonserter* och *klassiska konserter* till största delen besöks av flickor. Elever från Musik och Forum nämner även konserter i skolan, av elever och andra artister, vilket innebär att skolan av dessa elever upplevs som en konsertmiljö och arena för liveframträdanden i högre grad än eleverna med Tillval gör.

Cd-skivor kostar också pengar, men kan användas mer flexibelt, när man har lust, själv och tillsammans med andra. Som framgår av tabell nio nedan ökar antalet musikgenrer när elever köper musik på cd.

Tabell 9. Musik som eleverna köper (antal svar)

	Musik	Forum	Tillval
Blandat	1	13	2
Blues	1	2	1
Folkmusik	1	2	1
Gospel			
Hårdrock	2	3	
Jazz	10	2	1
Klass.			
Kristen			
Metall	2	1	2
Musikal			
Pop	3	12	4
Rock	1	9	2
Hardcore	1	1	
RnB	1	4	3
Punk		1	
Soul	1	5	1
Film		1	2
Visa		1	2
Antal stilar	24	57	21
N=66			

Alla elever vidgar sin musikaliska smak när de köper cd-skivor. Som framkommer av tabell 9 köper elever från Musik mest jazzmusik. Elever från Forum köper mest musik över huvudtaget och då musik inom ett brett spektra av olika genrer. Tillvalets elever vidgar också sin musiksmak när de köper cd-skivor. Samtidigt är det något förvånande att antalet elever som köper musik är färre (66) än de som besöker konserter (68). Den största minskningen sker hos Musik-eleverna.

Internet kan vara ett billigt alternativ när det gäller att skaffa musik. Det kan användas när man har lust, själv eller tillsammans med andra, och det finns tillgång till ett stort urval. När elever laddar ner musik ökar genrebredden både i förhållande till konserter de besöker och cd-skivor de köper. Musiktillgången på Internet är näst intill oändlig och alltid tillgänglig. Ericssons (2002) begrepp ”shopping” och ”förströdd tillägnelse” kan användas för att beskriva det intuitiva, slumpmässiga och godtyckliga tillägandet av musik som Internet erbjuder. Förutom att shoppa ger Internet möjlighet att provlyssna och att söka ny musik som passar den personliga identiteten och livsstilen. En del av musikaktiviteterna på Internet består även av att ladda ner musik utan att betala för det, vilket av vissa (till stor del musikindustrin) ses som olagligt och av andra (många ungdomar) som en självklar rättighet. Bolin (1998) refererar till den franske teoretikern Michel de Certeaus (1988) begrepp ”poaching”, som betyder tjuvskytte eller tjuvjakt, och som inom populärkultur kan betraktas som ett upproriskt förhållningssätt eller motstånd mot en förutbestämd ordning. Brukare av populärkulturella texter tar till sig och använder de delar i texten som han/hon finner njutning i, utan att be om lov. Ungdomars fildelning på nätet, menar jag, kan ses som ”poaching”. Sammanfattningsvis finner vi, vilket framgår av tabell 10 nedan, att det är fler elever som laddar ner musik från Internet än som besöker konserter och köper cd. Samtidigt breddar de sin musikrepertoar via Internet.

Tabell 10. Musik som eleverna (upp)söker (antal svar)

Musikstil	Konsert			Köpa			Ladda ner		
	Musik	Forum	Tillval	Musik	Forum	Tillval	Musik	Forum	Tillval
Blandat	11	9	7		13	2	8	19	4
Blues	6	3		1	2	1		1	
Folkmusik	4	3	1	1	2	1	4	1	
Gospel		1							
Hårdrock		2	3	2	3			3	1
Jazz	13	5		10	2	1	12	1	
Klass.	7	4	3				2	2	
Kristen	1	1	2						
Metall		4	3	2	1	2			
Musikal			1						
Pop	5	15	2	3	12	4	4	14	4
Rock	7	11	1	1	9	2	4	10	3
Hardcore				1	1				

RnB				1	4	3	1	6	1
Punk					1			1	
Soul				1	5	1	4	5	1
Film					1	2			
Visa					1	2		1	1
Rap								3	
Etno							2	1	1
Sing/song writer						1	1		
Speciell							1		2
Hiphop							1	5	
Antal stilar	54	58	23	24	57	21	44	74	15
	N=68			N=66			N=68		

Generellt ser jag två tendenser i materialet. För det första ökar genrebred- den med cd-skivor och Internet i förhållande till konserter. För det andra sker denna genrebreddning mest bland elever från Forum och Tillval, och minst hos elever från Musik. Elever från Forum och Tillval är således mer ”allätare” medan eleverna från Musik koncentrerar sig på vissa genrer, fram- för allt jazz.

Att utveckla sitt musicerande

I enkäten är det 75 elever som beskriver hur de utvecklar sitt musicerande, vilket är fler än de 66 elever som anger att de behärskar ett eller flera in- strument. Kanske finns det normer, uttalade eller underförstådda, om vad det innebär att behärska ett instrument, som leder till att elever undervär- derar det musicerande som de ändå uppger att de har utvecklat. Nio elever har alltså utvecklat eget spelande men inte i den utsträckning att de upp- lever att de behärskar sitt instrument. Möjligen är det så att elever spelar hemma men ogärna offentligt och därför säger att de inte behärskar något instrument. Musicerandet är således för dessa elever en ytterst privat ange- lägenhet, en musikalisk dagbok (se vidare Musik som dagbok) med ”själv- vårdande funktion” som Ericsson (2002) uttrycker det.

I tabell 11 nedan redovisas hur elever i de tre grupperna menar att de utvecklar sitt musicerande. Eleverna nämner flera faktorer när de anger hur de utvecklar sitt musicerande, vilka de kombinerar på olika sätt. Det fanns möjlighet att ange flera alternativ i enkäten och alla elever angav minst två alternativ, varav en flicka på Musik angav alla.

Tabell 11. Hur eleverna har utvecklat sitt musicerande (procent i förhållande till grupp)

	Musik	Forum	Tillval
Musikskolan	78	53	71
Själv, utan hjälp	39	68	50
Kompisar	57	39	36
Spela i grupp	57	24	36
Grundskolan	9	47	29
Föräldrar	30	26	21
Internet	30	26	24
Annat sätt	30	16	7
Släktingar	9	16	7
Video DVD	22	3	7
N=75			

Det vanligaste alternativet för elever på Musik när det gäller att utveckla sitt musicerande är *musikskolan*, *kompisar* och *spela i grupp*. Detta resultat i kombination med att dessa elever i skolans musikmiljö innefattar kamrater och replokal, stärker bilden av en samling elever med stark sammanhållning som spelar mycket tillsammans och där flertalet har erfarenheter från musikskolan. Utmärkande för elever från Forum är att de nämner *själv utan hjälp* och *grundskolan* i större omfattning än de andra eleverna när de utvecklar sitt musicerande och *musikskolan* i mindre omfattning än övriga elever. Möjligen indikerar resultatet att dessa elever upplever att de själva driver sin musikutveckling starkare än elever från Musik. Många elever med Tillval har erfarenheter från *musikskolan*, men nämner även *själv utan hjälp*, *kompisar* och *spelat i grupp*. Elever på Musik tycks utveckla sitt musicerande med kompisar genom att spela i grupp på skolan. Eleverna från Forum och Tillval upplever att de själva utvecklar sitt musicerande i större grad än de på Musik.

Grundskolan anges framförallt av elever från Forum och Tillval och endast av en pojke och en flicka från Musik. En möjlig tolkning är att elever från Musik fokuserar på instrument- och spelskicklighet i högre grad än övriga elever, vilket de under sin grundskoletid utvecklar i *musikskolan*, *hemmet*, hos *kompisar* och i *replokaler*, det vill säga utanför grundskolan. Grundskolan har inte som primärt syfte att utveckla instrumentalister utan använder ett bredare ”musikkulturellt synsätt”, det vill säga gör en koppling till ungdomars vardagskultur och livsvärld samt innefattar alla elever i grundskolan. I kategorin *Annat sätt* nämner flera elever ”att sjunga i kör”. Även inom körverksamhet kan grundskolan ses som en aktör, då skolkörer i olika

former och sammanhang ingår i skolors verksamhet, t ex vid avslutningar, Lucia, kabaréer, musikaler etc. Men skolkörer övar inför avslutningar och evenemang, och har inte som musikskolan och olika kyrkors ungdomskörer en kontinuerlig verksamhet under hela terminerna.

När man närmare betraktar hur elever utvecklar sitt musicerande framträder förutom skillnader mellan de tre grupperna även olika mönster utifrån kön, vilka redovisas i tabell 12. Det vanligaste alternativet som nämns bland alla alternativ är *musikskolan*, vilket nämns av flest elever på Musik, av fler flickor än pojkar, och absolut mest av flickor på Musik.

Tabell 12. Hur eleverna utvecklar sitt musicerande (procent i förhållande till kön)

	Musik		Forum		Tillval		Alla	
	Fl.	Poj.	Fl.	Poj.	Fl.	Poj.	Fl.	Poj.
Musikskolan	87	63	45	60	70	67	69	52
Själv utan hjälp	27	63	62	80	55	33	50	71
Kompisar	4	88	34	50	45	0	41	52
Spela i grupp	47	75	21	30	36	33	31	48
Grundskolan	7	13	41	60	27	33	30	38
Föräldrar	33	25	24	30	27	0	28	24
Internet	7	75	24	30	27	0	19	48
Annat sätt	27	38	21	0	0	33	19	19
Släktingar	0	25	14	20	9	0	9	19
Video DVD	0	63	3	0	9	0	4	24
N= 75. Fl = flicka, Poj = pojke								

Flickor från Musik anger exempelvis i hög grad *musikskolan* när det gäller vad som bidragit till att utveckla deras musicerande, medan flickor från både Forum och Tillval anger det i mindre omfattning. Som framkommer i tabell 12 kombinerar eleverna olika sätt att utveckla sitt musicerande, vilket innefattar såväl lärarledda musikaktiviteter, att spela med kompisar som att spela i grupp. Jag ser det som problematiskt att särskilja aktiviteterna då samtliga former av musicerande sker i de skolor jag undersöker.

I Sverige är många musikpedagogiska forskare före detta lärare, vilket kan förklara att flera studier belyser interaktionen mellan lärare och elev. Dessa studier visar att flickor har mer lärarledd musikundervisning. Till exempel visar Karlsson (2002) i sin studie att flickor har en signifikant längre studietid i musik före gymnasietiden än pojkar. Eftersom flickor dessutom oftare än pojkar i Karlssons undersökning deltog i flera studieformer samtidigt,

kommunala musikskolan och/eller privata lärare, blev deras studietid nästan fyra år längre än pojkarnas. Dessa resultat stöds av Brändström och Wiklund (1995), som fann att 52 procent av pojkarna och 77 procent av flickorna i årskurs 6 studerade eller hade studerat vid kommunala musikskolan. Jag ser sambandet mellan lärarledd och icke lärarledd musikundervisning som komplext, även i skolan, och föredrar att betona miljöer och attityder.

Alternativet *själv utan hjälp* anges av pojkar i högre grad än flickor; på Musik av mer än dubbelt så många pojkar som flickor, och av färre flickor från Musik än av flickor i hela gruppen. Green (1997) menar att pojkar, både av andra och sig själva, upplevs ha ett mer aktivt och kreativt förhållningssätt till musik, vilket kan vara en aspekt av det jag benämner ”själv utan hjälp”, det vill säga att öva utan lärare. Men mitt resultat visar att 62 procent flickor på Forum och 55 procent av flickorna med Tillval, vilket är fler flickor än pojkar, uppger att de utvecklar sitt musicerande själva utan hjälp.

Alternativen *kompisar* och *spela i grupp* är en del av det musiksociale nätverket och lyfts i störst utsträckning fram av eleverna på Musik. Men det finns även intressanta skillnader mellan grupperna. *Kompisar* nämns av fler pojkar än flickor, mest av pojkar på Musik och minst av flickor på Musik. Men i Forum och Tillval nämns det av många flickor, till exempel hälften av flickorna från Tillval anger kompisar. Även alternativet att *spela i grupp* anges av fler pojkar än flickor och mest av pojkar i Musik. Men alternativet *spela i grupp* anges även av hälften av flickorna på Musik, vilket är procentuellt mer än för pojkar på både Forum och Tillval. Tidigare resultat i min undersökning visar att flickor i hög grad spelar tillsammans, vilket utmanar bilden av att musicerande i grupp är en övningsform speciellt för pojkar. En möjlig tolkning kan vara att flickor spelar tillsammans som en del i ”läxläsning”, det vill säga i en sorts flexibla ensembler, medan pojkar spelar tillsammans i mer etablerade och permanenta musikgrupper.

Eleverna anger också alternativet *Internet* som något som bidrar till att utveckla deras musicerande. *Internet* anges mest av pojkar på Musik (75 procent) och minst av flickor på Musik (sju procent). På Forum använder flickor Internet nästan lika mycket som pojkar och på Tillval använder flickor Internet mer än pojkarna. Internet används av många elever, eftersom det är enkelt och billigt att få tag i musik, video, texter, ackordsanalyser och tabulatur av den musik man är intresserad av. Även *DVD/video* anses utveckla elevers musicerande, mest av pojkar på Musik (63 procent), men inte av några flickor på Mus.

Att *DVD/video* används av så få elever förutom pojkar på Musik kan bero på att dessa utgör musiktekniska instruktionsfilmer, närstudier av artister och deras spelande. Det är intressant att notera att flickor i Musik använder dessa medier i så liten utsträckning, även i jämförelse med flickor i de andra

grupperna. Om alternativen *Internet* och *DVD/video* anges av fler pojkar än flickor innebär det då att flickor spelar och övar mer tillsammans?

Tabellerna indikerar två förhållanden. För det första att det på Musik existerar en speciell miljö där man musicerar mer på skolan än hemma. Man musicerar också mer med kompisar och i grupper än andra elever, det vill säga skolan är en miljö för spelande och musicerande även utanför schemalagda tider i högre grad än för andra elever. För det andra problematiseras begreppet *spela i grupp* som något inte enbart förbehållet pojkar. Flickor på Musik tycks spela i grupp i större omfattning än pojkar på Forum och Tillval. Det visar även att det inom musikämnet i skolan kan finnas möjligheter att förändra dessa stereotypa bilder. Syftet med att utveckla sitt musicerande är för majoriteten av eleverna att få framföra sin musik för andra, spela upp för andra, genom live-framträdanden eller genom att spela in i studio för vidare kommunikation i olika medier.

Skolan som arena och studio

Den vanligaste formen för liveframträdanden för eleverna, det tillfället när de möter en publik, är att framträda i skolan. Alla elever på Musik framträder flera gånger varje termin på någon av skolans scener, det vill säga aulan eller caféet. 30 procent av Forum-eleverna anger att de uppträder i skolan tillsammans med andra estetiska verksamheter inom sitt gymnasieprogram när musikprojekt och temaarbeten redovisas. Det sker cirka en gång per termin och alltid tillsammans med andra estetiska verksamheter, såsom dans och teater. Drygt hälften av Tillval-eleverna anger att de uppträder i skolan. Alla framträder under våren när det musikteaterprojekt de repeterar redovisas i form av offentliga föreställningar.

Karlsson (2002) finner att antalet framträdande för elever i högre grad styrs av vilken skola eleven går på än utifrån egenskaper hos eleven själv. Förutom att uppträda i skolan, i musikskolan och inom kyrkan anger 23 elever i min undersökning även andra evenemang såsom fester, festivaler och konserter.

Mitt resultat visar att skolan fyller en viktig funktion för elevers musikaliska utveckling och som en plats att spela och öva på samt ett forum där de kan uppträda inför publik. Live-framträdanden är ett sätt att visa upp sig, att utvidga musicerandet från att endast handla om instrumental skicklighet till att även omfatta ytterligare dimensioner som attityd, show, kläder och livsstil. Elever ges på så sätt möjligheter att pröva olika musikaliska genrer med vidhängande symboler och därtill relaterade identiteter.

I enkäten framkommer att 45 elever förutom liveframträdanden även gjort ljud- och videoinspelningar, något som kan förstås som en följd av det

genomslag som samtida interaktiva medier har bland ungdomar. Medietekniken har utvecklats till att bli mer användarvänlig och gör det möjligt för elever att redigera ljud, bild och text relativt enkelt och med bra kvalitet. Datorer med redigeringsprogram finns i många hem samtidigt som skolan möjliggör för många elever att komma i kontakt med denna tekniska utrustning och kompetens för musik, till exempel som delar i kurser eller som speciella kurser. I tabell 13 framgår i vilka sammanhang eleverna gjort sina inspelningar. Några elever anger flera alternativ.

Tabell 13. Var elever gjort en video/ljudinspelning (antal alternativ)

		Skolan	Studio	Hemma
Musik (20 elever)	Flickor	7	3	2
	Pojkar	0	4	3
Forum (19 elever)	Flickor	8	3	10
	Pojkar	1	0	1
Tillval (10 elever)	Flickor	2	4	3
	Pojkar	0	0	1
Summa		18	14	20
N=45				

Skolan nämns av många elever från Musik och Forum och av få från Tillval. Sannolikt beror detta på att elever från Musik och Forum går i samma gymnasieskola och delar skolans inspelningsutrustning och lärarkompetens. Det är även tio elever som inte nämner något annat alternativ än skolan vilket indikerar att skolan fyller en viktig funktion genom att bistå elever med musikteknik och inspelningskunnande. Det innebär också att någon i skolan måste behärska tekniken. Många elever uppger att de spelat in i studio och som jag tolkar det en inspelningsstudio i skolan. Endast en elev uttrycker explicit att det inte är en studio i skolan. Jag är försiktig med att tolka elevernas svar "studio" som en studio utanför skolan. Flest elever anger alternativet hemma, vilket visar på den utveckling som inspelningsteknik och samtida interaktiva medier har genomgått genom att utrustningen har blivit användarvänligt och relativt ekonomiskt överkomlig.

De flesta flickorna på Musik har i likhet med flickorna från Forum och Tillval erfarenhet av video/ljudinspelning, Karlsson (2002) fann att ämnet "musikproduktion" och "ljudteknik" valdes av fler pojkar än flickor. Pojkar hade även en mer positiv attityd till ämnet. Samtidigt visade hennes studie att flickor generellt hade en mer positiv attityd till skolan och att de i högre grad än pojkar ansåg att lektioner med muskdator var för få. Folkestad (1996) fann att flickor faktiskt använde dator i större utsträckning

än pojkar, men att deras självbild vad gäller förmågan att använda dator var sämre än pojkarnas. 70 procent av flickorna ansåg sig sämre än jämnåriga pojkar samtidigt som 60 procent av pojkarna ansåg sig bättre än jämnåriga flickor. När elever redigerade sin musikvideo fann Scheid (2000) att både flickor och pojkar upplevde att de behärskade ett digitalt videoredigeringsprogram, eftersom det var användarvänligt. Resultaten indikerar att det kan vara ett missförstånd, eller fördom, att tro att flickor varken bryr sig om eller behärskar medieteknik. Elmfeldt & Erixon (2007) visar att när tekniken är ny anammar pojkar den dock först.

Sammanfattningsvis framkommer det att eleverna på Musik har störst erfarenhet av att arbeta med video/ljudinspelningar. Av dessa är många flickor, samtliga från Musik, alla utom en från Tillval och nio flickor från Forum. Men vilka ambitioner har eleverna med sitt spelande, redigerande och musikskapande?

Ambitioner med musik

De ambitioner som eleverna uppger sig ha med musik är förbundna dels med nöje/fritid och dels med nöje/yrke. ”Jag spelar för att det är kul. Det är det enda jag gör på fritiden”, säger en elev på Musik. ”Det vore en dröm att försörja sig på sitt musicerande och jag ska utbilda mig vidare”, säger en annan elev på Musik.

Tabell 14. Ambitioner med musik (procent)

	Pojkar		Flickor	
	Nöje/ fritid	Nöje/ yrke	Nöje/ fritid	Nöje/ yrke
Musik	50	50	53	47
Forum	80	20	88	12
Tillval	66	33	80	20
N= 69				

Av tabell 14 ovan framgår att cirka 50 procent av flickorna och pojkarna på Musik främst har ambitioner med sin musik som är förbundna med nöje och fritid och cirka 50 procent med nöje och yrke. Det innebär att hälften av eleverna på Musik har andra ambitioner med musikstudierna på gymnasiet än som yrke. I de andra två gymnasiegrupperna är musik i ännu större utsträckning också förbundet med nöje och fritid. Enbart fem elever från Forum och tre elever från Tillval kan tänka sig ett yrke inom musikområdet. Är det möjligen så att dessa elever investerar i estetiska programmets musiklinje för att utvecklas personligt, bli kreativa och utveckla estetiska förhållningssätt? Ziehe (1994) menar att *estetiseringen* står för ett

senmodernt förhållningssätt med vars hjälp man förhåller sig till samhällsförändringar. Resultatet kan i denna belysning tolkas som att elever som väljer någon form av musikutbildning har vidare framtidsplaner förutom yrkesmässiga. Det kan vara ambitioner som att utveckla attityd och erhålla kulturellt kapital.

På vilket sätt använder eleverna sitt musikkunnande? Av de alternativ som angavs är *att spela* det vanligaste i alla tre gymnasiegrupperna. Det anges av 74 procent av eleverna på Musik, 87 procent på Forum och 50 procent med Tillval. Det är något förvånande att en så stor andel av eleverna från Forum nämner *spela*, vilket är fler än på Musik, då det inte uttryckligen är en musiklinje utan ett samhällsprogram med estetisk profil. En möjlig tolkning kan vara att en del av dessa elever önskat komma in på Musik men inte gjorde det på grund av betygen. Alternativet *att komponera* nämns av många elever på Musik, 63 procent, men också av 50 procent med Tillval och 20 procent av eleverna på Forum. Att *framträda* nämns av många elever på Musik, 63 procent. Motsvarande siffra på Forum är 20 procent och 30 procent på Tillval. Vad gäller det sista alternativet, att *framträda*, kan en förklaring till att nio elever uppger att de har utvecklat sitt spelande men inte behärskar något instrument vara att musik för dessa elever är en privat angelägenhet, det vill säga något de inte vill visa offentligt. Jag kallar detta för *musikalisk reflektion*, vilket innebär att musiken har en terapeutisk funktion för eleverna.

Att *komponera* och *framträda* anges i störst utsträckning av elever från Musik, vilket jag ser som naturligt, då mycket av deras skolverksamhet innehåller musikframföranden i olika former på scener, både i och utanför skolan. Detta kan ses som en del av musikeryrket, det vill säga att utveckla sin förmåga att både framträda inför andra och att skapa egna personliga verk, men även som egenskap i en framtida karriär, tillämpligt inom andra yrkesområden och som en del i livsprojektet. Forum har en profil som innebär att man kombinerar estetisk verksamhet med entreprenörskap. Detta kan tolkas som att Forum har en intention att utveckla kreativa attityder och förhållningssätt hos eleverna.

På frågan om musicerandet kommer att påverka yrkesvalet svarar 24 elever att det sannolikt kommer att göra det och 45 att deras musicerande inte kommer att påverka deras yrkesval. Att 13 elever, nio flickor och fyra pojkar, kommer från Musik sammanfaller med tidigare resultat som visar att hälften av eleverna på Musik kan tänka sig att arbeta med musik som yrke.

- Ja. Kommer med största sannolikhet att bli något yrke inom musik.
(Flicka Musik)

Elva elever, åtta från Forum och tre med Tillval, menar att deras musicerande kommer att påverka deras yrkesval.

Ja. Funderar på musikhögskola senare. (Flicka Forum.)

Resultatet indikerar att eleverna inte väljer musik på gymnasiet i första hand som ett yrke utan av andra orsaker. Vilka dessa orsaker kan vara är intressant att vidare undersöka.

Skolan och fritiden

En viktig fråga i studien är hur elever förhåller sig till musik i skolan respektive på fritiden. Uppfattningarna kan delas in i tre grupper, ”På fritiden mera fritt”, ”I skolan ställs det krav” och ”Det är lika”:

Tabell 15. Skillnader mellan att spela/sjunga i skolan och på fritiden (antal elever)

	På fritiden mera fritt	I skolan ställs krav	Det är lika
Musik	7	3	10
Forum	7	0	4
Tillval	4	6	2
Summa	18	9	16
N=43			

De elever som menar att det är mera fritt på fritiden är 18 till antalet. Dessa upplever att de på fritiden har större möjligheter att välja sin egen musik och få utlopp för sin kreativitet än i skolan.

- På fritiden bestämmer jag själv vad jag skall spela och är mycket mer fri än i skolan. (Pojke Musik)
- På fritiden är det mer fritt än i skolan. (Flicka Forum)
- På fritiden väljer man själv och det blir mer varierat (Flicka Tillval)

Nio elever anger alternativet att det i skolan ställs krav. De menar att det i skolan spelas musik som de inte tycker är så rolig, men som utvecklar deras musicerande och som bidrar till att man jämför sig med andra elever när det gäller hur duktig man är på att spela. Det är få elever i Musik och inga i Forum som nämner detta, men desto vanligare bland elever med Tillval. Detta är intressant. Är det möjligen så att det beror på att många elever med Tillval kommer från naturvetenskapliga programmet och att det där finns en speciell skolkultur som skiljer sig från exempelvis Musik och Forum? Både elever som anser att ”på fritiden är det mer fritt” och att det ”i skolan ställs krav” menar jag uttrycker samma uppfattning, det vill säga det är friare på fritiden och mer styrt i skolan.

- Vikt på prestation i jämförelse med andra, medan fritidsspel enbart sker för nöjes skull. (Flicka Musik)

Mer fritt på fritiden, men det är bra att ha en ”styrande hand” som man har i skolan och på musikskolan. (Flicka Tillval)

Den tredje gruppen som menar att ”Det är lika” består av 16 elever varav tio kommer från Musik. Dessa elever menar att de har stor frihet i skolan och några påpekar att det även finns bättre utrustning i skolan än de har tillgång till på fritiden. Sex elever från Musik nämner att musicerandet i skolan och på fritiden smälter samman, vilket även stöds av tidigare resultat i denna enkät.

- Eftersom jag går musiklinjen så spelar man både på fritiden och i skolan, därför finns ingen skillnad. (Flicka Musik)
- Ingen skillnad, skolan och fritiden smälter samman. (Pojke Musik)
- Inte så stor skillnad, har ganska stor frihet på skolan, bättre utrustning också. (Flicka Forum)

Många elever upplever således inte någon stor skillnad mellan musikaktiviteter i skolan och på fritiden. Vanligast är denna uppfattning bland elever på Musik, men även flera elever från Forum och Tillval ger uttryck för samma uppfattning. Tidigare har framkommit att elever på Musik tillbringar mycket tid i skolan, utanför den ordinarie skolverksamheten. Det är intressant om skolan som institution kan rymma dessa ”informella” grupper, lärandesituationer och miljöer och att skolan bistår med lokaler, instrument och teknik som elever (själva) kan nyttja.

Jag upplever att i alla tre gymnasiegrupper som deltog i undersökningen gavs eleverna sådana möjligheter. Det fanns tillgång till gitarrer i uppehållsrum och kafeterior, elever hade tillgång till övningsrum både under skoldagen och efter skoldagens slut och elever hade möjlighet att spela in och redigera sin musik i skolans studio etc. Elever är betrodda att utan lärares närvaro använda lokaler och utrustning utifrån egna intentioner. Eleverna från Musik utmärker sig genom att i så hög grad ange att de upplever stora likheter mellan musik i skolan och musik på fritiden, vilket jag menar indikerar att det på Musik finns en speciell miljö som skiljer sig från andra skolmiljöer. Det är framför allt flickorna på Musik som anger att det inte är någon större skillnad mellan skolan och fritiden. Att flickor i Musik spelar tillsammans i skolan i högre grad än pojkarna på andra gymnasieprogram, vilket framkommit tidigare, kan tyda på en möjlighet att inom musikämnet i skolan arbeta emot vedertagna könsstereotyper, genom att göra något som anses typiskt för pojkar, nämligen att spela i grupp.

Musik och identitet.

Redovisningen av enkätstudien har så här långt gällt både produktion och konsumtion av musik. Jag har då visat på vissa skillnader som existerar i ungdomarnas möjligheter att musicera i skolmiljö. När jag nu går vidare

och redovisar resultat utifrån vad eleverna själva formulerar om relationen mellan musik och identitet visar det sig att det inte finns lika tydliga gränser mellan de tre gymnasiegrupperna. Istället existerar i stor utsträckning samsyn, det vill säga att attityd och värderingar som relaterar till musik delas av eleverna från alla tre gymnasiegrupperna. Därmed kommer jag i hög grad när jag redovisar vad eleverna skriver om musik och identitet att kombinera exempel där elever från de tre grupperna uttrycker liknande uppfattningar. Det visar sig även att svarsfrekvensen på varje enskild fråga ökar, jämfört med övriga frågeställningar, när eleverna med egna ord uttrycker hur de ser på relationen mellan musik och identitet.

Individen, gruppen och medier

Vem eller vad får eleverna att lyssna på en låt? Även om vi lever i en tid som kännetecknas och beskrivs som mediebaserad anger 82 procent *kompisar* som den största påverkansfaktorn när det gäller den musik de lyssnar till. I denna grupp inkluderar jag även *rykten*. Modeförsäljaren Elise Decoteaus uttalande om sina tonårskunder, att ”(d)e går i flock. Om du säljer till en, säljer du till alla i deras klass och i deras skola”. (Klein, 2002) beskriver hur viktigt kompisars åsikter är för ungdomar. Kompisar anges tre gånger så ofta som MTV och radio, sex gånger så ofta som tv, musiklistor och Internet. Lärare och familj tycks påverka minst.

Sambandet mellan medier och individ är komplext. Olika alternativ presenteras och förmedlas via medier för att sedan väljas och brukas av enskilda individer och grupper. Därför är det intressant att eleverna inte anger till exempel MTV, radio, tv och Internet i större utsträckning. I ungdomskulturforskning betonas, som tidigare framkommit, hur ungdomar använder medier och populärkultur som ett råmaterial i sitt identitetsskapande. Ungdomars användande av populärkultur kan även ses som ett uttryck för det som Ziehe (1994) beskriver som en estetisering av den kulturella tillväxten. Utifrån Goffmans (2004) identitetsteori, som utgår från att vi agerar på en social scen som representant för en grupp inför en publik, kan ungdomars användande av de stilar som massmedier och markandestetiken förmedlar ses som identitetsmarkörer, dels för gruppen, dels för individen. Gergen (2005) utvidgar denna teori genom att presentera identiteter som narrativt konstruerade. Identitetens trovärdighet ökar med det konstnärliga utförandet, estetiseringen.

Sammantaget leder mitt resonemang till slutsatsen att eleverna använder den mångfald av stilar som förmedlas i massmedier och populärkultur som råmaterial i sina identitetskonstruktioner genom att bearbeta, ”editera”, dem utifrån personliga preferenser. Stil transformeras därmed från att vara massproducerad till att bli individrelaterad. Musik blir en identitetsmar-

kör, både inom en grupp och inför andra grupper. Genom att hantera ett estetiskt uttryck som musik visar elever att de har stilkänsla och behärskar de inre koder som endast de initierade känner till. Därmed uppnår man *individualitet*, *autonomi* och *autenticitet*. Men vad är det då som fångar i ett musikstycke?

Vad fångar dig i ett musikstycke?

När eleverna beskriver vad som fångar dem i ett musikstycke och gör att de tycker det är bra anger alla elever flera alternativ, vilka framgår av tabell 16 nedan. Kategorierna bygger på elevernas egna formulerade svar. *Text* (70 stycken) och *skicklig musiker* (56 stycken) är de alternativ som anges av flest elever i alla tre grupperna. Det är lite förvånande att *text* anges i så hög grad i förhållande till exempelvis *känslan* och *attityd*. Vid en närmare granskning visar det sig att *text* upplevs som viktigast av elever i Forum och Tillval medan *skicklig musiker* är viktigast för elever i Musik. Om man väger samman samtliga variabler i tabell 16 menar jag att resultatet indikerar att elever från Musik fokuserar på det musikaliska framförandet. De anger förutom *melodi* och *attityd* även *känslan*, *rytm*, *framträdande* och *rösten* i större utsträckning än övriga elever.

Tabell 16. Vad i ett musikstycke fångar dig (procent i gruppen + antal träffar).

	Musik	Forum	Tillval	Antal träffar
Texten	35	64	71	70
Skicklig musiker	65	37	35	56
Melodi	22	22	21	27
Känslan	26	22	7	25
Attityd	22	20	21	25
Rytm	26	15	21	24
Framträdande	26	10	21	20
Rösten	13	12	7	14
N=77				

Om man belyser materialet utifrån ett genusperspektiv visar det sig att flickor väger in *text* i högre grad än pojkar (64% resp. 37%) medan pojkar anger *skicklig musiker* mer än flickor (58% resp. 40%). På Musik är *skicklig musiker* viktigare för pojkarna än för flickorna (75% resp. 60%) och *text* viktigare för flickorna än för pojkarna (40% resp. 25%). Flickor på Musik anger *skicklig musiker* i större utsträckning än pojkar utanför Musik. Flickor anger även *attityd*, *melodi* och *framträdande* i högre grad än pojkar.

Däremot anges *rytm*, *känslan* och *röst* till lika stor del av flickor och pojkar. En tolkning kan vara att när flickor erbjuds samma möjligheter som pojkar förändras också stereotypa könsmonster som till exempel att pojkar prioriterar skickliga musiker framför texten i ett musikstycke.

Identitet i musik

Av de 83 elever som ingår i studien är det enbart en elev som menar att man inte kan uttrycka sin identitet med hjälp av musik. Alla andra elever beskriver med egna ord hur musik uttrycker och utvecklar deras identitet. Flera betonar relationen mellan musik och identitet explicit.

- Det du spelar är en del av din identitet. (flicka Musik)
- Musik kan beskriva många former av identitet. Musik kan sätta färg på olika identiteter så att man förstår vilken identitet man har. (Flicka Forum)
- Musik står för olika saker, olika grupper står för olika saker. Att musicera är något väldigt personligt, det är nästan omöjligt att musicera utan att ge något av dig själv, din identitet. (Flicka Tillval)

Oberoende av vilken av de tre grupperna eleverna tillhör eller om de spelar något instrument/sjunger eller inte så förknippar de musik med identitet. I tabell 17 framträder hur eleverna relaterar musik till identitet.

Tabell 17. På vilket sätt kan man uttrycka/utveckla sin identitet genom musik (antal)

	Musik	Forum	Tillval	Summa
Musik = jag	7	18	7	32
Visa känslor	7	14	5	24
Uttrycka åsikter	5	11	2	18
Attityd	4	7	1	12
Kläder	2	9		11
Texten	4	1	2	7
Vara unik	1	1		2
Påverkas av andra	3	2		5
Grupptillhörighet	3	7	1	11
Spela/sjunga	10		1	11
Jag komponerar	1	1		2
Insikter	1	2		3
Utvecklas	4	1		5
N=69				

Som framkommer i tabell 17 anger flest elever att *musik = jag*. Med musik kan man *visa känslor, uttrycka åsikter och attityd*. Detta beskriver inre upplevelser hos eleverna som musik skapar och gestaltar. Åsikter och attityder går även att relatera till *kläder, texten, vara unik, påverkas av andra*, och *grupptillhörighet*, vilket jag ser som olika sätt att genom yttre attribut visa sin identitet. På så sätt framgår det tydligt hur eleverna med hjälp av musik relaterar till både inre och yttre uttryck för sin identitet. Alternativen *jag komponerar* och *spelalsjunga* associerar direkt till musikaliska aktiviteter och nämns av flest elever från Musik.

Möjligen är det så att elever på Mus är mer inriktade på att utveckla sitt aktiva musicerande. Därmed kopplar de musik närmare till sitt eget musikaliska framförande medan elever från Forum och Tillval har en vidare syn på relationen mellan musik och identitet. Resultatet är rimligt bland annat utifrån att elever från Forum inte valt det gymnasieprogrammet primärt utifrån sitt musikintresse, utan därför att programmet har en estetisk entreprenörprofil. Flickor anger flest och mest varierande skäl. En flicka på Musik anger samtliga. Sammanfattningsvis uppfattas musik som personlig. Musik och känslor betraktas som en spegling av identitet. Musik beskrivs genomgående som nära knutet till personliga känsloupplevelser.

- Musik är väldigt personligt. Är jag arg lyssnar jag på skrikig musik, är jag glad lyssnar jag så klart på glad musik. (Flicka Musik)
- Musik kan få en att känna, uttrycket ligger i att man hittar något som återspeglar sina egna känslor. (Pojke Forum)
- Man kan uttrycka sina känslor väldigt bra med musik. (Flicka Tillval)

Förutom att uttrycka sina känslor med musik nämner flera elever att de brukar musik för att utveckla sig personligen. Ett sådant synsätt innebär att man både kan visa sin egen och avläsa andras identiteter via musik. Dessa aspekter kan kopplas till musik som social kommunikationsform, det vill säga i betydelsen presentera sig själv inför andra. Musik kan ses som ett material varmed ungdomar förhåller sig till sin samtid, sina erfarenheter och livsvillkor (Berkaak & Ruud, 1992, 1994; Bjurström, 1997, 2005; Ruud, 2002; Small, 1998)

- Självförtroendet ökar, personligheten utvecklas. Man lär sig att ge av sig själv till andra och uppträda inför folk. (Flicka Musik)
- Musik kan beskriva många former av identitet. Musik kan sätta färg på olika identiteter så att man förstår vilken identitet man har. I musiken kan man visa vem man är eller hur man mår för tillfället. (Flicka Forum)
- Man kan hitta sig själv i musiken, hitta nya människor, umgänges- och uttrycksformer. (Flicka Tillval)

På vilket sätt kommer identiteten till uttryck när eleverna själva spelar och sjunger? Samtliga elever anger flera olika sätt som används för att uttrycka

identitet. *Känslan, framförande* och *publikkontakt* nämns mest av samtliga elever. Tillsammans med uttryck för identitet som *texten, sången/instrumentet* och *musikslinga* menar jag att dessa sätt beskriver artistiet hos den som framför musiken, det vill säga artistens skicklighet. Eleverna relaterar detta till den klingande musiken, det vill säga de känslor och upplevelser som musiken skapar i stunden när den når våra öron. Känslan som förmedlas genom musik och musikerns artisteri spelar en viktig roll i hur musikstycket relateras till den personliga identiteten.

Av olika instrument är det sång som nämns av flest elever i samtliga tre grupper som det instrument som uttrycker identiteten mest personligt. Förutom sång nämns även text. Både sång och text nämns mest av flickor och text framförallt av flickor från Forum.

- Vad texten innehåller = vad vill jag säga musikaliskt - hur det låter. Framförandet - hur jag betar mig och ser ut. (Flicka Musik)
- Texten, närvaron. Människor kan få olika uppfattningar om någon som sjunger – spelar, det beror på vad lyssnaren är för person, vad den har gått igenom och hur den väljer att tolka musiken. (Flicka Forum)
- Sättet man väljer att betona fraser när man sjunger. Man tolkar olika utifrån vem man är. (Flicka Tillval)

En pojke från Forum väljer en annan vinkling när han utvecklar sina tankar om hur identitet kommer till uttryck i musik. Han ser det som viktigt att poängtera:

- Hur man producerar allt. (Pojke Forum)

Eleven pekar på produktionens betydelse och att produktionen ”färgar” upplevelsen av musik och artist. Det handlar om hur uttryck för ”känsla” i musik bearbetas för att effektiviseras, hur ljud processas från det att det skapas till att det når lyssnarens öron. Därmed uppstår frågor om, hur och vad som är ”äkta”, och hur mycket som är efterarbetat, ”oäkta”, i musik, eller annorlunda uttryckt: Vad är autenticitet i musik?

Det äkta i musiken

Ett sätt att undersöka svårdefinierade begrepp som *äkta* och *oäkta* i musik är att koppla dem till begrepp som ”skapa ny musik” och att spela ”covers”. Det är ett ”klassisk” motsatspar inom konst och skapande, inte minst hos lärare som grund i bedömningar, och utgår som jag ser det från myten om det skapande geniet som står i förbindelse med högre väsen i motsats till den som plagierar. Upplever eleverna någon skillnad, värderingsmässigt och/eller emotionellt, när de visar/utvecklar sin identitet om man skapar egen (ny) musik eller spelar andras musik, så kallade covers? Det är en komplex fråga som 66 elever besvarar. Det fanns inga fasta svarsalternativ

utan eleverna beskriver själva eventuella skillnader och likheter. Av svaren framkommer att 53 elever menar att det finns skillnader, 13 elever att det inte finns skillnader och 12 att det i stort är likvärdigt. Flest elever i samtliga tre grupper anser att relationen mellan identitet och musik är starkare när personen själv har skapat musiken som framförs. Då ses den som en återspeglning av den personens identitet. Det handlar som jag ser det om begreppen äkthet och autenticitet.

- Ja, när man gjort låten själv blir allt mer personligt, man visar mer av sig själv. Blottar sig och sin identitet. (Flicka Musik)
- Med covers så återspeglar du någon annan persons åsikter och med egna låtar så uttrycker du helt dina egna. (Pojke Forum)
- Det blir nog mer eget om man gör egen musik, men man kan ju också framföra en cover på eget sätt. (Flicka Tillval)

I dessa citat poängteras skillnaden mellan egen skapad musik och att spela covers. Ett tema som ofta nämns är friheten att utforma musik som man själv vill, i vilket jag tolkar in en önskan om kontroll över produktionen och produkten:

- Jo för visso. Egen musik gör man som man vill, covers tolkar man en bra melodi eller fin text. (flicka Musik)
- Ja, om man skriver texten/musiken själv kan man ju få den precis som man vill. (Flicka Forum)
- Självklart, egna låtar har man full medverkan i hur känslan om uttrycket skall vara. En cover har oftast redan en känsla över sig även om man försöker göra den till något eget. (Flicka Tillval)

Skillnaden mellan att vara unik och äkta menar en del elever går mellan att skapa egen musik eller att spela covers. Egen skapad musik står för äkthet och något bra medan covers står för plagiat och något mindre värt. Detta är intressant med tanke på att den mesta musik som spelas, såväl klassisk som populärmusik, består av att framföra musikaliska verk som andra skapat. Men det är kanske just det som är grunden i tanken att skapa något eget. Ju mer personligt och unikt desto bättre är det.

- När man gjort låten själv blir allt mer personligt, man visar mer av sig själv. Blottar sig själv och sin identitet. (Flicka Musik)
- Covers= dålig fantasi//Egen= Mer personligt. (Flicka Forum)
- Om man skapar egen musik så ligger det kreativitet bakom och det är ju självklart en skillnad från att bara spela covers. (Pojke Tillval)

Bland de elever som menar att det finns skillnader mellan egen komponerad musik och covers finns en grupp som betonar musikskapandet som en form av självreflektion, eller vad jag väljer att benämna *musikaliska reflektioner*; det vill säga att musikskapande har en terapeutisk tillämpning eller som Ericsson (2002) benämner det ”självvårdsfunktion”.

- Egen musik är som ett diktande och mer av ens egen identitet än en cover borde vara. (Pojke Musik)
- Det kan vara svårt att få fram sig själv i andras låtar, man kanske inte vågar blotta sig själv genom att skriva själv. Jag komponerar istället för att skriva dagbok, det utvecklar mig när man senare går igenom gammalt material. (Flicka Tillval)

Flera av eleverna tar fasta på att känslan i musik är viktig, oberoende av om det är en cover eller inte. Det förefaller som om dessa elever menar att det går att uttrycka sig lika bra i en cover som med egenkomponerad musik.

- En cover kan visa lika mycket identitet eftersom man kan tolka den relativt fritt. (Pojke Musik)
- Det man gillar bäst (covers/ny musik) är det som blir bäst, då spelar det ingen roll vad man väljer att spela, bara man är passionerad i det man gör. Man kan ju alltid göra andras låtar på sitt eget sätt, så egentligen finns det ingen skillnad. (Flicka Forum)
- Japp det är skillnad mellan cover och ny låt, men det går att visa sin identitet med covers bra ändå. ((Pojke Tillval)

Det handlar om att omtolka en cover och på så sätt skapa något nytt och unikt. Att musiken bearbetas personligt tillför alltså något nytt, vilket även går att koppla till tidigare citat om ”ju mer unikt desto bättre”. Men dessa elever binder sig inte till att det måste vara ”ny” musik utan ser ”ny” även som personliga tolkningar av andras musik.

- När man spelar covers kan man ju göra om låten till sin egen. Man kan till och med ha mer tid till att jobba med uttrycket när man spelar covers. (Flicka Musik)
- Jag tror man kan uttrycka sig bra genom cover, man gör den till sin egen grej. (Flicka Forum)
- De finns två sätt att spela covers på: Originalutförandet och egen tolkning. Egen tolkning avspeglar oftast ”identiteten” på ens musicerande. Att skapa nytt gör i alla fall inte jag på en höft. Det jag skriver är ”jag” och mitt sätt att musicera. (Pojke Tillval)

Jag tolkar det som att dessa elever menar att man kan se en bearbetad version av en cover som ett eget verk, att de är likvärdiga. Gemensamt för dessa elever är uppfattningen att den som spelar också tillför något nytt och personligt. På så sätt tangerar en personlig tolkning och nyskapande varandra.

Några elever beskriver skillnaden mellan att spela egen komponerad musik och covers med att de fyller olika funktioner, att de brukas på olika sätt och har olika egenskaper. En funktion som covers har är att de utgör ”ett slags övningsmaterial” innan man utformar sina egna kompositioner. Covers brukas som ställföreträdande identitetssymboler och något man lånar för att öva och pröva.

- Vid egen musik kommer en speciell känsla av att man är något. Jag har spelat covers för länge. (Pojke Musik)
- Covers är för mig när man försöker hitta sin identitet. Ny musik skapar man när man hittat sin identitet. Många band spelar in covers först innan man gör eget material. (Flicka Forum)
- Jag tror att det först beror på hur man i så fall väljer att göra den ”nya” musiken. En cover kan vara ett helt nytt sätt, kanske bättre än originalets. En ny låt kan vara en kopia av ett gammalt sound. (Flicka Tillval)

Men den övervägande andelen elever menar att med en personlig tolkning kan man visa autenticitet, och mest autenticitet erhålls ändå vid nyproduktion.

- Jag tycker man kan uttrycka lika mycket vid båda sätten, fast på helt olika sätt. Skapar man eget uttrycker man förmodligen något som är mer personligt. (Flicka Musik)
- När man spelar ett gammalt stycke visar man sin tolkning av det. Det kanske inte helt och hållet blir sig själv man visar. I eget stycke har man chansen att visa exakt vem man är. (Flicka Forum)
- Ens egen musik uttrycker direkt ens identitet. Man kan även (i viss mån) ge sin egen identitet till en cover. (Flicka Tillval)

Sammanfattning av resultat och teman i enkäten

Även om det förekommer skillnader i elevernas socioekonomiska bakgrund har majoriteten av eleverna välutbildade föräldrar och tillhör på så sätt medelklassen. Merparten av eleverna nämner att föräldrarna på olika sätt har uppmuntrat deras musicerande, men det finns även elever som i det sammanhanget inte alls nämner föräldrar utan istället kamrater, lärare och sig själva. Många elever, 80 procent, spelar något musikinstrument och 70 procent uppger att de behärskar mer än ett instrument. Pop och rock är de vanligaste musikgenrerna som eleverna spelar och lyssnar till. Eleverna från Musik utmärker sig genom att nämna jazz i större omfattning än de andra eleverna. Samtliga elever tillbringar mycket tid med musik, både genom att lyssna och spela. Mest lyssnar eleverna från Forum och mest spelar eleverna från Musik. Resultaten visar att det är flickor som lyssnar mest inom samtliga genrer, inklusive rapp, hiphop och hårdrock. Elever från Forum och Tillval spelar och övar hemma, hos kompisar och i replokal, medan eleverna från Musik spelar och övar i skolan, både under och efter skoltid. Skolan är för många elever både en arena för musikuppträdanden och en studio med möjlighet att göra och redigera inspelningar. Musikämnets betydelse som ett gränssnitt mellan skola och fritid är ett tema som kommer att fördjupas i intervjudelen.

Känslan i musiken är central. Eleverna anser att man genom musik förmedlar känslor som musikern/musiken skapar och lyssnaren erfar. Frihet att utforma musik utifrån personliga preferenser är ytterligare ett centralt

tema. Är det så att begrepp som *autenticitet*, *äkthet*, *personlighet* och *reflexivitet* är centrala inom musik? Med detta aktualiseras frågor om artistens betydelse i musikskapandet och vid framförandet, artistens frihet, skicklighet och förmåga att vara personlig och unik, lyssnarens förmåga att uppfatta det personliga och unika, teknikens inverkan på musikproduktion och musikkonsumtion samt ungdomars användning av samtida interaktiva medier. Detta är några av de frågor som jag har för avsikt att söka djupare förståelse för i intervjuundersökningen.

Eleverna använder mycket tid till att både lyssna på musik och spela musik. De vanligaste sätten att uppsöka musik är på konserter och på Internet. Enkätresultaten indikerar att eleverna är vana vid att hantera och använda samtida interaktiva medier, och många elever har även spelat in och redigerat ljud och video. När det handlar om "Musik och identitet" visar resultatet att samtliga elever delar värderingar och symboler som relaterar till musik och till musik som identitetsmarkör, såväl i klingande form som i icke klingande form, till exempel genom attribut som kläder. Med begreppet *musicking* beskriver Small (1998) hur musikupplevelser är ett görande i stunden, en positionering av individen i en social kontext eller som jag ser det konstruktion av identitet. I ungdomskulturforskningen poängteras vikten av stil och stil innefattar musik och visuella attribut som kläder för att markera och visa identitet och grupptillhörighet (Bjurström, 1998, 2005; Drotner, 2004; Featherstone, 1994; Widdicombe & Wooffitt, 1995).

Förutom ovanstående resultat indikerar mina resultat att rock-, rapp- och hiphopmusik brukas av mer flickor än pojkar, och att det är vanligt att flickor musicerar tillsammans. Därmed utmanas föreställningen om gruppspelet som en typisk musikaktivitet för pojkar och rock-, rapp och hiphopmusik som typiskt för pojkar. Dessa resultat följer jag upp i intervjuerna.

6. INTERVJUSTUDIEN

Musik i skolan

I detta avsnitt redovisas resultaten av den genomförda intervjustudien. I den mån det är möjligt kommer jag att i vissa avseenden jämföra de tre grupperna av gymnasieelever. Informanternas alias hämtar första bokstaven i det program de går, det vill säga alla tio eleverna från Musik har namn som börjar på bokstaven M, alla sex eleverna från Forum har namn som börjar på F och de 13 eleverna från Tillvalet har tilldelats namn på T.

Att börja gymnasiet

Övergången från grundskolan till gymnasieskolan leder till förändringar. En av de förändringar som samtliga elever nämner är att deras musikaliska horisont vidgas i gymnasiet. Ungdomar träffar nya kamrater med andra erfarenheter och annorlunda musiksmak än de är vana vid. Det är något som de finner spännande och intressant. Under grundskoletiden tillhör man en elevgrupp med tillhörande musikartister och stilar, till exempel Britney Spears, Westlife och Metallica, med tydligt uttalade estetiska uttryck och värderingar. Inom gruppen gäller, för både flickor och pojkar, konsensus och andra utanför gruppen anses inte fatta någonting och är ”dumma i huvet” (Mårten).

Detta synsätt förändras när eleverna kommer till gymnasiet. De blir då mer nyfikna på olika stilar och accepterar också olika musikstilar i större utsträckning än tidigare. Musikalisk mångfald förbinds med personlig mognad. Att ”snöa in sig” (Tekla) på enstaka artister och genrer, som i grundskolan, leder till begränsningar. Moa uttrycker förändringen på följande sätt:

Ja, man blir mer självständig när man blir äldre. De jag umgicks med på högstadiet lyssnade på ungefär samma musik som jag, så det blev att henne kan jag hålla mej till. Nu är det att, tycker du inte om mina låtar så är det synd för dej ungefär, det bara rinner av en.

Att komma till gymnasieskolan ger eleverna möjlighet att forma en ny identitet, som kan skilja sig från den de haft i grundskolan. Nu möter eleverna andra elever som också själva valt musik, vilket leder till högre nivåer, musikaliskt, musiktekniskt och ambitionsmässigt. Elever från Forum och Tillval ser denna musiknivåhöjning som musikaliskt och personligt utvecklande. Gymnasietiden för eleverna från Musik tycks vara ännu mer genomgripande i den meningen att många upplever en förändring från att vara den udda eleven i skolan som spelar på sin fritid till att hamna bland elever med samma intresse och samma ambitioner. Detta skapar ett annat slags sammanhållning i Musik jämfört med vad de varit vana vid från högstadiet.

Det är något som eleverna menar skiljer Musik från andra gymnasieprogram. Gemenskapen på Musik formas utifrån musik och av att både vilja och vara tvungen att spela tillsammans, att vara beroende av varandra och öppna inför varandra. Eleverna har sökt till Musik för att musik är viktigt i deras liv och för att det estetiska gymnasieprogrammet erbjuder en möjlighet att fortsätta med det som de finner roligt även på skoltid, nämligen att utveckla sig och sin musik.

Samtidigt innebär gymnasietiden att kraven på ungdomarna skärps. Margareta har tidigare gått i en klass med musikprofil i grundskolan och för henne blev det en omtumlande upplevelse att börja på Musik. Under högstadietiden var musikläraren den alltid stödande och uppmuntrande personen, men vid introduktionen till Musik både skärps kraven och tydliggörs betyg och betygskriterier.

Margareta: Min lärare i musiklassen menade att spelade man fel så skulle det höras, att man skulle våga ta plats. Och så kommer man hit och så fick man höra. "Så här bra ska man spela för att få G, så här bra måste man spela för att få VG, och så här bra måste man spela för att få MVG". Jag tyckte det första halvåret var jättejobbigt att komma in i det för någonstans måste man se bortom de här betygen och känna själv varför man spelar och vad man vill ha ut av det.

Manne: Vad vill du ha ut då när du ser bortom betygen?

Margareta: Att det är roligt, att man utvecklas.

Speciellt med musik i skolan

I intervjuerna framkommer att det som eleverna uppfattar som speciellt med musik i relation till andra ämnen i skolan är att det ger glädje, att det är kreativt, att samarbetsförmågan och grupp känslan ökar. Jag väljer att redovisa resonemang från Tillalet och vad de anser är speciellt med schema-lagd musikverksamhet i skolan. Dessa elever uttalar tydligt skillnader mellan musik och andra skolämnen.

Glädjen består i att "musik var ljuset i mörkret under högstadietiden" som Tove uttrycker det. Eleverna från Musik och Forum som jag intervjuar hade redan inför sina gymnasieval fört liknande resonemang, något som motiverade dem att välja just Musik och Forum. Eleverna med Tillalet berättar att de valt just denna gymnasieskola för att de vet att de i årskurs tre får ha musikteaterprojektet. Tekla:

När jag valde, okej, Natur, okej, jag tycker inte att det är så himla kul med fysik men jag klarar det nog om jag får musikteater som belöning. Jag har kompisar och storasyskon och sådant där så jag har sett jättemånga uppsättningar innan. I nian så visste man ju att blir det detta gymnasium så blir det musikteater och blir det natur så måste det bli musikteater för att man skall palla.

Samtliga elever berättar att de valt musikteaterprojektet för att de är intresserade och inte för att de vill fördriva tiden. Dels är det värt många poäng av det individuella tillvalet, dels tar det mycket tid i anspråk. Förutom att tid tas från traditionell undervisning när projektet närmar sig premiären, är det traditionella sportlovet förvandlat till en repetitionsvecka inför premiärföreställningen. Torum:

Det var som veckan innan sportlovet då kände jag att nu är det på gång. Nu händer det verkligen saker, scenen var färdig och kläderna. Man började: Åh, det här är din och det här är din och, åh, nu händer det saker. När sportlovet kom då bara: jag är jättetrött och jättesjuk men jag kommer hit, vi kör ändå /.../ ...Pappa är bara så sur på mig; ”ni kommer aldrig att få igen den här tiden”. Jag bara: Nej, men det visste vi ju, men det bryr jag mig inte om.

Vad är det som får eleverna att komma till skolan även om de har lov? Vad är det som eleverna menar skiljer arbetet med musik i allmänhet och musikteaterprojektet i synnerhet från annan verksamhet i skolan? Tamira och Tryggve resonerar på följande sätt:

Tamira: Oj, oj, oj vad det skiljer. Alltså det går inte ens att jämföra. Alltså jag tror det är mycket för att vi går en teoretisk linje också, men alltså, oj, oj,oj. Typ mattektioner det är ju så individuellt allting på Natur. Mycket enskilda arbeten och sådant där. Men här är det verkligen, jag tror jag skrev i utvärderingen att man fått lära sig mycket att jobba i grupp. Att vi har blivit ett team, att det har varit vår styrka.

Tryggve: Vi har ju jobbat ganska mycket i grupp.

Tamira: Det är enbart självklarhet för att alla ska komma hit under sportlovet då man egentligen, inte borde. Alltså på en mattekurs, inte kommer alla. Ingen skulle komma på en dag för att typ ta igen något som egentligen var en ledig dag. Det finns inte.

Tryggve: Det är så.

Tamira: Det har varit sjukt roligt, för det har skilt sig så mycket från annan undervisning.

Mycket av arbetet i musikteaterprojektet består i att utveckla samarbetet i gruppen, som av eleverna upplevs vara av ett speciellt slag. Det speciella samarbetet i musikprojektet kräver deras engagemang och är inte bara en organisationsmässig formalitet som de har erfarenheter av från andra ämnen. Ett sådant samarbete innefattar lyhördhet för varandras åsikter. Det finns inga fasta eller på förhand givna lösningar utan arbetet utgår från att uppkomna problem diskuteras och löses tillsammans. I intervjuer med Tillvalets elever beskrivs dessa skillnader bland annat i följande samtal.

Tilda: Det blir så mycket mer..

Tomas: det ställs ju personliga krav på oss. Det ställs inte krav på att vi ska lära oss utan vi ska prestera, och det är en enorm skillnad..

Turid: alltså vi har ju lärt oss samtidigt men det är ändå mest att vi..

Tilda: gör allting i en grupp..

Tomas: det är liksom att det krävs att alla är med i gruppen, det är inte riktigt samma sak. Det är inte eget ansvar utan det är gemensamt ansvar och det skiljer sig väldigt mycket från skolnormen..

Tilda: alla har sin egen uppgift och så gör man den..

Torbjörn: man tar eget ansvar för alla.

I det estetiska musikteaterprojektet skapas en stark samhörighet i gruppen, och tiden efter projektet beskrivs som tom. När eleverna återgår till sina olika gymnasieprogram känner de sig lite främmande inför sina ordinarie klasskamrater. De saknar projektet och samhörigheten med de andra eleverna i musikteaterprojektet. Ett uttryck för denna längtan är ett förslag från eleverna om att de under den traditionsenliga examensbalen inte skall sitta med sina ordinarie klasskamrater utan bilda ett eget bord för dem som varit med i musikteaterprojektet och deras respektive.

Hur eleverna ser på sig själva och andra

Jag kommer att låta eleverna själva beskriva varandras karaktärsdrag, dels som de beskriver sig själva och dels hur de beskrivs av andra elever. I intervjuerna uttrycker eleverna stereotypa uppfattningar om andras klädmode, musiksmak, social tillhörighet, etnicitet och livsstilsval. Tanja och Therese anser exempelvis att estetelever utmärker sig genom att vara trevligare, gladare och öppnare än elever på den egna skolan. På den egna skolan hälsar man knappast på varandra om man inte känner varandra, berättar de, medan estetelever alltid hälsar även om man inte känner dem sedan tidigare.

Estetiska programmets musikinriktning

Utmärkande för eleverna på Musik, enligt eleverna själva, är den stora gemenskapen som de menar finns mellan eleverna på det estetiska gymnasiet i allmänhet och på Musik i synnerhet. "Det är ett speciellt folk esteter" är något som de hört elever från andra skolor säga, och som de själva anser. Att eleverna på Musik delar samma intresse och att klassen är relativt liten är omständigheter som nämns av både dem själva och andra elever.

I intervjuerna framkommer att eleverna på Musik tillbringar mycket tid i skolan tillsammans, både på schemalagd tid och på tid utanför schemat. På andra gymnasieprogram, menar Musik-eleverna, görs större skillnad mellan fritid och skola. Andra gymnasieprogram beskrivs även i termer av "plugglinjer", vilket innebär att det där görs skillnad mellan å ena sidan att plugga i skolan och å andra sidan aktiviteter på fritiden. På Musik däremot håller man på med något som är roligt och intressant både på fritiden och i skolan. Margareta:

Vissa kan säkert utveckla sig genom att läsa en massa naturkunskap men framför allt så tror jag att, även om man inte skulle utveckla sig just genom skolundervisningen, om man går natur, då hittar man andra vägar, man har ju fritid och kompisar.

Det finns en åsikt att elever på andra gymnasieprogram satsar på ett yrke medan eleverna på Musik själva beskriver att de satsar på att utveckla sig själva. Det kan tänkas innebära att Musik-eleverna ser lust och motivation som viktigt. Margareta menar till exempel att på andra gymnasieprogram, som natur och samhällsprogrammet, biter eleverna ihop i tre år för att därefter se vad de vill.

Att satsa fullt ut på sin utbildning, ”att brinna för sin sak”, är ett tema som återkommer när Musik-eleverna beskriver sig själva i jämförelse med elever på andra gymnasieutbildningar. De berättar att de investerar mycket tid, både schemalagd tid och fritid, liksom personlig energi på sin utbildning. Musik är en viktig del i deras liv och möjligheten att utveckla sitt musicerande beskrivs som ett sätt att utveckla sin personlighet, att tro på sig själv, något som är speciellt för Musik. Magnus:

Våra program är ju ganska speciella, det är ju mer än de andra. Våra program lyfter fram individen ganska mycket, man skapar sig en personlighet i musiken. Jo, jag tror att genom vårt program lär man sig vara mer egen, på något sätt. Det är viktigt när man skapar musik att vara sin egen.

I Musik utvecklas eleverna i att tänka individuellt samtidigt som de tvingas kompromissa och samarbeta i ensemblespelandet. ”I ensemblerna blev man tilldelad en plats där alla tyckte helt annorlunda än vad man själv tänkte, och sedan fick man hitta en lösning som passade alla”. Detta är en erfarenhet som flera av Musik-eleverna har. Musik är kollektivt och det går inte att spela alla stämmor själv. I intervjun berättar Mårten hur han utvecklas personligt både när det gäller att samarbeta och att stå för sina förslag. Det är något som han menar är utmärkande för Musik i förhållande till andra gymnasieprogram.

Mårten: Man kommer in med en åsikt och lämnar med en annan, rent hur man ser på sig själv som solist. Jag tror att det är väldigt många hårdrockare, som jag kanske var när jag kom in här, med en tanke på hur jag skulle lära mig vara duktig. En sorts egoism och går härifrån med en annan sorts egoism.

Manne: Okej det var intressant. Är det då någonting som skiljer det här programmet mot andra gymnasieprogram tror ni, eller är det någonting som man går igenom vid den här fasen i livet när man går i gymnasiet?

Mårten: Jag tror att om jag gått natur så hade jag varit mer, då hade man hållit sig på sitt hörn. Då hade man gjort det man skulle göra på ett annat sätt.

Många elever på Musik menar att det på det estetiska programmet finns en attityd och en speciell miljö som skiljer sig från andra gymnasieprogram. Denna speciella miljö i Musik beskrivs av eleverna som kreativ och tolerant. Det är en miljö som utvecklar deras personlighet och samarbetsförmåga. Denna miljö, menar Magnus, är i första hand skapad av eleverna själva:

Det är inte det lärarna gör, alltså lärarna gör inte så mycket egentligen, lektionerna är inte så hemskt givande egentligen. Det som gör att vi som går den här linjen utvecklas mycket är att vi kommer in i en skapande miljö och att det finns möjlighet att skapa genom lokaler och instrument. Det är det som gör att man lär sig, det är miljön. Det finns så mycket människor som håller på med musik här och då kommer man in i musikaliskt skapande miljö. Men det är inte lektionerna.

Citatet fångar två viktiga teman i intervjuerna med Musik-eleverna, nämligen betydelsen av att få utlopp för sin kreativitet, som till stora delar skapas av eleverna själva och inte är lärarledd; kreativitet skapas i en miljö och inte på enskilda lektioner. Samtidigt framkommer i många intervjuer att denna kreativa miljö är skapad av lärarna, där lektionspassen ger eleverna nya musikimpulser. Den tillåtande attityden när det gäller möjligheterna för eleverna att använda skolans lokaler och instrument är också viktig. Kanske går det att beskriva denna miljö som en där ”allting är möjligt”, åtminstone verkar det vara en uppfattning som eleverna på Musik har. I den miljön upplever de att de kan utnyttja skolans resurser utifrån personliga preferenser. Mycket sker visserligen utanför lärarnas kontroll, men med deras stöd och goda minne. Drivkraften i denna miljö tycks dock vara ungdomarna själva. Det är de som stöttar varandra, spelar tillsammans, inspirerar varandra och umgås med varandra. De uttrycker en vilja att utvecklas musikaliskt och personligt, testa gränser, ifrågasätta normer och sist men inte minst ”ha kul”.

Bland Musik-eleverna finns det, som jag ser det, även ett elittänkande. Det kommer bland annat till uttryck när eleverna berättar om hierarkier där de som anses som mest musikaliska står högst i kurs och får spela mest. Det är viktigt att vara eftertraktad och att behärska jazz, och en förmåga att improvisera öppnar upp och ger möjligheter att få vara med i olika musikaliska konstellationer. En elev menar att en del av detta elittänkande omedvetet förmedlas av lärarna. När det är ont om tid kan till exempel en lärare säga: ”Men nu måste vi sätta en låt snabbt. Du, du, du kan ni sätta er och...”. Vissa elever behöver mer lärarledda repetitioner medan andra elever, som till exempel Miriam från improvisationsgruppen, säger ”vi styr upp det på en halvtimme”. Särskilt i årskurs tre anser eleverna att det är viktigt för deras musikaliska utveckling att få spela med rätt personer, det vill säga de som satsar på musiken. Är man en elev som vill satsa på musik

ger till exempel inte ensemblelektionerna någonting om inte alla i ensemblen är ”av det rätta virket”. Därmed uppstår problem när lärarna bestämmer vem som skall spela i vilken ensemble. Är ”fel” elever med riskerar det musikaliska framförandet att bli dåligt och den lärarledda undervisningen upplever man, ger inte de motiverade eleverna tillräckligt. Det som sammanbinder resonemanget om den kreativa miljön och elittänkandet är, som jag ser det, en önskan och strävan hos musikeleverna att få utveckla sig och sin personlighet så mycket som det är möjligt, att satsa fullt ut.

Forumprogrammet

När eleverna på Forum beskriver sitt program i förhållande till andra gymnasieprogram betonar de i likhet med Fredrik ”/.../ kreativitet och egentänkande, eget ansvar jämfört med andra”. Andra sätt att beskriva skillnader i förhållande till andra gymnasieprogram och framhäva det kreativa på det egna programmet är att beskriva hur elever klär sig, vilken musik de lyssnar till, det vill säga referera till vedertagna stereotyper. Eleverna från ett annat gymnasium beskrivs av Freja och Frida som ”/.../ där är det inte avslappnat. De har Vero Moda och H&M, sådana kläder. Här på Estetgymnasiet är det lite mer hemstickat, ”man går i sockor och så”. Elever på andra program beskrivs som antingen sportfänar eller som innetjejer, som lyssnar på Rix, Mix och liknande radioprogram. Freja och Frida betonar att på deras eget gymnasium och i deras egen klass är det ”/.../ väldigt blandat, alla lyssnar på vad de vill”.

En skillnad som eleverna på Forum ofta lyfter fram är skillnaden i förhållande till elever på Musik. Skillnaden uttrycks på olika sätt men relateras till att eleverna på Musik specialiserar sig på musik. Specialiseringen leder till att de sluter sig inom gruppen och får svårt att uppskatta andra elevers musikaliska framföranden. Frida berättar:

Ja det är som en grupp för sej, jag tycker att dom verkar vara lite för mer, behöver inte ha något med någon annan att göra, dom är lite bättre än andra, jag får den känslan. Jag har varit med ganska många musikelever så jag säger det inte bara. Om någon annan från till exempel Forum skulle ställa sig på scenen och göra ett uppträdande i cafeteria, så skulle de sitta och hitta fel, därför att dom är rädda att dom skulle göra det bättre.

Det verkar finnas en rivalitet mellan Forum och Musik. Eleverna från Forum betonar att de har en bredare utbildning än eleverna på Musik genom att de även sysslar med andra estetiska uttrycksätt som teater. Flera flickor nämner att de dansar. Felix och Fredrik berättar att de egentligen ville gå Musik, men att betygen inte räckte för att ta sig in. Nu går de Forum som ett alternativ med möjligheter att utveckla sig och sitt musicerande. Utmärkande för Forum är enligt Fredrik:

Kreativitet och egentänkande, eget ansvar jämfört med andra. Musik har mycket det också, men det är bara inriktat på en och samma sak, några har lite bredare utbildning. Det är bra om man inte kommer in på Musik till exempel. Om man älskar teater eller om man älskar musik, då kan man gå Forum och köra båda delarna, för jag har haft mycket musik i år. Jag hade jättemycket teater första året sedan kan man hålla på så. Men jag hade hellre velat gå bara Musik, det är det jag riktigt vill göra.

Eleverna på Forum betonar att de är mer självlärda än eleverna på Musik och att de utvecklar sig själva. De utvecklas på andra sätt, något som kanske till och med kan vara mer utvecklande än att få gå Musik. Forum är alltså ett alternativ för eleverna med musikintresse som inte tar sig in på Musik. Felix:

Det är lite så på Forum faktiskt, idag är jag nöjd över det, för det är en bredare linje på andra sätt. Man lär sej, jag har läst mer matte och naturkunskap, det tycker jag kanske var bättre. Vi som går Forum, vi kom inte in på Musik så det är därför vi har en annan syn. Vi håller på med det på fritiden.

Tillvalet Musik och Teater

Eleverna med Tillval Musik och Teater gör en åtskillnad mellan vanlig undervisning och musikverksamheten i skolan. Utmärkande för musikverksamheten är att den är lustfylld, inte enbart teoretisk, och även kreativ och dynamisk då eleverna kan påverka undervisningens innehåll. Verksamheten beskrivs som ett "görande" där praktik och teori samverkar, det vill säga både elevernas kognitiva förmåga och emotionella depåer kommer till användning (Stålhammar, 2004). Under skapandet av musikteaterprojektet pågår en ständig diskussion då lärare och elever deltar utifrån sina erfarenheter och värderingar. Det framkommer att eleverna under musikteaterprojektet i högre grad än i annan undervisning frågar varandra och stödjer varandra samtidigt som de också upplever att lärarna stöder dem i deras arbete. I följande resonemang diskuterar Tryggve och Tamira skillnader mellan musikundervisning och undervisning i naturvetenskapliga ämnen.

Tryggve: ... Medan i natur är det så här: lämna in den här labbrapporten, gör det här, gör det här.

Tamira: Om du inte kan..

Tryggve: då får du dåligt betyg.

Tamira: Vem ska man få hjälp av liksom? Man kan fråga kompisar. Det är inte ens som att man sitter och diskuterar problemen på lektionen, eftersom alla vill ju ha det, dom som typ kan det vill ha det för sig själva. Och lärarna förstår inte att det inte är någon som fattar, så alla som inte fattar sitter och håller tyst. Det är fel klimat.

Tryggve: Det är inte läge för altruism, det är lite elitistiskt nästan.

Tamira: Det är verkligen..

Tryggve: det är lite synd för jag tror man kan få mycket mer, att alla kan lära sej mycket bättre.

Tamira: Ja det tror jag också, även de som är smarthuvuden. Alla måste ha känt så inom natur, att man typ: ”Jag har verkligen inte förstått någonting av den här lektionen”. Men ändå säger man inte;” Hallå, hallå jag har inte fattat”. Det är inte moraliskt tillåtet.

Tryggve: Att fråga om hjälp är något som man inte gör.

Inom musikteaterprojektet upplever eleverna att de får frihet. Denna frihet, menar Tamira, kan kopplas till att det är tillåtet att diskutera med varandra och med lärarna om olika möjliga lösningar på uppkomna problem.

Tamira:

Ja det kanske är det [frihet], det kanske finns utrymme för sin egen tolkning. Det går inte tolka ett mattetal, det finns bara en lösning, och om man inte har den så måste man fråga om hjälp. Men i musik säger man det finns så många lösningar... Sedan så passar man säkert på olika saker också, en del trivs med det här ”det finns bara en väg att gå och det är den jag ska hitta”. Fast jag tror ändå att alla måste få båda kanske. Man kanske behöver någon slags sådan stimulering också i teoretiska ämnen.

Eleverna har föreställningar och fördomar om elever på olika gymnasieprogram. De elever som går naturvetenskapliga programmet anses vara ”dryga besserwissers”, ”jätteambitiösa” och ”smarta”. Även om eleverna med Tillval kommer från olika gymnasieprogram traderar de samma föreställningar. Bland naturvetarna själva råder det delade meningar om hur smart man är, men man är ense om att det gäller att vara ambitiös. Kunskapsutvecklingen i naturvetenskapliga ämnen, matematik, fysik och kemi, fokuserar på den ”rätta lösningen”. I samhällsvetenskapliga och estetiska ämnen krävs istället resonemang vid redovisningar, vilket några elever från naturvetenskapliga programmet kommenterar på följande sätt:

Tilda: Jag tycker inte det är svårare än många andra linjer. Jag känner en kompis som går Bild o Multimedia på estetgymnasiet, det är typ ”Sam” med lite foto o media. De är ju begravda i arbete. Det ska analyseras och det ska skrivas långa utlägg om saker. Men vi har labbrapport och den ska vara exakt skriven. Det är ju jättelätt egentligen och matte, så där..

Tomas: i matematiken går det ju inte att spekulera. Här har vi formeln, den kan vi använda där, då har vi dom här värdena och det kan vi använda där..

Torbjörn: rätt o fel.

Tomas: Det är väldigt svart vitt, det är inte samhällslinjerna. Man ska analysera, och vara väldigt sådär tolkande och det är jättesvårt. Jag har enormt svårt med samhällskunskapen och historia. Eller i och för sig, nu är jag ganska intresserad av historiska grejer, så det var inte lika svårt där, det är bara att plugga in. Det är ju bara text, det finns ju ingenting att hänga upp det på. Det är bara text, hålla in det i huvudet. Liksom den här formeln den löser allt.

Tilda: Men den här formeln löser dom här talen i matte men i samhällskunskapen finns det ingen formel utan det är bara en gråzon.

Tekla menar att det finns skillnader mellan den kunskap elever utvecklar på det naturvetenskapliga programmet och den kunskap elever på det estetiska programmet utvecklar. Tekla:

Det är klart vi är kreativa men man är nog kreativ på ett annat sätt när man går estetisk, man får som utveckla den sidan hos sig själv. Vi är ju väldigt disciplinerade. Vi lär oss studieteknik och många är väldigt, väldigt ambitiösa och just det här att bita ihop och ta sig igenom är det som är jobbigt. Jag har många kompisar på musikestet. Dom är ju jätteduktiga på det de gör, alla. Dom är jättebegåvade och ambitiösa inom sitt område, men sen kanske ambitionen tryter när det är typ, jag vet inte, historia. Vi som valt natur har ju inte valt historia men vi gör det ändå. Vi är så disciplinerade.

Eleverna berättar att musik på gymnasiet i huvudsak utövas av antingen elever på Musik eller av naturvetare. Det finns alltså, enligt många elever, i den naturvetenskapliga klassen som spelar instrument och som i grundskolan gått i en ”musikklass”. En orsak till att dessa elever inte går Musik är att de inte kom in, eftersom intagningspoängen var högre än på NV-programmet. Tamira, som är en av dessa elever som gått musikklass i grundskolan, valde natur för att utmana sig själv. Hon ångrar sig ibland och gör för tillfället inspelningar som skall skickas som intagningsprov till en rockskola i Stockholmstrakten, som hon hoppas komma in på. Tekla valde mellan olika estetiska program i sitt gymnasieval men valde till slut natur med motiveringen att det ger en grund att stå på inför framtiden. Under den kommande terminen planerar hon att läsa ”Textila uttryck” på universitet för att kunna utveckla sig själv.

Tekla: Efter tre år med plugga för prov, plugga för någon annans skull så ska jag bara göra det jag vill.

Manne: Är det, det man gör när man håller på med de här estetiska verksamheterna, man gör det för sig själv?

Tekla: Ja, absolut, det är det.

Manne: Var det därför du gick in i musikteaterprojektet?

Tekla: Ja, det var det.

I intervjuerna med Tillvalets elever beskrivs musik och musikprojektet som aktiviteter som utvecklar dem på ett personligt plan. Musik och musikprojektet upplevs som ämnen som skapar gemenskap, är öppna för diskussioner och tolkningar, är roliga och engagerande då eleverna satsar tid utöver den schemalagda. Nu när musikprojektet är slut längtar de tillbaka till projektet och flera elever planerar att efter gymnasietiden satsa på sin personliga utveckling.

Typer av musiklärare

I intervjuerna beskrivs musiklärare av eleverna som en lärare som under sina lektioner utvecklar eleverna musikaliskt, samarbetsmässigt och personligt. Generellt menar eleverna att musiklärare delvis utformar undervisningen utifrån elevernas önskemål och att elevernas frihetsgrad i musikämnet ökar med åren. Musiklärarna stöder eleverna genom att bistå med musikaliskt kunnande och upplåter skolans materiel och lokaler även utanför schema-lagda tider, något som eleverna har erfarenheter av från såväl grund- som gymnasieskolan. Det handlar, som jag ser det, om ett förtroende mellan elever och lärare som ger eleverna möjlighet att utveckla sig själva utifrån personliga preferenser. Eleverna menar att musikundervisningen, både i grund- och i gymnasieskolan, formas utifrån den musik som de lyssnar till på fritiden. Tekla:

Jag och mina kompisar fick låna av Ulf (musiklärare i grundskolan), när vi var där och repade, jag kunde börja på lektionen och sedan fick man stanna kvar efteråt och så kunde man komma på lunchen. Eller så var det så att man började på något hemma, man hittade noter, det här verkar bra! Så tog man med sig dem och så fick Ulf visa och hjälpa, sedan for man hem och övade. Så kunde det vara.

Musikeleverna menar till och med att den goda relationen mellan lärare och elever är utmärkande för estetiska ämnen i allmänhet och Musik i synnerhet. I årskurs ett var deras undervisning mer lärarstyrd. I årskurs tre bestämmer eleverna själva i hög grad innehållet i undervisningen samt planeringen och genomförandet av musikaliska framföranden. På Musik tycks eleverna utvecklas till självständiga och ansvarstagande individer.

Mats: Över huvud taget att attityden mot dem som går i trean är personlig och social, att lärarna börjar behandla dem som går i trean som jämlika elever som vuxna. Det blir som att man kan sätta sig i cafeteria med en lärare och föra en diskussion som man inte kunde göra i ettan.

Mårten: Det tror jag är ganska unikt för vårt program och vår skola, lärare - elevrelation.

De egenskaper som eleverna i intervjuerna uppger att de uppskattar hos en lärare är av två slag, den ena kallar jag ”den ödmjuka läraren” och den andre ”den hängivne läraren”. Båda dessa har det gemensamma att de ”ser” eleven. Den ödmjuka läraren ger eleven tid att förklara sig, och utgår från elevens tidigare kunskaper och intressen. Den ödmjuka läraren är lättast att beskriva genom att visa på sin motsats, vilket följande intervjuavsnitt med Miriam visar på. Miriam berättar att hon hemma utvecklat en egen spelstil på pianot genom att använda sitt gehör och lite noter, men har inte tagit några pianolektioner. Hon spelar varierad pianomusik, vilket inkluderar klassiska verk av Debussy och Satie, med vilka hon även framträtt under sin grundskoletid. Till sin första pianolektion på Musik hade hon förberett sig.

Jag hade förberett ett stycke för att visa vart jag låg och så börjar jag spela och hon säger stopp efter 5 sek. ”Tänk på hur du håller handlederna,” sa hon. Då kände jag bara ååå bryt. Så nu sitter jag hemma och tränar fingersättning och känner mig som en femåring i stället för att spela mer och spela afro till exempel. Eller improvisera fritt hemma, spela någon musikkallåt med min syster eller sjunga någonting. Då är det en annan grej. Men det är klart det är ju undervisning, det är en kurs och den skall innehålla vissa moment. Men det är tråkigt, inte så motiverande.

För Miriam är detta ett exempel på en icke ödmjuk lärare i den meningen att läraren inte tar hänsyn till hennes tidigare kunskaper när hon ska fortsätta utvecklas som pianospelare. Läraren utgår från fingersättningen och inte elevens upplevelse av musik.

Den hängivne läraren är en lärare som ”brinner för någonting”, är väldigt kunnig inom ett eller flera områden och framför allt stöder eleverna i deras musikaliska strävanden. En sådan lärare skapar intresse för olika musikstilar och musikevenemang samt entusiasmerar eleverna till att pröva och utveckla sitt spelande. Läraren behärskar det han/hon ger sig in på, ställer krav som är realiserbara och är inte auktoritär. Möjligen kan den hängivne läraren liknas vid en kunnig musikartist som delger sina erfarenheter inom sin genre, en medmusikant. Felix säger till exempel:

Sedan läste jag med Klas (en musiklärare på gymnasieskolan), alltså musik som var lite mer, det var teori också, och sedan spelade vi väldigt mycket. Vi hade ett projekt med dem som läste teater, en teaterrevy med musik eller något. Det var väldigt stort, Klas är ju väldigt ambitiös.

Men det kan även finnas risker med hängivna lärare. Alla elever berättar att jazz är en prioriterad musikgenre på Musik och att det är lärarna som styr det dithän, något som eleverna upplever både som positivt och negativt. Det är positivt därför att jazzmusiken har berikat dem musikaliskt. Improvisationsmomenten ger dem ett stort utrymme för personliga tolkningar, för att inte säga kräver personliga tolkningar, speltekniskt kunnande, kreativitet och initiativförmåga. Det är kriterier som eleverna eftersträvar. Samtidigt framförs även kritik mot att lärarna favoriserar jazzgenren. Elevernas kritik handlar om att lärarna inte ska, som de säger, begränsa ”vår frihet att utveckla oss genom att tala om vad vi skall tycka”. Jazzmusik på skolan symboliserar för eleverna musikalisk frihet, samtidigt som lärarna styr för mycket.

Det räcker dock inte att som musiklärare vara kunnig, ”hängiven” och ”engagerad”, om man saknar pedagogisk kompetens:

Frida: ...det är upp till läraren att lära ut så att vi har nåt att göra, bli samsatta med nåt, läraren fungerar så att han ska lära ut. Det har varit lite si och så med det.

Manne: Han är ju ganska snäll.

Freja: Ja, väldigt snäll och oorganiserad. Han vill ju väl, han är duktig och

så, det är väl det att han inte riktigt vet själv vad han ska göra. Det blir lite hux-flux, ungefär hej kan du vara vikarie.

Frida: Jag tror inte han har så jättemycket erfarenhet av att jobba som musikalärare.

Freja: Jag tycker ändå att han gör det bra, men det kunde definitivt vara bättre.

Det räcker inte med att vara kunnig och snäll utan man måste även vara pedagogisk. När musik och pedagogik skiljs åt är risken att resultatet, musik som produkt, blir det enda målet för verksamheten (Kirk, 2001). Eleverna får inte det de förväntar sig av kursen, nämligen att utveckla sitt spelande på instrument och sång. Eftersom de inte lär sig något nytt och samtidigt har ett projekt att redovisa tillsammans med teater- och danselever, väljer läraren ut de elever han upplever redan kan spela. Resultatet är, enligt Frida och Freja, att förutom att de inte får det de förväntar sig så leder den dåliga strukturen på musiklektionerna till att stereotypa könsmonster vidmakthålls. Pojkar sätter sig till exempel och spelar elgitarr i början av lektionerna. Läraren har svårt att handskas med situationen, vilket leder till att dessa pojkar får spela sina instrument, det vill säga gitarr och trummor, medan flickorna och andra elever får ta det som blir över.

Noter och/eller gehör

Användandet av noter är något som samtliga elever förknippar med lärarledd undervisning, vissa instrument och vissa musikgenrer. Att använda noter kan vara både utvecklande och hämmande för spelandet, skapandet, improviserandet och det personliga uttrycket. Eleverna ser generellt inte någon motsättning mellan att lära sig noter och att lära sig spela på gehör, utan menar att de olika sätten kan komplettera varandra. Men noter och gehör förbinds med olika musikaliska situationer och genrer. Fördelen med gehör menar eleverna är att man fångar ”sound, tajming, sväng och groove” i musiken. Nackdelen kan vara att man lyssnar in förlagan för mycket och därmed har svårigheter att lösgöra sig från den till förmån för personliga tolkningar. Moa:

Om man lyssnar för mycket eller läser för mycket (noter) är risken att man blir fast i det, att man inte kan göra den till sin egen. Så är det i alla fall för mig. Om jag har hört för mycket på en låt och sedan ska sjunga den på en sånglektion så blir det att man försöker låta som den personen, man försöker frasera likadant. Det är lättare att sjunga låten som man hörde den, det är svårare att försöka bryta isär och göra den till sin egen.

Fördelen med noter är att det går att tydliggöra komplicerade rytmer och stämföringar, till exempel flerstämmiga slagverksarrangemang och körverk. Nackdelen är att de kan begränsa den personliga friheten. Vissa elever läser noter avista och andra tragglar tills de kan musikstycket utantill. Gehör,

noter och ackordsanalyser är olika sätt att utveckla sitt musicerande, men det viktigaste, menar samtliga elever, är den klingande musiken, det vill säga framförandet i stunden när musiken når våra öron.

Vissa instrument, fiol, flöjt och piano, förbinder eleverna starkare med notanvändning än andra. Det gäller instrument som eleven haft instrumentallära i, dock inte Suzukilärare och lärare inom folkmusik som uteslutande använder gehörsbaserad undervisning. Eleverna upplever att de har svårare att "släppa loss", improvisera och komponera själv på instrument som de förknippar med noter och med lärarledd undervisning. Tamira som spelar både piano och gitarr, har haft pianolärare och spelat efter noter på pianot medan gitarrspelandet sker gehörmässigt och tillsammans med andra:

Det kan vara låtar som, nu tänkte jag mest när jag sitter och spelar gitarr och sjunger, det kan vara något man bara gjort eller så. När jag spelar piano blir det mer konkret, tycker jag, för då ser man verkligen noterna./.../ Ja, det är helt annorlunda. Mycket roligare att inte spela piano. Piano är så styrt, tycker jag, i alla fall klassiskt piano.

Instrument som beskrivs som notbundna, fiol, tvärflöjt och piano, liksom de instrument som utgår från klassisk musik, upplevs som mer styrda. Gitarr, däremot, upplevs stå i ett annat förhållande till noter. Vill man som gitarrist spela melodier, solon eller klassiska verk kan man spela efter tablatur. Man behöver alltså inte lära sig noter. Vanligast är att "kompa" med gitarr, till exempel när man sjunger eller samlas i mindre grupper. Gitarren beskrivs som ett mer socialt instrument än till exempel tvärflöjt. Att "kompa" innebär att man ger andra frihet att lägga till egna rytmer och/eller stämmor för att bidra till helheten. Men även piano kan användas till att spela ackord och kompa med. Tea, Tekla och Tyra som har erfarenheter av att spela olika instrument, inklusive ackord på piano och gitarr, utvecklar detta i följande resonemang.

Tea: Det är roligt med piano för även om man bara kan ta några grejor så kan man sitta och göra det, men att man lägger på mer avancerat. Det är jätteroligt.

Tekla: Ja, precis. Jag tänkte bara säga att piano och gitarr är så bra instrument för man behöver inte vara så duktig. När jag höll på med fiol och flöjt, och så där, då kändes det som att man hade som en symfoniorkester framför sig. Men med gitarr och piano då kan man bara "ploja".

Tyra: Och det känns som om det är lättare att lära sig spela gitarr själv än typ flöjt och fiol.

Förutom att instrument kopplas samman mer eller mindre med notanvändning så förknippas instrument även mer eller mindre med olika musikgenrer. Gitarr är till exempel ett instrument som förknippas med rock, R&B,

blues och jazz. Ackord, licks och tabulatur distribueras i det sammanhanget i facktidningar och på Internet. Men gitarr förknippades även med visor och folkmusik, medan flöjt och fiol associeras med symfoniorkester och piano med klassisk musik. Relationen mellan noter – instrument – genrer är komplext och att bryta traditioner är svårt. Till exempel har Tyra och Tea, som spelat flöjt tillsammans, förutom klassiska flöjtstycken även fått spelat Britney Spears-låtar på flöjt. Båda upplevde det som ”lite fel och inte riktigt rätt”. Det gav inte den rätta utmaningen och utvecklingen i flöjtspelet. Många elever berättar att de spelar olika genrer på olika instrument, något som kan innebära att de improviserar och skapar egen musik på gitarr men inte på flöjt.

Att var ”notbunden” och ”lärarledd” är förbundet med vissa instrument och musikgenrer, men också med olika förhållningssätt. Att inte var notbunden och spela på gehör är ”coolt” och ses som ett sätt att vara friare, att göra musik till sin egen och att tolka den personligt. Eleverna beskriver förhållandet mellan å ena sidan noter – musikteori – lärare och å den andra personligt uttryck som komplext, delvis motsägelsefullt och delvis komplementärt. När Tamira resonerar om förhållandet mellan kunskap, musikteori och spelskicklighet tycks det ytterst handlar om begreppet frihet.

Tamira: Dom behöver inte gå ihop, tycker jag, jag vet flera jätteduktiga musiker som inte kan läsa noter ens. Det känns nästan som om det är de man tycker är bäst, med den inställningen. Sen kan man säkert kombinera det, en del är ju jätteduktiga också som kan noterna.

Manne: Kan man uttrycka mer om man inte spelar efter noter?

Tamira: Nää, egentligen inte. Jag har lite fel inställning, tror jag. Jag tänker ju som att det är coolare med typ helt självlärda, och inte kunna noter. Det tycker jag är häftigt, jag är imponerad av dem som bara kan spela liksom.

Musik upplevs som klingande, ett görande i stunden, både när man spelar och lyssnar. Teori och noter kan bli ett sätt att distansera sig från musiken, att förlora känslan, även om teorier sägs utveckla spelet. Tryggve menar att det inte hjälper mycket om man vet hur man spelar ett musikstycke om man inte kan använda fingrarna till att utföra det. Så förutom att vara friare beskriver elever icke notbaserad och icke lärarledd undervisning, liksom att vara självlärd, som mer äkta. I intervjun utvecklar Tanja och Therese sin syn på detta förhållande.

Tanja: En person som spelar på gehör och hör en låt och tänker: så här ska den vara! Det tycker jag är coolt. Hur dom bara kan ta en låt som dom lyssnar på och

Therese: göra den till sin egen..

Tanja: och bara spela den liksom.

Manne: Är det för att det är lite friare om man spelar på gehör än om man spelar efter noter?

Tanja: Ja det tycker jag nog.

Therese: Det blir mer ändå sin egen låt om man spelar efter eget öra.

Manne: Musikskolan eller bara vara självlärd, är det några skillnader eller likheter?

Tanja: Det är alltid mer imponerande om man säger att man är självlärd.

Manne: Vad är det som man blir mer imponerad av?

Tanja: Hur man har lyckats lära sig så bra, någonting som folk har övat på i flera år med hjälp av en lärare kanske.

Manne: Är man mer äkta om man är självlärd?

Tanja: Nej det behöver man inte vara, det kanske är mer status om man är självlärd. Om man säger att hon kan spela "Für Elise" efter tre dagar och hon har aldrig gått hos en lärare, det är kanske mer häftigt än om hon har tränat på den i tre år, hos en lärare, och lyckats till slut.

Att vara *fri* och *autentisk* är begrepp som jag förbinder med elevernas resonemang om, och i detta fall Tanjas och Thereses diskussion kring, förhållandet mellan å ena sidan lärarledda lektioner och notbaserad undervisning och å den andra sidan att vara självlärd och gehörsbaserat lärande. Det verkar finnas föreställningar hos eleverna att lärarledda aktiviteter inte leder till självständighet. Cool är den som utvecklar sin egen musikaliska stil, och en egen stil skapar per definition autenticitet.

Dessa uttalande av eleverna ligger delvis i linje med de kriterier som Lilliestam (2006) förbinder autenticitet med inom rockmusik, nämligen artistisk integritet, snabbt och spontant skapande och tanken på att självständigt kämpa och förverkliga en idé. Det är en intressant tanke om rockens autenticitetskriterier bildar norm för begreppet musikalisk, inte bara för eleverna, utan också inom andra genrer.

Musikinstrument och kön

Vilka kopplingar och associationer gör eleverna när det gäller förhållandet mellan instrument och kön? Finns det instrument som är typiska för flickor och pojkar, eller är det fördomar? Tekla resonerar på följande sätt:

Tekla: Det vill jag ju inte säga men ja, det är det ju, men det är ju bara för att det inte finns så många tjejer som brukar instrumenten, typ trummor, elgitarr och så där. När man är i en grupp så är det alltid killen som spelar solot och så där, så får man stå där och spela ackordföljden och så tycker alla att han är så bra.

Manne: Skulle någon tjej ha kunnat spela det där solot då?

Tekla: Självkärligt, bara hon fick en chans att lära sig, bara hon också blev peppad och fick beröm. Det kan ju vara så att man har suttit på en musiklektion och så någon bara: Ja, men Tomas är ju jättebra på gitarr. Men hallå: Nää, jag är ju jättemycket bättre än Tomas, jag har ju spelat gitarr i flera år.

Tekla menar att det egentligen inte finns instrument som är typiska för flickor och pojkar, utan att det handlar om fördomar. Fördomar kan änd-

ras om till exempel musikläraren backar upp flickornas el-gitarrspelande och om det funnes fler förebilder att referera till.

Gitarr och trummor nämns av eleverna som typiska instrument som pojkar spelar och som associeras med rockmusik och el-förstärkta instrument. Att det förhåller sig så förklarar eleverna med att det finns få kvinnliga förebilder. Ett exempel från högstadiet som nämns är när pojkarna kommer in i musiksalen, tar en gitarr och spelar utan att bry sig om klassen eller läraren. Detta beskrivs som ett så kallat manligt beteende, medan flickor kommer in och sätter sig tyst, det vill säga ett så kallat kvinnligt beteende. Samtidigt som denna (kanske inte helt ovanliga) bild målas upp från högstadietiden av några elever, berättar flera andra om musiklärare som hantear musiklektionerna på ett sådant sätt att både flickor och pojkar får rum att spela och utvecklas

Generellt menar eleverna att det på högstadiet är vanligare med det som eleverna själva beskriver som manligt respektive kvinnligt beteende, än vad det är i gymnasiet. En förklaring som nämns är att man går på gymnasiet frivilligt. Grundskolan är obligatorisk. På gymnasiet står musiken i centrum oberoende av kön, medan instrumenten i grundskolan används mer stereotyp utifrån kön. Många musiklärare tycks dock aktivt motarbeta vad som beskrivs som manligt och kvinnligt musikbeteende. Men Felicia upplever att manligt och kvinnligt musikbeteende även kan förekommer på gymnasiet:

./.../ man märker också på våra musiklektioner att det är många fler killar som sätter sig direkt vid elgitarran och drar igång förstärkaren och lirar lite. Det är inte ofta att jag typ ställer mig och, det känns inte lika relevant att jag ställer mig och spelar en liten låt. Det är bara så.

Eleverna på Musik menar att det visserligen finns könsbundna normer, men att man i klassen försöker arbeta bort det. Istället gäller kriterier för musikalitet och konstnärlighet. Det är ett obestridligt faktum att majoriteten av gitarristerna är pojkar och majoriteten som sjunger är flickor. Det är även så att pojkarna är mer erfarna inom genrer som pop och rock medan flickorna i högre grad är representerade inom den klassiska musiken. Pojkar spelar mer el-förstärkta instrument medan flickor spelar mer akustiska instrument. Men dessa skillnader, hävdar eleverna, spelar inte någon nämnvärd roll eftersom de utgår från musikaliska kriterier, det vill säga hur bra man är på att spela.

En skillnad mellan flickor och pojkar som eleverna nämner är att pojkar är bättre på att ta för sig; de är mer vana att ta för sig. De viker inte undan utan står för vad de gjort och stöttar varandra mer än vad flickor gör. När pojkar skall jamma exempelvis, berättar Miriam, kan de säga: "Men bru-

dar vi styr upp någonting bara”, varvid flickorna svarar: ”Nä, jag har inte tid. Jag måste plugga”. Fast orsaken är enligt henne ”Tänk om någon hör”. Då uppstår frågan om flickor inte vill vara med, inte kan eller beror det på andra orsaker? Miriam ser det som att både pojkar och flickor delvis saknar insikt om hur könsnormer verkar. Musikaliska könsnormer, med hänseende till instrument och genrer, tycks vara etablerade innan eleverna kommer till gymnasieskolan. Instrumenten styr vilka musikgenrer som eleverna spelar och dessa är könsbundna. Men samtliga elever på Musik menar att musikgenrer och instrument inte är könsbundna på deras utbildning. Margareta:

Alltså, det finns väl instrument som det är fler killar som spelar eller fler tjejer som spelar tror jag. Men inte så att det skulle vara ett hinder om någon tjej vill spela trummor, kanske, fast det är flest killar som spelar. Inte så att man reagerar eller tycker att det är konstigt.

I gitarristen Mike Sterns band spelade under en konsert 2006 den kvinnliga trummisen Kim Thompson. Denna konsert har många av Musik-eleverna besökt. Att hon är en bra musiker, menar eleverna, är självklart, kanske till och med bättre än många manliga trumslagare. Eleverna menar att det kan vara så att flickor måste vara mycket bättre än pojkar när de ger sig in på manliga domäner, exempelvis trumspel. Men samma elever menar att det även går att hävda att eftersom hon är kvinna uppmärksammas hon mer än en manlig trummis. Det är i första hand hennes musikalitet som är viktig, enligt eleverna. Att hon är kvinna är av underordnad betydelse.

Musikinstrument knyts till olika musikgenrer, enligt många elever. Till klassisk musik knyts instrument som till stor del spelas av flickor. Till pop och rock hör el-instrument som mest spelas av pojkar, vilket är i överensstämmelse med Karlssons (2002) resultat. Hur blir det då för eleverna på Musik när mycket av spelandet handlar om afroamerikansk musik och då inte minst jazz? Enligt Miriam väljs alltid pojkarna först, till exempel om det gäller gitarr, om det inte är så att någon flicka är extra bra. Efter det att pojkarna valt sina instrument får flickorna ta det som återstår, ofta sång. De instrument som flickorna spelar platsar inte riktigt i afromusiken och jazzen, eller som Miriam uttrycker det: ”..ingen vill ju lyssna på folkmusik, alla vill ju jamma jazz och pop, och då är det svårt att komma med fiolen.” Därmed uppstår ofta en situation då det finns fler flickor som vill spela än det finns instrumentplatser att fylla ut. Miriam:

Jag är jätteduktig och med på jättemycket, men jag ska inte behöva stå tillbaka för att jag är kvinna, så dom (andra flickor i klassen) tog mig som ett exempel” du är ju med på nio låtar”. De här killarna är med på 14 låtar, borde inte de släppa efter lite då? /.../ De kom ju på att det är ingen annan som kan spela trumpet, ingen annan som kan spela fiol så jag kommer att behövas på dom där låtarna. ” Du är med på så himla mycket”, så tar

dom till argumentet: ” du måste ju vila, du måste tänka på dig själv”. Förstår de inte att det är ju det jag gör, det är ju därför jag är med för att det är det bästa jag vet och jag tar ju för mig för jag vill ju spela. Jag tyckte att det var bara skitsnack.

Finns det då skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller att spela? Magnus som har trummor och elgitarr som huvudinstrument upplever att det finns skillnader. Magnus:

En sak som jag tänker på när det gäller killar och tjejer är att när killar ska prestera en sak då ska dom vara jäkligt bra på det dom gör. Då skall dom kunna uppvisa något tekniskt häftigt och bra. Medan tjejer de kan bortse från det och bara tänka musikaliskt. Även fast dom inte vet hur man gör ett visst slag så gör dom det bra ändå. Tjejer har en förmåga att göra det bra i det enkla, som killar kan sakna. Killar vill prestera.

Även Mattias har uppmärksammat musikaliska skillnader mellan flickor och pojkar. Han menar att om en flicka nynnar en låt så nynnars hon oftare bakgrunden än ”riffen”. Är det till exempel med en keyboard i låten kan flickor den stämman not för not medan pojkar härmar gitarrerna. Nynnars en pojke är det ofta så att han även spelar trummor på knäna. Kommer det då dit en flicka sjunger hon melodin. Det verkar, menar Mattias, som att flickor föredrar att sjunga. Eller är det som en annan informant säger att pojkar föredrar gitarr för att det finns fler gitarrister som är pojkar och att de därmed har fler förebilder att relatera till? Mattias menar även att hårdrock är mer maskulint, beroende på att distade gitarrer enligt honom är maskulina.

Att just gitarrer och då framför allt distade gitarrer förknippas med maskulinitet uppmärksammas av många elever. Miriam utvecklar ett resonemang om att elgitarrer och hårdrocksgitarrer, genom de sätt som de hanteras på inom sin genre, är fallossymboler. Jag ser det som intressant att diskutera hur vi uppfattar flickor som spelar hårdrock, ”manglar” och spelar ”in your face musik” och ”som föräldrar bara vill stänga av”, som Mattias uttrycker det. Distade elgitarrer tillhör vissa musikaliska genrer oberoende av om det är flickor eller pojkar som hanterar instrumenten. Hårdrocksläsnare består inte enbart av pojkar, vilket framkommer i enkätresultatet, och hårdrocksmusiker kan vara både flickor och pojkar.

Även om både Magnus och Mattias beskriver skillnader mellan hur flickor och pojkar spelar musik menar de att dessa skillnader inte kan höras när de spelar. Om det finns hundra pianister som spelar samma musikstycke är det omöjligt att höra om det är en flicka eller pojke som spelar. Även om det finns skillnader mellan flickor och pojkar hävdar eleverna att dessa inte spelar någon nämnvärd roll. Det viktiga är framförandet, den klingande musiken, för i det ögonblicket realiseras personens musikaliska

och konstnärliga kvaliteter. I det ögonblicket är kön inte det primära utan artisten och musiken.

Musik i skolan och på fritiden

Samtliga elever menar att de har svårt att dra tydliga gränser mellan musik i skolan och musik på fritiden. Många elever upplever att de kan ta med musik från fritiden till skolan och att musikaktiviteter från skolan används hemma. Denna uppfattning finns i samtliga tre grupper, men de elever som tydligast beskriver hur skolan och fritiden smälter samman är eleverna från Musik.

Musik

Eleverna på Musik tillbringar mycket tid på skolan, långt mer än de lärarledda lektionerna och den schemalagda tiden. Detta beskrivs också av samtliga elever på Musik som något som skiljer dem från andra gymnasieelever. Många elever beskriver det som att skolan och fritiden smälter samman. Marianne:

Jag trivs ju jättebra, jag trivs kanonbra. Man bor ju nästan här dygnet runt, det blir som ens andra hem och vissa perioder blir det ens första hem. Nä men, man är här jämt, och då gäller det att man ska trivas också.

På Musik upplever eleverna att de har möjlighet att integrera sitt musikintresse och sin skolgång genom att använda skolans lokaler och instrument. De är uppbackade av kunniga lärare, har inflytande över undervisningens utformning och repeterar tillsammans inför redovisningar och konserter. Samtidigt menar samtliga elever på Musik att det finns skillnader mellan musikaktiviteter som kopplas till skolan och fritiden. Fritiden är personlig och skild från skolans aktiviteter. Det uttrycks exempelvis på så sätt att i skolan används noter men på fritiden spelar man enbart på gehör. I skolan spelas jazz men på fritiden spelar man andra genrer. I skolan bestämmer läraren vilka som skall spela i ensemblerna, men på fritiden väljer eleverna själv.

Att dra skarpa linjer mellan musik i skolan och musik på fritiden är svårt. Aktiviteterna går in i varandra. Egen vald musik från fritiden utvecklas inom skolans väggar av lärare och elever och musikkunskaper från skolan används på fritiden. Kanske är det just integreringen av musik på fritiden och i skolan som är en förutsättning för detta.

Forum

Eleverna på Forum nämner få tillfällen när skola och fritid smälter samman. Undantaget utgörs av slutfasen av ett stort projekt. Då måste eleverna också använda en del av sin fritid:

Felix: Det var roligt, vid jobbade väldigt hårt på kvällar och helger och sådant.

Manne: Alltså projektet sprider sig ut över fritiden kan man säga.

Felix: Jo, men vi fick kompedigt sedan. Det upptog all tid i några veckor.

Eleverna på Forum betonar i större utsträckning skillnaden mellan fritid och skola än eleverna på Musik. Men också för dem är gränserna flytande. En skillnad mellan eleverna på Musik och Forum är den som Felix uttrycker: ”Vi som går Forum, vi kom inte in på Musik så det är därför vi har en annan syn. Vi håller på med det på fritiden”. Men även eleverna på Forum berättar att musik från fritiden används på musiklektionerna och musik från musiklektionerna spelas och övas på hemma. Fredrik:

Fritiden och skolan. Ja det kopplas ju ihop, man har en stil som man tycker om som man spelar hemma men vi spelar den i skolan på musiken också. Man vill fortfarande utvecklas, få perspektiv, mer bredd i sitt musicerande. /.../ Utveckling i musik överhuvudtaget, man kan gilla en viss stil som man kör på fritiden, men man vill lära sej mer saker i skolan, man vill kunna andra saker, lite bredd och lite roligt att kunna hemma också.

Tillval

Generellt kan sägas att eleverna med Tillval uppskattar musikaktiviteterna på sin gymnasieskola. Visserligen är det friare på fritiden men i skolan ges möjligheter att utvecklas både musikaliskt och som människa. Musikalisk utveckling sker genom att de få pröva nya instrument och spela tillsammans i grupper, då de träffar nya människor med andra influenser än de är vana vid. I följande samtalssekvens diskuterar Tilda, Tomas och Turid vad musikaktiviteterna i skolan bidrar med.

Tomas: Det är ju skillnad, på fritiden spelar man oftast det man känner för.

Turid: Det är ju dom (låtar) man tycker om, det är ju inte den jobbigaste sämsta låten.

Tomas: Fast skolan är ju väldigt bra också, särskilt musikklasserna. Oj nu ska vi spela en låt och så får man göra det med någon annan också. Bra då slipper man sitta hemma och nöta själv.

Turid: Det är ju alltid kul..

Tomas: så skolan är ju en bra knutpunkt.

Tilda: Och så får man vidga sig lite. Om jag inte skulle ha någon musik i skolan, ja då skulle jag kunna ha fiol, punkt ungefär. Men nu har man ju fått pröva på en massa andra instrument också och sett att det finns valmöjligheter och lära mig själv.

Många elever med Tillval menar att det finns för få möjligheter att utöva musik i skolan och efterfrågar mer resurser och tid till att få musicera på skoltid. De möjligheter att få spela instrument och musicera tillsammans som skolan tillhandahåller uppskattar eleverna. Att skolan kan tillhandahålla sådana möjligheter rymmer även ekonomiska aspekter för eleverna, enligt Tove och Torum.

Tove: Jag tycker att det borde finnas fler möjligheter att få hålla på med musik i skolan. Jag tycker det är alldeles för lite, eftersom att det inte alltid är så lätt att göra det på fritiden.

Torum: Allting kostar alltid pengar och skolan är ju ändå gratis. Kan man utöva musik i skolan så kunde det underlätta mycket mera.

Eleverna med Tillval gör en viss åtskillnad mellan musikaktiviteter i skolan och på fritiden. Visserligen stöder deras musiklärare elevernas musikaktiviteter genom att låta elever själva få använda skolans instrument och lokaler när inte musiksalen är schemalagd, men det finns bara en musiksal med ett angränsande litet övningsrum. Detta leder till att elever med Tillval spelar utanför skolan, i replokaler, på musikskolan och hos kompisar. Eleverna med Tillval upplever i likhet med eleverna på Musik och Forum att gränsen mellan fritid och skola är flytande när det kommer till musikaktiviteter. Musik från fritiden används i skolan och musik från skolan spelas hemma. Ett gränsöverskridande sker under repetitionsveckan på sportlovet då eleverna repeterar inför premiären och då varje dag är längre än en vanlig skoldag. Detta påverkar även relationen till föräldrar och kamrater. När repetitionerna är klara för dagen är det bara att gå och lägga sig för att orka med nästa dag.

Tanja: Man var så slut när man hade varit här så man orkade inte göra nåt annat..

Therese: man orkade inte ha så mycket fritid när man kom hem.

Manne: Nej jag förstår det, det är väldigt intensivt.

Therese: Ja det var bara att gå och lägga sig.

Manne: Vad tycker ni så här efteråt då?

Therese: Man saknar musikteatern..

Tanja: absolut.

Therese: Det var jätteroligt. Nu vill man bara: vi måste spela någon gång till, och vi skall väl göra någon grej på avslutningen hade vi tänkt. När vi skall ha bal skall vi eventuellt göra ett Musikteaterbord, där man får sitta med sin respektive.

Sammanfattningsvis beskriver samtliga elever på Musik, Forum och med Tillval att de har erfarenheter av att musik från fritiden används i skolan och att musik från skolan används hemma. Gränsen mellan skola och fritid betraktas som flytande. Skolan öppnar för eleverna att musicera i skolan och de repeterar inför konserter. Den skillnad jag kan utläsa är att eleverna på Musik har större möjligheter att utnyttja skolans resurser. För dem är musik i skolan och på fritiden i stort sett samma sak.

Skolan som arena

Skolan är en arena att uppträda på, där eleverna uppträder inför andra elever och lärare. Det är vanligt att det i skolan skapas presentationsytor för eleverna att uppträda på, till exempel konserter och musikteaterföreställningar. Men även när man använder musik vid en svenskredovisning beskrivs det av elever som ett tillfälle att framträda. Fredrik:

Jag har gjort mycket musik på redovisningar, till exempel svenskredovisning. Man skulle göra sketcher, vi skrev en text om något. Först en berättelse och sedan sjöng vi om det. Så vi redovisade så, för då lyssnar ju folk och kanske får man in mer än om man bara pratar om något tråkigt. Man kan göra något tråkigt roligt.

Att spela instrument ser eleverna som ett sätt att visa upp sig, att visa sin identitet och sitt musikaliska kunnande, men det gäller att veta hur och när. Förutom uppträdanden på scener och i klassrum spelar elever på instrument ute i korridorer och i cafeteria. I nedanstående resonemang utvecklar Filippa och Felicia vikten av att veta hur och när man exponerar sitt spelande. Det handlar om att känna till koderna:

Filippa: Men i och för sig, i cafeteria, folk som spelar gitarr, vissa kan tycka mer eller mindre: titta på mig, jag kan spela gitarr. Men samtidigt finns det människor som spelar och pratar samtidigt, det är trevligare.

Manne: Det finns alltså två sätt att hantera det hela.

Felicia: På själva musiklektionerna är det mer att visa upp.

Manne: Är det då för att visa upp för läraren eller för att visa upp för resten av eleverna?

Filippa: Det är båda. Om man tänker, "läraren tycker att det är bra", då kan du det, då vet vi att du är bra på musik.

Felicia: Men samtidigt vill han [läraren] att du skall lyssna på honom och inte hålla på och störa. Vi ska tycka, "Oh shit va bra han är."

Filippa: Men det gör man inte, man tycker "Åh vad jobbig du är, skruva ner."

Skolans musikaliska miljö sträcker sig således utanför musiksalarna och de lärarledda aktiviteterna. När elever kopplar samman musik och identitet innefattar det all musik i olika sociala rum och kontexter. I elevernas berättelser framstår skolan som en (social) arena där de uppträder för varandra och för lärare, och musik används som en identitetsmarkör. När jag frågar Magnus om han upplever att han som elev på Musik får en roll, svarar han: "Det kan man väl känna, absolut". Den musikaliska miljön på det estetiska gymnasiet präglas av att det spelas i korridorerna. Eftersom olika program är placerade i olika områden spelas det olika sorters musik i olika korridorer, något som framkommer i samtalet med Felix.

Felix: Folk som sitter med gitarrer spelar typ Metallica-låtar. Det är lite så i den korridoren, Musikens, där spelar dom sina små låtar, flöjtar och sånt.

Manne: Ok, så i de andra delarna av skolan spelar man annan slags musik?

Felix: Ja det kan man väl säga.

Hur ser då Musik-eleverna på att de spelar i korridoren?

Miriam: Nu får vi inte spela i korridorerna längre. De blir så sura. Annars hade jag gjort det varje dag.

Manne: Jasså, det får ni inte. Jag tycker det spelas överallt.

Miriam: Gitarrerna, men inte blåsinstrument.

Manne: Jasså, trumpeteten. Så du hade tänkt gå med trumpeteten.

Miriam: Sordin kan man ju ha.

Manne: Ja, absolut

Miriam: Ja när folk går förbi, jaha nu spelar hon den låten, och hon spelar snyggt.

Miriam beskriver hur hon visar upp sig i korridoren. Tydligt har hon tidigare spelat utan sordin, vilket lett till ett förbud mot att spela blåsinstrument i korridoren. Men eftersom hon är en av få elever på skolan som spelar trumpet vill hon visa upp sig. Problemet är förbudet som hon föreslår inte skall gälla om hon använder sordin. Det gäller, som jag tolkar Miriams uttalande, att visa upp sig. Då är korridoren en bra arena.

Men det är inte bara när elever själva spelar instrument som de visar upp sig. Lika tydligt är det när eleverna använder mobiler och mp3-spelare i korridorer och klassrum. Om eget spelande och jazzmusik är utmärkande för det estetiska gymnasiet där Musik och Forum finns, är hiphopmusik i mp3-spelare i korridorer och i klassrummen under raster utmärkande för den andra gymnasieskolan. Tanja och Therese berättar att de både sjunger och dansar till hiphopmusik.

Förutom genom den klingande musiken framträder identiteten med hjälp av kläder och andra attribut, menar eleverna. Även mobilernas ring-signaler kan vara ett sätt att presentera sig. När det gäller att marknadsföra sin identitet i en ringsignal, menar Torum och Tove:

Torum: Små saker kan ändå göra stora saker. En ringsignal på mobilen kan ändå säga jättemycket om personen i sig självt bara genom att man hör när mobiltelefonen ringer..

Tove: och om man tänker på alla affischer, konsertbiljetter, tröjtryck och liknande som man kan ha angående artister, det är ju som musik fast inte i musikalisk form...

Torum: Det visar ändå: "Det här är du och du står för det".

Sammanfattningsvis, menar jag, visar citaten att eleverna använder det offentliga rummet som skolan och korridorer utgör till att visa upp sig. Musik kopplas till identitet och eleverna använder musik för att muta in olika

fysiska områden i skolan. Musik används även för att visa grupptillhörighet. Jazz på Musik och hiphop på det andra gymnasiet utgör på så sätt tydliga skillnader mellan gymnasieskolorna och elever.

Vad musik betyder för eleverna

Eleverna kopplar främst samman musik med positiva känslor, som glädje, lust, gemenskap och samhörighet. Eleverna lyfter också fram hur integrerad musiken är i samtida interaktiva medier. Utvecklingen av dessa har gjort produktion och konsumtion av musik tillgänglig och lättanvänd, inte bara på ett tekniskt utan även på ett socialt plan.

Musik är känsla

Musik skapar känslor. Musik ”peppar” när man städar och gör en glad fast man ”hatar att städa”, som Tanja uttrycker det. Therese berättar att hon använder musik när hon är ledsen och behöver lugn. Eleverna från Forum och Tillval relaterar musik, i större utsträckning än eleverna från Musik, till att dansa, städa, festa, motionera etc. Elever från Musik relaterar musik i högre grad till det egna spelandet och teknisk utveckling. Gemensamt för alla elever är uppfattningen att musik förmedlar känslor.

Frida: Ja, musiken får en alltid att känna en känsla, så är det med all sorts musik.

Freja: Man kan gråta, man kan bli glad..

Frida: känslorna kommer fram via musiken.

Musik handlar om känslor både hos den som spelar och den som lyssnar, det vill säga att musik förmedlar känslor både intrapersonellt och interpersonellt. Kanske är det just relationen till känslor i musik som gör att eleverna kopplar samman musik och identitet. Vad som ytterligare förstärker relationen mellan musik – känslor – identitet är att musik uppfattas i stunden, här och nu när den klingar, av både musiker och lyssnare. Därmed representerar både musik och identitet en personlig upplevelse, som är kontextuell och föränderlig. Just relationen mellan musik och känslan i stunden lyfter Miriam fram:

/.../ musik skapar du hela tiden./.../ Du kan spela in på en skiva och ge ut den så, men musiken ska ju vara live, den ska ju vara i stunden. Man förlorar ju alltid lite när man spelar in den. Man upplever ju musiken i den känsla man har, det blir ju tråkigt om man inte har den känslan och lyssnar. Man kan ju tolka den på olika sätt också beroende på tillfälle.

Musik blir således en känsla i stunden och samma musikstycke kan tolkas olika beroende på tillfälle. Det innebär, som jag tolkar Miriam, att musik alltid måste upplevas i klingande form, här och nu. Miriam nämner ytter-

ligare en aspekt av musikens föränderlighet i förhållande till kopplingen musik - känslor – identitet, nämligen att man alltid som musiker måste kunna prestera musik som berör. Man kan i det avseendet inte vila på gamla lagrar. Miriam:

Bild och form de har lätt för sig för att när de gjort färdigt sitt arbete då är det bara att hänga upp det medan vi ”musikare” måste skapa hela tiden, för att visa upp var vi ligger.

Som musiker måste man alltid kunna framföra musik som skapar känslor och berör. Hur förmedlas då känslor? Moa berättade att när hon närmar sig ett musikstycke som hon skall sjunga så ställer hon följande frågor: Vad betyder den här låten för mig? Vad känner jag när jag sjunger den här låten? Vad ville den som skrev låten att man skall känna? Som musiker relaterar eleverna till egna känslor och erfarenheter när de spelar. Miriam:

Om man står på en scen så kan man göra det rent visuellt. Om man inte kan förmedla lidande så kan man förmedla empati från någon annan. Om jag lider på scenen så är det någon som lider med mig. Dom lider inte på samma sätt men de kanske känner att hon har det jobbigt och känner empati och då har man förmedlat en känsla. /.../ Björk är väldigt duktig att förmedla känslor. Hon är så otroligt personlig, hennes röst, det är inte alls den här skolade rösten utan det är verkligen ”urskriet” som kommer. Och man känner att om man varit i den situationen själv, är det enda man kan göra att skrika och inte skolat sjung utan verkligen skrika ut hur arg, upprörd eller glad man är. Det kan man nog identifiera sig med.

I citatet belyser Miriam musikens associativa egenskap, det vill säga att musiken har en stor associationsyta genom att den väcker många minnen och associationer från tidigare erfarenheter (Dykhoff, 2002). Musikens stora associationsyta är en egenskap som människor använder genom att koppla minnen och känslor till personliga erfarenheter och syften.

För att förmedla känslor med musik använder eleverna olika tekniker. Miriam använder till exempel olika kyrkotonarter, snabba och långsamma toner och vad hon beskriver som varma och kalla ljud. Hon kommer från folkmusiktraditionen och har en förkärlek för den mixolydiska skalan, durskala med liten septima, som hon menar är lätt att spela upp till dans med, inte så ”fördjupande” utan lite barnslig och naiv. Barnsligt är för henne ett positivt värdeomdöme och innebär att göra något med glimten i ögat och inte så ”himla vuxet och pretentiöst”. Begreppen vuxet och pretentiöst tillskriver hon klassisk musik och jazz. Hon menar att även om jazz egentligen är att ”skapa och leka” verkar det vara förbehållet vissa människor, något som enligt henne renderar dessa människor epitetet vuxen och/eller geni. Barnslig är ”att inte var så seriös och skriva en låt om till exempel en svamp”. Under en höst iakttog Miriam på sin väg till skolan hur en fjällig

bläcksvamp växte sig allt större. En dag tog hon med sig en påse, plockade svampen, sköljde den, stekte den och åt upp den. Nu hade hon väntat en vecka och hon kände att hon skulle få inspiration till en låt, som blev en polska. Med melodin beskriver hon känslan hon fick av svampen. Tanken med svamppolskan är att den inte behöver vara så omvälvande.

Mats och Mårten skapar tillsammans med en kamrat musik som influeras av både Frank Zappa och duon Mats och Morgan, det vill säga musik med många variationer, inslag och oförutsägbara vändningar. Deras musik har inslag av cirkusmusik, filmmusik, jazz, röster, sång, ljud, och utgör en blandning av vad man kan karakterisera som ”högt och lågt”. Enligt Mats och Mårten går det att skapa seriösa låtar som ”är väldigt bra och samtidigt roliga att lyssna till”. Att underskatta denna musikform är enligt dem likvärdigt med att underskatta clowner, artister som de menar besitter en otrolig kompetens för timing, som är det svåraste av allt. De vill att deras musik skall förmedla en känsla av att det är roligt att spela och att låtarna tar med lyssnaren på en lustfylld och musikaliskt oförutsägbar resa. Även titlar som ”Mystiska drevet”, ”Snoppekatten” och ”Båtrunda” bidrar till detta. Genom musiken vill de skapa känslomässiga associationer som relaterar till titlarna

Om associationer relaterar till känslor så gör även energin i musiken det. Mattias berättar att han en dag stannade till på en Internetsida för att kolla in ett band som lät intressant. Plötsligt skrek sångaren, ett ljust, inget glatt skrik bara ljust, och i det ögonblicket kände Simon energin från sångaren och musiken gick igång på en sekund. Det kändes som rysningar, berättar han, nästan som när man gråter till en film. Han grät inte utan det var samma känsla i kroppen, mycket känslor och energi. Mattias har gjort ett flertal live-spelningar med sin hårdrockgrupp och menar att som artist är man lika mycket inne i känslorna som publiken. Han känner energin lika nära på scenen som när han står i publiken.

Gemensamt för alla elever är tanken på att musik förmedlar känslor, glädje, sorg, ilska och sensualism. Ju duktigare man är på att spela desto bättre kan man uttrycka och förmedla dessa känslor. Ett uttryck för detta är när eleverna berättar att de kan känna igen en musiker på sättet han/hon spelar, det vill säga de har den kunskapen att urskilja artisten i mängden av andra artister. Att bli igenkänd i sitt spelande tolkar jag som ett positivt kriterium. När eleverna tar upp ämnet uttrycker de, som jag tolkar det, en strävan efter att bli en sådan musiker. En musiker liknas vid en expert som uppnått stor skicklighet inom sitt område, i detta fall att framföra musik. Experten träder fram och är den som kontrollerar och behärskar musiken. Musik är känsla och känslan kopplar eleverna till identitet, något som kan höras i den klingande musiken som skapas i stunden, i framförandet. Ex-

pertens skicklighet går att uppnå genom tråget arbete, genom att lyssna och spela. Vid varje framförande inför andra visar den som spelar upp sig, delar med sig av sin musik och skapar känslor. Niklas använder musik för att dels uttrycka sina känslor, dels skapa känslor:

Vad ska man säga? Man vill uttrycka någonting, uttrycka sina känslor, visa upp något för andra. Det är väl så det är. /.../ Det man vill som musiker är väl att man vill dela någon känsla med andra. Om man har någon spelning och alla som man spelar för blir glada och tycker att man är bra då är den spelningen fulländad. Fast det är inte det centrala att man är duktig, men det är som att man känner att man utträttat någonting när man fått en massa människor att vara glada.

Vikten av att som musiker skapa och förmedla känslor uttalas av alla elever, men tydligast av Musik-eleverna. Samtidigt som eleverna poängterar hur viktigt det är att kunna förmedla dessa känslor så understryks, i likhet med ovanstående citat, att det inte i första hand handlar om vad jag tolkar som ”teknisk duktighet”. Musikalisk duktighet är något som är djupare och mer svårdefinierat än teknisk ekvilibrist. Denna form av musikalitet sammanfattar Felix kort på följande sätt: ”Om publiken inte trivs är det trist att spela live”. Det handlar om att som musiker beröra, att få publiken att må bra och ha roligt.

Musik är att ha roligt

Samtliga elever anser att ”musik är att ha roligt”. Musik beskrivs som en stämningshöjare. Musik är uppiggande och får en på bra humör. Många elever använder musik till vardagliga aktiviteter för att sätta guldkant på sådant som kan kännas lite tråkigt att göra.

Freja: Jag brukar sätta på musik på eftermiddagen när jag lagar mat eller nåt hemma, jag märker att det fungerar ganska bra..

Frida: typ när man städar och så.

Musik är glädje, menar Tamira. Som tidigare framgått satsar Mats och Mårten på glädje i sin musik, och deras musik kan liknas vid musikaliskt clowneri. Förutom att skapa glädje hos lyssnaren, är det alltid roligt att spela. Glädje i musik förmedlas och eleverna menar, i enlighet med Margareta, att man kan höra om musikerna har roligt när de spelar, tydligast vid liveframträdanden men även vid inspelningar:

Margareta: ... men bra musik är väl den man märker att musikerna själva, om man tänker på en konsert, man märker att musikerna har roligt.

Manne: Så att om musikerna har roligt kan de förmedla det i musiken.

Margareta: Jaa, det kan de.

Men framför allt är musik fest och att ha roligt tillsammans med andra. Till fester hör alltid musik. På frågan vad man kan använda musik till sva-

rar Mårten skämtsamt: ”Förfest, fest och efterfest”. Mårtens formuleringar går även att tolka som att när och där det finns musik så skapas också någon form av fest.

Musik är personligt

Eleverna menar också att musik är personligt, eftersom musiken är öppen för tolkningar. Det är, som en elev uttrycker det, inte ”lika konkret som liggande stolen och mattetalen”, utan man får utlopp för sina känslor. Både musik och känslor varierar beroende på kontext och personliga förväntningar. Vad som upplevs som bra eller dålig musik avgör den som spelar eller lyssnar. Miriam betonar att det är viktigt att komma på vad man tycker om inom musik. Visserligen uppskattar hon i likhet med andra olika musikstycken inom varierande genrer, men det är vissa saker i musik hon tycker mer om än andra. Mats och Mårten berättar att i den musik som de skapar vill de inte förstöra för den som lyssnar genom att vara för tydliga utan lämnar utrymme för tolkningar. Mats:

Det är kul, det är upp till tolkningen. Man vill inte förstöra för folk. Det är därför vi lämnar lite öppet. Vi säger inte allt, nu är dom där, nu kommer dom dit. Det är roligare att alla ska få en egen tolkning.

Förutom att musik är öppen för personliga tolkningar färgas musik av musikerns personlighet. Musik liksom identitet är situationsbunden och contextualiserad. Visserligen är musik öppen för personliga tolkningar, men den som spelar visar sin personlighet via musik, vilket av eleverna uppfattas som en representation av den personens identitet. Detta uttrycks av Magnus på följande sätt.

Magnus: Personlighet är också viktigt, men det kommer av sig själv när man spelar mycket.

Manne: Kan man utläsa personlighet när man lyssnar på någon.

Magnus: Hur en människa är?

Manne: Ja

Magnus: Ja delvis.

Marianne har inom ramen för ett personligt valt musikprojekt haft kontakt med trombonisten Nils Landgren. En av hennes frågor till honom var hur man hittar en egen stil? Svaret blev att man hittar sin egen stil först när det går att genomföra. Det innebär inte att så snart man spelar är det en egen stil, utan man utvecklar en personlig stil genom att bli duktig på sitt instrument. Att man i sitt spelande kan uttrycka sin personlighet är allmänt vedertaget av eleverna och ju spelskickligare man är desto tydligare blir det personliga uttrycket. Visserligen har alla rätt att spela som de vill, men Mårten menar att i andras ögon blir man populärare om man har en

egen stil och en viss originalitet. Mats tillägger att man inte skall hålla igen utan spela det man känner. Då blir det något unikt och personligt som uttrycks via musiken.

Musik som dagbok.

Musik används också som ett medel för att bearbeta känslomässigt laddade situationer och händelser. Det är vanligt att ”lyssna på musik när man är väldigt ledsen, man kan känna sig lite bättre”. Det handlar om musikens terapeutiska och reflexiva funktion. När Madeleine flyttade från sin lilla byskola till den lokala centralortens högstadium blev det för henne en ny miljö med nya förhållningssätt. Madeleine kände sig osäker i det nya sammanhanget. De nya intrycken bearbetade hon musikalisk hemma:

Jag visste inte hur jag skulle förhålla mig, men då blev musiken ännu viktigare. Jag andades ut, då fick jag vara mig själv. /.../ hemma själv på mitt rum, jag stängde in mig typ, satt och spelade eller spelade.. gitarr och sång.

Filippa skriver texter som handlar om känslor, men hon ser inte texterna som dikter utan som musiktexter. När hon skrivit texten spelar hon in den för att inte glömma bort melodin. Både Filippa och Felicia skapar egen musik som de väljer att hålla för sig själva.

Manne: Vad är det som blir grejen i det hela, är det att göra det?

Felicia: Ja, och för en själv är..

Filippa: det roligt.

Felicia: Om man är asnöjd kan man kanske vilja visa upp det.

Filippa: Eller som jag med känsliga texter, då blir det som..

Felicia: det är som en dagbok..

Filippa: man blottar sej själv.

Även Tanja berättar att hon komponerar melodier, både för privat bruk och för att spelas offentligt. De melodier hon komponerar för privat bruk använder hon som dagbok. De är skapade och tänkta för privat bruk och inte för offentligheten. Tanja:

Ja, det är lite mer så faktiskt. Att om man uttrycker känslorna i texterna, och om man känner att man är jätteglad, så vill man få ut det på papper. Eller om man är ledsen, det känns skönare att skriva av sej, jag brukar ändå skriva dikter och sådant. Jag tycker ändå att det är roligare att uttrycka sig i musik för jag gillar att hålla på med musik. Det är mer en dagboksgrej.

Eleverna väljer att i själva kompositionsögonblicket forma musik för antingen offentligt eller privat bruk. Det antyder att det råder ett komplext förhållande mellan musik och känsla och något som eleverna medvetet använder utifrån personliga syften.

Som personlig utveckling

Att se musik som personlig utveckling är att utgå från musikens kommunikativa förmåga, musikens personliga tolkningsmöjlighet och musik som förmedlare av kulturella uttryck och värderingar. Musik används som ett medel att uttrycka sig med när ord inte räcker till. Mats berättar att eftersom musik är ett personligt uttryckssätt blir det ett bra medium att arbeta med när man vill få ut sig saker. Magnus menar att det hos alla människor finns ett sug efter att utöva konstnärlig verksamhet, att vara kreativa. Men det är inte alla som tar tillvara och utvecklar den möjligheten. Magnus:

När man håller på med någon form av konstnärlighet då utvecklar man sin egenhet. /.../ men jag tror att genom att vi håller på med konst så lär man sig kanske att stå för sin egenhet. Därför det är så viktigt.

En intrakommunikativ aspekt är att bruka musik terapeutiskt. Miriam frågar helt framt varför man inte skulle hålla på med musik ”då det är så skönt”. Musik är ett sätt att få utlopp för sina känslor, och därmed få kontakt med sitt känsloliv och vem man är. Under ett temaarbete valde hennes grupp en låt från Hoven Droven, en folkmusikgrupp från Jämtland. Låten utvecklades genom improvisation över en given ackordsföljd. De använde en blandning av folkmusikinstrument, jazzinstrument och en didgeridoo; ”suggestiva rytmer där det var lätt att komma in i känslan av att vara i sig själv”, som Miriam uttrycker det.

Tidigare beskrev både Madeleine och Tanja hur de använder musik som ett personligt andningshål att dra sig tillbaka till, ett musikens ”individuella rum” som Stålhammar (2004) kallar det, ett rum där de i likhet med andra elever skapar musik. Moa beskriver att ”då när jag vill göra låtar handlar oftast texterna och känslan i låten som jag känner mig då”. Det handlar om att få ut sig den känsla som man har i kroppen och att göra musik av den. Alla elever beskriver det musikaliska skapandet på samma sätt: Är man ledsen handlar låten om det, är man arg eller glad blir det andra låtar.

Det finns ytterligare en aspekt av musiken som personlighetsutvecklande som jag vill betrakta som filosofisk. I min intervju med Max och Madeleine utvecklas dessa tankar. Samtalet handlar om kommunikativa egenskaper i musiken. Madeleine:

Jag vet inte, det är som ett uttryck för... jag tycker att det är mycket så här att om man frågar sig: Vad är en människa? Då tänker jag: Det är människors uttryck på något sätt och jag tycker att det handlar mycket om att man kommer längre och längre ner i lagren på människan. Man kommer längre och längre ner under ytan.

Madeleine ger uttryck för musik som ett sätt att förhålla sig till andra människor och sin samtid. De sinnesstämningar som musik skapar får människor att tänka och fundera över saker i nya perspektiv.

”Öppensinnighet” är ett annat sätt att beskriva denna egenskap i musik. Det handlar om att öppna sig för nya idéer och influenser och vara öppen för andra människor. Moa menar att när man lär sig att acceptera andra musikstilar kan det leda till att man också accepterar andra människor. Hon ville lära sig förstå och komma i kontakt med andra människor. Även om musik inte direkt har något att göra med att förstå andra människor är det ändå en bra grund att börja lära sig tycka om olika slags musik, eftersom musik är en stor del av människors liv. Mårten menar att när han gick i sjuan och var hårdrockare ”var det bara hårdrock som gällde och allt annat var skit”. Nu går han på Musik och har upptäckt både jazz och att det finns bra pop. Men epitetet ”öppensinnighet” kan tolkas och användas på olika sätt, vilket följande samtal med Mats och Mårten visar.

Mats: Det kan ju ha att göra med personlig utveckling att man blir mera ”öppensinnig” över huvud taget. Man ska inte se ner på någon för det dom tycker men man kan tänka sig att det är bra att ha en öppen syn på musik för att kunna ta in så mycket som möjligt och välja ut att inte snöa in sig på en viss genre.

Mårten: Fast samtidigt innebär det också att man tycker att man är bättre än andra. Det är fortfarande ”Nu är jag öppensinnig”, medan förut tänkte jag ”Nu lyssnar jag på den bästa musiken som finns”:

Mats: Man får se upp så att man inte tror att man vet bättre, bara för att man kanske har gått en annan väg i musiken. ”Öppensinnighet” är det viktigaste.

Manne: ”Öppensinnighet” är bra. Är det någonting som gäller ungdomar över huvud taget, att ha den inställningen gentemot saker?

Mårten: I alla fall i våran klass.

Manne: I eran klass, ja.

Mårten: Det beror ju på vad man har för uppfostran.

Manne: Är det någon skillnad mellan er som går på den här musikgrenen i förhållande till andra gymnasieprogram eller klasser?

Mats: Tänkte du..?

Manne: I attityd, vi pratar ju om det här ”öppensinniga”.

Mårten: Jag tycker väl att estetprogrammen håller väl samma tanke..

Mats: det blir väl lite så här en sorts gemensam..

Mårten: kollektiv åsiktskurva.

Manne: Vad är en kollektiv åsiktskurva?

Mårten: För oss ”estetare” är det väl ”öppensinnighet”. Men samtidigt ett smygförakt mot de som inte är ”öppensinniga”, så då är man ju egentligen inte ”öppensinnig” själv.

Ovanstående samtal rymmer som jag uppfattar det flera nivåer. Förutom att vara öppen för nya influenser, vilket gymnasietiden medför, antyds att det estetiska programmet formar en ”öppensinnighet”, som beskrivs som vidare än på andra gymnasieprogram. Samtidigt reflekterar eleverna själva över konsekvenserna av sitt uttalande, nämligen att öppensinnighet kan innebära motsatsen.

Musik och kamratskap

Eleverna gör en åtskillnad mellan att spela instrument själva och att bruka musik på andra sätt, till exempel genom att lyssna. I detta avsnitt behandlar jag grupp känsla utifrån eget spelande. När det avser eget spelande använder eleverna begreppet kamratskap med dem man spelar med, till exempel vid spelmannsstämmor, i ungdomssymfoniorkestrar eller i rockband. Spelandet beskrivs som ett görande och aktiviteten skapar kamratskap. Turid:

Ja alltså man kan ju träffa vänner genom att man far på läger och spelar. /.../ man träffar dom som har samma intresse. Jag träffade en kompis på ett läger i Falun och henne brevväxlar jag fortfarande med och det blir tre år så det är ju kul.

Musik som ett gemensamt intresse att dela med andra upplever samtliga elever som en viktig del av kamratskapet. I spelandet förenas man i en gemensam strävan att skapa tillsammans. Genrer är inte så viktiga utan aktiviteten står i fokus. Moa:

Det är alltid roligt, jag tycker i alla fall det, att musicera med andra människor även om det inte är mina favoritlåtar så är det alltid som, det är som kul för att man ska försöka skapa någonting tillsammans.

Musik skapar samhörighet och samhörighet i musiken är en del av det lustfyllda i musik. Felix:

Hur bra det än låter när man spelar själv, blir det aldrig riktigt kul. Det är roligare om det låter bra när man är flera. Så att man typ kan skratta. Det skulle man aldrig göra om man spelade själv.

På Musik blir samhörighet och kamratskap särskilt tydligt då mycket spelande sker utanför den schemalagda tiden. Det blir sena kvällar och helger, och eleverna umgås ibland dygnet runt och spelar. Relationerna blir personliga. Eleverna berättar att de lär känna varandra på ett djupare plan. Under dessa förhållanden främjar spelandet samhörighet och kamratskap. Det innefattar mycket skämt, verbala och musikaliska, alla är glada och det känns som en enda stor familj. Vid improvisationer uppmuntrar eleverna varandra att ta ut svängarna, bära eller brista, ”blir det fel så kan alla skratta åt det”. Margareta:

Ofta blir det kamratskap när man spelar med varandra, man har väldigt kul tillsammans. När man spelar och har kul tillsammans blir det en form av kamratskap.

Men det finns även olika schatteringar av kamratskap. En grund till dessa schatteringar kan vara det som Margareta tar upp i nedanstående samtal, det vill säga hur duktig man anses vara på att spela. Elever på Musik prioriterar sin musikaliska utveckling. De ser det som viktigt att deras musik

skall vara av bra kvalitet, vilket innefattar personlighet, äkthet och unicitet. Dessa kvalitéer uppnås av de elever som satsar på musiken, som är duktiga på att hantera instrument, som behärskar rätt musikgenrer och som anses vara musikaliska, vilket framkommer i följande samtalssekvens med Margareta.

Manne: Men om jag triggas det hela och säger så här att i den här ensemblen vill jag inte ha med Kalle för han spelar ju så taskigt. Är det så också?
Margareta: Inte så där tydligt. Det är ingen som säger så. Men däremot är det ju tyvärr flera personer som får spela mycket, eller det är vissa personer som får spela mer än andra. Det kan ju bero på flera saker dels att man kan mer rent musikaliskt och det är roligare att spela med folk som är duktiga, men det handlar om att hålla sig framme också, att ta plats. Sen är det kanske synd att det många gånger baseras på att man ska ta plats i stället för att folk skall lämna plats åt varandra också.

När Margareta berättar om ”folk som är duktiga” öppnas det upp för grupp-bildningar och elitänkande bland elever på Musik, vilket inte står i samklang med musik som gruppkänsla och ”öppensinnighet”.

Musik och gemenskap

Musik symboliserar handlingar, värderingar och relationer till andra individer och grupper, och musiksymboler skapar och ramar in samhörighet, exempelvis vid konserter. Man samlas för att man anser att en artist är bra. Man ”har pluggat in texter så man kan sjunga med och man är så blyg annars” och ”det blir så himla mycket gemenskap när man tycker samma sak är bra” som Tekla och Tyra uttrycker det. Men gemenskapen kan även vara mer handgriplig än så. Tekla:

När jag var lite yngre lyssnade jag på väldigt mycket punk och Hard Core och gick på väldigt mycket småspelningar här i staden på olika scener. Jag går fortfarande på punkfesterna och blir nostalgisk. Men då var det så väldigt hårt att man dansade väldigt hårt och så där, men det var alltid så himla bra gemenskap. När det var en som föll så var det tio personer och lyfte upp en. Och när man var minst, en halvmeter kortare och 100 kg lättare än dom värsta punkarna, så stod dom alltid och höll i en så att man inte skulle falla och slå sig. För det är ju farligt att falla på golvet, folk med stålhättor.

Gemenskapen framför scenen en viktig del i den gruppkänsla som musik genererar. Den känsla som artisten förmedlar i sin musik och i sina texter är det som svetsar samman individerna i publiken. Gemenskapen under konserten skapar en känsla av att man inte är ensam om sina känslor och värderingar. Stållhammar (2004) liknar rockkonserter vid det interna rummet, ett rum där samvaron kring musik förenar gruppen. Mening och innebörd av musik skapas i situationen av de närvarande ungdomarna till en känsla av samhörighet.

Musik och ironi

Att tyda och tillägna sig ironi är ofta förbehållet dem som är initierade i ett sammanhang och därmed är ironi en sublim gruppssymbol. Ordet ”ironi” kommer från grekiskans εἰρωνεία (eironeía) och betyder bokstavligen ”kasta om” och ”förstålla”. Det innebär att det exempelvis finns en skillnad mellan vad som sägs och vad som egentligen menas, vilket kräver att publiken skall vara införstådd med detta. Ironins konst är svår och förutsätter att budskapet är uppenbart för båda parter. Både Miriam och Mattias tar upp begreppet ironi och relaterar det till sina musikaliska framträdanden. När jag frågar Miriam hur viktigt hon anser ironi är svarar hon:

Det är väldigt viktigt. Att ifrågasätta saker som upplevs som självklara. Ironi är väl att man spelar att man inte visste om det till exempel, har jag läst någonstans att det betyder. Ja, jo, typ det är väl lite ironiskt jag låtsas att jag inte vet om de här skillnaderna fast jag gör det, och driver den till sin spets t ex, eller går rakt emot sin ström.

För att vara ironisk måste man vara insatt i kulturella koder, de man ironiserar över och det som man använder i sin ironi. Kulturella koder förmedlas bl.a. via medier och Miriam menar att hon blivit matad med dessa sedan hon var liten. En tydlig sådan är genusnormer. Hon minns att hon redan vid 11 års ålder började se på MTV. En försvarsmekanism som hon använder sig av är att skratta, till exempel åt silikonbrudar. Bilden är att de skall verka populära, men Miriam vill inte se ut som dem och vill inte må dåligt för att hon inte gör det. Därför skrattar och ironiserar hon över dem istället. Mattias berättar om hur artisten Pink i en musikvideo ironiserar över traditionella könsideal genom att kontrastera bild mot text. Texten handlar om hur fel det är med utseendefixering medan kvinnan i videon spelar en tjej som är helt utseendefixerad och bland annat gör skönhetsoperationer.

Mattias menar att ironi ingår i genren hårdrock. Som hårdrockare kan man driva med genren, man ”töntar sig lite”. Självdistans är viktigt. Mattias menar att en sådan är inbyggd i hårdrocken, att ha självdistans, ha kul, leva varje sekund, vilket skiljer den från vissa andra musikgenrer. Inom popmusiken, menar han, är det mycket svårare med självdistans. Popartister är mer styrda av producenter och skivbolag. Det handlar som jag ser det ytterst om äkthet, att ha kontroll över produktionen. Popartister beskrivs därmed som mer oäkta. Alla vet, menar Mattias, att en popartist kan slå över en natt om han/hon lanseras tillräckligt, medan ett hårdrocksband har spelat fyra år i ett garage och byggt upp sin karriär steg för steg. Därmed har hårdrockare större genrekännedom. De har lärt sig använda hårdrockgenrens attribut och ironiska potential. Detta syns även i hårdrocksvideor som han menar ofta visar på distans till text och innehåll genom roliga inslag. Eftersom texterna ofta är storslagna och svåra att visualisera finner

man inom genren hårdrocksvideo alternativa sätt att fånga stämningar och energin i musiken. Mattias berättar om en videoinspelning när han och gruppen dränkte sig i grädde medan de sprang på en äng, för att på så sätt fånga energin i musiken. Samtidigt framkommer att denna video spelades in med en DV-kamera, som inte hade professionell kvalitet, och att hårdrocksgruppen även deltog i redigerings- och editeringsarbetet. Gruppen har därmed kontroll över produktionen och äktheten i produkten. Popartisterna kan varken övervaka eller påverka videoproduktionen, som utförs av professionella yrkesmän. Hårdrocksvideor produceras med mindre budget. Kanske är det här som ironin har en grogrund, nämligen i att hårdrock får lita till egna medel, det vill säga är en underdog, är friare i förhållande till samhällsnormer och gör därför anspråk på en rebellisk anda.

Musik och text

Förhållandet mellan musik och text är komplicerat då de fyller olika funktioner. Generellt menar eleverna att musik relaterar till känslor och text till handlingar. Frida och Freja i likhet med (alla) andra elever menar att det är viktigt att musik och text samverkar, för då förstärks känslan som musikstycket skapar.

Frida: Ja, musiken får en alltid att känna en känsla, så är det med all sorts musik..

Freja: man kan gråta, man kan bli glad..

Frida: känslorna kommer fram via musiken.

Freja: Om man lyssnar på texterna, då känner jag att känslorna kommer fram lättare.

Manne: Lyssnar du också mycket på text?

Frida: Ja, i och med att man sjunger så blir det automatiskt så, man vill ju lära sig texterna för att kunna sjunga med, man vill ha musiken som helhet. Musiken är lika viktig som texten.

Det är skillnad om det är text till musik eller om det är instrumental musik. Tanja:

När det är text då kanske man identifierar sig mer med den som skrivit den, känner igen sej och sånt där. Är det bara musik då är det bara mer egna tankar man får till rytmen och takterna och alltihop så där. Det är mer att man tänker själv på vad man är ledsen över.

Instrumentalmusik, menar eleverna, lämnar mer öppet för personliga tolkningar än musik med text. Det kan till och med vara så att texten stör den personliga upplevelsen och tolkningen. Flera elever, i likhet med Felicia och Filippa, menar att när man vill uttrycka något kan text och musik stå i konflikt med varandra.

Felicia: Vissa lyssnar mer på själva musikslingan, andra lyssnar på texten.
Texten har ett budskap och musiken har ett annat..
Filippa: det är inte alltid de har samma.

Några elever menar att det inte alltid behöver vara budskapet i texten som man bryr sig om i en låt. Texten kan ju vara ”skitdålig”, som Moa uttrycker det, men melodin bra. Men även texten i sig kan vara tilltalande, utan att man sympatiserar med innehållet. Tea:

Men samtidigt kan jag tycka att en text är väldigt bra och en låt är väldigt bra men jag står inte för det den [texten] säger. Jag kan tycka att en text är väldigt stark och bra, men jag måste inte hålla med om budskapet i texten

Det är relativt vedertaget att text förmedlar ett budskap tydligare än musik, men flera elever upplever det inte så. Marianne, till exempel, menar att för vissa ligger budskapet i texten och för andra är texten oväsentlig. Budskapet ligger i musiken, kanske beroende på vilken genre man använder. Elever från Musik prioriterar tydligt musik framför text. Max:

Jag kan ju lyssna på en låt där texten säger en sak, men man kan nästan tycka att texten förstör för man tycker att musiken säger en annan sak. Man omsätter musiken till vad man behöver den till för tillfället, och då kanske inte texten alltid passar in och då låter man bli att tänka på vad texten handlar om.

Relationen mellan musik och text är komplex. Berkaak och Ruud (1994:105) menar att det har utvecklats två synsätt utifrån vilka man kan analysera texter i pop- och rocklåtar, antingen med huvudet eller med magen. Huvudet fokuserar på innehållet i texterna varvid pop- och rocktexter jämförs med poesi och prosa. Magen anses fokusera på känslan och pop- och rocktexter betraktas som onomatopoetiska känslouttryck. Berkaak och Ruud (1994) förespråkar en tredje väg i enlighet med Sigmund Baumgartens innebörd av begreppet ”estetik”, nämligen en sammansmältning av tanke och känsla, huvud och mage. Därmed menar jag att de öppnar upp för att se texter i ungdomsmusik som en speciell form av text som inte kan och inte skall lösgöras från musik utan just vara en sammanhållen enhet.

Musik och video

Dykhoff (2002) menar att ljud har förmågan att väcka minnen och associationer, att ljud som fenomen har en stor associationsyta. Bild däremot innehåller mycket information, men förefaller ha en mindre associationsyta, det vill säga vi får inte mycket extra information förutom det vi ser. Inom film används ljud till att hjälpa synen fylla i detaljer. Vi är omedvetna om denna process, vilket underlättar för ljudsättare att använda ljud för att

förbättra och förstärka berättelsen i filmen (Dykhoff, 2002). Samma tanke finns bakom musikvideoproduktioner, det vill säga att musik och bild skall förstärka varandra. Margareta och flera andra elever menar att ljud och musik förstärker synintrycken i en video.

En musikvideo kan både ses som marknadsföringsteknik och som en enhet. Utifrån ett marknadsföringsperspektiv ”hänger man på” videodelen för att göra musiken mer aptitlig och locka till sig köpare. Musik och video kopplas samman, visserligen till en enhet, men utifrån två separata aspekter. Integreringen av musik och video kan även ses som en unik helhet, där delarna förutsätter varandra. I båda fallen iscensätts i musikvideon relationen mellan musik och bild. Frida:

Många musikvideor är skitkassa för dom är bara till för att visa upp artisten, typ bild på en och samma artist hela tiden. Vissa videor kan också vara väldigt bra. De kan förstärka musiken på olika uttryck också samtidigt som det kan stjälpas.

När man pratar om musik som livsstilsmarkör är det möjligt att i musikvideor visualisera aktiviteter, kläder och attityder och koppla dessa till artister och genrer. Hiphop-videor nämns av flest elever som ett sådant exempel. Det är intressant att många elever nämner hiphop då det i enkätundersökningen framkommer att få lyssnar på just den musikgenren. Ännu intressantare är att många elever på Musik initialt i intervjuerna menar att de inte ser på musikvideor, framför allt inte med hiphop eller pop. Efterhand kommer det fram att de åtminstone har en viss erfarenhet av musikvideor, inklusive hiphop och pop. Min tolkning är att musikvideor utgör ett problematiskt område som delvis relaterar till att vara uppköpt av kommersiella krafter, s.k. kommersiell musik, och därmed i avsaknad av frihet och personlighet.

I en musikvideo lägger man till något visuellt till musiken och därmed, menar Mattias, blir det automatiskt som ”en lite längre arm som når in i en”. Men det beror även på hur resultatet blir. En floppvideo kan göra att man tappar förtroendet för den musikgruppen och inte längre köper deras musik. Han menar även att en musikvideo kan förändra hela upplevelsen av musik. Mattias:

Om en lyssnare ser videon och sedan ser ett band live då kan den här energin försvinna lite grann, för man kan inte göra live-framträdande. Det är rätt svårt att göra det lika mäktigt som en video kanske, om det handlar om dom här stora energikickarna man får av videon, som man har den här stora atmosfären. Man sitter vid datorn och sedan ser man dom live och så är det så här lite grann att det inte händer så mycket i bakgrunden. Då tänker man som på videon när man hör istället för att kolla på bandet.

Mattias synpunkter pekar på hur medieringsformen musikvideo utvidgar musik så att den överstiger sin egen traditionella mediespecifika form, den

klingande musiken. Denna utveckling, menar Mattias, kommer i framtiden att leda till att begreppet musik innefattar både musik och bild. När han ser på videor kan ha få en större upplevelse än vid ett live-framträdande. Detta kan ses som en del av det tidigare presenterade begreppet derealisering, det vill säga att det fiktiva överstiger det reella (Baudrillard, 2003; Hassan, 2003; Persson, 2003). Internet är idag ett medium där musik och musikvideor distribueras och, som i det just nämnda citatet, påverkar musik till både innehåll och form.

Föreställningar om genrer

Musik ses inom ungdomskulturforskningen som en gruppmarkör, där gruppens identitet inramas av att ungdomar lyssnar på en viss musikgenre och speciella artister. Mina informanter berättar, som framkommit, att de ändrat sin musiksmak genom åren. Generellt har man gått från pop och rock i yngre år, på grundskolan, till en bredare musikalisk smak under gymnasietiden. På Musik är jazz en musikstil som få elever behärskade innan gymnasietiden. Det handlar om att skaffa sig musikaliska erfarenheter, referenser, genom att känna till och behärska olika genrer och spelstilar, att inte vara så "svart-vit" i sitt omdöme som tidigare.

När eleverna pratar om musikgenrer refererar de ofta till stereotypa uppfattningar om genrer. Dessa innefattar ofta musik och kläder, något som förbinds med värderingar och livsstil. Eftersom musik är klingande, en upplevelse i stunden av de känslor och associationer som skapas, låter den sig inte beskrivas i enbart ord, utan relateras till tidigare musikerfarenheter och upplevelser. När eleverna pratar om musikgenrer beskriver de en genre genom att referera till en artist eller en annan genre. Elever uttrycker en motvilja mot att klassa hela musikgenrer som bra eller dåliga. De menar att det i första hand beror på det artistiska framförandet och i andra hand på sammanhanget som musik brukas i om något är bra eller dåligt. Men samtliga elever föredrar vissa musikstilar och har svårt för andra. I intervjuerna framträder samstämmiga stereotypa bilder av olika musikgenrer, vilket ger eleverna gemensamma referensramar att arbeta med, samtidigt som de strävar efter att vara unika och äkta. Eleverna kombinerar och använder dessa stereotyper utifrån personliga förhållningssätt, vilket leder till att kombinationerna även är öppna för tolkningar och inte fixerade, något som Turid och Tomas belyser.

Turid: Hårdrock, då har man en bild att dom ska ha långt hår och ha svart rock..

Tomas: Syns det att jag lyssnar mest på Metall?

Turid: Nä inte så mycket, men man har ändå typ en..

Tomas: kläderna säger en del om musiksmaken men sen att musiksmaken

inte bildar klädstil..

Turid: klassiskt då ska man va strikt, ha fin klänning och kjol och så. Reggae då ska man ha rastafätör eller något.

Manne: Är det så?

Turid och Tilda: Nä alla är inte så, men vissa.

På motsvarande sätt uttrycker eleverna föreställningar om andra musikgenrer, såsom jazz, hårdrock, folkmusik, klassiskmusik, hiphop, schlager och kommersiell musik. Det är intressant att eleverna menar att kommersiell musik är en speciell genre. Kommersiell musik tycks för eleverna handla om ett förhållningssätt som innebär att man sätter ekonomiska kriterier framför konstärliga. Därmed skapas en speciell genre. Ytterst handlar det om vilken kontroll artisten har över produktion och utformning av musiken.

Jazz

Det utmärkande för eleverna på Musik är att de lyssnar på och själva spelar jazz. Redan första terminen blev de uppmärksammade på att jazzmusiken prioriteras på Musik. Samliga elever menar också att jazzmusiken har utvecklats dem personligt och musikaliskt. Innan gymnasiet var det få elever som hade lyssnat och/eller spelat jazz. Nu har alla gjort det. Att spela jazzmusik upplevs som en personlig utveckling. Man utvecklar sin instrumentteknik och sina musikteoretiska kunskaper. Av eleverna beskrivs detta som att man kan "lära" sig jazz. Jazz beskrivs som mer komplicerad, harmoniskt sett, än till exempel schlager, pop och rock. Det innebär att ju mer kunskaper man har i och om musik ju lättare är det att ta till sig jazzmusik. Magnus:

Jag tror desto mindre musikalisk bakgrund man har desto enklare musik tar man till sig. Jag är ganska övertygad om att de flesta som lyssnar på jazz, eller flera som lyssnar på jazz har större musikalisk bakgrund. För att jag tror att den är svårare att förstå. Men samtidigt, jag tror att den mesta musiken är lika svår oavsett vilken genre det är. Men, det verkar som desto mer jag utvecklats musikaliskt desto närmare typ jazz verkar man komma, det är intressant.

Magnus är noga med att understryka att all musik, oberoende av genre, är svår att framföra. Han är själv trummis och förklarar att man som jazztrummis ska spela med ett flöde och som poptrummis ska man kunna "groova". Det handlar om två olika speltekniker då trummorna fyller olika funktioner i den musikaliska helheten. Även om jazzmusik betraktas som en mer utvecklad form av musik än schlager, pop och rock är alla Musik-elever överens om att en duktig jazzmusiker inte automatiskt kan spela schlager, pop och rock på ett bra sätt. Jazz anses generellt inte vara bättre än andra musikgenrer, utan det är upp till artisten att i sitt framförande visa sin skicklighet, trovärdighet och autenticitet.

Just personlighet är något som ofta nämns i samband med jazzmusik. Detta kan ses som ett av jazzens signum, det vill säga möjligheten och kravet på att vara personlig. Personligheten kommer fram i musikerns improvisationsförmåga, det vill säga i förmågan till variationer över musikaliska teman eller ackordsföljder, då man experimenterar och testar musikaliska gränser.

Eleverna på Musik nämner ytterligare en aspekt av jazzmusiken, nämligen friheten. Jazzmusik upplever de som friare än andra musikformer. Frihet ser de som en del av jazzmusik, då det implicit i musikformen ligger att man vid spelningar inte kopierar andra musikers framföranden utan utvecklar personliga tolkningar. Detta uppnår eleverna genom att utveckla sitt spelande. Friheten består i att våga utmana såväl musikaliska som egna gränser. Eleverna menar att jazzmusik inte låter sig fångas i strukturer och ramar som annan musik, till exempel klassisk musik, schlager, pop, rock och dansbandsmusik. Jazz ses som en konstnärlig musikform i motsats till kommersiell musik, som i först hand anses tillgodose ekonomiska intressen.

Klassisk musik

Klassisk musik är en genre som eleverna talar förvånansvärt lite om. Eleverna associerar klassisk musik med fina kläder och noter. Påfallande många flickor som uttalar sig relaterar till klassisk musik när de spelar piano, flöjt eller fiol. Malin har trombon som sitt huvudinstrument och spelar både klassisk musik och jazz, både med hjälp av noter och gehörsbaserat.

Malin: /.../ man är mer låst om man spelar klassiskt

Manne: Tycker du man är det?

Malin: På sätt och vis är man ju låst till en sak och notbunden.

Manne: Men på ett annat sätt så?

Malin: Men på ett annat sätt så behöver det inte alls vara så i och med att man hittar uttryck, känslan och klangen i musiken. Det är väldigt brett det också.

Eleverna kopplar samman klassisk musik med lärarstyrda aktiviteter, medan jazz förbinds med frihet även om det är initierat av lärare. Inom jazzmusiken står kopior inte högt i kurs, utan variationer eftersträvas alltid, även om det är samma musikstycke med samma musiker. Inom klassisk musik, menar eleverna att det är trovärdigheten till förlagor, vilket kan tolkas som kopior, som eftersträvas. Eleverna förbinder även musikgenrer med sociala grupper. Jazz står för nattklubbar och klassisk musik för kungar och drottningar. Dessa symbolvärden verkar vara fast förankrade i elevernas föreställningar.

Folkmusik

Folkmusik spelas av flera elever men det är framför allt Miriam bland mina informanter som uttryckligen bekänner sig till folkmusiken. Hon har sitt

ursprung i folkmusiken och fortsätter att under gymnasietiden vara aktiv folkmusiker, både som spelman och som organisatör. Allmänt finns en uppfattningen att folkmusik står för spelglädje, bland annat kanske för att man spelar till dans. Ytterligare ett signum för folkmusik är att alla är välkomna att spela med, oberoende av förkunskaper. Först lär man sig melodin medan de som är mer erfarna spelar stämmor, alltså utökar arrangemanget. Detta öppnar upp för en gemenskap, vilket även implicit anses ligga i genren då mycket folkmusik traderas via gehörsspel. Man lär sig låtarna genom att lyssna, se och spela med varandra. Just gemenskapen och öppenheten för varandras tolkningar i folkmusik belyser Turid och Tilda:

Turid. ... alltså om jag lär mig en låt av någon och så sedan typ den som har gjort den, det behöver inte alls låta likadant. Alla lär ju ut på olika sätt.

Tilda: Jag har spelat lite folkmusik. Man lär sig att ”en låt är uppdelad i tre delar” och så kör man de tre delarna i olika varianter.

En konsekvens av att alla, oberoende av förkunskaper, kan och skall spela tillsammans, menar eleverna, är att könsfördelningen mellan aktiva musiker inom folkmusiken är jämn. Könet är inte det styrande utan det musikaliska kunnandet. Miriam upplever att fördelningen är 50 – 50 mellan kvinnor och män och ställer samtidigt frågan hur många kvinnliga jazzgitarrister jag känner till. Hon känner till två. Miriam menar att inom andra musikgenrer ställs män och kvinnor mot varandra. Tydligast menar hon att detta förekommer i genrer som pop, rock och hiphop, det vill säga genrer som lanseras i kommersiella medier.

Ytterligare en konsekvens av att alla, oberoende av förkunskaper, kan och skall spela tillsammans är närheten till stora världsstjärnor inom folkmusiken. Miriam har vid flera tillfällen både deltagit i workshops och spelat med Ale Möller, som är en internationellt känd folkmusiker. Hon har även gjort ett arrangemang på en av hans låtar och skickat ljudfilerna till honom. För detta fick hon personligen positiva kommentarer från honom. Miriam:

Folkmusik är också så att det finns inga idoler, det finns personer som är duktiga men de är nere på jorden. Annat är det med dom stora jazzmusikerna. Du får ju aldrig tag på dom, vad skall jag göra om jag vill ringa Chick Corea liksom. Det blir så stort, det blir sådant avstånd emellan. Folk -och världsmusiken, i princip går den ut på att alla kan vara delaktiga. Ingen är bättre än den andra och det är ju väldigt skönt för då är det inte lika många hinder prestationsmässigt, utan då tar man upp instrumentet och spelar och dom som kan lite mer spelar en annan stämma. Alla kan vara med.

Genom att folkmusiken är gehörsbaserad är den även öppen för personliga tolkningar. Miriam vill utveckla folkmusiken och använder bland annat jazz-influerade improvisationer när hon spelar folkmusik. Att ”battla”, vilket är

ett uttryck som kommer från hiphopmusiken och betyder att utkämpa en musikalisk duell med någon, att vara åt det ”röjiga hållet” och att använda nya instrumentkonstellationer som barytonsaxofon och didgeridoo, ingår i hennes syn på folkmusik. Denna musikaliska gren leder vidare mot världsmusik och etnomusik. Genom att folkmusik traderas gehörmässigt menar Miriam att den är ett socialt forum. Det är ett forum att umgås i men även ett forum där man kan diskutera och ifrågasätta sociala och ekonomiska maktstrukturer. Miriam menar att musik kan hylla maktens potentater. Men folkmusik står folket nära och är därmed en subkultur.

Hårdrock

Den stereotypa bilden av hårdrocken som eleverna förmedlar är att det framför allt är pojkar som lyssnar på Hårdrock och Death Metall. Bilden av en hårdrockare är att han är långhårig, mörkklädd och har T-shirt med favoritbandet som motiv. I egenskap av hårdrocksbrud har man lackjolar och nätstrumpor. Musiken är tung och intensiv:

Felicia: Det är rått..

Filippa: de har hårda kläder och nitar och ser jättefarliga ut..

Felicia: de ser manliga ut. Skriker och mycket så här solon och hårda instrument, elgitarrer och..

Filippa: det går fort och är hårt. Texterna däremot är inte hårda..

Felicia: det finns många som är fina, kristna också. Man kopplar ändå ihop Metall med satanism och så. Om man börjar lyssna på texterna, man hinner inte lyssna på texterna, man måste ta ut dom från Internet.

Samtliga pojkar som jag intervjuar har spelat hårdrock och bland flickorna är det endast Moa som sjungit rock. Men nu, tredje året på gymnasiet, är det endast Mattias på Musik som aktivt spelar hårdrock. När jag inför intervjuerna besökte eleverna slumpade det sig så att jag fick ta del av Mattias redovisning om hårdrockmusikens utveckling i Norge under 70-talet. Det stod klart för mig att han var en person som är initierad i hårdrockmusiken. Vilken ställning upplever Mattias att hårdrock har på Musik? Mattias:

Min klass? Alltså jag vet inte vad som har hänt. När vi började den här linjen såg man några som spelade i hårdrockband från skolan jag kom ifrån, man såg ju vilka det var för de hade långt hår. Men nu tre år efteråt när vi har gått den här linjen som vi aldrig har kommit i kontakt med hårdrock en enda gång, så är jag den enda som är kvar. De andra som ser ner på hårdrock, kanske för att det är för lätt eller kanske för att dom aldrig nådde upp till den här tekniska genren, utan mest bara den här äldre Iron Maiden. Stämningen är inte så hård, eller hårdrocken är väl inte så prioriterad eller lyssnad i klassen.

”Distade gitarrer” är ett effektivt instrument att använda för att öka energin. Just förvrängningen av ljudbilden från akustisk gitarr till ”distad” elgitarr är utmärkande för hårdrock och något som Mattias förbinder med

maskulinitet. Däremot utesluter inte hårdrock flickor, men det finns färre kvinnliga hårdrocksgupper än manliga. Spelmässigt använder både kvinnliga och manliga grupper instrumenten på samma sätt genom att ”mangla”, ”tugga”, ”grouwla”, sjunga ”in the face”, för att förmedla energin. Det går även att som alternativ för maskulint prata om djuriskt, vilket associerar till en sensuell aspekt av hårdrocken. Mattias berättar att det i klassen finns en tanke om att jazzmusik är ”lite djuriskt”, vilket han menar tillhör rockmusiken. Det djuriska kan ses som en form av energi, åt det erotiska hållet (Sernhede, 1996). Det djuriska, att mana till utlevelse och lusta, kan i ett sådant perspektiv stå mot viktoriaisk sedlighet och att (i viss mån) kontrollera sina känslor.

Därmed kan man betrakta de ungdomar som spelar och lyssnar på hårdrocksmusik som en subgrupp, en ungdomsgrupp som ifrågasätter samhällets normer genom att skapa egna normer (Bolin, 1998). Ytterligare en aspekt av begreppet subgrupp är ironin i hårdrocken. Ironin förutsätter, som tidigare beskrivits, att man behärskar de symboliska koderna som används och att man delvis ifrågasätter rådande förhållanden. Vi lever i ett samhälle som påverkas av kristna värderingar i mångt och mycket. Det innebär att hårdrock genom att ifrågasätta dessa normer av flera elever får stå som symbol för ”satans musik”, en antikristen musik. Ironin kan ur detta perspektiv, i likhet med karneval och grotesk realism (Berkaak & Ruud, 1994), ses som en ventil som de invigda använder symboliskt för att måna om sin frihet och ett sätt att förhålla sig till samhällets bindande normer. Att knyta hårdrock till antikrist har varit en strategi för både dem som ville stoppa hårdrocken och de som vill utveckla den. Mattias menar att gruppen Kizz av vuxna blev stämplad som en satanistgrupp medan man retrospektivt inser att deras hårdrocksimago med tillhörande scenattribut var professionell marknadsföring. Han berättar även hur Black Metall i Norge använder blod och kadaver, och på så sätt ifrågasätter kristna värderingar, inte enbart symboliskt utan även handgripligen genom några spektakulära kyrkbränningar. I genren hårdrock är det viktigt, enligt Mattias, att formge sin imago, och imagen kan vara ondska. Symboliska attribut, som exempelvis monstret ”Eddie” i gruppen Iron Maiden är, menar han, en minst lika viktig faktor som musiken i sig.

Hårdrock, menar Mattias, skiljer sig från många andra musikgenrer genom att låtarna skrivs av grupperna själva. Det ingår i rockkonceptet. Musiken skapas och komponeras i långt högre grad kollektivt än inom andra musikgenrer. Därmed, menar Mattias, intresserar sig fansen i större utsträckning än i andra musikgenrer för vem i gruppen som skrivit en viss låt. Inom genren både finns och krävs därmed musikkunskaper för att tillerkännas epitetet hårdrockare.

Eftersom hårdrock inte spelas i massmedia i nämnvärd utsträckning får Mattias leta upp musiken själv. Som hårdrockare får man klara sig själv, då man inte befinner sig i mainstreamfåran, på "mainstreet". Därmed distanserar sig hårdrockare från dem som inte har kunskapen. Mattias berättar att de gånger de spelat hårdrock på Musik har han upplevt att det mest blir "space:at", på skoj och inte seriöst, något som aldrig sker när eleverna spelar jazz. Att hans klasskamrater bagatelliserar hårdrocksmusik och inte jazz ser Mattias som ett uttryck för att de inte behärskar hårdrocksgenren och inte uppfattar den som seriös.

Hiphop

När eleverna talar om hiphopmusik relaterar de ofta till musikvideor. Den videoproduktion som eleverna refererar till är företrädesvis svart amerikansk hiphop som visas i musikkanaler, som exempelvis MTV och Z-TV. Eleverna associerar hiphop med amerikanska svarta killar med stora guldkedjor och tjejer i bikini, även om hiphop idag förekommer i många länder och omformas utifrån lokala kulturella, religiösa och politiska kontexter (Jones-Bamman, 2006). Felippa och Felicia uttrycker det som alla elever i den här studien associerar hiphopmusik med:

Filippa: Ja, killarna har jättemycket kläder, tjejerna ingenting.

Felicia: Killarna har 100 lager t-shirtar och..

Filippa: stora tält, mycket strassaker. Bling bling, mycket glitter, mycket bilar.

Mitt intryck är att flertalet av eleverna, både flickor och pojkar, ser hiphop som förmedlare av genusstereotyper och därför inte politiskt korrekt. Miriam, till exempel, menar att MTV förmedlar bilden av "silikonbrudar", vilka hon föraktar. Madeleine är inte politiskt korrekt när hon berättar att hon upplever hiphop som en sensuell musik.

Madeleine: För mig är det så här jag förknippar vissa sorters musik, alltså vissa fenomen, så viss musik kan jag tycka är sensuell, typ.

Manne: Bossa?

Madeleine: Bossa, jag tänkte viss sorts hiphop tycker jag är väldigt, den är väldigt som. Jag vet inte.

Manne: Sensuell?

Madeleine: Ja, på något sätt. Det är erotisk musik.

Förutom att hiphopmusik uppfattas som sexuellt laddad, eller kanske tack vare det, anses den även förmedla en tuff attityd. På det estetiska gymnasiet är det få elever som lyssnar på hiphop, men så är det inte på den andra gymnasieskolan. Både Tanja och Therese sjunger och dansar till hiphopmusik. I deras gymnasieskola spelas hiphopmusik i korridorer och många pojkar anammar klädmode och attityd från hiphopkulturen.

Therese: Ja, det är många som lyssnar på hiphop på den här skolan, det hör man i korridoren..

Tanja: mobiler och mp3 spelare. Dom har ändå en viss stil, dom är tuffa och dom viker sej inte. Om man går mot dom i korridoren så går dom inte undan för att man kommer utan själv får man akta sej.

Therese: Dom vill gärna klä sig som i musikvideo, hiphopkläder, ringar.

Tanja: Att de kan fälla taskiga kommentarer och det rör inte dom, att dom visar tuffhet..

Therese: de är kaxiga.

Manne: Det som tillhör den stilen?

Tanja: Ja, och att de är i gäng.

Mattias påpekar att han även lyssnar till (amerikansk) hiphopmusik med sociala budskap och grupper som i sina texter uppmanar till sociala och ekonomiska förändringar. Söderman (2006, 2007) menar att det i hiphopkulturen finns en stark socialrealistisk dimension, men också en glorifiering och romantisering av det hårda ghettolivet. En ghettouppväxt skapar en trovärdighet som hiphopartister kan använda sig av. Hiphopmusik består, enligt honom, av fyra element: breakdance, graffiti, deejaying och emceeing, det vill säga dans, målning, rytmer och text. Sernhede (2006) beskriver hiphopmusik som ett multi-kulturellt senmodernt estetiskt uttryck.

Eleverna menar att det verkar råda en antagonism mellan hiphopare och hårdrockare. Båda genrerna har sina rötter i svart kultur och enligt Sernhede (1996) anspelar båda på sex och utanförskap. Eleverna menar att den livsstil och det mode som hiphop och hårdrock anspelar på gör det svårt för individer att kombinera dem. De gör mig även uppmärksam på att det finns få vita rapartister och få svarta hårdrocksgitarrister. Ett uttryck för antagonismen mellan genrerna är när Fredrik berättar att han läst i en tidning: ”för att spela hiphop behöver man dålig uppväxt och för att spela hårdrock behöver man en bra musiker”.

En möjlig förklaring till denna antagonism är att både hiphop och hårdrock har influerats av bluesen, men att de har utvecklats i två olika riktningar, en amerikansk och en engelsk. Hiphop har utvecklats från blues via jazzmusik inom en amerikansk sociokulturell kontext. Hårdrock utvecklades inom en engelsk (och europeisk) kontext med inslag av arbetarkultur. Blues importerades till England av grupper som Animals och Rolling Stones. I England utvecklades bluesen via grupper som Yardbirds, John Mayall and the Bluesbreakers och Cream. Det instrumentala kunnandet blev allt viktigare och gitarrekvilibrister som Eric Clapton, Jimmy Page och Jeff Beck fick en framträdande roll, vilket ledde vidare till grupper som Led Zeppelin, Deep Purpel och Black Sabbath. I detta sammanhang kan inte Jimmy Hendrix utveckling av gitarrspelandet och användande av den då nya musiktekniken underskattas. Jimmy Hendrix fick sitt genombrott när han kom till och lanserades i England och influerade därmed engelska musiker liksom ovan nämnda gitarrister.

Dansbandsmusik och schlager.

Dansbandsmusik, schlager och melodifestival beskrivs av eleverna som synonyma begrepp. Det finns skilda uppfattningar om denna musikgenre men kortfattat kan man säga att antingen är man för eller så är man emot den.

Therese: Ja schlager är jätteroligt.

Tanja: Jag tycker inte om schlager så mycket.

Therese: Det skiljer sig ganska mycket, för jag lyssnar på hiphop också, men jag kan även lyssna på schlager även fast det är så olika musikstilar.

Tanja: Jag tyckte det var döden att behöva se melodifestivalen till exempel, för jag tycker inte alls det var speciellt roligt.

De som är kritiska till schlagermusiken menar att den upplevs som gammal och anses vända sig till äldre människor. En annan kritik grundar sig på värderingar som denna genre tillskrivs, som människohandel och köttmarknad. Formuleringar som "Det är värre än MTV" och "Doing the omoralisk schlagerfestival", en schlagerpamflett från den alternativa Melodifestivalen 1975, ger uttryck för detta. Tamira beskriver melodifestivalen som en styrd marknad, eftersom "det är jättemånga låtar som skickas in men det är ändå typ Tomas G-sson som har kanske gjort typ 50% av alla bidragen". De som uppskattar dansbands- och schlagermusik menar att den är en bland många andra genrer och att det är kul att se på melodifestivalen.

Eleverna i de tre gymnasiegrupperna både uppskattar och fördömer dansbandsmusik, schlager och melodifestival. Musiken beskrivs av eleverna som öppen och enkel till sin form. Dansbandsmusik, schlager och melodifestival verkar vara laddade begrepp och många elever sätter likhetsstecken mellan dessa musikformer och kommersiell musik. Kommersiell musik är "Svarte Petter" bland musikgenrer.

Kommersiell musik

Eleverna tycks mena att det grovt sett finns två sorters musik: konstnärlig musik och kommersiell musik. Vad som skiljer dem åt är det bakomliggande syftet med musiken. Syftet med kommersiell musik anses vara att tjäna pengar medan konstnärlig musik däremot anses ha musiken i fokus. Kommersiell musik spelas på radio, i musiktv-kanaler, och benämns även mainstream. Konstnärlig musik anses inte exponeras i lika hög grad i dessa medier, och sägs också ha en mindre lyssnargrupp. Skiljelinjen mellan dessa två musikformer symboliserar för eleverna olika frihetsgrader som karaktäriseras av i vilken mån individen kan utforma musiken utifrån personliga preferenser eller tvingas in i någon mall eller norm, och därmed tappar kontrollen över musikproduktionen. Kommersiell musik förknippas med pop, schlager, dansband och konstnärlig musik med jazz, klassisk musik och singer songwriter musik. Tamira:

Jag tycker inte om att man spelar musik utifrån det kommersiella syftet.
Allt som har med hitmakare, Max Martin, och sådant att göra känns bara
Urkt!

Ytterligare en aspekt av kommersiell musik är att den anses bestå av en bestämd form och en viss given musikalisk struktur. Därmed minskar det konstnärliga värdet. Formen kan utökas till hela koncept, och artister som Britney Spears och Back Street Boys nämns som musikaliska koncept skapade av MTV. Konceptet består av en viss typ av musik som skapas av speciella låtskrivare för artister som matchas mot speciella målgrupper, med hjälp av en stor marknadsföringskampanj. Konceptet är noga förberett med marknadsundersökningar och musikaliska smaktester på undersökningsgrupper. I konceptet ingår mycket professionell personal, såsom ljudingenjörer, mstrare, videoregissörer, vilket kräver en stor budget. Det innebär att produkterna, musiken och musikvideon, är av hög teknisk kvalitet. Då artisten upplevs ha liten inverkan, eller ingen alls, över skapandet och utformningen av musiken anses det av eleverna ha låg konstnärlig kvalitet. Magnus:

Man kan förmedla vad som helst med vilken stil som helst egentligen. Det finns friheter inom alla genrer, rent konstnärligt, men alltså. Vill man ha en radiohit så måste man förhålla sig till vissa regler.

Är då kommersiell musik sämre än konstnärlig musik? På den frågan svarar samtliga elever nej. De menar att det kommer an på artisten och dennes framförande. Att klassa musikgenrer som bra eller dåliga gör ingen elev. Att hävda att vissa artister är bra eller dåliga är också svårt, men det går att säga att en låt med en artist vid ett visst tillfälle kan vara bra eller dålig.

Kommersiellt och konstnärligt beskrivs av eleverna som motsatspar, men går de att kombinera? Eleverna menar att det är möjligt om den kommersiella framgången baseras på nyskapande och förflyttar eller ifrågasätter gängse normer. Jazzmusikern Miles Davis har exempelvis lyckats kombinera jazzmusik med kommersiell framgång. Popikonen Madonna har musikaliskt och videomässigt utvecklat genren och beskrivs av eleverna som en stilbildande pionjär. Björk har med sin personliga sång och spelstil flyttat gränser både för sångens möjligheter och popmusikens klanger, harmonistrukturer, form och innehåll. Ytterligare en musikgrupp som eleverna lyfter fram som en lyckad kombination mellan kommersiell framgång och konstnärligt arbete är Beatles.

Musik och samtida interaktiva medier

Utvecklingen av instrument och teknik knuten till musik och musikproduktion har förändrat vårt dagliga ljudlandskap. Musik integreras snabbt med den moderna teknik som IT erbjuder i form av synthesizers, ljudprocessorer,

digitala inspelningsmöjligheter och mp3 för att nämna några. Idag är musik och samtida interaktiva medier integrerade. Utvecklingen går mot mer tekniskt avancerade, prismässigt billigare och mer användarvänliga produkter. Med dagens teknik, menar Mats och Mårten, är det möjligt att göra bättre inspelningar hemma än vad som gjordes i professionella inspelningsstudior på 1960- och 1970-talen, och framför allt billigare. De menar att det inte bara är ungdomar som har stor mediekompetens, men lyfter fram att det hjälper till att de växt upp samtidigt som Internet utvecklades.

Mats: Vi har växt upp under den tiden när tekniken utvecklades, särskilt då Internets spridning. Att man hängt med från starten, man har en annan förståelse. Det beror på hur intresserad man är egentligen, kanske man inte är mera lämpad rent fysiskt men man kanske fått ett intresse. När man växt upp med det har man fått det mera naturligt och det känns inte som man lärt sig...

Mårten: nostalgi för oss är Nintendo 8 Mbit, medan nostalgi för min pappa är ett potatisland.

Effekten av denna utveckling är hör- och synbar. Förutom att synthesizers, med tangentbord, uppfattas som riktiga instrument betraktas idag även vanliga datorer som musikinstrument, företrädesvis mobila laptops som går att ta med till konserter. Möjligheten att processa och editera ljud är idag näst intill oändlig. En effekt är att musik idag är mer "kvantiserad" än tidigare, något som leder till att variationer i tempo är mindre vanligt. Med autotuner går det att korrigera om man sjunger fel och med musikredigeringsprogram går det helt enkelt att ta bort felpelningar och ersätta med andra. Resultatet blir "perfekt musik", det vill säga musik som är rensad från små misstag och optimerad för bruk i olika ljudanläggningar. Eleverna är medvetna om dessa möjligheter att efterarbete musik och vissa ser det som fusk. Ludwig:

Fusk är att spela in med midi och sedan kunna gå och klicka in, ta bort toner som blev fel och dra till toner så att allting alltid är perfekt precis på slaget.

Den musiktekniska utvecklingen skapar alltså frågor om äkthet och autenticitet, vilket är viktiga frågor för eleverna. Problemet löser eleverna genom att betrakta inspelning och livespelning som två olika musikformer. Vid inspelning prövas möjligheter att bearbeta musik, redigera och editera. Vid liveframträdanden är det artisternas skicklighet och musikalitet som exponeras.

Därmed aktualiseras inte bara äkthet och autenticitet utan även vem som skapar musikstycket. Är det kompositören, ljudteknikern eller producenten? Tidigare, menar Mattias, var kompositören den som skrev musiken, och kunde kompositören teckna ned verket på noter var det nära till ge-

niförklaring. Typexemplet är Mozart. Mats och Mårten menar att Beatles har sin tekniskt innovativa producent George Martin att tacka för mycket. De menar att George Martins ljudtekniska kunskaper och hängivenhet för musikproduktion gör honom till en femte medlem i gruppen. Mattias påpekar att det i rockgrupper ofta skapas musikstycken kollektivt, att gruppen gemensamt spelar och prövar sig fram. Sedan Beatles har utvecklingen gått mot att professionella ljudbearbetare, inspelningstekniker, DJs, bearbetar och omarbetar musikaliska kompositioner till olika kontexter och varianter som rock, ballader, house, disco mm. Det är inte ovanligt att ett musikstycke remixas av andra DJs till egna versioner, det vill säga att samma musikstycke kan klinga väldigt olika. Eleverna menar att sound har blivit allt viktigare, eller kanske till och med det viktigaste i dagens musik. Bilden av det musikaliska geniet förändras. Denne är inte längre ensam utan musikskapandet sker i samarbete. Vikten av sound har ökat och ett musikverk finns i många versioner. Mattias antyder att ljudteknikern idag är att betrakta som kompositören, och hänvisar till ljudteknikern Max Martins betydelse. Mattias:

Folk ser de här stora låtskrivarna som Mozart och dem som de genier som fanns. Nu när musiken är överbefolkad så kommer det inte att komma några fler musikaliska genier. Jag vet inte egentligen vilka som är de stora nu, Max Martin kanske som folk känner till för att han skriver poplåtar.

Att spela in egen musik är inget nytt, men att göra det så enkelt, med bra kvalitet, integrera med video, till låg kostnad, och sedan kunna distribuera det över hela världen är nytt. Många elever gör egna inspelningar hemma eller i skolans studio, till exempel som PA-100 arbeten (examensarbeten), och lägger ut det på Internet. Internet gör det inte bara möjligt att sprida sin musik utan även att ladda hem musik, något man kan göra låt för låt. Denna nya interaktiva form av musikmediering, att komponera personliga spellistor, präglar redan elevernas vardag. Samtida interaktiva medier rymmer en stor potential att editera och blanda musik utifrån personliga preferenser, vilket eleverna berättar att de gör. Så erbjuder exempelvis kulturmagasinet Kobra sin publik att remixa signaturen och att få den remixade versionen spelad i SVT.

Fildelningssajter, exempelvis Pirat Bay, och Internetsajter som YouTube, MySpace och FaceBook har ökat utbudet och distributionen av musik och musikvideo. På dessa sajter distribueras både professionellt och icke-professionellt producerade musikvideor. Därmed blir Internet ett forum där den globala musikindustrin trängs med lokalt producerad musik, världsstjärnor med lokala musiker och med eleverna som jag intervjuar.

Hur eleverna använder musik

Som framkommit tidigare relaterar begreppet identitet i denna studie till hur vi ser på oss själva i förhållande till hur andra ser på oss. I den fortsatta framställningen presenteras elevers syn på hur och till vad de brukar musik.

Musik är jag, musik är min identitet

För Margareta är musik en viktig del i livet:

/.../ utvecklas som person kan man göra på många olika sätt, men musiken har säkert varit en del för mig att få utveckla mig som person eftersom det är en så stor del av mitt liv. Det kommer man ju alltid ha med sig oavsett vad man gör.

Musik har för samtliga informanter stor betydelse i tidigare, nuvarande och kommande liv och många kan, oberoende av gymnasieprogram, både tänka sig yrken med musikanknytning och musik enbart som en fritidsaktivitet. I intervjuerna framkommer två aspekter av identitet som förbinder *musik* och *identiteter* och som jag vill beskriva som dels yttre och dels inre.

Freud (2006) menar att det i människan förs en kamp mellan inre drifter och omgivningens yttre krav. Erikson (1993) utgår från att individer strävar efter att harmoniera sin identitet med den sociala kontexten genom att använda både en *intern* (privat) och en *extern* (kollektiv) *identitet*. Även Winnicott (2003) utgår från att människors identitet förändras utifrån sociala relationer och familjestrukturer. Mead (1976) använder två jagformer, ett *subjektsjag* (*I*) och ett *objektsjag* (*me*) för att beskriva identitetskonstruktioner. Subjektsjagets handlingar övergår i objektsjagets då individer minns och *reflekterar över sina handlingar*, och därmed tar del av den andres, gruppens och samhällets värderingar. Goffman ((2004) beskriver identitet som ett samspel mellan en roll (*externt jag*) och individen själv (*internt jag*) som ömsesidigt påverkar varandra. Det är tankar som Gergen (2005) bygger vidare på i sin socialkonstruktionistiska teoribildning. Även Stålhammars (2004) uppdelning i sociokulturella och emotionella faktorer kan ses som aspekter av en yttre och inre identitet. Till de yttre räknar jag omgivningen som påverkar individen, till exempel uppmuntran om att vara musikalisk eller genom att som individ söka sig till en grupp och anamma den speciella stil som karakteriserar gruppen. Till den inre aspekten räknar jag att individen själv, delvis utan omgivningens uppmuntran, använder musik för att forma en personlig identitet. Det kan gälla när elever utvecklar en personlig spelstil, eller när de använder musik terapeutiskt för att må bra eller reflektera. Samtidigt som jag inser att det är omöjliga att studera den yttre och den inre aspekten oberoende av varandra, då de ständigt interagerar, väljer jag ändå att delvis använda mig av kategorierna yttre och inre identitet.

Fig 1. Aspekter av identitet

Yttre	Inre
Omgivningen tillskriver individen musikaliska egenskaper	Individen initierar och formar egna musikaktiviteter
Grupptillhörighet, livsstil, socialt rum	Individuellt, personligt rum

Till de yttre aspekterna hör elevernas musiksociala nätverk, föräldrar, släktingar och kamrater som påverkar eleven. Madeleine berättar att man redan på dagis uppmärksammade att hon sjöng mycket. Senare i mellanstadiet när elever skulle ange goda egenskaper hos varandra nämndes ofta ”Madeleine är bra på att sjunga”. Hon framhåller att musik är något som ligger henne väldigt nära och med vars hjälp hon skapar sin identitet både inifrån och utifrån. Musik har alltid varit en del av hennes lilla värld, det vill säga någonting som hon har för sig själv. Under högstadietiden hade musiken och musikskapandet även terapeutiska och existentiella dimensioner när hon hemma bearbetade intryck från den nya skolmiljön genom att musiksätta dem i egna texter och gitarrkomp. Även Mårten berättar att han som barn av omgivningen beskrevs som ”bra på att sjunga”. Det ledde till att han senare började en rockskola, där han träffade Mats med vilken han fortfarande spelar.

Att tala om att man går på Musik är ofta en öppningsfras i ett samtal, berättar Majvor; ”Det är ju en stor del av ens liv”. I öppningsfrasen framkommer hur svårt det är att separera yttre, att någon tillskriver en att man går på Musik, från inre aspekter, att man vill tala om att man går på Musik. Det framgår i intervjuerna att musik är ett viktigt inslag i elevernas identitetskonstruktion, vare sig det är omgivningen som påkallar uppmärksamhet eller inte. Av eleverna upplevs det som en naturlig del av deras identitet. Hårdrockaren Mattias uttrycker det på följande sätt när han kopplar sin identitet till sitt instrument och spelstil:

Det ska vara som hårdare, inte som komp. Det ska inte vara komp, det ska vara där framme, låta, synas. Min identitet, jag är ändå frontfigur i mitt band, jag spelar gitarr och sjunger samtidigt.

Relationen mellan identitet och musik ses som självklar av eleverna, som menar att man genom musik visar upp en del av sin identitet. Därmed öppnas även möjligheten att omforma sitt liv och sin identitet med hjälp av musik, något som Tove och Torum utvecklar i samtalssekvensen nedan:

Tove: Om man träffar en ny människa så hör man ju alltid som, fundera ut hur är den här människan är och liknande med hjälp av utseende och kläder och allting. Och om man kommer in på musik och det visar sig att

personen lyssnar på mer annorlunda musik än man trodde, så ändrar det ju även uppfattningen av personen, tycker jag i alla fall. Det är ju roligt. Om man känner att man vill ändra stil så börja lyssna på annan musik så har du ju kommit halvvägs.

Manne: Så ändrar man stil så ändrar man också musik?

Tove: Eller lägger till musik...

Torum: man har kvar sin musik men man tar ändå in den andres musik också.

Till de inre aspekterna hör att eleverna förbinder musik med stämningar, till exempel vid ett party, och som något uppiggande när man städar eller pluggar. Men det talas även om musik som en inre känsla, en känsla som skapar känslominnen. Dessa känslominnen, emotionella depåer som Stålhammar (2004) uttrycker det, kan används för att bearbeta upplevelser. Tekla:

Det finns skivor som man har hemma som man aldrig kan lyssna på för att det väcker för starka minnen. Om man varit tillsammans med en person och man har lyssnat på den skivan och så gjorde han slut, då kan man aldrig lyssna på den igen. Att det väcker glömda känslor, inte bara minnen, utan minnen av känslor också. Att man minns att den där strofen eller den där slingan den fick mig alltid att tänka så här, att känna så, och så kommer den känslan tillbaka. Musik kan ju vara rehabilitering, och terapi.

Om känslan handlar om den inre identiteten så handlar gruppssymboler till stor del om den yttre identiteten, en identitet i förhållande till andra individer och grupper. När det gäller gruppidentitet, yttre identitet, nämns förutom musik också kläder och moden, något som eleverna använder för att visa både grupptillhörighet och individuell identitet. Inkluderas och exkluderas elever genom att visa symboler för gruppidentitet? Många elever menar att så är fallet, men Tanja och Therese menar att det inte alls behöver vara så. De hävdar att man genom att visa sig själv möjliggör för andra att öppna sig och visa "sin musik". De exemplifierar med artisterna Tupac och Elton John som har spelat in en ballad tillsammans, det vill säga att olika musikstilar inte utestänger varandra utan kan samverka.

I intervjuerna används stereotypa föreställningar när eleverna pratar om olika grupper, oftast de andra, deras musiksmak och klädmode. Samtidigt som eleverna använder stereotyper så poängterar de att det inte behöver vara så. En alternativ tolkning som löser upp denna motsättning är att betrakta stereotyper som byggstenar som kombineras utifrån personliga preferenser och intentioner. En sådan dynamisk tolkning skapar oändliga kombinations- och tolkningsmöjligheter, då symboler kan uttrycka pro, kontra, ironi, och tolkas av dem som kan tyda koderna. Att utmana vedertagna föreställningar kräver mod och föreställningar kan vara falska, något som Turid och Tomas belyser.

Turid. Om man är väldigt extrem då måste man nog stå för det själv annars så vågar man inte ha sådana grejor. Det tror jag är väldigt olika från

person till person. Man behöver ju inte bara gilla en sak, jag gillar ju både hårdrock och folkmusik. Det finns.

Tomas: Gothare som inte är depressiva och liksom. Det är ju en väldigt stark bit hos Gothare. ”Vi är så ledsna och sörjer”, fast så är det ju inte alls. Det är folk som uppskattar musiken och klädstilen men som är solstrålar inuti.

Eleverna har en ständig tillgång till ett stort musikutbud, exempelvis via Internet, som de använder för att skicka musik till varandra med, exempelvis mms, YouTube och Myspace. De skickar också musikstycken till varandra, för att just det musikstycket passar den personen, en form av ”multimediala brev”. Därmed har musikens funktion utökats från gemensam referensram, ett symboliskt vi, till att även innefatta personliga kommentarer, från mig till dig, i likhet med ett ”traditionellt brev”. Turid och Tilda förklarar:

Turid: Hur man är kanske påverkar vad man gillar för slags musik.

Tilda: Är man mer intresserad av musik märks det tydligare./.../ När man hör låtar så kan man tänka att den här låten skulle jag spela för en viss person.

Manne: Spelar man mycket musik för varandra?

Tomas: Man skickar låtar.

Det finns ett rikt urval av musik att tillgå för att skapa sin identitet och elever plockar de bitar de tycker bäst om. Förutom musik nämns kläder som identitetsmarkör. Tomas:

Det är väl ändå att skapa en egen identitet som ja, jag vet inte. Där kan man säga mer om det här plockeriet, man tar gärna dom bitarna som man tycker är bäst och tar ihop.

När musik används som identitetsmarkör används både den inre känslan som musiken ger och de yttre symboler som musiken associeras med. I det ena fallet handlar det om det personliga planet, inre identitet, och i det andra fallet om grupptillhörighet, yttre identitet. Ibland kan dessa hamna i konflikt med varandra, beroende på syfte och kontext.

Tekla: Det där, när jag var yngre och lyssnade på punk, det var ju en grupptillhörighet. Sedan gick jag hem och lyssnade på Nick Drake.

Manne. Det är lite lugnare?

Tekla: Ja det är jättelugnt och otroligt sorgligt, han var djupt deprimerad och sedan knarkade han ihjäl sej. Jag tror att det är olika för det finns, det är lite som vi var inne på med Håkan Hellström, jag ville inte erkänna att jag lyssnade på honom, för jag ville inte tillhöra den gruppen, som älskar honom besinningslöst, utan jag vill ha lite distans.

Manne. Varför vill du det?

Tekla: Jag vet inte, för att jag har en uppfattning om att fjortisar som lyssnar på honom bara slukar allt. Jag vill ha lite distans, jag vill vara lite kritisk.

Det kan alltså vara så att det personliga planet, musikens terapeutiska förmåga, står i konflikt med det sociala, musik som grupptillhörighet. Generellt beskriver eleverna att identiteten var starkare relaterad till gruppens normer i grundskolan och i högre grad ett personligt projekt på gymnasiet. Både flickor och pojkar menar att de under grundskoletiden var mer trogna sina idoler, Metallica, Spice Girls och Westlife. Eleverna samlade material om sina idoler, och en affisch i *KamratPosten* var mycket värd. Idolerna hyllades och allt annat var ”skit” och inte vatten värt. När eleverna började gymnasieskolan lämnade de detta bakom sig och framhäver nu att det finns många olika genrer och att det är viktigt att lyssna in nya influenser. Mångfald verkar vara en ny ledstjärna för gymnasieeleverna. De vill ha kontroll över sina val, kunna vara kritiska, kunna välja själva, och inte som i yngre år ”snöa in sig” som Tekla uttrycker det.

Den musik som eleverna använder skiljer sig beroende på var och med vem de umgås. Visserligen är de samma personer på fritiden och i skolan men olika sidor av identiteten visas beroende på att musik relaterar till olika personer och till olika sidor hos personen. Eleverna anpassar den musik de använder utifrån person och tillfälle, tillsammans med andra eller för sig själva.

Tanja: Det ser jag med pappa och hans kompisar, då kanske man är mer nostalgisk, lite mer på deras nivå. Men man är ändå sig själv, man utvecklar en ny sida. Med Therese är man mer kompisar, lite ungdomlig och det blir att man håller på mer som ungdomar gör med musiken. När man är själv då uttrycker man sina inre känslor, den sidan av en.

Manne: Finns det då en del som är privat som man egentligen vill hålla för sig själv, och en annan som man visar utåt, lite mer offentlig?

Tanja: Ja, det tror jag absolut..

Therese: ja, absolut!

I intervjuerna relateras musik till identitet genom den känsla den ger och den grupptillhörighet den associeras med. Den klingande musiken kan även liknas vid marknadsföring av den egna identiteten. Då utnyttjas även det offentliga rummet, till exempel när det spelas musik i korridoren, i klassrummet och med hjälp av mobiltelefoner.

Tove: För det tycker ju jag att som ringsignaler är ju ett sätt och försöka visa lite vad man är och vad man tycker om, på något sätt. Inte bara att man tar sin älsklingslåt men man kan ju ta någonting som man tycker är roligt. Det finns ju låtar som jag egentligen tycker är dåliga men dom är så dåliga så dom är bra, dom är som roliga på något sätt. Det är ju lite för att visa, tycker jag i alla fall

Manne: Ringsignaler blir då också egentligen ett sätt att visa upp sig kan man nästan säga?

Torum: Ja, det blir det ju

Manne: Det är ju många som hör den.

Tove och Torum: Ja, det är ju det.

Som ett personligt val

Samtliga elever beskriver musik som ett personligt val, något de väljer när de spelar, lyssnar eller dansar. Alltid finns friheten att tolka och bruka musik till personliga ändamål i olika kontexter. Tidigare har nämnts att kamratskap uppstår när eleverna spelar tillsammans och gemenskap när de lyssnar på musik tillsammans. En genomgående uppfattning som eleverna ger uttryck för är att musik formas utifrån personliga preferenser och att musik alltid tolkas individuellt och kontextuellt. När Mats och Mårten skapar sin musik ser de det som viktigt att inte ”skriva på näsan” vad musiken handlar om, utan lämna öppet för lyssnaren att göra egna tolkningar.

När eleverna beskriver musik som något personligt innebär det att de inte anser att genrer, artister eller en låt kan värderas utanför individuella preferenser. Snarare är det så att den låten av den artisten är bra i det sammanhanget, men inte generellt en hel genre, alla låtar av den artisten eller en hel cd. Det är upp till var och en att personligen avväga utifrån behov, situation och kontext. Musikens upplevelse ligger således i brukarens öron. För att beskriva sina åsikter exemplifierar eleverna ofta med artister och det kan till och med vara tillåtet att lyssna på en så kommersiellt betraktad artist som Britney Spears. Felicia:

Om någon lyssnar på Britney och tyckte det är bra, då bryr man sig inte.

Tidigare har jag redovisat hur eleverna beskriver kommersiell musik i negativa termer och Britney Spears är en artist som eleverna associerar med kommersialism. Men ovanstående citat, menar jag, visar att när det handlar om den personliga friheten går det inte att generalisera Britney och hennes musik som dålig, utan det är den enskilde elevens sak att värdera utifrån sina syften.

Att komponera

Över hälften av eleverna med Tillval, nästan alla i Forum och flertalet på Musik berättar att de komponerar egen musik. Att skapa egen musik anser eleverna ligger närmare ens personlighet och identitet, jämfört med att tolka andras låtar, covers, även om man då kan göra personliga tolkningar av ett musikstycke. I kompositionen förmedlas den känsla som kompositören har när kompositionen blir till. I det ögonblick eleverna komponerar har de en tänkt mottagare för sin musik, vare sig musiken skall framföras för en större publik eller inte. I det ena fallet komponeras musik för att framföras offentligt och i det andra fallet för att brukas privat. Även när Mattias komponerar musik för offentliga framföranden planerar han utifrån en tänkt publik, från enkla gitarr-riff till lyssnarupplevelser där det händer mycket både i bak- och förgrunden. Mattias:

Jag har nog varierat ganska mycket från tid till tid på det där, man har ju skrivit många låter. Jag har ju många band som sagt och en del blir ju mer enkla riff, som vem som helst skulle kunna ta ut och analysera för sig själv, och ibland har det blivit att man skriver mer atmosfäriska lyssningsupplevelser som man kan få en stor känsla av på något sätt.

Mats och Mårten vill ”måla berättelser”, Ljudsagor, med sina kompositioner. Miriam vill förmedla känslan av att äta en delikat svamp i sin svamppolska, som man även kan dansa till. Max har inre bilder när han komponerar vilka han vill förmedla. Mattias, i citat ovan, skapar musik för olika bruk. En del låtar är enklare med uttalade riff och andra mer komplexa utifrån att det musikaliskt utspelar sig mycket både i förgrunden och i bakgrunden. Han vill skapa atmosfärer som omfamnar lyssnaren. Mattias berättar att han ibland har ambitionen att sätta sig i lyssnarens stol när han komponerar, för att skaffa sig en helhetsbild av kompositionen. Andra elever uttalar inte sina syften med att komponera musik lika explicit även om de har intentionen att lägga ut sin musik på Internet eller uppföra den på konserter. Eleverna pratar ofta om egenkomponerad musik som ett led i en strategi som går ut på att kunna leva på sin musik. Det är övervägande pojkar som pratade om musikkompositioner som något offentligt, medan flera flickor komponerar musik utifrån intimare syften, som till exempel i form av dagbok eller musikaliska reflektioner.

De flickor som komponerar för eget bruk uttrycker det på ett sådant sätt att musikens funktion kan relateras till begrepp som terapi och/eller dagbok. Madeleine, vilket tidigare nämnts, sjöng och spelade gitarr hemma på kvällarna för att bearbeta intryck från högstadiet. Även Moa menar att musik för henne fyller en terapeutisk funktion när hon komponerar. Margareta berättar att det alltid är läskigt att göra egen musik för då blir även musiken i sig bedömd och inte bara, som vid en cover, framförandet. Denna musik kallar jag *musikalisk reflexion* och är avsedd endast för eget personligt bruk. Tanja har erfarenhet av att både ha spelat upp egna kompositioner och behållit musik för sig själv.

Manne: När du har skrivit de här låtarna vad är det som du vill göra med dem då? Är det för att du vill tala om någonting eller är det för att du känner att du har musiken som en dagbok?

Tanja: Ja det är lite mer så faktiskt. Att om man uttrycker känslorna i texterna, och om man känner att man är jätteglad, så vill man få ut det på papper. Eller om man är ledsen, det känns skönare att skriva av sej. Jag brukar ändå skriva dikter och sådant. Jag tycker ändå att det är roligare att uttrycka sig i musik för jag gillar att hålla på med musik. Det är mer en dagboksgrej.

Manne: När du säger att det är en dagboksgrej, är det då texten som är det viktiga eller hur kommer musiken till?

Tanja: Det beror på vad jag skriver för typ av låt, om det är en sorgsen låt så kommer alltid texten först. Sen så undrar man vilken musik som kan passa in, men skall man göra en glad och berättande låt, då kommer oftast musiken först. Ja, det här vill jag berätta.

Men om man lämnar musikstycket ifrån sig, om någon annan spelar och arrangerar om musikstycket? Många elever, om inte alla, fick samma fråga och svarade som Margareta, att ”man vet ju att man själv faktiskt har gjort låten”.

Tillsammans med kläder

Musik har en stor betydelse i elevernas identitetsskapande när musik och livsstil kopplas samman. Alla elever ser musik som en livsstilsmarkör. Förutom musik ses även klädmode som livsstilsmarkörer. Musik och kläder samverkar ofta. Eleverna understryker dock att detta inte behöver vara så entydigt. De lyssnar på musikgenrer i olika sammanhang och kläder kombineras med musik på många olika sätt, både för att understödja och kontrastera varandra. Felicia och Filippa har erfarenhet av att dra förhastade slutsatser om andra elevers musiksmak.

Felicia: om man ser personer med vissa klädstilar så tror man att dom lyssnar på en viss musik.

Manne: Är det så eller blir man lurad?

Filippa: Man kan ju bli lurad också, det behöver inte alls vara så.

Felicia: Jag blev lurad lite lurad av Eva, jag trodde att hon lyssnade på blandat, lite pop, lite hiphop och så. Nu fick jag veta att hon lyssnat på..

Filippa: Rock, Metallica och så.

Relationen mellan musik och kläder anses så intimt förbundet med varandra att till exempel Tove och Torum menar att kläder innehållsmässigt är musik, fast inte i klingande form. I intervjun utvecklar Fredrik en hypotes om relationen mellan musik och mode som i korthet går ut på att musik styr modeskapandet, och inte som man vanligtvis tror att modet styr musiken. Lansering av mode, menar han, har utvecklats beroende på ungdomars tillgång till bild och musik i musikvideo, dokusåpor och filmer. I dessa medieringsformer knyts musik och mode tätt samman, något som skapar otaliga kombinationsmöjligheter. Samtidigt kräver det kunskap om vad som gäller, inte minst om man använder och kombinerar musik och mode med ironiska undertoner. Genom sitt utseende och sin musikstil signalerar man sina åsikter, sin personlighet och sin identitet.

Fredrik: Musik styr hur man klär sej, det är bara musik, och kanske business för vissa som har kostymer. Men modet styrs ju också efter musiken.

Manne: Det är inte tvärtom att modet styr musiken?

Fredrik: Alltså klädesmodet tror jag styrs mycket av musiken. I musikmo-

det som eget mode, det blev jättemycket hiphop ett tag, på MTV för kanske 6 år sen var det jättemycket. Alla hade hiphopbyxor, det var det enda som såldes på affärerna. Nu är det mer punk, stuprörsbyxor.

Manne: Jag fattar, ok. Vill man hänga med i modevärlden så får man lyssna in vad ungdomar lyssnar på. Då får man förvarningar vad man ska ha.

Fredrik: Om ungdomar lyssnar på just den här artisten. Hur ser han ut? Han ser ut så här, ok. Då vill jag se ut som honom också.

Fredrik menar att musik kommer först och utifrån musiken skapas klädmode. Detta kan ses som ett resultat av utvecklingen av samtida interaktiva medier där musik och bild kombineras. Frida och Freja menar att musik och livsstil absolut hänger ihop och att livsstil markeras med hjälp av såväl musik som kläder. De menar även att musiksmak och klädstil tidigare var mer enhetligt. Idag plockar man från olika musik- och klädstilar.

Frida: Nej, det är mer blandat idag. Det kan man se på artisterna, det är väldigt många artister som blandar musik, som tex Lauren Hill, hon har både reggae, hiphop och jazz, väldigt blandad musik.

Freja: Även om man gillar rock så kan man gilla pop, även fast man har sin livsstil, sin musiksmak, så kan man tycka att hiphop är bra.

Frida: Om man tycker om udda-pop och sånt, då kan man ändå tycka att Timbuktu är väldigt bra, det är inte så himla strikt att så måste du tycka.

Klädmässigt kan stereotypen ”metall” innebära långt hår och svarta kläder, ”klassiskt” fina klänningar och kjolar, ”hiphop” kedjor av guld för pojkar och minimala kläder för flickor. ”Gospel” är väldigt städat och propert och ”pop” kan vara lite hur som helst. Känslomässiga stereotyper som nämns är till exempelvis politiska åsikter i punkmusik, attityd i hiphop-musik, utlevelsen i rock, högtidligt i klassisk musik och glädje i folkmusik. Dessa stereotyper används som byggstenar i identitetsbyggandet med vars hjälp eleverna menar att man kan inta olika roller i olika kontexter. Dessa identitetssymboler är komplexa och mångfacetterade, och långt ifrån entydiga.

Att vara unik

Begreppet *unik* betyder enastående, ensamt i sitt slag, och i intervjuerna laddar eleverna *unikt* med positiva värdeomdömen och som något eftersträvänt. För eleverna innebär *unik* att inte var en i mängden. I dagens samhälle, berättar Moa, handlar det mycket om att ha en egen och personlig stil, att var unik. Miriam uttryckte det på följande sätt:

/.../för att känna att jag är någon, jag är inte bara en individ. För att hitta beskrivningsättet på en själv som inte är attribut, jag är inte bara generös, jag är inte bara kvinna, jag är inte bara musikstuderande, jag är inte bara glad, bara klädd i svarta jeans idag utan jag är Miriam. Och vad innebär Miriam? Just Miriam som är jag, för det finns fler som heter Miriam och då måste jag göra något av det, för jag känner ju att jag är unik. Men jag

vet inte riktigt hur jag ska förmedla det till andra. För att det är ju det jag vill att de ska förstå, att jag är unik.

Miriam har bytt från samhällsprogrammet i årskurs ett till musikinriktning i årskurs två just för att hon kände att i samhällsprogrammet var hon inte *unik*. Att vara *unik* innefattar för Miriam att vara djup, inte bli tagen för given och inte göra saker slentrianmässigt. Hon menar att inte alla människor vill vara *unika*, åtminstone inte i skolan. Det är viktigt för Miriam att ta ställning, att stå för dem och visa omvärlden sina ställningstaganden. Ett av dessa ställningstaganden är att gå estetiska programmet med inriktning mot musik.

Att satsa utifrån sig själv är en gemensam nämnare i intervjuerna med eleverna från Musik. Mats och Mårten menar att man måste ge av sig själv när man spelar, och att ta ut svängarna. För att erhålla erkännande i andras ögon måste man våga utveckla en egen stil, något originellt. Mats:

Det handlar om att inte "safea" på allting, att spela ett solo och bara hålla sig inom ramen. Utan man ska göra det man känner och då blir det automatiskt något som är unikt för en själv. Det är så nära besläktat med det hur man ser på musik och hur man ser improvisation och hela uttrycksformen musik.

Eleverna från Forum och Tillvalet relaterar inte *unik* lika tydligt till eget spelande, utan mer till förhållningssätt, musik och livsstil. *Unik* förbinds ofta även med *autentisk* och *äkta*, men inte alltid, och ses som motsatsen till massproducerat, falsk och uppköpt. Det är positivt att kunna utforma musik *personligt*, *unikt* och *äkta*. Kommersiellt står för massproduktion och att var uppköpt, det vill säga varken unikt eller äkta.

Relationen mellan unik och kommersiell är komplex och konfliktfull. Det är enkelt för eleverna att hänföra schlagermusik generellt och Eurovision Song Contest till kommersiell musik och musikjippon. Men hur blir det om en artist som anses som "äkta" får kommersiella framgångar? Flera artister nämns, till exempel Lars Winnerbäck, vars trovärdighet har börjat ifrågasättas beroende på att han under årens lopp producerat mycket musik och blivit känd. Hur hanterar eleverna till exempel transformeringen från progressiv vissångare till populär vissångare? Är dessa artister "sell outs", det vill säga står musikens innehållsmässiga kvalitet i omvänt förhållande till ekonomiska framgångar? Medlemmarna i Beatles är ett annat exempel som nämns, men som enligt informanterna lyckats vara både *unika* och samtidigt haft kommersiella framgångar. Det är dock upp till lyssnaren, brukaren av musik, att värdera musik och artister, och att relationen mellan kommersiella framgångar och artistisk unicitet är komplex. Tryggve:

För om jättemånga köper skivorna så kan det vara svårt att själv tycka att man ska köpa dom. Det är svårt att förklara.

Att en artist är kommersiellt framgångsrik innebär att många uppskattar den artisten, det vill säga det är inte bara jag och en liten grupp initierade lyssnare som erkänner artistens storhet, utan han/hon är allmänt betraktad som en god artist. Att tillhöra en liten exklusiv grupp ses som mer *unik* än att tillhöra en stor grupp av fans, även om det gäller favoritartisten Håkan Hellström.

Tekla: Man blir besviken när dom säljer sej, för det fina och intensiva som man kan ha tillsammans med ett band, eller en låt, blir förstörd om man är för många som delar den. Jag kan ha den känslan. För man vill vara lite unik på ett sätt med sin musik.

Manne: Det är det man vill alltså?

Tekla: Ja, en tillhörighet är positiv, fast det allra bästa är om man är ett fåtal som delar den. Då blir det mer speciellt, typ som Ungdomsmusikfestivalen. Vi var kanske 200 personer på en alternativ musikklubb och resten var på Folkets hus och såg Håkan Hellström. Det var helt underbart på musikklubben, för det var som en utsatt minoritet. Det blir mer gemenskap då?

Manne: Vi pratade om unik och äkta, är äkta ett bra ord? Autentisk finns det ett annat ord. Är det begrepp som är viktiga?

Tekla: Ja det tycker jag.

Manne: Äkta, unik, autentisk.

Tekla: Precis. Att ha något att komma med, som Håkan Hellström, att ha något som han nästan dör för att säga. Han tar nästan slut på sig själv, han tar ifrån tårna när han sjunger med sin röst som skär sej och spricker. Man kan inte låta bli att älska honom.

Manne: Men du var ju på musikklubben.

Tekla: Ja, men man vill ju vara unik.

I ovanstående samtal gör Tekla överväganden mellan att lyssna på sin favoritartist, Håkan Hellström, eller att besöka ett alternativt musikarrangemang. Jag ser hennes resonemang som en dialog mellan hennes inre och yttre identitet där begreppet unik är centralt och eftersträvansvärt. Det är viktigt att göra de rätta valen, vilket kan kosta på. För Tekla är det viktigt att framstå som unik, både för sig själv och i andras ögon.

Att vara autentisk och äkta

Ett test på om artister är *äkta* eller inte är att jämföra inspelningar med livekonserter. Låter det minst lika bra eller bättre på livekonserten är artisten *äkta* och förtjänar respekt. Vid inspelningar finns det möjlighet att manipulera musiken, redigera ljudet, ”förljuga” musiken, och därmed den känsla som artisten ger. Att använda musikteknik anser eleverna inte är fel, men det skall då göras på ett sådant sätt att man som lyssnare kan urskilja vad som är manipulerat. Att använda ”klippa och klistra” och ”autotuner” vid inspelning och redigering ses som falskt. Det jag tycker mig skönja implicit i dessa intervjuer är vikten av god musikalisk kvalitet, som innebär att

inte behöva korrigeras med teknik, till exempel att kunna sjunga bra. Att framträda live försvårar ljudmanipulationer och uppfattas av samtliga elever som ett kvitto på *äkthet*.

Turid: Men jag har faktiskt varit på en konsert med Marit Bergman och hon lät bättre än på skivan i verkligheten och då är man bra tycker jag.

Tomas: Men In Flames är ju, för några år sedan då var det konsert med In Flames och det lät ju verkligen som på plattan och det var fruktansvärt nyttigt. När han verkligen kunde sjunga som han gjorde, alltså på skiva, och det var samma sak med Blind Garden 2002, att dom kunde behärska rösterna som dom kunde på skivan, då känns det

Tilda: Äkta,

Tomas: Med blod, svett o tårar. Mer än sjung, så fixar vi resten.

Torbjörn: Mer än på skivan. Något äkta.

Artisternas trovärdighet och *äkthet* mot sig själva och mot publiken är något som är möjligt att höra i musik och uppleva i framträdanden. En artists *äkthet* består av att vara trogen mot sig själv, oberoende av genre. Trovärdigheten är skör och falskhet skorrar lätt i lyssnarens öron. Tekla:

Tekla: ...Alltså han [Håkan Hellström] vet att han aldrig kan vara Carola, och det vet alla andra också.

Manne: Carola kan aldrig vara Håkan heller.

Tekla: Nej aldrig, aldrig. Jag hörde någon intervju med henne på radion, när hon försökte vara ung och hipp, det var bara så pinsamt. Det funkar inte. Hon är ju bara Carola rakt av. Hon ska köra hela köret med tala i tungor och Livets ord. Hon är som bäst då för då är hon sig själv.

Att vara *autentisk* och *äkta* är för samtliga elever något eftersträvansvärt och förbinds med begreppen integritet och attityd. Moa berättar att integritet för henne även innefattar den uppfattning musikern förmedlar när artisten intar scenen. Det är viktigt, menar hon, att musikern upplevs som seriös och står för det som han/hon gör, något som eleverna beskriver som att vara närvarande. Genrer är inte avgörande utan framförandet. Magnus hävdar att det inte spelar någon roll om en artist är tekniskt briljant om han/hon saknar *attityd*. *Attityd* är det som skapar trovärdighet och äkthet, enligt honom. Attityd innefattar att inte ta något förgivet, göra det man vill och inte det som förväntas, ifrågasätta gängse normer och utmana dem, ta ut svängarna och inte spela "safe". Mainstream och kommersialism är begrepp som eleverna använder som motsatsen till *autentisk* och *äkta* och står för ytlighet, att följa med strömmen och inte göra egna val.

Samtidigt menar samtliga elever i de tre grupperna att det inte går att säga vad som är bra eller dålig musik. Det är den som lyssnar som också avgör. Det som är *äkta* för den ene kan vara falskt för någon annan, oberoende av genrer. Det råder, som jag ser det, ett komplext förhållande mellan *unik* och *äkta* och de stereotyper som sprids i olika medier.

Att vara av det rätta virket

Med uttrycket ”att vara av det rätta virket” vill jag beskriva något som jag upplever många elever ger uttryck för, nämligen hur mycket de satsar på musik och att de genom denna personliga satsning, i form av tid och energi, erhåller musikspecifika kunskaper och en musikalisk skicklighet. Elever från Forum och Tillvalet pratar om olika musikprojekt, grupper/orkestrar och musikredigering de har erfarenheter från. Elever från Musik berättar om hur mycket de har tillägnat sig undervisningen och hur mycket arbete, tid och energi de lagt ner i detta.

På Musik har två grupper utkristalliserats, dels ”vi som satsar på musik”, dels ”de som inte satsar”. Att inte satsa innebär att ”bara gå Musik för nöjes skull” och att inte prioritera skolarbetet. Eleverna blir placerade i ensemblegrupper av lärarna och de informanter i Musik som jag intervjuar föreslår nivågruppering i klassen så att ”vi som satsar på musik” kan tillgodogöra sig utbildningen fullt ut. Att lärarna i årskurs ett placerar eleverna i ensemblegrupper är allmänt accepterat. Nu i årskurs tre anser de elever ”som satsar på musik” att de själva bör få bestämma ensemblegrupperna. Eleverna är medvetna om att lärarna inte kan låta detta ske, men för deras egen musikaliska utveckling ser de det som eftersträvansvärt. Marianne:

Jag tror att det beror mycket på dom som vill satsa på musiken och inte. En del går här på programmet för att det är roligt, för att de vill hålla på med musik under dom här tre åren och sedan göra något helt annat, och sedan finns det de som vill satsa på musiken.

Vissa musikelever, företrädesvis pojkar, framhåller att de lägger ned mycket tid och kraft på skolans musikaktiviteter, något som har utvecklat dem och därmed rättfärdigar att de går Musik. Magnus menar att man är tvungen att anstränga sig så till den grad att all musik blir en utmaning, om inte så anstränger man sig inte tillräckligt. Detta är ett villkor för att det ska låta bra, och eftersom alla genrer har musikspecifika inslag krävs alltid denna personliga satsning. Mårtens ansträngning består i att han arbetar med svåra musikstycken som han tillägnar sig genom idogt arbete. Mårten:

Det har varit lite min filosofi över att börja med nya instrument överhuvudtaget. Jag börjar med svåra låtar och sedan nöter jag jättehårt.

Mårten använder denna metod, bland annat när han började spela gitarr. Han börjar med svåra låtar ”som man inte skall börja med”, arbetar seriöst, pressar sig själv och behärskar sedan spelandet. Det innefattar bland annat att själv söka tabulatur på nätet och tålmodigt lära in gitarrstämmor från favoritgruppers inspelningar. När han började spela i Mats band beskriver han det på följande sätt: ”fast jag var helt sämst, så kanske på en månad så satt dom”. Denna metod använder många pojkar på Musik.

Ett viktigt inslag i denna uppdelning i ”vi och dom” på Musik är improgruppen; vi som läser improvisation B och de som inte gör det. För att läsa improvisation B måste man först läsa improvisation A, vilket innebär att det utvecklas både musikaliska kunskaper och ett socialt nätverk när eleverna spenderar mycket tid tillsammans. Utmärkande för gruppen är att den försöker utveckla sin musikimprovisatoriska förmåga. Därmed har eleverna i impro-gruppen kunskaper som andra elever inte har, vilket inte är oväsentligt då mycket av skolans profil relaterar till jazzmusik, och jazzmusik associeras med musikalisk frihet och improvisationer. ”Det blir ju svårt att spela jazz om man inte kan improvisera”, som Magnus uttrycker det. Eftersom man ville göra bra musikframträdanden, vara bra musiker, föredrar elever att spela med andra elever som man vet kan improvisera och som man känner sedan tidigare. Inom musikklassen bildades därmed en grupp som gör mer spelningar både inom skolans regi och utanför.

Implicit innebär det att dessa elever lär sig arbeta mer självständigt. Detta visar sig vara betydelsefullt både inom skolarbetet och utanför, nämligen förmågan att ta tag i och självständigt genomföra musikverksamheter. Inom skolan händer det att det är ont om tid till redovisningar och då är det viktigt att snabbt ta tag i musikverksamheten. Utanför skolan kan det handla om att ringa någon man känner; ”Vi skall ha en spelning om en vecka. Vi kollar upp de här låtarna och så kör vi två rep.” I båda fallen vänder eleverna sig till personer som de vet har förutsättningar och kunskap att klara av det. Hur blir det då när elever som inte är vana att ”styra upp det” får detta ansvar? Intervjuszvaren antyder att det då uppstår förvirring och ett omständligt arbete, när det gäller att skaffa noter, lyssna in, och inte bara ”vi kör i C-moll” som Miriam uttrycker sig. Miriam är i impro-gruppen.

Jo, men den där diskussionen är väldigt central på Musik. Grejen är den att jag får hänga med [gruppen] ”vi sätter upp den på en halvtimme”.

Att man anser sig tillhöra gruppen ”vi som satsar” framkommer explicit då eleverna talar om att de har läst improvisationskurserna A och B och implicit då de berättar att de varit med på många scenframträdanden och i många musikaliska grupperingar. Just den sociala dimensionen av att tillhöra gruppen ”vi som satsar” skall inte underskattas. I intervjuerna framkommer att det inte är ovanligt att elever i impro-gruppen även umgås med varandra på fritiden, och annan icke lärarstyrd tid. Ingen av eleverna på Musik ser sig som självskrivna, som eftertraktade musiker, samtidigt som de uttrycker en önskan om att vara det. Det är andra som får bedöma det. Det finns således hierarkier på Musik, där medlemskap i impro-gruppen är något eftersträvt. Men viktigaste av allt är att spela bra.

Att satsa på sig själv - vara selfmade - en underdog.

Att satsa på sig själv innebär att utveckla sig personligen, vilket görs med musik, och upplevs som ett alternativ till traditionellt yrkesinriktade skolämnen. Ett viktigt kriterium som eleverna framhåller är att det skall vara roligt. Margareta:

Jag har tänkt att, när jag skulle välja så ville jag gå något som är kul för andras kommer jag inte att orka riktigt. Om man tänker så, så blir det mer att man tänker på sig själv, att man vill ha kul under de här tre åren, än att man satsar på att man ska ha en stor chans på ett yrke när jag går ut.

Lustmomentet och den personliga motivationen ses som viktigt. Musik som konstnärlig och kreativ aktivitet innebär att man måste ta egna initiativ och satsa utifrån sig själv, att vara "selfmade". Kanske finns det just inom konstnärliga och kreativa arbeten särskilt starkt förankrat tanken om den lille okände "konstnären/musikern" som slår i underläge, som genom sin passion och nit arbetar sig upp och mot alla odds blir erkänd, en underdog.

Att ha kul är viktigt och kul har eleverna med musik, antingen de spelar eller lyssnar. På Musik uttrycker elever att de vill utveckla sig musikaliskt, eleverna från Tillvalet berättar att de längtar tillbaka till musikteaterprojektet och Forum- eleverna anger att en orsak till att de valde Forum var just att det gymnasieprogrammet innehåller musik.

Att ha kul innebär visserligen att ha lustfyllda upplevelser men även att verksamheten skall kännas meningsfull. Det är meningsfullt för eleverna när de upplever att de utvecklas, både musikaliskt och som individer. Att utvecklas är ett skäl till att eleverna satsar på musikaktiviteter. När verksamheten känns meningsfull kan eleverna axla stora arbetsinsatser, eller som Mårten och Mats uttrycker det, "ta tag i något som var för svårt och sedan pressa sig själv och klara av det". Eleverna från Tillvalet är upptagna hela påsklovet med repetitioner och Forum- eleverna investerar delar av sin fritid i projektredovisningar. Undertonen som jag tycker mig höra är att risken finns att man tröttnar när man inte tycker om att göra vissa saker. Men dessa elever har motivation att själva fortsätta och utvecklas och de upplever att detta sker vid musikaktiviteterna. På Musik menar eleverna att andra elever kanske inte har den viljan och då är det bättre om "någon lärare pushar in dom i något nytt så de får se att det finns något annat". Men de elever som jag intervjuar uppger att de själva har motivation och klarar sig i stor utsträckning på egen hand när det gäller att utvecklas musikaliskt och att utveckla sina musikprojekt.

Selfmade innebär att man som elev själv tar tag i sitt musicerande och utvecklar det. Det är inte ovanligt att elever vid sidan av eller efter avslutad musikskola själva utvecklar sitt spelande, eftersom musikskolans undervis-

ning inte motsvarar deras förväntningar. Dessa elever har efter eller vid sidan av musikskolans undervisning spelat musik som de själva väljer, många gånger rock- och popmusik, utan noter. Man kan även se det som att musikskolan initialt bidrar till deras instrumentkunskaper, men att eleverna väljer att vidareutveckla sitt spelande utifrån egna premisser. Tekla:

När jag tog lektioner i akustisk gitarr då hade mina kompisar en rockgrupp då var det inte så kul att spela barnvisor när dom hade band, så då lade jag ner det. Och då har jag lärt mig att spela gitarr själv efter det. Jag tycker att när man var yngre var det mer styrt det här att man hade läxor och lektioner och lärare och så där, när man kommit upp i åldern lite och inte går i musikskolan längre har det på ett sätt blivit mer lustfyllt att spela.

Andra elever, som till exempel Miriam, berättar att hon i stort sett egenhändigt lärt sig att spela piano och trumpet, och att hon nu har en ordinarie plats i skolans blåssektion. Mårten berättar att han på egen hand har lärt sig spela hårdrocksgitarr genom att öva intensivt, lyssna på inspelningar och läsa tabulatur. Under gymnasietiden har han dessutom lärt sig att spela flöjt, och ska efter gymnasietiden söka till en folkhögskola för att utveckla sitt spelande på jazzflöjt. I båda fallen lär dessa elever sig instrumenten utifrån taktiska överväganden; Miriam utifrån att ingen i hennes klass spelar trumpet och Mårten utifrån att konkurrensen bland jazzgitarrister är hårdare än konkurrensen bland jazzflöjtister. Men de har själva initierat och drivit sitt spelande.

I intervjuerna finns en klang av *underdog*-perspektiv som många elever uttrycker, exempelvis när de säger sig inte följa den breda vägen utan en egen smal stig. Särskilt tydligt blir det hos pojkar som spelat eller spelar hårdrock. De berättar att de själva började lyssna till hårdrocksmusik, att de själva letat sig fram till den musiken eftersom den inte spelas så mycket i radio och att de själva söker gitarrtabulatur på Internet för att lära sig spela riff och solon. Det innebär att de själva måste finna och tillägna sig den musiken. Utifrån teorier om subkulturer, CCCS, och rockmusik (Berkaak & Ruud, 1992, 1994; Fornäs et al., 1988) innebär *underdog* att ifrågasätta normer och att hävda sin autonomi. Kanske är *underdogperspektivet* särskilt starkt inom hårdrocken. Ytterligare en aspekt av *underdog* menar jag Miriam ger uttryck för när hon talar om ”att simma mot strömmen”, det vill säga att vara en person som inte köper vad som helst utan ifrågasätter allting. Just att ifrågasätta anser hon vara viktigt, att ifrågasätta saker som upplevs som självklara. Detta gör hon på två sätt; dels genom att använda ironi, dels genom att gå emot andras krav och förväntningar.

Att bli artist

Genom att behärska ett område när man kontroll och kan forma det som man vill. När eleverna visar sina kunskaper, till exempel genom att spela

och sjunga, får de uppskattning och erkännande från andra. När jag frågade Miriam vad hon använder musik till svarade hon:

Dels så är det mycket bekräftelse. Folk ser ju upp till dig om du är duktig på något.

Tomas menar att:

Grunden till att bli en bra musiker det är att känna sitt instrument, att man vet att här finns det här, den här tonen kan jag hitta här och att det låter ungefär så här. Man vet var man ska leta på instrumentet, det är det viktigaste när man spelar.

Eleverna vill utveckla sitt spelande så att de kan skapa musik på ett sätt som berör, det vill säga tillägna sig kunskaper och förmåga att förmedla känslan i musiken. Med förebilder i artister vill de kunna förmedla detta. En artists tolkningar av musikstycken gör honom/henne unik i förhållande till andra. Det är viktigt att som artist vara skicklig. Upplevs liveframträdandet som minst lika bra eller bättre än cd-inspelningar och/eller musikvideo är det en skicklig musiker. Skicklighet kan till exempel vara att spela ”tajt”, väl arrangerat och perfekt som Dream Theatre, något Tomas fyndigt beskriver som:

Det är Dream Theatre och de är ganska tajta. När de spelar är det som konstakning på skridskor. Allting är planerat.

Men perfektion i musik handlar i första hand om att beröra. En artist som berör, dock inte utifrån skönsång, är Håkan Hellström. Han är en artist som vissa elever älskar, andra inte. Hans främsta artisteri består i att han berör, ”han ger av hela sig själv”, ”han har så mycket att berätta”. Tyra och Tekla beskriver Håkan Hellströms artisteri på följande något motsägelsefulla sätt.

Tyra: Han har bra texter och han förmedlar känslor som man kan identifiera sig med, i och med att han sjunger så..

Tekla: dåligt

Tyra: Ja, dåligt eller det är som om han bevisar att: fan det går ju ändå och man kan ha roligt i alla fall. Han är sig själv och det tycker jag är ganska skönt. Han gör inte musik för att tjäna pengar och bilda värsta skivbolaget utan för att han tycker det är kul och för att han vill.

Samtliga elever menar att skillnaden mellan bra och dålig musik i första hand relaterar till den enskilde artistens framförande. Artistens framförande, den klingande musiken i stunden, är viktigast. Bra musiker blir man genom att spela, genom och att spela tillsammans med andra och genom att vara lyhörd för andras spelande samtidigt som man bidrar med personliga musikaliska kommentarer. Musik beskrivs av eleverna som ett görande, antingen man spelar själv eller man lyssnar, det vill säga ”musicking” eller ”to

music”, för att tala med Small (1998). Flera elever uttrycker att just musik är ett berättande som skiljer sig från andra uttryckssätt. Skillnaden är att musik är känslan i stunden, här och nu, samspelet mellan artisten och lyssnaren. Artisten skapar känslan och lyssnaren tolkar musiken. Då är begrepp som seriös och närvaro viktiga kriterier.

Genom musiken förmedlar artisten känslor och erfarenhet. Ju större kunskap och ju bredare repertoar, desto personligare tolkningar blir det. En stor artist har en personlig spelstil som gör att man alltid känner igen den artisten när han/hon spelar. Begrepp som tajming och gehör nämns, men framför allt förmågan att göra personliga och unika framföranden av musik. För många elever, särskilt från Musik, är improvisationsförmågan som manifesteras i jazzmusik ett signum på att man har utvecklats som artist och erhållit gedigna musikaliska kunskaper. Men för att bli artist krävs förutom övning och spelande ytterligare en egenskap, nämligen inspiration. Magnus:

När man är duktig kan man mera använda den tekniska biten till att uttrycka vad man känner utan att tänka på att man ska göra det. Ju mer tekniskt erfaren man är desto mer har man att uttrycka sina känslor med. Ofta tror jag att begränsningen inte sitter i det tekniska utan att det sitter i att man inte har inspiration.

Inspiration innebär, som jag tolkar intervjuerna, att kunna uttrycka sig musikaliskt flexibelt och varierat. För att kunna göra det krävs att man är lyhörd för nya influenser, är ”öppensinnig” som Märten och Mats uttrycker det. Som artist använder man sina musikaliska kunskaper för att utveckla sitt spelande och erhålla kontroll över sina uttrycksmöjligheter.

Ett underliggande tema i många intervjuer är balansen mellan kontroll och utlevelse. Moa berättar att vissa låtar kan var lättare att sjunga då de inte ligger så nära henne och andra svåra just för att de ligger nära henne. Men som artist skall hon kunna förmedla sitt ställningstagande och låta lyssnaren bedöma om hon är seriös och engagerad i sitt framförande. Madeleine berättar att när hon spelar piano, som är hennes biinstrument, leker hon mer och är mer utagerande än när hon använder sång, sitt huvudinstrument. Det är viktigt för henne att finna känslan i musiken, antingen hon lyssnar till musik eller spelar själv. Madeleine:

Jag är mer medveten om vad jag gör när jag sjunger, jag har mer kontroll eftersom jag kan mitt instrument. Men med sången försöker jag släppa kontrollen för att jag känner att jag är lite fast, på pianot önskar jag att jag har mer kontroll, fast det är inte det jag övar på när jag spelar.

Det är långt ifrån alla artister som skapar egen musik, så hur ser eleverna på förhållandet mellan originalversion och cover? Förhållandet mellan en originalversion och en cover är inte problematiskt för eleverna, bara ett kriterium är uppfyllt; att covern tillför något nytt. Det är alltså upp till en

artist att tolka och forma musik till en trovärdig version, något som delvis gör begreppen *autentisk* och *unik* viktigare än original och cover. Jag säger detta delvis för att en allmänt vedertagen och accepterad ”original-” version av ett musikstycke, en så kallad klassiker, innehåller ett symboliskt värde som kan användas och anspelas på i en cover. Följande samtal belyser hur viktigt eleverna ser på att en artist tolkar musik personligt, oberoende av om det är original eller cover.

Turid: Vissa har ju gjort covers som är mycket bättre än originalet.

Tomas: Men det är ju lite i betraktarens öra, men ja.

Tilda: Jo, men också bara man, det är samma där lite grann, bara man gör covern för att..

Turid: gör det på sitt sätt.

Tilda: Ja, precis, det är en bra låt och vill liksom..

Turid: man vill framhålla att den är bra, inte bara göra den bättre.

Tilda: Nä precis, inte bara tävla med dom som gjorde den utan visa hur man själv uppskattar den.

Det är höga anspråk som eleverna ställer på artister och därmed indirekt på sig själva när man talar om att vara personlig, unik, autentisk och äkta. Den stora tillgången på musik i olika medieringsformer använder eleverna för att forma sin musik. Tillgång till förebilder är en förutsättning för dessa högt ställda kriterier på personligt utförande och artisteri.

Att bli uppskattad

Att befinna sig i centrum för andras uppskattning är ett centralt tema i intervjuerna. Det uttrycks på olika sätt, men kopplas alltid till något framträdande, att man har satsat mycket av sig själv och att man blir uppskattad för sin insats. Musikteaterprojektet innebär exempelvis ett års arbete som belönas vid redovisningen. Just denna upplevelse av att investera mycket av sig själv både tidsmässigt och energimässigt menar eleverna är signifikant när man arbetar med musik och i ett musikteaterprojekt. Och sedan ”kicken” när man framför det man arbetat så hårt med är belöningen. Uppskattningen består inte i att bli ”kändis” efteråt utan fokuseras på framförandet, akten. Uppskattning uppfattar eleverna som ett kvitto på deras artisteri, att man har skapat en känsla hos publiken som publiken uppskattar.

Tove: Det man inte riktigt förstår tror jag när man aldrig har stått på scen och framför det som man har slitit så djuriskt med, och det är verkligen att man är stolt över något man tycker om, älskar att vara. Jag har sagt det förut men den kicken, det är helt obeskrivligt. Man blir bara så fylld av energi och glädje, och tänker man tillbaka på det nu då är det fortfarande glädjetjut. Det blir en väldigt speciell kick....

Torum: Sedan när det är färdigt och så blir det applåder, och så blir man inapplåderad igen och igen, så bara; ”Nu har vi fan varit bäst”. Man får som den känslan, just idag i denna stund så är jag bäst.

Eleverna på Musik betonar de instrumentala färdigheternas betydelse. De leder till att man bli uppskattad vid scenframträdanden och spelningar. Detta framkommer både explicit och implicit, när eleverna refererar till lyckade spelningar och att de är eftertraktade som musiker och därmed får delta i olika musikaliska sammanhang. Att bli uppskattad för sitt spelande nämner många elever som viktigt, men det uttrycks mer eftertryckligt på Musik.

Miriam: Jag har fått spela väldigt mycket. Nej inte så mycket egentligen men jag har fått chansen att göra det man tycker är roligt. Att lärarna inte håller tillbaka på det.

Manne: Det gör de inte?

Miriam: Ibland, för man kan ju inte göra hur mycket som helst, men oftast så välkomnar de ens förslag och tycker att det låter jättebra. Det har funnits tid att repa, funnits tid att spela upp på kafeterians scen.

Att visa upp sig och sina kunskaper kan ske både på och utanför scenen, exempelvis i den vanliga skolvardagen. Korridoren, cafeteria, lektionssalen kan betraktas som arenor där eleverna uppträder genom att spela musik i mobiler och mp3-spelare. Men framför allt handlar det om musikaliska framträdanden, att visa sitt artisteri som förhoppningsvis röner publikens uppskattning. Men eleverna uppträder även på scener utanför skolan. Miriam uppträder exempelvis på den årliga folkmusikfestivalen i staden, både på scen och spontant utanför scen. Miriam:

Så drog vi igång en spelning i foajén det var jag och saxofonisten som började spela och sedan kom hela bandet upp och då sprang jag och saxofonisten ut och battlade varandra. Vi hade ett soloparti där vi utmanade varandra musikaliskt. Så stod vi mitt på golvet och folk runt om dansade, det var väldigt kul. Det var säkert 75 personer runt om. Det var kul att bli uppskattad för det man gör.

Att välja och klassificera

Att välja innebär att samtidigt välja bort andra möjligheter, som då försvinner och inte kan utforskas vidare. Det är något som eleverna ogärna gör. Kanske är det så att väljandet för eleverna står i relation till det eleverna strävar efter nämligen ”öppensinnighet”, att var öppen för ny musik, nya människor och nya impulser. Det är ett förhållningssätt som innebär att man inte vill begränsa sig eller uppfattas av andra som begränsad. Mats menar att det är jobbigt att behöva välja bort saker för att man skall specialisera sig, något som leder till att man bara behärskar en eller två musikgenrer. Miriam uttrycker det på följande vis.

Jag har lätt för mig i skolan med allt, nu är det jättejobbigt för nu vet jag att jag kan bli allt jag vill. Om jag har 100 alternativ så väljer jag 1 och då väljer jag bort 99 andra. Det är det som är det jobbiga just nu.

Men det finns även en ovilja att bli klassificerad och placerad i ett musikaliskt fack. Det är betydligt lättare att klassificera och placera in andra i fack. Eleverna menar att om man inte är etiketterad innebär det att alla möjligheter fortfarande står öppna. Det är viktigt att betraktas som bra musiker, vilket görs utifrån att man ofta uppträder och därmed är eftertraktad. Att bli etiketterad genremässigt kan begränsa elevernas spelmöjligheter. Moa:

/.../ jag som placerar folk i fack. Jag har bara svårt att placera mig själv i ett fack, medan Madeleine som jag tycker är jazz kanske inte själv kan placera sig i ett fack.

Att inte bli klassificerad och stoppad i ett fack utan sedd som öppen och mottaglig för nya impulser beskrivs av eleverna som positivt. Som tidigare framkommit beskriver de att när de var yngre anammade de en gruppgemenskap med fasta värderingar, men nu i gymnasiet har de ändrat inställning och är öppna för nya impulser. Mångfald ses av eleverna som en utvecklingsmarkör, en del i en mognadsprocess. I den mångfald av kulturella uttryck, bland annat musik och video, som eleverna har tillgång till och väljer ifrån har de svårt att klassificera sig själva och andra. Svårast och störst motvilja, för att inte säga omöjligt har eleverna att skriva in sig själva i ett fack. Fortfarande svårt men möjligt är att placera in kamrater i fack.

Tyra: Jag skulle vilja placera dig i ”rock ballader från 90-talet”, för det tycker du om. Om man typ lyssnar på din MP3 så är de låtarna återkommande.

Tea: Ja, det är sant.

Tyra: Så då brukar jag tänka det.

Manne: Vart vill du placera Tyra då?

Tea: Oj, jaa.

Manne: Vart vill du placera dig själv då?

Tyra: Ingenstans egentligen, jag vill väl inte binda mig.

Manne: Ni vill inte binda er utan?

Tea: Fast jag skulle placera Tyra och Tekla i samma grupp i så fall.

Manne: Får jag höra då?

Tea: Fast jag vet inte vad jag skulle kalla den, jag vet inte vad ni lyssnar på egentligen.

Tyra: Men jag kan förstå att du gör det.

Tekla: Jag kan också förstå.

Tyra: Fast vi skulle inte göra det, nej.

Att eleverna ogärna vill klassificera sig själva strävar efter möjligheter att välja, är en aspekt av det Mats och Märten benämner ”öppensinnig”. Som jag analyserar intervjuerna leder mångfald till ökad acceptans och att inte (för)döma tidigt. Detta är en aktiv handling för att utvidga sin personliga repertoar av perspektiv och möjligheter.

Att reflektera

Många elever berättar att de använder musik och musikaktiviteter reflexivt, för att positionera sig och som en filosofisk betraktelse över samtiden.

Miriam: Det är dom som börjat fundera på vem dom är som väljer den kulturella vägen, för jag tror att svaren finns i kulturen, svaren finns i det estetiska.

Manne: Svaret på vad?

Miriam: På hur man ska känna vem man är.

Eleverna positionerar sig med hjälp av musik i förhållande till sin omgivning och sin samtid. Utifrån den mångfald som samtida interaktiva medier har skapat är det möjligt för dem att med musik förhålla sig till värderingar, politiska åsikter, etiska val och livsstilsval. Musik blir således ett sätt att förhålla sig till olika grupper och att spegla egna val och ställningstaganden.

Moa: Vissa kanske tänker att de ska ha som en stil, hitta som en stil. Det här är jag och det här är min musik. Jag tror det kan vara bra att ta lite grann från överallt. Att försöka lyssna på så mycket musik som möjligt och inte begränsa sig, utan vara öppen för nya idéer och influenser för man kan lära sig väldigt mycket.

Manne: Vad lär man sig?

Moa: Att förstå, att lyssna, man hittar nya saker i musiken som man själv kanske kan använda. Man lär sig det här att man är många olika personligheter, att man hittar lite: Åh, men det här är... Man lär sig.

Många elever menar att de genom musiken har erhållit en ökad förståelse för både sig själva och olika fenomen, det vill säga som ett reflexivt förhållningssätt. Det handlar om att hantera sin existentiella situation i vår medierade och föränderliga samtid. Uttryckt på ett annat sätt lär eleverna känna världen, andra människor och sig själv genom musik, och musik blir ett estetiskt förhållningssätt med vars hjälp de kan hantera förändringar, genom vad Ziehe (1994) benämner *estetisering*.

Max: Jag tror att det dels är ett sätt att hantera förändringar, och sedan också ett sätt att förändra.

Madeleine: Man kan se det som en kommunikation med sin samtid och kommunikation med, ja olika fenomen.

Genom samtida interaktiva medier tar eleverna del av olika tolkningsramar och perspektiv, vilket skapar en viss medvetenhet. Ett förhållningssätt till den mångfald som medieras är uppfattningen att det finns bra musik inom alla genrer. Att förakta någonting schablonmässigt blir ett uttryck för att man inte vet tillräckligt mycket om den musikgenren eller artisten. Även om man föredrar vissa typer av musik så innebär lyssnandet på olika musikstilar att man utmanar sina fördomar, och därigenom får insikter om sin egen identitet. Detta kan ses som ett filosofiskt perspektiv på relationen mellan musik och identitet.

Madeleine: Man är ju som mer, man är lite mer vidsynt och man har börjat förstå att, just för att man börjat förstår att jag är inte vidsynt.

Max: Så man förstår att man inte är så vidsynt.

Genom musiken upplever man en form av relativism, det vill säga att saker är relativa, föränderliga och inte absoluta. Det som känns äkta och viktigt inom musik för en person kan man inte ta ifrån den personen, även om man är av annan åsikt. Att musik är öppen för personliga tolkningar är en egenskap som eleverna använder. Miriam:

Om man ser väldigt långt tillbaka så hade ungdomarna på 1800-talet ingen radio. Musik som de fick tag på var ju killen som kom och spelade på gården. De hade ju bara hört den genren eller jag vet inte alls hur det var, jag bara spekulerar. Men nu när man har tillgång till Internet och man kan ladda hem filer som gör att man kan få tag på artister som kanske är jättestora i Australien, bara ingen har det här. Den här var ju jättebra; så världen har krympt. Det går med ett klick så får jag tag på musik från hela världen så det är mycket lättare att hitta låtar som passar en själv. Då kan man börja plocka från olika stereotyper och olika genrer.

Samtida interaktiva medier används av eleverna för att erhålla musik från världens alla hörn, utifrån deras personliga syften och smak. Därmed kommer eleverna i kontakt med andra kulturer och tankar. Dessa används som ett råmaterial i deras identitetskonstruktioner och som landmärken att förhålla sig till när de positionerar sig själva och sina värderingar i förhållande till andra elever och grupper. Eleverna använder på så sätt musik på ett reflexivt sätt.

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Denna studie fokuserar på hur ungdomar använder musik i skolan respektive på fritiden. Studien anlägger ett sociokulturellt och social-konstruktivistiskt perspektiv och utgår från föreställningen att människor formar sin identitet och sin förståelse av omvärlden genom interaktion med andra människor och med hjälp av medierande verktyg. Studien utgörs av en enkätundersökning samt observationer av och intervjuer med elever från gymnasiet tredje år. Dessa elever kommer från flera olika gymnasieprogram med det gemensamma att de valt någon form av musikaktivitet i skolan. Med begrepp och teorier från ungdomskulturforskning, sociologiska teorier om modernitet och teorier om identitet analyseras elevernas enkätsvar och intervjuer. I studien utkristalliseras några centrala teman som rör musik och identitet.

Med musik visar man identitet. Eleverna i denna studie relaterar musik direkt till både individers och grupperas identiteter. Dessutom använder eleverna olika musik beroende på om det är tillsammans med andra eller för sig själva, för yttre och inre bruk. *Musik förknippas med känslor.* Den vanligaste känslan som eleverna nämner är glädje men även samhörighet med andra i form av kamratskap och gemenskap. *Musik på fritiden och i skolan samverkar.* Samtliga elever har erfarenheter av hur musik från fritiden används i skolan och hur musik från skolan används hemma. *Det egna skapandet är viktigt.* Visserligen är det bättre att skapa egna nya låtar, men en personlig bearbetning av en cover är nästan lika bra. Det är viktigt att kunna tillföra något eget och personligt. *Flick- eller pojkmusik?* Resultatet problematiserar musikinstrument och musikgenrer som typiska för flickor och pojkar. *Musik är mer än det klingande ljudet.* Begreppet musik innefattar även kläder och attityder. *Stereotyper används personligt och experimentellt.* Eleverna använder och kombinerar stereotyper och schabloner, bland annat från populärkulturen, på ett mångtydigt sätt. *Musikens värde är kontextuellt bundet,* det vill säga en artist eller ett musikstycke är inte generellt bra utan bara i förhållande till en persons intentioner. *Musik är i stunden,* musik är här och nu och de känslor som uppstår. Musik är ett personligt skapande av mening, ett görande; *viljan att satsa av sig själv.* Flertalet elever i studien och alla som intervjuas investerar mer tid och energi i musik än vad som ryms inom skolschemat. *Musik som medium innefattar även bild.* En bidragande orsak till detta är den utveckling som skett av musiken i samtida interaktiva medier, det vill säga musikens fusion med bild och marknadsestetik, i bland annat musikvideor.

Dessa kondenserade resultat kommer jag att utveckla i fyra diskussionsavsnitt. Under rubrikerna ”Musik = Känsla = Jag” och ”Egologo – att de-

signa sin identitet” diskuterar jag resultaten utifrån ett individperspektiv. Under rubriken ”Musik i skolan” analyserar jag resultaten i relation till ämnet musik i skolan. I de avslutande avsnitten ”Musiksymboler i det senmoderna medielandskapet” och ”Valfrihet, öppensinnighet och kreativitet” relaterar jag resultaten till mer generella tendenser i samhället i stort, som skolan är en del av.

Musik = Känsla = Jag

Samtliga elever i denna studie berättar att musik skapar och förmedlar känslor. Känslorna skapas både när de spelar och när de lyssnar. Den känsla som är mest eftersträvansvärd är känslan av äkthet. Äkthet går inte att köpa utan erhålls genom att man förtjänar det. Visserligen kan man lära sig att spela bättre, men känslan av äktheten lyser igenom. Äkthet i musik innebär att musik, text, bilder och attityd måste samverka, vilket ställs på sin spets när artister gör live-framträdanden. I en tid när allt editeras i ökad grad och teknik möjliggör manipulationer värderas en artists skicklighet när man jämför en live-show med studioinspelningar. Genom den jämförelsen kan artistens grad av äkthet synliggöras.

Ytterligare en aspekt av äkthet och autenticitet rör elevernas resonemang om kommersiell musik. I intervjuerna framkommer att kommersiell musik är ett laddat begrepp och något som ofta ställs mot autentisk, unik och äkta musik. Det handlar som jag ser det om trovärdighet. En artist som har kontroll över produktionen och kan utforma musik utifrån sina egna intentioner är trovärdig. Musik och artister sätts in i koncept, det vill säga en kontext som innefattar kläder och attityd. Men konceptet måste formas utifrån artisternas intentioner och visa på att artisten är musikaliskt och konstnärligt självständig i förhållande till ekonomiska intressen. Trovärdigheten ligger i helheten som musiken och artisten skapar. Den känsla av trovärdighet och autenticitet som artisten förmedlar använder eleverna när de formar och visar sina egna identiteter. Vad som är äkta eller oäkta är visserligen personligt, men samtliga elever ger exempel på artister och situationer som beskriver vad som är äkta och oäkta.

Musik används också för att bearbeta personliga upplevelser och emotionella minnen. Eleverna komponerar egen musik med texter som de enbart använder för personligt bruk, med tanken att musiken och texterna inte skall framföras för andra, det vill säga som en musikalisk dagbok. I studien beskriver jag det som en terapeutisk eller reflexiv användning av musik.

Eleverna menar att det är upp till var och en att tolka och värdera musik. En genre, en artist eller en låt är varken bra eller dålig utan måste värderas utifrån den kontext den brukas i för stunden. Vad som uppfattas som bra eller dåligt är föränderligt över tid. Ett musikstycke kan samtidigt upplevas som bra av en och dåligt av en annan person. Eleverna talar om ”öppensin-

nighet” som något eftersträvansvärt, vilket innebär att vara öppen för andras musik och inte möta den utifrån förutfattade meningar. Att bemöta musik utifrån förutfattade meningar, menar eleverna, tyder på att man inte är tillräckligt insatt i musik, och därför inte kan tolka den på rätt sätt. Sen- och postmoderna teoretiker uttrycker en skepsis mot representationsbegreppet, då exempelvis en text inte kan representera en författare om den samtidigt kan tolkas på flera olika sätt. Att eleverna inte vill klassificera musik som bra eller dålig utan strävar mot ”öppensinnighet” ser jag som ett uttryck för en senmodern tolkningsfrihet. En tolkningsfrihet som både skapar valmöjligheter och medför konsekvenser för de personliga valen.

Genom sina musikval visar eleverna att de är fria att själva välja och att avgöra vad som angår dem. Häri, menar Ruud (2006), ligger en del av den åtråvärda autenticiteten. Genom att själva välja visar eleverna att de inte styrs av andras åsikter. När den egna upplevelsen kommer i bakgrunden och andras förväntningar och krav styr upplevs det som att autenticiteten reduceras, det vill säga att den sociala identiteten skymmer den personliga identiteten. Eleverna kan inte visa sitt rätta jag, de får inte kontakt med sitt inre. Därmed kan de inte vara autentiska. Detta resonemang förklarar varför eleverna formar egna personliga spellistor, komponerar egen musik och gör personliga tolkningar av andras musik. Den fråga som kan uppstå är om eleverna är original eller kopior av andra? Är de unika eller avbildningar från den kommersiella marknaden? Användningen och blandningen av olika akulturella former, såväl högt som lågt, är något som utmärker det sen- och postmoderna tillståndet (Hassan, 2003; Wellmer, 2003; Ziehe, 2000a). I studien strävar eleverna efter att framträda som unika, äkta och autentiska.

Ytterligare en aspekt av de valmöjligheter som erbjuds, menar Ziehe (1994, 2000a), är att medietvecklingen skapar en ökad vardagskunskap hos ungdomar, det vill säga en sorts brådmogenhet. Vertikalt ökar vardagskunskapen genom att kunskaper och erfarenheter som tidigare var förbehållet vuxna tematiseras och exponeras i medier. Men det sker även en horisontell utvidgning, då det finns en mångfald av alternativ i vardagen att välja ifrån. Skolan är således en bland andra tillgängliga världar för kunskap och eleverna frågar sig vad skolan kan tillföra dem. ”Livet” börjar inte efter skolan som det sagts tidigare utan nu. Ziehe (2000a) menar att det idag krävs motivation av elever för att inte bli offer för konkurrerande erbjudanden av kunskap i en given situation. Elever måste söka sammanhang och fördjupa sig för att upprätta en konsistent identitet i detta spridda fält av kunskap. När eleverna i min studie berättar om hur de brukar musik är de motiverade. De spelar och lyssnar och lägger ner mycket tid och energi på musik.

I undersökningen framkommer att eleverna lyssnar till många olika musikgenrer, klingande musik, och att de kopplar kläder och attityder till

musikgenrer, icke klingande musik. Därmed vidgas musikens uttrycksätt och kombinationsmöjligheter, något som eleverna lär sig att använda och tyda. De laddar ner musik från Internet och mejlar och skickar musik via mobiltelefoner till varandra. De har även förstrött sig med de kommersiella musik-tv-kanalernas programutbud. De är medvetna om hur musik-kläder-attityd används inom olika genrer, av artister och i tv-såpor.

Med samtida interaktiva medier har deras möjligheter att estetisera, editera och distribuera musik och musikvideo ökat. Många elever har erfarenheter av att producera och distribuera egna musikstycken och musikvideor. Gergen (2005) menar att vi skapar oss som narrativ och utifrån narrativa strukturer skapar vi ramar inom vilka vi kan erhålla möjliga identiteter. De olika gymnasieprogrammen som eleverna går är sådana narrativa strukturer. Men även den musik som eleverna producerar, editerar och distribuerar över Internet ser jag som narrativ. MySpace, FaceBook och YouTube är exempel på arenor där eleverna uppträder och beskådar andras musik och videoverk. Det blir en plats att träffas på och en arena där man kan editera och estetisera sig själv, det vill säga sin identitet.

Sammanfattningsvis menar jag att eleverna kopplar samman musik med känsla och identitet. Kanske är det så i senmoderniteten med en ökad medvetenhet om sanningens relativa natur och en ständig föränderlighet att "Cogito, ergo sum", det vill säga "Jag tänker alltså finns jag" (Descartes) har ersatts med "Sentio, ergo sum", det vill säga "jag känner alltså finns jag. Det relevanta är vad jag känner. Hargreaves (1998) menar att en förändring i skolans arbete idag, i det postmoderna samhället, är att kunskapen om den vikt som känslor har vid lärandetillfället; att lärandet inte enbart relaterar till kognitiva förmågor. Med hänvisning till Damasio (1994) och Sacks (1995) menar han att känslor inte går att skilja från rationellt beslutsfattande. Människor som har låg emotionell förmåga kan utföra abstrakta och intellektuella uppgifter, men de kan inte bedöma vad som är av mänskligt intresse, det vill säga man kan inte göra bedömningar om man inte kan känna.

Egologo – att designa sin identitet

Eleverna uppsöker mycket musik, de går på konserter, köper cd-skivor och laddar ner från Internet. De är medvetna om stereotyper och schabloner och hur dessa relaterar till grupper, normer och attityder. Detta är sedan något som används utifrån personliga syften och omständigheter. Eleverna kombinerar musik och attribut från populärkultur och finkultur till en personlig stil. Inom ungdomskulturteorier innefattar stil som begrepp utseende och uppträdande, och beskrivs ofta i termer av identitets-konstruktioner i ett senmodernt samhälle (Bjurström, 1997, 2005; Persson, 2000).

Widdicombe och Woffitt (1995) menar att stil inte bara är representationer av inre bilder, utan en aktiv process varmed ungdomar formar sin identitet genom att jämföra sig själva med andra, såväl inom gruppen som med andra grupper. Det är inte deras sociala identitet eller gruppens identitet som ungdomarna primärt tematiserar utan sin egen personliga *individualitet, autonomi och autenticitet*. Material till sin personliga stil hämtar ungdomar från medier, massmedier och populärkultur. I likhet med Widdicombe och Woffitt (1995) poängterar Drotner (2004) och Fiske (1992) hur massmedier och populärkultur samverkar. Viktiga stilelement för ungdomar att uttrycka sin identitet med är musik, bild, kläder och attityd (Drotner, 2004; Featherstone, 1994).

Den förändring som samhället genomgår har kulturella återverkningar på ungdomars möjligheter att forma sina identiteter. En del av denna förändring är utbredningen av marknadsestetiken. Marknadsestetiken designar varumärken och fyller dem med drömmar och begär som blir viktigare än varans funktion och kvalitet, det vill säga det som kallas varans bruksvärde (Person, 2003). Marknadsestetiken representerar det Hargreaves (1994) kallar hyperverklighet, Hassan (2003) derealisation och Baudrillard (2003) simuleringar, i det att gränsen mellan fakta och fiktion löses upp. MTV, musikvideor och dokusåpor lanserar musik, artister, mode, attityder och livsstilar. Klein (2002) menar att varumärket intagit en dominerande roll i marknadsföring. Varumärket handlar om kollektiva föreställningar, anseende och värderingar, och inte om produkter och tjänster. Märkesutvidgningen sker genom en ständig förnyelse av marknadsföringsspråket och nya ytor att sprida varumärket på. Det är online som det rena varumärket tar form, befriat från den verkliga världens bördor (Klein, 2002).

Lundberg, Malm och Ronström (2000) menar att i ett mångkulturellt samhälle är estetiseringen en förutsättning för att bli synlig. Att vara synlig är en förutsättning för att få uppmärksamhet, något som kan leda till det som eftersträvas – erkännande. I denna studie berättar eleverna hur de både laddar ner och distribuerar musik och videor via Internet och mobiler. Vad som uppmärksammas grundar sig på personliga överväganden och värderingar, det vill säga är subjektivt. Uppmärksamhet går inte att köpa utan skapas och erhålls med estetiska uttryck och överförs via instrument och medier. Musik kan utifrån detta förstås som ett estetiskt, emotionellt och socialt mål i sig, men även som ett medel med vars hjälp man kan överföra individuella och kollektiva budskap.

Ett av budskapen är varumärket av sig själv. I Scheid (2004) formuleras begreppet ”Egologo”. Ego (latin) används inom psykologin både för att beteckna ”Jaget” som utgångspunkt för värderingar och bedömningar, men även som den del i medvetandet som medlar mellan ”Detets” driftskrafter

och de fysiska och sociala realiteterna. Logo är hämtat från reklamvärlden och anspelar på en synlig eller hörbar representation av ett varumärke. I denna undersökning är varumärket individen och logo den representation av identiteten som individen vill förmedla, det vill säga både processen och produkten av en medierad identitet. Resultatet är en synlig och hörbar representation av individens identitet, exempelvis ett musikstycke, en video, ett konsertframträdande eller en musikteaterföreställning, som även kan distribueras via Internet. Det som utmärker dagens multimediekultur (Drotner, 1996) är att samtida interaktiva medier (Dunkels, 2007) gör det relativt enkelt och billigt att estetisera, editera och distribuera estetiska produkter, exempelvis film, bilder, texter och videor. Därmed vidgas den sociala arenan (Goffman, 2004) som ungdomar kan agera på. I det sammanhanget förefaller Gregens (2005) syn på identitetsskapandet som ett pågående språkspel, där språk innefattar lingvistiska, bildliga och akustiska medieringar relevant. Med begreppet "Egologo" vill jag belysa den vikt unga fäster vid att vara synliga. Synliggörandet görs med estetiska uttrycksmedel som kräver stilkänsla, kunskaper i hur man använder medier, kreativitet och en yta för att visa sin identitet. Med estetiska medel, musik, bild och mode, designar ungdomar olika uttryck för sin identitet.

Genom att använda ordet designa vill jag poängtera relationen mellan innehåll och form (McLuhan, 1999), där formen förespeglar ett möjligt innehåll. I designprocessen ges möjligheter att pröva olika alternativ, något som leder till att en produkt är väl avpassad till sitt användningsområde. Designprocessen kräver kunskaper i handhavandet av verktyg och material, och förmåga att våga pröva och samtidigt göra de rätta överväganden som krävs för att produkten skall utformas på bästa sätt. I intervjuerna talar eleverna om vikten av att vara kreativa, att våga pröva och förmågan att utforma personligt präglade musikstycken, både egna och covers. Det krävs estetiskt kunnande och stilkänsla när stilelement från såväl fin- som populärkulturen används. Just användandet och blandningen av olika kulturella uttryck utmärker vår samtid, det sen- eller postmoderna samhället (Bell, 2003; Jameson, 2003a; Wellmer, 2003) Begreppet "Egologo" innefattar en kombination av psykologiska, teknologiska och estetiska överväganden, ett synlig och hörbart sätt med vars hjälp ungdomar marknadsför sina identiteter.

Ungdomskultur och musik i skolan

Jämfört med annan undervisning i skolan beskriver eleverna musikaktiviteter och ämnet musik i skolan som delvis annorlunda, både till form och till innehåll. Eleverna påverkar innehållet i undervisningen genom att bland annat ta med musik från sin fritid till skolan. De får också använda skolans

resurser utan lärares direkta övervakning, de får ta gemensamt ansvar, det är roligt och ger en kick att spela och uppträda, både i skolan och på fritiden. Musik i skolan blir på detta sätt en speciell miljö där elevernas fritid och skolarbetet delvis tycks flyta samman. Med Bernsteins (1983) begrepp innebär detta att musikämnet har svag klassifikation, det vill säga mindre hierarkiska strukturer än andra ämnen, och svag inramning genom att vardagslivet i någon mening integreras i musikundervisningen.

Det som i ungdomskulturforskning och musikpedagogisk forskning omtalats som "rockens pedagogiseringsproblem" handlar bland annat om att när skolan tar in och använder ungdomars rock- och populärmusik berövas ungdomar ett uttrycksmedel för motstånd och uppror. I denna studie framstår förhållandena som annorlunda i den meningen att det snarare tycks berika och utveckla ungdomarna, musikaliskt och på andra sätt, när deras musik blir en del av undervisningen. Musik inom populkulturen är symboler "in action". Med musik visar elever åsikter, värderingar och gruppstillhörigheter, kort sagt sin identitet. Musik, både klingande och med tillhörande musikaliska attribut, är en expressiv form att pröva och visa hur elever som individer vill positionera sig. "Rockmusiken förankrar det kreativa uttrycket i subjektiva och aktuella kulturella erfarenheter samt i en önskan om att skapa sig en identitet" (Ruud, 1997). Lilliestam (2006) beskriver rockmusik som ett sätt för ungdomar att uttrycka sin identitet och sin samtid som bör och skall införlivas i skolan.

Eleverna beskriver musikämnet som gränsöverskridande mellan fritid och skola. Det meningsskapande i musik utgår från den individuella eleven. Musik tolkas speciellt och inte generellt, den är subjektiv och har inte objektiva anspråk, det är skapande och aktiv till sin form och sitt innehåll. Berkaak och Ruud (1992, 1994) ser ungdomars musik som en mötesplats och inte som genrer med fixerade kvalitéer, det vill säga en teckenfabrik för ungdomars identitet; en mötesplats att bygga nätverk och allianser där ungdomar uttrycker sina erfarenheter och livsvillkor. Ordet text härstammar från latin och betyder ursprungligen väv och inte bokstäver (Bergman, 2005), något som fångar innehåll och form för musik generellt och rock- och popmusik speciellt. Denna väv består bland annat av musik, kläder och attityd. Ungdomar använder samtida interaktiva medier, vilket har gjort det lättare att ladda ner, skapa och skicka musik och musikvideor till varandra. Musik är välintegrerat i medier och ungdomskulturer. Marner & Örtegren (2003) menar att varje estetiskt ämne är mediespecifikt, det vill säga har sin hemvist i en specifik medieringsform med tillhörande teorier och tekniker. När eleverna spelar, skapar och editerar musik i skolan, bland annat genom att skapa musikvideor och lägga ut dem på Internet, utvecklar de på så sätt det mediespecifika i musik.

Inom både populärkulturforskning (Drotner, 2004; Sernhede, 1996; Widicombe & Wooffitt, 1995) och musikpedagogisk forskning (Ericsson, 2002; Folkestad, 2002; Jorgensen, 2006; Ruud, 1997, 2006; Stålhammar, 2004b) lyfter man fram musiken som en identitetsmarkör. Enligt Drotner (2004) är populärkultur och ungdomars mediebruk tätt sammanknutna, vilket ofta tematiseras i termer av motstånd, mening, njutning och identitet. Ziehe (2000a) menar att allt inklusive sexualitet, våld, globala hot, mode och trender i ökande grad tematiseras i medier. När eleverna tar med sig populärmusik från fritiden till skolan för att spela och lyssna innebär det att de teman som behandlas i de medier som ungdomar använder även bearbetas i skolan.

Om man som Ziehe (1994, 2000a, 2000b) ser skolan som ett offentligt rum innebär det att skolan både är en lärande institution och en social arena. När eleverna berättar att de tar med sig sin egen musik till skolan och lär sig spela den där ser jag det som ett exempel på det som Ziehe (1994) benämner intensitet, det vill säga att eleverna kan utveckla musik utifrån egna intentioner. När skolan tillhandahåller instrument och lärare som visar hur man spelar, ger det elever möjlighet att uttrycka sig själva med musik och att spela tillsammans. Inom skolan skapas det, som Marner och Örtegren (2003) kallar det, produktionsytor, det vill säga ytor att skapa på, och presentationsytor, ytor att uppträda på och visa vad man skapat. Musikämnet och musiklärare i skolan ger eleverna möjligheter att spela och uppträda.

Att se skolan som ett offentligt rum (Ericsson, 2002; Ziehe, 1994, Stålhammar, 2004) innefattar möjligheten att delvis förändra skolans verksamhet, från en tonvikt på kunskapsförmedling till utveckling av sociala relationer och personlig identitet. Det betyder att man betraktar skolan som ett offentligt rum och en arena där elever med olika bakgrund, könsmässigt, sociokulturellt, etniskt och religiöst, *möts och agerar för och med varandra*. Ungdomar använder musik som ett expressivt uttryck för sin identitet och för att uttrycka sin syn på förhållanden i sin samtid. Teman om exotism, etnicitet och sensualism inom populärkultur och musik är då verksamma (Al-Baldawi, 1998; Bjurström, 1998; Bravo, 1998; Sernhede, 1996, 1998, 2002), både i skolan och utanför. I skolan *skapas mångkulturella möten* (Brömssen, 2006) och musik i skolan kan skapa identiteter som inte baseras på nationalitet, etnicitet och kön utan på kulturell identitet, det vill säga en identitet som grundar sig på de värden, värderingar och livsstilar som musiken representerar (Folkestad, 2002; Sæther, 2006).

Denna studie visar att eleverna använder och lyssnar till många olika musikgenrer och vill vara öppensinniga, det vill säga öppna för nya idéer, influenser och människor. Med begreppet "annorhet" menar Bakhtin (Dysthe & Igland, 2003a) att vi i dialogen med andra söker den andres perspektiv på det egna medvetandet. Den andre är därmed inte något främmande eller

fientligt utan själva förutsättningen för dialog, självreflektion och den egna identiteten. Ziehe (2000a) menar att skolan i senmoderniteten skall möjliggöra det "ej invanda" och "ovanliga lärandet" så att eleverna kan se saker på nya sätt. Lärostoffet skall inte vara en kopia av verkligheten utan symboliska beståndsdelar som skapar nya mentala strukturer och kartor. För att utveckla dessa mentala strukturer hos eleverna föreslår Ziehe att skolan prioriterar tre former för lärande. För det första vad han kallar *eftertänksamhetssituationer*, genom att ge eleverna möjlighet att reflektera och bearbeta händelser och tankar. För det andra skapa situationer med *socialt perspektivövertagande* då elever både kan uttrycka egna behov och även bortse från dessa och se från den andres perspektiv. Och för det tredje, genom *situationer med kropps-upplevelser*, det vill säga att genom kropps-koncentration, kropps-rörelser och kropps-uttryck, skapa upplevelser av temposänkning, stillhet och tillit, något som är viktigt då kropps-upplevelsen aktiverar den ytterst sårbara skarven mellan yttre och inre upplevelser (Ziehe, 2000a). De sätt som elever i intervjuerna beskriver hur de använder musik menar jag anknyter till Ziehes tre former för lärande. Musikalisk dagbok och musikskapande beskrivs i intervjuerna som former av terapi och reflexivitet, något som skapar tillfällen för eftertänksamhet. Den "öppensinnighet" som eleverna eftersträvar och som de upplever finns i musik kan ses som ett perspektivövertagande. Musik skapar också fysiska upplevelser vid exempelvis konserter och dans och används som bekant också vid olika typer av fysiska aktiviteter.

Genom att processa, editera och estetisera, exempelvis med musik, erhåller eleverna en djupare förståelse för grundläggande strukturer i samhället och om sin egen livsvärld. Ziehe (1994) beskriver estetisering som ett senmodernt förhållningssätt att handskas med samhällsförändringar, något som innefattar begreppen subjektivering, ontologisering och potentiering. Tidigare har jag använt Aristoteles kunskapsbegrepp "fronesis", som står för ett reflexivt förhållningssätt som manifesteras i estetiskt och konstnärligt arbete, och som innefattar "episteme", teoretisk-vetenskaplig kunskap och "techne", praktisk produktiv kunskap (Gustavsson, 2004). I en skola där eleverna, som i denna studie, har produktionsytor och presentationsytor för musikverksamhet skapas möjligheter att utvidga elevernas kunskaper och tekniker att estetisera, det vill säga en form av reflexivitet (Ziehe) eller radikal etik (Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius, 2004).

Även om eleverna menar att det finns genusnormer i musik hävdar de att dessa går att sätta sig över. Det musikaliska kunnandet och hantverket framstår som viktigare än genusnormer samtidigt som musik kan förändra normer. Hur tyder man dessa motsägelsefulla utsagor? Är det så att eleverna inte är medvetna om genusnormer eller tar de avstånd från tanken på att vara inskrivna i en norm? Att de inte är medvetna om hur normer upprätt-

hålls kan förklaras bland annat utifrån Bourdieus teorier (Broady & Palme, 1993) om att makt vidmakthålls genom dolda maktstrukturer, värderingar och traditioner och är verksamma utifrån att de är dolda för medvetandet. Om man som Ziehe (1991, 1994, 2000, 2003) menar att det sker en avtraditionalisering i samhället, att gamla strukturer och traditioner ersätts med nya, innebär det också att normer ändras. Eleverna är medvetna om traditionella genusnormer och beskriver hur de yttrar sig och vilken inverkan de har. Men trots det hävdar de att man i musik kan förhålla sig till dessa och att normerna inte styr deras val av musikgenrer och instrument.

Vem eller vad är det då, enligt eleverna, som traderar normerna? I intervjuerna nämner eleverna tre källor: föräldrar, lärare och medier. Det är föräldrarna som introducerar instrument och därmed överför traditionella könsnormer. Lärarna traderar könsnormer fastän de är medvetna om att dessa existerar, och medvetet försöker motverka dem. Effekten blir att lärare skiljer ut flickor som grupp och inte ser dem som individer, eller som en elev beskriver lärarnas agerande: "Låt tjejerna få mer plats". Då uppstår situationer som upplevs som besvärande för både flickor och pojkar, vilket kan innebära att pojkarna får backa, och inte vet vad de skall göra, samtidigt som en flicka går fram och känner: "Happ, nu har jag tagit någons plats". Eleverna menar att det inte skall ha någon betydelse om man är flicka eller pojke utan hur duktig man är på sitt instrument. Eleverna anser också att medier bidrar till att sprida stereotypa bilder av flickor och pojkar .

Vissa instrument trakteras företrädesvis av pojkar och andra av flickor. Men eleverna hävdar att det inte möter något hinder om någon flicka till exempel vill spela trummor, det vill säga ett instrument som spelas av flest pojkar. Det är inte något som upplevs som konstigt. När lärarna inte är med väljer eleverna själva vilka instrument de vill spela och de instrument som de är duktigast på.

I enkätstudien framkommer att flickor är i majoritet när det gäller att gå på rock-, metall- och hårdrockskonsert. Dessutom är det endast flickor som nämner hiphop. Liknande resultat har Bjurström (1997) redovisat. I sina studier har han funnit att flickor uppskattar rockmusik, det vill säga musik som traditionellt tillskrivs pojkar, i samma utsträckning eller till och med mer än pojkar. Richards (1998) och Koizumi (2002) menar att skillnaden mellan flickor och pojkar inte består i vilken musik de lyssnar på utan de sätt som de talar om sitt förhållande till musik. Eleverna i den här undersökningen ger exempel på att pojkar i sina spellistor lyssnar på musik som tillskrivs flickor. Lilliestam (2006) påpekar att rockmusik är en starkt präglad manlig domän, men det gäller inte bara rockvärlden utan nästan alla områden inom musiklivet. Han menar att man bör vara försiktig med att dra allt för hastiga slutsatser om vad som är kvinnligt respektive manligt

musikaliskt beteende. Sambandet mellan musikaliskt beteende och genus är komplicerat och vår kultur är genomsyrad av stereotypa och dåligt underbyggda vardagsföreställningar om vad som är manligt och kvinnligt.

Många elever menar att genusnormer i musik är verksamma utifrån de förebilder som flickor och pojkar kan realtera till. Ett sätt att förändra normerna skulle i så fall vara att presentera alternativa förebilder. De menar att musik är ett redskap som går att använda för att förändra normer. Hur skall det gå till? Ett exempel är att låta det man beskriver som ”tjejgrupper” få ta plats. O’Neill (2002) menar att just en performativ syn på könsproduktioner står i samklang med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på identitetskonstruktioner. Därigenom skapas fler förebilder inom bland annat hårdrocksmusiken. Det som gör dagens tjejgrupper som spelar hårdrocksmusik stora, enligt eleverna, är att de har tagit ”killattityden” och gjort den till en egen attityd. När flickor tar till sig den tuffa hårdrockattityden betraktas de som uppkäftiga, något som det är viktigt att se förbi för att inte fastna i traditionella könsnormer. Eleverna ser på dessa tjejgrupper som att de fortfarande har en ”killattityd”, men med feminina inslag. Risken är att kvinnor tar över manligt beteende. Som kvinna måste akta sig så att man inte försöker bli en man.

Inom idrotten har kvinnliga svenska idrottare förändrat bilden av vad som är kvinnlig och manlig idrott, till exempel inom tennis, golf och fotboll. Idag händer det att både unga flickor och pojkar har kvinnliga idrottare som sina idoler, och markerar det med att till exempel bära en fotbollströja med deras namn på. Jag menar att både idrottsevenemang och konserter, som även medieras via tv och Internet, kan analyseras utifrån Goffmans (2004) *det presenterade jaget*, där individer agerar på en social scen och positionerar sig både inom gruppen och i förhållande till andra grupper. Även Gregens (2005) teori om att identitet skapas narrativt och diskursivt är användbart för att beskriva och förstå vad som händer när traditionella genusnormer inom musik och idrott verkar förändras. Vad innebär det när dagens kvinnliga hårdrockgrupper är respekterade hårdrocksgupper, av både flickor och pojkar?

Med detta resonemang vill jag problematisera bilden av instrument som genusbundna. Musik är kulturellt förankrat, vilket implicerar att musikaliska förebilder kan ändras och nya normer skapas. Frågeställningen kan förflyttas från instrumentet som genusnormerande till instrument som genretypiska och som musikaliska uttrycksmedel. Många flickor i studien lyssnar till olika former av rockmusik, vilket jag tolkar som att de främst av allt tilltalas av energin i musiken.

Musiksymboler i det senmoderna medielandskapet

Det är påtagligt hur den medieteknologiska utvecklingen påverkar ungdomars produktion, konsumtion och distribution av musik. Som framkommer i resultaten tillbringar eleverna mycket tid med att lyssna och spela musik. De tar hem musik från nätet och sprider det vidare till kamrater. YouTube, MySpace, Facebook och andra communities är sajter där ungdomar träffas, samtalar och delar med sig av musik. Här har ungdomar möjlighet att presentera sig själva och att lägga ut egen skapad musik. Många elever laddar hem musik från Internet och flera elever berättar att de lägger ut sin musik och sina musikvideor på Internet, inklusive deras PA-100 arbeten (examensarbeten). Ziehe (1994) pekar på sambandet mellan sociala förändringar, teknologisk påverkan och kulturell produktion. Nedan sammanställer jag tendenser utifrån hur eleverna i studien beskriver musiksymboler och hur de använder dessa.

Musik som symbol är föränderligt utifrån personlig kontext. I intervjuerna berättar eleverna att identitet i grundskolan var starkt relaterat till grupperns normer. I gymnasiet är identitet i högre grad ett personligt projekt. Därmed har musik som identitetsmarkör ändrat karaktär, från att vara symbol för grupptillhörighet till symbol för att kombineras och kontrasteras efter eget behag. Begreppet identitet är komplext. Eleverna menar att man visserligen har en identitet men att den är både föränderlig över tid och består av flera roller i olika kontexter, till exempel när man spelar i skolan eller hemma.

Värderingar som knyts till musiksymboler tycks förändras över tid. Giddens (2002) talar om ”urbäddningsmekanismer” i det senmoderna samhället. Det innebär att symboliska tecken avskiljer interaktionen från platsen. Ett exempel är rockmusiken. Tidigare var en artist tvungen att leva ”sex-drugs-and-rock’an’roll” för att erhålla autenticitet (Lilliestam, 2006; Scheid, 2006). Idag verkar myten om ”sex-drugs-and-rock’an’roll”, liksom hårdrocksmusik och satanism, användas som ett marknadsföringsattribut av artister. Elever kan använda en symbol som denna temporärt, till exempel när de går på fest. De tar på sig sin ”rock-an’roll-outfit”, som kan vara inköpt på H&M eller Myrorna, spelar hårdrocksmusik och lever ut ”sex -drugs –and –rock’an’roll”, för att senare på kvällen gå hem, byta kläder och spela pop eller jazz. Identitet kan alltså väljas och brukas temporärt. Ett uttryck för samma sak är när kristna grupper kan anamma olika hårdrocksattribut, trots att hårdrock tidigare ibland likställdes med satans musik.

Värderingar knutna till musiksymboler tenderar att förändras över tid. Finkultur, som en gång var den norm som annan kultur jämfördes med, tycks idag vara en i mängden av möjliga kulturformer att använda fritt. Även om eleverna på Musik tycks värdera jazzmusik som en avancerad musikform poängterar de att det inte medför att en bra jazzmusiker kan spela

andra genrer på ett trovärdigt sätt. Vissa musikgenrer har gjort sociala resor och förflyttat sig från getto, barer och horhus till konsertlokaler. Det innebär också förändringar i vilka socialskikt som lyssnar, spelar och anammar musikgenren (se även Sernhede, 1996). Exempelvis har blues, jazz, rock och hiphop genomgått sådana förändringar. Värderingar som knyts till musikgenrer omvärderas också. Improvisation och personlig utlevelse, som associeras med jazzmusik, värderas högre eller åtminstone lika högt som notbundenhet, som associeras med klassisk musik och att kunna förstå och tolka en kompositörs nedtecknade verk.

Eleverna kombinerar, estetiserar och använder musiksymboler på ett fritt och personligt sätt. Tillgången till musik, kläder och Internet ger ungdomar en näst intill oändlig källa att ösa ur. Utifrån detta råmaterial formar eleverna en personlig stil genom att använda de symboler som ligger kodade i musik. De elever som lyckas kombinera ”rätt” upplevs som äkta, autentiska och unika.

Idag är musikutövande i hög grad kopplat till digitalteknik. Tidigt integrerades digital teknik med musikinstrument och musikproduktion. I början doldes den digitala tekniken genom att instrumenten liknade traditionella akustiska instrument. Idag kan en Laptop vara ett instrument som spelas på konserter. Ljud processas och editeras i ökande omfattning och det kan vara svårt att veta om det är akustiska instrument som är editerade eller om ”ljudskaparna” utgår från sinusvågor eller samplade ljud.

Den medieteknologiska utvecklingen har förändrat villkoren för hur musik produceras och distribueras och därmed ungdomars möjligheter att manifesteras sin identitet. Fiske (1992) och Drotner (2004) beskriver ungdomars estetiska aktiviteter och produktion inom populärkulturen som identitetsskapande på ”kulturell nivå”. Genom samtida interaktiva medier konsumerar, producerar och distribuerar ungdomar estetiska produkter i stor omfattning. Det ”imaginära rummet” (Stålhammar, 2004b) är ett rum där ungdomar med musik kommunicerar stil, aktiviteter och förhållningssätt. Eleverna tycks ha en ständig tillgång till ett stort musikutbud som de använder för att skicka musik till varandra, exempelvis mms, YouTube och Myspace. Castells (2002) beskriver vår samtid som ett nätverkssamhälle, en virtuell kultur, där nätverksidentiteter formas och kommuniceras utifrån personliga syften. I samtida interaktiva medier låter sig musik, bild och text enkelt integreras.

När McLuhan 1964 (McLuhan, 1999) proklamerade att ”Mediet är budskapet” fäste han uppmärksamheten, som jag ser det, på tre förhållanden. För det första att innehåll och form utgör en enhet, något som eleverna understryker har betydelse för trovärdighet inom musik. Musiken är inte bara klingande, utan också förbunden med kläder och attityd. Det tycks som

eleverna i denna studie ser musik som en helhet som förutsätter både musik, text och andra attribut, där helheten är större än summan av delarna. Att se en musikkomposition som en helhet, något som rymmer klingande musik, texter, kläder, attityder, känslor, minnen och förhoppningar, skapar ett större djup och större förståelse för vad musik är och används till. Ett exempel är att se hiphopmusik som bestående av fyra element; musik, graffiti, dans och rapp (Sernhede, 2002; Söderman, 2007). Det går inte att idag spela bra och samtidigt ha dåliga scenframträdanden, lika lite som det går att ha bra scendekor men spela dåligt. I intervjuerna berättar eleverna att det är viktigt att text, musik och attityd i en musikvideo uppfattas som trovärdig och äkta. En musikvideo kan således både hjälpa och stjälpa en lansering av en artist eller låt. För det andra innebär "Mediet är budskapet" att mediet i sig är viktigt. Det är skillnad om eleverna kommunicerar via mobiltelefon, skriver brev, mejlar eller träffas i communities. Det har också betydelse vilka Internetsidor de träffas på eller besöker. En tredje aspekt av "Mediet är budskapet" är att mediet i sig skapar förutsättning för vad som är möjligt att skapa och kommunicera. Eleverna menar att det faktum att de växer upp när Internet expanderar ger dem en annan förståelse och gör det lättare för dem att använda samtida interaktiva medier. Drotners (1996) begrepp "audiovisuell mediekultur" beskriver integreringen av musik och medier i ungdomskulturen från 1960-talet fram till 1990-talet. När exempelvis en skiva var inspelad var den fixerad. I dagens "multimediekultur" (Drotner, 1996) samverkar och förstärker olika medier varandra på nya sätt. Det som skiljer "multimediekulturen" från den "audiovisuella kulturen" är att kommunikations- och tolkningsprocessen i högre utsträckning sker både i huvudet hos den som producerar och hos den som tar emot när de använder mediets form och innehåll. Eleverna berättar hur musik utvidgas och integreras med bild till en enhet och smälter ihop med mode och attityder. I dagens "multimediekultur", där ungdomar använder samtida interaktiva medier, är musik och medier inte bara integrerade utan assimilerade i ungdomskulturen. Samtida interaktiva medier är luften som ungdomskulturen andas och musik flyter i dess ådror.

Makten över medier och musik. Eleverna strävar efter att nå kontroll över sina musikproduktioner och de uttrycker en skepsis och motvilja mot att behöva underordna sig kommersiella intressen. Autenticitet och äkthet ökar i värde enligt eleverna om man är en "underdog" eller självlärd, i motsats till att vara upptäckt och skapad av medieindustrin. Hur ser då mediemarknaden ut? Ilshammar (1999) pekar på att företag och branscher ingår strategiska allianser med varandra. Effekten är dels att händelser och personer i medier som tidningar, tv och Internet refererar till varandra, dels att makten koncentreras. Det råder ett komplext samspel mellan produkter från

medieindustrin, exempelvis MTV, och produktionen och distributionen av egna medieprodukter hos ungdomar. Produkter från medieindustrin tenderar enbart att framstå som material för elevernas identitetskonstruktioner. Stereotyper i medier kan endast rendera *autonomi*, *autenticitet* och *äkthet* efter att de blivit bearbetade utifrån personliga preferenser av eleverna och när eleverna tillför något eget. Ungdomar använder på så sätt samtida interaktiva medier för att delvis ifrågasätta och upphäva medieindustrins absoluta maktposition.

Massmedierna bidrar till att upprätthålla ett ojämnt maktförhållande som varken leder till emancipation eller upplysning (Bourdieu, 1994; Foucault, 2002; Habermas, 2003). Baudrillard (2003) delar i stort denna tanke och menar att massmedier står i ett motsatsförhållande till mediering, det vill säga att massmedier är intransitiva och skapar icke-kommunikation om man med kommunikation menar ett ömsesidigt utbyte av tankar och idéer. Detta sker inte genom en brist på information utan genom ett övermått av information, en oanvändbar hyperinformation som gör anspråk på att upplysa. Makt tillhör de som formulerar sanningar och skriver historien. Men förhållandet mellan folket (massorna) och medier, menar Baudrillard (2003), kan ses ur två perspektiv och han ställer frågan om det är medierna som neutraliserar meningen och producerar den "formlösa" (eller informerade) massan, eller om det är massan som segerrikt motstår det medierna producerar? Är massmedierna på maktens sida i manipulationen av massorna eller är de på massornas sida i likvideringen av meningen?" (Baudrillard, 2003:341).

Dysthe och Igeland (2003), som är inspirerade av Bakhtin, intresserar sig för maktförhållanden i kommunikation och ställer monolog mot dialog. Monolog står för ett auktoritativt yttrande som inte lämnar utrymme för tvivel, frågor eller motföreställningar. Dialog, däremot, betecknar ett jämbördigt samtal där mening skapas av parterna som samverkar i bestämda kontexter. Användandet och kontrollen över Internet och hur musik distribueras kan ses som ett exempel. Visserligen har musikindustrin mer resurser än oberoende skivbolag, grupper och enskilda individer, men Internet möjliggör för alla att marknadsföra sin musik. Om man ser till begrepp som autenticitet och äkthet visar resultatet i denna undersökning att eleverna misstror musikindustrin dessa egenskaper. Autentisk och äkta anses den vara som kan och har möjlighet att forma sin musik genom hela processen, genom produktionen och distributionen av musik och musikvideor, och som inte behöver kompromissa bort sina intentioner utifrån ekonomiska vinstkalkyler. Ur detta perspektiv kan elevernas blandning av stilar från populär- och finkultur ses som en desarmering av maktens manipulationer och en källa till inspiration i skapandet av en unik identitet.

Det ensamma musikgeniet finns inte längre utan nu skapas musik kollektivt. När eleverna refererar till klassiska kompositörer ses dessa ofta som enskilda genier, men i pop- och rockmusik, framhåller eleverna, skapas musik kollektivt i gruppen. Artister från olika grupper och musikgenrer sjunger och gör inspelningar tillsammans. De exempel som eleverna nämner kommer från ungdomskulturen där rapp, rock, pop och latin blandas och traditionella genregränser överskrids och olika genrer kombineras. Eleverna är medvetna om att musik kräver någon/några som komponerar, någon/några som spelar och någon/några som spelar in och editerar musiken, det vill säga att många personers ambitioner och kunskaper vävs samman i en musikproduktion.

Valfrihet, öppensinnighet och kreativitet

I intervjuerna beskriver många elever valsituationer och att de ogärna vill välja bort möjligheter. Detta kallar jag ”väljandets olidliga svårighet”. Resultatet visar också att eleverna ogärna vill klassificera andra och sig själva. Att bli placerad i ett musikaliskt fack innebär samtidigt att diskvalificeras för andra musikaliska sammanhang och därmed begränsas valfriheten. Motviljan mot detta är också en aspekt av ”väljandets olidliga svårighet”. Eleverna uttalar sig ogärna i termer av bra eller dåligt när de talar om musik. Musik är upp till den som spelar, lyssnar eller dansar att värdera utifrån sina intentioner och den aktuella kontexten. Musik ligger i individens upplevelse. En artist kan vara bra, en låt kan vara bra, men endast här och nu. Bra musik finns inom alla genrer och att schablonmässigt förakta någonting ger ett intryck av att inte veta tillräckligt om den artisten eller musikgenren, det vill säga man har valt bort och därmed begränsat sig själv. Även om eleverna föredrar vissa typer av musik innebär lyssnandet på olika musikstilar att de utmanar sina fördomar. Därigenom får de insikter om sin egen identitet. Det kan även vara det som några elever kallar ”öppensinnighet”. Möjligen kan man tolka ”öppensinnighet” som en strävan från entydighet till mångfald, från enkelhet till komplexitet, från enbart lokalt eller enbart globalt till både lokalt och globalt, det vill säga ett sätt att expandera sin personliga horisont.

En elev berättar att när hon klär sig lite åt 1960-1970-talsstil samtidigt är rädd att det kommer att klassificera henne och att hennes personliga val av kläder kommer att förbinda henne med vissa grupper och indirekt beskära hennes frihet att i varje stund kunna välja fritt. För att hantera en komplex och föränderlig värld vill eleverna kommunicera med så många olika människor som möjligt. De vill inte sättas in i ett fack som stänger ute dem från olika möjligheter, utan vill ha valfrihet. Elever är komplexa och

mångfasetterade och genom att de lyssnar på olika sorters musik framstår de som intressanta och inte förutsägbara. De val som eleverna gör för att manifesteras sin äkthet och autenticitet, sin identitet, är viktiga och kräver stil, kulturell kompetens och fingertoppskänsla.

Att vara kreativ är centralt att döma av elevernas uttalanden. Att kunna utforma något personligt ses som viktigt. Den improvisationsförmåga som manifesteras i jazz ses exempelvis som en indikator på kreativitet. Ytterst tycks resonemangen handla om att eleverna vill beskriva sig som kreativa individer. Det innebär att eleverna vill visa att de är kreativa och förändringsbenägna i ett samhälle som utmärks av senmodernitetens *individualisering, upplösning av traditionella normer och värderingar och medvetenhet om sanningens relativa natur*. Att vara kreativ och ha förmågan att producera och skapa nytt och inte enbart reproducera tidigare förlagor är ett tema i samtliga intervjuer.

Vygotskij (Dysthe & Igländ, 2003b) menar att kreativitet går att utveckla genom erfarenheter och med stöd av andra. Med utgångspunkt i cirkusens, konstens, poesins och filmens estetik utvecklar Vygotskij sin teori om hur människor i samspel med andra människor och med hjälp av medierande verktyg blir kreativa, utvecklar och realiserar sina drömmar. Kreativitet utvecklas, enligt Vygotskij, över tid och utifrån det stöd man får, de erfarenheter man når och de redskap man lär sig behärska. Det är alltså möjligt att lära sig att vara kreativ i skolan. Florida (2004) menar att kreativitet är multidimensionellt och att det utvecklas i flera ömsesidigt förstärkande former, utifrån tolerans, talang och teknologi. Toleransen innefattar att vara öppen för nya tankar och mångfald, att blanda och utforska, vilket ligger nära det eleverna i denna studie kallar ”öppensinnig”. Kreativ talang, enligt Florida (2004), relaterar till människor som ser samma saker som andra men tänker och gör någonting annat. Alexandersson (1999) påpekar att en aspekt av estetiska läroprocesser är att kunna se vid sidan av likheter, det förväntade, och jämföra utifrån andra ståndpunkter. Eleverna talar om att kunna improvisera eller på annat sätt bidra och förändra en cover. Teknologi innebär att ha tillgång till och kunna hantera instrument och samtida teknologi och utveckla nya användningsområden och uttryckssätt, att vara innovativ. Ett exempel kan vara när ungdomar genom fildelningsprogram, exempelvis Pirate Bay, utifrån en teknologi som skapades för militära ändamål och ekonomiska transaktioner gjort det möjligt för många att gratis få ta del av ett stort musikutbud.

Var kan då kreativitet utvecklas? Florida menar att det uppstår geografiska platser som är mer kreativa än andra. Detta sker genom att det på dessa platser skapas kreativa miljöer. Till (super) kreativa människor räknar Florida bland annat artister och musiker, vilka enligt honom inte bara styrs av

ekonomiska motiv utan även av tillgång till en meningsfull fritid, kulturella aspekter och möjligheter att påverka sin arbetssituation. Platser och miljöer skall kunna erbjuda ett rikt och levande kulturliv, något som innefattar ett rikt spektrum av olika människor och livsstilar. Det är till dessa platser som kreativa människor söker sig, enligt Florida (2004). Att söka sig till kreativa miljöer kan ses som exempel på när man narrativt konstruerar sin identitet (Gergen, 2005). I intervjuerna beskriver eleverna det estetiska gymnasieprogrammet och skolans musikaktiviteter som kreativa miljöer. När Antoni (2007) använde Floridas teorier i Sverige fann han att det bland de superkreativa människorna och de som bor i universitetskommuner är dubbelt så många som ofta går på teater och mer än tre gånger så många som ofta går på pop/rock-konserter.

Florida (2004) menar att musiker, forskare och uppfinnare ofta har underliga och oregelbundna schema. De arbetar delvis hemma och delvis på jobbet och för en utomstående verkar de mer leka än arbeta. Därmed uppstår frågan hur vi uppfattar tid och hur vi värderar den, i detta fall i relation till kreativitet. Legitim tid använder Kupferberg (2007) som ett begrepp för den tid som krävs till kreativt arbete, det vill säga tid att ägna sig åt själva skapandet, tid till att utvecklas som konstnär och tid till att bevisa sin kreativa förmåga.

Kanske kan det ökande antalet elever som söker sig till det estetiska programmet på gymnasiet ses i ljuset av detta. Elever väljer yrke och studieinriktning på egen risk enligt Beck (2000). Individerna har själv inflytande över sina val, trots att förutsättningar för att göra dessa är socialt ojämnt fördelade. Florida (2004) menar att kreativitet inte går att koppla på och av efter förutbestämda arbetsscheman. I intervjuerna berättar elever att deras musikaktiviteter i skolan sträcker sig utanför den schemalagda tiden. Florida menar att det även sker en intensifiering av tidsanvändningen, vilket inte bara innefattar antalet timmar vi lägger ner i arbetet utan även en förändrad syn på hela livet. Idag tycks ungdomar utveckla sina mest intensiva och kreativa produkter och projekt i tidig ålder. Det går att förstå elevernas val av det estetiska programmet, musikaktiviteter och musikteaterprojektet som kulturella investeringar inför framtiden. Om man ser ungdomars handlingar och tendenser i ungdomskultur som seismologiska rörelser på underliggande strömningar i samhället (Sernhede, 1996) kan elevers val till det estetiska programmet och musikaktiviteter på gymnasiet tyda på att eleverna ser kreativitet som en eftersträvandsvärd förmåga att utveckla inför sina fortsatta karriärer.

Avslutning

Avslutningsvis vill jag besvara de tre forskningsfrågorna som jag ställde i början av denna studie. När det gäller frågan om *hur eleverna relaterar till musik i skolan respektive på fritiden* framkommer att eleverna använder

musik från fritiden i skolans musikundervisning och det de lär sig i skolan använder de på fritiden. Musik flyter mellan fritiden och skolan och kan därmed beskrivas som ett gränsöverskridande ämne. Dessutom hämtar eleverna mycket av sin kunskap från Internet som således också används i musikundervisningen. Det handlar om klingande musik, texter, ackordsföljder, tabulatur och musikvideos som visar kläder och attityd, något som innebär att de musiksymboler som relateras till artister och genrer även är verksamma i skolan, under musiklektionerna men även på raster i korridorer och klassrum. Kanske kan man beskriva Internet som vår tids största "musikskola" och skolan en plats där elever träffas och kan spela tillsammans, en plats för produktion och presentation av musik.

Vad gäller frågan om *vilken funktion skolans musikundervisning fyller för eleverna* framkommer bland annat att det i skolan finns möjligheter och ytor att spela, producera och presentera musik. Där finns instrument, lärare, utrustning och andra elever. Eleverna beskriver musikaktiviteter som lustfyllda och menar att musik skapar samhörighet. Särskilt tydligt är det när de spelar tillsammans och måste ta hänsyn till varandra och samspela. Att kunna tillföra något eget, personligt, som att göra en bra cover, skapa egen musik och improvisera ses som eftersträvansvärt och öppnar för att få delta i olika musikkonstellationer. När eleverna i de tre grupperna beskriver sina musikaktiviteter återkommer ordet kreativ, något som de tycks koppla samman med musik. Vid musikaktiviteter skapas enligt eleverna kreativa miljöer och musik kan leda till "öppensinnighet".

När det slutligen gäller *vilken betydelse musik och ämnet musik har i skolan för elevers identitetsskapande* är en av slutsatserna den att musikämnet tycks utveckla något eftersträvansvärt hos eleverna. Musik berör eleverna känslomässigt och relateras därför till deras identitet. Musik innefattar dels den klingande musiken, men även text, attityd och värderingar. Genom sina musikaktiviteter synliggör eleverna sig själva. De visar att de är kreativa, autentiska och unika, egenskaper som de ser som eftersträvansvärda och som de använder som delar i sitt identitetsskapande. Dessa egenskaper är också centralt i teorier om individen i det senmoderna samhället. I denna studie framkommer att gymnasieelever under sin skolgång i högsta grad är aktiva deltagare i det senmoderna kulturlivet, och att de både formas och bidrar till att forma sin samtid.

Eleverna i denna studie beskriver musikämnet delvis som en frizon, en plats där de kan utveckla sin identitet med musik. Musik i skolan har utifrån resultatet i denna studie förändrats från att expropriera ungdomars musik till att initiera och uppmuntra deras musikaliska aktiviteter och identitetsprövande.

SUMMARY

Introduction

I remember a music lesson in about 1995 with 18 boys, a half-class, from grade seven (14-15 years of age). They had been divided into three smaller groups where each group had chosen a favourite song that after the following weeks' rehearsals was to result in performing in front of all the boys. They practised on various instruments (bass, drums, electric guitar, synthesizers, vocal microphones) in three different team rooms. In order to achieve "music educational effects" I decided to camcord all appearances, and analyze the performance later together with the pupils, and accordingly develop the musical quality and the scenic appearance. During the performances the boys became excited. They applauded, jumped up on "the stage", and acted in front of the camcorder in different ways as both "artistes" and "audience".

When the third group of boys entered "the stage", one in the audience set fire to a spray can, like a huge torch. With a three foot fire flame he "rock and rolled" and spiced up the show. For a moment I considered whether I should end the show and ask him to quench the fire. I chose not to and continued to camcord. After a while the gas ran out and the flame was extinguished. At that time, both the temperature and atmosphere in the classroom had increased several degrees to the feeling of a "real" concert environment, with inspiration and role models from TV and MTV.

In this episode the young people not only used music from their leisure time in school but also acted as audience and artistes at a "rock show". Playing in smaller groups gave the pupils an opportunity to refer to their own musical role models, which included songs, lyrics, sound, how to play different instruments, and facts about various groups and idols, etc. It seemed as if, also at school, the learners charged music with symbols and values that meant more than a few notes played in the right order. This is not to say that the music and instrumental performance lacked significance, but rather the contrary. But it was not the only factor of importance when the pupils assessed one another's music performances. From these experiences there grew an interest in exploring how musical experiences in leisure time and at school influence each other, and what music adds to their life-world.

In Sweden there has been a shift in the view of music as a school subject, from an "aesthetic perspective" towards an "anthropological view", that is from a strict perspective on musicality as something for the chosen ones to elaborate towards a relativistic view where musicality is for everyone to acquire, based on experience and grounded in the understanding of music in

different contexts. It is important for music as a school subject in Sweden to emphasise creativity, to successively develop a more personal and aesthetic awareness, and to incorporate personal modes of expression.

The reform of the upper secondary school system in Sweden (Lpf 94) resulted in 18 programs, all providing eligibility for admission to post-secondary studies, provided the student passes nine core subjects, including aesthetic activities. The programs include e.g. Science, Social Science and Aesthetics. The Aesthetics Program expanded from 600 pupils in 1979 to 6,000 pupils in 1995, where 1,070 pupils had a specialisation in music (Skolverket, 1998). In 2008 there was 17 200 students enrolled in the Aesthetics Program, of which 4 404 pupils had been focusing on music (Skolverket 2008a). In a study by the National Agency of Education (Skolverket, 1998), the advantage of aesthetic subjects is described by the pupils as something that interests them and brightens up the hardship at school. The Aesthetics Program attracts young persons who believe in self-governing and tolerance. The study (Skolverket, 1998) indicates that adolescents select art studies for personal development.

My interest concerns how adolescents use and practise music with a starting point in their thoughts, intentions and motives for choosing music activities amongst their upper secondary subjects. The purpose of this study is to investigate how pupils apply and perceive music in school environments as a part of their identity. Part of the study highlights the relationship between music activities at school and in leisure time. My research questions are:

- How do pupils relate to music in school versus leisure time?
- What function does musical education at school have in the pupils' lives?
- What importance do music and musical education have in the pupils' construction of identity?

Theoretical framework

This study needs a theoretical framework that consists of theories about young people's situation in contemporary society. I decided to draw partly on late and postmodern theories, and partly on the idea that we construct our knowledge and identity in interaction with other individuals in a social context. I will start with this benchmark as an introduction and later on reason about three fundamental aspects in this study: media, music and identity. In conclusion I will present Thomas Ziehe's conceptual framework, which I will apply in my analytical work.

Some characteristic features of late and post-modernity are *reflexivity* (Beck, 2000; Giddens, 2002; Habermas, 2003; Ziehe, 2003), *individualization* and *dissolution of traditional social forms of living* (Beck, 2000; Gid-

dens, 2002; Ziehe, 2003), and a *condensation of time and space* (Giddens, 2002; Hargreaves, 1994). This requires individuals to appear as *genuine, unique* and *authentic*, and to respond to *choices and opportunities*. Hargreaves (1998) lists seven aspects of these criteria for education and future pupils to acquire: a need to be flexible and collaborative, coordinate global and local identities, be creative, relate to dead certainties, networking, a boundless self and secure simulation.

One benchmark in this study is theories according to which individuals construct knowledge and identity in a social context, interaction among people, people and surroundings and their use and development of mediating tools (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Identity and knowledge are thus not situated inside a person or in the external world but exist in the interface of these. Lev Vygotskij argues that social interaction is the foundation for learning and personal development and not merely surroundings for individual processes (Dysthe & Igeland, 2003b). It is of interest that Vygotskij grew up close to a circus and thus used the circus as model for his concepts of *mediation, creativity* and *proximal development zone* (Veresov, 2003). Creativity, according to Vygotskij, progresses by acquiring skills, knowledge and experience, and consequently creativity increases over time (Vygotskij, 1998). In his theories Mikhail Bakhtin focuses on power configurations in communication, involving different forms of communication such as verbal, written, gestural, musical and pictorial ones. His concept is ‘anotherness’, meaning that in dialogue we search for other people’s views on our own consciousness. The other is in this perspective neither unknown, nor hostile or frightening, but the prerequisite for dialogue and self-reflection.

Media make it possible for the audience to understand themselves in a social, historical and maybe an existential perspective. Pulp literature and TV-series, theatrical performances and art exhibitions are all forms of communication that transform into culture in the rendezvous with the audience and the surrounding community (Drotner, 1996, my translation).

1964 McLuhan (1999) proclaimed: “the medium is the message”. The point is to underline that content and form are inseparable in media, that they are interlinked and affect each other. Drotner (1996) argues that we now live in a “multimedia culture” where several forms of media combine and strengthen sensory impressions. A characteristic feature is that the process of communication and interpretation exists not only in the head of the producer or the recipient, but in the content and forms of the media itself (Drotner, 1996). Music plays an important role in the media evolution, and in young people’s lives. Music relates to the ability to shape emotions, the language of emotions, which is not possible to express otherwise

(Bjørkvold, 2005; Ruud, 2002; Saar, 1999). Small (1998) argues that music is not a thing at all but an activity, something that people do. He calls this activity “musicking”, doing music, taking part in any kind of musical performance, playing, listening, dancing etc. Musicking is to simultaneously articulate different forms of relations and multiple layers that matter. Adolescents spend a lot of time with music, and contemporary interactive media have simplified the access, editing, production and distribution of music. Berkaak and Ruud (1992) think that the function of media is to support the beliefs in a community. In this respect music can primarily be described as confirming and establishing a person’s identity

In this study, identity is regarded as representations of constantly ongoing processes, as changeable, multiple and contextual. Identity can be defined in psychological, sociological or social-psychological terms. Among many theories I see the conceptions of Goffman (1972, 2004), symbolic interaction in the form of a dramaturgical perspective, and Gergen (2005), identity presented as narratives according to Wittgenstein’s language games, particularly useful in this study.

In his theory of defining conditions for young people in late modernity, Thomas Ziehe (1983, 1991, 1994, 2000, 2003) combines knowledge from sociology, psychology, philosophy, economy and aesthetics. According to Ziehe, changes in society do not merely affect structural conditions, such as mechanics, but also cultural dimensions such as forms of life and meaningfulness. He sketches three characteristic features of this cultural movement: *reflexivity*, an *expectation* to be able to do anything and *individualisation*, to create a *genuine*, *unique* and *authentic* identity. To handle these changes in society, young people develop different strategies. “Subjectivization” stands for a strategy to create personal relations in an attempt to reduce the coldness of society. “Ontologization” refers to a longing for certainty and “potentialization” to a longing for intense moments, for charging events with energy, in an attempt to flee a threatening emptiness. To formulate these strategies, young people use aesthetics, where “aestheticization” represents an attitude to handling changes in late modernity. Education should, according to Ziehe, enable unusual and novel learning. Core curricula will in this perspective not double reality but create symbolic elements that help young people to develop new mental structures or maps. Ziehe suggests three methods for acquiring these new mental structures. Firstly to form *situations for thoughtfulness*, opportunities to reflect. Secondly to create situations for *social perspective take-over*, where young people can articulate their own needs and at the same time consider alternative perspectives. Finally he suggests *situations for body experience*, that is, by concentration, motions and expressions with the body experience aspect of serenity and confidence.

Research with relevance to the thesis/study

This study relates to youth culture and music education research, in which class, gender and ethnicity are studied. In media (popular) culture mediates style and music, and offers lifestyle alternatives as raw material for constructing identities. Along general lines, youth culture studies deal with young people in their leisure time and music education studies focus on music activities in schools. But music is transboundary, as young persons bring their leisure time music to school. This transboundariness is an aspect of this study, namely to study music as a marker of style and identity, both in school and in leisure time.

Style as a concept involves appearance (clothing, hairstyle and visual attributes), behaviour (ways of moving and talking) and music. Widdicombe and Woffitt (1995) reason that the complexity of different styles could be analysed as a language game, an ongoing process of constructing identities. Their result shows that it is neither a social nor a group identity that seems to be at stake, but rather *individuality*, *autonomy* and *authenticity*. Youth culture studies include themes of gender and ethnicity (McRobbie, 1980).

In youth culture the role of media is significant. Media distribute popular culture and styles where appearance, choices of lifestyle, music and idols are used as raw material in the construction of an identity (Drotner, 2004; Widdicombe & Wooffitt, 1995). Popular culture includes products and processes from both the culture industry and adolescents when cultural objects are produced and consumed. In this cultural production, music is of significance and rock music e.g. has been associated with antichrist, delinquency and hedonism. But it has also been seen as a language, a rendezvous where young people can meet and express feelings, ideas and thoughts about life (Berkaak & Ruud, 1992, 1994).

As described earlier there has been a shift in the view of music as a school subject, from an “aesthetic perspective” towards an “anthropological view”. The implication of this shift is that music lessons in Sweden at large are based on playing instruments and with a pop music orientated repertoire. Stålhammar (2004, 2006, 2008) describes it as a shift from “school music”, music based on moral and educational motives, towards “music in school”, music lessons based on playing instruments, e.g. electric guitar, base, drums, microphones, and with a repertoire influenced by the learners’ leisure time. The consequences of this shift are a topic in Swedish educational research. Furthermore, the influence of media and ICT on music is “hot stuff” in contemporary Swedish educational research, in which this study wants to be included.

Method

This study consists of both quantitative and qualitative methods, including interviews, observations and a survey. The study focuses on young people's construction of identities, where identity is expressed and shaped by music. Through statements about for example taste and style, young people express their views and values, allowing them to describe their identity and the surrounding world to read them. It is not so much about how often an event occurs, but more about how important the individual experience of it. Context is an important concept in qualitative research and stands for "the meaning people attach to their own and others' activities must be placed in a context" (Bryman, 1997:80, my translation). This includes values, actions, patterns and structures. In my theoretical approach I use late and post modern theories, thus stressing the linguistic and social construction of a social reality, knowledge and identity.

The informants were selected from third-year upper secondary pupils who had chosen some kind of music activity in their education. Three groups of pupils were studied. Two groups came from the same upper secondary school, one from an aesthetic program with a music specialization, "Music", another from a specially designed social studies program with a culture and media profile, "Forum". The third group came from another upper secondary school, with many programs but no aesthetics, and took part in an optional course, "Music and Theatre", open to any student at that high school to choose, "Optional". Pupils in groups two and three could have chosen their alternatives because of an interest in drama or dancing and not primarily because of an interest in music. All in all this study includes 83 answered questionnaires, out of whom I interviewed 29 pupils, ten from the first group, six from the second and thirteen from the third group of pupils.

The survey

Even if there is some variation, most of the pupils have well educated parents. Most of the pupils mention that their parents have encouraged their musicianship in various ways, but there are also pupils in this study that do not mention parents, but instead peers, teachers and themselves. 80 per cent of the pupils play some sort of instrument and 70 percent report they can play more than one instrument. Pop and rock music are the most common genres, but pupils from "Music" distinguish themselves by referring to jazz music more often than other pupils. All pupils spend a lot of time on music, that is, on listening and playing. Pupils from "Forum" are the keenest listeners and pupils from "Music" play the most. The result indicates

that girls are the most persistent listeners in all genres, including rap music, hip-hop and heavy metal. Pupils from “Forum” and “Optional” mostly play and rehearse at home, at friends’ places and in a rehearsal room, whilst pupils from “Music” play and rehearse at school, during and after school hours. Many pupils refer to school as an arena for music performances or as a studio with potential to record and edit recordings. The importance of the school subject as an interface between school and leisure time is an issue to include in the following interviews.

Feelings are essential in music. The pupils argue that music can mediate feelings, feelings that musicians create and listeners experience. Freedom to style music based on personal preferences is another significant theme. Are concepts of authenticity, identity, personality and reflexivity fundamental in music? This brings the role of the artist in the musical creation process forward, including his/her performances, the artistic freedom, skill and ability to be personal and unique, the listener’s ability to catch what is individual and unique, the technological impact on music and music consumption as well as young people’s use of contemporary interactive media. These are some of the issues I intend to investigate to gain more profound insights in the following interview study.

The survey indicates that the pupils are experienced in handling contemporary interactive media, and many have recorded and edited music and videos. In the case of “Music and identity” the result shows that the pupils apply identical values and symbols as identity markers, including musical attributes such as equipment. With the concept of musicking, Small (1998) defines music experience as a doing in time, a positioning of the individual in a social context, or from my point of view, a construction of identity. Youth culture research emphasizes the importance of style and style includes music and visual attributes such as equipment to mark and show identity and group affiliation (Bjurström, 1998, 2005; Drotner, 2004; Feather Stone, 1994; Widdicombe & Wooffitt, 1995).

In addition to the results mentioned above, the survey indicates that more girls than boys use rock, rap and hip-hop music, and that it is common that girls play music together in small groups. This challenges the idea that playing in groups is significant for boys and that rock, rap and hip-hop music are typical for boys to use. I will follow up these results in the interviews.

The interviews

Music in school has various implications. One that all pupils mention is that their musical horizons have widened up during upper secondary school. Pupils meet new friends with other experiences and different tastes in music than they are accustomed to. That is something they find exciting and

interesting. During elementary school one belongs to a group with distinct musical preferences, such as Britney Spears, Westlife and Metallica, with clear expressions and aesthetic values. Inside the group, for both girls and boys, consensus is articulated and those outside the group do not understand and are referred to as being “stupid”. This attitude changes when the pupils get to upper secondary school. They will become more curious and accept different musical styles to a greater extent than previously. Musical diversity is connected with personal maturity. A general characterisation of this upper secondary school attitude could be “open-mindedness” to new musical influences and new personal relations.

What distinguishes music activities from other school subjects, according to the pupils, is that music gives pleasure, is creative, improves the ability to co-operate and boosts feelings of group identity. Music teachers, in general, are described as being supportive and willing to show how to play, finding music sheets, chords and lyrics, and offering room to play and using instruments inside school. Music teachers seem to be open-minded to musical suggestions from the pupils. Both sheet music and oral learning are used. The pupils seem to associate sheet music with teacher guided lessons, orchestral instruments and classical music. Oral learning is associated with self-guided learning, instruments like guitar, bass and drums, and genres such as rock, blues and jazz music. Not being dependent on music sheets and “playing by ear” is related to being musically free, being able to express oneself and is described as being “cool”. The pupils disagree about describing instruments like piano and flute as being “feminine” and other instruments, like electric guitar and drums, as being “masculine”. They argue that instruments are pictured as feminine or masculine only because too few alternative role models are presented. They feel free to play any instrument and advocate that musicality overrules gender roles, that musical skills do not depend on whether the musician is a girl or a boy. In the interviews the student report music from leisure time to influences from music in school and vice versa. The pupils also refer to school as being an arena, where they can perform music, that is, in classrooms, in cafeterias, in corridors and on stages. Performing could be to play an instrument but also to use iPods or mobile phones containing personally selected music.

What music is about are primarily feelings, and one feeling that all pupils relate to music is “to have fun”. It can be to “pep talk” while you have to clean up or are out jogging or as simple as a “warming-up-party, party and after-party” as one informer sophisticatedly expressed it. The pupils associate music very closely to their personality and identity. Some pupils talked about therapeutic dimensions in music, that is, recreation, emotional memories and as “musical diaries”. A common belief among the pupils is that music

can be used as a tool to develop their personalities. Fellowship, playing together, community and team building are associated with music.

There are several stereotypes that the pupils refer to in the interviews as they characterize music genres and styles in the youth culture, but they refer to the same stereotypes and values. Even if tastes differ, is it important to respect another person's preferences, as preferences change from person to person and from time to time. It is possible to love a song with an artist from a special show in a specific context. It is not okay to unconditionally love a whole genre or all the recordings from an artist or even a whole CD. It is important that music and text co-operate, otherwise it is confusing or could end up in a disaster. One of the small prints in music is "irony", a sophisticated way to articulate personal beliefs, and for those who are initiated to interpret. The development of mediating technology, where music in the form of "music-video" seems to be the new mediating form for music, is widely referred to in the interviews. It is about how music is associated with equipment, attitudes and lifestyle, and what is possible to mediate with music as "music-video". A common view among the pupils is always to do with contextualised values in music and "music-videos". Every little thing is important if a song or "music-video" is to be appreciated or not, and concepts such as *individuality*, *autonomy* and *authenticity* are at stake.

The usefulness of music depends upon its connection to personality and identity. In the way the pupils talk about music, feelings and identity, I argue that they are interconnected in the view of the pupils. In this way music indicates personal considerations, values and identity. I would say that the pupils articulate both an internal identity, e.g. personal feelings and ethics, and an external identity, i.e. a group identity. It is possible to enrich and enhance one's identity by combining suitable or contradictory equipment with music. The majority of the pupils compose music, for personal purposes, e.g. a diary, and for being performed in public. In all music activities, playing, listening, dancing, singing, etcetera, it is of the outmost importance to appear as unique, authentic and genuine. This can be achieved by working very hard to develop musicality, and the ability to improvise is expressed as being important amongst "Music pupils".

To *invest in oneself*, be *self-made* or an *underdog* seem to be fruitful strategies. Using these strategies one develops personal qualities. Perhaps it is possible to see a similarity between myth and art; to attain "true" uniqueness, authenticity and genuineness one has to work hard, preferably against all odds, without a silver spoon. This is expressed in different ways, in my opinion, by several pupils. They invest themselves, their time and effort, and long for being appreciated. It is possible to be appreciated as a talented and skilful artist. An artist is an expert in his/her field. An artist in the

field of music has to be technically perfect, be able to improvise, to create new music, play together with others and at the same time play first fiddle. When the pupils play and listen to music, they describe it as an act of reflection, of considering alternatives, perspectives and options in life. Musicking (Small, 1998) is doing music, perceiving one's position in society, or as I call it, "creating one's identity".

Concluding discussion

Music = feelings = I seems to be a conclusion in this study. It clearly stands out that the pupils relate music to feelings. Music has the capacity to create and mediate feelings. And the most desirable feeling is the feeling of being authentic. Authenticity cannot be bought but must be earned. In the study many pupils use music to process personal experiences and emotional memories. These pupils compose music for personal usage, a therapeutic or reflexive use of music. The pupils emphasize that music is up to everyone to interpret and evaluate. A genre, artist or song is neither good nor bad but must be valued in its context. Pupils talk about "open-mindedness" as something desirable, to be open to others' music. I interpret this "open-mindedness" as an expression of freedom in late modernity. The Internet provides the pupils with nearly endless access to music, with a potential for everyone to search and find attributes for a personal identity. In conclusion, I think that the pupils connect music with feeling and with identity. Perhaps in late modernity with an awareness of the relative nature of truth and permanent changes, "Cogito, ergo sum" (Descartes) ('I think, therefore I exist') can be tentatively replaced by "Sentio, ergo sum" (I am feeling, therefore I exist), that is to say, what is relevant is what I feel.

Egologo is a visible and audible identity, designed, mediated and distributed by young people. The result from this study shows that the pupils look for music in various places, concerts, CDs and downloads from the Internet. They are aware of stereotypes and how these relate to groups, norms and attitudes, which they use on the basis of personal objectives and circumstances. The pupils combine, use and transform music and attributes from popular and high culture into a personal style. Within youth culture theories, styles include conceptual appearance and behaviour, and are often described in terms of identity constructions in late modernity (Bjurström, 1997, 2005; Persson, 2000). Widdicombe and Woffitt (1995) argue that style is not only representations of single images, but also an active process by which young people shape their identity by comparing themselves with others, both within the group and with other groups. Changes that society is undergoing have a cultural impact on young people's opportunities to shape their identities. Part of this change is the expansion of mar-

ket aesthetics. Market aesthetics designs brands and fills them with dreams and desire, which becomes more important than the function and quality, i.e. the use of the product (Person, 2003). In this way, I believe, market aesthetics represents what Hargreaves (1994) called “hyper-reality”, Hasan (2003) “derealisation” and Baudrillard (2003) “simulations”, a blending of fact and fiction. Lundberg, Malm and Ronström (2000) argue that in a multicultural society, the capacity for aestheticism is a qualification for becoming visible. Being visible is a necessity to get attention, which may lead to what is anticipated – recognition.

Scheid (2004) formulated the concept of ‘Egologo’. Ego (Latin) used in psychology to describe both the “Self” as the basis for values and assessments, and as a part of consciousness. Logo is derived from the sphere of press and refers to visible or audible representations of a brand. In this study the brand is the individual and logo the representation of that person’s self. The result is a visible and audible representation of the individual’s identity, mediated as a piece of music, video, a prominent concert or a musical theatre performance. With the concept of ‘Egologo’ I want to highlight the importance young people attach to visibility. A visualization is made with an aesthetic expression that requires knowledge of style, how to use media, creativity and an area where the identity can be presented. By using the word design, I want to emphasize the relationship between content and form, in the spirit of McLuhan (1999), “the medium is the message”. The design process requires knowledge of the management of tools and materials, and the ability to make the right considerations required for the product to be designed in the best manner. The concept of ‘Egologo’ will include a combination of psychological, technological and aesthetic considerations, a visible and audible identity by which young people promote their identities.

In this study pupils describe the subject of music in school as different from other school subjects, in both form and content. Pupils may bring music from their leisure time, popular music and popular culture, to school to be played and learned from. They may also use the school’s musical resources without teachers’ direct supervision, they take joint responsibility, and it is fun and gives a kick to play music at school.

Provided the teacher manages to establish a student – teacher relationship based on a limited area of shared interests where the teachers and the pupils share experiences and knowledge, this is referred to as “intensity” (Ziehe, 1994). The opposite is “intimacy” and is described as a desire to emotionally open up to each other, and based on moral-therapeutic reasons. Intimacy includes the privatization of the relationship between teacher and student, which Ziehe believes will lead to a transfer of fixed norms, values

and traditions from teacher to student. He argues that it is especially important in aesthetic subjects that the relation between teacher and student is characterized by “intensity” and not “intimacy”. Under these conditions I think it is possible within the subject of music in school to establish a “protected area” for young people to explore and create identities. A school is in many respects an arena where learners meet other learners and where they can play together, compose, record and edit music and music videos. In this perspective music in school could be an arena in which to form cultural identities, that is identities not based on nationality, ethnicity, religion or gender, but on the values, ethics and lifestyles that music represents (Brömssen, 2006; Folkestad, 2002; Sæther, 2006). To bring popular music and youth culture into school and let the pupils use and develop those aesthetic skills in music gives them scope for contemplation and meditation. This has earlier been described as situations for *thoughtfulness*, opportunities to reflect, *social perspective take-over*, where young people can articulate their own needs and at the same time consider alternative perspectives and *situations for body experience*, that is by concentration, motions and expressions with the body experience aspect of serenity and confidence.

In this study I want to highlight some *tendencies in late modernity* that the pupils express and that I find interesting. *The unbearable hardness of selecting* refers to the fact that the pupils must unwillingly select, as selection leads to their having to opt out of other opportunities. The result also shows that pupils are reluctant to classify others and themselves. To be classified is to be labelled and may be disqualifying for other musical contexts. Another aspect of *the unbearable hardness of selecting* is that pupils are also reluctant to speak in terms of good or bad when they talk about music. Music is for the player, listener or dancer to value, based on their intentions and context. It may also refer to what some student’s name “open-mindedness”. Perhaps “open-mindedness” can be interpreted as a quest from unambiguousness towards diversity, from simplicity towards complexity, a course to expand one’s personal horizons.

Musical symbols in the media landscape of late modernity refer to how the development of media is affecting young people’s production, consumption and distribution of music. It is evident in this study that the pupils spend much time on listening and playing music. They download music from the Internet and share it with peers. You Tube, My Space, Facebook and other communities are sites where young people meet, talk and share music. Here young people have the opportunity to present themselves and to distribute their own musical compositions. Ziehe (1994) stresses the link between social change, technological impact and cultural production. This study shows that values correlated to symbols in music tend to alter over

time. High culture that once was the norm that different cultures were compared to, today seems to be one possible cultural formation amongst others to be used freely.

Being creative is essential to the pupils. To have the capability to design something in a personal way is evaluated as important. The ability to improvise in jazz is pictured as an indicator of creativity. Ultimately this reasoning seems to be all about the pupils' desire to define themselves as creative individuals. This implies that the pupils want to picture themselves as creative individuals and apt at changes in a society characterized by individualization, the dissolution of traditional norms and values and awareness of the relative nature of truth. To be creative and have the ability to produce and create new ideas and artefacts, and not simply replicate previous models, is a theme in all interviews. Based on the notion that young people's behaviours are seismic readings of tendencies in society. This study implies that upper secondary school music activities are cultural investments in identity and in the students' life projects.

REFERENSER

- Ahmadi, N. (1998). Om jaguppfattningens betydelse för tolkning av sociala roller. In N. Ahmadi (Ed.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Al-Baldawi, R. (1998). Migration och familjestrukturer. In N. Ahmadi (Ed.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, M. (1999). *Att skapa mening*. Unpublished manuscript, Piteå.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Antoni, R. (2007). Kreativitetens geografi. In S. Holmberg & L. Weibull (Eds.), *Det nya Sverig*. Kungälv: SOM.rapport nr 41.
- Aulin-Gråhamn, L., Lindholm, T., & Viklund, K. (2002). Malmö: Malmö högskola.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2006). Membership categorization and interview accounts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitativ research. Theory, method and practice*. London Sage Publications.
- Bakhtin, M. (1991). *Rabelais och skrattets historia*. Uddevalla: Anthropos.
- Baudrillard, J. (2003). Massorna: Det socialas implosion i medier. In *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Beck, U. (2000). *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Bell, D. (2003). Kapitalismens kulturella motsägelse: modernismen som förförare. In M. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna tides*. Stockholm: Nordstedts.
- Bergman, G. (2005). *Ord med historia*. Stockholm: Prisma.
- Berkaak, O. A., & Ruud, E. (1992). *Den påbegynte virklighet: studier i samtidskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berkaak, O. A., & Ruud, E. (1994). *Sunwheels. Fortellinger om et rockband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag.
- Bjurström, E. (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Borea.
- Bjurström, E. (1998). Ungdomskultur som kamp om etnisk identitet. In N. Ahmadi (Ed.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Bjurström, E. (2005). *Ungdomskultur*. Umeå: Boréa

- Björkegren, D. (1999). *Kultur och Ekonomi*. Stockholm: Carlsson.
- Björkvold, J.-R. (2005). *Den Musiska människan*. Malmö: Runa förlag.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare - i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss, Department of Musicology, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Bolin, G. (1998). *Filmbytare. Videovåld, kulturell produktion och unga män*. Umeå: Borea.
- Bourdieu, P. (1992). *Texter om de intellektuella*. Stockholm: Brutus Östling.
- Bourdieu, P. (1994). *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Bravo, M. (1998). Invandringskrisen eller det förlorade paradiset. In N. Ahmadi (Ed.), *Ungdom, kulturella möten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Broady, D., & Börjesson, M. (2002). En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet. [Electronic Version].
- Broady, D., & Palme, M. (1993). Pierre Bourdieus kultursociologi. In D. Broady & M. Palme (Eds.), *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Brändström, S. (1996). *Musikpedagogiska aspekter på temat rockmusik och skola*. Paper presented at the Musikpedagogik. Piteå.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk*. Stockholm: Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunala musikskolan och musiklärarutbildning*. Diss, Pedagogiska institutionen Umeå Universitet, Umeå.
- Brömssen, K. (2006). Identitet i spel - den mångkulturella skolan och etniciteter. In H. Lorentz & B. Bergstedt (Eds.), *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., & Palme, M. (2000). *Skillnader, profilering och elevers utbildningsstrategier i gymnasieskolan under 1990-talet*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.
- Castells, M. (2002). *Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos.
- Delamont, S., & Hamilton, D. (1984). Revisiting classroom research, a continuing cautionary tale. . In S. Delamont (Ed.), *Readings on interaction in the classroom*. London: Methuen.
- Dibben, N. (2002). Gender identity and music. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Drotner, K. (1996). *Medier och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Drotner, K. (2004). *At skabe sig selv. Ungdom, Æstetik, Pedagogik*. København: Gyldendal

- Dunkels, E. (2007). *Bridging the Distace*. Diss, Umeå universitet, Umeå.
- Dykhoff, K. (2002). *Ljudbild eller synvilla*. Malmö: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2003a). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2003b). Vygotskij och sociokulturell teori. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eco, U. (1986). *Travels in Hyperreality*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edström, O. (2002). *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien och det estetiska projektet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.
- Elmfeldt, J., & Erixon, P.-O. (2007). *Skrifter i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskapet*: Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Ericsson, C. (2001). *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft*. Lund: Musikhögskolan i Malmö.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Diss, Lund University, Lund.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och llikhet till varje pris*. Lund: Media-Tryck, Lunds Universitet.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg* Karlstad: Ung kultur, resurscentrum för Region Värmland.
- Erikson, E. H. (1993). *Barnet och Samhället*. Stockholm: Natur och kultur.
- Featherstone, M. (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Stockholm: Brutus Östling Symposion.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss, Musikhögskolan i Piteå Luleå Universtet, Luleå.
- Filipsson, L., & Nordberg, J. (1993). Barns och ungdomars medie- och kulturvanor. In J. Fornäs, U. Boëthius, H. Ganetz & B. R. ... (Eds.), *Unga stilar och uttrycksformer. FUS-rapport nr 4*. Stockholm: Symposium.
- Fiske, J. (1992). The cultural economy of fandom. In L. Lewis (Ed.), *The adoring audience*. London: Routledge.

- Florida, R. (2004). *The rise of the creativ class*. New York: Basic Books.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making*. Diss, Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. Oxford: Oxford Press.
- Fornäs, J. (1990). Speglingar. In U. Hannerz (Ed.), *Medier och kultur*: Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Fornäs, J. (1991). Narcissus och det andra. In J. Fornäs, U. Boëthius & S. Cwejman (Eds.), *Kön och identitet i förändring*. Stockholm: Östlings bokförlag. Symposion.
- Fornäs, J. (1996). Rockens pedagogiseringsproblem. In S. Brändström (Ed.), *Rockmusik och skola*. Piteå: Högskolan i Luleå.
- Fornäs, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1988). *Under Rocken*: Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Freud, S. (2006). *Föreläsningar. Orientering i psykoanalysen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frith, s. (2002). *Performing Rites. Evaluating popular music*. Oxford: Oxford Univerity Press.
- Gergen, K. (2005). *An invitaion to Social Konstruktion*. London: Sage.
- Giddens, A. (2002). *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.
- Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Graziano, A., M, & Raulin, M., L. (2004). *Research Methods: a process of inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2004). *Informal learning in the classroom*. Paper presented at the Music and Human beings, Örebro.
- Gullberg, A.-K. (1999). *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan*. Lic, Piteå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå Universitet
- Gullberg, A.-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Diss, Musikhögskolan i Piteå Luleå Universitet, Piteå.
- Gullö, J.-O. (2008). *Nya begrepp till en modell för att studera och diskutera musikproduktion*. Paper presented at the NNMPF 2008.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskaps filosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Habermas, J. (2003). Det modernas normativa halt. In M. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Hansson, H., Karlsson, S.-G., & Nordström, G. Z. (2006). *Seendets språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of Teaching and Educational Changes. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publisher.
- Hassan, I. (2003). Mot ett begrepp om postmodernism. In M. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul: Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Diss, Lunds Universitet, Malmö.
- Holm, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2006). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage Publications.
- Ilshammar, L. (Ed.). (1999). *Nätet är mediet. Konvergens som möjliggörare och problem*. Göteborg: Nordicom.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. London: Yale University Press.
- Jameson, F. (2003a). Postmodernismen eller Senkapitalismens kulturella logik. In M. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson, K. (2002). *Can you hear what they're playing? A study of strategies among ear players in rock music*. Diss, Musikhögskolan i Piteå Luleå Universitet, Piteå.
- Jones-Bamman, R. (2006). *World music, world beat*. Paper Presented, at Umeå University.
- Jorgensen, E. R. (2006). Towards a Social Theory of Music identities. In B. Stålhammar (Ed.), *Music and Human Beings - Music and Identity*. Örebro: Örebro universitet.
- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G., & Palme, M. (1993). *Skola - frid - framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Kvantitativ undersökning, Enkäter, Lund University, Malmö.
- Kinnvall, C. (2003). Identitetsstudier - en översikt. In B. Petersson & A. Robertson (Eds.), *Identitetsstudier i praktiken* (pp. 11-34). Malmö: Liber.

- Kirk, E. (2001). Musikalitet. In E. Kirk (Ed.), *Musik & pedagogik*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Klein, N. (2002). *No logo*. Stockholm: Ordfront.
- Klempe, H. (1994). Musikk som mediefag. In Ø. Varkøy (Ed.), *Musikkpedagogiske Perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Koizumi, K. (2002). Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites. In *Popular music* (Vol. 21/1, pp. 107-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristeva, J. (2003). Postmodernism? In N. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Kupferberg, F. (2007). Legitim tid. Tid att skapa, lära och övertyga. (Opulicerat manskript).
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P., & Johansson, T. (1999). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, A. (2007). *Musik, bildning, utbildning*. Halmstad: Makadam.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik - blues, rock och muntlig trädning*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Lilliestam, L. (1996). *Om gehörsmusik*. Paper presented at the Musikpedagogisk forskning.
- Lilliestam, L. (2001). *En dödsmetall-hardcore-hårdrocksgrej, det är jätte svårt att förklara*. Göteborg: Parajett.
- Lilliestam, L. (2006). *Musikliv. Vad människor gör med musik - och musik med människor*. Uddevalla: Bo Ejeby Förlag.
- Linderöth, J. (2004). *Datorspelandets mening. Bartom idén om den interaktiva illusinen*. Diss, Göteborg Universitet, Göteborg.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Diss, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Lindström, L. (1998). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*: Skolverket.
- Lindström, L. (1999). *Hur påverkas skolkulturen av "Kultur i skolan"?* : Anslags ansökan inlämnad till Svenska kommunförbundet 1999-01-08.
- Lindström, L. (2001). *Från novis till mästare. En studie av bedömningskriterier i slöjd*. Stockholm: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Lindström, L. (2005a). Pedagogisk bedömning. In L. Lindström & V. Lindberg (Eds.), *Lärprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Umeå: HLS Förlag.
- Lindström, L. (2005b). Portföljmetodik i estetiska ämnen. In L. Lindström & V. Lindberg (Eds.), *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedömma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

- Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser i teori och praktik. Unpublished Manus.
- Lpf94. (1994). Skolans styrdokument för gymnasieskolan. Retrieved from <http://www.skolverket.se/sb/d/2312/a/12878>.
- Lunarstorm. (1995). Lunar storm öppnar musiksjit [Electronic Version] from www.lunarstorm.se/agerdugersuger/_download/prm_ads2noje-underhallning_musik.pdf.
- Lundberg, D., Malm, K., & Ronström, o. (2000). *Musik, Medier, Mångkultur*. Södertälje: Gidlunds förlag.
- Lyotard, J.-F. (2003). Svar på frågan: Vad är det postmoderna? In M. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Mac an Ghaill, M. (1989). Beyond the white norm: the use of qualitative methods in the study of black youth 'schooling in England. *Qualitative Studies in Education*, 2, 175-189.
- Mackey, M. (2003). Playin the text. In M. Mackay (Ed.), *Literacies Across Media*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Märner, A., & Örtengren, H. (2003). En kulturskola för alla - estetisk ämnen och lärandeprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv.: Myndigheten för skolutveckling.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings. Music, gender and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McIntyre, D., & Macleod, G. (1986). The Characteristics and use of systematic Classroom Observation. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*: Milton Keynes: Open University Press.
- McLuhan, M. (1999). *Media*. Falun: Norstedts.
- McRobbie, A. (1980). En feministisk kritik av subkulturforskningen. In J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (Eds.), *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället*. Uppsala: Argos.
- Miller, J., & Glassner, B. (2006). The "inside" and the "outside". Finding realities in interviews. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage Publications.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, P. (1998). Fritid i skilda världar. En undersökning om ungdomar och fritid i ett nationellt och kontextuellt perspektiv. Ungdomsstyrelsens utredningar 11.
- O'Niell, S. A. (2002). The self-Identity of young musicians. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. New York: Oxford University Press.
- Nylöf, G., & Entelius-Melin, E. (1996). Kulturbarometern 1994-1995. Stockholm: Statens kulturråd.

- Olsson, B. (1993). *SÄMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? : en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss, Musikvetenskapliga avdelningen Musikhögskolan Göteborgsuniversitet, Göteborg.
- Olsson, B. (2008). What kind of theories dominate research on music education? - a discussion of theories in use. Unpublished Manuscript. Academy of Music and drama.
- Persson, M. (2000). Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. In M. Persson (Ed.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2003). Marknadestetiken - vår andra natur? In L. Aulin-Gråhamn (Ed.), *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Petersson, B. (2003). Intervjubaserade studier av kollektiva identiteter. In B. P. A. Robertson (Ed.), *Identitetsstudier i praktiken*. Malmö: Liber.
- Petersson, B., & Robertsson, A. (2003). Inledning. In B. P. A. Robertson (Ed.), *Identitetsstudier i praktiken*. Malmö: Liber.
- Reimers, L. (1994). Pedagoger och skriftställare. Musikutbildning och dess omdaning. In L. Jonsson & H. Åstrand (Eds.), *Musiken i Sverige Volym 4*. Stockholm.
- Reimers, L. (1996). *Musikpedagogikens framväxt nationellt och internationellt*. Paper presented at the Musikpedagogisk forskning. Piteå.
- Richards, C. (1998). *Teen spirits: Music and Identity in Media Education*. London: UCL Press.
- Ruud, E. (1994). Musikkundervisning, relativisme, identitet og verdivalg. In *Musikkpedagogiske Perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ruud, E. (1996). *Musikk och verdier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: universitetsforlaget Oslo.
- Ruud, E. (2002). *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Ruud, E. (2006). The Role of Music in the Development of Identity. In B. Stålhammar (Ed.), *Music and Human Beings - Music and Identity*. Örebro: Örebro universitet.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Diss, Studies in educational science Göteborgs universitet, Göteborg.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Diss, Institute of Education, Stockholm.
- Sandberg, R. (2005). *Curriculum studies and research in music education*. Paper presented at the NNMPF 2005.
- Sandberg, R. (2006). Uttryck, intryck, avtryck - lärande, estetiska uttrycksformer och forskning. In U. P. Lundgren (Ed.), *Vetenskapsrådets rapportserie. 4:2006*.
- Sandberg, R., Heiling, G., & Modin, C. (2005). *Musik. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.

- Scheid, M. (1999). *Halvklass eller mindre grupper*. Luleå Tekniska universitet, Piteå.
- Scheid, M. (2000). En undersökning av musikvideoskapande på en högstadieskola. Luleå tekniska universitet.
- Scheid, M. (2004). Egologo, ungdomars moderna identitetsskapande. In C. Nygren, Landgårds & K. Borg (Eds.), *Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext*. Vasa: Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext.
- Scheid, M. (2006). Musik, identitet och skolan. In C. Nygren, Landgårds & K. Borg (Eds.), *Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Sernhede, O. (1996). *Ungdomskulturen och de andra*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O. (1998). Ungdom och svart identifikation. In N. Ahmadi (Ed.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Sernhede, O. (2002). *AlienNation is my Nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sjögren, A. (1998). Kulturens roll i identitetens byggande. In N. Ahmadi (Ed.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998). *Utvärdering av fem gymnasieprogram*. Stockholm: skolverket.
- Skolverket. (2002). Redovisning av uppdrag till statens skolverk avseende nationella insatser för kultur i skolan. Retrieved from <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Musik*. Stockholm.
- Skolverket. (2008a). *Kp 2000. Musik. Ämnets syfte och roll i utbildningen. Grundskolan*. Retrieved from <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3877&extrald=2087>.
- Skolverket. (2008b). *Musik. Ämnets syfte. Gymnasieskolan*. Retrieved from <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=MU&extrald=>.
- Sloboda, J. A., Davidsson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in development of performing musicians. *British journal of Psychology*, 87, 287-309, 23.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University press.
- SOU. (1976.33). *Musiken, människan, samhället. Musikutbildning i framtidsperspektiv*. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS) Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Strandberg, T. (2007). *Varde ljud. Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Diss, Estetiska ämnen i lärarutbildning Umeå University, Umeå.
- Strelitz, L. N. (2002). Media consumption and identity formation: the case of "homland" viewers [Electronic Version]. *Media, Culture & Society, SAGE publications vol 24*, 459 - 480.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskolan - musikskolan i samverkan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stålhammar, B. (2004a). Konstnärligt utvecklingsarbete - exemplet musik. In I.-B. Gustafsson & B. Stålhammar (Eds.), *Kultur och identitet*. Örebro: Örebro Universitet.
- Stålhammar, B. (2004b). *Musiken - deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*: Örebro universitet.
- Stålhammar, B. (2008). Musik och identitet (personligt samtal 2008-02-07).
- Sundin, B. (1997). Pedagogen mellan det moderna och det postmoderna. In B. Sundin (Ed.), *En postmodern musikpedagogik?* Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Smedjebacken: Mareld.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Sæther, E. (2006). Hybriditet och gränsöverskridande musiklärare. In H. Lorentzon & B. Bergstedt (Eds.), *Interkulturella perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderman, J. (2006). *Lärande konstruktion av identitet bland hip-hopungdomar, en rendez-vous mellan ord och musik*. Paper presented at the Riksmöte i Malmö 2006-04-27, Malmö.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan - hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Diss, Academy of music, Malmö.
- Thavenius, J. (2003). Den radikala estetiken. In J. Thavenius & M. Persson (Eds.), *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö Högskola.
- Tivenius, O. (2004). Musik som kunskap. In B. Gustavsson (Ed.), *Kunskap i det praktiska*. 2004. Lund: Studentlitteratur.
- Wellmer, A. (2003). Dialektiken mellan det moderna och det postmoderna. In M. Löfgren & A. Molander (Eds.), *Postmoderna Tider*. Stockholm: Norstedts.
- Wennberg, S. B. (2001). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Veresov, N. (2003). *Vygotskij and the sociocultural perspektiv. Towards nonlinear approach to learning and development*. Paper presented at the LUIS Kongress, Vasa.

- Widdicombe, S., & Wooffitt, R. (1995). *The language of youth subcultures*: Harvester Wheatsheaf.
- Wiklund, C. (1995). *Tredje positionens pedagogik*. Paper presented at the Musikpedagogik: Vetenskapsteori och forskningsmetodik. Piteå.
- Wiklund, C. (1996). *Pedagogisk historia*. Paper presented at the Musikpedagogik. Piteå.
- Wingstedt, J. (2008). *Media music as text*. Paper presented at the NNMPF 2008.
- Winnicott, D. (2003). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, Mass.: The MIT-press.
- Vygotskij, L. S. (1998). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental involvement, selected students attributes, and learning outcomes in instumental music. *Journal of research in Music Education*, 44, 34-48.
- Ziehe, T. (1991). Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. In J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (Eds.), *Ungdomskultur: identitet och motstånd*. Stockholm: Brutus Östling bokförlag.
- Ziehe, T. (1994). *Kultur analyser; Ungdom, utbildning, modernitet* (J. Retzlaff, Trans.). Stockholm: Brutus Östling.
- Ziehe, T. (2000a). Adjö till sjuttioalet! In J. Bjerk (Ed.), *Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber.
- Ziehe, T. (2000b). School an youth - a differential relation. Some reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young. Nordic journal of youth research*, Vol8:1.
- Ziehe, T. (2003). Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. In *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Viborg: Politisk Revy.

BILAGA 1

Musiken, skolan och livsprojektet **- Ämnet musik på gymnasiet** **som en del i ungdomars identitetsskapande**

Hej.

Jag heter Manfred Scheid och arbetar med en avhandling om ungdomar och musik. Jag vänder mig till er för att jag tror att ungdomars fritidsaktiviteter i mycket stor utsträckning bygger på, innehåller eller ramas in av musik där ni genom musikval och stilkännedom visar grupptillhörighet och livsstil. Syftet med min studie är nämligen att undersöka hur musik i skolmiljö bidrar till att utveckla ungdomars identitet.

Studien är förlagd till gymnasieskolans tredje och avslutande år och riktar sig till elever som valt musik som inriktning eller tillval. Tre gymnasieklasser där ämnet musik i olika omfattning ingår på schemat medverkar.

Att delta i en enkätundersökning är naturligtvis frivilligt. För studiens kvalitet är det dock viktigt att så många som möjligt besvarar frågorna så fullständig som möjligt.

All information kommer att behandlas konfidentiellt. Din identitet kommer aldrig att röjas eller missbrukas. Jag vore tacksam om du väljer att skriva ditt namn, då jag planerar att eventuellt följa upp enkäten med intervjuer. Naturligtvis kan du välja att vara anonym. Löpnumret uppe i högra hörnet använder jag för att identifiera enkäten, inte dig som person. De uppgifter och den information jag samlar in kommer endast att användas till forskningsändamål. Forskningsetiska principer kommer naturligtvis att följas.

Tack på förhand för din medverkan

Om du har några frågor om studien eller enkäten kan du kontakta mig:

Manfred Scheid
Institutionen för Estetiska ämnen i lärarutbildningen
< Scheid@educ.umu.se >
tfn arb. 090 786 78 83

Eller min handledare
Docent Per-Olof Erixon
< per-olof.erixon@educ.umu.se >
tfn arb. 090 – 786 64 36

BILAGA 2

Löpnummer:

Musiken, skolan och livsprojektet **- Ämnet musik på gymnasiet** **som en del i ungdomars identitetsskapande**

Persondata och bakgrund

Jag heter

Vilket år är du född? 19.....

Är du (ringa in) Pojke

Flicka

Vilket gymnasieprogram går du?.....

Nu kommer några frågor om dina föräldrar.

Vilken utbildning har din mamma?

(Ringa in rätt alternativ)

Grundskola

Gymnasieskola

Högskola

Vilket yrke har din mamma? Du kan beskriva arbetsplats, yrkesgrupp och/eller befattning (t ex Sjukvård, undersköterska, läkare; Volvo arbetare, tjänsteman, arbetsledare; lärare, bonde, egenföretagare).

Arbetsplats..

Yrkesgrupp..

Befattning..

Vilken utbildning har din pappa?

(Ringa in rätt alternativ)

Grundskola

Gymnasieskola

Högskola

Vilket yrke har din pappa? Du kan beskriva arbetsplats, yrkesgrupp och/eller befattning (t ex Sjukvård, undersköterska, läkare; Volvo arbetare, tjänsteman, arbetsledare; lärare, bonde, egenföretagare?)

Arbetsplats..

Yrkesgrupp..

Befattning..

Vardagen

1. I vilken ålder började du musicera, dvs spela och/eller sjunga?

.....

2. Vilket instrument började du med, inbegriper även rösten?

.....

3. Vilka instrument behärskar du någorlunda idag (dvs. har du övat mer eller mindre länge på, inte bara provat)? (Rangordna om du anger flera).

1.

2.

3.

4.

4. Vilken/vilka typ/typer av musik spelar/sjunger du (folkmusik, pop, ballader, blues, jazz, hiphop, rapp, klassiskt, blandning av stilar)?

5. Hur har du utvecklat ditt musicerande?
(Du kan ringa in ett eller flera alternativ.)

Själv, utan hjälp.

Musikskolan

Grundskolan

Kompisar

Förälder

Släkting

Spelat i grupp

Internet.

Video/DVD

Annat sätt

6. På annat sätt:

7. Vad var det som fick dig att börja musicera (någon speciell tillfälle eller händelse)?

8. Vem var det som fick dig att börja musicera (någon speciell person, i familjen, i släkten, kamrater)?

9. Ange vem/vilka i din familj/släkt som spelar/musicerar (t ex mor, far, farfar etc, finns det ingen sätter du streck). (Musikstil t ex pop, metall, rock, blues, klassiskmusik, storbandmusik, folkmusik etc.)

Person	Instrument	Musikstil
(Ex mor, farfar)	(ex, fiol, git.)	(ec, klassiskt, jazz)
1.		
2.		
3.		
4.		

10. Är det någon av dina kompisar som spelar? (Ringa in). Ja Nej

11. Om ja, hur har han/hon påverkat dig?

12. Vilket instrument och vilken musikstilar behärskar din kompis, eller dina kompisar? (Ange dessa.)

Instrument

Musikstil

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

13. Utövar du ditt musicerande (mestadels) Ja Nej
ensam? (Ringa in ditt svar.)

14. Om du musicerar i grupp vilket eller vilka instrument spelar du och vilken musikstil spelar ni?

Instrument

Musikstil

- 1.
- 2.
- 3.

15. Hur stor del av spelandet är förlagt i de olika miljöerna. Ange i procent (under alternativet) ungefär hur du fördelar tiden.

Hemma musikskolan skolan replokal kompis alternativ plats

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

(Ange denna)

.....

16. Hur stor del av din fritid (timmar per dag) ägnar du åt att (c:a):

Lyssna på musik?

Musicera/spela själv?

Att framträda

17. Brukar du uppträda ensam eller tillsammans med andra?

18. I vilka olika sammanhang händer det att du uppträder?

19. Har du gjort någon video/ljud inspelning? (Ringa in) Ja Nej

20. Om ja, med vem och var gjordes den (hemma, i en studio, annat ställe)?

21. Har du någon erfarenhet av att redigera/bearbeta musikarbeten i inspelningsstudio? (Ringa in) Ja Nej

22. Om ja, hur, var och med vad har du arbetat?

Få inspiration

23. Brukar du gå på konserter? (Ringa in) Ja Nej

24. Om ja, vilken typ av konserter brukar du gå på?

25. Om du köper musik, vilken typ av musik/artist köper du oftast?

26. Om du laddar ner musik i din dator, vilken typ av musik/artist laddar du oftast ner?

27. Vem eller vad kan få dig att lyssna på en låt (t ex kompisar, musiklistor, MTV, rykten etc)?

28. Vad i ett musikstycke fångar dig och gör att du tycker det är bra (t ex framträdandet, presentationen i olika medier, skickliga musiker, texterna, attityden, etc)?

Dina ambitioner med musicerande

29. Vilka ambitioner har du med ditt musicerande nu (t ex nöje, fritid, yrke etc.)?

30. Hur använder du ditt musikkunnande nu (för att spela, komponera, producera, framträda, kombinera med andra medier som t ex video - teater - film, inspelningsstudio, DJ, etc)?

31. Vad anser du vara den största skillnaden när det gäller ditt musicerande å ena sidan i skolan och å den andra sidan på fritiden?

32. Tror du att ditt musicerande kommer att påverka ditt yrkesval?

(Ringa in)

Ja

Nej

33. Om ja, på vilket sätt? Om nej varför inte?

Musik och identitet.

34. En definition av begreppet identitet är "hur jag ser mig, hur andra ser mig och hur jag vill bli sedd". Skriv hur du definierar begreppet identitet.

BILAGA 3

Intervjuteman

1. Jag och musik
2. Musikens egenskaper
3. Musik och andra medier
4. Musik och kommersiella krafter
5. Musik och värderingar
6. Musik och identitet
7. Musik i skolan och på fritiden
8. Framtiden

Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA)

I serien har utkommit:

1. Gunbritt Tornberg, 2006. "Bara man ser till barnens bästa". En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla. ISSN 1653-6894. ISBN 91-7264-110-X.
2. 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.
3. Kenneth Nordgren, 2006. Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella samhället. ISSN 1653-6894. ISBN 91-7264-128-2.
4. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
5. Kenneth Ekström, 2007. Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
6. Anita Håkansson, 2007. Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
7. Ulf Lundström, 2007. Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
8. Gudrun Svedberg, 2007. Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
9. Kristina Hellberg, 2007. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. ISSN 1653-6894, 1653-0101, 1102-7517. ISBN 978-91-85831-92-0.
10. Constanta Olteanu, 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.
11. Göran Sparrlöf, 2007. "Vi manliga lärare": Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920–1963. ISSN 1653-6894, 1653-0101, 1654-2029. ISBN 978-91-85831-38-8.
12. Laila Gustavsson, 2008. Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehålls behandling blir till samtalsämne lärare emellan. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.

13. Öberg Tuleus, Marianne (2008): Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola. ISSN 1653-6894, 1404-9570. ISBN 978-91-7668-600-3.
14. Edmund Knutas, 2008. Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasie-lärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994. ISSN 1653-6894,1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
15. Liselott Mariett 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
16. Manfred Scheid, 2009. Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9

Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete

Dissertations in Educational Work

I serien har utkommit:

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 entreprenörskapsprojekt. 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 undervisningsinnehålls 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. ISSN 1650-8858. 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 gymnasireformen 1994. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Mariett 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 i ungdomars identitetsskapande. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9