

**Växa upp med musik**



Institutionen för kulturvetenskaper  
Musikvetenskap

# Växa upp med musik

Ungdomars musikanvändande  
i skolan och på fritiden

Åsa Bergman



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# *Till Emrik och Nora*

Avhandling för filosofie doktorsexamen i musikvetenskap  
Göteborgs universitet 13 juni 2009

© Åsa Bergman, 2009

Omslag: Christel Copp och Joen Wetterholm  
Layout: Kenneth Helgesson

Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 93

Tryckt av Intellecta Docusys, Västra Frölunda 2009

ISSN 1654-6261

ISBN 978-91-85974-09-2

Distribution:

Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg

# Abstract

**Growing up with music. Young people's use of music in school and during leisure time.**  
(Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden)

Doctoral dissertation in Swedish with English summary, 226 pages

Åsa Bergman, Department of Cultural Sciences, University of Gothenburg, Box 200, SE-405 30 Göteborg

Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 93, 2009  
ISSN 1654-6261  
ISBN 978-91-85974-09-2

This thesis is based on an ethnographical study carried out with 29 pupils in a secondary school class. The purpose is to investigate how young people use music to create identity and develop musical knowledge and skills in different everyday situations. From a symbolic interactionistic point of view, identity is discussed as something created in interactive situations. With a socio-cultural perspective as a starting point, knowledge is seen as something socially situated. The main research methods used are observations and interviews. Observations were made both in school and during leisure-time activities.

The study shows that music is important for the identity process in quite a few ways. In their musical games, young people present themselves and become confirmed as individuals. Music is also used to change or confirm emotional states, which can lead to an increased self-understanding. By means of a "personal" musical taste young people distinguish themselves as unique individuals, in line with an individualistic norm. Musical taste can also be seen as both continuously evolving and stable. The kind of music that is used to express identity is, for example, relative to the social or cultural context young people relate to in a specific situation.

Musical knowledge and skills are generated in all situations where young people play, listen to, or talk about music, both in formal learning practices and in informal situations. The kind of knowledge that is useful in school is also discussed. One effect of organizing music education in an informal way is that pupils with experiences from playing in rock bands tend to dominate the lessons. Being able to manage the instruments and the tasks is not just a question of having the "right" skills for the situation. It also requires "doing masculinity" in a hegemonic way. This is a gender problem that needs further investigation.

*Key words:* music, young people, identity, music listening, media, musical knowledge, music lessons, secondary school, longitudinal, ethnographical, symbolic interactionism, socio-cultural theory, gender perspective, teenagers



## Förord

Att skriva en avhandling är många gånger ett tufft och slitsamt arbete, men också givande och självutvecklande. En del av arbetet har utförts på egen hand, men det har också varit en tid fylld av spännande mötet. Det finns ett antal personer utan vars insatser och stöd det hade varit omöjligt för mig att genomföra och slutföra detta projekt.

Jag vill börja med att rikta ett varmt tack till alla ungdomar som deltog i undersökningen. Utan er medverkan hade den här avhandlingen aldrig blivit till. Tack för att ni stod ut med att ha mig hängandes ”hack i häl” och för att ni tålmodigt ställde upp och svarade på frågor. Jag vill också tacka alla lärare, skolpersonal, musikledare och andra personer jag mötte under tiden i fält. Tack för att jag fick besöka era verksamheter och för ert vänliga bemötande.

Jag vill också tacka mina handledare: Lars Lilliestam för att med stor entusiasm och mycket uppmuntran ha lotsat mig från start till mål genom den här processen. Du har alltid kastat dig över de texter jag producerat och tagit dig tid att diskutera såväl små som stora frågor. Marie Carlson för att ha lämnat många värdefulla kommentarer och synpunkter som bidragit till skarpare diskussioner och fördjupade resonemang. Olle Edström för att ha ställt upp med att läsa och diskutera texter under de här åren.

Alla doktorandkollegor jag haft förmånen att få lära känna och diskutera forskning och avhandlingsskrivande med på seminarier, på konferenser och i andra sammanhang har också varit betydelsefulla för slutresultatet. Ett särskilt tack skall riktas till Thomas Bossius, Jan Eriksson, Karin Eriksson, Kenneth Helgesson, Mats d Hermansson, Verena Jakobsen, Kajsa Paulsson och Tobias Pettersson för givande samtal och trevlig samvaro under de första åren på forskarutbildningen.

Ett varmt tack vill jag också rikta till alla som läst och kommenterat avhandlingen. Cecilia Björck, Daniel Brodén och Ingemar Henningsson granskade och kommenterade texter vid slutseminariet. Ni bidrog med många viktiga och kloka kommentarer som varit till stor hjälp i slutfasen. Tack även till Mona Hallin som läst och kommenterat delar av texten.

Tack till Ragnhild Bergman, Inger Fransson, Jenny Hedve, Ulrika Lindberg, Ulrika Wiberg och Olof Wiklund för korrekturläsning och språkliga kommentarer. Tack också till Robin Blanton som läst och språkgranskat de engelska texterna.

Jag vill särskilt tacka Kenneth Helgesson för all hjälp med layout, och för professionell guidning genom slutfasen.

För ekonomiskt stöd tackas Kungliga Musikaliska Akademien och Adlebertska Forskningsstiftelsen.

Mina föräldrar Ragnhild och Nils Bergman skall ha en varmt tack för att ni vid upprepade tillfällen ställt upp med mat, husrum och barnpassning under Noras första och avhandlingens sista år.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj för att ni stått ut med mig under slutfasen när mitt arbete allt som oftast kommit i första hand. Tack Joakim för att du står för det fasta och stabila i tillvaron. Tack också för alla givande diskussioner under den här tiden. Mitt sista tack går till mina underbara barn, Emrik och Nora. Tack för att ni påminner mig om att livet består av fler saker än att arbeta och skriva avhandling. Er båda tillägnar jag denna bok.

SEATONS STRAND, APRIL 2009

Åsa Bergman



# Innehåll

<b>1 Med avstamp i skolans värld</b> .....	I
Bakgrund.....	2
Avhandlingens syfte.....	3
Växa upp i en senmodern tid.....	4
Teoretiska perspektiv.....	5
Symbolisk interaktionism.....	6
Musik som meningsskapande objekt.....	8
Vardaglig dramatik.....	10
Sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande.....	11
Genusperspektiv.....	12
Metod och material.....	14
Tillträde till forskningsfältet.....	15
Metodologiska överväganden.....	16
Undersökningen.....	18
Deltagande observation.....	21
Intervjuer.....	22
Fokusgruppintervjuer.....	23
Presentation av ungdomarna.....	24
Musikmiljöer i närområdet.....	25
Tidigare forskning.....	26
Musikpedagogik.....	27
Barn- och ungdomskultur.....	29
Disposition.....	31
<b>2 Musik i vardagen</b> .....	33
Vardagligt musikutövande.....	34
Med ett ben kvar i barnkulturen.....	35
Musikutövande som kommunikationsform.....	37
Musikutövande som provokation.....	39
Lek och identitet.....	40
Musiklyssnande i vardagen.....	41
Musiklyssnande som parallellaktivitet.....	43
Musik och läsläsning.....	44
Skapa och bekräfta känslor med musik.....	45
Lyssna på musik live.....	47
Skolan som musikmiljö.....	49
Skolans musik och ungdomarnas musikerfarenheter.....	51
Medieanvändande.....	52

Radio och tv som musikkällor.....	53
Cd-skivor.....	54
Internet och mp3-filer.....	56
Förändrade lyssnarvanor.....	58
Idolprogram som musikaliskt lekmaterial.....	59
Idoler och rollövertagande.....	62
Slutord.....	64
<b>3 Musiksmak.....</b>	<b>67</b>
Med en smakportfölj i handen.....	68
Radiomusik som gemensam musikalisk plattform.....	70
Distansera sig från radiomusik.....	71
Forma en personlig musiksmak.....	73
Radiomusik som gemensam referensram.....	75
Radiomusik som kulturellt kapital.....	76
Musiksmak och grupptillhörighet.....	77
Föräldrar, syskon och vänner som kulturella vägledare.....	80
Förändrade preferenser.....	81
Nya favoriter.....	82
Åsikter om bra respektive dålig musik.....	85
Skolmusik eller relaxmusik.....	86
Autenticitetskriterier.....	88
Musik som står sig över tid.....	88
Musik framförd på ”riktiga” instrument och skapad av artisten själv.....	90
I dialog med andra smakdomare på musikområdet.....	91
Reflekterande tillbakablickar.....	92
<b>4 Organiserat fritidsmusicerande.....</b>	<b>97</b>
Kulturskolan.....	98
Från musikskola till kulturskola.....	99
Vägar till kulturskolan.....	100
Kulturskolan som musikalisk läromiljö.....	102
Vara elev i kulturskolan.....	104
Vägar från kulturskolan.....	106
Kyrkokören.....	107
Körsång på hög nivå.....	110
Kören som musikalisk läromiljö.....	112
Identitet som sångare och körsångare.....	113
Rockskolan.....	114
Bilda band och börja spela.....	116
Ombilda band.....	118
Hålla vuxenvärlden och tjejer på avstånd.....	119
Rockmusicerandets maskulina könskodning.....	122
Rockmusik och identitetsskapande.....	123
Lära sig spela rock.....	125
Slutord.....	128

<b>5 Skolans musikundervisning</b> .....	129
Musikundervisningens form och innehåll.....	130
Perspektiv på kunskap och lärande.....	132
Skolan som läromiljö.....	133
Spelmomentet.....	135
Nedtonad kompetens.....	136
Tidigare erfarenheters betydelse.....	138
Spelmomentets maskulina könskodning.....	141
Iscensätta hegemonisk maskulinitet.....	142
Skapa ”rätt” slags feminint genus.....	143
Form och innehåll ur ett genusperspektiv.....	146
Musikhistoriemomentet.....	147
Komponera egna låtar.....	150
Komponera blueslåtar.....	153
När ”rätt” sorts förkunskaper saknas.....	155
Nya pedagogiska utmaningar.....	156
<b>6 Fyra fallstudier</b> .....	159
Filip.....	162
Alternativ hårdrock och grunge.....	163
Att vara en riktig kille.....	165
Sara.....	166
Sagan om Ringen.....	167
Klassisk musik.....	169
R’n'b.....	172
Etnicitet som ett relationellt begrepp.....	174
Johan.....	176
Musik och ideologi.....	177
Vilja vara arbetarklass.....	181
Pernilla.....	183
Från pop till punk.....	184
”Girl power” för skojs skull.....	186
Riktig rock spelas av män.....	187
Slutord.....	189
<b>7 Sammanfattande diskussion</b> .....	191
Musik som ett interaktivt redskap.....	192
Musikaliska framträdanden i olika situationer och kontexter.....	193
Identitets- och kunskapsutveckling i olika musiksammanhang.....	196
Lärande och kunskapsutveckling i skolan och på fritiden.....	196
Blicken riktad mot vuxenlivet.....	198
<b>English summary</b> .....	201
<b>Referenser</b> .....	205



## KAPITEL I

# Med avstamp i skolans värld

DET ÄR TIDIG FÖRMIDDAG en vacker men småkyllig dag i början av juni. Utanför Högåsskolan står elever i årskurs sju och åtta grupperade klassvis. Tillsammans med lärare, föräldrar, syskon och andra anhöriga väntar de på avslutningsceremonin och det efterföljande sommarlovet. På given signal tågar niorna in på skolgården till första satsen ur J. H. Romans "Drottningholmsmusiken". Musiken strömmar ur högtalare som är placerade vid den för dagen uppbyggda scenen. Längst fram går en fanbärare och efter honom avgångseleverna i storleksordning, de kortaste först och de längsta sist. De stannar framför scenen, innanför den markerade ytan där deras yngre skolkamrater, lärare och anhöriga finns samlade. På så sätt hamnar de i fokus för åskådarnas blickar lika mycket som scenen. Niorna utmärker sig också genom att de är mer uppklädda än sjätte-, sjunde- och åttondeklassarna. En hel del pojkar har kostym och många flickor är klädda i tunna vita kläder med matchande sommarskor på fötterna. Andra bryter på ett medvetet sätt mot den klädkod som råder genom att accentuera klädstilen de har till vardags.

Den närmare en timma långa avslutningen består av ett program där sång och musik varvas med stipendieutdelning och tal från rektor. De musikaliska inslagen utgörs av gemensamma sånger i form av psalmerna: "Den blomstertid nu kommer" och "I denna ljuva sommartid", samt musik som eleverna framför på scenen ackompanjerade av skolans musiklärare. Först sjunger skolkören ett par poplåtar, bland dem Eric Claptons "Tears in heaven". Senare framför elever som haft musik på elevens val

olika blues- och rocklåtar som till exempel Big Joe Williams "Baby please don't go", Steve Miller Bands "Rock'n me" och Bachman-Turner Overdrivelåten "Let it roll on down the highway". En låt som sticker ut lite från de andra är "På älvors vis", en pianobaserad låt av Ola Magnell (ur fältdagbok vårterminen åk 9).

När den formella avslutningsceremonin som refereratet ovan är hämtat från är avklarad, då niorna fått sina slutbetyg och tagit farväl av sina klasskamrater och lärare och för sista gången lämnat skolbyggnaden som varit deras hemvist sedan årskurs fyra, är det inte bara slut på deras grundskoleperiod. Här sätts också punkt för den longitudinella undersökning som utgör det empiriska materialet i denna avhandling. Under tre år, från skolår sju till nio, har jag följt ungdomarna i klass "B" som denna dag slutar grundskolan och studerat när och hur musik förekommer i deras vardag.

## Bakgrund

Upprinnelsen till avhandlingen finns dock i en helt annan skolmiljö och i en för mig helt annan roll. Under slutet av 1990-talet arbetade jag några år som musiklektör på gymnasiet och slogs då ofta av hur stora skillnaderna var mellan mina elevers musikaliska kunskaps- och färdighetsnivåer. Trots att samtliga hade musiklektioner i grundskolan som gemensam referensram var det påfallande hur olika deras kunskapsprofil såg ut. Medan vissa elever hade svårigheter att bemästra de basfärdigheter som tillhör grundskolans kursplan, såsom ackordspel på gitarr, enkla basgångar, grundläggande trumkomp, klaverspel eller liknande hade andra långt högre färdighetsnivå än vad målen i läroplanen för gymnasiekursen angav. Den senare elevkategorin utgjordes uteslutande av ungdomar som utövade musik på fritiden. Många av dem deltog sedan flera år tillbaka i både kulturskolans instrumental-, ensemble- och orkesterverksamhet, och/eller spelade i ett eller flera rockband. En del komponerade dessutom musik hemma. Under slutet av 1990-talet blev det allt vanligare att eleverna skapade musik med hjälp av sina hemdatorer, även om det totalt sett rörde sig om en ganska liten grupp. Karaktäristiskt för den här gruppen ungdomar var, förutom att de ofta behärskade flera instrument, att de hade en genbredd och en stilkänsla som gjorde att de uppfattades som "musikaliska". De hade för det mesta också en öppen och nyfiken attityd till musik som de inte var bekanta med sedan tidigare.

En annan reflektion jag gjorde i egenskap av musiklektör, och som inspirerat till att vetenskapligt belysa frågor om ungas musikvanor, var att olika musikaliska erfarenheter föreföll generera olika slags kunskap. Medan de av mina elever som hade sina huvudsakliga erfarenheter från kulturskolans undervisning läste noter och

var vana att följa instruktioner, hade de som spelade i rockband en förmåga att ta ut låtar efter att ha lyssnat på en inspelning. Likaså kunde de med erfarenhet av rockbandsmusicerande, om de var motiverade och fick gott om tid på sig, utföra speluppgifter på egen hand. Att ge alla elever möjlighet att vidareutveckla sina musikaliska färdigheter och kunskaper utifrån den nivå de befann sig på var inte alltid en enkel sak. Jag upplevde också att elevernas skiftande erfarenheter i lika hög grad satte ramarna för undervisningen som de mål som stod formulerade i läroplanen och andra styrdokument. De första åren funderade jag mycket över konkreta pedagogiska och metodiska lösningar på hur jag i min undervisning skulle skapa förutsättningar för att få alla elever att utvecklas kunskaps- och färdighetsmässigt.

Med tiden kom jag dock allt mer att reflektera kring på vilket sätt elevernas musikintresse, musikaliska kunskaper och förhållningssätt till musikundervisningen var präglade av deras tidigare erfarenheter av musik och musikaliska lärosituationer. Jag funderade då inte enbart på vad ungdomarna lärt sig i olika pedagogiska verksamheter som grundskolans musikundervisning eller kulturskolans instrumental- och ensemblekurser, utan också på vad de hade med sig från alla tänkbara sammanhang där barn och unga lär sig något om musik och/eller att musicera. Enligt mina erfarenheter föreföll det finnas en skillnad mellan de kunskaper eleverna utvecklat i musikpedagogiska sammanhang och sådana de erhållit på annat håll.

När jag problematiserade dessa och liknande frågor kring barn och ungdomars musik, musik i skolan samt medias inverkan framstod det som att den skolperiod som låg tidigare än gymnasiet, det vill säga grundskolans senare år, det som i dagligt tal brukar kallas för högstadiet, var en särskilt viktigt och intressant period att studera. Av det skälet valde jag att förlägga avhandlingens undersökning till en grundskoleklass.

### *Avhandlingens syfte*

Min tanke var att följa eleverna under deras tre sista år i grundskolan för att studera hur de använde musik i olika situationer och sammanhang. Jag hade också en förhoppning att få ta del av deras berättelser om musik de lyssnade på, musik de förknippade med minnen av speciella händelser och musik som eventuellt gett upphov till starka upplevelser. Vad som också intresserade mig var vad ungdomarnas musikaliska handlingar och deras sätt att prata om musik kunde tänkas spela för roll för deras identitetsprocesser.

Jag ville också undersöka vilken roll skolan spelar i egenskap av social arena och en plats där ungdomar spenderar en stor del av sin vardag. Jag antog att musik, precis som för mina tidigare gymnasieelever, skulle ha en självklar plats under skoldagarna i umgänget med kamraterna, både som samtalsämne och något man lyssnar på tillsammans. Jag utgick också ifrån att ungdomar tar med sig den musik

de lyssnar på hemma och kanske utövar på fritiden till skolan, liksom att den musik de kommer i kontakt med där förs vidare till andra miljöer.

Förutom skolans musikundervisning önskade jag också att studera hur ungdomar inhämtar och utvecklar kunskaper om musik och att musicera inom ramen för organiserade fritidsaktiviteter. Jag ville förstå hur kunskaper om musik som erhållits i ett sammanhang skulle kunna komma till användning vid ett senare tillfälle i en ny situation. Jag var också nyfiken på hur kunskaper och färdigheter som ungdomar införskaffat utanför skolan måhända skulle kunna komma till användning på grundskolans musiklektioner och vice versa.

Med utgångspunkt från dessa frågor och funderingar är avhandlingens syfte: *att undersöka hur ungdomar i skolår 7-9 använder musik för att skapa och uttrycka identitet, vad ungdomar lär sig om musik och vilka musikaliska färdigheter de utvecklar i olika sammanhang.*

Innan jag övergår till att presentera de metoder jag använt och mer utförligt redogöra för materialet som avhandlingen baseras på vill jag ge en allmän översikt av musik i ungdomars liv i dagens samhälle. Därefter presenteras avhandlingens övergripande teoretiska perspektiv och efter det följer en genomgång av tidigare forskning. Kapitlet avslutas med en redogörelse för bokens disposition.

## Växa upp i en senmodern tid

Redan i det inledande skedet av avhandlingsarbetet tänkte jag mig att ungdomars musikvanor kunde vara påverkade av hur samhället runt omkring dem var organiserat. Medan en del forskare beskriver vårt nutida samhälle som ett informations- eller konsumtionssamhälle intar andra en hållning som antyder att vi befinner oss i en ny och annorlunda tidsperiod och använder istället begrepp som postmodernitet, postkapitalism eller postindustrialism. Anthony Giddens (1996, 2003) väljer i sin tur att benämna det *senmodernt*.

Karaktäristiskt för ett senmodernt samhälle är att världen vi lever i blir allt mer globaliserad, vilket får konsekvenser på såväl politisk nivå som för människor i deras vardag (Giddens 2003:21). Beslut som fattas i en del av världen påverkar handlingsmöjligheter för både makthavare och människor på helt andra platser. Människor blir också mer benägna att förflytta sig över stora geografiska ytor när infrastrukturen utvecklas och det blir enklare att resa mellan olika kontinenter.

Förflyttningar i det som Giddens kallar för *tidrummet* behöver dock inte vara fråga om fysiska rörelser. Det handlar lika mycket om hur sociala relationer ”lyfts ut ur” sina lokala interaktionssammanhang och omstruktureras till andra områden (Giddens 1996:29). Typiskt för denna senmoderna tid är också att kommunikationsteknologins utveckling gjort det möjligt att upprätthålla sociala kontakter med människor världen över. Det har i sin tur lett till ökade möjligheter till informations-



överföring och kunskapsutbyte. På musikens område syns det bland annat genom möjligheten att via Internet ladda hem musik oberoende av var i världen vi befinner oss, och på att det går att diskutera musik och musikrelaterade fenomen med människor som bor och lever på andra platser än vi själva.

Kännetecknande för den tid vi lever i är också att den är föränderlig (ibid. 16). Med kännedom om den musikteknologiska utvecklingen och hur den inneburit att musik blivit allt mer tillgänglig genom massmedia och Internet kom jag också att fundera över vad detta kan ha för betydelse för ungdomars musikanvändande och musikutövande.

## Teoretiska perspektiv

Ett av de första teoretiska begrepp jag bedömde var värdefullt att anknyta till var *musikalisk socialisation*. Eftersom socialisation uppmärksammar hur människor formas till sociala och kulturella varelser, utvecklar identitet samt erhåller kunskap och kompetens för att kunna fungera i olika sammanhang fann jag beröringspunkter mellan detta begrepp och samtliga frågor som formulerades i arbetets inledningsskede. Socialisation associeras visserligen ofta med identitets- och kunskapsutveckling i barndomen, men precis som att vi utvecklar kunskap under hela livet formas vi också som personer så länge vi lever. Under vissa perioder i livet kan identitetsskapande och lärande dock vara mer intensivt och just ungdomsåren brukar beskrivas som speciella i det avseendet (Bjurström och Fornäs 1988).

I likhet med kunskapssociologerna Peter Berger och Thomas Luckmann (1979:68) betraktar jag socialisation som en process som både innefattar hur individer internaliserar perspektiv från omvärlden, det vill säga hur vi präglas av de kulturella normer och värderingar vi möter i olika sammanhang, och hur vi med utgångspunkt från dem handlar i framtida situationer. Den sida av socialisationsprocessen som fokuserar på människors agerande benämner Berger och Luckmann i termer av externalisering.

Den mänskliga tillvaron är *ab initio* en pågående externalisering. När människan externaliserar sig konstruerar hon den värld i vilken hon externaliserar sig. Under externaliseringsprocessen projicerar hon sina egna betydelser på verkligheten (ibid. 123).

Genom att uppmärksamma dialektiken i socialisationsprocessen på det sätt som Berger och Luckmann gör blir det möjligt att beskriva ungdomar som delaktiga i sina egna identitetsarbeten, och för den delen i sina kunskapsprocesser. Likt Ivar Frønes (1995) tänker jag mig att barn och unga kan vara både *handlande subjekt* (*acting subject*) och *lärande subjekt* (*learning subject*) (ibid. 13).

### *Symbolisk interaktionism*

Jag har också funnit tankar och begrepp hämtade från *symbolisk interaktionism* användbara för att diskutera och analysera hur ungdomar använder musik för att skapa och uttrycka identitet. En av perspektivets grundläggande idéer är att identitet skapas i mötet med andra och i de sociala situationer som möten mellan individer äger rum. Identitet betraktas lika mycket vara *en effekt* av människors handlande som *orsak till* deras sätt att vara och agera på. En annan central tanke är att situationen definieras av dem som agerar och interagerar. *Vad* människor *anser och tänker på som verkligt* betraktas också *vara verkligt*. Med andra ord kan såväl identitet som det vi kallar för ”verkligheten” teoretiskt uppfattas som sociala konstruktioner (Trost och Levin 2004:12, se även Berger och Luckmann 1979:10).

George H. Mead (1934), en av perspektivets förgrundsgestalter, intresserar sig särskilt för de tidiga sociala relationerna i livet, de som etableras under primär-socialisationen. Mead trycker särskilt på betydelsen av det tidiga samspelet mellan barn och föräldrar för hur vi människor utvecklar en förståelse för oss själva som individer. Tar man det lilla barnets perspektiv är naturligtvis föräldrarna de mest betydelsefulla socialisationsagenterna men för ungdomar fyller också kamrater, pedagoger i skolan eller andra formella läromiljöer, samt vuxna personer de möter i andra sammanhang en betydelsefull roll. Likt Frønes (1995:1f) vill jag även uppmärksamma jämnåriga kamraters funktion, utan att förringa föräldrars eller andra vuxnas relevans som kulturella vägledare.

Tanken om att vår medvetenhet om oss själva skapas genom mötet med andra bygger också på en föreställning om att människor har en förmåga att reflektera över sig själva i den situation de befinner sig i, och i relation till de objekt som de omger sig med. För att diskutera det gör Mead (1934) en teoretisk distinktion mellan ”*me*” och ”*I*” som olika aspekter av jaget (the self). Medan ”*me*” betecknar den delen av jaget där tidigare erfarenheter och värderingar finns lagrade representerar ”*I*” den agerande, reflekterande och reagerande delen. ”*Me*” och ”*I*” beskrivs hänga ihop på så sätt att individens handlingar är präglade av tidigare erfarenheter.

The ‘I’ is the response of the organism to the attitudes of the others; the ‘me’ is the organized set of attitudes of others which one himself assumes. The attitudes of the others constitute the organized ‘me’, and the one reacts toward that as an ‘I’ (ibid. 175).

Herbert Blumer (1969:12), elev och teoretisk arvtogare till Mead, beskriver hur den begreppsliga uppdelningen av självet i ”*me*” respektive ”*I*” gör det möjligt att tänka sig att människor genom sitt handlande kan bli *objekt* för sig själva. För egen del vill jag hellre tala om att vi blir till *subjekt* för oss själva, men vill ändå tillskriva Blumers resonemang en poäng. För även om vi betraktar identitet vara skapad inom ramen för sociala praktiker är det medvetna jag vi formar och utvecklar också en fråga om hur vi upplever och tänker på oss själva som individer. Identitet handlar

inte enbart om hur andra uppfattar oss utan också om känslan och önskan om att vara någon speciell, det vill säga om upplevd autenticitet.

I skapandet av det medvetna jaget kan också musik fylla en funktion. Enligt musikvetaren och musikterapeuten Even Ruud (1997:70) kan musik fungera som ”et *objekt å handle mot* for å tydeliggjøre innholdet i dette mellommenneskelige samspillet”. Med utgångspunkt från Meads teoretiska uppdelning av självet i ”me” respektive ”I” betonar han särskilt musikupplevelsens betydelse för hur vi uppfattar oss som individer.

Dersom vi bruker hans [Meads] begreper, kan vi si at musikkopplevelser knyttes til selvet gjennom en refleksjon over ’det sosiale meg’. Musikkopplevelsene følger individet fra den gryende individuering og over til begynnende refleksjon over egen sosial posisjon. De følger individet gjennom løsrivelseprosesser, avgrensninger, tilslutninger til nye fellesskap og nye oppbrudd. Musikken brukes til å etablere en ny selvstendighet og moden uavhengighet, til å skape seg en følelse av et ekte jeg, en opplevd autenticitet som en hjelp til å erobre en kulturell plattform og et selvilde som er i pakt med egne erfaringer med livet (ibid. 111f).

Behovet av att reflektera över vilka vi är i förhållande till andra antas vara större för den samtida människan än för tidigare generationer, och det kommer sig enligt Giddens (1991:10) av att den nu uppväxande generationen har större möjligheter att välja mellan olika livsstilsalternativ än vad människor hade bara ett par decennier tillbaka i tiden. Den utvecklingen betraktar Giddens som en effekt av förändringar på samhällslig nivå som lett till att sociala relationer inte på samma sätt som tidigare är knutna till bestämda tidpunkter och platser (jfr sid 4). Om musik kan fungera som ett material att reflektera med torde det innebära att musik är något ännu viktigare för dem som lever och växer upp i dag än det var för tidigare generationer.

Musik blir enligt musiksociologen Tia DeNora (2000:52f) särskilt betydelsefullt som ett material att reflektera med när det går att skilja mellan *vad vi måste* göra och *vad vi har lust* att göra, liksom mellan *hur vi känner oss* och *hur vi vill känna oss*. Musik skall i sammanhanget inte uppfattas *inhålla* emotioner eller *ge upphov till* någon bestämd känsla, utan som en *resurs* eller *kraft* som står människor till buds för att konstruera sig själva.

Indeed, that music is part of the reflexive constitution of that state; it is a resource for the identification work of ’knowing how one feels’ a building material of ’subjectivity’ (ibid. 57).

Med hjälp av musik kan människor också strukturera eller organisera sina liv med utgångspunkt från sina behov och önskemål. Dessutom kan musik användas för att åstadkomma tillfälliga själsliga eller fysiologiska förändringar, till exempel om vi vill förändra känsloläge, sinnesstämning och/eller energinivå. En grundförutsättning är

dock att musiken betyder något speciellt för oss. Att musik har en meningsskapande funktion innebär dock inte att all musik betyder samma sak eller spelar lika stor roll för alla människor. Likaså kan musik betyda olika saker för en och samma person beroende av situation och sammanhang.

### *Musik som meningsskapande objekt*

Utifrån ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv beskrivs människor agera gentemot ett objekt, till exempel ett stycke musik, beroende av hur vi uppfattar det och vilken betydelse vi tillskriver det. En grundläggande tanke är också att betydelsen av ett objekt, eller som i det här fallet ett musikstycke, är att betrakta som en social konstruktion. Enligt Blumer skapas mening och betydelse genom en tredelad process (ibid. 2ff). För det första förväntas individer förhålla sig till och handla gentemot ett objekt med utgångspunkt från vilken mening de tillskriver det. För det andra skapas objektets betydelse, fysiskt eller symboliskt, som en följd av hur människor tillsammans definierar dess betydelse. För det tredje antas betydelsen förändras och utvecklas genom människors gemensamma tolkningsprocesser. Med Blumers trestegsteori går det alltså att på en och samma gång betrakta betydelsen hos ett stycke musik som en social produkt och som en social process.

Blumer tar också avstånd från det som länge varit en rådande syn bland musikerforskare, att meningen hos ett stycke musik är skapad av kompositören och därmed att betrakta som inneboende i det musikaliska verket. Det är dock ett sätt att förstå musik och musikalisk mening på som allt oftare utmanas. Den brittiske musikerforskaren Christopher Small (1999) väljer till exempel att på ett snarlikt sätt som Blumer betrakta musikalisk mening som konstruerad i situationer där människor utövar eller skapar musik.

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing) or by dancing (ibid. 9).

Med begreppet *musicking*, som är tänkt som en verbform av musik, utvidgar Small betydelsen av att utöva och skapa musik till att innefatta i princip alla mänskliga aktiviteter kopplade till en musikalisk händelse. Musicking är enligt Smalls definition något som både solisten på en pianoafton, den som arrangerar och organiserar konserten, vaktmästaren som låser upp dörrarna till konsertsalen och river biljetter ägnar sig åt (ibid. 9f). Förutom de musikaktiviteter kopplade till publika musikframträdanden kan musicking också inbegripa rent vardagliga musikaktiviteter, som att lyssna på musik, prata om musik, eller ”ha musik på hjärnan” (Lilliestam 2006:24).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Lilliestam översätter begreppen ’musicking’ och ’to music’ till ’musikande’ respektive ’att musika’. Själv föredrar jag att i det här sammanhanget använda Smalls begrepp.

Lika lite som ett stycke musik betyder samma sak för alla människor och oberoende av vilken situation eller kontext vi befinner oss i, kan musik tillskrivas mening och betydelse hur som helst oberoende av hur den klingar. På samma sätt som det finns musikforskare som är kritiska mot tanken om musikalisk mening som något inneboende i det musikaliska objektet eller den musikaliska strukturen, finns också de som kritiserar synen på musikalisk mening som enbart en social konstruktion. Olle Edström (2005, 2007) pekar till exempel på nödvändigheten att kombinera ett sociologiskt förhållningssätt med ett hänsynstagande till det musikaliska materialet. Så gör även DeNora (2000, 2001, 2003). Hon tar visserligen avstånd från tanken om att musik kan vara bärare av en viss betydelse eller innehålla ett budskap, men hävdar på samma gång att det inte går att betrakta musik som en tom semiotisk yta (DeNora 2000:33).

Music is active within social life, it has 'effects' then, because it offers special materials to which actors may turn when they engage in the work of organization social life (*ibid.* 44).

Med hjälp av begreppet *affordance* (*ibid.* 39ff, 2003:46ff) som uppmärksammar hur ett objekt kan *erbjuda* eller *möjliggöra* för aktörer att utföra olika handlingar visar DeNora på hur människor tar hänsyn till hur musiken låter när de använder den i ett bestämt syfte. Precis som att en boll "erbjuder" människor möjligheten att rulla, kasta eller studsa den och att en tärning på motsvarande sätt ger ett erbjudande om att kasta den, möjliggör musik i ett andante tempo en bättre möjlighet att komma ner i varv än ett stycke med tempobeteckningen *presto*. Även ett styckes melodiska karaktär, harmonik och dynamiska uppbyggnad kan "erbjuda" alltifrån kroppsliga, fysiska aktiviteter som att dansa och få fart på sig själv till emotionella förändringar, liksom att bli glad när man känner sig nedstämd. Vad musik erbjuder eller möjliggör är också beroende av hur, av vem och i vilken situation det används.

To speak of music as affording things is to suggest that it is a material against which things are shaped up, elaborated through practical and sometimes non conscious, action (DeNora 2003:47).

Accepterar man tanken på att musikens struktur kan erbjuda människor olika handlingsmöjligheter blir det också möjligt att diskutera musik som en menings- skapande resurs i våra dagliga liv och i skapandet av den egna livssituationen. Då går det också att säga något om *vad musik betyder* för ungdomarna och *vad musiken gör* med dem.

Styrkan i DeNoras resonemang ligger enligt min uppfattning i att hon lyckas kombinera tanken om att musikens struktur och egenskaper erbjuder människor olika handlingsmöjligheter, med uppfattningen att människor är aktiva i såväl skapandet av musikalisk mening som i forandet av självidentitet. DeNora betonar vidare att musik inte är att betrakta som ett stimuli, något som människor reagerar på, utan

som just en resurs som människor använder och vars betydelse måste förstås mot bakgrund av de sätt på vilka individer relaterar till dem (ibid. 61).

### *Vardaglig dramatik*

Ett skäl till att jag valt symbolisk interaktionism som teoretiskt perspektiv är att det i många av de situationer jag observerade under fältarbetet förkom inslag av interaktion mellan två eller flera aktörer. Även om det hände att jag såg ungdomarna dra sig undan och lyssna på musik i sina portabla stereoapparater, liksom att de lämnade berättelser om musikaliska handlingar utförda på egen hand, var de allra flesta situationer jag bevittnade under tiden i fält av social karaktär. För att diskutera dem har jag funnit Erving Goffmans (1974:9) begrepp som särskilt användbara. I synnerhet *självpresentation* vilket avser att fånga hur vi människor försöker påverka våra medaktörers uppfattning om oss själva som individer. Goffman tar bland annat hjälp av metaforer som vanligen förekommer i teatersammanhang för att diskutera hur de kan gå till. Han beskriver interaktion som ett slags *drama* som utspelar sig på en *scen* där *aktörer* framträder i olika *roller* inför en *publik*.

En och samma person kan, enligt Goffmans tankemodell, välja roll beroende av vilken scen hon eller han framträder på och vilka som befinner sig i publiken. Medan rollen som barn, lillebror eller storasyster fungerar bra i hemmet tillsammans med familjen, är rollen som elev mer självklar i skolan under lektionstid. På fritiden kan rollen som kamrat, fotbollsspelare, gitarrist, skateboardåkare vara mer gångbar, förutsatt att det finns någon att agera inför och ett sammanhang att göra det i.

Precis som att människor kan välja olika roller beroende på vilka vi umgås med och vilken arena vi beträder, kan vi även skapa och uttrycka identitet på olika sätt beroende av i vilken situation och vilket sammanhang vi befinner oss i. Jag tänker mig också att en och samma individ kan skapa identitet med hjälp av olika sorters musik. Identitetsskapande är enligt min uppfattning inte förbehållet de personer som lyssnar på punk, spelar i ett punkband och som uttrycker det genom att klä sig och omge sig med stilsymboler som förknippas med punk. Det gör även de som lyssnar på musik från många olika stilar och genrer, de för vilka musik är ett bland många fritidsintressen, liksom de som inte tillskriver musik någon större betydelse i sina liv. Identitet är dessutom att betrakta som något föränderligt snarare än fast och stabilt, vilket också innebär att en ung person som skapar eller uttrycker identitet som lyssnare till en viss musikalisk genre en tid senare kan komma att identifiera sig med helt annan musik.

Det kan vara lätt att uppfatta ett interaktionistiskt perspektiv som att människor interagerar som jämlikar och med utgångspunkt från likartade livsvillkor i alla situationer. Hos Goffman (1974:23) finns visserligen en ansats till att diskutera maktförhållanden mellan människor och människors agerande i relation till status och position, men utan tvekan är detta perspektivets svagaste punkt.

### *Sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande*

Medan ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv används för att diskutera och analysera hur ungdomar använder musik för att skapa och uttrycka identitet, anläggs ett sociokulturellt perspektiv för att teoretisera kring vad de lär sig om musik och hur de utvecklar musikaliska färdigheter.

Enligt Roger Säljö (2000) uppmärksammas med ett sociokulturellt perspektiv hur de kunskaper och färdigheter människor utvecklar står i relation till vad som krävs för att kunna fungera i ett samhälle eller i en kultur. Det fordras till exempel helt andra kunskaper av oss som växer upp i ett senmodernt informationssamhälle än vad det gjorde av människor som levde vid det förra sekelskiftet (ibid. 12ff). Att ungdomar utvecklar andra kunskaper om musik idag jämfört med 100 år tillbaka i tiden kan tyckas ganska självklart, men även om man jämför kunskapskraven på musikområdet som ställs på ungdomar i början av 2000-talet med vad som krävdes av unga en eller två generationer tillbaka är skillnaderna stora. Tillgången till musik och information om musik har till exempel ökat dramatiskt de senaste åren. Det har bland annat inneburit att dagens unga har möjlighet att profilera sig kunskapsmässigt inom ett specifikt musikområde på ett sätt som till exempel inte var möjligt när jag var ung i mitten av 1980-talet.

Dagens ungdomar, åtminstone inom det svenska utbildningssystemet, har också avsevärt bättre möjligheter att lära sig spela ett instrument och att själva komponera musik, och det av flera skäl. För 50 år sedan fanns till exempel inte musikundervisning i kommunal regi i form av kommunala musik- och kulturskolor. Musikundervisningen i skolan gick då också mer ut på att lära sig *om* musik och mindre som idag att lära sig spela olika instrument och musicera tillsammans. För dagens unga finns också möjligheter att med hjälp av en hemdator och speciell programvara komponera musik på ett sätt som definitivt inte var möjligt när deras föräldrar var unga. Dessutom kan kunskap om musik sägas vara mer tillgänglig för en ung person som växer upp i början av 2000-talet jämfört med när jag själv var tonåring, med tanke på dagens möjligheter att söka efter information på Internet. Det leder samtidigt till större krav på att kunna avgöra vilken kunskap som är mest relevant i den situation man befinner sig i. Detta var något jag lade märke till redan under min tid som gymnasielärare, och jag funderade då en hel del kring hur det måhända påverkade mina elevers skiftande förkunskaper.

Människors förmåga till kunskapsutveckling och deras intellektuella kapacitet betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv inte vara begränsad till de kognitiva och biologiska förutsättningar de föds med. Tyngdpunkten ligger istället på hur människor använder sina mentala resurser i relation till hur omgivningen ser ut och de krav som ställs i den situation de befinner sig i (ibid. 17). Det betyder dock inte att lärande enbart uppfattas vara kopplat till en social praktik eller att människors kognitiva utveckling uppfattas som oviktig för kunskapsutvecklingen, utan att

fokus i första hand är förlagt till vad människor lär sig i egenskap av kulturella och sociala varelser i *samspel* med andra människor. Den kanske viktigaste anledningen till att ett sociokulturellt perspektiv på lärande passar väl för mina syften, är just dess fokus på lärande och kunskapsutveckling kopplat till sociala situationer. Det diskuteras här med hjälp av begreppet *situerat lärande* (Säljö 2000:128ff).

Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Individer handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Detta är den grundläggande analysenheten i en sociokulturell tradition; handlingar och praktiker konstituerar varandra (ibid. 128).

En viktig grundhållning i ett sociokulturellt perspektiv är också att en och samma företeelse kan upplevas och tolkas på olika sätt av olika personer (ibid. 25f). Två personer antas också kunna lära sig helt olika saker i samma situation beroende på hur deras tidigare erfarenheter och kunskapsprofiler ser ut. Vad ungdomarna lär sig på musiklektionerna i skolan är alltså inte enbart en fråga om innehåll eller vad för kunskap läraren förmedlar, det beror också på vilka förkunskaper och erfarenheter de har med sig sedan tidigare. Människor förväntas också agera på olika sätt beroende på vilken kunskap som efterfrågas och erkänns som värdefull. En och samma person kan alltså använda olika sidor eller delar av sin kunskapsprofil när hon eller han befinner sig i replokalen med sina kamrater, sjunger med kyrkokören eller spelar gitarr på musiklektionen.

Lärande ses ur ett sociokulturellt perspektiv också vara kopplat till all form av mänsklig aktivitet, alltså inte enbart som en effekt av formellt och organiserat lärande. Men även om informella läroprocesser uppmärksammas något mer än hur kunskap genereras i formella undervisningssituationer anses skola och utbildning vara av stor betydelse för människors kunskapsutveckling (Säljö 2000:13). För egen del gör jag inte någon direkt åtskillnad mellan formellt och informellt lärande, utan väljer att istället uppmärksamma villkoren för lärande och hur ungdomarna relaterar till de kunskapskrav som ställs samt deras förutsättningar att utveckla kunskap i varje specifik situation. Precis som Tomas Saar (1999:27) påpekar kan det förekomma inslag av informellt lärande i formella lärosituationer och tvärt om också formella läroprocesser i informella situationer.

### *Genusperspektiv*

Ytterligare ett teoretiskt perspektiv som jag funnit empiriskt motiverat att anlägga är genusperspektivet. Liksom den australiensiska pedagogen och barnkulturforskaren Bronwyn Davies (2003) väljer jag att betrakta könsidentitet som en konstruktion, något barn utvecklar parallellt med att de blir medvetna om vilka förväntningar som ställs på en person av maskulint respektive feminint kön (ibid. 10). Att barn



från ungefär tre års ålder handlar och agerar i linje med vad som förväntas av dem som pojke respektive flicka, beror enligt Davies i första hand på att de iakttagit hur kvinnor och män, pojkar och flickor i deras närhet agerar. Barn *gör* kort sagt *kön* på det sätt som de ser andra göra. Att titta på hur andra gör och sedan göra på samma sätt själv är, menar Davies, ett viktigt led i arbetet med att skapa sig en förståelse för omvärlden och göra den begriplig och meningsfull. Det är också ett viktigt led i barnens sociala utveckling.

Som delaktiga i samhället övertar vi utan vidare 'vetskapen' om kön i den form som det har konstruerats. När barn lär sig samhällets diskursiva praktiker lär de sig att positionera sig som pojkar eller flickor på ett korrekt vis, eftersom det är vad man begär av dem för att de ska få en urskiljbar identitet inom ramen för den rådande sociala ordningen (ibid. 27).

Davies är skeptisk till de jämställdhetsprojekt som bedrivs i många förskolor vilka syftar till att försöka motverka att tjejer och killar hamnar i traditionella könsrollsmönster. Så länge barnen växer upp i ett samhälle där en sådan rollfördelning existerar är det enligt hennes sätt att se det en omöjlighet att motverka denna ordning. En mer framkomlig väg om man vill komma bort från traditionella könsrollsmönster är att istället visa på möjligheten att inta många olika roller eller sätt att handla i en viss situation, och på så sätt försöka avdramatisera att det finns ett "rätt" respektive "fel" sätt att göra kön på.

Ett liknande förhållningssätt till hur kön skapas återfinns också hos den amerikanska queerteoretikern Judith Butler (1999). Hon argumenterar också för att det kön eller genus en person framträder med inte nödvändigtvis måste vara kopplat till personens biologiska kön. Maskulinitet kan lika väl iscensättas av en kvinna som av en man och femininitet kan på motsvarande sätt lika gärna göras av en man som av en kvinna. Av det skälet ställer sig Butler tveksam till uppdelningen kön/genus eller sex/gender, eftersom en sådan distinktion vilseleder oss att tro att genus är ett resultat av kön (ibid. 9f). Genom att frikoppla individers könsmissiga handlingar och agerande från det biologiska könet går det också att diskutera hur en och samma person kan framträda med olika könsidentiteter i olika situationer. Vad som är "rätt sorts" feminint respektive maskulint kön är enligt Butler inte heller på förhand givet. Det bestäms genom ständiga förhandlingar och i de sociala praktiker människor ingår i.

Because there is neither an 'essence' that gender expresses or externalizes nor an objective ideal to which gender aspires, and because gender is not a fact, the various acts of gender create the idea of gender, and without those acts, there would be no gender at all (ibid. 178).

Butler betonar också att kön inte kan göras på vilket sätt som helst, "the action of gender requires a performance that is repeated" (ibid. 178).

De teoretiska perspektiv jag redogjort för här kommer att utvecklas och tillfogas ytterligare teorier och analytiska begrepp i samband med resultatredovisningen i kapitel 2-6. Genusdiskussionen kommer till exempel att utvidgas till att även inbegripa kategorierna klass och etnicitet.

## Metod och material

”VA, SKALL DU FÖLJA MED TILL ELEVKAETERIAN!?” frågar Sofie upprört. Det är höstterminen 2002 och jag är på mitt första besök i klassen för att informera om undersökningen som jag planerar att genomföra med start om ett par veckor. Jag svarar lite undvikande ”Ja det hade jag tänkt, men bara om det är okej med er.” Sofie är också kritisk till att jag överlätit till deras föräldrar att avgöra huruvida de skall få delta i undersökningen eller inte. ”Borde inte vi ha blivit tillfrågade först?” undrar hon argt. I det ögonblicket förstår jag att det finns en hel del att fundera över när det gäller relationen mellan mig som forskare och ungdomarna som informanter och hur jag skall få dem att vilja samarbeta med mig (ur fältdagbok höstterminen år 7).

Detta avsnitt handlar om undersökningen jag genomförde i en grupp ungdomar som alla gick i samma skolklass. Skolan, som jag väljer att kalla för Högåsskolan, är en kommunal grundskola belägen i en relativt central stadsdel i Göteborgs kommun. Undersökningen påbörjades hösten 2002, då ungdomarna började skolår sju, och avslutades våren 2005 då de gick sin sista termin i grundskolan. Här redogör jag för mina metodologiska utgångspunkter, urvalsprinciper och de metoder jag använt. Avslutningsvis presenteras också ungdomarna och musikmiljöerna i området runt skolan.

Ett skäl till att jag bestämde mig för att genomföra min undersökning i en skolklass är att jag föreställde mig skolan som en viktig vardagsmiljö där ungdomarna etablerar en mängd relationer till såväl jämnåriga kamrater som vuxna. En annan anledning till att jag valde att förlägga min studie till en skolmiljö var mitt intresse för hur kunskap om musik utvecklas både på formell väg under musiklektionerna och på informell väg i samvaron med kamraterna under skoldagarna. Ytterligare en orsak var att jag både ville involvera ungdomar med ett uttalat intresse för musik och dem som inte tillskrev musik någon större betydelse alls i sina liv. Därför valde jag att rikta mig till en helt vanlig kommunal skola utan någon uttalad musikprofil. Genom detta urval hoppades jag också på att komma i kontakt med ungdomar som bodde och växte upp på samma plats, som delade vardagserfarenheter och som hade tillgång till samma utbud av musikrelaterade fritidsaktiviteter.

Att studera personer som gick i samma skolklass innebar också en rad praktiska fördelar. Jag kunde till exempel kommunicera med ungdomarna via deras klass-

föreståndare och behövde på så sätt inte stämma träff med och avtala tid med var och en av dem. Mitt enda egentliga urvalskriterium var att det skulle vara en 6-9 skola för att planeringen av undersökningen skulle kunna komma igång redan under vårterminen i årskurs sex.

För att kunna uppmärksamma processuella aspekter av identitetsskapande och kunskapsutveckling valde jag att följa ungdomarna i den aktuella klassen under tre år, från höstterminen då de började i år sju till de slutade år 9. Ett longitudinellt perspektiv har dessutom gjort det möjligt att studera hur identitet skapas och uttrycks, samt hur kunskap utvecklas, används och värdesätts på olika sätt i olika situationer.

### *Tillträde till forskningsfältet*

Det är inte alldeles självklart att bli insläppt som forskare i skolan, i synnerhet inte under lektionstid. Både Anna Sofia Lundgren (2000:10) och Fanny Ambjörnsson (2004:40), som genomfört liknande studier, vittnar om att det kan ta tid att hitta en lärare som är villig att ställa upp och låta sina elever ingå i en forskningsstudie. I mitt fall var det inte några som helst problem. En av de två skolor jag riktade mig till med en förfrågan tackade omedelbart ja till att medverka. Jag fick redan från början mycket bra kontakt med klassföreståndaren och möttes senare också av ett entusiastiskt lärolag där även musikläraren ingick. Dessutom fick jag mycket praktisk hjälp när jag behövde det. Klassföreståndaren erbjöd mig bland annat att hålla gruppdiskussioner i halvklass på lektionstid. När eleverna skulle skriva uppsats på svensklektionerna i årskurs åtta inbjöds jag dessutom att komma med förslag på uppsatsämnen och fick ta del av vad ungdomarna skrivit.

Tillgång till skolan som forskningsmiljö och ungdomar som informanter erhålls dock inte enbart via skolledningens godkännande, lärarnas positiva hållning och föräldrarnas informerade samtycke. Det krävs också att man som forskare blir accepterad av dem som skall delta i ens undersökning. Det är först när Sofie ifrågasätter varför jag inte frågat dem först, innan jag lät föräldrarna ta ställning, och när hon med förfäran i rösten frågar om jag tänkte följa med till elevkafeterian, som jag insåg att mina möjligheter att genomföra den planerade undersökningen var beroende av ungdomarnas vilja att samarbeta med mig.

Katrine Fangen (2005:65f) menar att den forskare som inte i tillräckligt hög grad bygger upp ett förtroende till sina informanter aldrig kommer att få mer än ett ytligt tillträde till fältet. Hon betonar också att förtroende skapas genom ärlighet och uppriktighet från forskarens sida. Under min första tid i fält ägnade jag därför mycket energi och kraft åt att försöka vinna ungdomarnas förtroende. Jag strävade bland annat efter att visa mig genuint intresserad av allt de sade och gjorde. Lika så försökte jag ta deras frågor och funderingar på största allvar. Jag rörde mig i huvudsak i de delar av skolan som beträddes av elever. Under lektionerna satt jag

precis som de i en bänk och vid mer praktiska moment höll jag mig i den del av klassrummet där ungdomarna ägnade sig åt sina uppgifter. På rasterna vistades jag tillsammans med ungdomarna i korridoren och var då noga med att inte tillrättvisa agerade som gick emot skolans regler, något som varit en självklarhet om jag varit deras lärare.

Sakta men säkert började ungdomarna närma sig mig med frågor om vem jag var, vad jag lyssnade på för musik och varför jag var nyfiken på dem. Jag fick till exempel en del frågor om mitt arbete. ”Boken du skriver om oss, kommer den att säljas på Bokia eller Wettergrens?”,<sup>2</sup> var en sådan fråga. Som Fangen (2005) påpekar erhålls dock inte tillträde till fältet en gång för alla. Precis som när det gäller andra former av relationer krävs att man som forskare kontinuerligt arbetar på att upprätthålla en bra kontakt med informanterna (ibid. 72ff). Under mina första veckor i klassen arbetade jag aktivt på att vinna ungdomarnas förtroende, och en av dem jag oväntat nog fick en bra relation till efter bara en kort tid var Sofie.

Fangen (2005:75) framhåller också hur viktigt det är att som forskare ständigt reflektera över sin relation till informanterna och vad dessa relationer kan ha för effekter, positiva som negativa, på resultatet. Själv ser jag det som en brist att jag lyckades vinna ett större förtroende hos vissa av ungdomarna jämfört med andra. Generellt sett var jag mer framgångsrik i att etablera kontakt med tjejerna än med killarna. Det kan också vara en orsak till att intervjuerna med tjejerna blev längre och innehöll mer information än dem med killarna.

Drygt två veckor in på min första fyraveckorsperiod i klassen vågade jag mig slutligen till elevkafeterian. Det var vid ett tillfälle då ungdomarna hade sen lunchrast, och jag visste att de var i princip ensamma om att vistas där. Medan några spelade kort eller tittade på tv läste andra på läxan i samhällskunskap som skulle förhöras lektionen efter. Jag slog mig ner i en av sofforna och fick bland annat frågor om avsnittet de just höll på att läsa.

Ju längre tiden gick desto mer tog ungdomarna själva initiativ till att småprata med mig, vissa oftare än andra. Många berättade om vad de gjort sedan sist, och om musik de lyssnade på för tillfället eller som de ville ha min synpunkt på.

### *Metodologiska överväganden*

Det räcker inte att vara utrustad med teoretiska verktyg för att analysera ett forskningsmaterial. För att göra det krävs också en metodologisk medvetenhet och ett kritiskt förhållningssätt till det som sägs i intervjuer och observeras under fältarbetet. Enbart den forskare som lyckas med det har, enligt Steinar Kvale (1997:22), förutsättningar att nå längre än till att enbart presentera vardagliga och ytliga beskrivningar. Kvales resonemang avser visserligen i första hand intervjuer men kan mycket väl appliceras på andra kvalitativa metoder som deltagande observation.

<sup>2</sup> Bokia och Wettergrens var 2002 två av de största bokhandlarna i Göteborg.

På samma sätt som teoretiska perspektiv knutits till projektet efter hand och i dialog med det empiriska materialet har också metodologiska ställningstaganden och överväganden gjorts löpande under hela forskningsprocessen. Metoder har valts och omprövats med hänsyn till de kunskaper som genererats och de nya frågor som tillkommit.

Det metodologiska anslaget i avhandlingen är kvalitativt och empirin utgörs i huvudsak av ett etnografiskt material bestående av fältanteckningar från deltagande observationer, bandupptagningar av intervjuer samt anteckningar från informella samtal jag deltog i. Med en sådan kvalitativ ansats ansluter jag mig till en relativistisk kunskapssyn och betraktar kunskap som en konstruktion och något jag som forskare är medskapare av (Alvesson och Sköldberg 1994:7f). En liknande kunskapssyn formuleras av Beverly Skeggs (1999), som också betonar forskarens ansvar för att reflektera över kunskapsproduktionen.

Att strunta i metodologiska frågor är att anta att kunskap kommer från ingenstans och låta kunskapsmakarna svära sig fria från ansvar för vad de producerar och hur de framställer saker och ting. Att skjuta metodologin åt sidan innebär att våra redskap för att producera kunskap hålls dolda, att privilegieförhållanden maskeras och att det inte syns att de som har kunskapen är belägna någonstans... (ibid. 33)

Det finns också stora likheter mellan mitt sätt att se på forskarens roll i kunskapsproduktionen och Kvaless (1997:11f). Kvale skiljer mellan två forskartyper, *malmletaren* och *resenären* och är tydlig med att han själv förordar den senares sätt att bedriva forskning på. Medan malmletaren redan på förhand har en bild av vad för kunskap hon eller han söker efter och var denna går att finna, intar resenären ett mer explorativt förhållningssätt till att forska. För malmletaren går forskningsprocessen ut på att utvinna kunskap ur ett material, berg eller annat, och lyfta fram det i sin renodlade "sanna" form. Medan malmletaren tänker sig att kunskap existerar i fysisk eller objektiv bemärkelse är den för resenären relativ de platser som besökts och vilka människor hon eller han mött där. Resenärens forskningsresultat präglas likaså av de händelser och möten som hon eller han väljer att återge vid hemkomsten och är också medveten om sin egen roll i kunskapsproduktionen. Det är också troligt att resenären formulerar om vissa frågor under resans gång när förförståelse och utgångspunkter förändrats.

Under tiden i fält kände jag mig många gånger som en resenär, och till en början mest som en "dum turist" som fascinerad tittade och lyssnade på allt som kom i mitt syn- och hörfält. Istället för kamera på magen bar jag med mig en minidisc som jag bandade intervjuer med. I väskan fanns alltid anteckningsblock och penna till hands för att kunna skriva ner de iakttagelser jag gjorde och de samtal jag blev åhörare till eller själv deltog i. Trots mina erfarenheter av att arbeta i skolmiljö och av daglig kontakt med ungdomar såg jag i rollen som forskare helt nya saker.

Ingenting var därför till en början för obetydligt för att fundera över och problematisera. Med tiden och till följd av en viss resvana kom mina observationer att bli mer riktade och orienterade på sådant jag uppmärksammat tidigare. Av denna anledning är de första individuella intervjuerna i årskurs sju av mer utforskande karaktär än gruppintervjuerna i nian.

Medan Kvale (1997) framhåller betydelsen av en explorativ inställning till forskning betonar Staffan Larsson (1993:196) vikten av att redogöra för den egna förståelsen och synliggöra tolkningsramar (se även Carlson 2002:51ff). Det har också varit min ambition att anlägga ett reflexivt förhållningssätt under hela forskningsprocessen, från planeringen av undersökningen till färdigställandet av rapporten. En reflexiv ansats kräver att man som forskare problematiserar och förhåller sig skeptisk till det som förefaller vara oproblematiska avspeglings av hur ”verkligheten” fungerar, samt hur de erfarenheter man bär med sig påverkar de analyser man gör (Alvesson och Sköldberg 1994:322).

Enligt Heléne Thomsson (2002:144) bör en undersökning som utger sig för att vara reflexiv utformas på ett sådant sätt att den passar den eller de som skall delta. En reflexiv hållning ställer därmed krav på forskarens förmåga att agera och formulera frågor beroende av vilka som deltar i undersökningen. De forskningsmetoder jag själv använt mig av är starkt präglade av att det är ungdomar i yngre tonåren som studerats. Jag utgick från att en intervjustudie inte skulle vara tillräcklig, eftersom jag tänkte mig att en 13-åring förmåga att verbalisera tankar och ta ställning i olika frågor kunde vara begränsad jämfört med en vuxen persons. Det visade sig också att även om vissa av ungdomarna var duktiga på att sätta ord på sina tankar, var det långt ifrån alla som svarade uttömmande på mina frågor i de individuella intervjuerna.

Sabina Cwejman (1990) hävdar att det är särskilt viktigt att vara öppen för nya arbetssätt och metoder i forskningsstudier där ungdomar ingår. Min ambition har också varit att reflektera över vilka resultat mina metoder genererat och att kontinuerligt ompröva och fundera över vilka metoder som kanske kunde fungera bättre för mina syften. Jag har dock inte dragit min reflexiva hållning lika långt som Johan Fornäs, Ulf Lindberg och Ove Sernhede och låtit ungdomarna ta del av och kommentera mina tolkningar (Fornäs et al. 1990).

### *Undersökningen*

I fokus för min studie står de musikaliska handlingar ungdomar ägnar sig åt och hur de pratar om musik. Med musikaliska handlingar avses framförallt aktiviteter som musiklyssnande i olika former och eget musikutövande i såväl organiserad som icke-organiserad form. Jag intresserar mig också för andra typer av aktiviteter där musik fyller en funktion som till exempel datorspel och dans. Genom att

prata om musikaliska aktiviteter i termer av handlingar vill jag visa på att musik inte är något som bara händer ungdomarna eller som kommer till dem, utan något de förhåller sig till och också använder på ett medvetet och reflekterande sätt.

När det gäller ungdomars sätt att prata om musik uppehåller jag mig både vid narrativa och diskursiva aspekter. Jag intresserar mig både för deras berättelser om den musik de lyssnar på, musik de förknippar med minnen av speciella händelser eller musik som gett upphov till starka upplevelser, och hur de i sina språkliga utsagor knyter an till föreställningar om musik.

En av de första metoder jag prövade var att låta ungdomarna skriva musikalisk dagbok under en vecka. Min förhoppning var att få en inblick i när och på vilket sätt musik förekom i deras vardagsliv, vilka musikaliska aktiviteter de ägnade sig åt och deras tankar kring det. Instruktionerna ungdomarna fick var att i stora drag berätta om vad de gjort den aktuella dagen och att lite mer ingående beskriva vilken musik de kommit i kontakt med och när det skett. De ombads också skriva om de utövat musik själva. Dagboksskrivandet ägde rum en bit in på höstterminen i årskurs sju och ungdomarna fick varje dag skriva dagboken på lektionstid så att uppgiften inte skulle bli bortglömd. Trots det fick jag ganska få dagböcker med mer än ett par rader per dag.<sup>3</sup> Här följer ett utdrag från en typisk sådan. Det är Kristoffer som skriver om måndagen den aktuella veckan.

I går kväll somnade jag till radion, jag lyssnade på MixMegapol. På morgonen lyssnade jag på Millencolin.<sup>4</sup> (Det är en skiva.) (ur Kristoffers musikaliska dagbok åk 7).

Den knappa informationsmängd som karakteriserar många av dagböckerna är orsaken till att jag valt att inte ta med det materialet i framställningen. Men trots att dagböckerna inte gav så mycket information visade de sig vara användbara när jag senare samma termin genomförde individuella intervjuer med ungdomarna. Trots sitt många gånger magra innehåll gav dagböckerna ändå en viss inblick i vad för musik ungdomarna lyssnade på, vilka musikkällor de använde sig av, och vilka musikrelaterade tv-program de tittade på. Det innebar att jag inför den första fältperioden i slutet av höstterminen i årskurs sju hade möjlighet att lyssna in mig på sådan musik som ungdomarna skrev om, och titta på tv-program de nämnde. Det gjorde också att jag kunde hänga med och relatera till den musik som ungdomarna pratade om och som jag blev åhörare till när jag genomförde deltagande observationer.

---

<sup>3</sup> Under vårterminen 2002 genomförde jag en mindre pilotstudie för att bilda mig en uppfattning om huruvida dagboksskrivande skulle kunna fungera som metod. Den genomfördes i en sjunde-klass på en annan skola i Göteborg. I de dagböckerna fick jag långt mer utförliga berättelser än av ungdomarna i den ordinarie undersökningen. En tänkbar orsak till det kan vara att pilotstudien genomfördes på en friskola och att eleverna där hade en annan inställning till skoluppgifter.

<sup>4</sup> Millencolin är ett svenskt skatepunkband.

Under hela fältarbetsperioden höll jag mig à jour med den aktuella musiken som distribuerades via media. Jag lyssnade till exempel regelbundet på radiokanalerna NRJ, MixMegapol och Rix FM och tittade på musikvideoprogram på tv-kanalerna MTV och ZTV och på de ungdomsprogram som sändes på SVT. Ett sådant program var *Spinn* som varje vecka presenterade en topplista över aktuella musikvideor som tittarna röstade fram. Likaså dokumenterade jag listmusiken genom att köpa samlingskivor av typen *Absolut Music* och regelbundet banda musikvideoprogram på tv. Under fältarbetsperioden prenumererade jag också på musiktidningen *Okej* för att bilda mig en uppfattning om vilka artister och grupper som uppmärksammades och vad som skrevs om dem. I mina förberedelser ingick även att lyssna in mig på annan musik som ungdomarna skrev om i sina dagböcker eller berättade om i intervjuerna.

I slutet av fältarbetsperioden fick föräldrarna besvara en enkät med frågor om utbildning, yrke och musikvanor. De ombads bland annat uppskatta hur mycket tid de själva ägnade åt musik och berätta om vilken musik de föredrog att lyssna på.

#### METODÖVERSIKT

*Årskurs sju:* Musikaliska dagböcker, deltagande observation i skolmiljön och individuella intervjuer

*Årskurs åtta:* Deltagande observationer i fritidsmiljöer, deltagande observation under musiklektioner. Korta uppföljande individuella intervjuer med var och en, samt två längre intervjuer med fyra av ungdomarna.

*Årskurs nio:* Deltagande observation under musiklektioner, fokusgruppintervjuer, intervju med Oi-punkbandet samt enkät till föräldrarna.

Styrkan i den här undersökningen menar jag ligger i det sätt på vilket jag kombinerar olika metoder snarare än i hur de används var för sig. Att använda flera metoder parallellt i en och samma undersökning kan enligt Martyn Hammersly och Paul Atkinson kallas för *triangulering* (1995:230ff). En av fördelarna med triangulering är att olika material kan generera olika slags kunskap och information. I bästa fall leder det till att man även får motstridiga uppgifter och därmed också en möjlighet att uppmärksamma komplexiteten och mångtydigheten i de frågor som studeras. Det handlar alltså inte om att försöka nå ett mer exakt resultat eller att med hjälp av en metod bekräfta information som erhållits genom en annan. För min del har användandet av flera metoder bland annat inneburit att jag kunnat jämföra det som ungdomarna sagt i intervjuerna med hur de uttryckt sig i situationer då de pratat med sina kamrater.

Men även om jag vill framhålla den metodiska mångfalden som en styrka betraktar jag deltagande observation och intervjuer som viktigast i mitt arbete.



### *Deltagande observation*

Det finns flera fördelar med att använda deltagande observation som forskningsmetod. Bland annat går det med observationer att komma åt sådant som inte uttrycks med ord utan genom kroppsspråk, miner eller liknande. Därmed blir det möjligt att jämföra det informanterna *säger* med hur de *agerar* i olika situationer. Genom observationer går det också att studera hur ungdomar uttrycker sig i vardagliga situationer, och hur de interagerar både verbalt och icke verbalt med varandra. Det kan också ge tillgång till information som deltagarna inte vill prata om i en intervju.

Enligt Fangen (2005:32f) är ytterligare en förtjänst med deltagande observation att kunna generera kunskaper som bygger på förstahandserfarenheter, det vill säga på erfarenheter som följer de personliga relationerna som skapas till informanterna. En annan är att det kan ge en bättre förståelse för fältet än till exempel intervjuer. Genom att observera under längre perioder kan forskaren också skapa sig en mer varierad och komplex bild av såväl fältet som dess aktörer, vilket ger en bredare utgångspunkt för tolkningarna.

Observerationer kan utföras på olika sätt. Hammersly och Atkinson (1995:104) skiljer mellan att vara deltagande observatör, observerande deltagare och enbart observatör. Jag väljer att i första hand tänka på mig själv som deltagande observatör även om Lundgren (2000:12) menar att begreppet ”medföljande observatör” bättre beskriver vad det handlar om (se också Ambjörnsson 2004:38f). Ungdomarna har hela tiden varit medvetna både om min närvaro och om mitt intresse för hur musik förekommer i deras vardag.

Rent konkret har mina deltagande observationer gått till på så sätt att jag följt med ungdomarna under skoldagarna på lektioner, raster, och i det som i Göteborgsområdet kallas för *bamba*.<sup>5</sup> Jag har också gjort besök i flera av de fritidsmiljöer där ungdomarna utövade musik eller där musik spelade en viktig roll. De fältanteckningar jag förde under eller direkt efter observationerna skrev jag rent samma dag eller allra senast dagen därpå.

En observationsform jag också ägnat mig åt är att vistas i närområdet runt skolan. Jag har till exempel lagt tid på att besöka den lokala skivbutiken, fikaten på olika kaféer i området och gått på konserter som arrangeras för och med ungdomar. Jag har med andra ord ägnat mig åt det som Hammersly och Atkinson (1995:57) kallar för *att vistas på platsen (hanging around)*. Genom att besöka musikmiljöer i och runt skolan har jag skapat mig en förståelse för skolan och dess traditioner, liksom om området och de personer som bor där. Jag närvarade även regelbundet under mina tre år som fältarbetare vid Luciafirande, avslutningar, adventssamlingar och andra traditioner som uppmärksammades i skolan.

---

<sup>5</sup> Bamba är en förkortning av barnbespisning och ett göteborgskt ord för skolmatsal.

Att vistas på platser i närmiljön har också inneburit att jag fått tillgång till en hel del informella samtal med vuxna som arbetar med ungdomar eller som engagerar sig i ungdomarna på olika sätt. Lundgren (2000:13) konstaterar mycket träffsäkert att den typen av vardagssamtal ger en annan typ av information än vad som erhålls genom intervjuer. Jag instämmer i Lundgrens syn på att det framförallt är genom de informella samtalen och en kontinuerlig närvaro som en gemensam referensram mellan forskare och informanter skapas.

### *Intervjuer*

För att kunna bli en framgångsrik intervjuare krävs enligt (Thomsson 2002:125) en förmåga att kunna skapa en avspänd atmosfär runt intervjusituationen och att få informanterna att känna sig trygga och bekväma i sin roll. Det kan vara ganska svårt att åstadkomma i praktiken, inte minst när man intervjuar ungdomar (jfr Lundgren 2000:16). En av de i särklass största utmaningarna jag ställdes inför var att formulera frågor på ett sätt som fick ungdomarna att lämna utförliga berättelser. För även om en del av ungdomarna redogjorde ingående för vilka musikaktiviteter de ägnade sig åt fanns det de som svarade mycket kortfattat och ibland till och med undvikande på mina frågor. De intervjuerna kan sägas vara karakteriserade av det som Fornäs et al. (1990:74) kallar för *utfrågandets modus*, både för att svaren var korthuggna och för att de saknade inslag av reflektion.

Formmässigt beskrivs de intervjuer jag genomfört bäst som en kombination av semi-standardiserade och semi-strukturerade (jfr Trost 1997:19ff). Jag har utgått från i stort sett samma frågeskelett men det har också funnits en variation när det gäller vilka följdfrågor som ställts. Beroende av vad ungdomarna svarat har vissa frågor fått större utrymme i vissa och mindre utrymme i andra intervjuer. Jag kan i efterhand också konstatera att graden av standardisering minskade i takt med att min intervjuteknik förbättrades.

I samband med min första fältarbetsperiod höstterminen i sjuan genomförde jag individuella intervjuer med var och en av ungdomarna. Samtliga intervjuer spelades in på minidisc och skrevs därefter ut ordagrant. Jag lyssnade noggrant igenom inspelningarna från de första intervjuerna för att lyssna på hur jag ställde frågor och vilka möjligheter till följdfrågor jag missade. Denna reflexiva och självkritiska hållning till mig själv som intervjuare försökte jag hålla fast vid även under de kommande intervjuerna. Det var inte alltid jag hann lyssna igenom varje intervju direkt efteråt, men jag förde parallellt också anteckningar om sådant jag iakttagit under intervjun eller kommit att fundera på under eller strax efter dess genomförande. I samband med transkriberingen har jag bearbetat texterna för att göra dem mer läsvänliga och vissa upprepningar har till exempel strukits eller skrivits om.

När ungdomarna gick i årskurs åtta gjordes uppföljande intervjuer där liknande frågor diskuterades. Jag försökte då också förmå ungdomarna att utveckla sina

tankar kring sådant de berättat om i den första intervjun. När ungdomarna gick i åttonde klass genomfördes dessutom mer omfattande intervjuer med fyra speciellt utvalda personer, två tjejer och två killar. En mer detaljerad beskrivning av dem och hur urvalsförfarandet och upplägget såg ut lämnas i kapitel 6.

Samtliga individuella intervjuer genomfördes i skolan på lektionstid och det kan ha varit en anledning till att ungdomarna gärna ställde upp. ”När är det min tur? Kan inte jag få komma på SO-lektionen?” var en typisk fråga jag fick. Det är inte säkert att ungdomarnas inställning varit densamma om intervjuerna genomförts efter skoltid.

### *Fokusgruppintervjuer*

Ytterligare en metod jag kom att använda mig av var *fokusgruppintervjuer*, en form av gruppintervjuer där frågor vanligen formuleras kring ett specifikt och avgränsat ämne och ofta med utgångspunkt från information som erhållits genom andra metoder (Agar & MacDonald 1995:78ff). I regel består en sådan grupp av människor som är bekanta med varandra sedan tidigare och tanken med det är att få till stånd en diskussion utan allt för mycket inblandning av intervjuaren. I fokusgruppintervjuerna eftersträvas också att åstadkomma ett samtal mellan de medverkande som ligger närmare ett vardagssamtal än ett regelrätt intervjusamtal (ibid. 78f).

Fokusgruppintervjuerna genomfördes i årskurs nio och målet var att låta ungdomarna diskutera musik de uttryckt smak för i de individuella intervjuerna i sjuan och åttan, och som påminde om de samtal de förde sinsemellan i skolan. Jag hörde dem nämligen ofta i vardagliga samtal positionera sig för eller emot olika musikstycken på ett sätt de sällan gjorde i de individuella intervjuerna.

Rent praktiskt gick jag tillväga på så sätt att ungdomarna, indelade i sex olika grupper, fick lyssna till sju olika musikstycken som de efteråt ombads att beskriva. Varje stycke, eller mer precist ett par minuter av varje stycke, spelades en gång och samtal fördes direkt efter respektive låt. Låtarna som spelades var: Bob Marleys ”Is this love”, Sex Pistols ”Anarchy in the UK”, Gyllene Tiders ”Sommartider”, Judas Priests ”Breaking the law”, ”Etyd op 10 nr 1 för piano” av Chopin, ”Walou” med gruppen Outlandish samt Westlifes ”Mandy”. Inspiration till upplägget hämtades bland annat från Lars Lilliestams bok ”*En dödsmetal-hardcore-hårdrocks-grej, det är jättesvårt att förklara*” (2001) som bygger på analyser av hur gymnasieungdomar, utifrån ungefär samma premisser, får i uppgift att diskutera olika musikstycken.

Låtvalet kan beskrivas som representativt för artister och genrer som ungdomarna nämnde som favoriter i sjuan och åttan. Undantaget är Gyllene Tiders ”Sommartider” som togs med för att gruppen sommaren innan fick stor uppmärksamhet för sin come back och den turné som rönt stor publikframgång.

Gruppindelningen gjordes så att personer som umgicks på fritiden och som sade sig lyssna på liknande typ av musik i möjligaste mån skulle hamna i samma grupp.

Jag hoppades att det skulle skapa en trygghet och att ungdomarna då skulle bli diskussionsbenägna. Jag tänkte mig också att det kunde vara lättare att uttrycka tankar och värderingar kring ett musikstycke tillsammans med personer vars åsikter man känner till. I vissa fall kom praktiska aspekter att förändra min planerade gruppindelning. De gånger någon fattades i den grupp som stod på tur tog jag in någon från en annan grupp. Ibland hamnade personer med helt olika musikaliska preferenser i samma grupp, och ibland ledde det till mer livliga diskussioner än i de mer smakhomogena grupperna. Min strävan att placera kamrater i samma grupp bidrog till att grupperna i de flesta fall blev samkönade. Fyra av sex grupper var helt könshomogena, två av dem rena killgrupper och två bestående av enbart tjejer. Två av grupperna utgjordes av en blandning av tjejer och killar, även om det inte rörde sig om någon jämn könsfördelning i någon av dem.

### *Presentation av ungdomarna*

I undersökningen som helhet deltog totalt 29 ungdomar, 16 killar och 13 tjejer. När jag träffade dem för första gången på höstterminen i år 7 hade de gått i samma klass sedan fyran, då två mindre klasser slogs ihop till en. Många hade då bott hela sitt liv i området runt skolan, andra var ditflyttade någon gång under grundskoleperioden.

Samtliga ungdomar är födda i Sverige, men det finns några som har en eller två föräldrar som är uppvuxna i ett annat land. Ett par har till exempel pappor som har sitt ursprung i ett sydamerikanskt land och en har föräldrar som kom till Sverige från Iran några år innan hon föddes. Den etniska sammansättningen kan sägas vara representativ för området, bortsett från att ingen av ungdomarna har rötter i något afrikanskt land vilket en del av skolans elever har. Av den enkät som skickades ut i slutet av årskurs nio visade det sig att föräldrarnas utbildningsnivå generellt sett är hög. En majoritet av ungdomarna har en eller två högskoleutbildade föräldrar.

Av forskningsetiska skäl har jag valt att anonymisera de personer och platser som förekommer i avhandlingen genom att ”döpa om dem”. Att informanterna får nya namn innebär dock inte att de per automatik blir omöjliga att identifiera. För att nå en högre grad av anonymisering krävs enligt Bente Gullveig Alver och Ørjar Øyen (1998:109) att förändra och förvränga andra uppgifter som gör det möjligt att lista ut var undersökningen är genomförd och vilka ungdomarna är. Det är dock tveksamt, menar jag, att all information som i någon grad röjer ungdomarnas identitet kan uteslutas eller förvrängas utan att det får konsekvenser för resultatet. Att helt undvika detaljer om hur ungdomarna är klädda, vilka stilsymboler de omger sig med och vilka fritidsintressen de har skulle innebära försämrade möjligheter att analysera och dra slutsatser, eftersom jag utgår ifrån att det har betydelse för hur de skapar och uttrycker identitet. Det problemet uppmärksammar också Alver och Øyen (1998:109), och konstaterar därför att det ibland kan finnas anledning att fundera

över om det alls är till fördel att anonymisera. I det här arbetet menar jag att det är nödvändigt, inte minst eftersom det bygger på ett material om ungdomar. Jag byter därför ut namnen på ungdomarna och de platser som beskrivs i avhandlingen, fullt medveten om att ungdomarna själva och deras närmaste med stor sannolikhet trots det kan identifiera sig själva och andra i materialet.

Medveten om att det kan finnas en risk att en alltför utförlig redogörelse av hur platser och miljöer i området runt skolan och där ungdomarna bor ser ut kan leda till att avslöja vilket område undersökningen är genomförd i, vill jag ändå avslutningsvis nämna något om dessa. Skälet till det är att jag uppfattar uppväxtmiljön som betydelsefull för ungdomarnas identitetsprocesser, och att de sannolikt kommer att bära med sig minnen av musik och musikhändelser från den här platsen, minnen de kanske kommer att bära med sig hela livet (jfr Ruud 1997:157).

### *Musikmiljöer i närområdet*

I området där ungdomarna växer upp och där skolan ligger erbjuds flera möjligheter att utöva musik. Bland annat finns en kulturskola där det går att ta instrumentlektioner och delta i körer, orkestrar och ensembler. I kulturskolans regi erbjuds kurser i bild och form, dans, drama, skrivarkurser med mera. I området finns också en rockskola som riktar sig till ungdomar som går i årskurserna 7-9, och den har sin verksamhet förlagd till fritidsgården alldeles i närheten av skolan. Till rockskolan söker ungdomarna i grupp och varje band får en gång i veckan lärarledd undervisning/handledning i en replokal utrustad med instrument, förstärkare och annan teknisk utrustning. Även kyrkorna i området erbjuder musikverksamhet, framförallt körsång, men det är ingen av ungdomarna i min undersökning som deltar i den. Deras kontakt med kyrkan som musikmiljö sker främst genom konfirmationsundervisningen som är förlagd till årskurs åtta. Ungefär hälften av ungdomarna har valt att konfirmera sig, samtliga i Svenska kyrkan.

Förutom den musikverksamhet som specifikt riktar sig till ungdomar finns också två musik- och kulturhus där det både finns lokaler att repetera i och scener där konserter och föreställningar kontinuerligt anordnas. Gemensamt för de här båda scenerna är att deras verksamhet riktar sig till en bredare publik än enbart till dem som bor i området. Det ena kulturhuset drivs av ett kooperativ som förutom konserter också arrangerar olika musik och danskurser. Ibland anordnas där också barn- och skolföreställningar. Även i det andra kulturhuset arrangeras musik- och danskurser. I det finns också möjlighet för föreningar, musiker och kulturproducenter att hyra in sig. Ingen av ungdomarna säger att de deltar i de musik- och kulturevenemang som erbjuds där.

Det finns också en del andra miljöer runt skolan där musik förekommer. Jag tänker på kaféer som ungdomarna besöker och på skateboardhallen där en del spenderar mycket tid på eftermiddagar och kvällar. Ytterligare en musikmiljö i området är den

skivaffär dit ungdomarna ibland går på bambarasten eller efter skolan. Där händer det att de lyssnar på och diskuterar musik tillsammans. Det förefaller däremot inte vara så vanligt att de köper skivor.

Precis som att de ovan nämnda musik- och kulturhusen är en angelägenhet för fler än enbart dem som bor i området, finns också en hel del musikvärldar utanför den omedelbara närmiljön som ungdomarna besöker. Med tiden blir ungdomarna mer och mer benägna att delta i musik- och kulturevenemang som arrangeras i centrala Göteborg. Medan de i sjuan refererar till diskotekverksamheten på fritidsgården berättar de i åttan hur de besöker diskotek inne i staden. Det gäller också musikföreställningar och konserter som arrangeras i centrala Göteborg. På somrarna går en del till nöjesparken Liseberg för att lyssna på artister som framträder, ett annat evenemang som ungdomarna besöker är Göteborgskalaset.

## Tidigare forskning

I en pågående debatt om musikvetenskap som akademiskt ämne kritiserar Lilliestam (2009)<sup>6</sup> musikvetenskaplig forskning för att vara gammaldags och verklighetsfrämmande. Han är också kritisk till att musikvetare i alltför liten utsträckning behandlar sådan musik som berör många människor, en följd av att musikforskare typiskt ägnar sig åt exklusiva och smala genrer som få lyssnar på. Likaså har han invändningar mot att musikforskare för mycket ser musik ur musikskapares och musikers synvinkel och för lite uppmärksammar musikens användning, reception och publik. Den här avhandlingen har just det brukarperspektiv som Lilliestam vill se mer av och jag vill börja med att uppmärksamma ytterligare några musikvetenskapliga arbeten som har detta perspektiv och redogöra för på vilket sätt de har relevans för mitt projekt.

Två arbeten som redan nämnts för att de bidrar med infallsvinklar och begrepp till avhandlingens teoretiska diskussion är Ruuds *Musikk og identitet* (1997) och DeNoras *Music in Everyday Life* (2000). Ytterligare ett arbete som bör omnämnas är boken *The Hidden Musicians* (1989), i vilken Ruth Finnegan uppmärksammar amatörmusicerande i den brittiska staden Milton Keynes. Bokens relevans för den här studien ligger i att den både visar på musicerandets betydelse för enskilda individer och hur människor rör sig mellan musikaliska sammanhang och hanterar de olika kunskapstraditioner som finns inom respektive miljö. Även Lilliestam har bidragit med forskning av det slag han anser det finns för lite av. Bland annat genom den bok (se sid 23) i vilken han uppmärksammar hur gymnasieungdomars pratar om musik på ett sätt som ligger i linje med kulturellt vedertagna föreställningar

---

<sup>6</sup> Diskussionen har på Lilliestams initiativ tidigare också förts på STM-online (2005) samt vid den årligen återkommande konferensen Musikvetenskap idag i Växjö 2006.

eller diskurser (Lilliestam 2001). I boken *Musikliv* (2006) diskuterar han på ett mer övergripande plan hur människor använder och förhåller sig till musik i en tid av snabba sociala och kulturella förändringar.

Det finns också musikvetenskapliga arbeten med ett utpräglat barn- eller ungdomsperspektiv. I avhandlingen *Med framtiden i backspegeln* (2003) uppmärksammar Thomas Bossius black metal- och transkulturen, och även om fokus i första hand är förlagt till vad som är karaktäristiskt för de respektive musikkulturerna har också människorna som deltar i och medverkar till att upprätthålla och utveckla dem en framträdande plats. I Kajsa Paulssons avhandling *Nu så ska du få höra: Svenska musikfonogram för barn 1904-1980* (2006) beskrivs hur utgivningen av musik för och med barn förändrats under den tidsperiod då musik gavs ut på skiva. Brukarperspektivet kommer i det arbetet in genom att hon intervjuat personer som utifrån en retrospektiv synvinkel fått berätta vad musik i allmänhet och barnskivor i synnerhet fyllde för funktion under deras uppväxt.

### *Musikpedagogik*

Ett delfält inom musikvetenskap som jag hämtat särskilt mycket inspiration från är musikpedagogik. En ofta uppmärksammas fråga bland musikpedagoger, både i och utanför Sverige, är betydelsen av att inta ett barn- och ungdomsperspektiv vid planeringen och utformandet av formell musikundervisning. Den amerikanska musikpedagogen Patricia S. Campbell (1998) beskriver till exempel hur barn och unga lär sig om musik och att musicera även i sammanhang där det inte pågår pedagogisk verksamhet. Eftersom det innebär att de kommer till skolans musikundervisning med en mängd kunskaper och erfarenheter i bagaget är detta något som pedagoger bör ta hänsyn till för att barn skall kunna utvecklas och lära sig maximalt.

Även den svenske musikpedagogen Börje Stålhammar (2004:12) pekar på vikten av att ta ungdomars musikerfarenheter som utgångspunkt i samband med planering och genomförande av såväl musikundervisningen i grundskolan, gymnasieskolan och kulturskolan som musiklärarutbildningen (se också Stålhammar 1995). Han formulerar dessutom en kritik mot skolans musikundervisning för att den skiljer sig allt för mycket från ungdomars musikerfarenheter. Detta trots läroplansförfattares ambition att gå från "skolmusik" till "musik i skolan" (Stålhammar 1995:80) och att utvecklingen under 1990-talet blivit att musikundervisningen mer och mer kommit att ta sin utgångspunkt i sådan musik som ungdomarna själva lyssnar på, och mindre undervisningstid än tidigare ägnas åt det han kallar för "tillrättalagd skolmässig musikundervisning" (Stålhammar 2004:7).

Uppfattningen om att det finns en stor skillnad mellan skolans musikförmedling och ungdomars musikvärld har diskuterats i en svensk kontext ända sedan 1970-talet och Stålhammars resonemang bygger vidare på de tankar som Bertil Sundin framförde då.

All empirisk forskning stöder tesen att ungdomar lever i två musikaliska världar, en s.k. seriös, vilken undervisningssystemet med begränsad framgång försöker förmedla till dem, och en kommersiell, som musikindustrin genom massmedia mera framgångsrikt inviterar dem till (Sundin 1972:272).

En liknande diskussion förs också i Storbritannien där Lucy Green i boken *How Popular Musicians Learn* (2001) pekar på hur de här två musikvärldarna skulle kunna förenas genom att i skolans musikundervisning låta sig inspireras av hur gehörsmusiker lär sig spela och utvecklar musikaliska färdigheter. I boken *Music, Informal Learning and the School* (2008), som bygger på ett forskningsprojekt som syftar till att finna pedagogiska metoder för att åstadkomma detta, utvecklar hon dessa tankar ytterligare.

Jag delar uppfattningen att det både är viktigt och nödvändigt att ta hänsyn till ungdomars musikaliska kunskaper och erfarenheter vid såväl planerandet som genomförandet av formell musikundervisning, men jag är däremot inte lika övertygad som till exempel Ståhlhammar (1995, 2004) och Green (2001, 2008) om att musiken ungdomarna lyssnar på och utövar på fritiden skiljer sig avsevärt från den de kommer i kontakt med i skolan.

Bland musikpedagoger finns också ett stort intresse för att diskutera musik och identitet. Så sker bland annat i antologin *Musical Identities* (McDonald et al. 2002). I den inledande artikeln presenteras två olika infallsvinklar på musik och identitetsskapande: Hur individers musikaliska identitet skapas inom ramen för sociala och kulturella sammanhang, respektive vad musik spelar för roll för skapandet av en subjektiv identitet. Tyvärr saknas i de flesta artiklarna ett processuellt förhållningssätt till identitet (se s. 3). Till exempel beskrivs musikalisk identitet som synonymt med vilka musikaliska genrer ungdomar föredrar att lyssna på och i vilken grad de värderar musiklyssnade i förhållande till andra fritidsaktiviteter (Tarrant et al. 2002).

De senaste decennierna har musikpedagogik vuxit som akademisk disciplin i Sverige, bland annat till följd av att forskarutbildningar etablerats på flera av landets musikhögskolor. Det har resulterat i en ökad mängd avhandlingar och i några av dem uppmärksammas frågor kring identitet. Så görs till exempel i Gunnar Heilings *Spela snyggt och ha kul* (2000), Maria Karlssons *Musikelever på gymnasiets estetiska program* (2002), Johan Södermans *Rap(p) i käftan* (2007) samt Manfred Scheidts *Musiken, skolan och livsprojektet* (2009).

Ett annat tema som är vanligt förekommande inom musikpedagogik är ungas musikaliska läroprocesser i och utanför skolans undervisning. I Tomas Saars avhandling, *Musikens dimensioner* (1999), uppmärksammas hur unga musiker orienterar sig i musiken och lär sig urskilja det som kännetecknar olika musikstilar, hur de skapar sätt att jämföra, bedöma och korrigera sitt musicerande, och hur de förhåller sig till rumsliga och tidsmässiga aspekter av musiken. I Claes Ericssons avhandling, *Från guidad visning till förströdd shopping* (2002) undersöks bland annat hur



högstadiungdomar uppfattar och värderar skolans musikundervisning. I den väcks även frågor kring vad musikaliskt lärande innebär för ungdomar.

Ytterligare en musikpedagogisk avhandling som bör nämnas i detta sammanhang är Anna-Karin Gullbergs *Skolvägen eller garagevägen* (2002). I den undersöks hur musiker lär sig spela rock på informell respektive formell väg i såväl institutionella som ickeinstitutionella läromiljöer. Gullberg intresserar sig liksom jag själv för processuella aspekter av lärande och för lärandets sociala dimensioner. En sociologisk ansats har också Sture Brändström och Christer Wiklund i sin avhandling *Två musikpedagogiska fält* (1995). I den uppmärksammas bland annat hur sociala uppväxtvillkor påverkar vilka barn och unga som väljer att spela i kommunala musikskolan. Kommunala musikskolan som musikalisk lärandemiljö står även i fokus i Anna-Lena Rostvalls och Tore Wests avhandling *Interaktion och kunskapsutveckling* (2001).

Ett perspektiv som dock tenderar att glömmas bort i de musikpedagogiska avhandlingarna är vad det musikaliska materialet har för betydelse för identitetsskapande. Även om man diskuterar olika musikaliska genrer och hur ungdomar föredrar viss musik framför en annan diskuteras sällan hur musiken klingar och vad det kan ha för betydelse för vad ungdomar föredrar att lyssna på och utöva.

Detta musikvetenskapliga arbete har även beröringspunkter med forskningsområdet barn- och ungdomskultur.

### *Barn- och ungdomskultur*

Ytterligare ett fält som jag hämtat inspiration från är forskningen om barn- och ungdomskultur. Ett av de första svenska arbeten som tematiserar ungdomar och musik är *Under rocken* (Fornäs et al. 1988). Boken fungerade när den publicerades som ett inlägg i ungdomsdebatten, och en av författarnas ambitioner var att visa på ett alternativ till bilden av unga som passiva offer för kulturindustrins manipulationer och synen på ungdomskultur som en destruktiv kraft och ett hot mot civilisation och moral. Ett arbete i en norsk kontext som har flera beröringspunkter med *Under rocken* är *Sunwheels* (Berkaak och Ruud 1994).

Tillsammans med boken *Ungdomskultur: identitet motstånd* (Fornäs et al. 1984) utgjorde *Under rocken* också starten på etableringen av ungdomskultur som en forskningsinriktning i Sverige. Under 1990-talet växte såväl intresset för att studera ungdomskultur som antalet arbeten som behandlade frågor om ungdomars liv och vardag. Genom *Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige* (FUS), som för övrigt leddes av Fornäs, lades under första delen av 1990-talet också en ämnesmässig, teoretisk och metodisk grund för vidare arbeten.<sup>7</sup> Inom ramen för projektet uppmärksammades bland annat musikens betydelse som stilmarkör samt hur

<sup>7</sup> Projektet startade 1987 och resulterade i sex publikationer mellan åren 1990 och 1994.

musikaliska och icke musikaliska stilelement förhåller sig till varandra (Bjurström och Lilliestam 1994).

Hur ungdomar använder musik som stilsymbol diskuteras också i Erling Bjurströms avhandling *Högt & lågt* (1997) som behandlar frågor om hur ungdomars musiksmak påverkas av sociala bakgrundsfaktorer som klass, kön och etnicitet. Det är ett tema som också står i centrum i en undersökning gjord av Mats Trondman (1989) vilken som även finns publicerad i Trondman (1990) och Jönsson et al. (1993).

Ett annat tema inom ungdomskulturforskningen är hur unga med hjälp av musik och musikutövande hanterar problem som följer av att växa upp i en senmodern tid (Sernhede 1996, 2002). Det finns enligt min uppfattning dock fler infallsvinklar än de ovan nämnda när det gäller hur och varför ungdomar som växer upp i början av 2000-talet ägnar sig åt olika musikaktiviteter som kan vara intressanta att uppmärksamma.

Om ungdomskulturforskningen tar fart i Sverige på slutet av 1980- och början av 1990-talet görs de första arbetena på barnkulturområdet redan på 1960-talet. Då genomförde Sundin en undersökning av barns sångaktiviteter på förskolor i Stockholmsområdet vilket resulterade i böckerna *Barns musikaliska värld* (1977/1979) och *Barns musikaliska utveckling* (1978/1984). I sin avhandling *Den spontane barnesången – vårt musikaliske morsmål* (1985), som bygger på en liknande studie genomförd på förskolor i Oslo, undersöker Jon-Roar Bjørkvold hur och när barnen sjunger samt vad sjungandet fyller för funktion i olika situationer. I en uppföljande studie (1991) jämför han sedan barnsång hos norska, ryska och amerikanska barn.

I takt med den musikteknologiska utvecklingen och de nya musikmedierna som den resulterat i intresserar sig allt fler forskare för vad detta innebär för människor i deras vardag. Mobilt musiklyssnande är temat för boken *Sounding out the city* (2000) i vilken den brittiske medieforskaren Michael Bull undersöker hur människor i urbana miljöer använder portabla stereoapparater och vilka funktioner musik och musiklyssnande fyller när människorna rör sig mellan olika platser. I en uppföljande studie som publiceras i boken *Sound Moves* uppmärksammas hur människor med hjälp av mp3-spelaren iPod musiksätter urbana miljöer för att göra dem mer personliga och trevliga att vistas i (Bull 2007).

Om Bull intresserar sig för människor i alla åldrar studerar Ann Werner mer specifikt ungdomars musik- och medievanor. Hon undersöker bland annat hur en grupp tjejer mellan 14 och 16 år använder Internet för att sprida musik inom en kamratgrupp (2007, 2009).

Det finns också en del arbeten som uppmärksammar barns och ungdomars användande av andra medier än just musikmedier och som har relevans för den här undersökningen. Både Kirsten Drotner (2006) och Anna Sparrman (2002) uppmärksammar till exempel hur barn och ungdomar i sitt eget kulturskapande relaterar till och använder mediebilder som omger dem i deras vardag.

## Disposition

Efter detta inledande kapitel där bakgrund och syfte presenterats, i vilket jag har redogjort för avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter och vilka metoder jag använt samt placerat in avhandlingen i ett forskningssammanhang, följer fem kapitel där resultatet av undersökningen presenteras och analyseras. I kapitel två uppmärksammas hur musik förekommer i ungdomarnas vardag och vilka olika musikaliska handlingar de ägnar sig åt. Där diskuteras också massmedias betydelse som musikförmedlare och hur ungdomarnas sätt att lyssna på musik förändras i takt med den musikteknologiska utvecklingen. I kapitel tre står ungdomarnas sätt att prata om musik i fokus och då framförallt hur de uttrycker sig kring musik de säger sig tycka om eller musik de väljer att distansera sig från. Där uppmärksammas även hur ungdomarna i sina värderande kommentarer förhåller sig till föreställningar om musik och musikaliska genrer samt hur de själva aktivt deltar i att reproducera olika musikaliska diskurser. I kapitel fyra skildras ungdomarnas organiserade fritidsmusicerande och hur musikutövande i tre olika kontexter, kulturskolans instrumentalundervisning, en kyrkokör och en rockskola erbjuder olika identitetsmöjligheter och olika sätt att lära sig spela. I kapitel fem analyseras ungdomarnas agerande under skolans musiklektioner och hur tidigare erfarenheter och kunskaper påverkar deras möjligheter att nå kursmålen. Det sista resultatkapitlet, kapitel sex, bygger på fyra fallstudier av hur musik används för att skapa och uttrycka identitet. Kapitel sju utgörs av en sammanfattande diskussion.



## KAPITEL 2

### Musik i vardagen

DET ÄR ONSDAG MORGON och första lektionen på schemat är NO. Läraren knyter inledningsvis an till klassens besök på Universeum veckan innan.<sup>1</sup> För att repetera vad de lärt sig om hur livet på jorden startade får ungdomarna i uppgift att illustrera hur det gått till. Papper och färgpennor delas ut och ungdomarna börjar jobba, vissa direkt, andra när inspirationen så småningom infinner sig. Alla arbetar i olika tempo och en del tar emellanåt små individuella pauser, som till exempel när de väntar på att en speciell färgpenna skall bli ledig. Trots att jag bara varit två dagar i klassen har jag redan lagt märke till att den här typen av pauser gärna fylls ut med musikaliska aktiviteter. Så sker även nu. På raden framför mig sitter fem killar och när de är nästan färdiga med sina arbeten initierar en av dem en lek som går ut på att upprepa ordet som grannen sagt. Det hela påminner lite om viskleken. Efter en kort stund börjar de med en rytmisk lek där de stampar i golvet och på stolstödet, klappar i händerna och knäpper med fingrarna. Leken övergår sedan till att killarna simultant börjar göra olika rytmer med händer och fötter. Pennorna som ligger framför dem på bänkarna använder de som trumstockar med vilka de spelar i luften och på bänken framför sig. När de gjort det en stund kräver läraren att de skall koncentrera sig och arbeta färdigt med uppgiften (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

---

<sup>1</sup> Universeum är ett vetenskapscentrum i Göteborg vars uppgift är att uppmuntra barns och ungdomars intresse för och nyfikenhet på naturvetenskap.

Den typ av musikalisk lek eller musikutövande som ungdomarna ägnar sig åt under NO-lektionen i referatet ovan bevittnar jag vid ett flertal tillfällen när jag observerar ungdomarna i skolmiljön. Med mina tidigare erfarenheter som musiklärare i bagaget trodde jag mig ha god kännedom om hur och när ungdomar använder och utövar musik, inte minst i skolan. Den uppfattningen får jag dock ompröva när jag kliver in i den aktuella skolmiljön i rollen som forskare. Jag hade till exempel ingen aning om att 13-åringar musicerar så mycket under en skoldag som de här ungdomarna gör. Jag blev framförallt nyfiken på *när* och *var* den här sortens icke-organiserade musikutövande förekommer samt vad den fyller för *funktion* i olika situationer.

Förutom ungdomarnas vardagliga musikutövande handlar det här kapitlet också om musiklyssnande som aktivitet och några av de frågor som diskuteras är hur och när ungdomar lyssnar på musik, vad musiklyssnande betyder för dem och hur de förhåller sig till musik de hör i skolan, vid liveframträdanden eller via media. Ytterligare frågor som väcks rör medias musikförmedling och hur tillgång till olika mediekanaler påverkar ungdomarnas sätt att lyssna på musik, samt hur de förhåller sig till olika musikaliska mediefenomen de möter i sina vardagsliv.

## Vardagligt musikutövande

Ungdomarnas vardagliga musikutövande, oavsett om det rör sig om sång, ljudskapande eller rörelse, inträffar ofta plötsligt. Vanligen är det också kopplat till en specifik händelse som ramas in, kommenteras eller accentueras. Detta icke-organiserade musikutövande är i de flesta fallen också fragmentariskt till karaktären. Många gånger finns varken någon tydlig början eller distinkt slut. Likaså kan det ligga vilande en tid för att återupptas igen vid ett senare tillfälle. Ibland händer också att en melodi som en person gått och nynnat på tas upp av någon annan efter en liten stund. Det förekommer även att någon annan börjar sjunga på den senare under dagen, eller till och med flera dagar senare. Musiken skapas i en del fall tillsammans när två eller flera ungdomar umgås, men det händer också att en person som drar sig undan kamraterna för att få vara i fred en stund småtrallar eller nynnar på en sång för sig själv. De här musikaliska inslagen i skolvardagen är särskilt vanliga i årskurs sju, både under raster och på lektionstid. Framförallt inträffar de under praktiska lektionsmoment när ungdomarna har i uppgift att illustrera något som på NO:n i exemplet ovan, när de tecknar på bildlektionen, lagar mat på hemkunskapen eller syr och snickrar på slöjdlektionerna (se även Bergman 2003).

Liknande musikaliska aktiviteter som de jag iakttar hos ungdomarna beskrivs också av Campbell (1998). I en liknande undersökning som min studerar hon hur barn mellan sex och tolv år använder musik i olika miljöer. Hon observerar barn på en skolgård, i en förskola, en skolcafeteria, på en skolbuss, under en musiklektion

samt i en leksaksaffär. På skolgården där sju- och åttaåringar leker på rasterna förekommer en rad olika musikaliska inslag. I flera av lekarna har musiken en central roll som till exempel i hoppprepsånger, rytmer, handklappsånger och sånglekar. Det händer också att musikutövandet är en integrerad del av leken som när barnen kommenterar något som händer med en sång (ibid. 16ff). I skolcafeterian där tolvåringarna hjälper till att städa efter en lunchmåltid rör sig många rytmiskt under tiden de arbetar. De använder också föremål som finns i deras omedelbara närhet som musikinstrument och med hjälp av bland annat lunchpaket och mjölkkartonger skapar de ljud och rytmer (ibid. 24ff).

En av Campbells utgångspunkter är att alla barn och unga är musikaliska, inte enbart de som är födda med en viss talang eller de som har deltagit i formell undervisning. En annan av hennes grundtankar är att barn är medaktörer i alla de musikaliska sammanhang de ingår i.

Children are involved musically when they are the producers, when it is performed live by others, and when it is mediated to them. Moreover, they are musicking even as they hear the music within them, singing and playing the songs in their heads (ibid. 187).

Campbell använder här Smalls musikaliska verbform *musicking*, som inbegriper i det närmaste alla mänskliga aktiviteter kopplade till en musikalisk händelse (jfr Small 1998, jfr sid 8). Hon utvidgar dessutom begreppet till att även inbegripa de rytmiska och rörelsemässiga aktiviteter som barn och unga ägnar sig åt. Anledningen till det är att barnen sällan sjunger eller musicerar utan att röra på sig (Campbell 1998:69).

Jag delar såväl Campbells syn på musikalitet som hennes erfarenhet att den här typen av musikutövande ofta är kroppsligt förankrat, men väljer ändå att prata om ungdomarnas musikaliska aktiviteter i termer av musikutövande eller musikskapande. Skälet till det är att jag i min framställning vill kunna separera musikutövande och musiklyssnande och diskutera dem som olika aktiviteter.

### *Med ett ben kvar i barnkulturen*

UNGDOMARNA ÄR SAMLADE i korridoren i väntan på att en svensklektion skall börja. Killarna som mer eller mindre alltid umgås i grupp, ofta i en hög på golvet i korridoren, smågruffar lite med varandra. Jonatan får en lite kraftigare stöt än vad han är beredd på och markerar med sitt ansiktsuttryck att han är arg och ledsen för det. Sebastian kommenterar då det inträffade genom att sjunga en bit på Gullan Bornemarks "Sudda, sudda bort din sura min". Under tiden som killarna småbråkar befinner sig tjejerna i en annan del av korridoren uppdelade i mindre grupper. De småpratar och skrattar tillsammans. Undantaget är Mikaela och Pernilla som med hoppsteg tar sig fram

genom korridoren med armarna krokade i varandra. När de rör sig mot bortre delen av korridoren sjunger de på Håkan Hellströms ”Känn ingen sorg för mig Göteborg”. På väg tillbaka byter de till ”Här kommer Pippi Långstrump”. När de sedan vänder en tredje gång övergår de till att sjunga ”Vi komma, vi komma från pepparkakeland” (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

Det finns också stora likheter mellan det musikutövande som jag iakttar hos ungdomarna och de musikaliska aktiviteter som forskare uppmärksammar att barn i förskoleålder ägnar sig åt. Sundin visar bland annat på hur sexåringar sjunger, skapar ljud och rytmer under tiden de leker, både när de leker ensamma och tillsammans med andra barn. Sångerna är antingen hämtade från barnviserepertoaren eller påhittade av dem själva (Sundin 1979, 1984). Även ungdomarna i min undersökning skapar egna sångsnuttar men vanligare är att de sjunger på barnvisor och aktuella poplåtar. Likt barnen i Sundins undersökning kombinerar de också sånger med rytmskapande och rörelser.

Bjørkvold (1985, 1991) beskriver å sin sida förskolebarnens sångaktiviteter som en del i en sociomusikalisk helhet. Med det avser han att sångens form och funktion påverkas av den sociala situationen där sångerna sjungs.

Det är det konkreta vardagsögonblicket som bestämmer vad som sjungs. Naturligtvis är barnets rasande utbrott i sång under ett bråk annorlunda än förnöjt nynnande över ett teckningsark. På samma sätt som verbalspråket, kan spontanmusicerandet också komma till användning med speciell avsikt i en given social situation. Spontansångens personliga uttryck är inte fritt från normer, utan formuleras inom de ramar den gemensamma kulturen fastställt, språkligt, kroppsligt – och sångligt (Bjørkvold 1991:72).

Ungdomarnas vardagliga musikutövande är i de flesta fall kopplade till en social situation eller en händelse som involverar två eller flera personer.

Med tanke på de många likheter mellan ungdomarnas musikaliska aktiviteter och de som Sundin (1979, 1984), Bjørkvold (1985, 1991) och Campbell (1998) uppmärksammar hos yngre barn, kan ungdomar i tidiga tonåren beskrivas stå med ett ben kvar i barnkulturen. Inte minst eftersom deras musikaliska lekar är fyllda av barnvisor, som till exempel när Mikaela och Pernilla sjunger på ”Här kommer Pippi Långstrump” och ”Vi komma, vi komma från pepparkakeland” samtidigt som de hoppar sig fram genom korridoren, eller när Sebastian sjunger på ”Sudda sudda bort din sura min” när han kommenterar att Jonatan blir lite ledsen.

Det pratas ofta om *den förlängda ungdomstiden* som ett typiskt senmodernt samtidsfenomen (Ziehe 1986, Fornäs et al. 1984, Trondman och Bunar 2001). Det inbegriper både tanken om att barn idag blir ungdomar allt tidigare, och att de träder in i vuxenvärlden allt senare i livet. Idén om att ungdomstiden infaller i allt tidigare åldrar är ofta kopplad till en föreställning om att medieprodukter, som till



exempel cd-skivor, marknadsförs till allt yngre barn. Samlingsserien *Hits For Kids* kan nämnas som ett exempel. Men att barn och unga allt tidigare kan räknas som ungdomar och i allt lägre åldrar orienterar sig mot ungdomsprodukter behöver inte innebära att element från barnkulturen upphör att vara betydelsefulla. Det kan också tänkas att det välkända och bekanta musikaliska materialet får en särskild betydelse när en ung person lämnar barndomens tid bakom sig. Att frekvensen av det icke-organiserade musicerandet, liksom barnvisor som material, avtar under studiens gång kan också tala för att det rör sig om en process och att ungdomarna successivt rör sig bort från barnkulturen mot mer utpräglade ungdomskulturella uttrycksformer.

Med förekomsten av barnvisor i ungdomarnas musikutövande går det också att problematisera tanken om att skolstarten innebär en brytpunkt med barnkulturen på det sätt som Bjørkvold (1991) hävdar. Bjørkvold menar att det sker en ”nedbrytande kulturkollision mellan en musiks barnkultur och en omusisk skolkultur”, som består i att det lekfulla och spontana som karaktäriserar barnkulturen och förskolans läroprocesser ersätts av ett målstyrt och icke förkroppsligat lärande då barn börjar skolan (ibid. 129ff). Tvärtemot vad Bjørkvold hävdar förefaller barn fortsätta vara kreativa och spontana, åtminstone upp till tidiga tonåren.

### *Musikutövande som kommunikationsform*

Precis som för förskolebarnen i Bjørkvolds studie (1985:201, 1991:89) tänker jag mig att ungdomarnas vardagliga musikutövande kan vara betydelsefullt på en mängd olika sätt och användas för en rad olika syften. Det förekommer till exempel att det fyller en kommunikativ funktion som när ungdomarna med en sång kommenterar det som händer i en viss situation. Ett exempel är när Sebastian sjunger på ”Sudda, suddad bort din sura min” då han märker att Jonatan tar illa vid sig när de skojbråkar i korridoren. Han hade lika gärna kunnat säga ”Jag ser att du blev ledsen. Förlåt det var inte meningen”, men istället tar han till en för dem båda välbekant sång. Ett annat tillfälle är när Robin och Johan sjunger på Felix Körlings ”Nej, se det snöar” då de märker att det faller stora vita flingor utanför lektionssalen en förmiddag i november. De som inte redan märkt det blir omgående uppmärksammade på att så sker. I bägge av de ovan nämnda situationerna används sånger för att säga något till kamraterna runtomkring (jfr Sundin 1979:108ff, Bjørkvold 1985:201, 1991:89).

Det finns olika sätt att se på vad kommunikation är. Med den så kallade *järnvägs- eller transportmodellen* beskrivs kommunikation som ett budskap som överförs från en sändare till en mottagare (Carey 1993:12, Gripsrud 2002:137). Budskapet, som också kan vara ett stycke musik, antas i sammanhanget vara opåverkat av hur och vem som tar emot det eftersom betydelsen eller meningen uppfattas vara inneboende i själva objektet. Transportmodellen är dock tämligen oanvändbar för att diskutera

vad som sker när ungdomarna använder musik för att kommentera något i viss situation eller då de musicerar tillsammans. Då fungerar en *rituell infallsvinkel* av kommunikation bättre. Med en rituell förståelse av kommunikation hamnar enligt James W. Carey (1993:15ff) fokus på hur samhörighet skapas, hur människor bekräftar varandra, hur gemensamma värden definieras och hur en gemensam verklighet konstrueras. Rituell kommunikation handlar alltså mer om att upprätthålla och bekräfta en gemenskap än om att påverka någon i en bestämd riktning.

In a ritual definition, communication is linked to terms such as 'sharing,' 'participation,' 'association,' 'fellowship,' and 'the possession of a common faith' (ibid. 15).

Medan transportmodellen främst är inriktad mot budskapet som sådant och att kunna kontrollera det då det förflyttar sig mellan platser, är det centrala i det rituella perspektivet ceremonier kring vilka människor kan samlas och som kan fungera som en enande kraft.

Flera av de nyss nämnda situationerna kan beskrivas vara av just bekräftande och gemensamhetsskapande karaktär som är typiskt för den rituella infallsvinkeln av kommunikation. I situationen då Sebastian sjunger på "Sudda sudda bort din sura min" går det att tänka sig att han bekräftar den känsla eller sinnesstämning som Jonatan ger uttryck för genom sitt minspel. När Robin och Johan sjunger på "Nej, se det snöar" definierar de inte bara vad som för några minuter är en realitet för dem båda utan för samtliga närvarande i klassrummet. Bekräftelse av gemenskap och samhörighet kan också beskrivas vara karaktäriserande för den musikaliska lek Pernilla och Mikaela ägnar sig åt när de hoppar sig fram genom korridoren sjungandes på "Här kommer Pippi Långstrump", "Vi komma, vi komma från pepparkakeland" och "Känn ingen sorg för mig Göteborg". Genom att sjunga tillsammans på sånger som båda är välbekanta med skapar de en musikalisk och kulturell ram som de placerar in sig själva i. Bekräftar varandra gör de också genom att de med sitt gemensamma agerande ställer sig lite vid sidan av de övriga närvarande, det vill säga mig och klasskamraterna.

Precis som Randi Rolvsjord (2002) poängterar inbegriper de flesta sammanhang där människor samspelar och interagerar flera olika sätt att kommunicera på.

For deltakelse i kommunikasjon forutsettes ofte at de kommuniserende har evne til å produsere og diskriminere mellom ulike typer tegn, for eksempel lyd, og at de har intensjoner om å kommunisere. Det forutsettes videre at de har tilgang til kulturelle koder, slik at de kan ta disse i bruk, og forstå hvordan disse brukes av de andre deltakerne i kommunikasjonen (ibid. 6).

Andra tillfällen då jag iakttog ungdomarna kommunicera genom sitt vardagliga musikutövande var när de förhöll sig till eller gjorde motstånd mot skolans regler.

### *Musikutövande som provokation*

DAGENS TREDJE LEKTION är matematik. Efter den inledande genomgången på tavlan får ungdomarna i uppgift att räkna på egen hand. Vissa kommer igång direkt och börjar räkna koncentrerat, andra pratar med bänkggrannen eller inväntar hjälp från läraren eller någon kamrat. Sebastian sjunger på en sång samtidigt som han väger på stolen, men även han börjar snart räkna precis som de andra. Rätt som det är tar sig någon en liten paus från räknandet, reser sig upp och går runt lite. En annan växlar ett par ord med en kamrat som sitter i närheten. Julia trallar lite på en sång hon hittar på själv. Texten skapar hon på utifrån betygskriterier i ämnet svenska som sitter anslagna på väggen bredvid henne. Även hon återgår efter en liten stund till att räkna och arbetsron återfinner sig i takt med att sorlet och sången avtar. Sofie försäkrar sig om att jag uppmärksammat att Julia sjunger. ”Du skriver väl ner det ordenligt”, säger hon (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

I vissa situationer föreföll ungdomarnas musikaliska aktiviteter ske oberoende av min närvaro. I andra var de tvärtom angelägna att påkalla min uppmärksamhet såsom Sofie gör här. Det kan naturligtvis vara så att en del av deras musikutövande sker till följd av att de känner till mitt intresse för hur de använder och utövar musik, men eftersom det inte i första hand är mängden icke-organiserade musikutövande som jag intresserar mig för finner jag det inte vara något större problem.

Omfattningen av ungdomarnas musikutövande under lektionstid förefaller snarare vara beroende av ämne och lektionsmomentets karaktär. Det ser också ut som att det påverkas av vilka krav enskilda lärare ställer. På en del lektioner verkar musicerandet dessutom utgöra en strategi för att göra motstånd mot regler och normer. Tid är en viktig ramfaktor i skolans verksamhet och längden på en lektion är inget som ungdomarna har inflytande över eller möjlighet att påverka (Lundgren 1989:233). Det är inte alltid koncentrationen infinner sig på beställning i samma stund som en lektion börjar och det kan också vara svårt att bibehålla uppmärksamheten under ett helt lektionspass. De pauser som uppstår till följd av luckor i koncentrationen fylls påfallande ofta med sånger, som Sebastian och Julia gör på matematiklektionen, eller med rytmiska lekar i kombination med rörelser på liknande sätt som killarna gör på NO-lektionen.

En grundläggande regel i skolan är att det skall vara tyst och lugnt så att alla får arbetsro och ett effektivt sätt att bryta mot den är att sjunga, ”ploppa” med fingret i munnen eller att föreslå bänkggrannen en rytmisk lek. Ungdomarnas sätt att göra motstånd mot de här reglerna påminner en hel del om det beteende som etnologen Billy Ehn (1983) iakttar bland barn i förskolemiljö. Han menar att barnen är väl medvetna om de regler som finns kring ordning och uppförande, men att de i takt med att de lär sig dem också utvecklar subtila strategier för att bryta mot dem. ”Döspring” i korridoren och att inte låtsats om tillsägelser från pedagogerna är två

exempel på hur barnen tänjer på regler och testar gränser. Ehn beskriver barnen därför som både ”inbitna regelfantaster” och ”kreativa anarkister” (ibid. 120). Det är också som sådana jag uppfattar ungdomarna när de stör ordningen i klassrummet genom sina musikaliska aktiviteter.

Musikskapande i skolan kan dock inte enbart diskuteras som ett motstånd mot skolans regler eller som ett sätt att provocera lärarna. Det händer nämligen också att ungdomarna använder sånger de lär sig i skolan som stoff i sitt eget musikutövande. En sång jag ofta hörde ungdomarna sjunga på under mina första fyra veckor i skolmiljön var den irländska visan ”Cockles and mussels”. Den lärde de sig på engelskan i samband med att de läste om Irland. Sången förekom därefter i en rad olika situationer, bland annat på hemkunskapen, idrotten och i bamba.

### *Lek och identitet*

Att så mycket material och inspiration till det egna musikutövandet hämtas från barnviserepertoaren kan kanske tyckas märkligt. Det är lätt att föreställa sig att ungdomar i första hand identifierar sig med dagsaktuella hit-låtar och annan populärmusik. Det är också betydligt vanligare att ungdomskulturforskare uppehåller sig vid hur ungdomar skapar identitet med hjälp av rock- och popmusik (Fornäs et al. 1988). Tänker man sig likt Ruud (1997:69f) att tidiga musikupplevelser kan fungera som en grund att bygga identitet blir det mer självklart att barnvisor kan vara betydelsefulla eftersom ungdomarna har en tidsmässigt lång relation till dem.

Det finns också en identitetsskapande aspekt på lekande som aktivitet. Socialpsykologen Lars-Erik Berg (1992) hävdar att lek är något betydelsefullt, ja till och med nödvändigt för identitetsskapande. För det första möjliggör leken att bli bekräftad som individ genom att viktiga händelser bearbetas och återupplevs. För det andra finns i leken också stort utrymme för att experimentera med det som är nytt och okänt, som till exempel att utforska och upptäcka vilka vi själva är och vill vara. Ungdomarnas icke-organiserade musikutövande förefaller också gå ut en del på att definiera eller beskriva sig själva. Jag tänker till exempel på när Pernilla och Mikaela sjungande hoppar sig fram genom korridoren som scen inför klasskamraterna och mig som publik, men också när Sebastian kommenterar Jonatans ledsna min med att sjunga en snutt på ”Sudda sudda bort din sura min”.

Den här typen av agerande påminner också om de *framträdanden* som Goffman (1974:9) skriver om. Hur människor framträder och vilka roller vi intar i ett visst sammanhang sker enligt honom mot bakgrund av vad vi tror är mest fördelaktigt för oss i den situation vi befinner oss i, och beroende på vem eller vilka vi interagerar med.

Den roll en individ spelar är anpassad till de roller som spelas av de andra närvarande individerna... (ibid. 9).

Rollerna som ungdomarna spelade genom att framträda med sång, rörelse och rytmiska lekar i korridorer eller på andra platser i skolan var ofta riktade till en publik bestående av mig och klasskamraterna.

Den tredje kopplingen mellan lek och identitet som Berg (1992) gör är att vi, när vi möter och samspelar med andra, kan inta positionen av den andre och betrakta oss själva utifrån dennes synvinkel (ibid. 11). Berg tänker sig alltså leken som ett *rollövertagande* (*role-taking*), ett begrepp han hämtar från symbolisk interaktionism och som syftar på att uppmärksamma processen som leder fram till självmedvetenhet och skapande av ett medvetet jag (ibid. 35, Blumer 1969:12f).

Blumer (1969:13) uppmärksammar å sin sida tre steg i rollövertagandeprocessen. Den första som är *lekstadiet* (*play stage*) avser att fånga det lilla barnets lek där roller och identiteter av olika slag provas tämligen ostrukturerat. Den andra, *spelstadiet* (*game stage*), syftar på när barnet på ett mer organiserat sätt börjar samspela med andra. Mamma-pappa-barnleken är ett exempel och när barnet agerar som till exempel mamma sker det på spelstadiet i huvudsak inspirerat av den egna mamman. När barnet blir äldre och har internaliserat mer kring föreställningar om hur en mamma respektive pappa antas vara och vilka sysslor hon och han förmodas utföra, ökar förmågan att abstrahera och göra generaliserande rollövertagandet. Då har barnet nått det tredje stadiet i rollövertagandeprocessen *den generaliserade andre* (*generalized other*).

Tanken om rollövertagande går också att applicera på ungdomarnas musikaliska lekar. I en del sånger eller musikaktiviteter syns att de internaliserat gester och mimik kopplat till en viss genre som till exempel när de spelar luftgitarr samtidigt som de böjer kroppen framåt och "headbangar" så att håret flyger framför dem då de lyssnar på hårdrock.

Vid sidan av de musikaliska lekar ungdomarna så gott som dagligen ägnar sig åt i årskurs sju och som i nian förekommer någon gång ibland pågår också andra musikaktiviteter. En sådan är att lyssna på musik och resterande delen av det här kapitlet kommer att ägnas åt att uppmärksamma och diskutera musiklyssnande utifrån olika infallsvinklar.

## Musiklyssnande i vardagen

En alldeles vanlig dag i en 13-åringars liv kan se ut på följande sätt. Hon vaknar till radion och lyssnar under tiden hon klär på sig och äter frukost på musik från radio-kanalen Lugna favoriter. På väg till skolan lyssnar hon på musik i sin mp3-spelare. Senare under dagen står radion på under bildlektionen, nu på Rix Fm. Efter skolan går hon hem till en kamrat. Samtidigt som de umgås lyssnar de på musik som kamraten laddat ner på sin dator, eller fått sig tillsänd via något chat-forum på Internet.

När föräldrarna ringer och talar om att middagen är färdig spelar mobiltelefonen en melodi som hon med stor noggrannhet valt ut. På väg hem passerar hon in i en närbutik för att köpa en liter mjölk, och under den korta stund hon är i affären hinner hon höra en låt som då ofta spelas på radio. Väl hemma har hennes bror slagit på MTV, och hon slänger ett hastigt öga på Madonnas senaste musikvideo. Därefter sätter hon sig på sin plats vid köksbordet där resten av familjen väntar. Innan hon går och lägger sig lyssnar hon en stund på sin senaste inköpta cd-skiva. Somnar gör hon till Lugna favoriter.

Undersökningar om ungdomars lyssnarvanor uppehåller sig ofta vid *vad* för slags musik, det vill säga vilka musikaliska genrer, ungdomar föredrar att lyssna på. I en del påvisas samband mellan musikaliska preferenser och attityd till skolan (Roe 1984), i andra mellan musiksmak och sociala bakgrundsfaktorer såsom klass, kön och etnicitet (Trondman 1990, Jönsson et al. 1993, Bjurström 1997, Russell 1997, Zillman och Gan 1997 och Elofsson 2002).<sup>2</sup> Ytterligare undersökningar uppmärksammar hur ofta ungdomar ägnar sig åt musiklyssnande (Filipsson och Nordberg 1992, Tarrant et al. 2002, Frivan 2002, 2005, Ungdomsstyrelsen 2005), siffror som jämförs med hur mycket tid de ägnar andra fritidsaktiviteter som att delta i olika kulturverksamheter eller utöva någon idrott.<sup>3</sup> Det är naturligtvis svårt, för att inte säga omöjligt, att mäta eller ens uppskatta hur mycket tid som ägnas åt att lyssna på musik under en bestämd tidsperiod med tanke på att musiklyssning inte helt enkelt låter sig särskiljas från andra typer av aktiviteter (jfr Lillestam 2006:90). Självt väljer jag att fokusera på *när*, det vill säga i vilka situationer ungdomar lyssnar på musik och på vilka *funktioner* musiken och lyssnandet fyller i deras vardag.

Ola Stockfelt (1988:172) hävdar att människors *lyssnarstrategier* varierar beroende på vilka musikstilar och lyssnarsituationer som är tillgängliga i den vardagliga ljud- och musikmiljön. Stockfelt tänker sig också att varje individ utvecklar ett stort antal *lyssnarmodi*, det vill säga olika sätt att lyssna på, liksom att en och samma person kan pendla mellan olika lyssnarmodi i en och samma situation. En miljö där ungdomarna visar på flera olika lyssnarstrategier och lyssnarmodi är i hemmet. Hur de lyssnar och vilken roll musiken spelar för dem beror på vad de gör för tillfället, det vill säga om de läser läxor, spelar dataspel, umgås med kamrater eller familjen.

<sup>2</sup> För en utförlig beskrivning av musikvaneundersökningar, både sådana som specifikt riktar sig till ungdomar och till människor i alla åldrar, se Lillestam (2006:151ff).

<sup>3</sup> Fritidsvaneundersökningen (*Frivan*), som syftar till att ta reda på vad ungdomar i Göteborgs kommun gör och vill göra på sin fritid, visar på att drygt 76 procent av alla sjundeklassare 2002 lyssnade på musik minst tre gånger per vecka. Motsvarande siffra för niondeklassare år 2005 var 89 procent. Undersökningen som riktar sig mot årskurs 4-9 i grundskolan och årskurs 1-3 i gymnasieskolan är den största som finns kring barns och ungdomars fritidsvanor i en och samma kommun. Den har hittills genomförts fyra gånger, 1996, 1999, 2002 och 2005 och resultatet från samtliga studier finns att tillgå på Fritidsvaneundersökningens hemsida (070428). I en liknande undersökning gjord av Ungdomsstyrelsen år 2002 framkom att 98 procent av alla 16-åringar lyssnade på musik någon gång per vecka eller oftare (Ungdomsstyrelsen 2005:34).

### *Musiklyssnande som parallellaktivitet*

Det fiktiva exemplet ovan som illustrerar hur ungdomars vardag kan vara fylld av musik visar också på att musiklyssnande många gånger sker samtidigt som andra aktiviteter pågår. Att det är vanligt framkommer också i en studie genomförd av John A. Sloboda och Susan A. O'Neill.

...the, concentrated, attentive, focusing on music that is paradigmatic of the classical concert or the laboratory experiment is a rather untypical activity for most listeners. Instead participants were distributing their attention across a complex situation of which music is only a part (Sloboda och O'Neill 2001:418).

Med tanke på att musiklyssnande kan, men inte måste vara något vi riktar hela vår uppmärksamhet mot skiljer Stockfelt (1988:181) mellan musiklyssnande som *huvudaktivitet* och som *sidoaktivitet*. För egen del anser jag att ungdomarnas sätt att lyssna bäst beskrivs som en *parallellaktivitet*. Skälet till det är att det sällan förefaller finnas någon hierarkisk relation mellan lyssnandet och andra aktiviteter. De pendlar dessutom ofta mellan att lyssna på musik som en huvud- respektive sidoaktivitet i en och samma situation. Ett sätt att komma åt ungdomarnas vardagliga lyssnarsituationer var att låta dem berätta om hur en vanlig dag ser ut när de kommer hem från skolan.

Julia: Jag går in i köket och sätter på radion, tar mig lite mat och äter. Sen sätter jag mig framför tv:n.

Åsa: Vad tittar du på då?

Julia: Det är väl det som kommer efter skolan, typ *Sabrina* eller *Fresh Prince* [fniss] eller något.<sup>4</sup>

Åsa: Vad händer sen då när du kollat lite på tv?

Julia: Jag kanske pratar med någon kompis, så kanske man gör i ordning sig och så sätter man på radion när man är inne i sitt rum. Fixar i ordning sig, då lyssnar man också på radio (intervju åk 8).

Julia har både tv och dator på rummet. Datorn använder hon varje dag, främst till MSN-Messenger<sup>5</sup> och för att ladda ner låtar. Nedladdning av musik är något som ofta sker samtidigt som, eller i direkt anslutning till, andra aktiviteter.

Åsa: När brukar du lyssna på musik?

Pernilla: När jag kommer hem från skolan, då brukar jag sätta på musik. Och så kanske jag sätter mig vid datorn, och så laddar jag ner musik och så pratar jag i telefon, så gör jag läxor, men alltid när jag är hemma har jag musik på (intervju åk 8).

<sup>4</sup> *The Fresh Prince of Bel-Air* och *Sabrina tonårshäxan* är amerikanska tv-serier som vid tidpunkten för intervjun sändes under eftermiddagarna på Kanal 5.

<sup>5</sup> MSN är en nyhets- och kommunikationsplats som också tillhandahåller en chattjänst via Messenger. Det är den ungdomarna avser när de pratar om MSN.

Det kan också finnas mer uttalade anledningar till att ungdomarna väljer att lyssna på musik samtidigt som de gör andra saker. Max föredrar till exempel att lyssna på musik för att slippa höra ljudet från datorspelet han spelar.

Max: Om jag spelar Playstation så har jag alltid på musik. Jag gillar inte ljud, jag sätter alltid på musik istället (intervju åk 7).

Många berättar också om hur de lyssnar på musik parallellt med att de umgås med kamrater hemma hos någon efter skolan. Då kan musik både fylla en funktion som stämningsskapare och som samtalsstoff.

*Åsa: Vad gör du en vanlig eftermiddag när du kommer hem från skolan?*

Mikaela: Om jag inte har jättemycket läxor, så är jag alltid med mina kompisar.

*Åsa: Vad gör du när du umgås med dina kompisar och ni är hemma?*

Mikaela: Vi brukar alltid lyssna på musik, och typ sitta och prata bara.

*Åsa: Pratar ni om musiken då eller är den mest i bakgrunden?*

Mikaela: Ja, det är nog mest att man bara har musik i bakgrunden. Ibland pratar man ju om det, eller liksom, sjunger med. Men det är olika (intervju åk 7).

Även Sofie lyssnar på musik tillsammans med sina kamrater när de umgås efter skolan.

*Åsa: Vad gör du när du är med kompisar?*

Sofie: Ibland sitter man och lyssnar på musik [fniss], mp3 som man laddar ner. "Åh har du hört den låten?" "Ja, vi försöker ladda ner den." Typ så kan man sitta ibland (intervju åk 7).

Det händer också att musik ungdomarna lyssnar på när de umgås tillsammans fungerar som inspiration till att gemensamt plocka ut ackorden till en låt på gitarr eller sjunga tillsammans.

### *Musik och läsläsning*

Ett annat exempel på aktivitet som kombineras med att lyssna på musik är läsläsning. En del säger visserligen att de måste ha helt tyst omkring sig för att kunna koncentrera sig, andra hävdar att deras läsläsning blir mer effektiv om de samtidigt lyssnar på musik.

Bland forskare råder det delade meningar om musik är till för- eller nackdel vid läsläsning. Medan en undersökning av hur människors läsförståelse påverkas av ljud och musik visar på bäst resultat då det är helt tyst,<sup>6</sup> finns det de som hävdar

<sup>6</sup> Enligt resultatet av en undersökning genomförd av ett forskarteam i Lund med musikforskaren Frans Mossberg i spetsen. Undersökningen uppmärksammades i dagspress (se till exempel Göteborgs-Posten 080424), men resultaten från undersökningen är ännu inte publicerade.



att inlärning blir mer effektiv om man lyssnar på musik (Nordqvist 2003). Det kan naturligtvis vara individuellt huruvida man bäst koncentrerar sig med eller utan musik. Dessutom spelar musikvalet roll. De ungdomar som föredrar att lyssna på musik när de läser läxor väljer låtar med stor omsorg och noggrannhet.

*Åsa: Hur är det med läxläsning, brukar du ha musik på då?*

Sara: Ja, det brukar jag, fast inte musik som får en att tänka på musiken. Om jag skulle lyssna på Metallica, då vill jag bara lyssna på musiken och då tänker jag inte så mycket på läxorna. Men Enya, det är helt perfekt. Jag älskar när det är lugnt och man kan fortfarande koncentrera sig.

*Åsa: Så vad i Metallica gör att det blir svårt att...*

Sara: Jag vet inte, det är kanske för att det höjer tempot (...) men det är ju inte bara Metallica. Om man lyssnar på 50 Cent så är det inte [heller] så bra (intervju åk 8).

Enligt Sara går det alltså inte att lyssna på vad som helst. Bäst lämpar sig musik som inte stjälar uppmärksamhet från läxorna. Från hennes synvinkel är musik av Enya "helt perfekt" medan Metallica-låtar får henne att istället lyssna på musiken. När Sara väljer musik tar hon alltså inte enbart hänsyn till vad hon tycker om att lyssna på. Hon väljer också musik beroende av dess karaktär. I det här fallet föredrar hon lugn musik framför låtar med högre tempo.

### *Skapa och bekräfta känslor med musik*

Saras val av musik i samband med läxläsning är ett av många exempel på hur ungdomarna använder musik de lyssnar på som en resurs i vardagen. Andra tillfällen då ungdomarna tar musik till hjälp är när de försöker komma ner i varv inför att de skall sova. Även då passar lugna låtar på låg volym bäst.

Ida: Jag brukar sova med radion på. Annars kan jag inte somna. Men den är så tyst att man bara hör något svagt (intervju åk 7).

Ytterligare ett sammanhang då ungdomarna använder musik med hänsyn till hur den låter och vad de uppfattar att den handlar om är när de vill bekräfta eller förändra känslor och sinnesstämningar.

Sofie: Om jag typ är deprimerad brukar jag lyssna på konstig musik, som på typ Westlife och sådant [fniss], sådär blödig musik [fniss].

*Åsa: Varför gör du det?*

Sofie: Jag vet inte, men då blir det så [härmar snyftljud] typ värsta ledsna.

*Åsa: Finns det annan musik mer än Westlife du skulle lyssna på om du är ledsen?*

Sofie: Ja, Backstreet Boys gamla låtar.

*Åsa: Väljer du musik efter vilket humör du är på?*

Sofie: Ja, det gör jag.

*Åsa: På vilket sätt då?*

Sofie: När man är ledsen eller deppad då brukar det vara, antingen så vill man lyssna på så där jättedeppig musik, eller så vill man lyssna på jag-kan-allt-musik. Jag-kan-vad-jag-vill. Förstår du vad jag menar?

*Åsa: Jag tror det, men kan du ge något exempel på en artist eller grupp?*

Sofie: Christina Milian och sådana artister. Det brukar vara mycket sådana låtar, typ jag är värd något bättre än dig. Då blir man "jag är stark", typ så [fniss] (intervju åk 7).

Sofies sätt att använda musik av Westlife, Backstreet Boys och Christina Milian för att bekräfta sig själv eller peppa sig när hon är ledsen och nedstämd påminner om hur informanterna i DeNoras intervjustudie, genomförd bland ett femtiotal brittiska och amerikanska kvinnor i olika åldrar, använder musik i sin vardag (DeNora 2000). Lucy, en kvinna i 50-årsåldern, berättar till exempel hur hon på morgonen samma dag som intervjun äger rum lyssnat på Schuberts *Impromptus* (op 90) för att komma ner i varv och för att bli mindre stressad. DeNora pekar på flera skäl till varför hon lyckas med det. Lucy hänvisar bland annat till musikens melodiska karaktär, det långsamma tempot (andante) och den svaga nyansen (pianissimo).<sup>7</sup> Därtill är musiken välbekant, hon tycker om och har en lång tradition av att lyssna på den. Stycket har också stark en känslomässig laddning eftersom Lucy förknippar den med sin pappa som inte lever längre. Dessutom förmår hon skapa en lugn atmosfär kring lyssnandet då lyssnarsituationen påverkas av att hon sitter i en gungstol och helt och hållet har fokus riktat mot musiken (ibid. 41ff).

Förutom att musikens egenskap och karaktär kan påverka vilka stämningar eller känslor som skapas, spelar det också roll hur människor förhåller sig till musiken i en specifik lyssnarsituation. Musik är som tidigare påpekats inte att betrakta som något stimuli människor passivt reagerar på, upplevelsen av musik är snarare kopplad till hur vi interagerar med den och hur vi relaterar det vi lyssnar på till våra tidigare musikerfarenheter (DeNora 2000:61).

När Sofie väljer musik är det framförallt texterna som är betydelsefulla. Hon föredrar både sådana som handlar om olycklig kärlek och de där budskapet är att "stå på sig" och försöka vara stark. Även Malin väljer musik med stor omsorg beroende av vilket humör hon är på och för att bekräfta känslor och sinnesstämning.

*Åsa: Händer det att du lyssnar på musik beroende på humör?*

Malin: Ja, det gör jag.

*Åsa: Vad väljer du då?*

Malin: Från hårdrock till klassiskt.

<sup>7</sup> Hon syftar framförallt på *Impromptu* i *Gess-dur*.

*Åsa: När lyssnar du på hårdrock?*

Malin: När jag är arg. Jag höjer volymen till högsta.

*Åsa: Och klassiskt?*

Malin: Ja, då vill jag bara ha lugn och ro.

*Åsa: Vad är det för klassisk?*

Malin: Det är nog *Sagan om Ringen* för det är liksom klassisk musik.

*Åsa: Och vad är det för hårdrocksmusik?*

Malin: Linkin Park (intervju åk 7).

Robin är en annan som väljer musik beroende av vilken känsla han vill uppnå. Han föredrar att lyssna på musik av The Clash, Dead Boys, Sex Pistols, Rancid och Dropkick Murphys när han vill få mer energi.

*Åsa: Vad är det som är bra med den musiken?*

Robin: Man blir pigg, man får igång hjärnan, man blir glad. Det är uppmuntrande att höra musik man tycker om. Speciellt sådana punkband. Det är mycket mer färd, det är lättare. Hör man så där pop blir man ju deprimerad (intervju åk 7).

Medan Sofie tar hjälp av texterna hos Backstreet Boys, Westlife och Christina Milian för att må bättre och känna sig starkare, spelar musikens tempo och volym roll för om Malin och Robin lyckas uppnå de känslor eller energinivåer de eftersträvar. Alla tre tar de alltså i sina val hänsyn till musikens karaktär och hur den klingar.

Det finns också en identitetsskapande aspekt i att använda musik för att nå en eftersträvad känsla eller sinnestillstånd. DeNora (2000:46ff) menar att de musikupplevelser vi gör under livet och de minnen som är förknippade med dessa bidrar till hur vi konstruerar och förstår oss själva som individer. Av den anledningen menar hon att musik kan beskrivas fungera som en resurs eller ett verktyg i arbetet med att skapa och upprätthålla en subjektiv identitet.

### *Lyssna på musik live*

En lyssnarsituation där känsloupplevelser och känslouttryck är särskilt påfallande är vid konsertbesök. Max har under sommaren mellan sjuan och åttan varit på två konserter med Håkan Hellström. Den ena var på Bananpiren i Göteborg i samband med att Hellström framträdde under Kalasturnén,<sup>8</sup> och den andra var på hans solokonsert utanför Stora Teatern i centrala Göteborg.

*Åsa: Hur var det?*

Max: Det var jätteroligt det var verkligen underbart var det. Det var jättebra.

<sup>8</sup> I en artikel i Svenska dagbladets nätupplaga beskrivs Kalasturnén vara en sommarmusikfestival i miniformat som genomfördes mellan åren 1997 och 2004 (080402).

*Åsa: Var båda konserterna lika bra?*

Max: På Bananpiren i somras så fick vi stå närmare och den var mycket längre. Den var lite mer speciell, den var lite finare. Den som var på Storan den var bra, fast den i somras den var lite speciell.

*Åsa: När det var på Bananpiren på Kalasturnen då var det fler band?*

Max: Ja, det var Lars Winnerbäck också, och han tycker jag också väldigt mycket om. Och så var det något litet band som hette Olivia och vad heter han, Timbuktu var där och. Ja, det var ju ganska många så.

*Åsa: Så Bananpiren var lite mer...*

Max: Ja, men jag tror det var för att det var mer band och det var liksom lite mer förberett och jag hade gått och väntat på det väldigt länge. När man ser fram mot någonting då blir det ju väldigt bra. Den på Storan fick jag reda på typ en dag innan så då hann man liksom inte. Det är ju väldigt roligt om man går runt och pratar om det ett tag innan, inte skryter liksom, men man kan säga att man skall dit och sådant (intervju åk 8).

Att gå på konsert innefattar mer än att bara lyssna på musik vid ett liveframträdande. Att göra det tillsammans med många andra och i sällskap av kamrater en varm sommarkväll spelar också roll för den totala konsertupplevelsen. Upplevelsen är inte heller enbart kopplad till den stund som konserten pågår, den är också beroende av hur väl förberedd man är. För Max är det viktigt att prata med andra och bygga upp förväntningar kring hur det skall kännas på konserten. David Cavicchi, som studerat Springsteen-fans, liknar förberedelser inför en konsert vid en ritual. Rätt sorts förberedelser är viktigt, särskilt för dem som identifierar sig som fans och vill distansera sig gentemot publikmedlemmar i största allmänhet (Cavicchi 1998:90).

De mest emotionellt laddade berättelserna om konsertbesök handlar om när ungdomarna besökt större liveframträdanden med kända artister som vid tidpunkten för konserten varit deras stora idoler. Mikaela minns hur det var när hon var på Scandinavium när hon gick i fyran och femman och lyssnade på Britney Spears och Backstreet Boys.

*Åsa: Hur var det att komma in där då?*

Mikaela: När hon [Britney Spears] klev in på scenen så bara [gör ett ljud] började man gråta och bara stod och skrek. Speciellt jag och Julia, vi bara stod och skrek och grät och [skratt]. Helt hysteriskt var det.

*Åsa: Kommer du ihåg vad du hade för känsla som du kände då?*

Mikaela: På Backstreet Boys, man var typ kär i Backstreet Boys, så att man bara var så där jättelycklig. Min pappa skrattade åt mig när jag började gråta när de kom in på scenen [skratt]. Man är bara så jättelycklig (intervju åk 7).

Om en central del i Max berättelse om musikupplevelser i samband med konserter är förberedelsen och de förväntningar han bygger upp genom att prata om konserten innan, beskriver Mikaela den visuella dimensionen av att få se sina stora idoler och att få befinna sig i samma rum som dem i en livesituation vara betydelsefull för hennes känslomässiga upplevelse.

Att skrika och gråta såsom Mikaela gör när Britney Spears kommer in på scenen kan dock inte enbart ses som ett uttryck för starka känslor. Journalisten Fredrik Strage liknar unga tjejers beteende gentemot tonårsidoler som Westlife, Darin, eller som här Britney Spears och Backstreet Boys med publikens agerande i samband med Beatles framträdanden på 1960-talet. Att någon skriker, gråter och kanske till och med svimmar kan enligt honom lika gärna ses som en rituell handling som ett känsloutbrott. Han menar att leva ut känslor vid åsynen av sin idol är ett beteende som publiken till den typen av artister förväntas prestera (Strage 2005:96). Men även om Mikaelas och andra tonårstjejers agerande ligger i linje med vad traditioner och konventioner förespråkar går det inte att reducera deras agerande till att de gör vad som förväntas av dem. Det kan naturligtvis också vara så att skriken och gråten, åtminstone till någon grad, beror på starka känsloupplevelser. Om inte annat kan det bidra till att framkalla sådana.

## Skolan som musikmiljö

Skolan är en av de platser där ungdomarna dagligen blir åhörare till en betydande mängd musik. Typiskt för den aktuella skolan är att vaktmästaren spelar musik i entrén och i korridorerna. Det är vaktmästaren själv, Nisse, som tagit initiativ till det. Förutom att han införskaffat och monterat upp högtalare är det också han som valt ut låtar och skapat en spellista i sin dator. Musiken består av en blandning av klassiska pärlor ur den västerländska konstmusikrepertoaren och pop-ballader. Stycken jag lägger märke till när jag vistas i skolbyggnaden är Vivaldis "De fyra årstiderna", Chopins "Nocturne i Ess-dur" för piano, Bachs "Ave Maria", Roxettes "It must have been love" och Elton Johns "Candle in the wind". En låt som genre-mässigt sticker ut lite, men som bör omnämnas eftersom den spelas rätt så ofta, är Edit Piafs "La vie en rose". Musiken förekommer framförallt på morgonen och Nisses förhoppning är att den skall ha en lugnande inverkan på eleverna. När jag frågar honom vad han får för reaktioner från ungdomarna, svarar han att de sällan kommenterar den alls. Ibland märker han dock att elever som kommer till skolan tidigt på morgonen söker sig till bänkarna under högtalarna. Där hittar han dem ihopkrupna i väntan på att första lektionen skall börja. Några av dem jag talar med säger att de inte tänker så mycket på att det spelas musik i skolbyggnaden, andra önskar att det varit annan musik. Alldeles oavsett om de tycker om styckena eller inte upplever de flesta att musiken skapar en skön stämning.

Anna: Det är jätteskönt när man kommer på morgonen, men man märker vem det är som satt på musiken. Ibland är det jättegöa låtar på morgonen (intervju åk 8).

Max: Ja det är så härligt att komma upp här när han spelar musik. Man är ju *skittrött* på morgonen. Så hör man musik, det är det bästa som finns. Då blir man så där, även om det är dålig musik, så känns det väldigt så där härligt. Det inte högt heller, det skall vara så där tyst (intervju åk 7).

Både Annas och Max berättelser talar för att vaktmästaren lyckas med det han avser, att med musikens hjälp skapa en lugn och härlig atmosfär i skolbyggnaden. Det spelar ingen roll att det inte är deras favoritmusik han spelar, funktionen är i sammanhanget viktigare än hur de relaterar till musiken i andra sammanhang.

Av en studie kring hur studenter reagerar på musik som spelas i en skolkafeteria konstaterar Adrian C. North och David J. Hargreaves att det är oftare personer tar notis om musik de ogillar än musik de tycker om (2006:110). Resultatet av undersökningen visar också på att de studenter som tycker bäst om musiken som spelas också uppfattar det som mest positivt att vistas i kafeterian. I en uppföljande undersökning studerar de hur musik från olika genrer påverkar synen på kafeterian och studenternas benägenhet att vistas i den (ibid. 111). Medan klassisk musik, det vill säga konstmusik, bidrog till att miljön i kafeterian upplevdes som sofistikerad, uppfattades den som livlig eller rolig när det spelades popmusik.

Ett annat musikaliskt inslag i ungdomarnas skolvardag är när idrottslärare spelar musik under uppvärmningen, musik ungdomarna själva kategoriserar som "techno". Med hjälp av den ökar deras energinivå och de får fart på sig själva.

Malin: Man blir piggre, man orkar, man får kraft (intervju åk 7).

Ellinor: Det går mycket lättare att göra gympa när det är musik har jag märkt. För när man ibland inte har musik, det har vi har nästan alltid, men om man inte har det då blir det inte lika... (intervju åk 7).

Mattias: Man liksom följs med lite i rytmerna. Om det går snabbt kanske man känner att man skyndar sig extra mycket. Om det är en sådan hetsig låt liksom (intervju åk 7).

Markus: Man kör ju hårdare om man lyssnar på sån där pumpmusik, dunka dunka (intervju åk 7).

Precis som vaktmästaren lyckas idrottsläraren att med musikens hjälp påverka ungdomarna. För hans del är syftet med att spela musik dock att få fart på ungdomarna snarare än att göra dem lugna och harmoniska. Även här visar ungdomarna själva på en medvetenhet om att musikens egenskaper spelar roll för vilken känsla som är möjlig att uppnå. Medan Mattias talar om musikens rytm och tempo nämner

Markus musikens ”pump” och ”dunka dunka”-karaktär som orsak till att de ”kör hårdare” eller ”skyndar sig extra mycket”.

### *Skolans musik och ungdomarnas musikerfarenheter*

Med anledning av att ungdomarna så tydligt gör skillnad mellan musik de tycker om att lyssna på och vilka funktioner musik kan ha, ställer jag mig tveksam till att det går att tala om en stor skillnad mellan ungdomarnas musikerfarenheter och den musik som förmedlas i skolan, som bland annat Stålhammar (1995, 2004) och Green (2001, 2008) gör (jfr sid 27).

Med musiken som vaktmästaren respektive idrottsläraren spelar och hur ungdomarna resonerar kring den som exempel vill jag hävda att ungdomar kan etablera en relation till musik i skolan, även om det rör sig om sådan musik de sällan lyssnar på i andra sammanhang. Alldeles oavsett om det är musik de lyssnar till på fritiden eller inte interagerar de med den i korridoren och under uppvärmningen på idrottslektionen. Det sker på ett medvetet och reflekterande sätt och med hänsyn till situation, kontext och till vad det musikaliska materialet erbjuder. Att det inte är deras favoritmusik spelar mindre roll när den hjälper dem att skapa en lugn och skön atmosfär eller peppar dem att komma igång och få fart på sig själva.

Ungdomarnas aktiva hållning gentemot musiken de möter i skolan talar också för att deras musikaliska preferenser inte är så begränsade till deras *egenvärldar* eller *relevanskorridorer* som Thomas Ziehe (2004:104ff) hävdar. Begreppen har sitt ursprung i tanken om att kulturella förändringsprocesser under senare hälften av 1900- och början av 2000-talet lett till att unga människor inte längre kan luta sig mot kollektiva normer och traditioner. I sina tidigare arbeten diskuterar Ziehe denna process med begreppet *kulturell friställning* (Ziehe 1986:345ff). Att människor mer än tidigare måste göra egna val och ta ställning i olika frågor har både sina positiva och negativa sidor.

I detta uttrycker sig å ena sidan ett moment av befrielse – dessa livsområden och delar av livet är inte längre något ’öde’ som möter mig som mystifierad natur. Å andra sidan uttrycks däri naturligtvis också att jag måste kunna rättfärdiga dessa livsområdens skick och bruk, som just påstås vara möjliga att förfoga över. Det som inte är något öde kan jag förändra, och det jag kan förändra bär jag ansvar för, ett ansvar som jag inte utan vidare kan smyga bort ifrån (Ziehe 1986:347).

En ytterligare effekt av den kulturella friställningen är att livet blir allt mer vars och ens ensak, något vi får ta större ansvar för att fylla och forma efter egen förmåga. Detta kallar Ziehe *individualisering* och tanken om att människor har större möjligheter att påverka sin livssituation nu än tidigare är också en viktig utgångspunkt i användandet av begreppet relevanskorridorer. Relevanskorridorer avser nämligen

fånga hur unga människor sätter sina personliga intressen i fokus och samtidigt exkluderar det som ligger utanför. Detta är enligt Ziehe ett samtidsfenomen och något som kan relateras till att informationstillgängligheten ökar, bland annat genom tillgång till Internet. Med en hemdators hjälp går det lätt att samla på sig stora mängder information om ett specialintresse (Ziehe 2004:101ff). Typiskt för unga människors relevanskorridorer är också att de bygger på ämnen från populärkulturområdet vilket i förlängningen leder till att de tidigare dikotomierna hög- och lågkultur ”er blevet avhierarkiseret” och att högkulturens överordnade ställning blir ”betydeligt relativiserat” (ibid. 102). Detta gör ungdomarna både mindre benägna och sämre rustade för att ta till sig kunskap som skolan förmedlar. Enligt Ziehe är det ett växande problem för skolan och något som pedagoger måste utveckla metoder för att hantera (Ziehe 2004:104ff). Medan Stålhammar och Green framhåller det som problematiskt att skolan inte i tillräckligt hög grad förhåller sig till ungdomarnas livsvärld menar alltså Ziehe att utmaningen för skolan består i att lära elever andra saker än det som redan ingår i deras privata kunskapsprocesser.

Att någon formar ett specialintresse för ett smalt populärkulturellt ämne kan, men måste inte, innebära att hon eller han blir mindre benägen att ta till sig annan kunskap. På samma sätt som ungdomarna värderar musik beroende av vilken funktion den fyller i en viss situation förhåller de sig också till vad för slags kunskap som har giltighet och som är gångbar i en specifik situation. Hur ungdomarna värderar och betonar kunskap beroende av sammanhang diskuteras vidare i kapitel 5 där jag också uppmärksammar hur de överför kunskaper från andra lärosammanhang till musikundervisningen i skolan.

## Medieanvändande

Vid sidan av skolan som en för ungdomarna viktig musikmiljö spelar massmedia en alldeles särskild roll som musikdistributör. Likt Bjurström et al. (2000:97) betraktar jag ungdomarnas användande av medierad musik som ett *mediebruk*, det vill säga som en utvidgad form av *mediereception*. Förutom en föreställning om att människor tolkar och har en förmåga att förhålla sig kritiskt till musik som förmedlas via media, som är grunden i receptionsbegreppet, tas i brukarperspektivet även hänsyn till den sociala situation och den kontext inom vilka tolkningarna sker (ibid. 97). Så när jag fortsättningsvis diskuterar ungdomarnas sätt att förhålla sig till musik och musikrelaterade mediefenomen som distribueras via media, sker det mot bakgrund av en inställning om dem som aktiva och reflekterande. Likaså om att de sätt de lyssnar på, tolkar och förhåller sig till musik påverkas av var lyssnandet sker och med vem eller vilka de lyssnar tillsammans med. Termen mediebruk passar också bra med tanke på att ungdomarna många gånger hämtar inspiration från media när de själva utövar musik, både i organiserad och i icke-organiserad form.



På samma gång som jag tänker mig att ungdomarna har ett aktivt och reflekterande förhållningssätt till musik de lyssnar på, vill jag också hävda att media och tillgång till mediekanaler både påverkar *vad* de lyssnar på och *hur* de lyssnar på musik. Medan den som väljer att lyssna på radio blir mottagare av musik som en producent valt ut, begränsas den som föredrar att lyssna på stereo av vilka cd-skivor hon eller han har. Med tillgång till datorer och mp3-spelare förefaller möjligheten att själv påverka musikvalet i princip obegränsat, eftersom musik via fildelning är både gratis och enkel att få tag på.

Som ett led i att undersöka relationen mellan musiklyssnande och medieanvändande frågade jag ungdomarna vilka mediekanaler de vanligen hör musik från. Stereo, som för de här ungdomarna är synonymt med cd-spelare, visade sig vara den vanligaste musikkällan. Även radio och tv nämns av många som medier de dagligen hör musik från. Förutom cd-spelare, radio och tv har de flesta också tillgång till dator i hemmet. En del förfogar över en själva, andra delar med ett syskon eller föräldrarna. Nästan alla har också tillgång till Internet, och allt fler får under tiden undersökningen pågå bredbandsuppkoppling. I sjuan använder en del bärbara cd-spelare. Två år senare, när mp3-spelaren på allvar börjat slå igenom, syns allt fler med mp3-spelare hängande runt halsen.<sup>9</sup>

### *Radio och tv som musikkällor*

Många beskriver radion som en central musikkälla i hemmet. Typiskt för radio-lyssnande är att det sker parallellt med andra sysslor. Det kan vara i samband med matlagning eller måltider, ofta på föräldrarnas initiativ. Tillfällen då ungdomarna väljer att lyssna på radion är på morgonen i samband med att de vaknar och gör sig i ordning för att gå till skolan, när de kommer hem från skolan och vistas på sitt rum, eller innan de skall sova. Även vid bilresor är det vanligt att radion står på.

Radiolyssnandet ägnas i första hand de reklamfinansierade musikkanalerna NRJ, Rix Fm, Mix Megapol, Lugna Favoriter och Radio City. När det gäller musiklyssnande via tv är det ZTV och MTV som gäller.<sup>10</sup> En av de första sakerna Filip gör när han kommer hem från skolan är att sätta på tv:n för att ha musik i bakgrunden när han sitter vid datorn.

*Åsa: Är det båda kanalerna lika mycket?*

Filip: Det beror på. Blir det reklam på ZTV sätter jag på MTV (intervju åk 7).

<sup>9</sup> Josefine Maad (2006:8) hävdar att mp3-spelaren blir något av en ”innepryl” runt år 2004, vilket sammanfaller med den tidpunkt ungdomarna går i årskurs 9.

<sup>10</sup> Det kommersiella kanalutbudet förändras kontinuerligt. Under åren 2002-2005 sändes enligt den nätbaserade encyklopedin Wikipedia både musikrelaterade program, filmer och olika serier på ZTV. Sedan i maj 2006 har enligt samma källa TV6 övertagit stora delar av ZTV:s programutbud liksom dess plats i de stora kabeltevenätens basutbud. ZTV finns kvar som en renodlad musikvideokanal men når betydligt färre tittare än tidigare (071030).

För en del är radio och tv förknippade med att inte kunna påverka musikvalet. Det är också ett skäl till att många säger sig lyssna mindre på musik därifrån jämfört med tidigare.

Agnes: Aldrig på radio, jag gjorde det förut när jag gick i femman. Jag brukar inte titta på tv heller. Det gjorde jag också mycket förut. Det är mest stereon. (...) Fast om man åker någonstans kanske man har på radio (intervju åk 7).

Linus: Jag brukar inte så ofta lyssna på musik på tv. Det är bara ibland om jag zappar och ser en bra låt (intervju åk 7).

För andra fyller radio och tv tvärtom en funktion som distributörer av ny musik.

Sofie: ... när jag lyssnar på radio kommer ju alla nya låtar som jag tycker om, och det är väldigt mycket typ så Nelly och sådant, och jag älskar sådana låtar.<sup>11</sup>

De kommersiella radiokanalerna, och för den delen tv-kanalerna MTV och ZTV, spelar inte bara ny musik, de förmedlar också den dagsaktuella hitlistemusiken som är viktig att hålla sig à jour med. På vilket sätt den är det, och hur ungdomarna förhåller sig till den, diskuteras mer ingående i nästa kapitel.

### *Cd-skivor*

Vid tidpunkten för de individuella intervjuerna i årskurs sju och åtta är cd-skivor det viktigaste musikmediet för ungdomarna. Särskilt för dem som säger att de inte lyssnar så mycket på radio och tv längre, och som vill kunna påverka musikvalet själva. Nackdelen med cd-skivor är att de är dyra. Att köpa själv är därför i princip enbart aktuellt om det finns flera bra låtar på samma skiva eller om man fått presentkort i samband med födelsedag eller jul. Det finns dock fler sätt att utöka den egna skivsamlingen än att köpa i en affär. Ett är att leta bland föräldrarnas eller syskons skivor.

Sofie: Om jag säger att "Jag hittade den låten", och att den var väldigt bra, så säger han [pappa]. "Ja, men då tror jag att du gillar de här låtarna också". Typ så kan det gå till (intervju åk 7).

Även Sara beskriver hur hon lyssnar på sin mammas och sin äldre systers skivor.

Sara: Själv har jag inte särskilt många skivor men jag brukar stjäla några från min syster som har en massa. Eller så tar jag några för min mamma. Hon lyssnar mycket på flamencomusik och jag börjar faktiskt också älska det för att jag tycker det är så kraftfullt vackert på något sätt. Så jag brukar stjäla några av hennes skivor också, och så brukar jag bränna lite (intervju åk 7).

<sup>11</sup> Samtalet med Sofie genomfördes i november 2002. En låt som spelades mycket då var "Dilemma", med Kelly Rowland från gruppen Destinys Child och rapartisten Nelly.

Ett annat sätt att införskaffa nya cd-skivor är att låna från någon kamrat och kopiera. Så brukar till exempel Agnes göra.

Agnes: Jag och en kompis brukar låna av varandra och om jag köper en ny skiva så lånar hon den och bränner den och om hon har någon skiva så kan jag bränna den (intervju åk 7).

Många av dem som föredrar att lyssna på cd-skivor har bärbara stereoapparater för att kunna lyssna på musik oavsett på vilket plats de befinner sig. Ett tillfälle då det är särskilt bra att ha en portabel cd-spelare är när man skall förflytta sig mellan olika platser.

*Åsa: Så när använder du din bärbara?*

Max: När jag åker spårvagn, när jag åker tåg till pappa och när jag är i skolan och så där. (...) Det är så tråkigt om man typ är ute och ska man vänta på spårvagnen om man inte har någon musik att lyssna på (intervju åk 7).

Det är också bra att kunna lyssna i hörlurar i samband med längre bilresor.

*Åsa: Har du någon bärbar stereo?*

Markus: Egentligen har jag ingen, men jag använder min brors.

*Åsa: När brukar du låna den?*

Markus: När vi skall åka långt i bilen och hälsa på mormor. Det brukar ta en timme att åka dit. Jag har en bärbar spelkonsol, men jag blir ofta åksjuk så jag kan inte spela på den (intervju åk 7).

Malin: Vi brukar åka till Spanien på somrarna. Vi kör bil ner, då brukar jag lyssna.

*Åsa: Har du din bärbara cd-spelare då?*

Malin: Ja, då finns det inget roligare [fniss] (intervju åk 7).

Det sätt som ungdomarna musiksätter längre bilresor med familjen påminner en del om hur Carin Öblad (2000) beskriver att vuxna bilförare lyssnar på musik. Öblad hävdar till och med att bilen är en av vår tids kanske viktigaste konsertlokaler. Många av de hon intervjuat beskriver nämligen bilen som en plats där de kan få vara i fred, få tiden att gå och vara sig själva (ibid. 8). I hennes material förekommer dock enbart berättelser om att lyssna på musik när man färdas ensam i bilen. Ungdomarna åker alltid tillsammans med någon eller några familjemedlemmar. För att få bestämma musikalet själv och för att med musikens hjälp kunna skapa sig en privat sfär krävs att man som Markus och Malin kan lyssna i hörlurar.

Bärbara stereoapparater användes även under skoldagarna för att skapa ett personligt rum och avskärma sig från omvärlden. Jag såg ofta ungdomarna med hörlurar runt halsen eller i öronen, och det förekom också att de lyssnade på musik under lektionstid när de arbetade på egen hand, särskilt under matematiklektionerna.

LÄNGST FRAM I KLASSRUMMET sitter Sara med ansiktet nära boken djupt koncentrerad på att räkna. Att ljudnivån runt henne stundtals är hög verkar hon inte ta någon större notis om. När läraren meddelar att tiden är ute stänger hon av musiken i sin bärbara cd-spelare. Hon tar av sig hörlurarna, stoppar ner dem och skivspelaren i väskan och går tillsammans med de andra ut på rast (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

Sara säger att hon kan koncentrera sig bättre när hon lyssnar på musik, för då blir hon inte lika distraherad av den stimmiga ljudmiljön och av kamraternas samtal som hon blir annars. Att med musikens hjälp avskärma sig från omvärlden och skapa en fristad i en annars stökig ljudmiljö är en av flera lyssnarstrategier som Bull beskriver (Bull 2000:186ff). På basis av den intervjustudie han genomfört bland människor som lyssnar på musik i bärbara stereoapparater i stadsmiljöer uppmärksammas inte mindre än elva olika lyssnarstrategier. Förutom att avskärma sig från omvärlden kan musik också fylla en funktion som sällskap när man förflyttar sig från en plats till en annan, så som till exempel Max gör när han åker spårvagn och tåg. Ytterligare en strategi som Bull uppmärksammar är att lyssna på musik för att få tiden att gå, precis som Markus och Malin gör vid längre bilresor. Bland de yngre informanterna identifierar han också ett socialt musiklyssnande, att de delar hörlurar och lyssnar tillsammans två och två. Ett sådant beteende iakttog även jag. Det hände flera gånger att jag såg två personer dra sig undan och lyssna i samma hörlurar med var sitt öra. När jag frågade vad det var för musik blev jag inbjuden att låna en hörsnäck och lyssna själv (se också Werner 2007:101).

### *Internet och mp3-filer<sup>12</sup>*

Om det är lättare att själv välja vilken musik man vill lyssna på med hjälp av en cd-spelare än med radio och tv- som musikkälla, innebär Internet och tillgång till mp3-filer ännu bättre möjligheter att påverka innehållet i den egna musiksamlingen. För att kunna ladda ner musik till sin hemdator är det dock nödvändigt att ha tillgång till bredbandsuppkoppling. De som har det använder i avsevärt högre grad datorn som musikkälla än de som kopplar upp sig via modem. Det märks också att de som får bredband mellan intervjutillfällena i sjuan och åttan förändrar sina medievanor. Efter att bredband installerats använder de mer än tidigare datorn för att lyssna på och införskaffa ny musik.

Möjligheten att ladda ner musik från Internet innebär inte enbart att ungdomarna väljer datorn framför cd-spelaren som musikkälla. Det leder också till andra lyssnarstrategier. Från nätet laddar ungdomarna både ner musik de vet att de tycker om och sådan de aldrig tidigare hört eller bara är flyktigt bekanta med. Cd-skivor köper de endast då de säkert tycker om flera låtar. Veckopengen skall ju räcka till mer än att inhandla musik.

<sup>12</sup>Termen mp3-fil används i det här sammanhanget som ett samlingsbegrepp för alla former av digitala ljudfiler.

Den kanske största effekten av att musik blir tillgänglig via Internet är enligt Chris Anderson (2007) att det totala utbudet blir enormt mycket större för lyssnaren och musikkonsumenten. Medan den traditionella skivhandeln med stora kostnader för lagerhållning måste inrikta sig på det som säljer i stora volymer, disponerar distributörer av ljudfiler via nätet ett avsevärt mycket bredare sortiment. Jämfört med ett butikslager kostar ljudfilerna i princip ingenting alls att lagra.

Givetvis innebar dessa revolutionerande metoder för att skaffa musik även oöverträffade möjligheter att *upptäcka* ny musik. Att bränna cd-skivor och byta vänner emellan är 'viral marknadsföring' (information som sprids från person till person) och är oerhört effektivt, men att dela spellistor är mun-till-munmetoden i riktigt stor skala (ibid. 50).

När utbudet i det närmaste blir obegränsat krävs det dock ett visst mått av vägledning för att kunna orientera sig och hitta musik att lyssna på och tycka om. Då är andra konsumenter särskilt betydelsefulla som guider (ibid. 75). Ungdomarna hämtar framförallt inspiration till att ladda ner nya låtar från kamrater.

Sofie: Ibland sitter man och lyssnar på musik [fniss], mp3 som man laddar ner. "Åh har du hört den låten?" "Ja, vi försöker ladda ner den." Typ så kan man sitta ibland.

*Åsa: Har ni mp3-filerna på datorn då?*

Sofie: Ja, och så kan man ju skicka över dem till varandra.

*Åsa: Brukar ni göra det?*

Sofie: Ja, via MSN (intervju åk 7).

Att ungdomar skickar mp3-filer till varandra såsom Sofie och hennes kamrater gör, är ett fenomen som uppmärksammas av Werner (2007). I en studie av tonårstjejers medievanor framkommer att just MSN är en viktig kanal för att cirkulera musik vänner emellan (ibid. 91). Eftersom tjejerna i hennes undersökning ofta lyssnar på musik samtidigt som de chattar med varandra ligger det nära till hands för dem att också diskutera musik och skicka ljudfiler till varandra. Med tanke på hur musiken cirkuleras mellan tjejerna och genom den bytesmarknad det skapar kan musiklyssnande enligt Werner beskrivas som en social handling (ibid. 95).

En ytterligare effekt av att musik är tillgänglig via nätet och att lyssnarna inte längre är hänvisade till skivbutikernas bästsäljande skivor eller till hit-låtarna som spelas på radio och tv, är att det är lättare att odla ett intresse för en smal musikgenre (Anderson 2007:40). Så är det för Johan. Han använder i princip enbart datorn som musikkälla och en viktig orsak till det är att han föredrar att lyssna på Oi-punk<sup>13</sup>, en typisk nischgenre enligt Andersons definition.

<sup>13</sup> Se vidare sid 177 för en mer utförlig beskrivning av Oi-punk och om Johans relation till den musiken.

*Åsa: Men om man tar Oi-punk då som du lyssnar på mest. När hörde du det första gången?*

Johan: Det var väl för typ två år sedan.

*Åsa: Hur kom det sig att du började lyssna på det?*

Johan: Det var min bror som hade laddat ett par låtar. Så lyssnade vi på den (intervju åk 8).

Många av de grupper vars musik Johan och hans bror lyssnar på har upphört sedan flera år tillbaka, och även om en del av musiken finns att tillgå på cd-skivor är den ofta svår att få tag på. Utan möjlighet att ladda ner från nätet hade Johan likt många av sina klasskamrater sannolikt lyssnat på mer mainstreamorienterad punk som Sex Pistols eller Ramones.

Trots datorns enorma fördelar och mp3-filer som ett i många avseenden svårslagbart musikmedium upphör inte radio och tv att vara betydelsefulla musikkällor när ungdomarna får bredbandsuppkoppling. De är fortfarande viktiga som distributörer av ny musik, i synnerhet för dem som vill orientera sig bland hit-låtarna.

För tjejnerna i Werners studie visade sig musik-tv till och med vara en av de viktigaste källorna till kontakt med ny musik (Werner 2007:94f). Hon konstaterar förvånat att tv har större betydelse än Internet, inte minst med tanke på att tjejnerna inte lägger tillnärmelsevis så mycket tid framför tv:n som de gör vid datorn. På tv:s musikkanaler, och för den delen de kommersiella radiokanalerna, blir ungdomarna dock direkt medvetna om när en artist släppt en ny låt. Via datorn och Internet söker de enligt Werner efter musik de redan känner till.

Sammanfattningsvis kan konstateras att vilka musikkällor och musikmediekanaler ungdomar använder och har tillgång till har betydelse både för *hur* de lyssnar på musik och *vad* för musik de lyssnar på. Likaså förefaller inställningen till ny musik, musik man inte känner till sedan tidigare, förändras med möjligheten att ladda ner låtar från Internet.

### *Förändrade lyssnarvanor*

Tillsammans med mp3-spelarnas utbredning och en ökad tillgänglighet av musik på nätet följer också förbättrade möjligheter att lyssna på musik var man än befinner sig. Men även om flera av ungdomarna ägnar sig åt mobilt musiklyssnandet när mp3-spelaren slår igenom tillför den inte någon direkt ny dimension till lyssnandet. Något som däremot påverkar omfattningen av musiklyssnandet och ungdomarnas lyssnarvanor är att de vistas allt mer sällan i hemmet ju äldre de blir

Max: Då [i sjuan] var jag mer hemma då lyssnade jag alltid på musik. Det har jag inte tid med längre och det är så himla synd. Jag har ju en bärbar cd-spelare, fast den är inte så bra för man kan inte spela brända skivor på den. Så det blir

ändå inte att man kan spela all musik man har. Det är faktiskt synd för det är väldigt skönt att lyssna på musik. Det är typ avkopplande (intervju åk 8).

Istället för att träffas hemma hos någon kamrat blir det vanligare att träffas på olika platser i området kring skolan, det som sociologen Björn Andersson (2002) kallar för den *lokala offentligheten*. Det kan vara utomhus, på fritidsgården eller på något kafé. Sofie besöker gärna kaféer tillsammans med kamrater efter skolan, både i området kring skolan men också i centrala Göteborg. Det händer visserligen att det spelas musik i de miljöerna, men möjligheten att själv påverka musikutbudet är avsevärt lägre än när de träffas hemma hos någon.

*Åsa: Vad är det för musik som spelas?*

Sofie: Den är inte så jättedålig i sig, men det är typ jättegamla barnvisor på persiska. På *Backen* har de oftast inte så dålig musik tycker jag, men deras cd-spelare har gått sönder så det hackar typ hela tiden (intervju åk 8).

Att ungdomarna lyssnar mindre på musik ju äldre de blir innebär dock inte att samtalen om musik eller de musikaliska referenserna blir färre när de umgås. Musik förefaller inte bli mindre viktigt för dem. Det är bara deras lyssnarvanor som förändras.

### *Idolprogram som musikaliskt lekmaterial*

PÅ IDROTTSLEKTIONEN DELAS KLASSEN in i två grupper. Medan den ena gruppen stannar kvar i idrottshallen och övar redskap, får den andra i uppgift att på egen hand träna styrketräning eller spela pingis i källaren. Jag väljer att följa med den senare gruppen eftersom jag efter närmare en månad i klassen vet att det är störst chans att få se och höra ungdomarna ägna sig åt någon musikalisk lek när det inte är någon lärare med. Min förhoppning infrias så gott som omedelbart för samtidigt som Ida, Ulrika och Gabriella värmer upp på var sin träningscykel sjunger de på "Cockles and mussels", en sång de lärt sig på engelsklektionerna. I ett rum bredvid leker Mikaela, Pernilla, Max och Jesper Popstars-uttagning. Mikaela utser sig själv till enhällig jury och Jesper uppmanas att söka på "Bä, bä vita lamm". När han gjort det är det Pernillas tur. Hon presenterar sig som Kristina från Duvemåla och söker på en Britney Spears-låt. När hon gjort det söker hon som Kentsångaren Joakim Berg.<sup>14</sup> Därefter är det Max tur och han söker i rollen som Elvis. Han härmar Elvis karaktäristiska sångsätt och rörelsemönster, och som mikrofonstativ använder han en golvmopp. Slutligen är det dags för juryn att säga sitt och de tre tävlande får komma in en och en. Mikaela delar ut typiska jurykommentarer kring energin i framförandena och artisternas röstkvalitet (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

<sup>14</sup> Gruppen Kent är vid tidpunkten ett ofta förekommande samtalsämne när Pernilla, Mikaela och Max umgås.

Här är ytterligare ett exempel på en musikalisk aktivitet som fick mig att associera till teaterframträdande på en scen riktad till en tänkt publik (jfr Goffman 1974:9). Och även om barnvisorna är utbytta mot poplåtar och en sång de lärt sig i skolan är också de lekfulla och barnkulturella inslagen tydligt framträdande, särskilt i Mikaelas, Pernillas, Max och Jespers agerande (jfr Sundin 1979, 1984 och Björkvold 1985, 1991). Deras musikaliska lek är här också influerad av artist- eller idolprogram som visades på tv vid den här tidpunkten. Händelsen ovan utspelar sig hösten 2002 då *Popstars* var inne på sin andra säsong och den uppmärksammade artistikolan *Fame Factory* sändes för första gången.<sup>15</sup>

Mediematerial eller mediebilder fungerar enligt Drotner (2006) som en viktig referensram i ungdomars eget skapande. Hon är kritisk till att medieforskare i allt för hög grad uppehåller sig vid ungas bruk av media utan att titta på och analysera förhållandet mellan kulturbruk och kulturskapande (a.a:11). Själv hävdar hon att ungdomar sällan rakt av övertar eller kopierar något de sett eller hört. Mediematerial fungerar snarare som en slags *fantasibrickor* (*fantasibrikker*) de använder på ett kreativt och reflekterande sätt (ibid. 18). Ett liknande förhållningssätt till ungdomar och media återfinns hos André Jansson (2001:136). Han beskriver å sin sida media som ett livsstilsfönster eller en *image-bank* som ungdomarna kan hämta inspiration från och använda som en resurs i vardagen och i sina identitetsprocesser.

Det sätt som Mikaela, Pernilla, Max och Jesper använder element eller fantasibrickor från artistprogram i sin lek under idrottslektionen kan också beskrivas som en form av mediebruk. Enligt Bjurström et al. (2000:158f) rör sig det om en komplex aktivitet som inbegriper långt mer än inköp och användande av en produkt.

Medieanvändningen innefattar alltid moment av eget skapande, såväl av mening och upplevelser som av egna texter, symboler och uttryck (klädstilar, samtal, brev, foton, filmer eller inspelningar) (ibid. 159).

Mikaela, Pernilla, Max och Jesper kan också sägas ägna sig åt rollövertagande, både då de efterhärmar olika artisters sätt att agera och framträda kroppsligt och röstmässigt, och för att de förhåller sig till hur olika sätt att framträda på värdesätts i det officiella sammanhang som de aktuella tv-programmen utgör (Blumer 1969:12f, Berg 1991:11).

Hur ungdomarna förhåller sig till artistprogrammen blir ännu mer tydligt när de talar om dem, än när de använder dem som stoff i sitt dagliga musikutövande. Det

<sup>15</sup> *Popstars* som sändes i kanal 5 åren 2001-2002 är ursprungligen en australiensisk programidé. Artistikolan *Fame Factory* som startades 2002 och lades ner 2005 var ett samarbete mellan skivbolaget Marianne Records och TV3. När ungdomarna går i nian sänds i TV4 den första omgången av det då uppmärksammade artistprogrammet *Idol*. Alla tre programmen vilar på samma grundidé, att vinnaren av den tv-sända musiktävlingen får ett skivkontrakt som en ingång till en fortsatt artistkarriär.



är en av anledningarna till att jag lät dem diskutera fenomenet i gruppintervjuerna i årskurs nio. Samma termin, det vill säga hösten 2004, sändes också *Idol* för första gången. Det programmet uppmärksammades särskilt för att stor vikt lades på att "göra bort" de sökande som inte var kvalificerade nog, och på juryns elaka kommentarer till de sökande som röstades ut.

*Åsa: Vad tänker ni på när ni hör ordet idol?*

Malin: Jag tänker på tv-programmet *Idol*.

Linus: Jag tänker nog snarare på *Fame Factory*.

*Åsa: Så artistskolor är en sådan sak ni tänker på. Är det något som ni har tittat på?*

Alla: [tveksamt] Nej.

Sara: Nej, men jag bekänner mina synder. Det är hemskt, det är jättepinsamt, men jag måste säga att, okej jag följde typ hälften. I början var de rätt elaka, det var hemskt. [skratt] Det var jätteelakt, totalförnedrande, men sen i slutet var det irriterande (intervju åk 9 grupp 6).

Sara är här noggrann med att tala om att hon inte tycker om *Idol*, men hon "bekänner" att hon tittar på programmet. Även Jonatan medger att han tittat på programmet, och precis som Sara väljer han att distansera sig från det genom att prata om det i negativa ordalag.

Jonatan: Nej, men alltså *Idol* det var ju bara skoj i början. När de sa att alla var skit och så, och de var de ju också. Men nu börjar det bli tråkigt.

Max: Det enda som är roligt med sådana program är i början när alla gör bort sig. [Max och Kristoffer imiterar hur det kan låta] (intervju åk 9 grupp 1).

Att ungdomarna tar avstånd från den här typen av program betyder inte att de aldrig tittar på dem eller att de är oviktiga för dem. Med tanke på hur ofta jag hörde dem prata om *Idol* och *Fame Factory* vill jag påstå att det fyllde en viktig funktion som samtalsstoff i den dagliga samvaron med kamraterna.

*Åsa: Har ni följt Idol under hösten?*

Ulrika: Nej.

Ida: Nej, det var mest under uttagningarna [fniss].

Ellinor: Ja, det var kul.

Ida: Det var skitkul.

Ulrika: Ja, det var det.

Ida: Jag och Ulrika följde det i telefon. [allmänt skratt] Vi satt och prata typ när vi tittade på det, ingen sa något vi bara skrattade.

Ellinor: Jag tyckte det var lite synd för sen har de visat det efteråt och sagt att "Nu ska ni få se de roligaste klippen." Tänk om de sitter och tittar på det och ser sig själva som de sämsta. Det var lite synd tyckte jag, men det var roligt också (intervju åk 9 grupp 2).

Ett annat vanligt samtalsämne bland ungdomarna är etablerade artister, deras musik och allmänna framtoning. Det kan vara både positiva och negativa synpunkter som ventileras.

*Åsa: Brukar du prata mycket om musik med dina kompisar?*

Max: Ja, om vi typ tycker att vissa videor är dåliga. Att de klär sig på ett dumt sätt och så där.

*Åsa: Är det några särskilda videor ni brukar prata om?*

Max: Ja, Christina Aguileras nu, hon har ju inga kläder alls. Jag är så där anti-modell. För alla som är modeller ska typ ha inget fett på kroppen, de måste vara pinnsnala. Det är helt jättedumt tycker jag.

*Åsa: Tycker de andra likadant?*

Max: Jag och Pernilla mest. Christina Aguileras video, hon har en sådan här kort kjol, och en jätteliten bikini eller vad det heter. Då får ju tjejer så där ångest för att de måste vara snygga och populära, och det är helt idiotiskt.

*Åsa: Händer det att ni pratar om artister ni tycker om?*

Max: Ja, och så pratar vi om vilka låtar vi gillar (intervju åk 7).

Även musikvideor fungerar alltså som ett diskussionsmaterial i den sociala samvaron med kamrater. Återigen ser vi också prov på hur ungdomarna reflekterar kring och förhåller sig kritiska till mediebilder som de omges av (jfr Bjurström et al. 2000:101).

### *Idoler och rollövertagande*

Enligt Lawrence Grossberg (1992) kan mediematerial också fylla en identitets- och meningsskapande funktion.

How a specific text is used, how it is interpreted, how it functions for its audience – all of these are inseparably connected through the audience's constant struggle to make sense of itself and its world, even more, to make a slightly better place for itself in the world (ibid. 53).

En typ av mediematerial som är särskilt vanligt att ungdomarna använder som resurs för identitetsskapande är idoler. Det är visserligen ingen av dem som säger sig ha någon idol när de går i årskurs sju eller åtta, men de berättar gärna om sådana de haft när de var yngre. Flera av tjejerna beskriver till exempel på hur de hyst stor beundran för popgruppen Spice Girls.

Sofie: I ettan, tvåan, trean tror jag, då hade jag typ någon sjukdom, för att jag bara Spice Girls, Spice Girls, Spice Girls. Jag var verkligen ett Spice Girlsfreak.

Hela mitt rum var tapetserat med Spice Girlsaffischer. Jag lyssnade på Spice Girls varje dag, typ gick på deras konsert, jag var liksom på premiären, första visningen i hela Sverige av den Spice Girlsfilmen på bio.<sup>16</sup>

*Åsa: Du sa att det var någon sjuka? [skratt]*

Sofie: [fniss] Ja, det var liksom så att jag var helt så där beroende.

*Åsa: Har du haft det med någon annan artist eller annan musik senare?*

Sofie: Nej.

*Åsa: När gick det över?*

Sofie: Jag tror det var när de splittrades, eller när en av dem slutade. Då blev jag nästan sur på dem och [tänkte] Varför gör de så här? Så slutade jag lyssna på dem. För att när de var osams, då var det liksom, den här hela styrkan de hade kommit igenom med, den bara bröts sönder. Då slutade jag lyssna på deras musik.

*Åsa: Tror du att det påverkade dig på något sätt när du lyssnade på Spice Girls?*

Sofie: Nej, jag vet inte var det var. Jag tror att det gjorde väldigt mycket att alla i min familj, och de flesta av mina kompisar, tyckte att Spice Girls var typ så där. ”Herre Gud, varför lyssnar du på det?” Men även om min pappa typ sa till mig att det var så dåligt, så jag fortsatte ändå att lyssna på det. Jag tror att det gjorde väldigt mycket att jag lärde mig att välja min musik själv. Jag tror inte att det har påverkat min musiksmak så mycket, utan mer det där att jag kan välja själv (intervju åk 7).

Sofies Spice Girls-”sjuka” sammanfaller med tidpunkten för gruppens genombrott och mest framgångsrika period. En orsak till den enorma genomslagskraft som Spice Girls fick bland tjejer i tidig skolålder är det Girl power-budskap som de lanserades med. Förutom att tro på sig själv, att ta kontrollen över sitt liv, att inte vänta på att Han med stort ”H” skall ringa, inbegriper det också att ställa upp för sina vänner samt att räkna med att de ställer upp för en själv (Ganetz 1998). Det var när gruppens medlemmar inte längre levde upp till det senare idealet som Sofie började tappa intresset för dem. Den styrka gruppen slog igenom på, ”den bara bröts sönder” när Geri, eller Ginger Spice som hon också kallades, hoppade av. Med några års distans vill Sofie dock hävda att hennes idolskap lärde henne att göra självständiga val och att stå emot kommentarer från familjemedlemmar och kamrater som tyckte att gruppen var fånig och musiken dålig. Att det var möjligt kan bero på att gruppen representerade värderingar och tankar som tilltalade Sofie, och som var till hjälp i hennes självidentitetsprocess (jfr Grossberg 1992:53). Hennes musiksmak tror hon däremot inte att det påverkade i någon större utsträckning.

<sup>16</sup> Filmen *Spice World The Movie* hade premiär i december 1997 då Sofie och hennes klasskamrater gick i andra klass.

Sofie är långt ifrån ensam om att ha haft Spice Girls som sina stora idoler under de tidiga skolåren. Nästan alla tjejer i klassen berättar att de hade väggarna tapetserade med bilder på gruppen. Några har också mimat till gruppens låtar på roliga timmen och iklätt sig rollen som någon av de fem tjejerna. Med tanke på att Spice Girls lanserades med både singback-skivor och dansfilmer med tillräcklig enkel koreografi för att kunna imiteras, utgjorde det ett tacksamt material att använda som fantasibrickor i sitt eget musicerande. Betydelsefullt i sammanhanget är också att sångerna, trots att de var på engelska, gick att sjunga med i.

Spice Girls som fenomen och gruppens betydelse som identifikationsobjekt för unga tjejer uppmärksammas också av Sparrman (2002:155). I en undersökning genomförd läsåret 1998-1999 uppmärksammar och diskuterar hon unga tjejers sätt att relatera till och använda Spice Girls-material i sin vardag. Tjejerna som är nio år och går på fritids uttrycker både sin beundran för gruppen och mimar, sjunger och dansar på liknande sätt som tjejerna i min undersökning gör till Spice Girls låtar. Men inte heller Sparrmans informanter köper gruppen rakt av utan invändningar mot hur de agerar i relation till deras budskap. När Geri hoppar av börjar även de omdefiniera sina idoler på samma grunder som Sofie. Då uppfattas nämligen vänskapen mellan tjejerna i gruppen vara hotad vilket också innebär att de inte längre lever upp till en av de centrala aspekterna i Girl power-budskapet, att ställa upp för sina vänner och räkna med att de ställer upp för en själv. Det går inte en nioåring obemärkt förbi, och det är heller inget hon kan ha överseende med.

Precis som i Popstars-leken ovan kan ungdomarna när de använder och agerar med musiken och annat material som tillhandahålls kring Spice Girls sägas ägna sig åt ett rollövertagande. För den som ikläder sig rollen av "Baby-", "Sport-" eller "Posh-Spice" är det både möjligt att pröva olika identiteter och att betrakta sig själv utifrån någon annans synvinkel. I egenskap av beundrare eller dyrkare av Spice Girls och deras musik internaliserar Sofie hur den bedöms av andra och blir också tvungen att reflektera över och överväga huruvida hon skall fortsätta att tycka om dem eller inte. Genom att förhålla sig och ta ställning till omvärldens åsikter lär hon sig inte bara att göra självständiga val utan definierar också vem hon är och vill vara.

## Slutord

Avslutningsvis kan konstateras att musiklyssnande och musikutövande är aktiviteter som ungdomar ägnar en stor del av sin vardag åt. Det är inte alltid enkelt att dra någon skarp linje mellan dessa båda aktiviteter. Att lyssna på och utöva musik fyller också en rad olika funktioner i ungdomars vardagsliv, inte minst när det gäller att skapa identitet. Ungdomarna förhåller sig på olika sätt till all den musik de möter

under en dag, både sådan som spelas i skolmiljön och musik som distribueras via media. De kan vara benägna att acceptera musik de inte lyssnar på i vanliga fall, bara den fyller en funktion i sammanhanget. Men de är också noga med att inta en kritisk hållning till musik och andra musikrelaterade produkter som media tillhandahåller.

Om betoningen i det här kapitlet legat på hur deras *självförståelse utvecklas* när de lyssnar på eller leker med musik, riktas fokus i följande kapitel på hur ungdomar *uttrycker identitet* med hjälp av den musik de lyssnar på. Om jag så här långt beskrivit ungdomarna som *kritiska mediekonsumenter*, diskuteras i nästa kapitel istället hur de i sina *verbala utsagor knyter an till* många av de *föreställningar om musik* som de kommer i kontakt med, inte minst via media.



## KAPITEL 3

# Musiksmak

DET STÅR SLÖJD PÅ SCHEMAT och jag väljer att följa med till textilsalen.<sup>1</sup> Efter lärarens inledande genomgång börjar var och en arbeta med sina respektive uppgifter. Några syr kläder, andra stickar halsdukar. Vissa kommer igång direkt, andra hittar inspiration och arbetsro efter en liten stund. Ganska snart slår en av tjejerna på radion som är inställd på NRJ, och omedelbart inleds diskussioner kring låtarna som spelas. Sara faller en kommentar om att en av låtarna har innehållslös text. Vid ett senare tillfälle, under en låt med en manlig r'n'b artist, sjunger hon med. Mikaela frågar då varför hon gör det när hon inte gillar musiken. "Min syster har laddat ner den från Kazaa och det är en sådan låt som fastnar på hjärnan", svarar Sara. I nästa andetag kommenterar hon att artisten låter som en tjej när han sjunger. Ida och Ellinor sjunger med i nästan alla låtar. Men, när låten "Why don't you and I?" med Santana feat. Alex Band spelas tar Ida till orda och säger "den här låten är dålig".<sup>2</sup> Då lägger sig Agnes i samtalet. "Varför lyssnar vi på detta när det inte varit en enda bra låt hittills?" frågar hon retoriskt. Ellinor tar ingen notis om deras kommentarer och sjunger med som om ingenting hänt. Radion stängs av när timern bryter strömmen efter 25 minuter. Ida ber då Ulrika att slå på radion igen. "Byt kanal då", säger Agnes. Någon föreslår Lugna favoriter, med då protesterar Ida. "Jag somnar då", säger hon. Istället blir det Mix Megapol resten av lektionen, och det är det ingen

---

<sup>1</sup> Slöjdundervisningen sker i halvklass, och samtliga klassens 13 tjejer och en kille, Max, har valt att ha textilslöjd. De resterande 15 killarna har valt trä- och metallslöjd.

<sup>2</sup> Vid tiden för den aktuella händelsen är låten en av de mest spelade på NRJ.

som opponerar sig mot. Den enda kommentarer som fällt kommer från Sara, som på slutet av lektionen säger att Mix Megapol är bra. ”Gamla låtar är bra”, tillägger hon. En av de sista låtarna som spelas är ”Eternal flame” och Sara och Ida sjunger med (ur fältdagbok höstterminen åk 8).

## Med en smakportfölj i handen

Medan jag i det förra kapitlet uppmärksammade ungdomarnas förmåga att skilja mellan musik de tycker om att lyssna på och musikens funktion i en specifik situation, lägger jag här tyngdpunkten på deras åsikter om musik samt hur de använder musik och musiksmak för att skapa och uttrycka identitet. Identitet är enligt Frønes (1995:65) inte enbart något som vi formar och utvecklar, det kan också vara en social strategi. Med den musik vi väljer att lyssna på och presenterar oss med signalerar vi också vart vi hör och vill höra hemma socialt och kulturellt.

Vi kan signalisere sosial klasse og kulturell tilhørighet gjennom våre konsertvaner eller understreke etnisk tilhørighet, religiøs tilknytning eller subkulturell tilhørighet gjennom musikken vi bekjenner oss til (Ruud 1997:195).

Och även om ungdomarna många gånger förhåller sig positiva eller neutrala till musik de omges av, förekommer det också att de uttalar sig om låtar i termer av bra eller dåliga på liknande sätt som i referatet från textilslöjdslektionen ovan. Jag hör dem till exempel ofta kommentera musik när de pratar med varandra i korridoren i väntan på att en lektion skall börja, under lunchmåltider i bamba, eller på lektioner under tiden de arbetar med någon uppgift. Jag frågar också ungdomarna i de individuella intervjuerna *vad de lyssnar på för musik* och får då i princip alltid svar i stil med ”*jag gillar punk*”, eller ”*jag tycker inte om pop*”.

Undersökningar om ungdomars musiksmak söker, som tidigare nämnts, ofta samband mellan musiksmak och sociala bakgrundsfaktorer som klass, kön, etnicitet, utbildningsval och bostadsort. Det görs bland annat genom att studera i vilken utsträckning ungdomar från olika socioekonomiska grupper, uppvuxna på platser med olika socioekonomisk sammansättning, eller studerande på olika gymnasieprogram förhåller sig till *den legitima kulturen*, det vill säga västerländsk konstmusik (Trondman 1989, 1990, Jönsson et al. 1993, Bjurström 1997).

Vid mitten av 1980-talet genomförde Trondman en undersökning bland ungdomar på orter med olika socioekonomisk profil. En av de frågor han uppmärksammade var hur sociala bakgrundsfaktorer som klass, kön och etnicitet påverkar musiksmak. Resultatet visade på att ungdomar ur medelklassen var de som tydligast uttryckte smak respektive minst avsmak för konstmusik. Det gällde i synnerhet tjejer med medelklassbakgrund (Trondman 1989, 1990, Jönsson et al. 1993). Det var dock inte enbart klasstillhörighet som spelade roll för vilken musik ungdomarna



sade sig tycka om. Även den sociala sammansättningen på uppväxtorten visade sig påverka ungdomarnas lyssnarpreferenser. I ”Villastaden”, med en överrepresentation av akademikerbarn och ungdomar från medelklass eller övre medelklass, var arbetarklassungdomarna mer positiva till konstmusik än på de andra orterna. På ”Bruksorten” var fenomenet det omvända. Där var arbetarklassbarnen i majoritet och ungdomarna med medelklassbakgrund var här mer benägna att uttrycka smak för hårdrock, en genre som generellt sett oftare föredrogs av ungdomar med arbetarbakgrund.

Av en liknande undersökning, genomförd av Bjurström i början av 1990-talet, framkommer att ungdomar som går på teoretiska gymnasieprogram lyssnar mer på konstmusik än de som går på yrkesförberedande. Vidare att killar på teoretiska program föredrar 60-talsrock, rockmusik, synt- och folkrock medan killar på yrkesförberedande program hellre lyssnar på hiphop och olika undergenrer till heavy metal, oberoende av socioekonomisk bakgrund. Bland tjejerna är skillnaderna i smak mellan dem på teoretiska och praktiska program mindre även om tjejerna på yrkesförberedande program i något högre utsträckning föredrar musik från genrerna reggae, house/techno och hårdrock (Bjurström 1997:367ff).

Kritik mot den här typen av undersökningar riktas bland annat mot att forskarna själva står för genrebenämningar och att det sannolikt finns en diskrepans mellan hur de och ungdomarna kategoriserar och genrebestämmer musik (Lilliestam 2001:160). Ett annat problem är att frågor om lyssnarpreferenser ställs vid ett enstaka tillfälle. Det gör att musiksmak kan uppfattas som något ungdomar *har*, det vill säga som något konstant och oföränderligt. Min ambition är snarare att uppmärksamma *processuella aspekter* av musiksmak, bland annat genom att visa hur ungdomarnas preferenser förändras över tid.

Ungdomarnas smakutveckling kan liknas vid en musikalisk väska eller en *smakportfölj* de packar och packar om. Längst ner i portföljen finns musik de har lång relation till, sådan som blir kvar trots att den fylls på med ny. Musik de tröttnat på eller inte längre vill bli förknippade med plockar de ut. Hos en del ungdomar utökas innehållet i portföljen både till volym och innehåll ju längre tiden går, medan andras portföljer är mer stabila och fortsätter att vara ungefär lika stora.

I en etnografisk studie genomförd i den mångkulturella Londonförorten Southall visar Gerd Baumann (1996) på ett tankeväckande sätt att en och samma person kan uttrycka flera olika identiteter och kulturella tillhörigheter och växla mellan dessa beroende på situation och sammanhang. Hans informanter kunde till exempel framträda och agera som muslimer i en kontext, särskilja sig från andra muslimer i egenskap av pakistanier i en annan, och i en tredje beskriva sig som punjabier och som en sådan distansera sig från andra muslimer men inkludera hinduer, sikher och vissa kristna. Baumanns resonemang kring identitet som något vi till viss del kan välja att betona beroende av vilken kulturell tillhörighet vi framträder med, kan mycket väl överföras till de diskussioner som förs här om hur ungdomar använder

musiksmak för att uttrycka identitet. Till exempel framhåller mina informanter olika sidor av sina musikaliska smakportföljer beroende av vilken situation de befinner sig i och vilka de umgås med.

## Radiomusik som gemensam musikalisk plattform

Ett slags musik som ofta figurerar i ungdomarnas samtal, och som de flesta uttrycker sina åsikter om, är den de kallar för *radiomusik*. Med det avses musik som spelas på de kommersiella radio- och tv-kanalerna, det vill säga NRJ, RixFm, Radio City, Lugna Favoriter, Mix Megapol, MTV och ZTV. Ett annat sätt att beskriva denna musik är som *hitlistemusik* eftersom den utgörs av de för tillfället mest populära låtarna i sitt slag.

De nämnda radio- och tv-kanalerna fungerar som distributions- och marknadsföringskanaler för skivbolag, men det finns också ekonomiska incitament för dem själva att spela låtar som tilltalar så många lyssnare som möjligt. Eftersom kanalerna är beroende av reklamintäkter är det viktigt att ta reda på vad lyssnarna tycker om musiken som spelas, och de flesta kanaler har någon form av topplista som lyssnarna får medverka till att rösta fram. Vilka låtar som blir stora "hittar" avgörs alltså både av vad skivbolagen väljer att föra fram, vad som radio- och tv-kanalerna väljer att spela, och vilka av dessa låtar lyssnarna tycker om. Skapandet av en hit sker som Line Grenier (1993) konstaterar genom en dialog mellan produktionsbolag, distributionskanal och konsumenter.<sup>3</sup>

För att själv kunna hänga med i ungdomarnas samtal höll jag mig under hela fältarbetsperioden uppdaterad om vilka låtar som ingick i radiomusikrepertoaren och vilka nya låtar som lanserades. Förutom att lyssna på radio och titta på tv, prenumererade jag också på musiktidskriften *Okej* där artisterna bakom hitlåtarna porträtteras. En låt säljs ju inte bara på hur den låter utan också på artistens image och utseende.

Radiomusik kan också beskrivas som *mainstream*, enligt Alf Björnberg (2005:301) en slags musikalisk "mittfälla" eller som den "mest accepterade" alternativt "minst uppseendeväckande" musiken i en specifik kontext. Under den tidsperiod som studien pågick ingick i radiomusikrepertoaren låtar från såväl genrerna pop, rock, r'n'b, hiphop som hårdrock och punk. Varje radio- och tv-kanal hade också lite av en egen musikalisk profil. Medan musiken på NRJ och RixFm drog åt r'n'b/hiphop, var hårdrocks- och punkinslagen vanligare på MTV. Oavsett vilken genre som var i majoritet eftersträvades en mix som gjorde det möjligt att nå en så stor publik som möjligt.

<sup>3</sup> Grenier diskuterar visserligen mainstream pop i en lokal kontext, men hennes resonemang kan mycket väl appliceras på diskussionen om hitlistemusik i en vid bemärkelse.

### *Distansera sig från radiomusik*

De flesta av ungdomarna har någon slags relation till radiomusiken. Många är väl förtrogna med vilka låtar som gäller för tillfället, vilka nykomlingar som är på väg in, och vilka låtar som håller på att avta i popularitet. Men det är samtidigt också musik som många väljer att distansera sig från.

Sara: Jag brukar inte lyssna mycket på radio, för att på NRJ och Power Hit Radio,<sup>4</sup> de spelar bara störande låtar. Det känns som det inte är något bra. Någon gång kan det väl komma upp något bra men för det mesta är det typ Anastacia och, vad heter hon? [Hon nynnar på låten "Underneath your clothes"].

*Åsa: Ja, Shakira.*

Sara: Ja, Shakira, och så det är liksom inte något bra känns det som.

*Åsa: Vad är det som inte är bra?*

Sara: Jag vet inte det känns så tomt jag vet inte typ, jag fattar inte... har du hört Christina Aguileras senaste?

*Åsa: Ja, det har jag.*

Sara: Hon sjunger två ord, *två* ord jag förstår inte vad det är som är bra med den låten.<sup>5</sup> Okej, melodin kanske är så att den sätter sig, fastnar på huvudet, men självaste innehållet i låten, det känns så tomt (intervju åk 7).

Flera av dem som säger sig ogilla musiken som spelas på de kommersiella radio- och tv-kanalerna förknippar musiken med sådan de lyssnade på när de var yngre.

*Åsa: Du sa att du lyssnade mer på radio förut. Vad beror det på?*

Agnes: Därför att jag har ändrat min musikstil.

*Åsa: Berätta.*

Agnes: Förut lyssnade jag mest på pop och sådant, men nu lyssnar jag mer på annat. Musik som inte spelas på radion (intervju åk 7).

Agnes och Sara som umgås med varandra på fritiden delar bland annat ett intresse för fantasy. I årskurs sju när den första filmen i *Sagan om Ringen*-trilogin har premiär lyssnar de båda på musik från filmens soundtrack. En av deras favoritartister då är Enya, vars låt "May it be" är ledmotiv till filmen.

Även de ungdomar som i vissa sammanhang säger sig tycka om radiomusik och som företrädesvis använder radio och tv som musikkällor väljer att distansera sig från den i andra situationer. I sjuan och åttan berättar Julia att hon gärna lyssnar på NRJ, men när låten "Walou", en typisk NRJ-låt, av den danska r'n'b eller hiphop-

<sup>4</sup> Radiostationen Power Hit Radio, med inriktning mot dansmusik och r'n'b startades 1997. År 2002 slogs den ihop med NRJ.

<sup>5</sup> Sara syftar här på låten "Beautiful" från albumet *Stripped* (2002).

gruppen Outlandish, diskuteras i samband med fokusgruppintervjuerna försöker hon undvika att bli förknippad med den.<sup>6</sup>

Mikaela: Det här är typisk Julia-musik.

Julia: Nää [med stort eftertryck].

*Åsa: Mikaela kallar detta för Julia-musik men Julia protesterar. Du känner dig lite så där hm [gör en arg min].*

Julia: Ja, det gör jag, utpekad.

Linn: Viss sådan musik kan vara helt rätt okej men inte alla.

Julia: Jag gillar sådan musik, men jag gillar inte just den här.

*Åsa: Vad är det som gör den här till ett sämre exempel inom genren?*

Anna: Man kan inte sjunga med lika mycket. [Härmar refrängen som sjungs/ rappas på spanska]

*Åsa: Är det viktigt att det går att sjunga med?*

Anna: Ja, lite. Åtminstone när det är hiphop.

*Åsa: [till Julia] Men du lyssnar på hiphop bortsett från just den här låten?*

Julia: Jag gillar inte så rå hiphop, jag är mer så r'n'b så mjuk hiphop eller så. (...) Inte [härmar något dovt].

*Åsa: Vad är skillnaden mellan rå hiphop och...*

Julia: Det finns ju mer så lugn och soft hiphop som man bara kan sitta och lyssna på inte sådan som typ..

Mikaela: ...sådan som påminner om r'n'b.

Julia: Ja, typ r'n'b och lugn hiphop. Jag gillar liksom inte rap. Det tycker jag verkligen inte om (intervju åk 9 grupp 4).

En förhoppning med att välja fokusgruppintervjuer som metod var, som jag skriver i kapitel 1, att förmå ungdomarna att diskutera och värdera musik ungefär så som jag hörde dem göra när de pratade med varandra i skolan. Precis som jag hade hoppats på kom också diskussionerna vid dessa tillfällen att få karaktären av förhandlingar där ungdomarna stred för sina personliga åsikter och ståndpunkter.

Radiomusik kan visserligen sägas vara den mest accepterade eller minst uppseendeväckande musiken i ungdomarnas vardag, men den är allt annat än okontroversiell att uttrycka smak för (jfr Björnberg 2005:301). Låten som Julia här är så angelägen om att inte bli förknippad med skulle mycket väl kunna beskrivas som sådan lugn r'n'b eller "soft hiphop" hon säger sig tycka om. Hennes starka reaktion mot Mikaelas beskrivning av "Walou" som "typisk Julia-musik" kan bero på att hon inte gillar just den här låten, men hon kan likaväl värja sig emot att bli uppfattad som en radiomusiklyssnare.

<sup>6</sup> Förutom Outlandish låt "Walou" fick ungdomarna på mitt initiativ också lyssna på och diskutera Bob Marleys "Is this love", Sex Pistols "Anarchy in the UK", Chopins "Etyd op 10 nr 1 för piano", Judas Priests "Breaking the law", Westlifes "Mandy" samt Gyllene Tiders "Sommartider" vid dessa tillfällen.

Eftersom radiomusiken inte går att påverka på samma sätt som musiken på en cd-skiva eller en mp3-fil i datorn, uppfattas den individ som lyssnar på radiomusik göra ett mindre aktivt val i jämförelse med personer som lyssnar på till exempel smalare hårdrocks- eller punkgenrer. Hitlåtarerna har ju någon musikproducent valt ut och paketerat och därför är den mindre lämpad att bygga en personlig stil utifrån. För den som vill skilja sig från mängden och framstå som en unik individ förefaller nämligen en *personligt formad musiksmak* vara av största betydelse.

### *Forma en personlig musiksmak*

Ungdomarnas strävan efter att skapa en personlig stil med hjälp av musik kan ses som en effekt av att vardagen blivit mer individualiserad, och att möjligheterna och kraven på att göra val inom allt fler livsområden ökat i en tid då traditioner och normer löses upp (Ziehe 1986, 2004 jfr sid 52). Men det kan också vara följden av att individualism i vår samtid kommit att bli något eftersträvansvärt och normativt. Medvetenheten om vikten av att vara individualist förefaller att öka runt årskurs sju.

Mikaela: Hm, om någon frågar mig ”vad gillar du för musiksmak?” så brukar jag mest säga att det är rock. Eller jag kommer så där in i perioder och just nu är det mycket Rammstein. Förut var det jättemycket Kent, och innan det så var det Marilyn Manson och under sommaren nu så har jag förändrats jättemycket. Förut har det varit typ Britney Spears och sådant, men så färgade jag håret och så bara bytte jag stil.

*Åsa: Var det något särskilt som gjorde att det blev så, eller vad gjorde att du bestämde dig för att färga håret?*

Mikaela: Jag träffade liksom ett helt nytt gäng, med kompisar. (...) Det är ganska konstigt för att jag bytte typ stil när jag började träffa dem, men de har inte sådan här stil.

*Åsa: Så hur skulle du beskriva deras stil?*

Mikaela: Nej, men de är lite mera så där typ vanliga eller vad man skall säga, för jag är liksom mer lite rockigare, punkig så där (intervju åk 7).

En del i Mikaelas stilsförändring till en ”lite rockigare punkig” är att hon börjat lyssna på alternativ, industriell hårdrock. En annan är den utseendemässiga förändringen i form av ny frisyr, nya kläder och mer makeup. Som jag uppfattar det kombinerar Mikaela vid tidpunkten för intervjun stilelement från både hårdrock, indiepop och punk. Vissa dagar kan hon vara klädd i kort kjol, nätstrumpor och nitbälte, andra i jeans och tvärrandig tröja. Hon är nästan alltid hårt sminkad med svart runt ögonen och knallröda läppar. En personlig stil förefaller alltså kunna skapas med symboler från flera olika stilar samtidigt.

Både Trondman (1989, 1990) och Bjurström (1997) beskriver tvärtom ungdomars musiksmak som något så när homogen. Trondman hävdar till exempel att det är i princip omöjligt att både tycka om artister som Sempel Minds *och* Iron Maiden liksom Frank Zappa *och* Christer Sjögren (1990:80ff). Bjurström (1997:378ff) drar i sin tur slutsatsen att vissa *smakkonstellationer* är mer rimliga än andra. De ungdomar som tycker om rock föredrar enligt honom sannolikt också heavy metal. Likaså påstår han att många av dem som lyssnar på hiphop också gärna lyssnar på house, techno och reggae. Mindre sannolikt ser han det däremot vara att en och samma person lyssnar på *både* death metal *och* pop. Men, att det är mindre sannolikt är inte det samma som att det är omöjligt, eller att det inte förekommer. Flera av ungdomarna i min undersökning uttrycker vid ett och samma tillfälle smak för helt olika genrer.

*Åsa: Hur skulle du beskriva den musik du lyssnar på idag?*

Mikaela: Oj, nu är det så jäkla splittrat alltså. Det är liksom fortfarande Rammstein, men det är mycket liksom Bob Marley också. Vad är det mer? Det är lite Slipknot.<sup>7</sup>

*Åsa: Vad är det?*

Mikaela: Det är, jag vet inte, det är bra musik. Ja men, det är liksom, dödsrock eller någonting. Jag lyssnar så splittrat, det beror verkligen på vilket humör jag är på. Ibland kan jag lyssna på Kent, eller liksom så där (intervju åk 8).

Med tanke på att innehållet i Mikaelas smakportfölj i årskurs åtta spänner över både reggae, alternativ hårdrock och svensk rock i form av Kent är det svårt att knyta den musik hon lyssnar på till en specifik smakkonstellation (jfr Bjurström 1997:378ff). Det finns också bland "mina" ungdomar de som uttrycker smak för musik som enligt Trondman och Bjurström är "omöjliga" respektive "osannolika" kombinationer. Parallellt med sin "NRJ-musikstil" som Sofie delar med sina kamrater pratar hon om sin "pappamusikstil".

Sofie: NRJ, det är typ precis min musikstil, eller jag har ganska blandat. För min pappa, han är värsta svartrockaren [fniss]. Han ser inte ut som en svartrockare men han har typ den stilen, och därför jag har fått värsta intrycket av hans... Så jag har massa skivor med värsta, typ, [fniss] Rammstein och sådant. Jag lyssnar på typ det mesta. Nu har jag börjat lyssna på gamla Michael Jacksonlåtar helt plötsligt. Jag vet inte varför.

*Åsa: Är det någon annan som du känner som har sådana skivor eller har du dem hemma?*

Sofie: Min pappa, [fniss] eller jag har typ rotat runt lite i hans skåp och han har en massa gamla Michael Jacksonskivor. Så lyssnade jag på dem, och de är faktiskt jättebra (intervju åk 7).

<sup>7</sup> Slipknot är ett amerikanskt nu-metalband som bildades 1995.

Vad kamrater säger sig tycka om för musik spelar en stor roll vid formandet av en personlig musiksmak, men även föräldrars preferenser påverkar av allt att döma vad för typ av musik ungdomarna väljer att lyssna på.

### *Radiomusik som gemensam referensram*

Även om ungdomarna är måna om att markera avstånd från radiomusiken och gör allt för att inte bli förknippade med den, är de trots allt angelägna om att känna till den och vara uppdaterad på vilka nya låtar som kommer.

Pernilla: ...sedan så brukar jag lyssna på radio ibland. För jag vill fortfarande hänga med så och... (intervju åk 7).

Det är också musik som de allra flesta känner till och är väl förtrogna med, ibland till och med så bra att de själva kan sjunga med om de hör en låt. Radiomusiken är till exempel ett vanligt inslag i ungdomarnas vardagliga musikutövande, även bland dem som säger att de inte längre lyssnar på sådan musik.

EFTER UPPVÄRMNING, som precis som tidigare lektioner utförs till technomusik, delas idrottshallen i två delar med en vikhägg i mitten. På ena halvan har ungdomarna i uppgift att spela volleybollmatch, och på den andra skall de träna slag- och bollteknik. I den delen av hallen där träning pågår fortsätter technomusiken, om än något svagare än tidigare. De av ungdomarna som befinner sig i den andra halvan av hallen får efter eget önskemål lyssna på musik från RixFM. Det finns alltid minst en avbytare i varje lag och när turen kommit till Robin och Jesper att gå av planen tar de varandra i händerna och dansar till musiken. När det senare kommer en Nellylåt dansar Mikaela, Markus, Johan och Jesper var för sig på stället trots att de deltar i matchen mot det gröna laget som pågår för fullt. Vid flera tillfällen sjunger ungdomarna också med i låtar som spelas och så gör även de som i de individuella intervjuerna säger att de aldrig lyssnar på den typen av musik (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

Vad människor uttrycker i tal respektive handling behöver inte nödvändigtvis gå hand i hand, men att ungdomarna är så förtrogna med den musik de distanserar sig från att de kan sjunga med när de hör låtar ur radiomusikrepertoaren spelas torde innebära att den trots allt är betydelsefull för dem i något avseende. Det kan också vara så att det i just den här situationen är möjligt eller till och med påbjudet att visa sig ha kunskap och kännedom om den här typen av musik (jfr Baumann 1996).

För även om radiomusik inte är så användbar för den som vill skapa en personlig stil kan den beskrivas fylla en funktion som samtalsstoff när ungdomarna umgås tillsammans. Dagsaktuella hitlåtar, liksom artisterna som framför dem är också teman som avhandlas under till exempel luncherna i bamba. Ett annat samtalsämne då är de tv-sända idolprogrammen som ungdomarna också markerar avstånd från.

För att kunna hänga med och delta i den sociala samvaron med kamraterna i skolan är det viktigt att vara uppdaterad kring vad som händer på radiomusikområdet.

Hur ungdomar umgås kring mediematerial uppmärksammas bland annat av Anne Jerslev (2001) som intervjuat danska ungdomar om fenomenet videokvällar, det vill säga kvällar där man tittar på film tillsammans med kamraterna och ibland ser flera filmer i följd. Filmernas visade sig framförallt utgöra en inramning till samvaron och kommunikationen ungdomarna emellan, samt fylla en funktion som samtalsämne (ibid. 8). Även massmedieforskaren Joseph R. Dominick (1996:51) pekar på att mediematerial kan fungera som *samtalsvaluta*<sup>8</sup> (*conversational currency*) i sociala situationer. Kunskaper om radiomusik och annat som ingår i en för ungdomarna musikalisk mittfåra fungerar alltså, trots att många tar avstånd från den, som en form av *kulturellt kapital*.

### *Radiomusik som kulturellt kapital*

Kulturellt kapital används ofta för att diskutera konstmusikens högre värde i relation till populärmusik, eller för att visa på hur rockmusik har ett bättre anseende än pop (Frith 1996:9). Huruvida musik innehar ett högt kulturellt kapital är dock inte enbart en fråga om i vilken grad den erkänns som värdefull. Det handlar också om i vilken utsträckning kunskap om och förtrogenhet med musiken är användbar och genererar status i ett socialt sammanhang eller socialt rum.

Pierre Bourdieu (1993:269) pekar bland annat på aktörernas eller agenternas betydelse för att kapitalet hos exempelvis musik vidmakthålls inom ett fält.

...kapitalet är ett socialt förhållande, det vill säga en social energi som inte existerar och producerar sina effekter någon annanstans än inom det fält där det producerar och reproducerar sig... (...) Varje fälts specifika logik bestämmer vilka egenskaper som är gångbara på just den marknaden, vilka som är relevanta och verksamma i det aktuella spelet, och som i förhållande till detta fält fungerar som specifikt kapital och därigenom som förklarande faktor till praktikerna (ibid. 270).

Ungdomarnas inbördes kamp om att definiera radiomusikens värde är på intet sätt någon isolerad företeelse utan sker i högsta grad i dialog med aktörer inom det populärmusikaliska fältet. Det är också en kamp med motstridiga inslag, för trots att det är musik många väljer att distansera sig från, ger kunskap och förtrogenhet om radiomusik viss social status. De som enbart uttrycker smak för radiomusik lyckas visserligen inte på samma sätt leva upp till individualitetsnormen som dem som ”väljer sin musik själv”. Men de som är allt för konsekventa i sitt avståndstagande från radiomusiken och inte är tillräckligt förtrogna med den riskerar å sin sida att uppfattas som individualister i bemärkelsen nördiga och asociala (jfr kap 7).

<sup>8</sup> Conversational currency översätts till samtalsvaluta av bland annat Lilliestam (2001:9, 2006:190).



DET ÄR DAGS ATT ÄTA LUNCH och jag slår mig ner hos Mikaela, Pernilla och Max. Eftersom det är fredag hör jag mig lite för vad de har för helgplaner. Max ser fram emot att äta kycklingvingar, Pernilla att äta tacos och Mikaela mot att gå på musikal-föreställningen *Saturday night fever* med sin syster och mormor på Scandinavium. Det är, berättar Mikaela, inte första gången som hennes mormor tagit initiativ till att ta med barnbarnen på musikal. Helt plötsligt börjar Mikaela och Max sjunga på "Du ger mig bra vibrationer" och därefter "Dansa i neon" vilket föranleder dem att kommentera Lena Philipsson som artist. De återkommer till "Du ger mig bra vibrationer" senare under måltiden och associerar då vidare till allsång, Lasse Berghagen samt sångerna "Stockholm i mitt hjärta" och "Teddybjörnen Fredriksson", som de sjunger en snutt var på.

Efter en stund slår sig Sara och Agnes ner vid bordet och Sara ställer frågan om hur många man måste vara för att kunna räknas som ett gäng. Mikaela, Max och Pernilla, konstaterar att de är ett gäng, och de enas om man måste vara minst tre för att räknas som ett sådant. "Då är inte vi något gäng" säger Agnes och nickar mot Sara. "Vi är nördarna". "Ja kanske Ringen-nördarna", kommenterar Max och syftar på deras intresse för *Sagan om Ringen* (ur fältdagbok höstterminen åk 7).

Det förefaller vara viktigt, eller till och med avgörande att nå en balans mellan att vara individualist och social, mellan att utveckla en personlig stil med hjälp av musik och att hänga med i hur radiomusiken förändras. För att smak för radiomusik skall kunna vara en kapitalinvestering krävs alltså också att individualitetsnormen efterlevs.

## Musiksmak och grupptillhörighet

Den personliga stil som Mikaela skapar i sjuan är inte alls lika framträdande i åttan. Då syns hon oftare i jeans och enfärgad luvtröja och den hårda makeupen är utbytt mot en mer diskret. Håret är inte längre svartfärgat utan har fått behålla sin naturliga mörkbruna färg. Jag blir nyfiken på om den här stilmässiga förändringen också inneburit att hennes musiksmak förändrats eller om hon fortfarande lyssnar på samma musik som hon gjorde ett år tidigare.

*Åsa: Förra året berättade du att den musik du lyssnade på var kopplad till att du nyligen hade bytt stil. Att du i sjuan växlade från Britney Spears till annan musik. Hur ser du på det idag?*

Mikaela: Jag lyssnar typ på samma musik, det är bara att nu så klär jag mig inte så där eller sminkar mig inte så där. Det kan jag göra ibland, men då var det liksom varje dag att man såg ut på ett visst sätt.

*Åsa: Och varför gör du inte det nu?*

Mikaela: Ärligt talat så orkar jag inte. Med det jobbet, att lägga på allt det sminket på morgonen [skratt]. (...) Fast jag lyssnar på samma musik ibland. När jag

skall göra något speciellt och typ få en kick så kan jag klä mig och sminka mig lika mycket som jag gjorde då. Men det händer inte lika ofta.

*Åsa: Du sa också att ditt stilbyte förra sommaren hängde samman med att du började umgås med nya kompisar. Umgås du med samma personer idag?*

Mikaela: Nej, det gör jag inte, eller inte alls lika mycket som jag gjorde då. Nu har jag nya vänner som är lite äldre. Ja, det kan säkert bero på att de som jag umgås med nu, är liksom 17, 18, och att de inte klär sig så eller lyssnar på samma musik.

*Åsa: Så vad lyssnar de på för musik?*

Mikaela: Några lyssnar på hiphop, en är rappare, och några lyssnar på Edguy<sup>9</sup> och Iron Maiden. Så att det är blandat där (intervju åk 8).

Mikaelas utseendemässiga förändringar förefaller inte hänga samman med att hon utvecklat smak för annan musik än tidigare. Att hon i åttan väljer en mer alldaglig look kan bero på att hon då är mer trygg i sin personliga stil och att det inte är lika viktigt för henne att manifesteras och uttrycka den genom kläder, makeup och frisyr som i sjuan. Det kan också, som hon själv beskriver, hänga samman med att hon umgås med andra kamrater än i sjuan, och att hon tagit intryck av hur de är klädda. Att hennes musiksmak inte påverkats i samma utsträckning kan komma sig av att en bred eller blandad musiksmak betraktas som något positivt i den nya kamratgrupp hon ingår i.

Individualitetsnormen till trots används musik och musiksmak ofta för att skapa grupptillhörighet och visa på samhörighet. I sjuan uppger till exempel merparten av klassens killar att de lyssnar på musik av Rage Against the Machine.

*Åsa: Vad lyssnar du på för musik?*

Robin: Lite punk och sådant.

*Åsa: Har du någon speciell favorit?*

Robin: Ja, Rage Against the Machine är ganska bra (intervju åk 7).

På webbsiten *allmusic*<sup>10</sup> beskrivs Rage Against the Machines musik visserligen som ”industrirock med funkinslag” men många tar precis som Robin gruppen som exempel på punkmusik de tycker om. Jag frågar hur det kom sig att de började lyssna på sådan musik.

Patrik: Ja, de som skejtade lyssnade på sådant, så då hörde jag det och så tyckte jag det var bra (intervju åk 7).

<sup>9</sup> Edguy är ett tyskt heavy metalband.

<sup>10</sup> Allmusic är en nätbaserad musikguide med möjlighet att söka information om grupper/artister samt vilka låtar och skivor de spelat in. För varje band och artist som förekommer finns en stil- och genrebeskrivning som jag tar som utgångspunkt i diskussionerna här.

Likt närmare hälften av klassens 16 killar börjar Patrik att åka skateboard i årskurs sju. Förutom Rage Against the Machine och Sex Pistols nämner killarna också band som Ramones, Millencolin och P.O.D. som exempel på artister vars musik de lyssnar på och tycker om. Det förefaller som om skateboardåkande för de här individerna är mer än bara en sportaktivitet, att det ingår i ett livsstilspaket bestående av musik, kläder och frisyrier samt sätt att gå och röra sig på.

För att ta reda på mer om skateboardåkandets betydelse för forrådet av musiksmak valde jag att besöka skateboardhallen en eftermiddag i årskurs åtta. I samband med det fick jag möjlighet att ställa frågor till Birgitta, en av eldsjälarna och initiativtagarna till den förening som driver skateboardhallen. Genom sina söner och sitt engagemang i föreningen har hon följt skateboardkulturen i området sedan hallen öppnade i mitten av 1990-talet.<sup>11</sup> Birgitta bekräftar Patriks och de andra killarnas uppgifter om att musiken som förekommer i skateboardkretsar utgörs av en blandning av brittisk 70-talspunk som till exempel Sex Pistols, amerikansk punkrock typ Ramones och av hårdrock. Att 70-talsmusiken har så stark ställning tror hon delvis hänger samman med att många äldre åkare, personer som åkte skateboard i samband med den första skateboardvågen, nu kommer till hallen med sina egna barn.<sup>12</sup> Hårdrockens popularitet kopplar hon samman med att en grupp lite äldre ungdomar som gjort egna filmer som visats i skateboardhallen inspirerat de yngre åkarna. Influenserna från hårdrocken visar sig bland annat i att byxmodet blivit snävare. Under 1990-talet, när skatekulturen var inspirerad av hiphop, var det vanligare att åkarna var klädda i stora säckiga byxor. Andra typiska skateplagg då var collegetröja och munkjacka, plagg som vid tiden för studien fortfarande är vanligt förekommande, både bland dem som åkte skateboard och de som inte gjorde det.

Skateboardåkarnas musiksmak kan ses som en effekt av deras medlemskap i skateboardkulturen, och att de genom deltagande i den övertar såväl musik och andra stilsymboler som tankar och värderingar. Ett annat sätt att se det är att ungdomarna genom sitt deltagande i skatekulturen bidrar till att skapa och upprätthålla dess gemensamma värden. Ruth Illman och Peter Nynäs (2005) skriver:

De sammanhang vi lever i formar oss till de människor vi är: hur vi känner, tänker och handlar beror på vår familjetillhörighet, utbildning, socialklass, kön och nationalitet etc. (...) I lika hög grad som vi agerar och tänker enligt givna mönster gör vi även personliga bruk av de samhälleligt delade, kulturella elementen och de identiteter som omger oss. Vi omtolkar och nyskapar dem, och i denna process skapas utrymme för identifikation och gemenskap enligt flera mönster, även så att kulturgränser överskrids (ibid. 36f).

<sup>11</sup> Samtalet med Birgitta äger rum i september 2003 i skateboardhallen, det vill säga vid den tidpunkt då jag särskilt studerade områdets utbud av fritidsaktiviteter med någon form av musikanknytning.

<sup>12</sup> I samband med mitt besök på skateboardhallen pratar jag också med en man i 35-40 årsåldern som "börjat åka igen". Han bekräftar att den musik som gällde när han började åka skateboard som ung, var låtar av band som Sex Pistols, The Stooges och Ramones.

Det går som Ruud (1997:11) påpekar inte heller att betrakta alla som lyssnar på en viss typ av musik eller musikalisk genre som en homogen grupp som delar tankar, åsikter och värderingar med varandra. Däremot kan musik fungera som en resurs, något människor kan samlas runt och bygga såväl en personlig som en social och kulturell identitet med. Att musiksmak för de här ungdomarna fungerar som en kraft att förenas kring syns också i hur de umgås tillsammans med musik, som när Mattias och hans kamrater åker spårvagn till skateboardhallen.

Mattias: När vi åker lite tidigt brukar vi stanna på [skivbutiken] och lyssna på musik.

Åsa: Och vilka är vi?

Mattias: Ja, det är mina kompisar.

Åsa: Är det kompisar i klassen?

Mattias: Nej, det är från min gård där jag bor (intervju åk 7).

Genom att lyssna tillsammans och prata om musiken de söker efter i skivbutiken bidrar Mattias och hans kamrater sannolikt både till att upprätthålla den bland skateboardåkarna gemensamma musiksmaken och att föra in nya musikaliska element i form av artister eller musikaliska genrer.

### *Föräldrar, syskon och vänner som kulturella vägledare*

En del socialisationsforskare hävdar att kamraters betydelse när det gäller identitetskapande uppmärksammats allt för lite (Frønes 1995). Forskning om musik och ungdomar visar snarare på det motsatta, i synnerhet när det gäller identitetskapande genom rockmusicerande (Fornäs et al. 1988). Kamrater spelar helt klart en mycket viktig roll för formandet av musiksmak, men även syskon och föräldrar påverkar vad ungdomar väljer att lyssna på för musik. Flera av de killar som åker skateboard och spelar i rockband på fritiden har till exempel äldre bröder som inspirerat dem att börja lyssna på samma musik.

Åsa: Din bror vad lyssnar han på? Har ni samma musiksmak?

Jonatan: Ja, han lyssnar väldigt mycket på Rage Against the Machine också. Han lyssnar på typ sådana som The Hives och sådant (intervju åk 7).

Eftersom ungdomarna också pratar om musik som deras föräldrar lyssnar på och även berättar hur de orienterar sig i deras skivsamlingar, såsom Sofie ovan, bad jag föräldrarna besvara en enkät med frågor om vad de lyssnar på för musik. När jag analyserar och jämför enkätsvaren med hur ungdomarna beskriver sina föräldrars musik ser det ut som att de allra flesta har god koll på vad deras föräldrar lyssnar på. En del säger sig också ha emotionella band till musik de förknippar med familjemedlemmar eller släktingar. Sådana uppmärksammas till exempel när Julia

och Mikaela samtalar om Bob Marleys låt "Is this love" under den gruppintervju de deltog i i nian.

Julia: Min pappa är helt galen. Han har väl lyssnat på det hela mitt liv och hela hans också.

*Åsa: Så du har vuxit upp med reggae?*

Julia: Alltid när man är hos pappa, han har inte cd-spelare utan sådan skivspelare, så han har alla sådana bra skivor.

Mikaela: Vi lyssnar alltid på reggae med min släkt i USA. De älskar Bob Marley så jag får minnen från när jag är där. Man sitter alltid där och lyssnar på Bob Marley (intervju åk 9 grupp 4).

Både Julia och Mikaela har genom sina föräldrar och släktingar en lång relation till Bob Marleys musik, och tack vare det har musiken kommit att bli en del i deras musikaliska identitet. Som Ruud (1997:69f) hävdar kan minnen av musik och musikaliska händelser "...legge grunnlaget for en trygg identitetsutvikling".

## Förändrade preferenser

Att jag vid flera tillfällen haft möjlighet att fråga ungdomarna om vad de lyssnar på för musik har gett en inblick i hur de kontinuerligt packar om och förändrar innehållet i sina smakportföljer. När jag i årskurs åtta frågar ungdomarna vad de lyssnar på för musik har i princip alla killar som i sjuan gillade Rage Against the Machine slutat att lyssna på deras musik. Några av dem föredrar då istället äldre hårdrocksband som Kiss, Judas Priest, Iron Maiden och liknande.

*Åsa: Vad lyssnar du på just nu?*

Kristoffer: Hårdrock.

*Åsa: Kan du ge något exempel?*

Kristoffer: Judas Priest, kanske Quiet Riot, och sådant. Inte så mycket Iron Maiden, lite kanske. Fast det är mycket Jimi Hendrix också.

*Åsa: Om du jämför den musik du lyssnar på nu med förra året?*

Kristoffer: Ja, jag har helt förändrats där, för den musiken, jag tycker inte alls att den är bra.

*Åsa: Och förra året var det mer?*

Kristoffer: Punk, skejtigt punk, så snabbt alltså.

*Åsa: Vad kommer sig det då att det har växlat tror du?*

Kristoffer: Ingen aning, det liksom bara blir så.

*Åsa: Kan du peka på någon speciell tidpunkt när du bytte smak?*

Kristoffer: Det var nog när jag började spela elgitarr (intervju åk 8).

Även om Rage Against the Machine rent genremässigt ligger nära de band som Kristoffer föredrar i årskurs åtta, finns det tydliga musikstilistiska skillnader. Medan den äldre hårdrocken är mer melodiös och harmoniskt mindre varierad än Rage Against the Machines musik karaktäriseras den senare också av att den har inslag av funk, rap och hiphop.

Varken Kristoffer eller någon av de andra killarna kan vid den tidpunkten säga något om varför de slutat lyssna på Rage Against the Machines musik och nu istället föredrar band som Kiss och Judas Priest. En orsak till deras förändrade musiksmak kan vara att de slutat åka skateboard och därmed inte längre identifierar sig med den lokala skateboardkulturen där den musiken utgör en gemensam referenspunkt.

Ett annat skäl till denna smakförskjutning kan vara att musik av Kiss och Judas Priest uppfattas som enklare att spela själva. Det förefaller finnas en koppling mellan vad medlemmarna i rockbanden spelar i replokalen och vad de lyssnar på hemma. I sjuan då många lyssnar Rage Against the Machine försöker en del också att spela gruppens låtar.

Jonatan: ...vi började på "Know your enemy" med Rage Against the Machine.  
Den är väldigt svår. Vi klarade inte ens introt, men vi fortsätter (intervju åk 7).

Rockbanden kan också tänkas fungera som ett slags socialt provrum där man gemensamt kommer fram till vilken musik man anser är bra respektive dålig (Drotner 2006:12).

### *Nya favoriter*

I intervjuerna i sjuan och åttan uppfattar jag inte någon motsättning mellan att en och samma person säger sig tycka om både hårdrock och punk. Mitt intryck då är att många av de killar som åker skateboard och spelar i rockband lyssnar på just både och. I fokusgruppintervjuerna i årskurs nio ser det däremot ut som om smak för den ena genren innebär avsmak för den andra. De som då uttrycker sig positivt om Sex Pistolslåten "Anarchy in the UK" intar en distanserad hållning gentemot hårdrocksgruppen Judas Priest låt "Breaking the law" och tvärtom. I gruppen där Kristoffer ingår tillsammans med Per, Jonatan, Max och Daniel framförs mestadels positiva synpunkter om "Breaking the law".

Åsa: Vad säger Per?

Per: Det var skitbra.

Åsa: [skratt]

Per: Det är ju det.

Åsa: Kan ni säga vad det är som gör det här bra?

Jonatan: Det är ju egentligen en av deras sämre låtar. Men den är mest känd av någon anledning.

*Åsa: Vad gör den till en av de sämre?*

Kristoffer: Det är typ samma hela tiden.

Jonatan: Men det måste inte vara något negativt egentligen.

Kristoffer: Nä, nä.

Jonatan: Den är lite för enkel.

*Åsa: Säg en låt av dem som är bra.*

Jonatan: Jag vet inte det finns många. ”Hell bent for leather”

Daniel: Den är jäkligt bra.

Kristoffer: ”Electric eye”

*Åsa: Så vi har några Judas Priestfreaks här?*

Kristoffer: Nej, alltså bara några låtar så.

*Åsa: Vad skulle du säga om den här Kristoffer?*

Kristoffer: Jag gillar inte låten så mycket men jag gillar andra Judas Priestlåtar.

Max: Den fastnar lätt på huvudet (intervju åk 9 grupp 1).

I gruppen där Johan, Sebastian, Robin ingår tillsammans med Adam går meningarna däremot isär. Medan Johan och Robin tar avstånd från låten hävdar Sebastian att det är bra musik.

Johan: Öh, det är inte så musikaliskt det här heller. Det är typ tre ackord i hela låten.

Sebastian: Det är bra.

Robin: Det är djävla skitmusik det där.

*Åsa: Djävla skitmusik säger du, varför då?*

Robin: Det är så fjantigt. I musikvideon till den här låten. De går runt och tror de är jättehäftiga. Massa läderbyxor.

Sebastian: Men det är ju det som är coolt.

Robin: Så typ rånar de banker.

*Åsa: Är det musikvideon som är dålig?*

Robin: Nej, men de är så djävla dåliga.

*Åsa: Sebastian, försvara det här.*

Sebastian: De är bra, det är bara så.

*Åsa: Men vad är det som är bra?*

Sebastian: Jag vet inte, men de är bara bra.

*Åsa: Hur Robin skulle du beskriva detta för någon som kommer in genom dörren här?*

Robin: Pudelrockare som försökt vara häftiga. Som överskridit sin gräns för vad man får sjunga. Fan, det är ju kasst (intervju åk 9 grupp 5).

Det är inte alltid enkelt att säga *vad* som gör ett stycke musik bra eller dåligt, eller *varför* man tycker om eller ogillar det (jfr Lilliestam 2006:214). Det förefaller dock

vara enklare att beskriva varför man uppfattar en låt som dålig än att motivera vad man anser vara bra med den.

De närmast diametralt motsatta ståndpunkter som förs fram beträffande låten "Breaking the law" i Robins, Johans, Adams och Sebastians grupp kan komma sig av att de ingår i olika kamratkonstellationer på fritiden. Min ambition när jag planerade de här intervjuerna var att i möjligaste mån placera personer som umgicks på fritiden i samma grupp. Av praktiska skäl stuvades grupperna ibland om, det kunde ske om någon var sjuk eller av annan anledning inte kunde medverka vid det planerade tillfället. Det innebar att ett par av grupperna kom att bestå av personer som uttryckte smak för helt olika sorters musik. En positiv effekt av det var att diskussionerna kring låtarna blev livligare än i de smakhomogena grupperna och att det fördes fram fler argument kring varför musikstyckena jag spelade uppfattades som "skitbra" eller som "skitmusik".

Lika dålig som Johan och Robin vill framhålla att Judas Priest musik är, lika tydligt distanserar sig Jonatan, Per och Daniel från låten "Anarchy in the UK".

Per: Det är ju töntigt. Det låter töntigt.

Åsa: Och vad säger Jonatan?

Jonatan: Nej, jag gillar inte sådan punk.

Åsa: Inte sådan punk, betyder det att du...

Jonatan: Nej, jag gillar inte punk överhuvudtaget.

Åsa: Du då Daniel?

Daniel: Nej, skitmusik.

Kristoffer: Jag hade en sådan period när jag lyssnade på sådan musik typ när jag skejtade och sådant. Då gillade jag ju det men nu har jag lämnat allt som heter punk bakom mig.

Åsa: Den här punkperioden var den kopplad till att du åkte skateboard?

Kristoffer: Ja, jag spelade i band och typ sådana grejer (intervju åk 9 grupp 1).

Johan, Sebastian och Robin intar en mer positiv hållning gentemot låten. Adam, som på fritiden oftare umgås med Jonatan och Daniel, hävdar å sin sida att det är dålig musik.

Johan: [skratt] Ja, det är okay.

Sebastian: Bättre än den Bob Marleylåten vi hörde innan.

Robin: Lite uttjatad, faktiskt.

Johan: Men Robin det är ju punk.

Robin: Ja, förlåt.

[skratt]

Adam: Omusikaliskt på något sätt.

Åsa: Vad är det Adam som gör att du uppfattar det som omusikaliskt?

Adam: Det är inte jätteavancerat, men jag vet inte.



Robin: Det skall ju inte vara fint, men man måste vara punkare för att gilla sådant här.

*Åsa: Hur menar du då Robin när du säger att det skall inte vara fint?*

Robin: Nej, men det är typ progg, eller de för fram ett budskap. De är anarkister som gör musik, men det är okej ändå. Det behöver inte vara fint för att det ska vara bra (intervju åk 9 grupp 5).

Killarna som figurerar i citaten ovan spelar alla i rockband med olika musikaliska profiler. Medan Jonatan, Adam och Daniel spelar hårdrock, utövar Sebastian och Kristoffer en blandning av punk och hårdrock. Johan och Robin spelar i sin tur i ett Oi-punkband tillsammans med ett par kamrater som de umgås med på fritiden. Att det är just de här killarna som tydligast positionerar sig för eller emot "Anarchy in the UK" och "Breaking the law" kan ses som att musik både kan fungera som ett medel för att skapa sammanhållning inom en social grupp och för att utmärka sig gentemot andra sociala grupperingar.

## Åsikter om bra respektive dålig musik

I de individuella intervjuerna var det ofta svårt att få ungdomarna att beskriva vad de upplevde som bra med en viss musikalisk genre, eller varför de uppfattade en låt som endera bra eller dålig. I fokusgruppintervjuerna var samtalen däremot fulla av argument och motiveringar för att övertyga kamraterna om varför en låt var "skitbra" eller riktig "skitmusik". Simon Frith (1996:8) menar att människors samtal om musik många gånger går ut på just att försöka övertyga andra om kvaliteterna hos den musik vi själva tycker om. Det sker enligt honom på två sätt, för det första genom att vi försöker få människor att lyssna till *rätt* saker i musiken, och för det andra genom att övertyga dem så att de tycker likadant som vi själva.

Ett av de argument ungdomarna använder för att uppmärksamma sina kamrater på att en låt eller ett musikstycke är dåligt, är att det händer för lite i musiken. Johans kommentar att Judas Priestlåten inte är så musikalisk med motiveringen "det är typ tre ackord i hela låten", är ett sådant exempel. Det stycke som de flesta beskrev som händelseöst av de jag spelade för ungdomarna var Chopins pianoetyd.

*Åsa: Vad säger Jonatan?*

Jonatan: Nej, jag vet inte. Det kändes som det hände inget. Den gick liksom, det blev lite tråkigt.

Per: Han var la duktig, men det var ändå värdelöst.

*Åsa: På vad sätt var det värdelöst?*

Per: Det var tråkigt. Det var ingen sång (intervju åk 9 grupp 1).

Ett annat sätt att beskriva samma stycke på var som tråkigt eller tjatigt.

*Åsa: Vad säger Erik?*

Erik: Tråkigt

Jesper: Tjatigt

*Åsa: Vad säger Mattias?*

Mattias: Jag tycker också att det var ganska tjatigt. De spelade ju ganska lika (intervju åk 9 grupp 3).

Att prata om ett musikstycke som händselöst kan, som Lilliestam (2001:62) konstaterar, ses som ett sätt att uttrycka sitt ointresse för det. I hans sammanställning av hur gymnasister samtalar om musik uppmärksammas en rad exempel på hur ungdomarna distanserar sig från en låt de lyssnar på genom att prata om den som "enformig", "monoton" eller som att "allt låter likadant". Det gäller framförallt när de samtalar om Sven Ingvars "Två mörka ögon", men också när de pratar om första satsen av Mozarts symfoni nr 40 i g-moll (ibid. 62f, 138).

### *Skolmusik eller relaxmusik*

Att ungdomarna beskriver Chopin-etyden som händselös kan också bero på att de har för lite kunskap och erfarenhet av romantisk pianomusik för att kunna uppfatta de harmoniska förändringarna som ger stycket dess karaktär. Det kan också vara så att de markerar avstånd från konstmusikens traditionellt sett starka ställning i förhållande till populärmusik. Några associerar pianostycket med skolans musikundervisning.

Max: Det är typ sådant som Jorunn skulle spela på en musiklektion bara för att det typ har med historien att göra eller någonting. Sådant där som man typ *måste* lyssna på för att kunna veta något om den där människan som gjorde den.

*Åsa: Varför måste man göra det? Varför är det viktigt med musikhistoria?*

Max: Musikhistoria, man ska väl kunna lite grann om olika musikstilar.

*Åsa: Men varför är det viktigt med musikhistoria?*

Per: Typ fråga Jorunn.

Max: Ingen aning.

*Åsa: Tycker ni att det är viktigt med musikhistoria?*

Max: Nej.

Per: Inte det som hände på 1700-talet.

Max: Nej, absolut inte.

Jonatan: Det kan ju vara bra att veta lite vad klassisk musik är men man behöver ju egentligen inte gå in så mycket på.

*Åsa: Vad är viktigt att veta någonting om då?*

Max: Man borde väl få lära sig vad som är, att man kan känna igen punk eller rock eller pop, eller liksom...

Kristoffer: ... att man har någon aning om vad man lyssnar på.

Per: Men man behöver inte lära sig när de levde.

Kristoffer: Nej, exakt och typ vad hans pappa hette. Det är inte relevant.

*Åsa: Men behöver ni lära er att skilja på pop, rock och punk? Kan ni inte det?*

Per: Det kan vi.

Max: Jag kan inte det.

Kristoffer: Jag kan göra det (intervju åk 9 grupp 1).

Om ungdomarna rent allmänt ger uttryck för en positiv inställning till den musik de möter i skolan förefaller det dock inte i lika hög grad gälla musik de förknippar med musikhistorieundervisningen. Kopplingen mellan konstmusik och skolans musiklektioner, liksom en inställning till sådan musik som irrelevant, förekommer även bland Lilliestams gymnasister (ibid. 29). Tyvärr, konstaterar jag i efterhand, ställde jag inte frågan till samtliga grupper om hur de uppfattar musikhistorisk kunskap och vad den har för värde och relevans för dem själva. Det hade varit intressant att få synpunkter från fler i den frågan eftersom det verkar finnas en diskrepans mellan vad ungdomarna själva uppfattar som viktig kunskap och den kunskap som förmedlas i skolans musikundervisning.

Ett sätt att förstå killarnas diskvalificering av Chopins pianoetyd är att det är musik som ligger utanför deras relevanskorridorer, att de till skillnad från tidigare generationers ungdomar inte deltar i att reproducera dikotomin konstmusik-populärmusik och att den traditionella uppdelningen mellan hög- och lågkultur därmed ”er blevet avhierarkiseret” (Ziehe 2004:101ff, jfr sid 52). Men att ungdomarna uttrycker sin medvetenhet om den typen av diskurs, och att de förhåller sig kritiska till den, behöver inte innebära att föreställningen om konstmusikens höga värde upphör att existera. Det kan lika gärna leda till att en sådan föreställning upprätthålls och lever vidare.

En annan konstmusikalisk diskurs ungdomarna förhåller sig till är denna musiks funktion som avslappningsmusik.

Anna: Jag har en sådan klassisk relaxskiva.

*Åsa: När lyssnar du på den?*

Anna: Typ, när jag är utbränd [fniss]. Inte så ofta kanske varannan vecka.

Mikaela: Om man är stressad eller något.

Anna: Eller bara känner för det och vill ligga i sängen och vila och liksom inte kan sova.

Mikaela: Det är inte så att jag går och köper en skiva med klassisk musik... (intervju åk 9 grupp 4).

På samma gång som ungdomarna uttrycker sig vara medvetna om de avslappnande effekter, som ofta används som ett marknadsföringsargument för att sälja viss ”klassisk” musik och beskriver sig använda den för att komma ner i varv, förhåller de sig till den med en viss distans. Det Mikaela gör här när hon först säger sig lyssna på ”klassisk” musik när hon är stressad och därefter berättar att hon dock inte ”går och köper” sådan musik, påminner en del om hur Lilliestams gymnasister pratar om musik av Beatles och Mozart. De tillskriver å ena sidan musiken ett värde genom att framhålla dess kvaliteter, men tar å andra sidan avstånd från den genom att säga att de sällan eller aldrig lyssnade på den typen av musik (Lilliestam 2001:106f).

### *Autenticitetskriterier*

När människor värderar musik sker det enligt Frith (1996:22) med utgångspunkt från, och i relation till, vedertagna föreställningar om vad som är bra respektive dålig musik. För att förstå kulturella värdeomdömen är det därför viktigt att ta hänsyn till sammanhanget där de är skapade, och till hur värderingarna uttrycks genom språket. Vad som är bra respektive dåligt måste ju uttryckas i ord och det krävs dessutom att det råder en enighet kring vad orden betyder.

What I want to suggest, in other words, is that to understand what's at stake in arguments about musical value, we have to begin with the discourses which give the value terms their meaning (ibid. 26).

Det är också som Lilliestam (2001, 2003, 2006) konstaterar omöjligt att skilja på vad människor upplever när de lyssnar på ett musikstycke och hur de uttrycker sig verbalt när de pratar om det.

Vi hör alltid musik genom ett filter av tolkningar, föreställningar, berättelser och anekdoter som vi kommit i kontakt med på förhand och som skapat en ram av förväntningar, förkunskaper och förförståelse kring musiken (Lilliestam 2001:7).

I samtalen om musiken jag spelar under fokusgruppintervjuerna framhålls en rad kriterier som musik måste uppfylla för att kunna beskrivas i positiva ordalag. En låt bör bland annat *stå sig över tid, framföras på riktiga instrument och vara skapad av artisten själv*.

### *Musik som står sig över tid*

Ytterligare en anledning till att ungdomarna väljer att distansera sig från radiomusik är att de anser att denna musik saknar de kvaliteter som krävs för att den skall ”stå sig över tid”. I intervjun där Ellinor, Ida, Ulrika och Gabriella deltar leder samtalet efterhand in på radiolyssnande.

Ellinor: Jag kan alla låtar som de spelar. Det har inte hänt nästan att jag inte kan en låt som de spelar [skratt].

Ida: Ja, och så säger de att det ska vara den bästa blandningen.

Ellinor: Nej, det är ingen blandning.

Ida: Så där "Wonderchild" som var så jättejättebra för några månader sen. Den är jättetråkig.

*Åsa: Kan man säga att du ändrar musiksmak fortare än radiokanalerna byter låtar?*

Ida: Ja, fast [skratt] inte gammal musik, sådan som Ulrika lyssnar på. Sådan är bra hela tiden. Oasis och.

Ulrika: Oasis blir man aldrig trött på.

*Åsa: Vad är det då för musik man kan lyssna på och som man inte tröttnar på?*

Ida: Typ, "Ingen vill veta vem som köpt din tröja", till exempel. Den lyssnade jag på hela sommaren.

Ellinor: Att man tröttnar på det eller?

Ida: Ja, den är man jättetrött på.

Ulrika: Den är ju överallt.

Ellinor: Jag tycker sådana låtar typ som ändå, som går på Lugna favoriter som är bra, sådana jag vet inte vilka man ska säga.

Ida: Mariah Carey.

Ellinor: Ja, vissa av hennes har jag tröttnat på också, men typ Whitney Houston och alla, jag vet inte vad de heter men, liksom de tröttnar jag aldrig på.

Ida: Inte jag heller. Jag lyssnar på pappas Beatlesskivor.

Ellinor: Ja, sådana gamla tycker jag att man inte tröttnar på. Och det är ganska kul att kunna lyssna på sådant som ingen annan lyssnar på typ också [fniss].

*Åsa: Är det något speciellt i själva musiken som gör att man inte tröttnar?*

Ellinor: Jag vet inte, många låtar som har sådan melodi som man kommer ihåg. De tröttnar man på. Man tröttnar inte lika fort om det är riktiga instrument och sådant där.

Ida: Ja, gitarr, trummor och bas och sådant.

Ellinor: Eller piano. Alltså, nu är det så mycket mixat och sådant och det tröttnar man på. Sådant som bara går om och om igen, sådant tröttnar man på. Annars om de har bra röster och sådant då tröttnar man inte (intervju åk 9 grupp 2).

För att en låt skall kunna bli en hit krävs visserligen att den spelas så ofta att människor lär sig känna igen den. Men, de låtar som inte håller tillräckligt hög musikalisk kvalitet går inte att lyssna på hur många gånger som helst utan att man tröttnar på dem. Vi ser här hur tjejerna gör skillnad mellan å ena sidan "Wonderchild"<sup>13</sup> och "Ingen vill veta vem som köpt din tröja"<sup>14</sup>, som var så "jättejättebra" för några månader sen, men numer är "jättetråkig",<sup>15</sup> och å andra sidan "gammal" musik som

<sup>13</sup> "Wonderchild" framförs av Christian Waltz som också skrivit musik och text till låten.

<sup>14</sup> "Ingen vill veta vem som köpt din tröja" är en låt med gruppen Raymond och Maria.

<sup>15</sup> Det är ingen överdrift att låten spelades "överallt", speciellt under sommaren 2004. Den fick också Musikförläggarnas pris 2004 i kategorin "Årets svenska låt".

till exempel Oasis och Beatles. Det är musik som enligt Ida ”är bra hela tiden”.<sup>16</sup> Tjejerna gör med andra ord skillnad mellan vad de anser vara gamla uttjatade låtar och äldre tidlös musik (jfr Lilliestam 2001:106f).

Det förefaller också som att man med smak för den gamla ”tidlösa” musiken kan skapa en personlig musikstil och därmed leva upp till individualitetsnormen. Ellinor tar ju Beatles som exempel på musik som ”ingen annan lyssnar på”. Beatles är knappast exklusiv musik i bemärkelsen att man är ensam om att lyssna på den, men det kan bland ungdomarna uppfattas som ett mer aktivt musikval än att lyssna på radio.

### *Musik framförd på ”riktiga” instrument och skapad av artisten själv*

Ett annat kriterium som är avgörande för att en låt skall hålla över tid är att den framförs på det ungdomarna kallar för ”riktiga” instrument, det vill säga gitarr, trummor, bas och piano. Det är också något som Robin och Johan knyter an till under samtalet om Bob Marleys ”Is this love”.

Robin: Det är okej det är det. Det finns ju bättre Bob Marley.

Åsa: *Har du några exempel på Bob Marleylåtar du tycker är bättre?*

Robin: Naej, det finns ju en men jag kommer inte ihåg vad den heter.

Johan: ”Buffalo soldier”?

Robin: Nej, inte ”Buffalo soldier”. Nej, jag kommer inte ihåg vad den heter.

Johan: ”Redemption song”?

Robin: Det är typ någon av hans några äldsta.

Åsa: *Vad är det som är bättre med den?*

Robin: Det är lite mer skramligare ljud. Det här var ju mest synten som gjorde baktakten (intervju åk 9 grupp 5).

Robin räknar inte synt eller synthesizer som något riktigt instrument, och låten han tänker på men inte kommer på namnet på är enligt honom bättre just eftersom den har en annan ljudbild, eller ”skramligare ljud”. Åsikten att musik som skapas med hjälp av instrument med många knappar eller med datorer är sämre, förs även fram av gymnasisterna i Lilliestams undersökning (Lilliestam 2001:111). En vanlig invändning mot gruppen 2 Unlimiteds låt ”No limit” är just att den är ”syntetisk”, ”maskinmässig” och ”konstgjord”. Ytterligare ett kvalitetskriterium som lyfts fram är att musiken är skapad av artisten själv snarare än av någon musikproducent.

<sup>16</sup> Oasis bildades visserligen först 1993 och slog igenom något år därefter, men deras musik beskrivs vara influerad av bland andra Beatles och Rolling Stones musik. Det kan vara en orsak till att tjejerna upplever den som gammal.

### *I dialog med andra smakdomare på musikområdet*

Förutom att det finns en hel del likheter mellan hur ungdomarna pratar om de musikstycken jag spelar och hur Lilliestams gymnasister uttrycker åsikter och ståndpunkter kring låtar de får lyssna på, finns också beröringspunkter mellan vad ungdomarna säger och hur musik och musikaliska genrer värderas i ett större sammanhang. Enligt Lilliestam kommer det sig av att ungdomar socialiserats in i ett sätt att tänka kring musik.

Gymnasister, som alltså är 16-18 år, är väl inskolade i musikkulturens dominerande värderingar, och präglade av idéer om musik som känns igen från 'smakdomare' och opinionsbildare som kritiker, journalister och musiker. Många uppfattningar om musik är en direkt spegel av vuxenvärldens och/eller 'kulturetablissemangets' syn. Exempel på sådana är den klassiska musikens och The Beatles höga renommé (ibid. 164f).

Ett alternativ till att betrakta ungdomarnas uppfattning om musik som "en direkt spegel av vuxenvärldens syn på musik" är att beskriva dem som medaktörer som tillsammans med opinionsbildare på musikområdet reproducerar värderingar och föreställningar om musik.

En av de diskurser ungdomarna deltar i att konstruera är den Lilliestam (2003, 2006:226) kallar för 'rockdiskursen', vilken han hävdar att musikjournalister har ett särskilt stort inflytande över.<sup>17</sup> I denna diskurs ingår bland annat tanken om att gammal musik är mer autentisk än nyskriven. Med gammal musik avses framförallt sådan som skapades på 50- och 60-talen, men också sådan som influerats av "klassisk" rock- och popmusik, som till exempel Oasis. Ett annat värdekriterium är att musiken bör vara icke-kommersiell snarare än kommersiell. En artist bör hellre ha konstnärliga ambitioner än ekonomisk framgång som drivkraft. Konstnärlig ambition betraktas i första hand de artister ha som skriver sin egen musik, och som kan hantera ett (riktigt) instrument. Artisten bör också vara kreativ i bemärkelsen nyskapande. Ungdomarna använder alltså en mycket snarlik värderingsmall som rockjournalister när de värderar musik och bidrar genom det till att reproducera föreställningen om viss musik som bra och annan som dålig.

Medan journalister formulerar kriterier som musik bör uppfylla för att den skall kunna uppfattas som bra, hierarkiserar en del musikforskare mellan olika sätt människor lyssnar på och mellan lyssnande på olika musikaliska genrer. Den tyske musiksociologen Theodor W. Adorno (1976) skiljer mellan åtta olika lyssnartyper och mellan "graden av adekvans i lyssnarreaktionen" hos respektive typ (ibid. 13). Den enligt Adorno mest eftersträvsvärda typen är expertlyssnaren, det vill säga

<sup>17</sup> Lilliestam har särskilt granskat hur rockjournalister konstruerar en bild av rockbandet Kent, som något av urtypen för ett autentiskt rockband. Detta i samband med att plattan *Vapen och Ammunition* släpptes våren 2002.

”den fullt medvetne” och den som förmår att urskilja musikens struktur i till exempel andra satsen i Weberns stråkktrio (ibid. 14). Sämst ställt är det med underhållningslyssnaren, till exempel den som föredrar schlager, en lyssnartyp som karaktäriseras av ”jagsvaghet” (ibid. 26).

Även Lilliestam (2006:158), som uppmärksammar hur människors musikaliska värdeomdömen sker med utgångspunkt från värderingsmallar skapade av olika smakdomare, värderar själv olika sätt att lyssna på musik genom att göra skillnad mellan ”mainstreamlyssnare och genrespecialister”. Den första kategorin utgörs av personer som i huvudsak lyssnar på ”de artister som ligger på topplistorerna och är populära för tillfället”, medan personer som tillhör den senare ”väljer sin musik mera aktivt” och ofta utvecklar ”djupgående kännedom om en eller flera smalare och exklusivare genrer”. Lilliestam skriver visserligen att detta är en distinktion som brukar göras av hängivna skivsamlare och fans till smalare artister, men genom det sätt han framställer det på implicerar han trots allt att den som gillar mainstream är mindre kompetent, aktiv och reflekterande än den som utvecklar smak för det han menar vara ”mer exklusiva genrer”. Till den senare kategorin räknar han bland annat blues, jazz, hiphop, techno, reggae och heavy metal.

Det finns med andra ord likheter mellan hur Lilliestam och Adorno värderar människors sätt att lyssna på musik så till vida att Lilliestams mainstreamlyssnare påminner en del om Adornos underhållningslyssnare. Men det finns också likheter mellan den hierarkisering de gör mellan olika musikaliska genrer och specifika sätt att lyssna på musik och det sätt som ungdomarna pratar om musik som bra eller dålig. När ungdomarna distanserar sig från radiomusiken förhåller de sig inte enbart till den individualitetsdiskurs som uppmärksammas ovan, de kan då också sägas ansluta sig till föreställningen om att ”genrespecialister” är bättre musiklyssnare än ”mainstreamlyssnare.”

Kopplingen mellan att vilja framstå som en unik specifik individ och distansera sig från musik som uppfattas vara kommersiell och massproducerad görs även av gymnasieungdomarna i Scheidts avhandlingsstudie (Scheidt 2009:144). Även för de ungdomarna, som alla går på ett musikestetiskt gymnasieprogram, visade det sig vara viktigt att skapa identitet genom att lyssna på och utöva musik av artister och musiker som de uppfattade kunna påverka sin musik genom hela produktions- och distributionsprocessen, och som inte behöver kompromissa bort sina intentioner utifrån ekonomiska vinstkalkyler (ibid. 173).

## Reflekterande tillbakablickar

I de individuella intervjuerna i sjuan frågade jag ungdomarna om vad de lyssnade på för musik när de var yngre. Identitet skapas ju som Ruud (1997:10) påpekar inte



enbart med hjälp av musik vi lyssnar på här och nu, utan också på sådan vi tidigare haft en relation till. Många berättade att de ett år tidigare framförallt lyssnade på pop- eller hitlistemusik och att de när de gick i årskurs tre och fyra lyssnade mycket på grupper som Backstreet Boys och/eller Spice Girls.

*Åsa: Om man går ännu längre bakåt i tiden, fem år, typ till trean fyran, vad lyssnade du på då?*

Mikaela: När var det Spice Girls kom ut för jag lyssnade jättemycket på dem? (...) Jag har för mig att det var någon gång, i trean eller fyran eller något sådant och då var det liksom bara Spice Girls.

*Åsa: Minns du vad du tyckte var bra med Spice Girls?*

Mikaela: Nej, [skratt] jag bara lyssnade på dem.

*Åsa: Var de liksom idoler?*

Mikaela: Ja, jag kunde gå och köpa typ en GP för att det var en så här liten [visar med händerna] Spice Girls-bild, för mina egna pengar typ. Bara för att sätta upp på mitt rum. Alltså jag hade du vet, väggarna, man såg inte mina tapeter, för att det var liksom bara Spice Girlsbilder.

*Åsa: Var det bara Spice Girls det var inte någon annan också?*

Mikaela: Det var bara Spice Girls. Så hade jag sådär du vet, samlarbilder som jag samlade på, jag hade två sådana där album.

*Åsa: Vad gjorde du med dem?*

Mikaela: Man hade dem typ, och ibland så bytte man dem.

*Åsa: Var det så att alla lyssnade på Spice Girls då?*

Mikaela: Ja, i alla fall alla tjejer (intervju åk 7).

Medan Spice-Girls musik i första hand attraherade tjejerna i klassen föredrog flera av killarna musik av Backstreet Boys.

*Åsa: Om man går tre, fyra, fem år tillbaka i tiden?*

Kristoffer: Ja, då var det Backstreet Boys som gällde.

*Åsa: Och vad var det som var bra med Backstreet Boys?*

Kristoffer: Jag vet inte, man tyckte de var häftiga och...

*Åsa: Vad tänker du om du hör en Backstreet Boyslåt idag?*

Kristoffer: Vad fan tänkte jag på [skratt].

*Åsa: Det är många som säger så. Vad beror det på?*

Kristoffer: Jag tycker att band som spelar sina egna instrument är mycket bättre (intervju åk 7).

Både Mikaela och Kristoffer har lagt sina Spice Girls- respektive Backstreet Boys-perioder bakom sig. När de går i sjuan är det ingen av dem som längre identifierar sig med eller bygger en personlig identitet med hjälp av de båda gruppernas musik.

Deras sätt att förhålla sig till sina tidigare favoritartister varierar dock något. Medan Mikaela drar sig till minnes vad Spice Girls som grupp betydde för henne och pratar om musiken och bilderna hon samlade på med nostalgi i rösten, distanserar sig Kristoffer från Backstreet Boys genom ställa dem i motsats till grupper som bättre lever upp till rockdiskursens kriterier för vad som kan uppfattas som autentisk och bra musik (jfr Lilliestam 2001:111).

Eftersom i princip samtliga av ungdomarna berättade att de tyckt om och lyssnat mycket på Spice Girls och Backstreet Boys när de var yngre valde jag att återknyta till det i fokusgruppintervjuerna i nian. Min förhoppning var att de skulle utveckla ännu mer kring vad det var som gjorde att de tyckte om de båda grupperna, men också att få dem att berätta om hur de förhöll sig till den musiken ytterligare ett par år senare. En av orsakerna till att Spice Girls kom att spela en sådan stor roll i deras liv var enligt Mikaela, Linn, Julia och Anna att gruppen var lättåtkomliga.

Mikaela: Det var nog inte bara för att man var så lättpåverkad. När man var så liten hade man inte hittat sin egen stil. Jag menar nu är det mer så att även om man fastnat för ett särskilt band är det inte samma grej att man går och köper deras kläder. Nu behöver man liksom inte bevisa att det här bandet lyssnar jag på utan det är nog att man har hittat sig själv mer nu och liksom är mer självständig, vilket man inte var förut. Då var det mycket gruppsyck och liksom alla andra lyssnade på Spice Girls, då måste jag också göra det för att bli accepterad. Man gjorde ju det undermedvetet liksom (intervju åk 9 grupp 4).

Orsaken till att Westlifelåten "Mandy" fanns med bland de musikexempel jag spelade för ungdomarna i årskurs nio var också att jag ville få dem att diskutera pojkband som fenomen. Om Spice Girls i princip enbart attraherade tjejerna lyssnade både killar och tjejer på Backstreet Boys och liknande grupper. I Pers, Kristoffers, Max, Jonatan och Daniels grupp lät samtalet om "Mandy" så här:

*Åsa: Ni garvar.*

Per: Det är sådant man lyssnar på när man är sju.

Kristoffer: Jag tycker det är bra musik.

Max: Typ pojkband som avlöser varandra.

*Åsa: [till Kristoffer] Men du tycker att det är bra musik?*

Kristoffer: Ja, jag tycker pojkband gör bra låtar.

Per: Pojkband?

Kristoffer: Jag syftar inte på pojkband utan på låtarna.

*Åsa: Vad är det som är bra med en sådan här...*

Kristoffer: Nej, det är väl texterna.

*Åsa: Vad säger Max?*

Max: Jag hatar den här musiken. Det är svårt att beskriva. Den är långsam och tråkig.

*Åsa: Per, du verkar måttligt förtjust?*

Per: Det är helt kasst [skratt]. Men det är ju det. Man kan ju inte lyssna på det.

*Åsa: Vad säger Jonatan?*

Jonatan: Jag vet inte vem som tycker om det här förutom tioåriga småtjejer.

Kristoffer: Typ jag då.

Jonatan: Det är ju sådant som spelas på radio hela tiden som man hör typ hela tiden. Fast jag vet inte.

*Åsa: Vad säger Daniel?*

Daniel: Den har ju ingen så där direkt kvalitet. Och det är inget man lyssnar på i någon större utsträckning. Men man hör väl någon låt på så där radiomusiken på MTV någon gång. Det är väl inget man lyssnar på (intervju åk 9 grupp 1).

Medan Daniel, Jonatan, Max och Per distanserar sig både från låten jag spelar och pojkbandspop rent generellt genom att beskriva den som händelselös, förminska dess relevans genom att koppla den till personer som är yngre än de själva och att kategorisera dem som gammal uttjatad radiomusik, för Kristoffer fram en rakt motsatt ståndpunkt. Det kan tyckas märkligt med tanke på att han i den individuella intervjun två år tidigare distanserade sig från den här typen av musik genom att argumentera på liknande sätt som hans kamrater gör här.

Det går att göra flera poänger av Kristoffers ”andra vändning”. Musiksmak har i det här kapitlet beskrivits som en musikalisk väska eller en smakportfölj som ungdomarna packar och packar om under resan mot vuxenlivet. Vad som ännu inte berörts är att musik som en gång lyfts ut ur väskan mycket väl kan packas ner på nytt en tid senare. Innehållet i en smakportfölj kan som tidigare konstaterats betonas eller tonas ner beroende av sammanhang. Att Kristoffer argumenterar för pojkbandspopens kvaliteter under fokusgruppdiskussionen kan ses som att han skiljer ut sig såväl socialt som smakmässigt från Daniel, Per och Jonatan som alla lyssnar på och själva utövar hårdrock. Det sätt vi presenterar oss med hjälp av musik och vilka delar av våra smakportföljer vi accentuerar står alltid i relation till när det sker, med vilka vi interagerar och till vilken identitet eller kulturell tillhörighet vi vill framhålla i den situation vi befinner oss (jfr Baumann 1996).



## KAPITEL 4

# Organiserat fritidsmusicerande

LINUS BÖRJAR MED ATT PACKA UPP och sätta ihop sin saxofon. Under tiden småpratar han och läraren om lektionen veckan innan. Som uppvärmning spelar de skalor tillsammans i ett par olika tonarter. Nästa moment är imitationsövningar där läraren spelar före och Linus härmar efter. Till en början rör det sig om korta enkla fraser som efter hand både blir längre och allt mer komplicerade. Därefter får Linus spela "Nu tändas tusen juleljus". "Vilken ton börjar den på?" frågar Linus och läraren gissar att det är F, G eller A. "Då måste det vara G", säger Linus och spelar låten från början till slut. På några ställen hakar det upp sig men han tar sig igenom den utan större problem. Innan de lämnar låten spelar de hela tillsammans en gång till. Därefter får Linus spela "Midnatt råder" på gehör, men när det inte fungerar så bra plockar läraren fram noterna. När han sedan föreslår ännu en jullåt säger Linus att han inte tycker så mycket om sådan musik och istället börjar de då spela olika jazzlåtar. Ingen av dem finns med i den spelbok som Linus får läxor ur utan har tidigare lärts ut på gehör. Den första är John Coltranes "Mr PC" och efter den spelar de "St. James infirmary", en tradjazzlåt i dixiestil. Den tredje och sista heter "African market" och är gjord av Abdullah Ibrahim, tidigare känd som Dollar Brand. Det märks att de spelat den tidigare för Linus kan nästan hela låten utantill och när de repeterat låten ett par gånger låter det riktigt bra (ur fältdagbok december 2003).

I sjuan tillfrågades samtliga ungdomar om de utövade musik på fritiden och/eller om de tidigare musicerat i organiserad form. Några svarar då att de tar spellectioner, antingen i kulturskolan eller hos privatlärare. Ett par ägnar sig åt dans och tar kurser på någon privat dansskola. Ytterligare några spelar i rockband tillsammans med kamrater i klassen på fritidsgården som ligger i anslutning till skolan. För att ta reda på mer om vad de här musikaliska sammanhangen erbjuder för identitetsmöjligheter och ger tillgång till olika musikaliska läroprocesser, valde jag att i årskurs åtta genomföra deltagande observationer i tre olika musikmiljöer. Den första är kulturskolan där Linus i åtton är ensam om att delta, den andra är den kyrkokör i centrala Göteborg som Ellinor då söker till och börjar sjunga i. Den tredje är fritidsgårdens rockskola där ett antal ungdomar deltar under längre eller kortare perioder i ett eller flera band.

Rockskolan på fritidsgården bekantade jag mig med redan under höstterminen i årskurs sju. Orsaken till det var att många av ungdomarna då, framförallt bland killarna, berättade att de nyss bildat band och börjat spela. Under höstterminen i årskurs åtta genomförde jag sedan deltagande observationer på en instrumentallektion i kulturskolan och på en körrepetition. På motsvarande sätt som i sjuan besökte jag också rockskolan. De två band som bildats i årskurs sju hade då utökats med ett tredje, och varje band besöktes vid ett tillfälle vardera. Dessutom närvarade jag vid en konsert som kyrkokören hade och vid en spelning som fritidsgården arrangerade. På den senare medverkade ett av banden, det som här kommer att kallas för Oi-punkbandet. Förutom på fältanteckningar bygger kapitlet också på de individuella intervjuer som gjordes i årskurs sju och åtta. Något exempel från fokusgruppintervjuerna i årskurs nio förekommer också.

## Kulturskolan

Linus saxofonlektion, som kapitlets inledande referat är hämtat från, äger rum i en av de grundskolor som kulturskolan bedriver sin verksamhet i på eftermiddagar och kvällar. Skolan är belägen i en närliggande stadsdel, på spårvagnsavstånd eller möjligen cykelavstånd från den skola som Linus går i. Vid det tillfälle jag närvarar är saxofonlektionen den enda verksamheten i byggnaden.

I årskurs åtta är Linus ensam i klassen om att delta i kulturskolans musikverksamhet. Förutom saxofonlektioner spelar han i orkester, vilket är ett krav från kulturskolans sida för att få enskild undervisning. Året innan tog förutom Linus även Sara blockflöjtslektioner i kulturskolans regi. Fram till sjunde klass spelade Sara också piano där, men när hon inför årskurs åtta tänkte satsa på piano och sluta spela

flöjt lades pianoundervisningen ner.<sup>1</sup> Efter att Sara slutat i kulturskolan fortsätter hon dock att spela piano på egen hand, med hjälp av sin mamma.

Ytterligare några av ungdomarna har spelat ett eller ett par år i kulturskolan, de flesta blockflöjt. Även de som aldrig deltagit i verksamheten säger sig ha fått information och erbjudande om att göra det. Det finns visserligen ingen nationellt övergripande statistik över åldersfördelning hos elever i musik- och kulturskolan, men de studier som gjorts visar på att de i första hand återfinns i åldersgruppen 9-12 år (Frostensson 2003:17). De uppgifterna stämmer väl överens med vad ungdomarna i min studie berättar. Av dem som deltagit i kulturskolans verksamhet har de allra flesta gjort det ett eller ett par år och sedan slutat. En del av dem har sedan börjat utöva musik i andra sammanhang. Även bland dem som aldrig nappat på erbjudandet från kulturskolan finns de som senare kommit på att de vill lära sig ett instrument, och då exempelvis sökt sig till rockskolan på fritidsgården.

### *Från musikskola till kulturskola*

En av idéerna bakom förslaget att införa kommunal musikskoleverksamhet var att möjliggöra för fler barn att börja spela ett instrument, än enbart de vars föräldrar kunde bekosta privatundervisning (Brändström och Wiklund 1995:15). Det fanns också en folkbildningsambition kopplat till projektet, liksom en förhoppning om ett blomstrande kommunalt musikliv (Persson 2001:2f).<sup>2</sup> Musikvetaren och pedagogen Torgil Persson, som i sin avhandlingsstudie undersökt hur kommunala musikskolan växt fram och utvecklats i Sverige fram till 1990-talet, uppmärksammar bland annat hur den på många håll kom att fylla en funktion som aktör inom det lokala musiklivet, i synnerhet i små och medelstora kommuner. På större orter, som Göteborg, där det redan fanns ett stort antal professionella och etablerade institutioner, fick kommunala musikskolan en något annan roll (ibid. 9).<sup>3</sup> Därmed inte sagt att musikskolor i större städer är mindre betydelsefulla som musikalisk arena och läromiljö för de barn och ungdomar som söker sig dit för att lära sig spela ett instrument.

<sup>1</sup> En rapport från SMoK, Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2002:36) visar att pianoundervisning minskat i omfattning på landets kulturskolor från början av 1990-talet och att skälen till det i första hand är ekonomiska. Varför pianoundervisningen på den aktuella kulturskolan, som bedrivs i grupp, läggs ner inför läsåret 2003-2004 får jag aldrig klarhet i, trots att jag ställer frågan till ansvarig rektor.

<sup>2</sup> Musikundervisning i kommunal regi har förekommit ända sedan 1930-talet, till en början dock enbart på ett fåtal platser. På 1960-talet ökade antalet kommunala musikskolor och i princip samtliga svenska kommuner erbjöd då ungdomar möjlighet att spela instrument.

<sup>3</sup> Med tanke på den stora skillnad Persson (2001) identifierar mellan kommunala musikskolor i mindre respektive större städer väljer han att exkludera musikskolor i städer av Göteborgs storlek i sin diskussion.

Genom sitt historiska perspektiv uppmärksammar Persson (2001) också att det fram till 1960-talet var relativt få kommuner som överhuvudtaget erbjöd kommunal musikundervisning. Därefter skedde en snabb tillväxt och i mitten av 1980-talet fanns det musikskolor på de flesta platser i landet. I början av 1990-talet när de flesta av landets kommuner drabbades av ekonomiska problem hotades många musikskolor av nedläggning (ibid. 5f). Statistik från Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (SMoK) visar dock på att det i början av 2000-talet bedrevs frivillig musikundervisning i så gott som samtliga svenska kommuner.<sup>4</sup>

Trots de ekonomiska åtstramningar som drabbade de kommunala musikskolorna under 1990-talet, utvidgades verksamheten vid just den här tidpunkten på många håll till kulturskolor. Undervisning började då även erbjudas i ämnen som dans, drama, bild och form eller liknande. När stadsdelsreformen infördes i Göteborgs kommun 1990, och varje stadsdel fick i uppdrag att själv ansvara för och organisera den frivilliga musikundervisningen, omvandlades även där de flesta musikskolorna till kulturskolor.<sup>5</sup> I den för studien aktuella musikskolan skedde denna omvandling i mitten av 1990-talet, samtidigt som den slogs ihop med musikskolor från angränsande stadsdelar (jfr Persson 2001).

Åren 2002-2005 ger kulturskolan som Linus tar saxofonlektioner i en mängd olika kurser, både i musik och i andra konstnärliga ämnen. Förutom instrumentalundervisning, orkestrar, ensembleverksamhet och körer finns även kurser i bild och form, dans, drama och teater samt en skrivarverkstad. Många musikkurser kräver dock att eleverna uppnått en viss ålder för att få delta. Från andra klass erbjuds blockflöjt- och stråkundervisning, från skolår tre undervisning i träblås, brass- och klaverinstrument. Från årskurs fyra går det att välja gitarr, slagverk samt rockskola. Dessutom förekommer det på vissa skolor så kallad integrerad verksamhet i form av rytmik, klassorkester, drama och teater och dans.<sup>6</sup> På skolan där undersökningen genomförs förekommer dock inte någon sådan verksamhet, åtminstone inte under de år som studien pågår.

### *Vägar till kulturskolan*

Eftersom i princip samtliga ungdomar som deltagit i kulturskolans verksamhet spelat blockflöjt funderade jag över om det är ett obligatoriskt nybörjarinstrument, så som det ofta var när jag själv var barn. Det dementeras dock av ledaren för kulturskolan som hänvisar till de uppgifter jag redan tagit del av på deras hemsida, att vissa instrument som blockflöjt kan väljas från årskurs två och andra från skolår

<sup>4</sup> Uppgifterna har hämtats från SMoK:s webbsida (2007-09-18).

<sup>5</sup> Tack till Bengt Jönsson på Högskolan för scen och musik för upplysningar om musik- och kulturskolan i Göteborgs kommun.

<sup>6</sup> Uppgifterna är hämtade från den aktuella kulturskolans hemsida.



tre eller fyra. Ett par föräldrar jag pratat med ger dock en annan version. De menar att blockflöjt i praktiken är en obligatorisk kurs, eftersom de som väljer att börja spela det i tvåan har förtur när de senare söker till andra instrument. Föräldrarna säger också att det informella kravet på att spela blockflöjt är anledningen till att deras söner aldrig börjat i kulturskolan. De har inte kunnat tänka sig att spela det instrumentet och har då inte fått möjlighet att ta gitarrlektioner vilket de helst av allt velat. De här föräldrarna har då istället valt att bekosta privatundervisning för sina barn.

Med tanke på de uppgifter som ungdomarna och deras föräldrar lämnar förefaller vägen till kulturskolans verksamhet gå via blockflöjtsspel. Det menar jag är problematiskt, inte minst ur ett könsperspektiv. Blockflöjt, liksom andra flöjtinstrument, är enligt många undersökningar ett musikinstrument som tjejer oftare väljer att spela än killar. Brändström och Wiklund (1995:69), som uppmärksammar hur sociala uppväxtvillkor påverkar vilka barn och unga som väljer att spela i kommunala musikskolan, visar också på att tjejer oftare än killar väljer att spela flöjt, piano och stråkinstrument. Killarna är å sin sida mer benägna att välja träblås, bleckblås, slagverk och el-förstärkta instrument (jfr O'Neill 1997:54ff, Frostensson 2003:82).

I sin genomgång av undersökningar om hur unga personer uppfattar musikinstrument visar Susan A. O'Neill att barn redan i tidiga åldrar beskriver vissa instrument, däribland flöjt, piano och stråkinstrument, som feminina (O'Neill 1997:52f). Andra, såsom brassinstrument och slagverk, uppfattar de på motsvarande sätt som maskulina. De undersökningar som O'Neill refererar till visar också att ett instruments könskodning är ett av de viktigaste kriterierna när barn själva väljer vilket instrument de vill börja spela. Även föräldrar visar sig vara måna om att deras barn skall välja "rätt" instrument, beroende på om de är tjejer eller killar (ibid. 52ff). På en kulturskola där blockflöjtsspel fungerar som inkörsport till verksamheten ställs med andra ord stora krav på killarna att göra könsöverskridande val för att få ta del av verksamheten. Det innebär också att den redan sneda könsfördelningen i kulturskolan ytterligare riskerar att accentueras. De undersökningar som omnämns ovan visar också att det totalt sett är fler tjejer än killar som väljer att börja spela ett instrument i kulturskolan (Brändström och Wiklund 1995:34). Om kravet på att spela blockflöjt gör att en del barn avstår från att söka in till kulturskolan lever verksamheten inte heller upp till en av de grundläggande målsättningarna, att göra musikundervisning tillgänglig för alla barn. Den ursprungliga idén om att föräldrars ekonomi inte skall påverka vilka barn som skall ha möjlighet att spela ett instrument sätts likaså ur spel, när privatlektioner blir det enda alternativet för den som vill lära sig spela andra instrument än blockflöjt (ibid. 15).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Enligt det uppdrag som formulerats för kulturskolorna i Göteborg *skall* alla barn som så önskar erbjudas en plats i verksamheten (se kulturförvaltningens hemsida 080110).

### *Kulturskolan som musikalisk läromiljö*

Som elev i kulturskolan deltar man i en verksamhet som, trots att det saknas kunskapsmål och gemensamma riktlinjer för upplägg och innehåll, på många håll är organiserad på ett likartat sätt (Rostvall och West 2001:1). Precis som i annan pedagogisk verksamhet kan man också anta att det finns inslag av såväl formella som informella läroprocesser (jfr Saar 1999:27).

Som läromiljö betraktat kan kulturskolan beskrivas som en *praxisgemenskap*, inom vilken olika aktörer medverkar till att gemensamt definiera vad för slags kunskap som är relevant och eftersträvansvärd i det specifika sammanhang som praxisgemenskapen utgör. Klaus Nielsen (2000) visar i en studie av pianostuderande på musikkonservatoriet i danska Århus hur studenternas kunskapsutveckling inte enbart kan relateras till vad de lär sig på och i anslutning till den planerade undervisningen. Även deras position inom praxisgemenskapen och hur de relaterade sin egen kunskap till andra medlemmars, visade sig vara betydelsefullt för deras kunskapsutveckling och hur de uppfattade sin egen kompetens.

Lärandet förankras alltså i en praxisgemenskap och betraktas som en gradvis förändring av deltagandet i en fortgående social praxis. Under lärandets gång blir deltagarna mer och mer indragna i gemenskapen och får en gemensam uppfattning om vad de gör och vad det betyder i deras tillvaro och för deras samhälle (ibid. 139).

Vägen till medlemskap i en praxisgemenskap diskuterar Nielsen med hjälp av begreppet *deltagarbanor*. Bland pianostudenterna urskiljer han i huvudsak två deltagarbanor, en som leder fram till musiklektorstudier och en som leder fram till musikerutbildning med målet inställt på en framtid som konsertpianist. Vilken deltagarbanan en individ följer är ett resultat av hans eller hennes personliga val, men Nielsen betonar samtidigt att alla deltagarbanor inte står öppna för vem som helst att påbörja. För att en person skall få tillträde till exempelvis konsertpianistbanan krävs att hon eller han innehar vissa bestämda kunskaper och färdigheter liksom att "rätt" sorts identitet iscensätts. Vem som erhåller tillträde till respektive praxisgemenskap är i stor utsträckning en förhandlingsfråga mellan deltagarna, i Niensens fall studenterna på musikkonservatoriet (ibid. 140ff).

En betydande skillnad mellan musikkonservatoriet och kulturskolans verksamhet är att studier vid den senare inte leder fram till någon yrkesexamen. Under den lektion jag närvarar vid tycker jag mig trots det kunna urskilja två olika deltagarbanor, *elevbanan* respektive *musikerbanan*. Den första inbegriper skalövningar och att spela låtar ur läroboken. Den andra, som i detta sammanhang också skulle kunna kallas för jazzbanan, utgörs av Linus och lärarens gemensamma musicerande. Linus själv föredrar i första hand den senare, och att han spelar jazzlåtar på spellektionerna innebär också att han socialiseras in i en jazzmusiktradition, en musikkultur där saxofonen har en stark ställning som soloinstrument.

Lärandet inom en praxisgemenskap präglas också av att deltagarna agerar gentemot varandra i olika roller och utifrån olika positioner. Under den spellektion där jag medverkar iakttar jag Linus i första hand i rollen som lärling och hans lärare i rollen som mästare. I Rostvall och Wests studie (2001) är fokus förlagt just till relationen mellan lärare och elever i kulturskolans musikundervisning. De ställer sig bland annat kritiska till att musik- och kulturskolor i så låg grad utvärderar sin verksamhet och frågar sig varför många elever slutar efter kort tid. De anser också att kulturskolor är allt för lite intresserade av hur deras elever använder musikaliska kunskaper i andra sammanhang.

Ett av de problem som Rostvall och West pekar på är kulturskolelärnarnas bristande förmåga att tillvarata elevernas önskemål och att ta kunskap och erfarenheter de har med sig till lärosituationen i beaktande. De framför också kritik mot att frågor om musikalisk gestaltning får för lite utrymme (ibid. 123). Undervisningen når heller aldrig en nivå där eleven får möjlighet att uttrycka något genom sitt musicerande. Allt för stor vikt läggs istället på att avkoda notbilden och att träffa rätt toner (ibid. 152). Likaså får noterna i de flesta fall representera musiken, eftersom klingande förebilder saknas (ibid. 138). Lärarna i studien spelar i mycket liten utsträckning själva under lektionerna, och de använder sig inte heller av inspelat material i undervisningen. Författarna pekar också på den maktobalans som råder mellan lärare och elev som de menar är ett resultat av att situationen definieras helt utifrån lärarens perspektiv. Eleverna inbjuds vid alltför få tillfällen att själva vara aktiva, ställa frågor eller lösa problem (ibid. 282).

Vid den lektion jag själv besöker får jag med mig en något annan bild av kulturskolans undervisning än den som Rostvall och West (2001) skildrar i sin avhandling. På Linus saxofonlektion används noter endast som stöd för minnet, och bara då det underlättar för musicerandet. Jag finner också läraren vara lyhörd för de behov och önskemål Linus har, som till exempel då han säger att han inte tycker om jullåtar. De expressiva aspekterna är också i hög grad närvarande när de spelar jazzlåtar tillsammans. Interaktionen mellan Linus och hans lärare präglas visserligen av deras lärare–elev- eller mästare–lärlingrelation men det finns ändå utrymme för Linus att påverka lektionsinnehållet.

Det går också att diskutera interaktionen mellan lärare och elev i kulturskolan med de fyra dimensioner av lärande och kunskapsutveckling som Frønes (1995:42) uppmärksammar, *lärande via förebilder (learning through models and imitation)*, *lärande genom förstärkning (learning by reinforcement)*, *lärande genom perspektivutbyte (learning by a meeting and exchange of perspectives)* samt *lärande i en interaktionskontext (learning through an interactional context)*. Den första aspekten fokuserar på hur lärande sker genom imitation av en förebild, och en sådan kan i sammanhanget både vara en lärare, som när Linus lärare spelar före och han härmar, och etablerade artister. Frønes, som betraktar unga som aktivt handlade eller som agerande subjekt, betonar också att imitation inte är frågan om att okritiskt överta någon

annans sätt att vara. Förebilder fungerar snarare som en motpart, någon en ung person kan definiera sig själv i relation till. "An individual relates actively to such models, underscoring his or her difference from them" (ibid. 44). Lärande genom förstärkning uppmärksammar vidare hur belöning respektive bestraffning påverkar lärandet, och även denna infallsvinkel inbegriper det lärande subjektet som aktivt i den egna kunskapsutvecklingen. Den som någon gång spelat dataspel har säkert upplevt motivationseffekten eller "kicken" av att slå sitt tidigare personliga rekord och kanske även upplevt drivkraften i att återupprepa bedriften igen och igen. En av de belöningar som följer med eget musicerande är att kunna utföra en svår passage, kanske efter en hel del träning.

Medan de två första av Frønes aspekter fokuserar på aktörerna i en interaktiv situation är de två sista, lärande genom perspektivutbyte och lärande i en interaktionskontext, knutna till själva situationen där interaktionen äger rum. Interaktionen placeras där in i ett större sammanhang där relationen mellan de individer som deltar, det vill säga de roller de intar gentemot varandra, uppmärksammas (ibid. 46ff).

### *Vara elev i kulturskolan*

En dimension som saknas i Rostvall och Wests (2001) framställning är hur eleverna själva uppfattar kulturskolans instrumentallektioner. När jag frågar Linus om vad det är som är roligt med att spela saxofon trycker han på just orkesterspel, och att det är roligt och spännande att framträda. Han pratar särskilt om de tillfällen då han medverkat i sceniska projekt, en gång på en barnteaterföreställning och en gång på Chalmersspexet. Det senare tillfället berättar han om så här:

Linus: Det var riktigt spännande faktiskt. Vi fick, eller det var order att vi skulle ha svarta jeans och vit skjorta, och någon form av hatt också. (...) Den stora orkestern skulle gå in i en tidsmaskin och sen skulle de bli små och då skulle vi komma ut. Sen fick vi låna deras frackar. Min var lite trasig och hade ungefär ett ton med medaljer och utmärkelser. Så sprang vi omkring där lite grann, spelade några låtar och sen sprang vi tillbaka. Det var tusen pers där inne (intervju åk 8).

Med tanke på att Linus främst pratar om sitt sceniska agerande under föreställningen och hur kläderna de hade på sig såg ut, skulle han kunna beskrivas som *processinriktad* (Drotner 2006:86ff). Drotner uppmärksammar ytterligare ett förhållningssätt till konstnärligt arbete, det *resultatinriktade*. Medan drivkraften hos de processinriktade är att ha roligt och etablera sociala nätverk, är de resultat-inriktade mer upptagna vid skapandet som sådant, och då i synnerhet fokuserade på att resultatet håller en hög konstnärlig nivå. Men även om Linus pratar om sin

medverkan på föreställningar som roligt och motiverande med hänsyn till utom-musikaliska aspekter, kan det naturligtvis också vara så att en viktig drivkraft för honom är att ingå i ett musikaliskt sammanhang tillsammans med äldre och mer erfarna musiker. Detta är ett musicerande som högst sannolikt också sker på en högre nivå än när han musicerar tillsammans med sina orkesterkamrater. Drotner konstaterar att det även finns de som framhåller *både* den sociala dimensionen *och* resultatet som lika viktig (ibid. 106).

Det Linus beskriver som det roliga med att spela i kulturskolan kan jämföras med de positiva sidorna av att vara elev i kommunala musikskolan som informanterna i Brändström och Wiklunds undersökning berättar om. De delas in i kategorierna *upplevelse av kompetens, kunskapsanvändning, social dimension samt spel för eget nöje* (Brändström och Wiklund 1995:80f). Även om Linus i första hand trycker på den sociala dimensionen och på nöjesaspekten går det att tänka sig att han också uppfattar det som positivt att få användning för sina kunskaper och färdigheter, liksom att det ger en känsla av att vara kompetent och duktig.

De som slutat spela i kulturskolan framhåller oftare de negativa aspekterna av kulturskolans undervisning. De skäl de anger som orsak till att de slutat spela efter oftast bara ett par terminer påminner om de negativa aspekter av kommunal musikskoleverksamhet som Brändströms och Wiklunds (1995:80ff) informanter beskriver. Spela efter noter och framförallt upplevelsen av att inte vara speciellt bra på att spela efter noter är en sådan.

Agnes: När jag gick i trean spelade jag [block-]flöjt, men jag är inte så bra på noter så att jag slutade sen. (...) Jag förlorade intresset tror jag (intervju åk 7).

Att det är tråkigt eller att undervisningen inte motsvarar deras förväntningar om musik och musicerande är en annan anledning till att de slutar.

Åsa: Minns du vad det var som var tråkigt?

Robin: Ja det var en massa jobbiga ljud och det blev inget av det. Det var i varje fall inget för mig.

Åsa: Hur kom det sig att du började med det?

Robin: Jag vet inte, jag tyckte om Nordman [fniss] (intervju åk 7).

I linje med Rostvall och West (2001:282) kan Robins och Agnes korta deltagande i kulturskolans musikundervisning förstås som att deras perspektiv och intresse inte uppmärksammades i tillräckligt stor utsträckning. Även Sara är kritisk till kulturskolans undervisning, och då i synnerhet till att undervisningen bedrivs i grupp. Hon anser att hon lär sig mer på egen hand med hjälp av sin mamma, än vad hon gjorde när hon tog pianolektioner.

Sara: Vi spelade låtar som jag inte alls gillade. Vi spelade \*NSYNC-låtar<sup>8</sup> gjorda till piano (...). Eftersom vi var en grupp så gick det ju mycket långsammare fram. På det här halvåret har jag kommit längre än vad jag gjorde på de fem åren. Jag kan spela mera avancerande [låtar], jag har *lärt* mig noterna. Under alla de fem åren så lärde jag mig aldrig noterna.

*Åsa: Hur lärde du dig noter?*

Sara: Jag vet inte, jag kunde väl lite från innan och mamma har också spelat piano när hon var yngre. Så hon hade ju en massa böcker som man kunde kolla i (intervju åk 8).

Saras kritik mot den musik som hon får spela kan också förstås i relation till det som diskuteras i det föregående kapitlet, att pojkbandspop som musikalisk genre kan vara problematisk att förhålla sig till för en 14-årig tjej. Att bli förknippad med sådan musik innebär en risk att uppfattas som en person som inte gör sina egna aktiva val, något Sara till varje pris försöker undvika. Det förefaller dock inte som att hennes pianolärare är medveten om den problematiken. Saras berättelse pekar också på att det är betydelsefullt att ha en förälder som själv utövar musik för att komma på tanken att själv göra det (jfr Brändström och Wiklund 1995:47ff). Men medan Brändström och Wiklund (1995) diskuterar föräldrars betydelse för att börja som elev i kommunal musikskoleverksamhet, verkar Saras mamma fylla en ännu större funktion *efter* att Sara slutat ta pianolektioner och fortsätter spela piano på egen hand.<sup>9</sup>

De negativa upplevelser som Agnes, Robin och Sara ger uttryck för ovan knyter på flera punkter an till Rostvall och Wests analys av de instrumentallektioner som ingår i deras studie. Både Agnes och Sara berör problemet med spel efter noter, och likaså Robins utsaga har kopplingar till en av de punkter som Rostvall och West (2001) är kritiska mot, att det musikaliska skapandet får allt för lite utrymme.

### *Vägar från kulturskolan*

Till skillnad från Sara upphör Linus helt att spela efter att han slutar ta saxofonlektioner i kulturskolan efter åttonde skolåret. Istället ägnar han stor del av sin fritid åt olika dataspel, framförallt online-spelet Counter-Strike. Anledningen till att han slutar framgår inte helt tydligt, men redan inför höstterminen i åttan är det oklart om Linus ska fortsätta eller inte. Jag förstår genom de samtal jag har med honom, och senare med hans lärare, att det hänger ihop med att han har krav på sig att byta orkester. I sjuan fick Linus dispens att stanna kvar i orkestern där elever i årskurs 4-6 spelar, men i åttan är det inte längre ett alternativ. Vid tidpunkten för

<sup>8</sup> \*NSYNC är ett amerikanskt pojkband som bildades på mitten av 1990-talet.

<sup>9</sup> Saras musicerande uppmärksammas och diskuteras mer ingående i kapitel 6 som bygger på intervjuer med fyra av klassens ungdomar.

mitt besök, det vill säga efter nästan en hel termin, har hans lärare fortfarande inte hittat något argument som fått Linus att börja i den nya orkestern. Av de fortsatta samtal jag har med Linus förstår jag att han heller aldrig gör det, och det kan vara ett av skälen till att han slutar spela efter åttonde klass.

Det kan naturligtvis finnas fler skäl än kravet på att byta orkester till att Linus slutar spela saxofon. En sak jag noterar i samband med mina besök i klassen är att Linus aldrig framträder i rollen som saxofonist eller musiker inför sina kamrater. Att Linus inte väljer att fortsätta musikerbanan eller jazzbanan kan också relateras till att han inte lyssnar på jazz eller annan saxofonmusik hemma eller ingår i andra sammanhang där jazzmusik förekommer.

Vissa av dem som spelar ett eller ett par år i kulturskolan väljer senare att börja musicera i ett nytt sammanhang. Ellinor söker sig till exempel vidare genom att börja dansa jazzdans på en privat dansskola. I dansskolans regi tar hon efter någon termin också musikallektioner. När hon sedan vill utvecklas mer sång- och röstmässigt söker hon inför årskurs åtta till en privat sångpedagog. Om musikallektionerna och att sjunga för en sångpedagog säger hon så här:

Ellinor: ...det var ju kul men man tränade liksom inte, det var inte så mycket övningar. Så tänkte jag att om jag började hos en sångpedagog då kanske jag lär mig mer, och det gör jag verkligen också.

*Åsa: Var det ungefär som du trodde att gå till en sångpedagog?*

Ellinor: Det är ännu bättre, jag har lärt mig hur mycket som helst (intervju åk 8).

Sångpedagogen som Ellinor börjar för uppmuntrar henne att börja sjunga i kör. Hon rekommenderar Ellinor att söka till en flickkör knuten till en av Svenska kyrkans församlingar i centrala Göteborg. Antagning sker efter sångprov och ett par veckor efter att Ellinor provsjungit får hon ett brev hem om att hon är välkommen att börja.

## Kyrkokören

NÄR JAG KOMMER TILL KÖRLOKALEN sitter Ellinor tillsammans med några andra tjejer och väntar på att repetitionen skall börja. Det råder en kamratlig stämning och det märks att många av dem har känt varandra länge. Körledaren, hans assisterande pianist befinner sig i ett angränsande rum, och när de är färdiga med sina förberedelser får körmedlemmarna komma in. Efter inledande information om körens medverkan på högmässan efterföljande söndag är det dags för uppsjungning. Tjejerna får röra på fötter, knän och ben, rulla med höfterna, röra på kroppen och axlarna. De uppmanas att lyfta händerna så högt upp de kan och därefter andas ut på "sss". Efter ytterligare några övningar sjunger de "Vem kan segla för utan vind", och de tränar då särskilt på att hålla ut varje fras utan att andas.

Den första sången för dagen är en afrikansk visa, och här hjälper en av tjejerna till med instuderingen. Körledaren fokuserar på att försöka få igång kören och att förmå tjejerna att sjunga ut mer. De flesta sångerna sjunger de från text- och notblad i pärmar, men just den här sångtexten finns anslagen på ett blädderblock. Nästa sång som repeteras heter "Gud är mysterium", och även här efterlyser körledaren mer kraft och engagemang hos sångarna. Efter att ha sjungit första versen helt från början väljer han att specialrepetera ett tvåstämmigt parti. På slutet sjunger de trestämmigt och den delen övar de på ett par gånger. Bland annat tränar de på att hålla fraseringen utan att alla andas på samma ställe. En annan sång som repeteras är "Dona nobis pacem", och när de skall sjunga den uppmanas koristerna att överge sina ordinarie platser och blanda sig med varandra på golvet. Efter att ha övat en kort stund på de svåraste partierna sjunger de sedan trestämmigt. Tjejerna får sedan stå kvar blandade på golvet och sjunga "Hallelujahkören" ur Händels *Messias*. Innan de börjar sjunga den pratar körledaren om hur viktigt det är att insatserna hos respektive stämma är exakt.

Tempot på repetitionen är högt och om tjejerna börjar prata med varandra blir de snabbt tillsagda att vara tysta. Efter 50 minuter är det rast och då dukar de för dagen fikaansvariga upp saft och bullar i rummet intill. Exakt 15 minuter senare tågar de in på ett led och sätter sig på sina platser. Under det sista passet repeteras de sångerna de skall sjunga på högmässan nästföljande söndag (ur fältdagbok oktober 2003).

Mitt besök på Ellinors körrepetition genomförs bara ett par månader efter beskedet att hon blivit antagen till den ena av församlingens två flickkörer för tjejer i hennes ålder. Den andra kören är för lite mer erfarna tjejer och de som sjungit ett eller ett par år. Verksamheten är förlagd till i ett hus i centrala Göteborg, ett stenkast ifrån församlingens kyrka. Till skillnad från kulturskolans instrumentalundervisning och rockskolan på fritidsgården som båda specifikt riktar sig till ungdomar i en viss stadsdel, kommer deltagarna i Ellinors kör från olika delar av Göteborg. Med sin förankring i en av Göteborgs centralt belägna kyrkoförsamlingar är kören också mer av en aktör i stadens offentliga musikliv än vad kulturskolan och rockskolan är. Församlingen har en omfattande och välorganiserad musikverksamhet med totalt sex körer, allt från barnkörer till avancerade vuxenkörer. Dessa medverkar i kyrkans gudstjänstliv men ger också en del konserter. Konserterna hålls både i kyrkan, på andra platser i Göteborg och Sverige samt ibland också utomlands. Alla körer i församlingen har enligt uppgift på deras hemsida "en hög målsättning". Där betonas också att sångare tas emot efter provsjungning. Däremot formuleras inget krav på att vara medlem i församlingen. Att kunna ställa höga krav på deltagarnas musikaliska nivå är långt ifrån alla körer förunnade. En kör på landsbygden eller på en mindre ort har sällan det befolkningsunderlag som krävs för att kunna göra det. Att församlingen där Ellinors kör har sin hemvist kan ställa krav på medlemmarnas förkunskaper beror också på dess goda rykte och starka ställning i Göteborgs musikliv. Förutom körverksamheten har församlingen också en musikskola och när Ellinor går i nian börjar hon ta pianolektioner i den.



Förutom att vara en aktör i det göteborgska musiklivet är Ellinors kör också en del av svenska kyrkans musikliv där kör och körsång sedan lång tid tillbaka har en närmast självklar position, både i gudstjänstlivet och som ett ansikte utåt (Tobin 2001:66ff). Körsång brukar i Sverige också liknas vid en folkrörelse, både med tanke på den mängd människor som är involverade och på att svensk körtradition har ett högt anseende internationellt sett (Henningsson 1996).<sup>10</sup> Exakt hur många som sjunger i kör i Sverige, och hur många av dem som är barn eller ungdomar, är svårt att få fram siffror på eftersom långt ifrån alla körsångare är organiserade i något förbund. Uppgifter gör dock gällande att cirka 400 000 svenskar, det vill säga cirka sex procent av befolkningen, sjunger i kör. I åldersgruppen 16-19 år uppskattas andelen körsångare vara något högre, ungefär elva procent (Lilliestam 2006:153).<sup>11</sup> Andra uppgifter, visserligen tio år äldre, gör gällande att det finns så många körsångare i Sverige som 600 000 (Henningsson 1996:18).

Vid mitt besök på repetitionen märks det tydligt att repertoaren är vald för att passa vid en högmässa. Jag tänker särskilt på sångerna ”Du är skaparen” och ”Gud är mysterium”, som inte hade varit lika givna i ett profant konsertsammanhang. Sångerna som kören sjunger skiljer sig en hel del från den musik Ellinor uppger att hon lyssnar på. Det gäller även sångerna hon sjunger på sånglektionerna. För sångpedagogen sjunger hon visor, musikallåtar och sånger från konstmusikrepertoaren, men när hon själv får välja lyssnar hon helst på den dagsaktuella hitlistemusiken. Det betyder inte att hon tycker om allt hon lyssnar på i den vägen. Ett viktigt kriterium för en bra låt är att den går att sjunga till, menar hon. Ellinor skiljer alltså mellan musik hon själv utövar och sådan hon lyssnar på. Det framgår också när hon i gruppintervjun i nian pratar om Chopins pianoetyd.

Ellinor: Det hade varit häftigt att kunna spela så, men jag sitter inte och lyssnar på sådan musik.

*Åsa: Men vad är det för typ av musik som du spelar?*

Ellinor: Jag vet inte. Jag började spela för att jag ska kunna kompa mig när jag sjunger. Det låter alltid så fint när man kommer till sångpedagogen och hon spelar (gruppintervju åk 9).

Ellinor gör alltså inte enbart skillnad mellan musik hon lyssnar på och musik hon utövar. Även att musicera kan betyda olika saker för henne. Medan rollen som sångerska är en viktig plattform för hennes identitetsskapande har hon mer av en bruksrelation till sitt pianospel. Det hade enligt Ellinor visserligen varit ”häftigt att kunna spela” en Chopinetyd, men hennes mål med att ta pianolektioner förefaller i första hand vara att kunna kompa sig själv och underlätta inläringen av de sånger hon sjunger.

<sup>10</sup> Henningsson (1996) syftar då inte enbart på kyrkokörer utan även på körer rent generellt.

<sup>11</sup> Lilliestams uppgifter är hämtade från ett antal olika källor och det framgår inte exakt vilken uppgift som kommer från vilken källa.

Församlingens höga ambitionsnivå märks vid repetitionen jag närvarar vid bland annat genom körledarens disciplin, på tempot i repetitionen och på den effektivitet som eftersträvas. Det märks också genom de förväntningar som ställs på koristerna att deras insatser skall vara exakta, att de skall ”plocka” tonerna ovanifrån, hålla ut fraseringar, och att andas på rätt ställe. Att kunna agera självständigt är också något som värdesätts. Samtliga sånger är flerstämmiga och det läggs förhållandevis lite tid på att repetera var stämma för sig. Att tjejerna förväntas lära sig sina stämmor utan någon lägre repetitionstid innebär att det ställs stora krav på den enskilde körmedlemmen, särskilt på dem som likt Ellinor har liten eller ingen körvana sedan tidigare.

### *Körsång på hög nivå*

Med tanke på de krav som församlingen ställer på deltagarna förutsätter medverkan i deras körer både motivation och ambitioner hos dem som söker sig dit. Ännu viktigare är dock att de har en tillräckligt hög färdighetsnivå, både när det gäller förmåga att sjunga och att göra det tillsammans med andra. Det är något Ellinor är väl medveten om.

Ellinor: De sjunger ju jättebra allihopa, att jag kom med där! (intervju åk 8).

Att Ellinor tagit lektioner hos en sångpedagog, gått i musikalundervisning och deltagit i kulturskolans blockflöjtsundervisning är viktiga steg på vägen som leder fram till att hon blir antagen till kören. Genom de musikaliska aktiviteter hon tidigare deltagit i har hon investerat i ”rätt” sorts kunskap. Ett annat sätt är att som Nielsen (2000) beskriva det som att hon satsat på ”rätt” sorts *förspel* för att klara den *övergång* som antagningsprovet innebär (ibid. 141). Både förspel och övergång är enligt Nielsen viktiga för att få tillträde till en praxisgemenskap, men han betonar samtidigt att tillträde inte per automatik leder till ett *fullvärdigt medlemskap* (ibid. 145, se också Lave och Wenger 1991:29). När jag besöker Ellinor bara ett par månader efter att hon blivit antagen kan hon fortfarande beskrivas som en *legitim perifer deltagare* (Nielsen 2000:145, Lave och Wenger 1991:29). Legitim perifer deltagare är den som precis fått tillträde till en praxisgemenskap och för henne eller honom handlar det till en början om att skapa förståelse för vilka kunskaper som premieras och som är nödvändiga att inneha för att ta sig djupare in i praxisgemenskapen.

Församlingens körverksamhet är organiserad på ett sätt som både gör det möjligt och påbjudet att förflytta sig uppåt i organisationen till mer avancerade körer. Vid mitt besök i oktober berättar körledaren att han precis ”flyttat upp” ett par tjejer i Ellinors kör till den för lite mer erfarna tjejer i samma ålder. När Ellinor går i nian berättar hon stolt att nu har även hon fått börja i den (jfr Nielsen 2000:145). Ytterligare en sak som ingår i Ellinors musikaliska förspel är att hon växer upp i en familj där det förekommer mycket musik och där man också musicerar en hel del

tillsammans. Bland annat blir hon ibland ackompanjerad av sin pappa som spelar gitarr när hon övar på sångerna hon fått i läxa hos sångpedagogen. Det förefaller därmed som att hemmet vid sidan av sånglektionerna och kören är en betydelsefull musikalisk läromiljö, med tanke på att det förekommer en kunskapsöverföring mellan hemmet, sånglektionerna och kören. Det går mot bakgrund av det också att tänka sig att kunskap som Ellinor tillägnat sig genom primärsocialisationen utgör starten på den deltagarbana som leder mot ett fullvärdigt medlemskap i församlingens körverksamhet (Mead 1934, Berger och Luckmann 1979).

Ellinor betonar gång efter annan i intervjuer och i de informella samtal vi har hur viktigt det är för henne personligen att lära sig mer och utvecklas musikaliskt. Upplevelse av kompetens är alltså en stark drivkraft och en viktig motivationsfaktor för hennes musicerande (jfr Brändström och Wiklund 1995:80f). Ellinor pratar också om den höga nivå kören har och om hur svårt det är att bli antagen till den. På frågan hur hon tycker det är att sjunga i kör svarar hon på följande sätt:

Ellinor: Jättekul, jag är jätteglad att jag gjorde det. För jag får ju använda allting som jag kan och som jag lär mig hos henne [sångpedagogen], och det känns ju att det går bättre och bättre hela tiden. Det är jättekul [skratt].

*Åsa: Så det är roligt för att man lär sig?*

Ellinor: Ja, det blir bättre och bättre hela tiden, och att det blir så fint på konserterna (intervju åk 8).

Förutom upplevelse av kompetens är det alltså viktigt för henne att få tillämpa och synliggöra sina kunskaper (jfr Brändström och Wiklund 1995:80f).

Att Ellinor säger ”det går bättre och bättre hela tiden”, att hon betonar hur viktigt det är att få sjunga i ett sammanhang där den musikaliska nivån är hög och att hon pratar om vikten av att det låter bra på konserterna gör att hon kan beskrivas som resultatnriktad (Drotner 2006:86ff). Hennes ambitiösa inställning är dock inte unik för en ung person som sjunger i kör. Musikpedagogen Helena Stenbäck (2001:67), som för sin licentiatsavhandling studerat unga körsångare, visar att upplevelsen av att delta i en kör där musicerandet sker på en avancerad nivå är en viktig motivationsfaktor. Liknande drivkrafter finner även Karlsson (2002:200) hos elever på gymnasieskolans estetiska program. Drygt hälften av de ungdomar hon intervjuat för sin avhandlingsstudie siktar mot att arbeta yrkesmässigt med musik och även de som inte gjorde det uttryckte en stark vilja om att utvecklas musikaliskt. Även om Ellinor i första hand betonar resultatmässiga aspekter av sitt musicerande menar jag att hon precis som Linus kan beskrivas som både resultatnriktad och processnriktad (jfr Drotner 2006:106). Vid sidan av det musikaliska resultatet och strävan efter att utvecklas som sångare och korist är det också viktigt för Ellinor att ha roligt och att umgås med jämnåriga som delar ett intresse för att utöva musik.

Eftersom körsång handlar om att få många människor att låta bra tillsammans krävs det enligt Ingemar Henningsson (1996:33) att varje körmedlem har en

väl fungerande röstteknik, är duktig notläsare och har god förmåga att memorera. Därtill krävs också en förmåga att kunna lyssna på och förhålla sig till sina medmusikanter och för den delen till körledarens instruktioner. Körsång kan, menar Henningsson, därför beskrivas som ett *socialmusikaliskt sammanhang*.<sup>12</sup> En liknande diskussion återfinns hos Heiling (2000), men då med utgångspunkt från musicerande i en amatörorkester. Heiling betonar att en god sammanhållning i orkestern inte är det samma som att den musikaliska kvaliteten åsidosätts, eller uppfattas som oviktig (ibid. 214f). Även Stenbäck (2001:61) uppmärksammar hur det musikaliska resultatet och den sociala dimensionen hänger ihop i körsammanhang. Hennes informanter säger sig exempelvis ge mer i körer där det finns en stark gemenskap än i andra. Även i Ellinors kör är det tydligt att den sociala dimensionen är viktig och att körledaren aktivt arbetar för en god social miljö. Det märks bland annat genom den organiserade fikapausen i anslutning till repetitionerna.

### *Kören som musikalisk läromiljö*

Att god sammanhållning är viktigt för det musikaliska resultatet kan också vara kopplat till att körsång som aktivitet är av interaktiv karaktär. Den lyhördhet som Henningsson (1996) beskriver som en central del av körarbetet innefattar bland annat att lyssna på sina medmusikanter och vara uppmärksam på hur andra korister, både inom den egna stämman och i andra stämmor, sjunger. Detta för att kunna intonera, andas eller inte andas på samma ställe samt frasera likadant (ibid. 40).

Körsång som aktivitet går också alldeles utmärkt att koppla till Frønes (1995) diskussioner om lärande i interaktiva situationer. Medmusikanter eller medkorister är en förutsättning för att körmedlemmarna skall kunna lära sig var det är bäst att andas och att frasera på samma sätt. Körledaren fungerar i sammanhanget inte enbart som instruktör utan fyller också en funktion som förebild. Lika ofta som han med ord förklarar hur tjejerna skall sjunga visar han med sin egen röst hur han vill att det skall låta. Det finns också en utpräglad förstärknings- eller belöningsaspekt kopplad till körsång, att det låter bra när man sjunger många tillsammans. Ellinor framhåller den som särskilt viktig när hon på min fråga om varför det är roligt att sjunga i kör svarar "...det blir bättre och bättre hela tiden och att det blir så fint på konserterna". Även att Ellinor så småningom blir uppflyttad till den lite bättre kören innebär en belöning i form av en bekräftelse på att hon utvecklats som sångerska och korist (jfr Frønes 1995:42ff).

På liknande sätt som Frønes (1995:47) diskuterar hur de inblandade i lärosituationen intar olika roller och vilka konsekvenser det får för lärandet, uppmärksammar Ragnhild Sandberg Jurström (2001:30) hur samspelet mellan körsångare

<sup>12</sup> Tanken om körer som *socialmusikaliska* sammanhang kommer ursprungligen från Madeleine Uggla.

och körledare påverkar hur kunskap genereras i en körsituation. Sandberg Jurström studerar särskilt de roller som körsångarna intar gentemot varandra och i relation till körledaren, vilka hon diskuterar i termer av mästare, lärling samt gesäll (ibid. 50).

De tre rollerna kan i sammanhanget förstås som olika makt- och kunskapspositioner, där mästaren är den kunskapsmässigt mest erfarna och även den som har tolkningsföreträde när det gäller hur ett stycke skall framföras. Om lärlingen är den som precis sökt tillträde och antagits till kören och som arbetar för att skapa en förståelse för hur musikalisk kvalitet definieras av deltagarna i den aktuella praxisgemenskapen, kan gesällen antas ha ett kunskapsmässigt försprång och en position i kören till följd av att ha varit medlem under något eller ett par år. Därmed fungerar gesällen som en förebild eller en musikalisk vägledare för lärlingen.

Samtliga tre roller kan utan problem appliceras på hur de olika aktörerna i Ellinors kör agerar inbördes och hur de utvecklar kunskap i den specifika situationen. Körledaren agerar enligt min uppfattning i rollen som mästare, både för att han agerar med den auktoritet han gör och för att det är han som väljer ut vilken repertoar som skall sjungas. Inte ens då en av tjejerna håller i instuderingen av den afrikanska sången släpper han sin mästarroll utan bibehåller initiativet och tolkningsföreträdet.

Medan jag under den repetition jag observerar vill hävda att ledaren intar en utpräglad mästarroll i relation till tjejerna iakttar Sandberg Jurström (2001) även hur en del korister ibland intar rollen som mästare gentemot sina medsångare. Någon sådan rollfördelning mellan tjejerna i kören uppmärksammade inte jag, men i likhet med Sandberg Jurström, såg jag hur de agerade som gesäller och lärlingar. Gesäller kan de tjejer beskrivas vara som utstrålade självsäkerhet under repetitionen och som bistod sina medkorister med hjälp eller stöd. Ellinor uppfattar jag på grund av sin korta tid som medlem i kören däremot som en lärling. Hon lyssnar mycket på kamraterna i sin egen stämma och hon håller en avsevärt lägre profil under repetitionsarbetet än många av de övriga koristerna.

### *Identitet som sångare och körsångare*

Parallellt med, eller som en effekt av de musikaliska kunskaper som Ellinor utvecklar i kören och hos sin sångpedagog bygger hon en allt starkare identitet både som körsångare och sångerska. Denna identitet har dock liten gångbarhet i skolkontexten och när hon umgås med sina klasskamrater. I likhet med Linus är rollerna som sångerska och korist heller inga som Ellinor framträder med i skolan, förutom i intervjuer och i de informella samtalen med mig. Att körsång är en aktivitet som har låg status visar sig inte minst genom ungdomarnas förhållningssätt till skolkör, ett av de ämnen de kan välja som elevens val. Om körsång i allmänhet har låg status gäller det skolkören i synnerhet. Trots det går Ellinor med i skolkören i nian. Möjligt gör hon det för att hon har stora chanser att väljas till Lucia, vilket hon också

blir. Lucia kan nämligen bara tjejer i årskurs nio och som kan tänka sig att sjunga solo bli utsedda till. Från skolans sida strävas efter att komma bort från Lucia som en skönhetstävling, såsom är fallet på många andra håll. Att vara Lucia och sjunga solo inför hela skolan skulle kunna vara en kapitalinvestering, något som leder till en stärkt social position i klassen. Inget tyder dock på att Ellinor avancerar socialt, åtminstone inte till följd av att hon är Lucia.

Trots att Ellinors identitet som körsångare inte har någon direkt giltighet i skolan eller i umgänget med klasskamraterna väljer hon att fortsätta den musikaliska bana hon slagit in på och med tiden bygger hon vidare på sin identitet som sångerska och korist. Efter nian söker hon till exempel in på musikgrenen på ett estetiskt program. Genom det bekräftas det som studier visar på, att svenska kyrkan och frikyrkliga samfund ofta fungerar som en inkörspport till fortsatta musikstudier (Brändström och Wiklund 1995:47, Bouij 1998:105).

## Rockskolan

DET ÄR EN TISDAGSKVÄLL i slutet av oktober och tid för Jonatan, Adam, Markus och Daniel att repetera med sitt rockband på fritidsgården. När de är klara med att koppla in instrument i förstärkarna och stämma de båda gitarrerna och basen frågar deras ledare, om de tänker sig att spela någon av de Kisslåtar de övade på veckan innan. Det gör de inte, utan har istället tagit med en ny Kisslåt: "Rock'n roll all night".<sup>13</sup> De börjar med att lyssna på en inspelning som Jonatan tagit med och han har också förberett sig genom att skriva ner texten. När de lyssnat på låten ett par gånger testar de att spela den själva. Ledaren försäkrar sig om att gitarristerna, Daniel och Jonatan, vet hur de skall spela. Därefter instruerar han Markus vid trummorna. Trumkompet är lite klurigt eftersom det växlar mellan raka slag och baktakt, men ledaren visar Markus hur han kan förenkla kompet. Samtidigt som Markus får instruktioner passar de tre andra på att öva på sina instrument. För att ledaren sedan ska kunna hjälpa Adam med basspelet lyssnar de ett par gånger till på skivan. När han har svårt att höra exakt hur basisten gör visar ledaren en standardbasgång som Adam kan spela.

Efter 30 minuter lämnar sedan ledaren lokalen och uppmanar killarna att repetera på egen hand. Jonatan, som är bandets sångare och den som låten bäst, ikläder sig då rollen som ledare. Han börjar med att diskutera låtens uppbyggnad och genom verbala instruktioner varvat med kroppsspråk får han sedan alla fyra att börja på samma ställe samtidigt. När de spelat en bit är det också Jonatan som markerar när det är dags att bryta för att diskutera något, eller specialträna ett visst parti i låten. Han föreslår också hur Markus, som har svårt att hitta baktaktskänslan, kan förenkla trumkompet. "Du kan väl hoppa fillen", säger han. Killarna kämpar sedan vidare för att få ihop låten. Det är inte lätt och de får testa olika metoder för att få det att

<sup>13</sup> Låten förekommer även som "Rock'n roll all nite" och finns inspelad på albumet *Dressed to kill*.

fungera. Jonatan provar att lägga ifrån sig gitarren och bara sjunga, men hans gitarrspel är uppenbart en viktig motor i repetitionsarbetet. När han märker det plockar han upp gitarren och det fungerar bättre igen.

När de inte kommer längre på "Rock'n roll all night" repeterar de en låt de spelat på tidigare. Den heter "Shock me" och är även den en Kisslåt. Det märks att de har övat på den förut för alla fyra är mycket säkrare på sina insatser. De är också mer samspelade än i den första låten. Även här är det Jonatan som leder och som visar med en tydlig armgest när de skall bryta. "Så här kan vi sluta", säger han. Jonatan instruerar också Adam hur han skall spela i refrängen. När de byter låt en stund senare kommenterar Jonatan att han tyckte att "Shock me" var roligare idag (ur fältdagbok oktober 2003).

Jonatan, Adam och Daniel började spela tillsammans redan i sjuan men då med Jesper på trummor. I samband med terminsstart i årskurs sju får de, precis som övriga ungdomar i klassen, information om den rockskoleverksamhet för ungdomar i årskurs 7-9 som bedrivs på fritidsgården i området. Anmälan dit sker gruppvis och varje band erbjuds ledarledd repetitionstid i en utrustad replokal en gång i veckan. Det finns alltså inga krav på egna instrument eller egen utrustning, och det ställs heller inga krav på förkunskaper. Vid sidan av repetitionerna arrangeras också spelningar där ungdomarna kan få tillfälle att framträda, dels på fritidsgården, dels på en av områdets musikscener. Det finns också möjlighet att göra inspelningar, och ibland anordnas repetitionshelger med övernattning på annan ort.

I sjuan bildas ytterligare ett band i klassen, och i det ingår Johan och Per på gitarr och Robin som spelar bas. Till en början är även Julia med som trummis, men hon hoppar av efter bara ett par gånger. Skälet, enligt henne själv, är att killarna ville spela punk, musik som hon "hatar mest av allt". På höstterminen i åttan är det bara Johan och Robin kvar av det ursprungliga bandet, och nu spelar de tillsammans med Petter och Kalle som går på en annan skola i området. I åttan startar också Kristoffer, Jesper och Sebastian ett band tillsammans med Stefan som också han går på en annan skola. Jag gör totalt sex besök i replokalen där banden repeterar, ett i vardera av banden under hösten i sjuan, ett per band hösten i åttan och ett på vårterminen i åttan. Vid det sista tillfället gör jag ett återbesök i Johans och Robins band i förhoppning om att få möjlighet att intervjua dem som grupp. Orsaken till att jag besöker Johans och Robins band en extra gång och att jag väljer att intervjua just det bandet är att Johan inför årskurs åtta tackar ja till att bli en av de fyra vars musikaliska handlingar jag studerar lite mer djupgående (se kapitel 6).

#### ROCKBANDEN I ÅRSKURS ÅTTA

Hårdrockbandet	Jonatan, Adam, Daniel och Markus
Oi-punkbandet	Johan, Robin, Petter och Kalle
Punkrockbandet	Sebastian, Kristoffer och Stefan

Av de totalt 29 ungdomarna i klassen deltar tolv, tio av sexton killar och två av tretton tjejer, en kortare eller längre period i rockskoleverksamheten. Ledaren för rockskolan bekräftar att det är fler killar än tjejer som söker sig till verksamheten, men han betonar samtidigt att de arbetar aktivt på att rekrytera fler tjejer. Till följd av en ökad medvetenhet och uppmärksamhet kring rockmusikområdet som en manlig domän, görs vid den här tidpunkten liknande satsningar på flera håll i landet. Popkollo, som startades 2003 i Hultsfred på initiativ av sångerskan och gitarristen Marit Bergman och som sedan spridit sig till ett antal olika platser i Sverige, är ett exempel (Landin 2008).

När jag hösten 2007 stämmer av uppgifterna jag fått med dåvarande ledare, får jag till svar att könsfördelningen bland deltagarna i princip är helt jämn. Det kan antingen bero på att det var ovanligt få tjejer i verksamheten de åren som min undersökning genomfördes, eller att det 2007 var ovanligt många tjejer. Det kan också vara ett resultat av ett målmedvetet arbete från rockskolans sida.

### *Bilda band och börja spela*

För de allra flesta som bildar band i sjuan eller åttan är rockmusicerande något de provar på för första gången. Några har visserligen haft musik som elevens val i sexan och då bekantat sig lite med instrumenten, och med att spela i grupp. Så kom det sig till exempel att Julia blev tillfrågad om att spela trummor tillsammans med Johan, Robin och Per.

*Åsa: Hur kom det sig att du började spela trummor?*

Julia: Jag hade musik som elevens val. Där lärde jag mig spela trummor och så fortsatte jag för att [läraren] tyckte att jag var duktig, fast jag har lärt mig själv. Så frågade de [Johan, Robin och Per] om jag ville vara med i deras band, och så sa jag ja (intervju åk 7).

Johan och Robin spelade tillsammans redan i sexan i en rockskoleverksamhet för elever i årskurs 4-6, som också den var knuten till fritidsgården.

*Åsa: Hur kom det sig att du började spela i band?*

Robin: Det var Johan, han började spela gitarr och så började vi tycka om punk samtidigt. Egentligen ville jag spela trummor för vi blev påverkade lite av hans brorsa som började. Så smittade det av sig på Johan, och så smittade det av sig på mig lite.

*Åsa: Hur började ni då?*

Robin: Vi började i den där rockskolan.<sup>14</sup> Det var skittråkigt för då var det tre stycken som var typ två år yngre än oss. Jag och Johan var de enda två bra, jag

<sup>14</sup> Rockskolan som Robin refererar till här riktar sig till ungdomar som går i årskurs 4-6, och även den har sin verksamhet förlagd till fritidsgården.



spelade bas och han spelade gitarr. (...) Men vi spelade upp på slutet och det gick ju bra.

*Åsa: Hade du en bas hemma då?*

Robin: Nej, först efter det här med rockskolan hittade min pappa, han har en vän som hade en billig gammal bas som jag fick. Sen några månader efter fick jag en förstärkare.

*Åsa: Och sen fick ni information om verksamheten här på fritidsgården?*

Robin: Nej, vi visste det sedan rockskolan [i sexan], för den fungerar likadant. Men man får mycket mer frihet. Man får bestämma allting själv. Man får bara vägledare. Man borde ju kunna lite först innan man börjar men de lär ju [ut]. Vi har ju vår ledare och han hjälper oss att sätta ihop en låt och sådant. Man får mycket hjälp och det är bra. Det är en grym verksamhet (intervju åk 7).

Även om både Julia och Robin refererar till tidigare erfarenheter av att spela i band föregås sällan tillträde till rockbandet av något förspel på samma sätt som det gör i Ellinors kör. Någon övergång i form av provspelning förekommer heller inte och krav på förkunskaper saknas helt. Eftersom anmälan sker gruppvis är det sociala nätverket däremot av stor betydelse för vem som börjar spela. Robin och Johan umgås på fritiden, och det gör även Jonatan, Markus, Daniel och Adam. En annan faktor som förefaller ha stor betydelse är om det finns äldre syskon som spelar. Enligt Robin är en av anledningarna till att han själv börjat spela att Johans äldre bror ”smittade av” sitt intresse, först på Johan och därefter på honom själv. Även Jonatan och Adam har äldre bröder som spelar i band och som deltagit i rockskolan för ungdomar i årskurs 7-9.

Robin pekar också på den materiella aspekten som betydelsefull. När han får en bas och en förstärkare av sin pappa ökar det hans möjligheter att utveckla sitt intresse, vilket gör honom inspirerad att spela ännu mer. Även att det finns en välfungerande och välorganiserad rockskoleverksamhet förefaller vara en stark motivationsfaktor. Robin beskriver ju rockskolan som ”en grym verksamhet” med anledning av att deras ledare hjälper dem att sätta ihop en låt, samtidigt som de själva har stora möjligheter att själva påverka den musikaliska processen. Det verkar däremot inte finnas något starkt samband mellan att Robin tagit blockflöjtlektioner i kulturskolan och att han nu spelar i rockband.

Vilka instrument som de olika bandmedlemmarna väljer kommer sig bland annat av vilka de har tillgång till hemma, och vilket eller vilka instrument som finns kvar att besätta för att bandet skall bli komplett.

*Åsa: Vad kom det sig att det blev just gitarr?*

Daniel: Att vi behövde en som spelade gitarr (intervju åk 7).

Det gäller alltså att vara beredd att hoppa in på det instrument som ingen annan spelar och även om många av killarna som spelar i rockband identifierar sig som

endera gitarrist, basist eller trummis, behärskar många av dem samtliga rockbandsinstrument tillräckligt för att kunna spela något annat än sitt huvudinstrument om det skulle vara nödvändigt.

### *Ombilda band*

Om musikhögskolestudenterna i Nielsens studie förhandlar om vem som får tillgång till en specifik deltagarbana, förhandlar killarna i min undersökning om vem som är berättigad till ett fortsatt deltagande i det rockband de börjat spela i (jfr Nielsen 2000:147). Tillträde till de här banden visar sig nämligen inte innebära att de är självskrivna som medlemmar för all framtid. Snarare förhandlas det kontinuerligt om vem som får vara kvar och vem som inte får vara det. Killarna pratar gärna om hur de ”sparkar” de bandmedlemmar som de inte anser vara tillräckligt bra. Detta gör de inför mig, i klassens och den berörda personens närvaro, som om det vore den självklaraste saken i världen. Under en lunch i bamba höstterminen i nian slår jag mig ner hos Sebastian och Jesper och passar då på att fråga Sebastian hur det går med bandet. Han svarar då att det band jag lyssnade på förra året med honom, Kristoffer och där senare även Jesper var med inte längre finns. ”Jag kickade Kristoffer och Jesper”, säger Sebastian stolt. ”Nej”, protesterar Jesper, ”jag slutade innan du kickade mig.” ”Du vet band ombildas”, säger Sebastian i en raljerande ton och berättar vidare om det nya band han håller på att starta tillsammans med tre killar från en annan skola. Senare under hösten får jag klart för mig att det bandet lagts ner, men att de till våren tänker göra ett nytt försök.

Att bandmedlemmar sparkas kan förstås som att killarna tar rockmusicerande på största allvar, att det inte är något de gör enbart för nöjes skull. Ombildandet av banden och att de mindre drivna medlemmarna får kicken kan också relateras till önskan om att musicera på en hög musikalisk nivå (jfr Brändström och Wiklund 1995:80ff). Med tanke på killarnas benägenhet att göra sig av med bandmedlemmar de inte anser håller måttet kan de också beskrivas som resultatnriktade (jfr Drotner 2006:86ff). Eftersom rockbandens bildande och ombildande i stor utsträckning handlar om socialt nätverksbyggande vill jag dock hävda att de i lika hög grad är processinriktade. På samma sätt som när banden bildas rekryteras nya bandmedlemmar då någon blivit kickad från den närmaste kamratgruppen. När till exempel Johan och Robin letar nya medlemmar till sitt band inför årskurs åtta, rekryteras de ur den grupp de umgås med på fritiden. Det visar sig också ha en viss praktisk betydelse att spela med dem man umgås med utanför skolan. En viktig del i att spela i rockband förefaller vara att prata om och lyssna på sådan musik som de spelar eller vill spela i bandet även utanför replokalen. Träffas de hemma hos någon som har instrument händer det också att de hjälps åt att plocka ut ackorden till en låt, genom att lyssna eller med hjälp av tabulaturer de söker efter

på Internet. Sett ur det perspektivet blir rockmusicerande både ett socialt medel och ett socialt mål.

Att enbart vara processinriktad som rockmusiker innebär dock problem. Bandmusicerande kräver nämligen att de inblandade har en förmåga att arbeta självständigt och driva den egna kunskapsutvecklingen framåt. Varje grupp har visserligen en ledare som instruerar och kommer med förslag, men det är inte fråga om någon utlärnning eller kunskapsförmedling i traditionell bemärkelse. Melodier, riff och kompositioner måste de enskilda bandmedlemmarna klara av att lära in på egen hand. I de fall som de har kommit olika långt i sin musikaliska utveckling kan det också bli ett problem. Som Berkaak och Ruud (1994:78) påpekar kan det lätt uppstå en konflikt i ett band när ambitionsnivån hos de olika medlemmarna drar åt olika håll. Berkaak och Ruud visar också på hur ett band som bildats på basis av kamratskap men där fokus så småningom förflyttas till musikaliska målsättningar, såsom att skaffa speltillfällen, få skivkontrakt och kanske leva på att musicera, lätt riskerar att splittras. En jämn färdighetsnivå kan också uppnås genom att den som är "för duktig" får sluta. I samband med ett besök i klassen under vårterminen i nian blir jag införstådd med att Jonatan inte längre är med i bandet han haft med Adam, Daniel och senast Per. Orsaken till det är enligt Adam och Per att han är "för bra". Jonatan ser lite förlägen ut och medger att han inte spelar i något band alls för tillfället.

Förutom att det pågår en förhandling om vem som skall få vara med och vara kvar i bandet, förhandlas det också om vem som har rätten att göra den bedömningen, det vill säga om vem som innehar det informella ledarskapet. Eftersom det inte finns någon vuxen som bestämmer vilka som skall ingå i de respektive banden, eller vilken repertoar de skall spela, måste killarna själva gemensamt komma överens om det. Det kan jämföras med hur rollfördelningen i Ellinors kör ser ut där körledaren är den som bestämmer repertoar och avgör vem som är duktig nog att bli uppflyttad. Medan Jonatan är den informelle ledaren i hårdrocksbandet, väger Johans åsikter tungt i Oi-punkbandet. I punkrockbandet är det Sebastian som både styr upp repetitioner och avgör vem som platsar och vem som inte gör det.

### *Hålla vuxenvärlden och tjejer på avstånd*

Fornäs et al. (1988) beskriver rockband som en slags "frizon", eller avgränsat rum där det är möjligt för ungdomar både att förhålla sig till och bearbeta samhällets, skolans och föräldrars normer och ideal. Inom ramen för denna "frizon" sägs ungdomarna också kunna arbeta ostört med att skapa identitet (ibid. 215). Rockbandet kan naturligtvis fungera som ett forum för identitetsskapande, men det är knappast fråga om någon "frizon" i bemärkelsen att ungdomar som ägnar sig åt att spela rock skapar identitet utan hänsyn till normer och ideal som finns i deras omgivning. Jag vill snarare hävda att ungdomar i sitt musikutövande mycket aktivt förhåller

sig till samhälleliga diskurser och föreställningar om musik och musicerande. Det framgår inte minst av deras samtal om musik som diskuterades i förra kapitlet (jfr Lilliestam 2001).

Även om jag i linje med Fornäs et al. (1988) menar att rockmusicerande kan vara ett viktigt sammanhang för identitetsskapande går det inte heller att hävda att deltagande i rockband erbjuder fler eller bättre möjligheter att skapa identitet jämfört med andra former av musikutövande. Jag uppmärksammar till exempel tidigare hur Ellinors identitetsskapande har en stark koppling till att hon sjunger i kör och tar sånglektioner (jfr Henningsson 1996:30ff). Däremot visar det sig att en identitet kopplad till rockmusicerande är mer gångbar i den sociala samvaron med klasskamraterna i skolan än en som körsångare eller saxofonist i kulturskolan. Vid mina besök i klassen är rockmusicerande ett vanligt förekommande samtalsämne och dessutom något som omtalades i positiva termer. De som spelade i band hade generellt sett en starkare ställning och bättre position i klassen än de som inte gjorde det. Särskild status erhåller de som uppfattades som duktiga rockbandsmusiker, som till exempel Jonatan och Sebastian.

Det finns också en risk att identitetsskapande på det sätt som Fornäs et al. (1988:214) diskuterar blir synonymt med *killars* identitetsskapande. De hävdar nämligen att rockmusicerande fyller en funktion när det gäller att "... i fred få testa och experimentera med sin egen manlighet", med tanke på att "den könsmässiga avgränsningen" är en viktig del av rockmusicerandet. Det gör de mot bakgrund av att banden de studerade arbetade hårt på "att hålla flickorna på avstånd". En lika fullt tänkbar anledning till att killarna i deras studie håller tjejerna på avstånd eller distanserar sig från femininitet är att de förhåller sig till föreställningen om äkta och bra rockmusik som något maskulint (jfr Frith och McRobbie 1990, Lilliestam 2003).

Att hålla tjejer eller kvinnor på avstånd är på intet sätt unikt för de ungdomar som Fornäs et al studerat. I sin undersökning om rockmusiker i Liverpool uppmärksammar även Sara Cohen hur viktigt det var för medlemmarna i rockbanden att distansera sig från kvinnor och femininitet (1991:204f). Bandmedlemmarna var i de flesta fallen män och kvinnor som hade svårt att få tillträde som aktörer till både rockbanden och till alla de officiella sammanhang banden figurerade i. Däremot återfanns de ofta i publiken och i en del fall också som bakgrundssångerskor. De kvinnor som trots allt lyckades komma med som instrumentalister i något av banden upplevde sig inte heller tagna på lika stort allvar som sina manliga kollegor, vare sig av sina medmusikanter eller av publiken (ibid. 202).

Monika Bloss visar i sin studie av kvinnliga rockmusiker i Tyskland hur svårt det kan vara att som kvinna bli accepterad i rollen som rockmusiker (Bloss 1998). Hennes informanter berättar att de ofta upplever att de måste bevisa sin kompetens som instrumentalister för att bli tagna på lika stort allvar som de manliga musikerna de

jämför sig med.<sup>15</sup> Bloss menar att det leder till att kvinnorna får problem med att förhålla sig både till femininitet och till sig själva som feminina subjekt. En trummis i hennes studie hävdar till exempel att den bästa komplimang hon kan få är att hon inte spelar som en kvinna. Andra såg femininitet som en tillgång, paradoxalt nog även de som vägrar att framträda musikaliskt med en ”feminin stil” (ibid. 34).

Sara Jansson (2001:76), som studerat kvinnliga gitarrister inom rockmusikgenren, menar att en viktig orsak till att många kvinnliga gitarrister beskriver sig som ”fel” eller framställer sig som mindre kompetenta än sina manliga kollegor, är att elgitarren har en maskulin könskodning och att rockmusik förknippas med maskulinitet. Rockmusikens och rockmusicerandets sammankoppling med maskulinitet kan också innebära att rockbandsmusicerande framstår som ett mer självklart val för killar än för tjejer. Jag ser det också som en av de viktigaste orsakerna till att så få av tjejerna i min undersökning valde att ägna sig åt den typen av aktivitet.

I samband med mitt besök på vårterminen i årskurs åtta hos Johan och Robin mötte jag till min stora förvåning Pernilla när jag var på väg in i replokalen. Det visade sig då att också hon sjunger i ett band tillsammans med några kompisar hon umgås med på fritiden. Till skillnad från killarna, som gärna pratar om sina band och ofta tar upp ämnet till diskussion med mig, har Pernilla aldrig yppat ett ord om att hon är med i ett rockband. Hon ser också lite förlägen ut över att möta mig i replokalen, som om jag kommit på henne med något hon inte riktigt står för. När jag i en intervju lite längre fram frågar henne om bandet och hur det kommer sig att hon började spela säger hon så här.<sup>16</sup>

Pernilla: [Lite förlägen.] Nej, men det är ju mina kompisar som haft det innan, och sen fick jag vara med och sjunga. Men vi var inte så bra så vi kanske ska sluta. Det börjar ju på nytt nu och det är inte riktigt säkert om vi ska fortsätta, för alla umgås inte med varandra längre. (...) Vi hann nästan aldrig komma igång, vi bara gjorde några egna låtar, men vi fick aldrig liksom till någon riktigt text eller så.

*Åsa: Hur har det gått till på repetitionerna?*

Pernilla: Nej, vi bara tjuvar och säger att allt är så himla dåligt.

*Åsa: Vad säger er ledare då?*

Pernilla: Han har väl tyckt ibland att vi borde anstränga oss lite mer och inte säga att vi är så dåliga. Bara strunta i allt annat och fortsätta (intervju åk 9).

Ett sätt att förstå Julias korta medverkan i Johan och Robins grupp och Pernillas ovilja att framträda i rollen som rockbandsmedlem är som sagt att valet att börja spela i ett rockband vid 13-årsåldern ter sig mer självklart för en kille än för en tjej.

<sup>15</sup> Så uttrycker sig även kvinnor som verkar inom andra mansdominerade musikaliska genrer som till exempel jazz (se Bergman 2002).

<sup>16</sup> Även Pernilla är en av de fyra ungdomarna som jag studerar något mer på djupet och som diskuteras mer ingående i kapitel 6.

### *Rockmusicerandets maskulina könskodning*

Att det är vanligare med manliga än med kvinnliga rockmusiker härleder den brittiska populärmusikforskaren Mavis Bayton bland annat till att tjejer och killar redan under tidig barndom socialiseras till att utveckla olika sätt att vara och agera på (Bayton 1990:239, se också Ganetz 1994). Även i boken *Frock Rock* (1998) trycker Bayton på könsocialisation som en orsak till att tjejer är mindre benägna än killar att starta rockband i tonåren. Killar har med den uppfostran de fått lättare än tjejer att agera i grupp och synliggöra sina prestationer vilket är grundläggande för att kunna ingå i ett rockband (ibid. 27). Bristande erfarenhet av att förhålla sig till en grupphierarki och ovana att ta plats som kompetenta kan vara anledningar till att Pernilla och hennes kamrater inte kommer någon vart utan ”sitter och tjuvar och säger att allt är så himla dåligt”. Bayton menar också att killar redan under tidig barndom tränas mer än tjejer i att hantera teknisk utrustning. Dessutom är det vanligare att killar uppmuntras av sina föräldrar att spela i band och att de, såsom Robin, får instrument och annan utrustning av dem (ibid. 27ff, se också Ganetz 1994).

Även i min tidigare studie om gymnasietjejjers attityd till att musicera (Bergman 2001) diskuteras könsocialisation som en betydelsefull faktor för vem som börjar spela i band och vem som inte gör det. Bland annat uppmärksammas hur socialisationsmönster påverkar hur tjejer i gymnasieålder som väljer att spela i rockband uttrycker tankar och attityder till sitt eget musicerande. Bland annat härleds tjejernas berättelser om att de har sämre självförtroende än killar när de spelar, och att de måste bevisa att de kan spela innan de blir tagna på allvar av omgivningen, till de roller som tjejer och killar tilldelas under uppväxten.<sup>17</sup>

Med tiden har dock min inställning till könsocialisation som en förklaringsmodell till varför tjejer och killar många gånger utövar musik i olika sammanhang, om inte ersatts så åtminstone utvidgats till att även inbegripa ett intresse för hur kön konstrueras inom ramen för sociala och kulturella praktiker.<sup>18</sup> Tänker man sig likt Butler (1999) och Davies (2003) att maskulinitet såväl som femininitet kan iscensättas av både killar och tjejer blir det problematiskt att prata om könstillhörighet som en orsak till varför en person väljer att, eller väljer att inte, spela i rockband. Sett till rockmusicerandets maskulina könskodning är det utifrån en sådan synvinkel viktigare att iscensätta maskulinitet än att vara kille för att kunna bli uppfattad som och erkänd som ”riktig” rockmusiker. Men trots att maskulint kön kan göras av såväl män som kvinnor finns, som Butler (1999:178) konstaterar, förväntningar kopplade till våra biologiska kön som kan vara svåra att bortse från.

<sup>17</sup> I studien som gjordes för min d-uppsats ”Vi kör ju inte direkt någon typisk tjejmusik vi spelar rätt hård musik” intervjuades åtta tjejgrupper, fyra rockband, en vokalensemble, en saxofonkvartett, en folkmusikgrupp och en pianotrio.

<sup>18</sup> Det är för övrigt en generell förskjutning som skett inom genusforskningen de senaste decennierna.

Att killarna i klassen väljer att spela rock medan tjejerna väljer att inte göra det, eller som Pernilla inte vill stå för det, kan ses som att de "gör kön" som ligger i linje med både förväntningar och konventioner om hur killar respektive tjejer bör agera (Butler 1999, Davies 2003). Även i de verbala utsagor jag får ta del av från ungdomarna ansluter de sig till föreställningen om att rockmusicerande som aktivitet lämpar sig bättre för killar än för tjejer. Johan berättar i samband med ett av mina besök i klassen under höstterminen i nian att Robin nyligen har slutat i deras band och att de tillfälligt tagit in en ny basist som ersättare. Honom har de dock för avsikt att byta ut mot Petters, trummisens, flickvän. I nästa andetag utbrister han: "tjejer kan inte spela". När jag ber honom utveckla det säger han att "vi är bättre kompis med henne". Johan uttrycker sig alltså helt i linje med den diskurs som Cohen (1991) och Bloss (1998) uppmärksammar och som gör gällande att kvinnliga rockmusiker inte är lika kompetenta som de manliga, men han pekar också på att kamratskap är en viktig aspekt för vem som är berättigad en plats i bandet.

Huruvida Petters flickvän verkligen börjar spela i bandet vet jag inte, men när jag gör intervjun med gruppen i samband med deras spelning senare samma termin spelar Magnus sedan någon månad tillbaka bas. Kanske tyder det på att den "köns-mässiga avgränsningen" som Fornäs et al. (1988) uppmärksammar trots allt är viktig även för Johan och hans bandkamrater, och att de har "ett behov av att i fred få testa och experimentera med sin egen manlighet" (ibid. 214). Eller så var en kvinnlig bandmedlem oförenlig med den diskurs som gör gällande att rockmusicerande är en maskulint könskodad aktivitet som män är bättre rustade att ägna sig åt än kvinnor (jfr Cohen 1991:202, Bloss 1998:35, Bayton 1998:55ff, Jansson 2001:76).

### *Rockmusik och identitetsskapande*

Medan Linus och Ellinor lyssnar på och utövar olika slags musik, spelar killarna i rockbanden sådan musik de lyssnar på hemma och känner till sedan tidigare. Det finns också, som uppmärksammades i det föregående kapitlet, ett samband mellan deras förändrade lyssnarpreferenser och att de bytt repertoar i sitt band. Killarna i hårdrocksbandet som i sjuan både lyssnade på och provade på att spela musik av gruppen Rage Against the Machine, spelar i åttan låtar av gruppen Kiss när jag besöker dem. Jag försöker förgäves få dem att berätta om orsakerna till deras lyssnar- och repertoarbyte, men det enda svar jag får är att de tröttnat på Rage Against the Machines musik. En möjlig anledning är att de uppfattar 1980-talshårdrocken som enklare att utöva. De kommenterar själva att Rage Against the Machines låtar är svårspelade, något de aldrig nämner i fråga om Kiss musik. Högst troligt rör det sig dock om en process i två riktningar, det vill säga att vad killarna lyssnar på påverkar vad de spelar för musik, men också att musik som är möjlig för dem att själva utöva är sådan de lär sig tycka om och börjar lyssna på.

Att killarna i hårdrocksbandet övergår från att spela musik av Rage Against the Machine till att välja just Kisslåtar kan också sättas i relation till ett allmänt uppsving för 80-talshårdrock vid den aktuella tidpunkten. Samma höst som ungdomarna börjar åttonde klass framträder Iron Maiden i Göteborg och Jonatan och Adam berättar att de tänkt gå på deras konsert. Inför bandets spelning på Scandinavium lanseras Iron Maidens musik hårt i den lokala skivbutiken där killarna vistas en del på raster och efter skolan. Vid den tidpunkten tilldelas även andra 80-talshårdrocksband en framträdande placering i affären.

Även Johan och Robins band spelar olika slags musik i sjuan och i åttan. Vid mitt första besök hos gruppen repeterar de en låt av gruppen Anti Flag, ett amerikansk street-punkband som bildades i slutet av 1980-talet. De berättar då att de tidigare under terminen också spelat ett par Sex Pistols-låtar. När jag besöker bandet i årskurs åtta har de skaffat sig en delvis annan musikalisk profil. Då består deras repertoar helt och hållet av Oi-punk, eller streetpunk som det också kallas. Att bandet ombildas i åttan och att Per och Sebastian slutar, eller får sluta, kommer sig enligt killarna själva av att Johan och Robin hellre vill spela tillsammans med personer de umgås med på fritiden. Calle och Petter, som nu ingår i bandet, lyssnar precis som Johan och i viss mån även Robin då i princip uteslutande på Oi-punk.<sup>19</sup>

Att rockbandsmedlemmarna lyssnar på och spelar samma slags musik betyder som jag pekar på ovan inte att rockmusicerande bättre erbjuder möjligheter att utveckla identitet än vad andra former för fritidsmusicerande gör. Däremot att musiken de utövar och lyssnar på har betydelse för deras identitetsskapande. Det som enligt Fornäs et al. (1988:220ff) gör rockmusik till ett viktigt redskap i identitetsarbetet är musikens speciella beat och specifika sound.

Beatet är den kroppsligt förnimbara pulsen, som associerar till uråldriga trummor, vaggningar eller mammas hjärtslag. Men det knyter också an till storstadsljuden, arbetslivets maskinrytmer och andra mekaniskt pulserande ljud. På så vis tycks det förmedla mellan kroppens egna och den moderna omvärldens påtvingade och avhumaniserade rytmer (ibid. 224).

Vidare hävdar de att:

Vill man försöka förstå unga människors dragning till rock och pop, ligger det närmast till hands att hänvisa till beat och sound, till rytmen och kraften till behovet av idoler som övergångsobjekt eller musikmiljöerna som totalupplevelser (ibid. 225).

Även om rockmusikens beat och sound mycket väl kan fungera som en resurs för identitetsskapande bidrar Fornäs et al. enligt min uppfattning i ganska liten utsträckning till att skapa klarhet kring på vilket sätt det sker. De utvecklar nämligen

<sup>19</sup> För en mer ingående diskussion både om Johan och Robins band och kring Oi-punk se kapitel 6.



inte så mycket om *hur* musikens beat, sound och rytmer påverkar ungdomars identitetsskapande, utan nöjer sig med att konstatera *att* den gör så.

Förutom den klingande musiken är det också viktigt att ta hänsyn till kontexten runt omkring musikutövandet (DeNora 2000:42ff, 2001:170). Rockmusicerandets potential när det gäller identitetsskapande kan kopplas till att killarna utövar musik av grupper eller artister som de ser upp till och kanske har som förebilder, musik de dessutom identifierar sig som lyssnare av. Att göra det inom ramen för en social gemenskap som bygger på kamratskap kan också bidra till att deras identiteter bekräftas ytterligare. Det som Linus och Ellinor får utlopp för på sina konserter, att få ta plats och bli bekräftad som kunnig och kompetent, får killarna i rockbanden med sig både från repetitionerna varje vecka och från när de umgås hemma på någons pojkrum och pratar om eller spelar musik tillsammans.

### *Lära sig spela rock*

Vid sidan av de identitetsskapande aspekterna av att spela i rockband finns det bland forskare också ett stort intresse för de läroprocesser som är kopplade till kamratbaserat rockmusicerande. Många av dem som har ett sådant intresse framhåller de informella inslagen i lärandet som något positivt, något som formella läromiljöer i högre grad borde ta intryck av. Så gör till exempel Fornäs et al. (1988:240f) när de hävdar att rockmusikers läroprocesser präglas av en större öppenhet och frivillighet än de som är kopplade till skolans undervisning. Den senare bygger enligt deras uppfattning på tvång och målstyrning.

Även Green (2001) föreslår att lärandestrategier hos musiker på populärmusikområdet, både professionella och icke professionella, i högre grad borde fungera som en förebild vid planering av formell musikundervisning. Hon tänker då i synnerhet på det gehörsbaserade musicerandet. Greens hypotes är också att de unga människor som lär sig spela i ett informellt sammanhang i större utsträckning än de som lär sig genom formell musikundervisning kommer att fortsätta att musicera även i vuxen ålder (ibid. 56). Det är naturligtvis inte alls säkert att en person som börjar spela i rockband i årskurs sju är mer benägen att fortsätta att utöva musik senare i livet än någon som börjar sin musikaliska bana med att spela blockflöjt i kulturskolan. Det är inte heller säkert att formell musikundervisning per automatik kommer att bli bättre och mer elevtillvänd bara det förs in informella inslag. Musikundervisning i den obligatoriska skolan och fritidsbaserade rockband är trots allt två olika slags läromiljöer med specifika mål och traditioner.

Lilliestam (1995) slår även han ett slag för det gehörsbaserade lärandet, men uppmärksammar samtidigt en konflikt mellan å ena sidan en rockmusiktradition och å andra sidan formell utbildning. Att överföra läroprocesser och traditioner från en kontext till en annan kan enligt honom vara problematisk med anledning

av att kulturella uttryck värderas och tillämpas på skilda sätt i olika läromiljöer (ibid. 231).

Genom att peka på omöjligheten i att på ett enkelt sätt särskilja formellt och informellt lärande bidrar Saar (1999:27) till att nyansera diskussionen om vilket som är det ”rätta” sättet att bedriva undervisning på. Eftersom rockbanden som ungdomarna musicerar i är organiserade och i viss mån styrda tidsmässigt och pedagogiskt, går det inte att tala om dem som om de vore enbart informella. Det är en utgångspunkt som även är min när jag diskuterar lärandet som äger rum i samband med rockmusicerandet.

När killarna i hårdocksbandet lär sig spela låten ”Rock’n roll all night” börjar de med att gemensamt lyssna på låten. Det gör de i syfte att urskilja ackord, basgångar och trumkomp och för att skapa sig en bild av den musikaliska helheten. Den typ av lyssnande som har ett bestämt mål eller sker i ett specifikt syfte beskriver Green (2001:23f) som *målinriktat lyssnande (purposive listening)*, vilken är en av tre lyssnarstrategier hon diskuterar. De två andra är *uppmärksam lyssnande (attentive listening)*, samt *förstrött lyssnande (distracted listening)*. Greens poäng är att samtliga sätt att lyssna är viktiga för det musikaliska lärandet, oavsett om det sker medvetet och avsiktligt eller inte.

Listening of any kind is a crucial activity for all musicians. Purposive listening, in particular, is a part of both informal music learning and formal music education. However, for those who become popular musicians as well as other types of vernacular musicians, all types of listening – including attentive listening, distracted listening and even hearing – also form a central part of the learning process (ibid. 24).

Musiklyssnande som aktivitet sträcker sig över betydligt fler situationer och sammanhang än enbart som ett moment på rockbandsrepetitionen. Vid tidpunkten för mitt besök lyssnar Jonatan, Adam, Markus och Daniel mycket på Kiss och annan 80-tals hårdrock. Om de under repetitionen anlägger en lyssnarstrategi som syftar till att i möjligaste mån efterlikna förlagan, beskriver de i intervjusamtal hur de hemma på pojkrummet lyssnar både uppmärksam och ibland parallellt med andra aktiviteter (jfr Stockfelt 1988:181). De pendlar med andra ord mellan strategierna målinriktat lyssnande, uppmärksam lyssnande och förstrött lyssnande (Green 2001:23f). En som också berättar om hur han lär sig spela låtar på gitarr genom att just lyssna är Kristoffer.

*Åsa: Spelar du både när du är ensam och när du har kompisar med hemma?*

Kristoffer: Ja, ibland händer det att jag sitter inne och spelar hela helger.

*Åsa: Vad är det du spelar på?*

Kristoffer: Jag brukar lyssna på låtar och ta ner dem. Sen så sitter man och kommer på, plockar ut ackord på andra låtar.

*Åsa: När du säger plocka ner låtar hur går det till?*

Kristoffer: Tablar alltså.<sup>20</sup>

*Åsa: Som du laddar ner från nätet?*

Kristoffer: Ja, eller så lyssnar jag på låten och så provar jag mig fram (intervju åk 8).

Jag får snarlika berättelser av flera av killarna i hårdrocksbandet och Jonatan berättar att han, precis som Kristoffer, tar hjälp av hur musiken klingar och hur den är noterad.

*Åsa: är det någon särskilt sajt du brukar gå in på?*

Jonatan: Nej, men jag brukar gå in på MX-tabs<sup>21</sup> och ladda ner låtar och så, så man kan se hur de spelar och spela det själv (intervju åk 7).

Efter att Jonatan, Adam, Markus och Daniel lyssnat på ”Rock’n roll all night” ett par gånger försöker de sig på att spela den tillsammans. Först måste dock var och en vara klar över hur han själv skall spela, och deras ledare försäkrar sig om att var och en av dem är det. Utan ledarens hjälp hade inläringen av låten troligen tagit mycket mer tid i anspråk och kanske hade killarna aldrig kommit någon vart alls utan de instruktioner och den hjälp de får. Men ledaren kan inte göra jobbet åt dem, det är killarna själva som måste dra det stora lasset i inlärningsprocessen. Var och en måste ta ansvar för det egna basriffet, gitarrkompet eller trumfillet. Därefter gäller det att kunna samarbeta och få delarna att hänga ihop till en helhet. I den situationen blir också kombinationen av de formella och de informella inslagen av lärande tydlig. Ledaren bistår med både instrumentalkniska och musikaliska råd, men trots det vilar ansvaret för det musikaliska resultatet på killarna själva (jfr Saar 1997:27).

Att killarna lär sig spela låten genom att lyssna på en inspelad version av den kan också sägas handla om att de imiterar en musikalisk förebild, i det här fallet musikerna i rockgruppen Kiss. Deras lärande kan också betraktas vara kopplat till att de imiterar ledaren som visar och instruerar hur de skall spela. Att imitera är dock inte detsamma som att kopiera en förlaga. Killarna förhåller sig snarare aktivt både till den inspelade versionen av låten och till ledarens förslag om hur de skall spela. Alla är införstådda med att de gör sin egen tolkning av låten. Att få ihop en egen version och att få till en musikalisk helhet som samtidigt inte skiljer sig allt för mycket från originalet är den belöning eller den förstärkning killarna får för det arbete de lägger ner (jfr Frønes 1995:42).

En av de saker jag rent allmänt reagerar på vid mina besök hos rockbanden är att killarna då kommunicerar med betydligt fler ord än vad jag upplever att de gör när

<sup>20</sup> Med ordet tablar syftar Kristoffer på tabulaturer, vilket är ett noteringssystem för gitarr och bas.

<sup>21</sup> MX-tabs är en musiktabulatur-webbsida som erbjuder gratis gitarr-, bas- och trumtabulaturer.

jag iakttar dem i skolan. Detta trots att det också förekommer en hel del ickeverbal kommunikation under repetitionen såsom armgester, ögonkast och liknande. Det kan möjligen tyda på att verbal kommunikation är en viktig del i deras perspektivutbyte och ett redskap för att underlätta deras gemensamma lärande.

Det går även att diskutera det som händer under hårdrocksbandets repetition med Frønes sista aspekt av lärande, lärande i en interaktionskontext. För även när killarna vet hur de skall spela var och en för sig och när de bemästrar sin egen insats så är det ändå i samspelet med de övriga bandmedlemmarna som låten blir till. Detta blir särskilt tydligt då de arbetar på egen hand. När ledaren lämnar rummet intar Jonatan rollen som ledare. Det betyder inte att han är den ende av dem som är aktiv, eller att de andra killarna inte har några egna åsikter eller idéer att framföra. Snarare pågår en ständig dialog mellan Jonatan, Adam, Markus och Daniel, och de diskuterar och ventilerar gemensamt olika förslag.

Ett annat exempel på att killarna agerar och interagerar på olika sätt i replokalen och i skolan är när Sebastian och Kristoffers band får i uppgift att göra en egen låt. De tar sig an uppgiften genom att gemensamt improvisera fram en låt baserad på ett basriff som Sebastian hittar på. Om jag ovan noterade en skillnad mellan hur Jonatan, Adam, Markus och Daniel kommunicerar med fler ord under rockbandsrepetitionen än i skolan, observerar jag här en avsevärt bättre förmåga att koncentrera sig, i synnerhet hos Sebastian. I skolan uppfattar jag honom ofta som distra och han ägnar sig enbart korta stunder i taget åt uppgifter han fått. I replokalen är det tvärtom han som är tydligast fokuserad och den som i sitt band driver repetitionen framåt. Kanske är det just tack vare möjligheten att själv påverka form och innehåll i det sammanhanget som får honom att bli fokuserad och ta sig an en uppgift med entusiasm och stort engagemang (jfr Fornäs et al. 1988, Green 2001).

## Slutord

De tre miljöer eller sammanhang för fritidsmusicerande som uppmärksammats i det här kapitlet erbjuder samtliga möjlighet till identitetsskapande och musikalisk kunskapsutveckling, men på olika sätt. I umgänget med skolkamraterna har kunskaper som utvecklats genom rockbandsmusicerande en högre status än motsvarande kunskaper som utvecklats genom deltagande i kyrkokören eller i kulturskolans verksamhet.

I nästa kapitel diskuteras hur ungdomarna använder sig av de kunskaper som de inhämtat, genom till exempel fritidsmusicerande, på skolans musiklektioner. Vidare, visar jag där på vilket sätt, och i vilken utsträckning, deras musikaliska färdigheter och kunskaper värderas och premieras inom olika undervisningsmoment.

## KAPITEL 5

# Skolans musikundervisning

**K**LASSENS KILLAR STÅR UTANFÖR musiksalen i väntan på att lektionen skall börja. Några pratar eller småbråkar med varandra medan Robin spelar på en gitarr som han lånat från musiksalen. När föregående lektion är slut uppmanar Jorunn, som musiklearen heter, dem att gå in och börja plocka fram instrument. Självt går hon för att byta material i lärarrummet. Sebastian och Jesper sätter sig bakom trummorna, Robin tar en av elbasarna och Jonatan lägger beslag på den stålsträngade gitarren som hänger på väggen. De spelar var för sig på olika riff och komp. Några killar hämtar akustiska gitarrer i skåpet och ganska snart är ljudvolymen hög. I det mindre kaos som råder passar vissa på att byta instrument med varandra. Andra sitter tysta och väntar, och ett par av dem håller för öronen. Då Jorunn kommer tillbaka blir det tyst och ungdomarna placerar sig i en halvcirkel med var sin gitarr framför sig (ur fältdagbok höstterminen åk 8).

I detta kapitel, som handlar om skolans musiklektioner, står framförallt ungdomarnas agerande och interagerande under olika undervisningsmoment i fokus. Här diskuteras också på vilket sätt och i vilken utsträckning ungdomarnas tidigare musikaliska kunskaper och färdigheter är användbara på skolans musiklektioner, särskilt sådana kunskaper de tillägnat sig genom organiserat fritidsmusicerande.

Kapitlet baseras i första hand på de deltagande observationer jag gjort i samband med musiklektionerna.<sup>1</sup> Den obligatoriska musikundervisningen är på den här skolan förlagd till årskurs åtta och nio, och referatet ovan är hämtat från en av de första musiklektionerna jag närvarade vid. Undervisningen bedrivs i halvklass och varje grupp har två timmar musik en gång i veckan under en termin, antingen på höst- eller vårterminen. I årskurs åtta gjorde jag fyra besök i vardera gruppen, i nian tre.

## Musikundervisningens form och innehåll

I andra ämnen där klassen är delad i två grupper har de första 15 på klasslistan placerats i den ena gruppen, och de efterföljande 14 i den andra. Gruppindelningen i musikkursen får ungdomarna dock själva vara med och påverka. Efter att Jorunn visat på olika alternativ uttrycker en majoritet önskemål om att grupperas tjejer och killar var för sig.<sup>2</sup> Bland förra årets elever önskade tjejerna, enligt musikläraren, en sådan modell för gruppindelningen. Orsaken var att de uppfattade killarna som mer drivna instrumentalister än dem själva. Det kan tänkas att tjejerna som deltar i undersökningen resonerar på samma sätt. Eller så övertar de en modell för att gruppindela, och eventuellt också en föreställning om sig själva som mindre kompetenta än killarna, från sina ett år äldre skolkamrater.

Bakom valet att gruppindela enligt principen samkönade grupper finns ofta en förhoppning om att bättre kunna anpassa undervisningen till tjejers behov. Det bygger också många gånger på en föreställning om att killar tar plats i klassrummet på tjejers bekostnad. Genom att undervisa tjejer och killar var för sig tror man sig kunna skapa ett större utrymme för tjejerna och därmed förbättra deras möjligheter att utvecklas kunskapsmässigt (Öhrn 2002:71). Det viktigaste här är dock inte *varför* det blir en tjej- och en killgrupp, utan *hur valet* att bedriva musikundervisning i samkönade grupper *påverkar ungdomarnas agerande* på musiklektionerna.

Grundskolans musikundervisning utmärks, som institutionella läromiljöer i allmänhet, av en tydlig struktur. För verksamheten finns uttalade kunskapsmål samt riktlinjer för hur målen ska uppnås. Dessa finns angivna i läroplan, kursplan och timplan.<sup>3</sup> Målen och riktlinjerna är samtidigt formulerade på ett sådant sätt att

<sup>1</sup> Förutom den obligatoriska musikundervisningen kan ungdomarna i årskurs 7-9 också välja frivillig musikverksamhet på elevens val. På Högåsskolan finns två musikkurser som elevens val, rockensemble och körsång. Jag besöker även de kurserna vid ett par tillfällen men i detta kapitel koncentreras framställningen till den obligatoriska musikundervisningen.

<sup>2</sup> Jag är inte närvarande då gruppindelningen görs, men får berättat för mig hur det gått till av musikläraren.

<sup>3</sup> Den läroplan som är gällande vid den aktuella tidpunkten är Lpo-94.

de lämnar handlingsutrymme för läraren att själv, och i samråd med eleverna, välja undervisningsstoff och arbetsmetoder. I timplanen finns angivet hur många timmar varje ämne har till sitt förfogande, men hur dessa fördelas över grundskoletiden är upp till varje skola att själv bestämma. På varje enskild skola upprättas också en lokal arbetsplan och lokala betygskriterier för varje ämne, vilket även det sätter ramar för undervisningens form och innehåll.

Huvudmomentet i årskurs åttas musikkurs är ackordspel på gitarr. Läraren börjar med att gå igenom ackorden D, G och A<sup>7</sup>, och bygger sedan vidare genom att lära ut Hm, Em och F<sup>#7</sup>. Därefter introduceras ackord i andra tonarter. Efter ett par lektionspass med gitarr lärs sedan grunderna för basspel ut och när ungdomarna behärskar det får de prova att spela enklare trumkomp. Målet är att de vid terminens slut skall kunna spela låtar i mindre grupper och att framföra dem för varandra. Parallellt med instrumentalspel ägnas första delen av terminen åt västerländsk konstmusikhistoria från 1600-talet fram till cirka 1900. Som avslutning på det momentet får ungdomarna göra ett skriftligt prov som en redovisning av vad de lärt sig. Senare delen av terminen är vikt åt musikleära, ett moment som innefattar notkunskap, musikaliska termer och begrepp.

Musikkursen i nian är upplagd på liknande sätt men med lite svårare moment. Där ställs till exempel högre krav på att kunna arbeta självständigt, och på att utföra uppgifter på egen hand eller i mindre grupper. Fördelningen mellan praktiska och teoretiska lektionsmoment är dock den samma. Den praktiska delen består av att ungdomarna får skapa egna låtar. Först en låt som skall vara baserad på en blues-tolva och när bluesprojektet är avslutat får de sedan komponera en låt utifrån en valfri ackordföljd, en så kallad rundgång. Båda kompositionerna redovisas med en uppspelning inför kamraterna i gruppen där låtarna framförs av upphovsmakarna själva. Det teoretiska momentet utgörs av rockhistoria som sträcker sig från bluesens rötter till 1960-talets pop- och rockmusik.<sup>4</sup> Liksom i åttan avslutas det med ett skriftligt prov.

Lektionerna följer som regel en tredelad struktur där de första 45 minuterna ägnas åt att musicera. Därefter kommer ett teoretiskt moment under cirka 30 minuter. Lektionen avslutas sedan efter ett ytterligare 45 minuter långt spelpass. Inställningen bland musikleäraren och hennes musikleärarkollegor på skolan är att musikutövande skall ägnas mer tid än teoretiska moment, och att elevernas förmåga att musicera bör viktas högre vid betygsättning än deras teoretiska musikkunskaper. Min erfarenhet från tiden då jag själv arbetade som musikleärare är att en sådan kunskapsviktning är mycket vanlig bland musikleärare i årskurs 7-9. Jorunn gör också ungdomarna uppmärksammade på att det är så hon och hennes kollegor resonerar.

---

<sup>4</sup> Det finns ingen exakt slutpunkt för rockhistoriemomentet. De jobbar så långt de hinner, och i en del grupper hinner de enligt musikleäraren längre än till 60-talet.

### *Perspektiv på kunskap och lärande*

Jag vill påstå att det är få andra skolämnen som ungdomar ägnar lika stor del av sin fritid åt som musik, möjligen med undantag för idrott. Att ungdomar lär sig om musik och utvecklar musikaliska färdigheter på fritiden gör också att grundförutsättningarna för att bedriva undervisning i ämnet musik skiljer sig från de i andra skolämnen. Vad för slags musikkunskaper ungdomarna har med sig till musiklektionerna är inte enbart en fråga om huruvida de utövar eller tidigare utövat musik. Musikaliskt lärande kan, som jag varit inne på tidigare, inte reduceras till något som genereras genom organiserat fritidsmusicerande eller enbart i formella sammanhang. Givetvis lär sig ungdomarna något om musik även i sammanhang där det inte finns något uttalat pedagogiskt syfte, till exempel då de lyssnar på och diskuterar musik tillsammans med andra (jfr Green 2001:23f). Vidare tillhandahåller de musikmedier ungdomarna kommer i kontakt med information och kunskap som är viktiga för att kunna delta i samvaron med kamraterna. Från tidningar och magasin, skivkonvolut, radio, tv och Internet får ungdomarna dagligen också med sig en stor mängd musikaliska faktakunskaper. Genom media möter de också föreställningar om musik som de förhåller sig till på ett eller annat sätt. Det här är också kunskaper som ungdomarna tar med sig till skolans musiklektioner och som kan komma till användning där.

Med tanke på att styrdokument anger målen för undervisningen kan musiklektionerna i första hand beskrivas som formella till karaktären. Till de formella inslagen hör också att det finns en lärare som bestämmer innehåll. Det är också hon eller han som bedömer hur eleverna lyckas nå upp till kursmålen och vilket betyg som skall sättas efter avslutad kurs. I det förra kapitlet uppmärksammades hur såväl ungdomsforskare som forskare på det musikpedagogiska området betonar hur viktigt det är att föra in mer informellt lärande i skolans musikundervisning, genom att i högre grad ta intryck av hur ungdomar lär sig spela på fritiden och hur rock- och popmusiker utvecklar kunskaper och färdigheter (Fornäs et al 1988, Green 2001, Stållhammar 1995, 2004).

Green, som visserligen diskuterar utifrån en brittisk skol- och utbildningskontext, menar också att det är viktigt att ta elevernas tidigare erfarenheter, liksom deras behov och önskemål som utgångspunkt vid formandet av formell musikundervisning (jfr Campbell 1998). Resultatet av det forskningsprojekt som Green initierade och genomförde i början av 2000-talet, och som involverade såväl lärare som elever på ett tjugotal secondary schools<sup>5</sup> i och runt London, visar på att skillnaden mellan ungdomarnas musikvardag och den musik som förmedlas via skolan kvarstår, trots att man medvetet satsat på att försöka överbrygga den (Green 2006:16, Stållhammar 1995, 2004). Det visar sig visserligen förekomma betydligt mer populärmusikaliska inslag i musikundervisningen i den brittiska skolan på 2000-talet jämfört med

<sup>5</sup> Secondary school är jämförbar med grundskolans senare år.



tidigare, men enligt Green har det inte lagts tillräcklig stor vikt vid att även förändra formerna för undervisningen (Green 2006, 2008). Men undersökningen uppmärksammar också en rad positiva effekter av de förändringsförsök som gjorts. I de fall där lärare lyckats föra in mer av informella läroprocesser, då elever haft möjlighet att påverka vilken musik de ville spela och fått musicera i mindre grupper och ta ansvar för såväl den musikaliska processen som sin egen kunskapsutveckling, tenderade eleverna bli mer motiverade än tidigare (Green 2008).

Jag har redan tidigare ifrågasatt huruvida det verkligen är korrekt att beskriva elevernas musikerfarenheter och den musik som förmedlas i skolan som två skilda världar, och jag förhåller mig också kritisk till inställningen att musikundervisningen i grundskolans senare år innehållsmässigt är mycket annorlunda än den musik ungdomar möter via media. Jag är heller inte fullt lika säker som Green (2001, 2006, 2008) på att motivationen hos eleverna blir högre bara för att man för in mer informella läroprocesser i skolans musikundervisning.

### *Skolan som läromiljö*

Lärande och kunskapsutveckling på skolans musiklektioner kan också diskuteras med hjälp av begreppen *handlingar* och *operationer* som sker inom ett *verksamhetssystem* (Säljö 2000:137ff). Verksamhetssystem kan förstås som historiskt utvecklade aktiviteter och förutom skolan kan sjukvård, försvar och rättsväsende nämnas som exempel. Typiskt för ett verksamhetssystem är att det utvecklats under lång tid och att det har en övergripande funktion i ett samhälle. De handlingar eller operationer som aktörer inom ett verksamhetssystem utför antas både ligga i linje med de traditioner som systemet bygger på och leda till att systemet utvecklas och förändras. Verksamhetssystem kan därför på en och samma gång betraktas vara stabila och föränderliga. Likaså bör de uppfattas som dynamiska snarare än som opåverkbara strukturer (ibid. 139). Säljö nämner inga särskilda handlingar kopplade till skolan som verksamhetssystem, men att i egenskap av lärare hålla lektioner och att som elev närvara vid dem kan ses som typiska handlingar. Operationer kallas de aktiviteter på mikronivå som är kopplade till handlingarna, och här kan elevers och lärares agerande under specifika lektionstillfällen nämnas som ett exempel.

De handlingar och operationer som ungdomarna utför på musiklektionerna är i hög grad präglade av att de äger rum inom ramen för skolan som specifikt verksamhetssystem. I rollen som elever har de att förhålla sig till allt ifrån pedagogiska normer till styrdokument som kursplaner och betygskriterier. Att spela en låt av Beatles kan ur det perspektivet beskrivas som olika slags handlingar beroende på om det sker i replokalen tillsammans med kamrater eller på skolans musiklektioner.

Ett annat sätt att diskutera lärande på skolans musiklektioner är med hjälp av Estelle Jorgensens begrepp *skolning* (*schooling*), *färdighetsträning* (*training*), *framkallning* (*eduction*), *socialisation* (*socialization*) och *enkulturation* (*enculturation*)

(Jorgensen 1997).<sup>6</sup> Jorgensens avsikt är inte att ge någon praktisk eller metodisk vägledning om hur undervisning kan bedrivas på bästa och mest effektiva sätt. Hennes begrepp skall snarare betraktas som analytiska redskap i diskussioner kring lärande i olika undervisningssituationer (ibid. 4). I framställningen här fungerar de framförallt för att överbrygga diskussionen om formellt och informell lärande som två separerbara fenomen kopplade till olika slags lärosituationer.

Det första av Jorgensens begrepp, skolning, lämpar sig bäst för att diskutera lärande i institutionella sammanhang där det finns en klar och uttalad avsikt att påverka i en bestämd riktning, och där syften och mål uttrycks explicit (ibid. 4f). Färdighetsträning kan däremot förekomma i både formella och informella lärosituationer. Begreppet avser framförallt att fånga hur lärande sker i en praktisk situation och då i synnerhet där det förekommer ett hierarkiskt förhållande mellan lärare och elev (jfr Nielsen och Kvale 2000:31ff). Den typen av relation förekommer också mellan ungdomarna på musiklektionerna. Lika ofta som färdighetsträning var kopplad till lärarstyrda aktiviteter ägnade sig ungdomarna tillsammans, ofta två och två, åt att lära varandra olika ackord eller komfigurer.

Begreppet framkallning används för att uppmärksamma specifika läromiljöers betydelse för kunskapsutveckling. Det knyter bland annat an till föreställningen om att varje individ har potential att lära sig vad som helst bara omständigheterna är de rätta (ibid. 13ff). Att tänka sig att lärande sker nästan per automatik bara läraren tillrättalägger en gynnsam studiemiljö, och att de yttre faktorerna är lämpliga innebär dock att tanken om ungdomar som aktiva och lärande subjekt åsidosätts (jfr Frønes 1995:13, se också Ericsson 2002:68). Vad ungdomar lär sig i en viss situation är självklart inte enbart kopplat till läromiljön som sådan. Det räcker inte heller att enbart vistas i en miljö för att lära sig något. Likaså lär sig inte heller alla ungdomar samma saker på musiklektioner. Hur de själva agerar i den specifika miljön, och hur de använder de erfarenheter och kunskaper de har med sig sedan tidigare är naturligtvis också viktigt.<sup>7</sup>

Socialisation används för att diskutera lärande i ett bredare perspektiv och på ett mer genomgripande plan än skolning och färdighetsträning (Jorgensen 1997:18ff). Eftersom socialisation handlar om hur individer tillägnar sig kunskap inom ramen för ett socialt sammanhang ligger det också mycket nära det sociokulturella perspektivets tanke på lärande som situerat i sociala praktiker (jfr Säljö 2000:128ff). Det går också att tänka sig en koppling mellan de handlingar som ungdomarna utför i rollen som elever inom ramen för skolan som verksamhetssystem och den kunskap de tillägnar sig via socialisation. Enkulturation kan slutligen beskrivas

<sup>6</sup> Översättningen av Jorgensens begrepp är hämtade från Ericsson (2002).

<sup>7</sup> Som exempel på företrädare för framkallningsbaserat lärande nämner Jorgensen Shinichi Suzuki. Suzuki-metoden, som framförallt tillämpas på små barn som lär sig spela stråkinstrument eller piano, bygger på tanken att musikalitet och musikalisk talang inte är något medfött utan en förmåga som kan tränas upp förutsatt att inläringen startar tidigt.

som en process genom vilken människor tillägnar sig en personlig eller kollektiv identitet till följd av att vi växer in i ett större kulturellt sammanhang (Jorgensen 1997:23ff).

Vad Jorgensen bland annat bidrar med när hon uppmärksammar olika aspekter av lärande, är att vidga innebörden av begreppet lärande till att omfatta mer än sådant lärande som utgörs av pedagogiskt styrd verksamhet inom ramen för skola och utbildning. Genom sin begreppsdiskussion öppnar hon också för möjligheten att uppmärksamma olika slags läroprocesser i en och samma läromiljö. Färdighets-  
träning kan ju ske såväl på skolans musiklektioner som när ungdomarna övar hemma på ett instrument, precis som lärande via socialisation och enkulturation kan förekomma både i informella som formella lärosituationer.

## Spelmomentet

NÄR JORUNN KOMMER IN I MUSIKSALEN avbryter killarna direkt vad de håller på med och det blir tyst. I dag skall de få spela Beatleslåten "Eight days a week", och den introduceras genom att en stencil med text och ackordanalys delas ut. Jorunn går igenom ackorden ett i taget och ungdomarna får sedan lära sig låten fras för fras. Så småningom sätts fraserna ihop och låten spelas i sin helhet. Det råder en entusiastisk och koncentrerad stämning. Linus, Jonatan, Robin, Adam och Per sjunger med samtidigt som de kompar på gitarr. När ungdomarna lärt sig låten instruerar Jorunn basspel och uppmanar frivilliga att ta någon av de två elbasarna. Johan och Robin går då direkt och plockar en var. Efter ytterligare ett par genomspelningar, varje version med ett nytt par på bas, vill Jorunn att någon av dem som aldrig tidigare provat skall göra det. Jesper, som visserligen spelat tidigare, tar den ena och efter viss tvekan, när ingen annan anmäler sitt intresse, tar Linus den andra. "Eight days a week" spelas sedan ytterligare ett par gånger och i pauserna mellan varje version ger Jorunn individuella instruktioner till dem som önskar och behöver. Några passar då på att öva på egen hand. Per och Sebastian diskuterar hur man bäst byter mellan två ackord, helt andra än de som spelats under lektionen hittills, och Per visar hur han brukar göra. Han tar sedan ut melodin till "Eight days a week", något som inspirerar Sebastian att testa han också. När Sebastian tappar melodin improviserar han vidare på gitarren (ur fältdagbok höstterminen åk 8).

Spelmomentet här är hämtat från en av killarnas första lektioner på höstterminen i åttan. Precis som Saar (1999:27) uppmärksammar kan formella undervisnings-situationer som den här lektionen också ha informella inslag, på samma sätt som att det kan förekomma formellt lärande under en rockbandsrepetition. Typiskt för de lektioner jag besökte är att det pågår formellt och informellt lärandet parallellt. De formella läroinslagen består av att Jorunn instruerar killarna hur de skall spela,

att hon väljer ut kortare avsnitt för specialträning, och avgör när de är mogna att spela låten i sin helhet. Metoden fungerar bra eftersom hon kan anpassa tempot på genomgången efter ungdomarnas färdighetsnivå, och hur snabbt de lär sig växla mellan ackorden. Om alla inte hänger med backar hon och tränar var del för sig ytterligare en stund.

De informella inslagen utgörs av ungdomarnas interna kunskapsutbyte då de intar vad som kan beskrivas som gesäll-lärling roller i relation till varandra. Så gör Per och Sebastian när de diskuterar hur man bäst byter mellan två ackord, och då de inspirerar varandra att plocka ut melodin på egen hand (jfr Nielsen och Kvale 2000:31ff). Den typen av självinitierat kunskapsutbyte eller egen färdighetsträning, förekom ofta vid mina besök. Det föreföll också vara en medveten strategi hos ungdomarna att använda de pauser som uppstår när läraren bryter för att ge vidare instruktioner till att testa något nytt ackord eller öva på en svår passage, något som kan jämföras med hur ungdomarna fyller ut pauser och koncentrationsluckor med olika musikaktiviteter under lektioner i andra ämnen (jfr kapitel 2). De informella inslagen under musiklektionerna går också att diskutera med hjälp av Frønes interaktiva dimensioner av lärande och kunskapsutveckling (Frønes 1995:42ff, jfr s. 103). Pers instruktioner till Sebastian om hur olika ackord kan spelas på gitarr är ett exempel på en situation som inrymmer både perspektivutbyte och lärande genom förebilder. Även den lärarstyrda kunskapsförmedlingen kan beskrivas som interaktiv. Jag tänker i första hand på lärande genom förstärkning när ungdomarna följer lärarens anvisningar och instruktioner om hur de skall spela, och när hon hjälper dem att komma vidare när de kört fast.

Precis som i killarnas grupp förekommer även på tjejernas lektioner informellt och formellt lärande parallellt. Även i tjejgruppen är de interaktiva inslagen tydligt förekommande. Här följer ett referat från en musiklektion med tjejerna vid ett av deras första kurstillfällen på vårterminen i årskurs åtta.

### *Nedtonad kompetens*

NÅGRA MINUTER INNAN lektionen skall börja väntar tjejerna utanför musiksalen. Mikaela och Ida pratar om hur svårt det är att spela gitarr och då framförallt att byta mellan olika ackord. Agnes påstår sig vara omusikalisk med hänvisning till att hon inte har någon sångröst. Diskussionen avbryts när Jorunn släpper in dem och uppmanar dem att hämta var sin gitarr. Själv går hon för att hämta material i sitt arbetsrum. Några följer Jorunns uppmaning, och de som spelat lite gitarr tidigare instruerar dem som vill ha hjälp. Sofie och Linn tar plats framme vid pianot, men vad de spelar är omöjligt att uppfatta på grund av den allt mer stegrande ljudvolymen. Sara sätter sig vid flygeln och spelar en bit på Beethovens "Månskenssonat", och Ellinor ställer sig bredvid och tittar på med beundran i blicken. Mikaela och Pernilla sitter mittemot varandra vid var sitt trumset och spelar ett gemensamt komp. Agnes lyssnar på musik i

sin bärbara cd-spelare medan Malin, Gabriella och Ulrika ser sig avvaktande omkring med gitarrerna i knäna.

När Jorunn kommer tillbaka inleds lektionen med att de spelar ett par låtar som de lärde sig förra veckan, "He's got the whole world" och "Tom Dooley". När Jorunn därefter vill byta till "Kumbayah" protesterar Sofie. Hon önskar att få spela varje låt flera gånger, "så vi hinner lära oss dem". Jorunn väljer trots det att gå vidare och det visar sig att alla hänger med bra, även om låten är lite svårare än de två tidigare. Idag är det tänkt att tjejerna ska få lära sig spela bas, så både kontrabasen och de båda elbasarna plockas fram. Jorunn visar hur instrumenten fungerar, och de som önskar får prova på att spela. Nästa låt som introduceras är "Yellow submarine" och efter en genomgång av gitarrkompet uppmanas frivilliga att ta var sin bas. Sofie, Julia och Anna är snabbast att anmäla sitt intresse (ur fältdagbok vårterminen åk 8).

Spelmomentet i tjejernas grupp är organiserat på liknande sätt som i killarnas. Både lektionsupplägg och låtmaterialet är ungefär det samma och även de scener som utspelas innan lektionen börjar är snarlika i de båda grupperna. Till likheterna hör också de informella kunskapsinslagen. Precis som killarna tar tjejerna hjälp av varandra för att lära sig nya gitarrackord, kompfigurer eller melodislingor, även om den parallella kunskapsutvecklingen inte förekommer lika frekvent i tjejernas grupp. Lärande via förebilder och lärande genom perspektivutbyte syns förekomma i ungefär samma utsträckning i båda grupperna, möjligen något mer under killarnas lektioner (Frønes 1995:42ff).

Det finns också saker som skiljer sig åt mellan tjejernas och killarnas musiklektioner, inte minst när det gäller sättet de agerar och tar plats som individer och hur de förhåller sig till sin egen kompetens. Det märks redan i korridoren innan själva lektionen börjar. Killarna syns då ofta med gitarrer i händerna, medan tjejerna vanligen står och småpratar med varandra, inte sällan om de svårigheter de förknippar med att spela.

Skillnaderna mellan hur ungdomarna agerar kan bland annat relateras till att de har olika förkunskaper och att kunskapsnivån i tjejernas grupp är mer jämn än i killarnas. På tjejernas lektioner existerar därför inte problemet med att de som har mycket kunskap dominerar på bekostnad av dem som saknar erfarenheter av att själva musicera. Den jämnare kunskapsnivån i tjejernas grupp gör också att det finns större utrymme att uttrycka önskemål om att få spela varje låt lite längre tid, som Sofie gör. De killar som inte hänger med mumlar istället tyst för sig själva att de vill få mer tid för att klara av ett moment. Eller så beklagar de sig inför någon kamrat när det är något de inte förstår.

Ytterligare en effekt av den jämnare kunskapsnivån är att ingen tar på sig rollen som mästare eller ens gesäll i tjejernas grupp. Den rollen är och förblir lärarens. Det kan vara en orsak till att det på tjejernas lektioner är mindre problematiskt att prova på att spela bas och trummor utan krav på att det skall låta perfekt. Till

skillnaderna mellan de båda grupperna hör också att det är avsevärt större fokus på färdighetsträning och skolning i tjejernas grupp jämfört med i killarnas. Det märks bland annat genom att tjejerna oftare än killarna intar rollen som elev och är mer upptagna med att följa lärarens instruktioner (jfr Jorgensen 1997:13ff).

Att tjejerna kan välja att spela bas och trummor utan att ha krav på sig att det skall låta perfekt betyder inte att alla tjejer är lika benägna att anmäla sig som basister eller trummisar. Precis som i killarnas grupp är det vissa som tar för sig mer än andra och det finns också tjejer som undviker de utsatta positionerna som bas- och trumspel innebär. En faktor som förefaller spela in för vem som tar plats i rollen som basist eller trummis i tjejernas grupp är den sociala positionen i gruppen. De i andra sammanhang socialt sett mest tongivande tjejerna syns oftare tillsammans med basen än de mer tystlåtna tjejerna. Likaså är de tjejer som har erfarenhet av fritidsmusicerande mer ivriga att prova på bas och trummor än de som inte har det. Det kan möjligen komma sig av att de, precis som Linus, drar nytta av kunskaper de utvecklat i andra sammanhang, till exempel i kulturskolan, och att de med dessa i bagaget agerar med ett större självförtroende jämfört med tjejerna som saknar erfarenhet av organiserat fritidsmusicerande (jfr Säljö 2000:128).

En av de största skillnaderna i hur ungdomarna i de respektive grupperna agerar är att det i tjejernas grupp är vanligare att prata om sig själv som okunnig och om problem som är förknippade med att spela. I exemplet ovan syns det bäst innan lektionen börjar, då Ida och Mikaela pratar om hur svårt det är att spela gitarr och byta mellan olika ackord. Även Agnes sätt att prata om sig själv som omusikalisk är ett typiskt exempel på hur tjejerna ofta tonar ner sin egen prestationsförmåga. Att tjejerna har lättare för att uttrycka behov av ett långsammare tempo för att hänga med vid genomgångar är därför inte enbart något positivt. Det kan också kopplas samman med deras sätt att prata om sig själva som dåliga och okunniga.

### *Tidigare erfarenheters betydelse*

Även om kunskap och erfarenheter som genereras i en musikalisk situation mycket väl kan vara användbar i en annan, kan ungdomarnas olika sätt att agera och prata om sin egen oförmåga under spelmomentet kopplas till att de har olika förkunskaper. Deras varierade förkunskaper kan i sin tur relateras till att de har erfarenheter från olika musikaliska sammanhang. Bäst förutsättningar att klara av spelmomentet, och därmed nå kursmålen, har de killar som spelar i band på fritidsgårdens rockskola. Det är också de som generellt sett är mest aktiva under de musiklektioner jag besöker. I synnerhet när det kommer till att agera på de utsatta positionerna som basister, trummisar och sångare. Ett exempel är när Johan och Robin grabbar tag i var sin bas då Jorunn uppmanar två frivilliga att göra det. De killar som däremot saknar erfarenhet av rockbandsmusicerande kan enbart tänka sig att prova bas och

trummor efter att läraren har uppmanat dem särskilt. Det sker alltid när de som redan kan spela agerat basister och trummisar flera gånger var.

Näst bäst klarar sig de som ägnar sig åt andra former av organiserat fritids-musicerande. Att Linus är den ende i killarnas grupp som, förutom ”rockkillarna”, antar lärarens uppmaning att spela bas beror med stor sannolikhet på att han har erfarenhet av kulturskolans instrumentallektioner. Även i tjejernas grupp verkar det vara betydelsefullt att ha spelat instrument i kulturskolan för att våga spela bas och trummor. Det är dessutom vanligare att de som redan har musikaliska färdigheter med sig till musiklektionerna ägnar sig åt kamratbaserat lärande sinsemellan. Det får i sin tur till följd att kunskapsspridningen blir allt större med tiden, och att kunskapsklyftan mellan de som inte musicerar på fritiden och de som gör det ökar under kursens gång. De som har kunskaper med sig till musiklektionerna blir allt mer aktiva, medan de som inte har det tenderar att oftare och oftare sitta passiva med gitarrerna i knäet.

Trots att jag tycker mig se en hel del färdighetsträning och kunskapsutveckling hos de ungdomar som spelar på fritiden blir jag, både i de informella samtalen och i de individuella intervjuerna, införstådd med att ungdomarna inte alltid anser sig lära sig så mycket på musiklektionerna.

*Åsa: Tycker du att du haft nytta av det du lärt dig på musiklektionerna när ni repat med bandet?*

Johan: Nej.

*Åsa: Har du haft användning av det du kan sedan tidigare på musiklektionerna?*

Johan: Jag har inte lärt mig något nytt på musiklektionerna (intervju åk 8).

Det kan ju naturligtvis vara så att Johan och andra som uttrycker sig på liknande sätt lär sig en hel massa nya saker, även om de själva inte uppfattar att de gör det. Ericsson (2002:153) beskriver att det vardagsrelaterade lärandet, såsom när två ungdomar hjälper varandra att hitta rätt ackord, i de flesta fall sker omedvetet och att det därför inte nödvändigtvis är något som ungdomar själva uppfattar som en lärosituation. Enligt Ericsson är det främst de ungdomar som saknar erfarenheter av fritidsmusicerande som har svårt att varsebli det omedvetna lärandet. I mitt material går det dock inte att finna några sådana skillnader. Här har även de med tidigare erfarenheter svårt för det. Att jag tolkar det som kunskapsutveckling eller färdighetsträning när Per och Sebastian lägger på melodin till ”Eight days a week” och improviserar kring den, betyder inte att de uppfattar det på samma sätt.

Det kan också vara svårt att uppskatta sin egen kunskaps- och färdighetsnivå jämfört med andras. På musiklektionen är det läraren som bedömer hur väl ungdomarna lyckas nå upp till kursmålen och vilket betyg de gjort sig förtjänta av. Det betyg läraren väljer att sätta skiljer sig ibland från det omdöme ungdomarna själva anser sig vara värda.

*Åsa: Men visst fick ni sätta ihop lite grupper på slutet?*

Johan: Ja, då gjorde jag och Jonatan, Adam och Robin. Vi fick VG, men vi borde ha fått MVG. Kristoffer och de som spelade fel hela tiden fick också VG. Vi körde först, men hade vi varit sist hade vi fått bättre betyg (intervju åk 8).<sup>8</sup>

Det är dock inte alla som spelar i band på fritiden som visar på en negativ hållning till musiklektionernas spelmoment. Pernilla är snarare mycket positivt inställd till musiken i skolan, men så är hennes medverkan i ett rockband på fritidsgården också relativt kort. Förutom sin erfarenhet från rockbandsmusicerande spelar hon ibland också gitarr hemma med sin pappa, som lär henne lite ackord.

Pernilla: Det var bra, jag fick VG.

*Åsa: Kände du att du fick användning för sådant du kunde innan?*

Pernilla: Ja, ackord och sen att jag kunde byta. Fast jag spelar inte så mycket gitarr längre. Det var bara en pryl ett tag.

*Åsa: Lärde du dig något nytt på musiken?*

Pernilla: Det var väl i så fall att jag spelade bas en gång, när vi hade musikprov. Jag hade aldrig spelat bas innan. Jag hade bara hållit på och pillat på den, men så fick jag VG när jag spelade så det gick ju bra. Så lärde jag mig lite fingerspel (intervju åk 9).

När jag pratar vidare med Pernilla om musiklektionerna förstår jag att det dock finns en sak som hon inte varit helt nöjd med. Hon hade gärna sett att de fått spela annan slags musik också.

*Åsa: Vad hade du hellre velat spela?*

Pernilla: Nej, jag vet inte men det är så enformigt. De säger ju att man ska få spela allt möjligt.

*Åsa: Så vad var det ni fick spela?*

Pernilla: Klassiska grejer som Beatles och sådant. Det är inget nytt (intervju åk 9).<sup>9</sup>

Pernillas åsikter om musikvalet på lektionerna gör mig lite konfunderad eftersom jag uppfattar att hon har en öppen inställning till musik och att hon, liksom många andra, gör skillnad mellan musik hon föredrar att lyssna på och musik som fyller en funktion i en viss situation. Det förvånar mig att det inte också gäller på musiklektionen. Kanske är det så att ungdomarna har svårare för att förhålla sig neutrala

<sup>8</sup> När Johan pratar om betyg syftar han på det omdöme som läraren satte när de redovisade de låtar de repeterat i gruppvis. Jag har dock inte tagit reda på vad ungdomarna fått för betyg i musik-kursen som helhet.

<sup>9</sup> Att Beatles musik uppfattas som "klassisk" är inget unikt för Pernilla. Även gymnasiesterna i det material som Lilliestam (2001) diskuterar benämner den på samma sätt.



till musiken på musiklektionerna än vad de har till musik i andra sammanhang. Det ger i så fall Green (2001, 2006) och Stålhammar (1995, 2004) en poäng när de pekar på en klyfta mellan ungdomarnas musikvardag och musik som skolan förmedlar som ett musikpedagogiskt problem.

Skolans uppgift, som jag ser det, är dock i första hand att förmedla sådana kunskaper och färdigheter som ungdomar *inte* har möjlighet att tillgodogöra sig i andra sammanhang, och som ligger utanför deras specifika personliga intresseområden (jfr Ziehe 2004). Ett större pedagogiskt problem än att det finns för få populärmusikaliska inslag i undervisningen är, enligt min uppfattning, att valet av kursinnehåll och kursupplägg innebär att de som har erfarenhet av att spela i rockband har bättre förutsättningar att lyckas nå kunskapsmålen.

En orsak till att de som har förkunskaper genererade i en rockbandskontext dominerar på bekostnad av de som inte har dessa, är att musiklekaren i allt för liten grad styr upp och organiserar undervisningssituationen. Hon låter frivilliga anmäla sig som basister istället för att själv bestämma vems tur det är, och därigenom se till att alla bereds utrymme att spela de instrumenten någon gång. Som tidigare musiklekare inser jag fördelarna med ett sådant upplägg. Låter man dem som redan kan spela bas och trummor göra det är chanserna större att de låter bra och att det svänger om musiken. En effekt av det kan bli att motivationen stärks även bland dem som aldrig tidigare spelat. Risken med ett sådant upplägg är dock att de som saknar erfarenheter tenderar att hamna efter mer och mer ju längre kursen pågår.

### *Spelmomentets maskulina könskodning*

Det finns också en genusproblematik kopplad till spelmomentets innehåll och upplägg. De som klarar sig bäst och de som har för sammanhanget ”rätt sorts” musikaliskt förspel eller kunskapskapital med sig i bagaget, är nästan uteslutande killar. Rockmusicerande är, som uppmärksammades i det föregående kapitlet, inte heller någon genusneutral aktivitet. Att spela rockmusik och ikläda sig rollen som rockmusiker gör det i första hand möjligt att skapa maskulint kön och utveckla en maskulin identitet. Kopplingen mellan rockmusicerande och maskulinitet kan mycket väl vara en anledning till att tjejerna tonar ner sin förmåga under musiklektionerna i skolan. Deras prat om sig själva som dåliga och omusikaliska kan tänkas handla mer om att de har svårt att identifiera sig med en form av musikutövande som är maskulint könskodad, än att de har sämre förutsättningar att prestera än vad killarna har. Att tjejerna tonar ner sin egen förmåga kan också komma sig av att de förhåller sig till föreställningar om vad för slags beteenden och aktiviteter som är förenliga med feminint identitetsskapande och vilka som inte är det (jfr Davies 2003, Butler 1999).

I en tidigare artikel uppehöll jag mig vid att killarnas och tjejernas olika agerande och förhållningssätt vid spelmomenten kan relateras till deras respektive

könssocialisationsprocesser (Bergman 2005). Där diskuterades bland annat att killarna, med tanke på att de oftare uppmuntras utveckla egenskaper som styrka, förnuft, handlingsförmåga och teknisk kompetens är bättre förberedda för att spela i rockband än tjejerna. De egenskaper som vanligen påstås följa med tjejers könssocialisation, det vill säga känslsamhet, intuition, lyhördhet och att vara omsorgsfull, beskrevs däremot som direkt oförenliga med att utöva rockmusik.<sup>10</sup> Som jag visade i det föregående kapitlet har könssocialisation som en förklaringsmodell till varför tjejer och killar många gånger utövar musik i olika sammanhang, utvidgats till att även inbegripa ett intresse för hur kön konstrueras inom ramen för sociala och kulturella praktiker. Det gäller även diskussionerna i detta kapitel som uppehåller sig vid hur ungdomarna gör kön under musiklektionerna.

Två genusteoretiska utgångspunkter ligger till grund för mitt resonemang. Den första är att maskulinitet, precis som femininitet, kan göras på olika sätt (jfr Butler 1999, Davies 2003). Den andra är att olika sätt att göra kön på innebär olika möjligheter att erhålla tillträde till samhällsliga maktpositioner. Här ansluter jag mig till R. W. Connell, som uppmärksammar att skapande av kön också handlar om att agera utifrån eller sträva efter att nå olika positioner och att dessa också står i hierarkisk relation till varandra (Connell 2003:20).

Genus är en struktur av sociala relationer koncentrerade till den reproduktiva arenan, och en samling praktiker (styrda av denna struktur) som drar in reproduktiva skillnader mellan kroppar i de sociala processerna (ibid. 21).

Den struktur, eller den genusordning, som Connell uppmärksammar kan i korthet beskrivas bygga på två principer. Den första är isärhållande av feminint respektive maskulint. Den andra är att maskulinitet är överordnad femininitet, vilket också inkluderar föreställningen om mannen som norm.<sup>11</sup> Connell betonar också att det förekommer en inbördes maktrelation mellan olika maskulinitetspositioner respektive femininitetspositioner, och att vissa bättre än andra möjliggör en stark social ställning och tillgång till makt.

### *Iscensätta hegemonisk maskulinitet*

Att rockmusicerande möjliggör ett maskulint identitetsskapande innebär inte att de killar som aldrig spelat i band har en mer feminin framtoning än de killar som är vana att agera i rollen som rockmusiker. Däremot har de som saknar erfarenhet av att spela i band svårare att göra anspråk på en *hegemonisk maskulinitet*, den mest eftersträvansvärda av alla maskuliniteter som står i överordnad ställning både

<sup>10</sup> Artikeln baseras precis som detta kapitel på material från observationer på musiklektionerna. Se också Bergman (2001).

<sup>11</sup> Se också Hirdman (1988).

gentemot andra former av maskulinitet och femininitet (Connell 1996, Connell och Messerschmidt 2005).<sup>12</sup>

Hegemonisk maskulinitet kan definieras som den konfiguration av genuspraktik som innehåller det för tillfället accepterade svaret på frågan om patriarkatets legitimitet (Connell 1996:101).

Den hegemoniska maskuliniteten må vara normativ, och något som eftersträvas av många, men den är inte alldeles enkel att förkroppsliga.

Hegemonic masculinity was not assumed to be normal in the statistical sense; only a minority of men might enact it. But it was certainly normative. It embodied the currently most honored way of being a man, it required all other men to position themselves in relation to it, and it ideologically legitimated the global subordination of women to men (Connell och Messerschmidt 2005:832).

Med tanke på att hegemonisk maskulinitet förknippas med egenskaper som auktoritet och teknisk kompetens ligger det nära till hands att tänka sig att rollen som rockmusiker möjliggör att nå en sådan position (Connell 1996:101). Connell nämner visserligen främst filmstjärnor som exempel på aktörer som kan förkroppsliga hegemonisk maskulinitet, men jag menar att även rockmusiker har goda förutsättningar att göra det. De av ungdomarna som därför har bäst förutsättningar att iscensätta hegemonisk maskulinitet är Johan, Robin, Jonatan och Adam. För dem som saknar erfarenhet av att spela i rockband, som exempelvis Max, Filip och Erik, är det i praktiken en ouppnåelig position.

### *Skapa "rätt" slags feminint genus*

Eftersom femininitet i första hand konstrueras i relation till, eller som ett motstånd mot, hegemonisk maskulinitet går det inte på motsvarande sätt att tala om en hegemonisk femininitet. Connell och Messerschmidt (2005) använder istället begreppet *betonad femininitet (emphasized femininity)* som benämning på den i många sammanhang mest eftersträvsvärda feminina genuspositionen. Connell och Messerschmidt diskuterar dock inte femininiteter eller skapande av femininitet i någon större utsträckning. De är mer upptagna av relationen mellan olika maskuliniteter och mellan femininitet och maskulinitet.

En som däremot diskuterar skapande av feminint kön eller genus är Ambjörnsson (2004), som studerar vilka typer av handlingar eller framträdanden som uppfattas som acceptabla och godkända bland tjejer i två olika gymnasieklasser. Den ena gruppen utgörs av tjejer som går på Samhällsvetenskapligt program och den andra

---

<sup>12</sup> Hegemonibegreppet härstammar från Antonio Gramsci och hans analyser av relationer mellan olika samhällsklasser. Det hänvisar bland annat till den kulturella dynamik som gör att en grupp kan hävda och upprätthålla ledande positioner i samhällslivet (Connell 1996:101).

av tjejer på Barn- och fritidsprogrammet. Den *normativa femininitet* som framförallt S-tjejerna sökte förkroppsliga inbegrep egenskaper som måttfullhet, kontroll, inlevelseförmåga och tolerans (Ambjörnsson 2004:57).

Ambjörnssons begrepp normativ femininitet har vissa likheter med Connell och Messerschmidts betonade femininitet, framförallt eftersom båda inbegriper normer för feminint beteende och uppträdande och relationen till maskulinitet. Normativ femininitet eftersträvas bäst genom att iscensätta egenskaper som måttfullhet, kontroll, inlevelseförmåga, tolerans samt empati och omhändertagande. I likhet med hegemonisk maskulinitet är denna svår, för att inte säga omöjlig, att fullt ut förkroppsliga (Ambjörnsson 2004:54ff).

Även att på en och samma gång iscensätta en normativ femininitet och utöva rockmusik innebär problem. Det är svårt att samtidigt vara måttfull och kontrollerad, och samtidigt spela ljudstarka instrument som elbas och trummor. Att tjejerna pratar om sig själva som omusikaliska och beskriver vissa moment som svåra, kan ur det perspektivet ses som att det är konfliktfyllt för dem att utföra uppgifterna på musiklektionernas spelmoment och samtidigt sträva efter att göra femininitet på rätt sätt. Tjejernas agerande och deras sätt att tona ner sin förmåga att spela på musiklektionerna kan också förstås som att de förhåller sig till hegemonisk maskulinitet och till rockmusikerrollen. Inte minst eftersom deras sätt att prata om sin musikalitet, eller brist på musikalitet, och sitt eget kunnande stämmer dåligt överens både med deras praktiska förmåga att hantera olika instrument och att utföra de uppgifter som läraren ger dem. Paradoxalt nog är det till och med de duktigaste tjejerna som allra tydligast och mest högt och tydligt artikulerar sin oförmåga. Det stärker ytterligare tanken om att tjejernas sätt att agera i klassrummet på spelmomentet mer handlar om att det finns andra skäl till att de gör så än att de har sämre kunskapsmässiga förutsättningar.

Tjejernas agerande kan också förstås med hjälp av Davies (2003:47) begrepp *kategoriuppehållande arbete*. Med det avser Davies att fånga hur individer försöker upprätthålla normer och ramar kring hur män respektive kvinnor förväntas handla och agera för att uppfattas göra kön på rätt sätt. Kategoriuppehållande arbete antas vara särskilt vanlig i de situationer där någon "gör kön" på "fel" sätt och därmed utgör ett hot mot rådande könsordning. Det kan också tänkas att kategoriuppehållande arbete är viktigt i en situation då det föreligger en konflikt mellan att leva upp till normerna för att vara elev på det sätt som förväntas av en och på att göra kön i linje med vad normer och föreställningar förespråkar. En viktig del i arbetet med att upprätthålla de feminina respektive maskulina kategorierna, och med rådande könsordning, är att klargöra sin egen sociala kompetens.

Ambjörnsson (2004:106) pekar också på att skapandet av normativ femininitet inbegriper förmågan att upprätthålla vissa slags relationer. En relation som är viktig för att uppfattas vara tjej på rätt sätt är den homosociala. Bland tjejerna i min

undersökning förefaller den homosociala gemenskapen bäst värnas genom att inte sticka ut för mycket från mängden och att inte framstå som allt för kunnig eller duktig. Att som killarna driva på och föreslå snabbare genomgångar skulle däremot ha inneburit ett hot mot den homosociala gemenskapen. En viktig del i den är att hålla ihop och eftersträva likhet snarare än att skilja ut sig från mängden, vare sig det gäller utseende eller kunskaper. Sofies önskan om att Jorunn inte skall gå för fort fram och att de skall få spela varje låt tills de kan den ordentligt, kan förstås som att hon hellre strävar efter en god relation till kamraterna än att hon försöker konkurrera med de andra i gruppen om ett högt betyg.

Tjejernas kategoriuppehållande arbete och deras strävan efter att vara tjejer på rätt sätt och värna den homosociala gemenskapen är betydligt mer påtalig under musiklektionerna än i något annat sammanhang jag observerar. Inte på någon annan lektion jag besöker, eller för den delen i någon annan situation, pratar de om sig själva som okunniga på det sätt som de gör under spelmomentet. Den erfarenheten blir också bekräftad när jag vid ett tillfälle kommer att samtala med ungdomarnas klassföreståndare. Hon blir mycket förvånad när jag berättar hur tjejerna betonar sin okunnighet och beskriver sig själva som omusikaliska. Jag förstår av hennes reaktion att hon inte alls känner igen sig i det jag beskriver.

Att ungdomar agerar på olika sätt beroende av ämne, och som i det här fallet undervisningsmoment, uppmärksammas också i Elisabet Öhrns avhandlingsstudie (Öhrn 1990). Resultatet av den pekar på att killar dominerar på tjejjers bekostnad i de flesta ämnen, men att det finns ämnen där killar och tjejer tar och får lika mycket utrymme. Öhrn ger också exempel på ämnen där tjejer dominerar över killar men konstaterar också att deras dominans i de fallen är mindre.<sup>13</sup> Jag kan inte se några sådana tendenser att killarna under lektionstid rent allmänt dominerar på tjejernas bekostnad. Snarare menar jag att musiklektionernas spelmoment skiljer sig i det avseendet från andra lektioner och undervisningsmoment. Men det också viktigt att komma ihåg att alla killar inte är dominanta och att det också finns tjejer vars agerande avviker från en sådan beskrivning.

Den som allra mest tydligt ”gör kön” på ett annorlunda sätt än majoriteten av tjejerna är Pernilla. Trots att hon inte ser ut att vara helt bekväm i rollen som rockbandsmusiker, varken då jag träffar på henne i replokalen eller i den efterföljande intervjun, ser jag henne aldrig tona ner sig själv och sin förmåga på musiklektionerna som de andra tjejerna gör. Pernilla verkar heller inte ta någon direkt notis om att de övriga tjejerna pratar om sig själva som dåliga och okunniga utan verkar snarare gå sin egen väg. Pernilla är också den av tjejerna som i andra sammanhang allra tydligast markerar avståndstagande från en normativ femininitet (se vidare s. 186). Som

<sup>13</sup> Bland forskare som studerar interaktion i klassrummet ur ett genusperspektiv var det tidigare vanligare att söka efter skillnader mellan tjejjers och killars agerande. På senare tid har detta fokus ersatts av ett intresse för könsskapande handlingar (Öhrn 2002).

Davies (2003:47) påpekar innebär dock inte en enskild individs avvikelse från ett traditionellt och normativt uppträdande att kategoriindelningar förändras. Snarare kan avvikande handlingar och beteenden leda till att gränserna blir tydligare.

### *Form och innehåll ur ett genusperspektiv*

Redan under tiden i fält reflekterade jag en hel del över hur ungdomarnas sätt att "göra kön" och de maktrelationer som skapas genom det, kan tänkas vara präglad av att undervisningen bedrevs i samkönade grupper. En av de saker jag frågade mig är huruvida tjejerna hade pratat mindre om sig själva som dåliga och omusikaliska om grupperna istället varit könsheterogena. Likaså funderade jag över om det är lättare för de killar som saknar erfarenhet av rockbandsmusicerande att agera i samband med spelmomentet om gruppen består av både tjejer och killar.

I en studie av hur niondeklassare gör kön i skolan visar det sig att en del tjejer erhåller status genom att beträda traditionellt manliga domäner (Holm 2008:164f). Tjejerna i hennes undersökning distanserar sig också från sådant som förknippas som traditionellt feminint, bland annat genom att prata i nedsättande ordalag om tjejer som tråkigare, mer långsinta och skvallriga jämfört med pojkar. De positionerar sig också genom att umgås med killar som är sportiga och har hög status i kamratgruppen. Holm menar att den heterosexuella relationen som etableras genom det könsheterogena umgänget bidrar till att stärka både tjejernas och killarnas ställning i klassen (se också Holm och Öhrn 2007). Det är möjligt att tjejerna i min undersökning haft bättre förutsättningar att beträda den manliga rockdomänen, och nå en motsvarande social ställning i klassen om musikundervisningen bedrivits i könsheterogena istället för könshomogena grupper. Det är också tänkbart att det då varit mindre viktigt att göra rätt sorts feminint kön och att värna den homosociala gemenskapen och mer betydelsefullt att etablera goda heterosexuella relationer.

Det går också att anlägga ett genusperspektiv på innehållsmässiga aspekter av musikämnet spelmoment. Inga Wernersson (1991:134) hävdar att en orsak till att killar har bättre förutsättningar att nå en position i klassrummet och tillgodogöra sig undervisningen är att undervisningsstoff oftare väljs med utgångspunkt från deras än från tjejernas intresse. Det är också precis det som sker när musikkursens spelmoment syftar till att sätta ihop grupper med uppgift att repetera in låtar tillsammans, en aktivitet som killarna har större erfarenhet av. Mot bakgrund av detta finns det också anledning att problematisera förslaget om att föra in mer populärmusik och framförallt mer informella läroprocesser i formella musikundervisnings-sammanhang (jfr Green 2001). Att göra det innebär en risk att killarnas dominans och bättre förutsättningar att leva upp till kunskapsmålen kvarstår eller till och med ökar.

Mer populärmusik och mindre av lärarstyrd verksamhet på musiklektionerna skulle också kunna innebära problem att leva upp till de mål som formuleras i

läroplanen. I den står uttryckligen att skolan aktivt skall främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter, att skolan skall motverka traditionella könsmönster samt att skolan skall ge utrymme för eleverna att prova och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Lpo 1994:6). Det förefaller vara svårt att efterleva den målsättningen genom det sätt som musikundervisningens spelmoment är organiserade på, både på Högåsskolan och på många andra skolor i Sverige vid tidpunkten för min undersökning. Om det är ett problem i årskurs åtta är det ännu mer påtagligt i årskurs nio. Innan jag diskuterar detta vidare vill jag dock visa på hur ungdomarnas agerande ser ut på de teoretiska lektionsmomenten, vilket här är det samma som musikhistorieundervisning.

## Musikhistoriemomentet

EFTER NÄRMARE 45 MINUTERS gitarrspel är det tid för musikhistoria. Jorunn berättar att de skall börja på 1600-talet och frågar vad tjejerna kommer ihåg från det de lärt sig på historiektionerna om den tiden. Agnes minns att Drottning Kristina och Gustav II Adolf var regenter i Sverige. Ida frågar lite skämtsamt om det fanns rockmusik på 1600-talet och någon annan hörs mumla ordet barock. Därefter får tjejerna lyssna till Vivaldis "Våren", och trots att de inte fått några instruktioner börjar flera av dem kommentera vilka instrument som spelar. Tjejerna urskiljer fiol, basfiol och cello. Sara hör också ett klaverinstrument som hon gissar heter harpsichord. Jorunn berättar att det är en cembalo och frågar om någon kan namnet på ett fjärde stråkinstrument. Sara svarar då att det måste vara altfiol. Ellinor vet att stycket heter "Våren", och det förvånar Julia. "Hur kan du veta det?" frågar hon. "Jag har spelat blockflöjt, då kan man det", svarar Ellinor (ur fältdagbok vårterminen åk 8).

Redan vid mina första besök reagerar jag över den attitydskillnad som tjejerna visar på i det praktiska respektive det teoretiska lektionsmomentet. I musikhistorieundervisningen förefaller det vara mycket enklare att framstå som kompetent och kunnig utan att den homosociala gemenskapen äventyras. Det verkar inte heller finnas någon konflikt mellan att visa sig duktig och skapa "rätt sorts" feminint genus. Det ser också ut som att tjejerna i samband med musikhistoriemomentet får bättre användning för sina förkunskaper än på spelmomentet. Vi ser till exempel hur Ellinor relaterar sin vetskap om att stycket de lyssnar på heter "Våren", till att hon spelat blockflöjt. Jag misstänker att även Ellinors musikaliska bakgrund, som skolad sångerska, körsångerska och tidigare elev i kulturskolan spelar en viss roll i sammanhanget. Likaså tänker jag att det kulturella kapital hon förskansar sig genom att hon växer upp i en familj där musik och musikaliska färdigheter premieras har betydelse för den kunskap hon framhåller och positionerar sig med i det här

sammanhanget (jfr Bourdieu 1993:270). Även killarna har användning för och använder sig av kunskaper de erhållit genom kulturskolans instrumentalundervisning under musikhistoriemomentet.

EFTER ATT SPELMOMENTET AVSLUTATS är det dags för dagens musikhistoriepass. Det inleds med att killarna får lyssna på Haydns ”Trumpetkonsert”. Innan Jorunn sätter på musiken får killarna instruktioner om att lyssna på vilka instrument som förekommer. De uppmanas också att komma med förslag på under vilken epok eller vilket århundrade stycket är skrivet, och att fundera över vilket land musiken kan vara komponerad i. Flera av killarna har förslag på instrument, men det är Linus som hör att trumpet är det mest framträdande instrumentet. Jorunn avslöjar då att det är en trumpetkonsert de lyssnat på. Kristoffer tror att musiken kommer från Tyskland, och efter ett par ledtrådar från Jorunn gissar Patrik på Österrike. När ingen kommer med något förslag på tidsepok berättar Jorunn att musiken hör till wienklassicismen. På frågan om vem som kan ha skrivit stycket de lyssnat på nämns kompositörer de pratat om innan, som Bach, Händel och Vivaldi. Några ger också förslag på kompositörer de känner till sedan tidigare, såsom Beethoven, Berlioz och Mozart. När ingen gissar rätt berättar Jorunn att kompositören heter Joseph Haydn (ur fältdagbok höstterminen åk 8).

Det är knappast någon slump att det är Linus som urskiljer att trumpet är det mest framträdande instrumentet. Som saxofonist i kulturskolan med erfarenhet av att spela i orkester har han sannolikt en starkare relation till instrumentet trumpet än sina kamrater. Han har dessutom en större vana att lyssna på orkestermusik än de övriga killarna. De som annars är mest aktiva under det här lektionsmomentet och som är mest ivriga att komma med förslag både på vilket instrument som spelar och vem som komponerat stycket är de killar som spelar i rockband. På motsvarande sätt som Linus förmår dra nytta av de musikaliska färdigheter han erhåller genom kulturskolans instrumentalundervisning i spelmomentet, verkar killarna som spelar i rockband ha kunskaper som är gångbar i musikhistorieundervisningen. Återigen förefaller det som att musikalisk kunskap genererad i ett sammanhang kan överföras till ett annat (jfr Säljö 2000:128). Det kan också handla om självförtroende, och att de som utövar musik på fritiden upplever sig ha ett kunskapsmässigt övertag gentemot dem som inte gör det. Det är en tänkbar anledning till att de har lättare att komma med förslag på vad exempelvis kompositören heter eller vilken musikalisk epok stycket kan sorteras in under.

Efter två lektionstillfällen ägnade åt wienklassicismen kommer turen till Beethoven. Efter att ha spelat ”Månskenssonaten” på stereon frågar Jorunn ungdomarna vilka fler melodier de känner till av Beethoven. Hon säger att det framförallt är två som brukar fastna på huvudet och får först förslag på ”Für Elise”. Det visar sig vara det ena stycket hon tänker på. Johan sjunger sedan en bit på melodin ur



nionde symfonin, men det är inte den hon förväntar sig att de kan. Hon får lirka lite innan Linus till slut börjar nynna på temat till ”Symfoni nr 5”.

Trots att jag uppfattar killarna som både aktiva och engagerade i samband med musikhistoriemomentet förstår jag på en del att de inte är odelat positiva till att lära sig om musik som skrevs för flera hundra år sedan. På en av lektionerna jag besöker ifrågasätter Robin varför de lär sig allt detta. Det sker i samband med att Jorunn delar ut en stencil om wienklassicismen samtidigt som hon berättar att det är prov ett par veckor senare.

ROBIN: VARFÖR LÄR VI OSS DETTA? JORUNN: Det är allmänbildande, och det är viktigt att känna till de musikhistoriska epokerna. Ni måste också veta vilken kompositör som hör till vilken epok. Att Bach hör till barocken (ur fältdagbok höstterminen åk 8).

I tjejernas grupp är förhållningssättet till konstmusik ett annat. Det märks både i det material de använder när de musicerar i musiksalen innan lektionerna börjar och i den status det medför att kunna spela sådan musik.

NÄR LEKTIONEN ÄR SLUT sätter sig Sara vid flygeln. Agnes vädjar till henne att hon ”måste spela den där låten [Månskenssonaten] en gång till”. Sara ser ut att bli smickrad, men ser samtidigt lite förlägen ut. Efter att ha spelat en bit utbrister hon: ”Beethoven hade vänt sig i sin grav om han hade hört detta”. Agnes håller inte med. ”Man ju måste få öva innan man kan. Beethoven kunde säkert inte heller spela den första gången”, säger hon. ”Jo då”, hävdar Sara med emfas, ”han var ett geni, Mozart var ett underbarn, men Beethoven var ett geni” (ur fältdagbok vårterminen åk 8).

Tanken om Beethoven som geni förmedlas, om inte explicit så åtminstone implicit, genom skolans musikhistorieundervisning. Jag är inte närvarande just den gången Agnes och Saras grupp har genomgång av klassicismen men dock under samma moment i den andra gruppen. Klassicismen som epok ägnas inte mindre än tre lektionstillfällen, vikta åt musik av Haydn, Mozart och Beethoven i nämnd ordning.

Att Mozart och Beethoven lyfts fram som ”de stora konstnärerna” kan kopplas till den musikhistoriska kanonbildning som bland annat uppmärksammas i Tobias Petterssons avhandlingsstudie (2004). I den undersöks hur musikhistorisk kunskapsbildning konstrueras i Sverige under mellankrigstiden, till exempel i musikhistoriska handböcker som Gunnar Jeanson och Julius Rabes *Musiken genom tiderna* (1927-31). I *Musiken genom tiderna* definieras, precis som på musiklektionen ovan, Mozart och Beethoven, tillsammans med Bach, Händel och Wagner, som ”musikhistoriens väldigaste gestalter”. Bland de argument som framförs återfinns bland annat att deras musik kännetecknas av ”geniets etiska höghet och kraft” (Pettersson 2004:4). Sara är med andra ord inte ensam om att uppfatta Beethoven som ett geni.

*Musiken genom tiderna* har tidigare använts som lärobok på utbildningen för blivande musiklejare och det kan vara en orsak till att de musikaliska värderingsnormer som genereras i den reproduceras på skolans musiklektioner. Att musikhistorisk kunskap på musiklektionerna är synonymt med att känna till något om de stora konstnärerna och placera in dem i rätt musikhistoriska epok, motiveras också just med att det är allmänbildande.

Även kunskap om musikhistoriska epoker, och om tonsättare och verk som ingår i den västerländska *konstmusikkanonen* premieras alltså på musiklektionerna. Ser man till årskurs åttas musikkurs som helhet premieras dock i första hand kunskap om att utöva musik och då i synnerhet av att spela rockband. Eftersom de flesta av tjejerna saknar sådan erfarenhet, och med tanke på hur de skapar kön under spelmomentet som är utpräglat maskulint könskodat, har de generellt sett sämre förutsättningar att uppnå kursmålen än vad killarna har. De som dock är allra sämst rustade att utveckla tillräckliga kunskaper för att erhålla ett högt betyg är de *killar* som aldrig tidigare spelat i rockband.

## Komponera egna låtar

NÄR JAG KOMMER TILL LEKTIONEN ett par minuter efter att den börjat, sitter killarna med var sin gitarr framför sig och blir instruerade i att spela en bluestolva i A-dur. Medan vissa är otåliga för att tempot är för lågt, är andra frustrerade över att de inte hänger med. Ganska snart får de som behärskar kompet sedan tidigare gå iväg för att på egen hand påbörja sina blueslåtar. Kvar blir Linus, Erik, Max, Mattias och Filip och med dem går Jorunn igenom bluestolvan i ett långsammare tempo. Efter ett par vändor har de flesta fått ordning på ackordbytena och då lämnar Jorunn klassrummet för att titta till dem som arbetar i andra salar. Innan hon går uppmanar hon killarna att arbeta vidare själva. Kristoffer och Jesper återvänder till musiksalen när de inte hittar någonstans att vara. Kristoffer tar då en elgitarr och Jesper sätter sig bakom trummorna. Medan de övriga mest småpratar eller förstrött pillar med instrumenten, spelar Kristoffer och Jesper på en låt de improviserar fram tillsammans. Linus är den ende som övar på uppgiften de fått, och hans gitarrspel flyter snart på bra.

Senare under lektionen sätter sig Kristoffer och Jesper på musiklejarens plats framme vid tavlan och spelar på var sin gitarr. Mattias går till ett av trumseten och snart placerar sig Jesper bakom det andra. Efter ett tag går Mattias tillbaka till gitarren och Kristoffer tar över trumsetet efter honom. Sedan testar Mattias att spela congas och Linus visar hur man kan spela. Efter ytterligare en stund övergår Kristoffer till att spela gitarr, nu tillsammans med Patrik, men på helt andra saker än vad som är uppgiften. Markus går till flygeln och spelar på ledmotivet till musikalerna *Fantomerna på Operan*. Samtidigt som han byter till "Spanien var ett land" hör jag Kristoffer spela en bit på Metallicas "Nothing else matters" (ur fältdagbok höstterminen åk 9).

Det första praktiska momentet i nians musikkurs är att skriva egna blueslåtar. Efter en genomgång av den harmoniska uppbyggnaden av en bluestolva där ungdomarna fått instruktioner om hur man kompar på gitarr får de i uppgift att skriva egna texter och sjunga dem till eget gitarrkomp. För dem som inte är så drivna går det också bra att koncentrera sig på sången och överlåta ackompanjemanget på kamraterna och läraren. Det är även tillåtet att arbeta två och två, förutsatt att låten då blir dubbelt så lång.

Jorunn får under det här momentet mer rollen som handledare än lärare, och eftersom ungdomarna arbetar på olika håll får hon också mindre inblick i vad var och en av dem gör i varje enskilt ögonblick. Hennes sporadiska närvaro skapar också utrymme för ungdomarna att både ta egna initiativ och smita undan från uppgiften. Några passar på att spela på helt andra saker, som när Markus spelar ledmotivet till *Fantomerna på Operan* och Kristoffer spelar Metallicas ”Nothing else matters”. Andra ägnar sig åt att musicera tillsammans med någon eller några kamrater, som när Kristoffer och Jesper improviserar fram en låt på trummor och elbas. Ytterligare andra gör ingenting mer än att småprata med varandra, och de tar därmed inte det ansvar som krävs för att kunna genomföra uppgiften de fått.

Lektionsmomentet där killarna har i uppgift att arbeta på egen hand kan förefalla vara aningen rörigt, och det är också så jag uppfattar de här lektionerna. Trots att jag är medveten om att ungdomarna lär sig och utvecklas när de ägnar sig åt att spela på annat än vad som ingår i uppgiften, undrar jag hur killarna skall lyckas genomföra den inom den givna tidsramen. Jag ställer mig bland annat frågande till hur någon, utom möjligen Linus, skall kunna presentera en hel låt med text och melodi bara ett par lektionstillfällen senare. Det visar sig dock gå alldeles utmärkt, särskilt för dem som spelar i band på fritidsgården.

Skillnaden mellan de killar som har erfarenheter av att spela i rockband och de som inte har det förefaller om möjligt vara ännu större i årskurs nio jämfört med i åttan. De som inte ägnar sig åt fritidsmusicerande alls tonar ofta ner sig själva, eller så tittar de på klockan och funderar över när lektionen är slut och de får gå därifrån. Två som ofta pratar om hur mycket tid det är kvar på lektionen är Filip och Erik. ”Bara 58 minuter kvar” konstaterar Erik ironiskt vid ett tillfälle, som om han hade velat att det var slut i just det ögonblicket. Eriks och Filips brist på engagemang kan mycket väl hänga samman med en upplevelse av inkompetens (jfr Brändström och Wiklund 1995:80ff). Det visar sig dock finnas fler sätt att få utlopp för sin frustration än att fundera över hur långt det är kvar på lektionen. Ett sådant är att uttrycka sitt missnöje i den egna bluestexten.

HELT PLÖTSLIGT SKINER FILIP upp och utbrister ”jag hatar musik, jag hatar musik se det här som en pik, det kan jag ha som text”. Han verkar nöjd med sin textrad och återkommer till frasen vid flera tillfällen. När han senare presenterar den för Kristoffer

tilläger han ”men det är omöjligt att sjunga och spela samtidigt”. När Jorunn kommer tillbaka förstår hon av den något uppgivna stämningen att det behövs en insats och övar då igenom gitarrkompet i ett långsammare tempo än tidigare. Filip får lite extra hjälp och Erik suckar och säger ”åh, jag fattar ingenting”. Filip suckar han också och muttrar tyst för sig själv ”jag hatar musik, jag kan inte spela.” Efter en stunds övning och individuella instruktioner gör de ett nytt försök att spela en hel bluesolva i A-dur tillsammans. Filip lägger ner gitarren i knäet redan innan första ackordbytet.

Under tiden som killarna i klassrummet får hjälp av Jorunn, arbetar de som gått iväg till andra platser vidare på sina kompositioner. Efter lektionen dröjer sig Jonatan, Markus och Daniel kvar i klassrummet och Jonatan passar på att visa Jorunn det han övat på under lektionen som gått. Han har gjort en blueslåt i G- istället för i A-dur, och den är långt mer avancerad än vad övriga klassen övat på (ur fältdagbok höstterminen åk 9).

Jag har tyvärr inte möjlighet att närvara när killarna spelar upp sina blueslåtar för varandra, men jag är på plats när killarna redovisar sina rundgångslåtar senare under terminen. En del har arbetat helt själva och gör soloframträdanden. Andra väljer att framföra låten tillsammans med ett par kamrater eller ta hjälp av läraren. När jag bearbetar och analyserar materialet från det här lektionstillfället kan jag konstatera att två personer saknas, Filip och Erik. Det kan ju naturligtvis vara så att de råkar vara sjuka den aktuella dagen, men en lika fullt tänkbar orsak är att de struntat i att gå till lektionen med anledning av att det är redovisning. Min misstanke bekräftas till viss del av Jorunn, då hon i slutet av terminen säger sig vara bekymrad över att Erik har så hög frånvaro. Jag tar inte reda på om han blir godkänd i kursen eller inte. Från mitt perspektiv är det mer intressant hur hans agerande förändras till följd av att han får allt svårare att hänga med, och hur hans motivation sjunker allt eftersom kursen fortskrider. Under kompositionsmomenten blir det också ännu tydligare vilka som har färdigheter nog för att kunna arbeta självständigt och vilka som saknar nödvändiga förkunskaper. Eftersom kunskap i sammanhanget också är nödvändig för att kunna positionera sig socialt, finns det en risk att de som upplever sig kunna mindre än sina kamrater också blir socialt marginaliserade. Det kan vara ytterligare en anledning till Eriks höga frånvaro under musiklektionerna i nian.

Kunskapsklyftan mellan de som spelar i rockband på fritiden och de som inte gör det blir i killarnas grupp allt större ju längre tiden går. Till viss del kan de som inte anstränger sig eller ens försöker hänga med själva hållas för ansvariga för att de ger upp allt för lätt och att de inte kräver att få mer hjälp av läraren än vad de gör. Ett ännu större ansvar vilar dock, enligt min uppfattning, på läraren. Hon borde bättre styra upp lektionerna och fördela speltiden på bas och trummor mellan ungdomarna genom att ha ett rullande schema. Att i praktiken göra momentet obligatoriskt skulle visserligen innebära ökade krav på de ungdomar som upplever sig osäkra, men det skulle möjligen också kunna leda till en mer trygg situation för just de personerna. Om de slapp bedöma sin egen förmåga att klara av uppgiften varje

gång frågan om vem som vill spela bas eller trummor ställdes, skulle de möjligen kunna fokusera mer på att utföra uppgiften och mindre på att värdera sin egen kompetens i förhållande till kunskapskraven i den aktuella situationen.

### *Komponera blueslåtar*

Medan mina tre besök på killarnas musiklektioner i årskurs nio var spridda mellan olika moment var observationerna i tjejernas grupp koncentrerade till tre lektionstillfällen i följd. Tjejerna ägnar samtliga av de tre tillfällena åt att lära sig blueskomp på gitarr och arbeta med att göra egna blueslåtar.

NÄR JAG KOMMER IN i musiksalen sitter tjejerna i en halvcirkel med gitarrerna i knäet beredda att börja spela. Första momentet är att stämma instrumenten och Jorunn frågar om de kommer ihåg vad stämtonerna heter. Linn kommer på en ramsa och ser nöjd ut över den. Redan innan de börjar spela hörs kommentarer från tjejerna som ”jag kommer inget ihåg”, eller ”jag kommer bara ihåg hur man tar A-ackordet.” När alla instrumenten är stämde spelar de en bluestolva i A-dur med ackord på det sätt som de lärde sig förra året. Sara beklagar sig över att hon får kramp av att spela. Jorunn går därefter igenom ett klassiskt blueskomp som tjejerna får öva på en stund. Mikaela och Julia pratar med varandra om allt som är svårt, som att vinkla armen på rätt sätt och att nå med fingrarna. Även Sara involveras i samtalen. När Jorunn märker att de är lite bekymrade över att de inte ska klara av att spela försöker hon peppa dem på olika sätt. Sara utbrister då med bestämd röst ”det här är svårt”, och Jorunn drar ner något på tempot (ur fältdagbok vårterminen åk 9).

Om tendensen i killarnas grupp är att kunskapspridningen blir allt större ju längre tiden går, blir ett mer och mer framträdande inslag under tjejernas lektioner att de tonar ner sin egen kompetens och pratar om allt som är svårt. Trots att tempot på tjejernas lektioner generellt sett är lägre, är det ingen som opponerar sig mot att det går för långsamt fram. Tjejernas prat om hur svårt det är och hur ont det gör att spela gitarr blev dessutom mer och mer frekvent under de tre besöken jag gjorde i årskurs nio. Här följer ett exempel från mitt andra besök:

LINN FÖREFASAR SIG ÖVER uppgiften de fått. ”Jag kommer inte att klara det här”, säger hon till Jorunn som uppmuntrande svarar att det tror hon visst att hon kommer att göra. Nästa argument från Linns sida lyder ”det är mot mina principer att sjunga för andra.” ”Det var det dumaste jag har hört”, kommenterar Jorunn då. Hon försöker lirka med Linn och övertyga henne om att hon kommer att få all den hjälp hon behöver. Tjejerna har svårt att komma igång och istället för att spela pratar Sara och Agnes, Mikaela och Pernilla om andra saker, som till exempel provet de haft tidigare samma dag. Emellanåt spelar de lite på bluestolvan men utan att komma igång ordentligt. Helt plötsligt hävdar Linn att hon är helt omusikalisk. Agnes och Mikaela

säger att det är de också. Agnes hänvisar till att hela hennes släkt är omusikalisk. Hon anser att man borde para ihop en musikalisk med en omusikalisk så att inte generna sprids så snett. Även Mikaela är inne på att musikalitet sitter i generna. ”Min syster har fått all musikalitet i vår familj”, säger hon. Jag utmanar dem då lite genom att fråga vad musikalitet egentligen är för något. Sara tror inte alls på det där med gener. Hon menar att alla är musikaliska, men det protesterar Mikaela och Linn högljutt emot (ur fältdagbok vårterminen åk 9).

Liksom i åttan är det i första hand de duktigaste tjejerna, de som utåt sett inte förefaller ha några större problem att utföra uppgifterna, som pratar om hur dåliga och omusikaliska de är. Det gör att jag även här tänker att de strävar efter att iscensätta egenskaper som krävs för att skapa femininitet på rätt sätt, lika mycket som att de förhåller sig till den egna kunskaps- och färdighetsnivån (jfr Ambjörnsson 2004:57). Om det är svårt att förkroppsliga en normativ femininitet och samtidigt utöva rockmusik är det än mer problematiskt att kombinera eget komponerande med att göra feminint kön på rätt sätt. Att spela sina egna blueskompositioner för kamraterna innebär också att fokus på den egna prestationen blir ännu större än vid bas- eller trumspel, och det gör den uppgiften ännu svårare att utföra och på samma gång vara måttfull och kontrollerad.

Om detta är ett fenomen som fascinerar mig rent allmänt finns det vissa personer vars agerande förvånar mig särskilt mycket. Saras sätt att prata om sig själv och sin förmåga under musiklektionerna går till exempel helt stick i stäv med hur hon framställer sig själv i andra sammanhang. Hon verkar sällan bry sig så mycket om hur andra uppfattar henne som person. Likaså går hon sin egen väg när det gäller klädstil och musikaliska smakpreferenser. Än mer förbryllad över hennes agerande på musiklektionerna blir jag när jag jämför det med hur hon berättar sig uppleva musiken i skolan i den intervju jag gör med henne alldeles i slutet av vårterminen i årskurs åtta.

*Åsa: I år har ni haft musik också. Hur skulle du beskriva att de har varit?*

Sara: Nej, men det har varit jätteskoj. Jag har lärt mig spela gitarr som jag inte kunde. Jag tycker det är jätteskönt. Mycket av betygshetsen kan man koppla bort totalt. Coolt jag kan klara ett ackord så.

*Åsa: Nu kan ju du mycket sedan tidigare, du har spelat instrument och så. Hade du användning av de kunskaperna tycker du?*

Sara: Faktiskt, först att jag kan kontrollera mina fingrar bättre än vissa andra och byta på gitarren. Sen att jag kan noter gör ju att jag inte behövde plugga så mycket på provet vi hade. Fast jag blev helt förvirrad i slutet och fick bara G istället för VG.

*Åsa: Vad berodde det på?*

Sara: [skratt] Det är ganska pinsamt. Vi skulle komma på en låt. Hon hade skrivit vilka noter det var, eller ackorden. Så skulle man skriva det som noter

och så skulle man skriva vilken låt det var. Det var "Eight days a week", och jag tänkte på den direkt. Men sen började jag tvivla på mig själv, som jag alltid gör, och tänkte att det kan inte vara den. Så jag satt hela lektionen och fick panik. Så var det den. Jätteilsken var jag på mig själv. Men det är ju sådant som händer. Men jag har blivit besatt av kontrabasen, den är så stor och härlig. Nu tänker man inte hur G skall vara, man spelar bara (intervju åk 8).

I intervjun framträder den Sara som jag är van att se i andra sammanhang. Här presenterar hon sig som en prestationsinriktad person med gott självförtroende och hög grad av självtillit, snarare än en person som tycker det är svårt att spela gitarr. I intervjun beskriver hon också hur hon kunnat slappna av från betygshetsen under musiklektionerna. Likaså gör hon kopplingar mellan de kunskaper hon har med sig från flöjt- och pianolektionerna i kulturskolan och att det varit lätt för henne att lära sig spela andra instrument. Hon visar också prov på att ha höga krav på sin förmåga att prestera, som när hon berättar hur hon blev "jätteilsken" på sig själv när hon tänkte rätt med skrev fel på musikprovet.

I ett samtal med Jorunn efter den sista lektionen jag närvarade vid berättar hon att hon blivit arg på Sara för att hon uttryckt sig något i stil med att hon är så väldigt dålig. Jorunn hade då sagt åt henne att det är oförskämt att hon som är så duktig pratar på det sättet när det finns så många andra som får kämpa för att klara uppgiften. Under det samtalet stärks min tanke om att Saras agerande på musiklektionernas spelmoment handlar mer om att hon försöker prestera rätt sorts feminint kön än att hon saknar nödvändig kunskap för att kunna utföra uppgiften.

### *När "rätt" sorts förkunskaper saknas*

Tjejernas sätt att framställa sig själva som dåliga och inkompetenta kan dock inte enbart ses som en följd av hur de förhåller sig till föreställningar om en normativ femininitet. Det är också en fråga om att de har andra kunskaper och erfarenheter än många av killarna, och att de kunskaper tjejerna har med sig från sitt fritids-musicerande inte har lika stor gångbarhet på musikkursens spelmoment.

TJEJERNA PLACERAR UT SIG i olika salar och en del sätter sig i korridoren som vid denna tidpunkt på dagen är ganska ödslig. Kvar i klassrummet blir Pernilla, Julia Mikaela och Sara. Helt plötsligt säger Pernilla "hon kräver för mycket", vilket syftar på Jorunn och den uppgift hon gett dem. Flera av tjejerna uttrycker ett behov av att få hjälp. Som jag förstår det är det i första hand att höra hur text och harmonik ska samverka som de har problem med. De är heller inte klara över hur lång varje textstrof bör vara för att stämma med antalet slag per takt. En del har också svårt att relatera melodi till harmoniken. Särskilt problematiskt är detta för Ulrika och Malin, som jag besöker en stund senare när de arbetar i den bortre delen av korridoren. Ackordföljden och kompet klarar de utan större problem. De har också sina texter klara men har svårt att passa ihop dem melodiskt med kompet. Jag gör ett försök att

skriva ner ackordföljden på papper och markera antalet slag per takt. Därefter hjälps vi åt att få ihop text, ackord och melodi. Det underlättar en aning för dem, och de verkar vara mindre frustrerade när jag går därifrån. De har dock fortfarande svårt att känna tonart och sjunga melodin så att den passar till harmoniken. Jag går sedan vidare till Anna som är den som bäst arbetar självständigt och metodiskt. Hon har, trots att hon inte varit med på genomgångarna, snabbt kommit igång och skrivit en text som hon lyckas passa in i ackordföljden, även om hon inte har bluesformen helt klar för sig (ur fältdagbok vårterminen åk 9).

Under den sista lektionen jag närvarar vid frångår jag för första gången, med undantag från enstaka hjälpinsatser, rollen som forskare och deltagande observatör (jfr Hammersly och Atkinsson 1995:109). Genom att istället agera lärare upplever jag mig nå en fördjupad förståelse för *vad* tjejerna har svårt att klara av. Jag uppfattar att det främst handlar om att klara av att ta ett musikaliskt helhetsperspektiv. Själva bluesformen, och hur många takter det skall vara per ackord, lär sig tjejerna snabbt. Likaså är det få som har problem att skriva en text som har ett "bluesigt" tema. Det är när det kommer till att få ihop det och skapa en melodi som problemet uppstår. Genom att jag formaliserar uppgiften hjälper jag tjejerna att få ihop text och melodi med rätt antal slag per takt. Här står det också klart för mig att det inte enbart handlar om en jargong tjejerna emellan, utan att flera av dem verkligen har svårt att klara av uppgiften på egen hand.

Jag tänker efter denna lektion mycket kring huruvida tjejernas svårigheter att genomföra uppgiften på egen hand kan komma sig av att de saknar i sammanhanget "rätt" sorts kunskaper, eller att de inte har tillräckligt med erfarenheter av informella musikaliska läroprocesser. Med tanke på att det arbetssätt de möter i framförallt årskurs nio har större likheter med rockskolans än kulturskolans instrumentalundervisning kanske de inte är rustade på samma sätt som killarna, eller rättare sagt, som de killar som spelar i rockband på fritiden. Att tjejerna i nian, i ännu högre utsträckning än i årskurs åtta, påtalar sina kunskapsmässiga brister kan hänga samman med att undervisningen då är än mer informell till karaktären.

## Nya pedagogiska utmaningar

Att det läggs stor vikt vid att lära ut grunderna i gitarr, bas och trummor för att eleverna skall kunna bilda band och komponera egna låtar innebär att musikundervisningen i grundskolans senare år kan beskrivas som informell och organiserad på ett sådant sätt som Green (2001, 2006, 2008) förordar. Med tanke på det och på den repertoar som ungdomarna får spela ser jag heller inte någon betydande skillnad mellan ungdomarnas musikerfarenheter och skolans musikundervisning på det sätt som Stålhammar (1995, 2004) beskriver. Det finns visserligen de som



uttrycker önskemål om att få spela annan musik än Beatles och pop- och rocklåtar från 1960-talet, men det är få som säger sig ha synpunkter på spelmomentets innehåll och upplägg i stort. Att musikundervisningen i början av 2000-talet kan beskrivas som mer elevorienterad, och att den i högre grad än tidigare tar hänsyn till elevernas intressen och önskemål, innebär dock inte att alla pedagogiska problem är lösta.

Resultatet av min undersökning visar på framförallt två dilemman som båda kan relateras till att de informella inslagen på skolans musikundervisning blivit fler och på att spelmomentet strävar mot att efterlikna rockbandsmusicerande i kamratbaserade grupper. Genom att eleverna tilldelas uppgifter att lösa på egen hand eller tillsammans med ett par kamrater, tenderar de som saknar erfarenhet av att spela i band få svårt att nå kursmålen. De som har erfarenheter från andra musikaliska fritidsaktiviteter, som att spela ett instrument i kulturskolan eller delta i en kör, klarar sig visserligen bättre än de som helt saknar erfarenhet av fritidsmusicerande, men deras kunskaper tillvaratas inte alls i samma utsträckning.

Eftersom det kvantitativt sett är fler killar som spelar i rockband på fritiden innebär det att deras intresse tillvaratas i högre utsträckning än tjejernas (jfr Wernersson 1991:134). Därtill innebär valet av undervisningsinnehåll att ungdomarna måste förhålla sig till rockmusicerandets maskulina könsskodning, något som bland annat får till följd att tjejerna väljer att tona ner sin förmåga genom att agera "feminint", det vill säga uppträda kontrollerat och inte ta för stor plats, på ett sätt som de inte gör i andra sammanhang. Att undervisningen bedrivs i samkönade grupper förefaller göra det än mer komplicerat för tjejerna att agera i rollen som basist eller trummis under lektionerna. Tjejernas strävan att värna de homosociala relationerna utgör även den ett hinder när det gäller att ta för sig och framställa sig som kunniga och kompetenta på musiklektionerna.

Problemen som följer med att skolans musikundervisning bygger på att lära ut rockinstrument och har som målsättning att eleverna skall kunna spela självständigt i mindre grupper, har på senare tid också uppmärksammats av andra forskare (Georgii-Hemming & Westwall kommande). I sin senaste bok öppnar också Green för att det kan finnas nackdelar med det informella arbetssätt hon förordar, trots de många fördelar hon annars framhåller (Green 2008). Hon medger bland annat att hennes studie kanske inte i tillräcklig grad tagit hänsyn till ett genusperspektiv, trots en medvetenhet om att det finns en mängd undersökningar som visar på att tjejer och killar lyssnar på olika typer av musik, utövar musik i olika sammanhang och agerar olika i undervisningssituationer.

How that applies and what shapes it may take in the case of informal music learning in the classroom is wide open for further work, and was left completely unexplored in the present study. At the time of going to press one main study school has indicated that many more boys than girls are beginning to engage with music. It is possible that if such learning practices become embedded in a school, there is a risk they may become dominated by boys (ibid. 184).

De risker som Green, trots sin positiva inställning, ser kunna vara en effekt av informella inslag i musikundervisningen ligger med andra ord helt i linje med de problem jag identifierar och uppmärksammar i min studie. De elever som blir mer motiverade av den här typen av lektionsupplägg är de som har tillräckligt med kunskaper för att agera självständigt och utföra uppgifter på egen hand. För de som inte har tillräckliga förkunskaper blir effekten snarare den motsatta. Deras motivation sjunker allt eftersom kursen pågår och till slut upphör en del till och med att gå på lektionerna. Det innebär att ett informellt lektionsupplägg som innefattar en frivillighet att utföra kursmoment som att spela bas och trummor leder rent av till en odemokratisk undervisningssituation.

Ytterligare en effekt av att organisera musikundervisningen enligt den här modellen är att skolans jämställdhetsplan och målsättning att varje elev skall få utveckla kunskap utan att behöva förhålla sig till stereotypa föreställningar om kön åsidosätts.

Skolan skall aktivt främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. (...) Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Lpo 1994:6).

För att komma bort från problemet med att killarnas intresse bättre tillvaratas hjälper det dock inte att ta intryck av hur oskolade musiker lär sig. Någon lösning når man heller inte genom att förmå tjejer att utveckla mindre feminina egenskaper, möjligen genom att uppmuntra såväl tjejer som killar att agera utifrån olika identitetspositioner och göra kön på flera olika sätt (Davies 2003:153). Frågan är om det är möjligt att åstadkomma då undervisningen bedrivs i samkönade grupper. Kanske hade det varit enklare för både tjejerna och de killar som saknar erfarenhet av att spela i band att ta plats och synliggöra prestation på spelmomentet i en grupp bestående av både tjejer och killar. Vilka konsekvenser det kan få när man väljer att bedriva musikundervisning i samkönade grupper är något som finns anledning att studera vidare. Likaså att jämföra detta med undervisningssituationer där undervisningen sker i könsheterogena grupper, både i musikämnet och i andra ämnen.

## KAPITEL 6

### Fyra fallstudier

*Åsa: Vad är det som är bra med punk?*

Mattias: Jag tycker det är rätt bra och det är rätt skönt att lyssna på sådär. Det är inte för vilt, men så där lite lagom tycker jag (intervju åk 7).

*Åsa: Vad är det som är bra med Kent?*

Ida: Det är så dystert.

*Åsa: Är det texterna som är bra då?*

Ida: Ja, men alltså, man lyssnar ju på det bara för att det är bra (intervju åk 7).

*Åsa: Har du någon grupp du tycker är särskilt bra?*

Jesper: Ja, Ramones, Sex Pistols, Rage Against the Machine.

*Åsa: Och vad är det som är bra med dem?*

Jesper: Jag tycker de spelar bra (intervju åk 7).

Julia: Jag tycker om techno och sådant.

*Åsa: Vad är det du gillar med sådan musik?*

Julia: Jag vet inte [fniss]. Det är liksom skönt att lyssna på (intervju åk 7).

Jag gick ofta från de individuella intervjuerna i årskurs sju med en känsla av att jag borde ha ställt andra frågor. Att jag, om jag bara formulerat mig annorlunda, kunnat få ungdomarna att berätta mer utförligt om *vad de tyckte var bra* med musiken de sade sig gilla. Inför den andra fältarbetsperioden funderade jag därför en hel del på hur jag skulle få dem att utveckla sina tankar om låtar eller artister de angav som sina favoriter. Eftersom jag bedömde det vara alltför tidskrävande att genomföra längre intervjuer med var och en av ungdomarna bestämde jag mig för att intervjuva fyra av dem mer på djupet. Valet föll på att tillfråga Filip, Sara, Johan och Pernilla, som alla tackade ja till att bli intervjuade vid två tillfällen vardera under årskurs åtta.<sup>1</sup> Kapitlet bygger i första hand på de totalt åtta intervjuer som gjordes med dem. Intervjumaterialet med Johan har också kompletterats med en intervju med medlemmarna i hans Oi-punkband. Den genomfördes i samband med en spelning som bandet hade i december 2004. Dessutom används i ett par fall material från de individuella intervjuerna i årskurs sju och gruppintervjuerna i nian.

Det finns fler aspekter av vad musiken betyder för identitetsskapande än vad någon talar om som bra eller dåligt, och hur hon eller han motiverar varför de tycker så. Jag har i tidigare kapitel uppmärksammat vad minnen kopplade till musik och emotionella musikupplevelser av musik kan betyda för identitetsskapande. Jag har också visat på hur det med en personlig musiksmak går att utmärka sig som en specifik och unik individ, och hur musik kan fungera som en social kraft något som människor kan bygga grupptillhörighet med. I det här kapitlet är det min avsikt att försöka sammanföra dessa perspektiv med hur ungdomarna uttrycker identifikation med den musik de säger sig tycka om.

Jag funderade länge över vilka fyra ungdomar jag skulle fråga om de kunde tänka sig att bli mer ingående intervjuade. Genom att välja Filip, Sara, Johan och Pernilla hoppades jag att kunna visa på en bred och mångfacetterad bild av hur ungdomar använder musik för att skapa och uttrycka identitet. Likaså tänkte jag mig att just de här ungdomarna kunde bidra med olika infallsvinklar på hur musik används som ett redskap för identitetsskapande. Jag visste sedan intervjuerna i sjuan att Sara och Johan deltog i organiserat fritidsmusicerande, Sara i kommunala musikskolans instrumentalundervisning och Johan i fritidsgårdens rockskola. Jag visste också att Pernilla spelade lite gitarr hemma med hjälp av sin pappa. Under årskurs åtta blev jag införstådd med att hon börjat sjunga i ett rockband på fritidsgården tillsammans med några kamrater. Filip har däremot aldrig spelat något instrument och säger sig heller aldrig ha drömt om att göra det. Vidare gav de här fyra individerna under intervjun i sjuan uttryck för att sinsemellan lyssna på musik från vitt skilda musikaliska genrer. Medan Sara och Pernilla säger sig tycka om många olika typer av musik, är Johan och Filip mer inriktade på en specifik genre. Johan lyssnar i

---

<sup>1</sup> Med Pernilla gjordes en intervju i årskurs åtta och en i början av höstterminen i nian. Föräldrarna till de här fyra ungdomarna fick särskild information om vad denna delstudie gick ut på och möjligheter att tacka nej till att låta sina barn medverka.

princip uteslutande på Oi-punk, och Filip i första hand på grungeinspirerad hårdrock.<sup>2</sup> Medan Sara, Johan och Pernilla beskriver sig som musikintresserade, och också uttrycker vad de lyssnar på genom hur de klär sig, tillskriver Filip inte musik någon större betydelse alls i sitt liv. Han framställer sig snarare som ointresserad och då i synnerhet av att utöva musik själv.

Inför det första intervjutillfället gav jag Filip, Sara, Johan och Pernilla var sin tom cd-skiva och tomt kassetband med uppmaningen att spela in musik till mig som de lyssnade på hemma. Det gav mig både chansen att lyssna in mig på ”deras musik” och en möjlighet att låta intervjusamtalen ta sin utgångspunkt från konkreta musikexempel. Det innebar också att ungdomarna fick möjlighet att fundera över och reflektera kring den musik de ville presentera sig själva med. Samtalen om deras inspelade musik kom med andra ord att inbegripa en självreflexiv dimension som de tidigare intervjuerna saknat.

Eftersom jag i intervjuerna i sjuan ofta fick svaret ”jag vet inte”, på frågan om vad ungdomarna uppfattade som bra med ett visst stycke musik, undvek jag att i fortsättningen formulera frågan på det sättet. Men även i de fall jag försökte få ungdomarna att utveckla sina resonemang kring varför de tyckte om respektive ogillade viss musik var det fortsatt svårt att få de detaljerade svar jag hade hoppats på. Så var det till exempel i samtalet med Pernilla om Björks låt ”Joga”.

Pernilla: Den är så där härlig, den är liksom annorlunda och lugn, och man kan komma bort från...

Åsa: Vad är det som gör att just den här låten är bra?

Pernilla: Den låter bra. Det är härlig musik om man säger så.

Åsa: Hur kom det sig att du började lyssna på den?

Pernilla: Jag hade tänkt sen i somras att jag skulle ladda ner musik med henne, men jag hade så där inte hunnit det. Så pratade jag med en kompis om att hennes pappa hade varit bästis med henne, så de hade fått gå på konserter, gratis. Den kvällen laddade jag ner musik och så var det bra (intervju 1 åk 8).

Trots att jag uppfattar Pernilla vara en av de i klassen som allra bäst förmår verbalisera kring den musik hon lyssnar på, lyckades jag inte få henne att utveckla mer om vad hon uppfattar som ”härligt” med låten ”Joga”. Jag får genom det här samtalet reda på mer om kompisars betydelse för att komma i kontakt med ny musik och om hur hon använder Internet för att lyssna på en låt hon är nyfiken på, än om vad musiken som sådan betyder för henne. Men även om mina förväntningar om berättelser kring musikens betydelse inte riktigt infriades, har samtalen med de fyra ungdomarna ändå bidragit till en fördjupad förståelse för hur musik används av dem för att skapa och uttrycka identitet.

<sup>2</sup> Medan Johan använder genrebeteckningen Oi-punk talar Filip om musiken han lyssnar på som rock eller hårdrock. Att jag beskriver låtarna Filip spelat in till mig som grungeinspirerad hårdrock kommer sig av att det är så den genrebenämns på allmusic.

## Filip

Filip är en av de i klassen som i allra lägst utsträckning beskriver sig själv som en musikintresserad person. Han är även en av få killar som inte spelar i rockband på fritiden och han har heller aldrig deltagit i annan form av organiserat fritids-musicerande.

*Åsa: När du gick i tvåan fick du då någon gång erbjudande om att börja i kulturskolan?*

Filip: Ja

*Åsa: Vad tänkte du då?*

Filip: Nej, jag tänkte bara usch (intervju åk 7).

I föregående kapitel visar jag på hur ointresse för eget musicerande kan innebära problem på musiklektionerna, både när det gäller att hävda sig kunskapsmässigt och socialt. Jag frågar honom därför hur han upplevde musiklektionerna terminen tidigare.

Filip: Meningslös tid.

*Åsa: Kan du utveckla det?*

Filip: Jag tycker inte om att spela musik och att sjunga, att det var allmänt tråkigt (intervju 2 åk 8).

Ett intresse Filip hellre talar om är att spela dataspel. Han berättar särskilt om online-spelet Counter Strike, ett nätverksbaserat så kallat multi-playerspel där fysiska personer tävlar mot varandra. Detta spelar han ofta. Han spelar också schack, på traditionellt sätt, och med stor framgång. Vid ett av mina första besök i klassen i sjuan får jag reda på att Filip är ledig för att delta i en schacktävling. När jag någon vecka senare nämner att jag hört att han är en framgångsrik schackspelare, tycker jag mig märka att han uppskattar att bli uppmärksammas för det. I de intervjuer jag gör med honom berättar han dock väldigt lite om sitt intresse för schack. Hans svar på mina frågor är då ofta kortfattade, och ibland får jag till och med en känsla av att han inte alls vill prata om det.

*Åsa: Jag vet ju att ett av dina stora fritidsintressen är att spela schack. Vad är det roligaste och bästa med att spela schack?*

Filip: Öh, ja.

*Åsa: Svår fråga?*

Filip: Det är bara kul.

*Åsa: Är det någonting särskilt kring schackspelande som är kul?*

Filip: Man måste tänka.

*Åsa: Hur länge har du spelat schack?*

Filip: Fyra eller tre år.

*Åsa: Vad krävs för att bli en bra schackspelare?*

Filip: Tålmod.

*Åsa: Kan du beskriva en bra schackspelare?*

Filip: Nej, det vet jag inte.

*Åsa: Kan vem som helst bli en bra schackspelare?*

Filip: Nej, det vet jag inte heller.

*Åsa: Vem kan inte bli en bra schackspelare? Kan jag bli en bra schackspelare?*

Filip: Förmodligen inte.

*Åsa: För att?*

Filip: Du är för gammal för att kunna ta dig till toppen.

*Åsa: Jag vet ju att du är väldigt duktig. Hur skulle du beskriva schackåret som varit?*

[tystnad]

*Åsa: Om du fick beskriva tre händelser som du särskilt kommer ihåg?*

Filip: Ja, jag kommer inte ihåg så mycket av vad som hänt nu (intervju 2 åk 8).

Det är inte enbart de frågor som rör schackspel som Filip svarar kortfattat och undvikande på. Även sådana frågor som jag trodde skulle uppfattas som enkla och okontroversiella besvarades i de flesta fallen med ”jag vet inte”. Att Filips svar kan sägas vara karaktäriserade av det som Fornäs et al. (1990:73f) kallar för utfrågandets modus behöver inte bero på att han uppfattade frågorna jag ställer som svårbesvarade. Hans undvikande hållning kan lika gärna komma sig av att han finner dem ointressanta, eller att han inte är motiverad att svara på dem.

Jag får också intrycket att musik och schackspel inte hör ihop. Det går enligt Filip inte att lyssna på musik samtidigt som man spelar schack eftersom det skulle påverka koncentrationen och tankearbetet negativt.

### *Alternativ hårdrock och grunge*

Att Filip inte beskriver musik som en så viktig del av sitt liv betyder dock inte att han saknar uppfattning om musik eller är likgiltig inför vad han lyssnar på. Av de åtta låtar som han spelar in på skivan till mig, är fem gjorda och framförda av den amerikanska rockgruppen Linkin Park, två av Smashing Pumpkins och en av gruppen Queens of the Stone Age.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Linkin Park är ett amerikanskt rockband som bildades 1996. Deras musik beskrivs på allmusic som en blandning av alternativ hårdrock, post-grunge och rap-metal. Smashing Pumpkins musik karaktäriseras på samma webbsida som en blandning av alternativ rock, indie rock och grunge. Queens of the Stone Ages musik beskrivs som en mix av hårdrock och alternativ hårdrock (070820).

## FILIPS MUSIKVAL – ARTIST/LÅT

Linkin Park – *Faint, Numb, Somewhere I belong, One step closer, Papercut*

Smashing Pumpkins – *Bullet with butterfly wings, Wanna go for a ride*

Queens of the Stone Age – *First it giveth*

Med utgångspunkt från hur musiken genre- och stilbenämns på den nätbaserade musikguiden allmusic kan den gemensamma stilistiska nämnaren hos de tre gruppernas musik beskrivas som en blandning av alternativ hårdrock och grunge. Filip lyssnar därmed på musik som lämpar sig väl för att skapa en personlig stil och musiksmak med, helt i linje med vad individualitetsnormen föreskriver (jfr sid 73).

För många av dem som i sjuan och åttan orienterar sig bort från radiomusiken och börjar lyssna mer genrespecifikt är äldre syskon viktiga musikförmedlare. Filip har visserligen en storasyster som går på gymnasiet men hennes musiksmak diskvalificerar han helt och hållet.

*Åsa: Vad gillar din syster för musik?*

Filip: Nej, jag vet inte vad hon tycker om för någonting, typ Eminem eller sån där skit (intervju åk 7).

Det samma gäller föräldrarna som både enligt Filip och de själva lyssnar en hel del på musik. De har enligt honom samma dåliga musiksmak som systemen.

*Åsa: Vad är det de lyssnar på?*

Filip: Öh, han som, jag vet inte. Han sjunger dåligt.

*Åsa: Vad tänker du när de spelar musik på stereon?*

Filip: Usch, sätter jag mig vid datorn och sätter i hörlurarna och tar på hög volym (intervju åk 7).

I den enkät som skickades hem med ungdomarna svarar Filips föräldrar att de lyssnar på världsmusik och svensk folkmusik. En person de namnger är Ale Möller som kan beskrivas kombinera folklig musik från olika delar av världen med svensk folkmusik.<sup>4</sup> Filip preciserar inte mer kring vad det är för artist som "sjunger dåligt", men det behöver inte heller vara musiken i sig han distanserar sig från, det kan lika gärna vara föräldrarnas musiksmak han förhåller sig avståndstagande till.

Låtarna som Filip spelat in till mig är sådana han hört på MTV eller "hört talas om" och som han därefter laddat ner. De tre första på skivan jag får av honom är från Linkin Parks då senast släppta platta *Meteora*, en skiva som Filip också äger trots att han har den nerladdad på sin dator. Han beskriver sig som selektiv när han laddar ner musik.

<sup>4</sup> Allmusic (090328).



*Åsa: Kommer du ihåg när du hörde Smashing Pumpkins första gången?*

Filip: Nej.

*Åsa: Kommer du ihåg vilket sammanhang det var?*

Filip: Jag hade hört talas om dem, och så ville jag se om de var bra. Så laddade jag ner på datorn och så var det några som var bra (intervju 1 åk 8).

Jag ställer aldrig frågan direkt till Filip vad som får honom att tycka om den musik han lyssnar på, eller vilka kriterier han baserar sina musikaliska smakomdömen på. Hans sätt att prata om musik som bra eller dålig knyter dock ofta an till föreställningen om rock som mer äkta och autentisk än pop (Lilliestam 2003, 2006:226, jfr sid 92). Jag frågar Filip vad han skulle ha spelat in för musik på en skiva om uppgiften varit att enbart ta med låtar han inte tycker om.

Filip: Britney Spears, Christina Aguilera, ja, typ pop och sådant.

*Åsa: Och när du säger pop tänker du på någonting speciellt?*

Filip: Ja, typ Fame Factory och Popstars och sådant (intervju 1 åk 8).

Filips avståndstagande från pop, artister som spelar radiomusik och idolprogram på tv kan också ses som att han använder musik för att visa att han är en person som går sin egen väg och gör sina egna val, det vill säga lever i linje med vad individualitetsnormen föreskriver.

### *Att vara en riktig kille*

Ett annat tillfälle då Filip deltar i att reproducera föreställningen om pop som dålig musik är i gruppintervjun i nian då han tillsammans med Mattias, Jesper, Markus, Erik och Patrik diskuterar Gyllene Tiders låt "Sommartider". Killarna enas om att beskriva musiken som pop eller svensk pop, och jag frågar dem då om det är musik som går att hitta i deras skivsamlingar eller på deras datorer.

Alla: [förläget fnissande] Nej

Mattias: Jag tror det är lite mer tjejer som lyssnar.

*Åsa: Vilka kan det vara mer?*

Jesper: Bögar.

*Åsa: Finns det musik som tjejer lyssnar på och annan som killar lyssnar på?*

Mattias: Nej, inte direkt men...

Filip: Westlife finns det inte många killar som lyssnar på.

*Åsa: Finns det fler? Du sa också ja, Markus.*

Markus: Pojkbänd är det fler tjejer som lyssnar på än killar lyssnar på.

*Åsa: Finns det sådant då som killar lyssnar på som inte tjejer så ofta lyssnar på?*

Jesper: Typ rock (intervju åk 9 grupp 3).

Deras diskussion här tar alltså inte enbart sin utgångspunkt från diskursen om autentisk rock och dålig pop utan också från rock som förknippad med maskulinitet och pop med femininitet (Frith och McRobbie 1990 jfr sid 120). Det går också att beskriva killarnas ställningstagande för rock och emot pop som att de ägnar sig åt det Davies (2003:47) kallar för kategoriuppehållande arbete (jfr sid 144). Från Filips synvinkel är det viktigt att för det första definiera vad för musik som är maskulin respektive feminin och för det andra att positionera sig själv i linje med den maskulint könkodade musiken. Att lyssna på musik av gruppen Westlife är alldeles tydligt svärförenligt med att göra maskulinitet på rätt sätt, det är musik för tjejer och ”bögar” (jfr Lilliestam 2001:19).

Att det förutom tjejer är ”bögar” som antas lyssna på Gyllene Tiders musik säger också att rätt sorts könsskapande handlingar även inbegriper en förmåga att iscensätta sexualitet på rätt sätt. Enligt Butler (1999:42) är det till och med omöjligt att prata om kategorierna kvinna och man utan att relatera dem till en heterosexuell förståelseram. Även Ambjörnsson (2004:15f) betonar att det inte räcker att iscensätta rätt sorts egenskaper eller prestera rätt slags relationer för att uppfattas göra kön på rätt sätt. Det krävs också att prestera rätt sorts kopplingar mellan kropp, kön, sexualitet och begär. För att göra kön i linje med vad normen föreskriver är det även nödvändigt att försöka upprätthålla den heteronormativa ordningen (Butler 1999, Ambjörnsson 2004).

Att ”bögar” vid sidan av tjejer används som kontrast till den maskulinitet Filip och hans kamrater aspirerar på, kan dessutom tyda på att killarna strävar efter den mest åtråvärda maskulinitetspositionen, den hegemoniska, som enligt Connell (1996) helt och hållet är förbehållen heterosexuella män.

Förtrycket placerar homosexuella män i botten av mäns genushierarki. Att vara bög är i den patriarkaliska idologin en förvaringsplats för allt som symboliskt har utestängts från den hegemoniska maskuliniteten (ibid. 102).

Genom att å ena sidan ta avstånd från pop, artister som spelas på radio och idolprogram, och å den andra sidan uttrycka smak för alternativ hårdrock och grunge, skapar Filip inte enbart identitet i linje med rådande individualitetsnorm. Det kan också ses som en strävan efter att nå den hegemoniska maskulinitetsposition som Connell (1996) talar om. Kanske är det särskilt viktigt för Filip att göra den här typen av distinktion eftersom han inte spelar i band och därför inte har möjlighet att skapa maskulinitet som utövande rockmusik.

## Sara

Till skillnad från Filip beskriver sig Sara som en mycket musikintresserad person. Både av hennes berättelser och av de iakttagelser jag gör får jag intrycket att det i

de flesta aktiviteter hon ägnar sig åt förekommer musik på ett eller annat sätt. Jag ser henne ofta lyssna på musik i sin bärbara cd-spelare i skolan, och jag hör henne många gånger prata om musik med kamrater. Ett vanligt samtalsämne runt Sara är låtar som nyligen laddats ner från Internet. I intervjuerna säger hon själv att hon i princip alltid lyssnar på musik. Hon berättar också gärna om sitt eget musik-utövande, som förutom blockflöjtslektioner i kulturskolan till och med årskurs sju, består av att hon spelar piano hemma. Sara formar och organiserar alltså sin vardag både genom att lyssna på och utöva musik (jfr DeNora 2000).

#### SARAS MUSIKVAL – ARTIST/LÅT

Norah Jones – *Seven years*  
 Voltaire – *All the way down*, *Anastasia*  
 Bob Marley – *Is this love*  
 Sean Paul – *Like glue*  
 50 Cent – *P. I. M. P*  
 Erykah Badu – *Love of my life*  
 Enya – *Pax dierum*  
 Lisa Gerrard – *Tempest*  
 Dead Can Dance – *Cantara*  
 Kidneythieves – *Before I'm dead*  
 Stabbing Westward – *Everything I touch*, *Waking up beside you*  
 Systems of a Down – *Toxicity*  
 Metallica – *Enter sandman*

Musiken, som samtalet med Sara kom att uppehålla sig vid, kan delas in i tre kategorier. Den första kategorin är sådan musik som har koppling till filmatiseringen av J. R. R. Tolkiens triologi *Sagan om Ringen*. Den andra kategorin är västerländsk konstmusik, eller ”klassisk musik” som hon själv benämner den. Den tredje kategorin är musik från r'n'b-genren. Vi pratade också om låtar som inte kan härledas till någon av dessa tre kategorier, men de lämnas utanför diskussionen här.<sup>5</sup>

#### *Sagan om Ringen*

På skivan som Sara spelar in till mig inför det första intervjutillfället i åttan finns endast en låt av en artist som hon tidigare sagt sig lyssna på. Det är Enya, och låten hon valt ut är ”Pax dierum” från skivan *The Memory of Trees*.

Sara: Den låten älskar jag. Jag är ett stort Enya-fan (intervju 1 åk 8).

<sup>5</sup> Lisa Gerrard som också ingår i artistduon Dead Can Dance genrebenämns på allmusic bland annat som world fusion medan Kidneythieves beskrivs som industriell rock (090329).

Sara nämner redan på höstterminen i sjuan att Enya är en av hennes favoritartister. Då berättar hon också om hur det kom sig att hon började lyssna på och tycka om hennes musik.

Sara: Det var nog efter det att jag köpte *Sagan om Ringen*-soundtracket. Sista låten, "May it be", när jag hörde den blev jag helt förälskad i den. Jag hörde den först på Internet, på den officiella hemsidan. Så jag: "Wow vad den här är bra". Så började jag lyssna på de skivor vi hade hemma och så började jag intressera mig för dem (intervju åk 7).

Sara uttrycker sitt intresse för *Sagan om Ringen* på fler sätt än genom att lyssna på musik som finns på filmens soundtrack. Bland annat bär hon symboler som har kopplingar till filmerna, till exempel en ring som påminner om den som berättelsen byggs upp kring. Likaså har hon, precis som filmens huvudperson Frodo, ofta avklippta fingervantar på sig inomhus. Filmen, berättelsen och musiken är också vanliga samtalsämnen när hon umgås med Agnes och i viss mån också Malin och Linus. Dessutom blir hon ofta bekräftad som ett *Sagan om Ringen*-fan av de övriga kamraterna i klassen, som till exempel när Max kallar Sara och Agnes för "Ringennördarna" under ett lunchsamtal i bamba.

Med tanke på det stora intresse Sara utvecklar för allt som har med filmerna att göra och eftersom hon använder både filmen och musiken för att skapa identitet kan *Sagan om Ringen* beskrivas som en sådan relevanskorridor Ziehe (2004:101ff) talar om. Ziehe pekar bland annat på Internets betydelse när en ung person formar ett specialintresse av det här slaget, både eftersom det går att införskaffa information och kunskap där, och för att Internet kan fungera som social mötesplats där människor med liknande intressen kan få kontakt med varandra. Saras intresse för *Sagan om Ringen*, och den musikmak hon utvecklar tack vare det, är i högsta grad präglad av de sociala kontakter hon etablerar via Internet med människor världen över. Inte mindre än fem av de 17 låtarna på skivan till mig är sådana hon blivit tipsad om av människor hon kommit i kontakt med på forum där personer med ett gemensamt intresse för *Sagan om Ringen* utbyter tankar och erfarenheter. En webbsida som hon besöker ofta är The Barrow-Downs, skapad av och för personer med fascination för Tolkiens berättelser.

Sara: Jag brukar vara på olika chatrum, och så var det kanske i mars det här året som jag letade efter låtar jag kunde ladda ner. Då var det någon som sa att jag skulle ladda ner Voltaire, så laddade jag ner en låt och han var riktigt bra. Sen började jag ladda ner mer och så bestämde jag mig för att köpa skivan. Först köpte jag *Almost human* och sen så köpte jag *The Devil's bris*. Just den här låten, ["All the way down"] är en av de mer lugna. Jag brukar alltid lyssna på den, jag blir helt bara, hmm, [gör ett välbefinnande läte] så, [fniss] (intervju 1 åk 8).

Saras sätt att beskriva sig som ett Sagan om Ringen-fan kan även kopplas samman med att undersökningen tidsmässigt sammanfaller med att de tre filmerna går upp på bio. I samband med premiärvisningarna riktades stor uppmärksamhet, inte bara mot filmerna, utan också mot dess entusiastiska publik som köade i veckor för att få köpa biljetter till premiärvisningen.<sup>6</sup> Trots den enorma kommersiella apparat som växte runt filmernas lansering var det möjligt att på en och samma gång uttrycka identifikation med dem, och framstå som aktiv när det gäller att skapa en personlig smak.

Efter att ha sett den tredje och sista filmen i trilogin, *Sagan om konungens återkomst*, på bio uttrycker Sara sin besvikelse. Den motsvarar inte alls hennes förväntningar och slutet stämmer enligt henne dåligt överens med det som står i boken. Efter den händelsen hör jag henne inte alls lika ofta tala med Agnes eller någon annan om sådant som har med filmerna att göra. I den andra intervjun jag gör med henne i åttan berättar hon också att hon inte besöker The Barrow-Downs lika ofta som tidigare, men att hon fortfarande brukar chatta eller e-maila med personer hon har kommit i kontakt med där.

### *Klassisk musik*

I intervjun på höstterminen i åttan berättar Sara att hon nyligen börjat lyssna på klassisk musik. Det finns inga stycken från den klassiska repertoaren med på skivan hon spelar in, men längst ner på det förtryckta papper som hon och de tre andra fick för att kunna anteckna låtarnas och artisternas namn har Sara skrivit: ”om den hade fått plats på skivan hade också Beethovens ”Appassionata” varit med.”<sup>7</sup> I den efterföljande intervjun frågar jag henne varför hon valde just den av Beethovens pianosonater.

Sara: Jag läste om den i en bok och de nämnde den hela tiden, så jag bara, den måste jag ladda ner. Så lyssnade jag på den och jag älskar verkligen den. Och sen så hade jag börjat lyssna på mycket klassiskt också. Jag älskar verkligen Mozarts ”Requiem”. (...) efter att jag såg *Amadeus*, filmen [fniss].

*Åsa: När var det?*

Sara: Kanske för någon månad eller något år sedan. Så började jag lyssna på klassiskt. Min mamma gillar så där klassiskt och opera och sådant. Hon har jättemånga band med klassisk musik (intervju 1 åk 8).

<sup>6</sup> Den första filmen i trilogin, *Sagan om Ringen* hade premiär i december 2001, det vill säga när Sara gick i sexan. Den andra, *Sagan om de två tornen* gick upp på biograferna i december 2002, och den tredje och sista filmen, *Sagan om konungens återkomst*, i december 2003.

<sup>7</sup> Beethovens Sonat nr 57 för piano.

När Sara berättar att hon lyssnar på klassisk musik i årskurs åtta är det en nyhet för mig. Hon ställer sig visserligen positiv till sådan musik redan i sjuan, men när jag då frågar henne om vad hon anser om musiken som vaktmästaren spelar i korridoren uttrycker hon sig mer diplomatiskt än entusiastiskt.

*Åsa: Musiken som vaktmästaren spelar. Vad tycker du om den?*

Sara: Ja, han brukar sätta på klassisk musik ibland. Det är ganska fint. Även fast klassisk musik inte är min favoritmusiksort har det en viss charm. Sen har den hjälpt till att bygga upp det som är nu. Det var populärt en gång i tiden. Jag tycker att det är vackert (intervju åk 7).

Med tanke på hur Sara senare talar om hur filmen *Amadeus* gav upphov till en stark upplevelse av Mozarts musik och att hon får upp ögonen för Enya när hon tittar på *Sagan om Ringen*, förefaller film vara en viktig inkörspport till musik hon använder för att skapa identitet. Musik hon beskriver sig få känslomässiga kickar av i samband med filmtittande verkar bli viktig för henne även i andra sammanhang.

*Amadeus* är långtifrån Saras första möte med klassisk musik. Förutom i skolan kommer hon också i kontakt med sådan musik hemma, framförallt genom hennes mammas intresse och skivsamling. Det här är också musik Sara spelar själv. Precis som många andra i klassen började hon ta blockflöjtslektioner i kulturskolan när hon gick i andra klass och efter hand började hon också spela piano. När piano-undervisningen lades ner inför årskurs sju fortsatte hon med sin mammas hjälp att spela på egen hand. Det förefaller också finnas en koppling mellan Saras pianospel och ett intresse för västerländsk konstmusik, så till vida att det hon spelar inspirerar henne att lyssna och tvärt om. Så är det till exempel med den pianoetyd av Chopin som jag spelar i samband med gruppintervjuerna i nian.

*Åsa: [till Sara] Vet du vad det var för någonting?*

Sara: Ja, jag tror det. Det är väl hans första etyd eller någonting.

*Åsa: Det är det, det stämmer jättebra. Har du spelat den?*

Sara: Nej, eller ja. Jag har kollat på den men det går så snabbt (intervju åk 9 grupp 6).

Sara ger också uttryck för att vara medveten om den kulturella värderingsmall enligt vilken västerländsk konstmusik anses vara bättre än populärmusik. I det föregående kapitlet uppmärksammas hur Sara talar om Beethoven som ett ”geni” och Mozart som ett ”underbarn”, och därigenom deltar i att reproducera den diskurs som också skolans musikhistorieundervisning tar sin utgångspunkt från. Sara är, som uppmärksammats tidigare, även mån om att distansera sig från popmusik eller det som ungdomarna själva kallar för radiomusik.

*Åsa: Om uppgiften istället hade varit att spela in låtar du inte tycker om, vad skulle du ha spelat in då?*

Sara: En massa Britney Spears och Christina Aguilera. Jag står inte ut med dem.

*Åsa: Och vad är det du inte gillar med dem?*

Sara: Alltså jag vet inte, Christina Aguilera hon har ju väldigt stark röst, men hon har en [härmar ett ljusst läge]. Jag gillar henne helt enkelt inte. Hon får så grov röst ibland som Shakira [härmar här en groda].

*Åsa: Så Shakira hade varit en annan som varit med på den skivan?*

Sara: Jag kan inte säga att jag är så mycket emot Shakira för jag hör henne inte så mycket, men jag gillar henne inte. Och Britney Spears, alltså hon låter som en sjuk kattunge, allvarligt talat, som inte kan sjunga [härmar även här].

*Åsa: Hade det funnits ännu mer på den skivan?*

Sara: Ja, tyska dansband [fniss] jag gillar inte tyska dansband.

*Åsa: Hur är det med svenska dansbandslåtar?*

Sara: Jag hatar dansbandslåtar [skratt] men det var en tysk dansbandslåt, de sjöng samma sak hela tiden [även här härmar hon en glättig durmelodi på orden Det var døj døj døj døj.] De sjöng samma sak om och om igen [skratt] (intervju 1 åk 8).

I kapitel 3 uppmärksammades att ungdomarnas avståndstagande från radiomusiken både kan relateras till att de agerar i linje med individualitetsdiskursen och att de förhåller sig till föreställningen om att "genrespecialister" är mer kompetenta än "mainstreamlyssnare" (jfr sid 92). Med tanke på det sätt som Sara här väljer att distansera sig från dansbandslåtar i samband med att hon beskriver artister som ofta förekommer på topplistor på radio och tv som dåliga, kan man tänka sig att hon dessutom förhåller sig till konst- och populärkulturdikotomin. För om populärmusik anses ha ett lägre värde än konstmusik gäller det enligt Trondman (1994:194) dansbandsmusik i synnerhet.

Men, som även det uppmärksammades i kapitel 3, kan radiomusik också fungera som ett kulturellt kapital eftersom kunskap om och förtrogenhet med den musiken genererar viss status bland ungdomarna, förutsatt att de också utvecklar smak för mer specifika genrer. I en vidare kontext förefaller dock avståndstagande från radiomusik, och för den delen dansbandsmusik, vara en bättre investering för de ungdomar som vill utöka sitt kapitalinnehav (jfr Bourdieu 1993:270).

Med tanke på hur Sara ansluter sig till den kulturella värderingsmall som tillskriver konstmusik ett högre värde än populär- och dansbandsmusik kan det tyckas problematiskt att använda begreppet relevanskorridor för att diskutera hennes intresse för *Sagan om Ringen*. En av Ziehes viktigaste poänger är ju att unga människor konstruerar sådana utan hänsyn till den traditionella hög-låg-dikotomin, och att

det på sikt leder till en avhierarkisering mellan konst- och populärkulturdikotomin (Ziehe 2004:101ff). Det verkar dock utan problem gå att både forma ett specialintresse för ett smalt populärkulturellt ämne och skapa identitet med hjälp av västerländsk konstmusik.

### *R'n'b*

Den tredje kategorin musik på Saras skiva är r'n'b. Hon har bland annat spelat in låtarna "Like glue" av Sean Paul och "P.I.M.P." av 50 Cent. Med tanke på att Sara tidigare berättat att hon gärna lyssnar på den typen av musik är det ett helt okontroversiellt val av musik. I intervjun i sjuan berättar hon att hon bland annat lyssnar på Eminem, särskilt på låten "Cleaning out my closet".<sup>8</sup> Även i intervjuerna i åttan samtalar vi en del om hennes intresse för r'n'b, både då och tidigare. Hon berättar bland annat att hon lyssnade mycket på Destiny's Child när hon var mindre. I den andra intervjun i åttan ber jag henne berätta om det första hon tänker på när hon hör ordet r'n'b.

Sara: Mig själv som tioåring. Då lyssnade jag hela tiden på r'n'b. Jag laddade ner mycket r'n'b-låtar från Napster. Jag är inget r'n'b-fan nu, men det är bättre än mycket annan musik (intervju 2 åk 8).

Sett ur det perspektivet är det inte alls konstigt att "Like glue" och "P.I.M.P." finns med på skivan som hon spelat in till mig. Vad som däremot gör att jag blir förvånad över att hon valt de här båda låtarna är att de spelas mycket på radio vid den aktuella tidpunkten och att de är typiska exempel på populära hitlåtar. Som nämnts tidigare är Sara noggrann med att ta avstånd från radiomusik och det gäller även musik inom r'n'b-genren. I gruppssamtalet i nian är hon dessutom ovillig att medge att hon tidigare lyssnat på och tyckt om r'n'b-artisten Usher, vilket de övriga i hennes grupp är helt säkra på att hon gjort.

Malin: [till Sara] Du lyssnade på Usher.

Sara: [med bestämd ton] Det har jag aldrig lyssnat på. Om någonting så har jag alltid hatat Usher.

Linus: [till Sara] Jo, det har du visst.

Sara: [retoriskt] När lyssnade jag på Usher?

Malin: [till Agnes och Linus] Visst har hon gjort det?

Agnes: [till Sara] Jag tror också du gjorde det.

Sara: Jag nynnade på Usher i sexan ja, men jag har inte lyssnat på honom (intervju åk 9 grupp 6).

<sup>8</sup> Låten "Cleaning out my closet" spelades ofta på de kommersiella radiokanalerna vid den tidpunkten, det vill säga hösten 2002.



Om Sara under gruppintervjun här markerar avstånd från Usher, distanserar hon sig i de individuella intervjuerna i första hand från kvinnliga r'n'b-artister. Hon är framförallt kritisk till hur de tar plats och blir uppmärksammade för sitt utseende snarare än sin musikaliska kompetens.

Sara: Tror de verkligen att folk kommer att respektera dem. Sean Paul, när de frågade honom om Beyoncé Knowles, om henne som artist, så sa han: "She's a beautiful woman". [skratt] Det är det enda de tänker på. Jag menar man får ju inte direkt någon status som artist. De borde tänka lite mer tycker jag. De vet ju inte att de som tjänar pengar på dem, de kommer inte bry sig sedan när de blir äldre. Har du sett Britney Spears? Hon har blivit jättefet, jätteful och mår jätteilla. Och därför vill ingen ha henne längre. Men det klart om man livnär sig på sitt utseende. Så fort man förlorar det kommer man att förlora allt annat också. Jag menar det är ganska korkat (intervju 2 åk 8).

När Sara kommenterar hiphop-artisten Sean Pauls uttalande om Beyoncé Knowles, och när hon säger att Britney Spears har blivit jättefet, jätteful och mår jätteilla och hävdar att ingen därför vill ha henne längre, kan hon likaså sägas knyta an till den speciella genusdiskurs som Sheila Whiteley (2000) uppmärksammar. Enligt Whiteley måste kvinnor som agerar på populärmusikområdet förhålla sig till föreställningar om utseende och sexualitet. För att nå framgång som kvinnlig musiker är det nödvändigt att leva upp till normen att vara ung och vacker. Whiteley konstaterar också att denna stereotypa bild i mycket låg grad knyter an till kvinnornas egna perspektiv. "Rather it provides an idealised and feminised reflection for the man, the masculine, 'be strong and virile'" (ibid. 122).

Om Whiteley diskuterar föreställningar om femininitet på populärmusikområdet i stort så riktar Werner (2002) särskild uppmärksamhet mot hur femininitet konstrueras inom r'n'b-genren. Där räcker det inte med att vara ung och vacker, där krävs också att de kvinnliga artisterna är sexuellt attraktiva. De får dock inte bli så utmanande att de uppfattas som vulgära. I en undersökning bland gymnasietjejer framkommer att ett avgörande kriterium för om unga tjejer uppfattar kvinnliga r'n'b-artister som bra eller dåliga är deras förmåga att iscensätta sexualitet på rätt sätt. Jennifer Lopez är en artist som enligt Werners informanter klarar av att vara sexuellt utmanande utan att blir vulgär. En artist som däremot inte uppfattas lyckas lika bra med det är Lil' Kim. Henne beskriver Werners informanter istället som onaturlig och porrig.

När Sara distanserar sig från Beyoncé Knowles och Britney Spears gör hon det genom att hänvisa till huruvida de lyckas med att iscensätta skönhet på det sätt som normen föreskriver. Beyoncé Knowles klarar det, men det gör inte Britney Spears. Alldeles oavsett huruvida de klarar det har Sara en kritisk hållning gentemot den här typen av artister. Att satsa på skönhet istället för kvalitet är enligt Saras uppfattning inget som lönar sig i längden.

Vad Sara däremot inte förhåller sig direkt kritiskt till är den kvinnoosyn som formuleras i de manliga artisternas låttexter. Hon nämner till exempel aldrig någonting om texten till låten ”P.I.M.P”, trots att den vid tidpunkten för intervjun diskuterades i medier som ett exempel på förmedling av en förnedrande kvinnoosyn. I refrängen sjunger 50 Cent om sig själv som hallick.<sup>9</sup>

I don't know what you heard about me. But a bitch can't get a dollar out of me.  
No Cadillac, no perms, you can't see. That I'm a motherfucking P-I-M-P.

Den här låten är skriven från en utpräglad maskulin synvinkel (jfr Whiteley 2000:212) men att Sara inte kommenterar det bör samtidigt relateras till att hon sällan talar om texter till låtar hon lyssnar på. Däremot händer det att hon uttalar sig i allmänna ordalag om låttexter. Så gör hon till exempel när hon deltar i diskussionen kring Outlandish låt ”Walou” under gruppintervjun i årskurs nio.

Sara: Saken är den att jag gillar inte hiphop och rap och sådant. Jag brukade göra det.

Åsa: *Hur tänker du kring det idag?*

Sara: Jag tycker bara det är irriterande. Jag tycker inte det är bra musik längre. Själva musiken i sig är inte särskilt bra, och så hela grejen som vuxit upp med det att det är så yligt. Men det var inte så det började. Men det har liksom utvecklats till b... [ohörbart] och brudar. Det är det enda hiphop och rap är, och så dyker det upp en massa idioter som tror att de kan sjunga, eller sjunga och sjunga, och som skriver några låtar om typ Gud vet vad.

Agnes: Kärlek.

Sara: Kärlek?! [upprört] Hur de sätter på brudar och typ... [skratt] Det är det enda man skriver om nuförtiden. Och så får de skitmycket pengar och blir berömda och alla bara följer dem. Just det är så dumt (intervju åk 9 grupp 6).

Här är Sara mycket explicit i sitt avståndstagande från den genusrelation som ofta tematiseras inom r'n'b-genren, även om hon som en del andra också associerar till hiphop när hon hör Outlandish (jfr Whiteley 2000:122, Werner 2002).

### *Etnicitet som ett relationellt begrepp*

Sara är född och uppväxt i Göteborg, men hennes föräldrar och storsyster flyttade hit från Iran bara ett par år innan Sara föddes. Till en början förväntade jag mig att det skulle vara möjligt att urskilja något slags samband mellan hennes etniska bakgrund och vad för musik hon använder för att skapa identitet, men det visade sig inte alls vara möjligt. Trots att det finns en hel del persisk musik hemma hos

<sup>9</sup> Låten finns på skivan *Get Rich Or Die Tryin* som släpptes i december 2003. Innan det spelades den ofta på radio.

Sara, är det ingen hon vare sig spelar in på skivan till mig eller tillskriver någon större betydelse i intervjuerna.

*Åsa: Hur skulle du beskriva din relation till persisk musik?*

Sara: [skratt] Persisk popmusik ser jag som, [skratt], någonting jag sitter och småskrattar åt. Det är ganska kul. Man har närhet till det, men så är det väldigt fånigt [skratt]. De är ganska roliga låtarna men väldigt fåniga. Men sen finns Googoosh, det är en persisk sångerska. Hon är ganska berömd fast hon är gammal. Jag tycker Googoosh är helt okej. Jag lyssnar på hennes låtar ibland. Jag kan inte precis säga att jag har en relation till den. Jag klassar det som musik helt enkelt. Bara att man fattar vad de säger, till skillnad från till exempel grekisk musik (intervju 2 åk 8).

Sara betonade aldrig sitt persiska ursprung på det sätt som jag förväntade mig. Etnicitet är dock inte endast en fråga om varifrån man kommer, utan om hur kulturell bakgrund uttrycks och artikuleras i tal och handling (Ehn 1993:68). Hon skapar, uttrycker eller förhåller sig heller aldrig till en identitet som invandrare på det sätt som Åsa Andersson (2003) beskriver unga tjejer som bor i en multietnisk stadsdel i nordöstra Göteborg gör. En av de identiteter som Anderssons informanter strävade efter var den som "utlänning". Så gjorde även de som var födda i Sverige och till och med de vars ena förälder var det (ibid. 204ff). Att identiteten som "utlänning" var så viktig för de dessa tjejer beror enligt Andersson på att den utgör en central del i gemenskapen mellan ungdomarna på den aktuella platsen. Även Sernhede (2002:93f) pekar på invandrarskap som en viktig byggsten i konstruktionen av en social identitet hos de ungdomar han studerar, vilka också de bor i en multietnisk stadsdel.

Att Sara inte relaterar till en invandraridentitet eller betonar sitt iranska eller persiska ursprung, kan bero på att hon växer upp i en annan typ av område. På och kring skolan, liksom i klassen, finns visserligen barn och ungdomar som är födda i andra länder eller har föräldrar som är det, men de svenskfödda ungdomarna är trots allt i en övervägande majoritet. En annan viktig faktor till Saras inställning i detta avseende är sannolikt också att hon är barn till högutbildade föräldrar som båda har arbete och kan beskrivas vara väl integrerade i det svenska samhället.

Med tanke på hur Sara kommunicerar och etablerar relationer med människor världen över via webbsidor på Internet, där personer med ett intresse för fantasy i allmänhet och *Sagan om Ringen* i synnerhet utbyter tankar och erfarenheter, kan hon sägas agera *transnationellt* på ett sätt som ingen av de andra ungdomarna i klassen gör. Förutom att hon formulerar sig väl både i tal och skrift på engelska, behärskar svenska och persiska (det senare åtminstone i tal) läser hon både franska och spanska i skolan. Istället för att betona en identitet som invandrare kan Sara sägas skapa en identitet som *världsmedborgare*. Musik spelar i det sammanhanget en roll så till vida att det finns en koppling mellan vad hon lyssnar på och utvecklar

smak för, och de människor hon möter, oavsett om de bor i Sverige, Slovenien eller Storbritannien. Med tanke på hur Baumann (1996) beskriver invånarna i den mångkulturella Londonförorten Southall framträda med olika kulturella identiteter beroende av situation och kontext (se s. 69), går det att föreställa sig att det finns situationer då Sara betonar sitt persiska ursprung mer än vad hon gör under intervjusamtalen med mig och i umgänget med kamraterna i skolan.

## Johan

Redan när jag gör mitt första besök i klassen i början av höstterminen i åttan konstaterar jag att Johan börjat klä sig i en mer utpräglad punkstil än i sjuan. Han har bland annat införskaffat en jacka på vilken han har skrivit namnen på flera av de band han lyssnar på. Till det har han byxor med hängslen hängande ut med benen, och på fötterna höga kängor av modell Dr Martens. Håret, som numera är längre än tidigare, har han färgat i en skarp röd ton.

Jag lyckas inte få någon skiva eller kassetband med musik av Johan innan intervjun, trots att jag påminner honom ett par gånger. Vid intervjutillfället låter jag istället samtalet ta sin utgångspunkt från musik han säger sig ha börjat spelat in eller har för avsikt att ta med. Först någon vecka senare lämnar han ett kassetband med ett tiotal låtar på. Samtliga är med brittiska Oi-punkband som till exempel Blitz, Cock Sparrer, Last Resort och 4-Skins.

### JOHANS MUSIKVAL – ARTIST/LÅT

Blitz – *4Q, Propaganda*

Cock Sparrer – *Running riot, Where are they now?*

Last Resort – *Stormtroopers in sta-press, Johnny Barden*

4-Skins – *Clockwork skinhead, Chaos*

Condemned 84 – *We hate you*

Templars & Stomper 98 – *Bring back the skins*

Johan berättade redan i sjuan att han lyssnade en del på Oi-punk, men då som en av flera olika punkgenrer. I åttan verkar det dock vara enbart Oi-punk som gäller för hans del.

*Åsa: Vad är det som skiljer Oi-punk från annan punk?*

Johan: Det är mer hårt än vanlig punk. Det är mer lugnt och mer stolthetsverser. Men det är bättre, det är bara bättre. Om man hör Oi och om man hör vanlig punk är Oi bara bättre. Det är mer allsång på sången, det är mer grova röster och så. Men du kommer att få höra på bandet (intervju 1 åk 8).

Johan trycker alltså i första hand på text-, sång- och röstmässiga aspekter när han berättar vad som är karaktäristiskt för Oi-punk. När jag senare lyssnar på bandet tror jag mig kunna höra vad han menar när han talar om ”stolthetsverser”, ”allsång” och ”grova röster”. Med harmonier om tre eller fyra ackord och rytmiskt raka figurer påminner musiken rent musikstilistiskt en hel del om 70-talspunk. Den kopplingen gör även Johan när han beskriver musiken som ”rock’n roll-punk”. Det kanske ändå mest utmärkande draget i Oi-punk är texterna. De är skrivna ur ett tydligt underdogperspektiv och behandlar teman som arbetarklassstolthet, motstånd mot auktoriteter och patriotism. Arbetarklassstolthet är det som Johan själv trycker hårdast på som viktigt och bra med musiken.

Oi-punk, eller streetpunk som det ibland också kallas, har sina kulturella rötter i den gatubaserade rörelse som bildades i London på slutet av 1970-talet. Texterna är ofta samhällskritiska och typiska teman är arbetslöshet och ifrågasättande av samhället och auktoriteter.<sup>10</sup> Oi-kulturen kan sägas förena punkare och skinheads och precis som många etablerade Oi-punkband, exempelvis Blitz, består Johans eget band av två punkare och två skinheads. Bandet, som bildas i början av åttan, består förutom av Johan och Robin i klassen även av Kalle och Petter, två skinheads som går på en annan högstadieskola i området. Om Johan signalerar att han är punkare genom de kläder och andra stilattribut han bär visar Kalle och Petter att de är skinheads genom att de är klädda i tröjor med texten Lonsdale och har höga kängor på fötterna. Lonsdale är förutom ett klädmärke också namnet på ett kvarter i London där skinheads ofta samlades på 1960-talet.

### *Musik och ideologi*

Eftersom Oi-punk attraherar skinheads och patriotism är ett av de teman som behandlas i texterna, händer det att de som lyssnar på musiken eller utövar den uppfattas som nazister. Detta är Johan medveten om, och det är också någonting han förhåller sig till i intervjuerna. Den första grupp som Johan talar om vid intervjutillfället är Oppressed.

Johan: Det är ju ett sharp-skinband, så där kommunistskinheads. Det är ju egentligen kommunistpropaganda, men det är ganska skit samma.

Åsa: *Du sa sharp-skin. Vad betyder det?*

Johan: Sharp betyder typ Skinheads Against Racial Pro Justice. (...) Ja, det finns olika, naziskinheads, vanliga och sharp-skins.

Åsa: *Berätta, vad är skillnaden mellan de här?*

<sup>10</sup> Uppgifterna hämtades från den oberoende socialistiska mediegruppen Yelchs hemsida (040318). Den refererade artikeln har tagits bort men finns återgiven på musik- och musikerforumet Sputnik-music (090326).

Johan: Sharps är sådana som är mot allt, kommunister. Originalskinheads är ingenting, de bara slåss och så nazisterna då.

*Åsa: Och vad skiljer texterna då?*

Johan: Normala skins sjunger med sådan stolthet så det de sjunger om är arbetarklassstolthet. Det sjunger 4-Skins om, och Perkele. Det är också ett band som jag spelat in på bandet, ett Göteborgs-Oiband. De är också sådana där stolthetsband (intervju 1 åk 8).

Det Johan berättar här stämmer väl med de uppgifter om bandet jag finner på annat håll. Oppressed är ett band som med sina texter och i offentliga sammanhang tydligt markerar avstånd från nazism och fascism.<sup>11</sup> Att Johan trycker så hårt på bandets koppling till sharp-skinrörelsen i samtalet här kan dock sättas i relation till att Oi-punk oftare kopplas samman med originalskinheads. Även om originalskinsen vill framställa sig som ickepolitiska och ickereligiösa finns, enligt Renzo Aneröd (2000:19f), tydliga nationalistiska och patriotiska drag i de åsikter de uttrycker. Oi-punk beskrivs i vissa sammanhang också som föregångare till Vit Maktmusik (BRÅ 1999:13, Sernhede 2000:33). Ett Oi-punkband som omnämns särskilt i de sammanhangen är Screwdriver. När det bildades 1977 förekom en hel del samröre mellan bandet och aktionsgruppen White Noise, en föregångare till Nationalistisk Front (BRÅ 1999:13). Johan nämner också Screwdriver som ett av de band han lyssnar på men kommenterar inte deras ideologiska hållning.

Eftersom Johan i intervjun i sjuan berättar om att han tillsammans med sin bror deltagit i en antifascistisk demonstration blir jag lite förvånad över att han så starkt uttrycker identifikation med musik som kopplas samman med högerextrema åsikter. Jag ber honom av det skälet utveckla hur han tänker om kopplingen mellan musiken han lyssnar på och politik.

*Åsa: Men har man ungefär samma politiska uppfattning om man är punkare som om man är skinhead?*

Johan: Jag bryr mig egentligen inte. Det finns ju politiska punkare också, men de är bara konstiga (intervju 1 åk 8).

Johan gör här precis det som Aneröd (2000) beskriver som typiskt för skinheads, framställer sig som opolitisk när han säger att han inte bryr sig. Genom att prata om politiska punkare avleder han också retoriskt skickligt fokus från skinheads och de politiska ståndpunkter som han är medveten om är förknippade med dem. I intervjuerna säger Johan att han saknar politisk uppfattning, men i andra sammanhang tar han tydlig ställning för nationalistisk/patriotisk ideologi. Så sker till exempel på en musiklektion i nian. Delar av lektionen ägnas åt rockhistoria, och då mer precis bluesmusikens sociala rötter.

<sup>11</sup> Se Wikipedia (2007-08-10) och allmusic (07-08-10).

JORUNN BERÄTTAR OM HUR afrikaner hämtades som slavar till USA från ungefär mitten av 1500-talet. Hon nämner också hur slavarna hanterade sin nya livssituation med hjälp av musik, och att de bland annat sjöng för att underlätta det hårda kroppsarbete de tvingades att utföra. Likaså beskriver hon hur musik i form av rytmer fungerade som ett kommunikationsverktyg när slavarna förbjöds att prata med varandra. Helt plötsligt utbrister Johan, ”de som bor i Norrland och som talar finska borde höra till Finland.” ”Menar du samerna”, frågar Jorunn. ”Nej, samerna hör till urbefolkningen”, svarar han. Det blir en diskussion kring vilka som är svenskar och Johan hävdar att man är det ”om man talar svenska och kan uttala alla ord, eller är född i Sverige och har svenska föräldrar sedan tre generationer tillbaka”. Jorunn bemöter detta med att säga ”utan våra invandrare skulle Sverige stanna. Tog man bort alla dem som inte är födda i Sverige eller har svenska föräldrar skulle vi bli ett u-land.” ”Men det är en bra tanke”, hävdar Johan som får sista ordet (ur fältdagbok höstterminen åk 9).

Här visar det sig återigen att det kan vara fördelaktigt att kombinera flera metoder parallellt eftersom deltagande observation och intervjuer kan ge upphov till olika slags information, ibland dessutom motsägelsefull sådan. Den åsikt som Johan uttrycker under musiklektionen ovan är aldrig någon han framhåller i intervjuerna. Där är han snarare angelägen om att uppträda ”politiskt korrekt”. Jag finner hans omväxlande ställningstaganden och vilja att framstå som politiskt ointresserad som så intressant att jag väljer att ställa ytterligare frågor kring hur han ser på Oi-texternas budskap.

*Åsa: Hur skulle du beskriva er musik för någon som aldrig hört er spela?*

Johan: Att vi spelar punk för jag orkar inte beskriva det andra, rätt snabbt.

*Åsa: Men hur uppfattar du skillnaden mellan punk och Oi-punk?*

Johan: Det är mest texterna och hur många ackord man kör. (...) I punk så är det snabba byten och i Oi brukar det vara fyra ackord med längre tid på varje ackord.

*Åsa: Och texterna då vad är skillnaden där?*

Johan: Texterna i Oi är sådana arbetarklasstexter och punk kan vara vad som helst.

*Åsa: Och när du säger arbetarklasstexter hur är det?*

Johan: Det är typ, det är bara tontiga texter, det är skinheads som skrivit texterna och de är inte så coola.

*Åsa: Men är texterna viktiga då?*

Johan: Ja, det är de.

*Åsa: På vad sätt då?*

Johan: De signalerar vad man står för.

*Åsa: Och vad vill ni signalera eller nå ut med för budskap genom er musik?*

Johan: Nej, vi har inget budskap, vi har kul bara.

*Åsa: Men texterna är ändå viktiga?*

Johan: Jag kan inga texter, jag bara spelar gitarr och skriver bara ackorden och sen får de andra ordna texten (intervju 2 åk 8).

Precis som tidigare parerar han i diskussionen här frågan om vad texterna i deras låtar handlar om. Dessutom visar han åter igen på en ovilja att ta ställning politiskt när han säger ”nej, vi har inget budskap, vi har bara kul”, trots att han i meningen tidigare sagt att texterna är viktiga för att ”de signalerar vad man står för” (jfr Aneröd 2000:20). Det förhållningssättet fascinerar mig så mycket att jag bestämmer mig för att intervjua hela bandet, och efter ett par misslyckade försök under vårterminen i åttan lyckas jag få till en intervju i december 2004. Intervjun genomförs i samband med att bandet spelar på den årligen återkommande konserten tillsammans med andra från rockskolan. När intervjun äger rum är Robin inte längre med i bandet. Däremot har två nya medlemmar tillkommit. Det är Axel och Magnus som båda är punkare. En av mina första frågor rör vad de vill förmedla med sin musik. Efter som samtalet blir tämligen ostrukturerat, och att det, när jag lyssnar på bandet för att transkribera intervjun, är svårt att urskilja vem som säger vad, följer här en sammanfattning av bandmedlemmarnas svar.

Supa, ta knark, antisaker, olika politiska åsikter, mot kickers, mot feminister. Kalle sammanfattar med att säga att det handlar allmänt om vad man själv tycker. ”Man försöker att inte blanda in politik även om det blir en del. Allt kan ju bli politik”, förtydligar han. Det killarna har emot kickers är att de anser dem uppträda stöddigt när de agerar i grupp men feqa när de är ensamma. Att de kan hoppa på en tio mot en (intervju åk 9, Oi-punkbandet).

Killarna positionerar sig alltså emot ”kickers” och feminister. Kickers förefaller vara ett vedertaget begrepp bland ungdomarna i det här området och används ofta som en nedvärderande term för invandrare eller invandrarstil (jfr Nordenstam och Wallin 2002:16). Typiska kickers enligt Kerstin Nordenstam och Ingrid Wallin är sådana som har en utmanande klädstil, som är högljudda och som umgås i stora grupper. Bland ungdomarna i min studie förekommer kickers enbart som en slags motpol till hur de själva ville bli uppfattade. Killarna i bandet utvecklar inte sina tankar om hur de uppfattar kickers vidare, men det gör de däremot om vad de anser om feminister.

”Jämställdhet är väl bra, men vem orkar höra på tjötet”, säger Magnus. Han blir direkt motsagd av Kalle som inte alls gillar jämställdhet. Det blir en diskussion kring fenomenet jämställdhet och de enas så småningom att det egentligen är manshatare de är emot. Nu är det i och för sig som sådana de uppfattar feminister i allmänhet och Gudrun Schyman i synnerhet. Johan hävdar att kvinnor ska stå vid spisen, men får då höra från Kalle att den åsikten kommer att förändras när han träffar en tjej. ”Du kommer att bli lika mycket toffel som Petter”, säger



Kalle. Petter, som har flickvän, protesterar. Petter påstår att texterna som är emot feminister är lite på skoj, men det håller inte Kalle med om. ”Inte ett dugg”, säger han. ”Djävla rödstrumpa [en av deras låtar] kanske, men inte ”No way bitch”, inte ett skit. Jag är helt fullt seriös och det handlar om Gudrun Schyman och gänget”, tillägger han (intervju åk 9, Oi-punkbandet).

Att killarna med sådan emfas tar avstånd från feminism, jämställdhet och ”Gudrun Schyman” kan bero på att de uppfattar ökad jämställdhet utgöra ett hot både mot deras föreställning om hur världen bör vara organiserad och deras egna handlingsmöjligheter. Ytterligare ett skäl till deras starka ställningstagande emot feminister, eller manshatare, som de hellre vill kalla dem, kan vara att de strävar efter en hegemonisk maskulinitet och efter att upprätthålla genusordningen och de maktrelationer som är kopplade till den. Upplevelse av maktlöshet är, som jag nämner ovan, ett vanligt tema inom Oi. Att killarna intar en negativ hållning gentemot jämställdhet kan bero på att de är rädda för att vara tvungna att dela med sig av den lilla makt de upplever sig ha. Kalles kommentar till Johan att han kommer att ändra uppfattning om att ”kvinnors plats är vid spisen” den dag han får en flickvän, kan tyda på en diskrepans mellan killarnas önskan om hur världen bör se ut och vilka möjligheter de har att påverka den egna livssituationen.

Eftersom arbetarklassidentitet är ett genomgående tema och något som idealiseras i Oi-texterna kan Johans avståndstagande från feminister och kickers även förstås som att han strävar efter att skapa en vit, maskulin arbetarklassidentitet. I boken *Fostran till lönearbete* (1981), som bygger på en undersökning av unga killar med förankring i den brittiska arbetarkulturen, visar Paul Willis hur hans killar, ”the lads”, bland annat använder just kvinnor och invandrare som en motpol till hur de själva vill bli uppfattade. Genom att odla vad Willis kallar för ”anti-skolkultur” distanserar de sig också från skolan eftersom den förknippas med medelklassvärderingar (ibid. 99).

### *Vilja vara arbetarklass*

För att få reda på mer om hur arbetarklassidentitet konstrueras av Johan och hans bandkamrater såg jag till att ställa frågor kring ämnet arbetarklass stolhet i intervjun med dem. På den frågan svarar de mer strukturerat en i taget.

*Åsa: Det där med arbetarklass stolhet verkar ju vara grunden till Oi. Identifierar ni er med det också?*

Axel: Ingen här är väl överklass.

Kalle: Jag står djävligt mycket in i de frågorna och håller på och kollar som inihelvete. Folk hävdar ju att det inte finns kvar och det gör det. I allra högsta grad. Det märker jag på min gymnasieskola.

Petter: Men jag kan inte säga att jag är arbetarklass. Min morsa är fattig och min farsa är rik.

Kalle: Men vad ska du säga att du är då? [Lowerclass-brat föreslår någon och Petter instämmer, om än med ironi.]

Kalle: Men det går inte att säga så heller. Min pappa är arbetslös och min morsa jobbar typ på dagis. Hon har nästan medelklassjobb och min farsa är helt arbetslös. Men jag vet ju hur jag själv är uppvuxen, som en arbetarklassunge.

*Åsa: Men Kalle, kan man säga att du identifierar dig mer som arbetarklass?*

Kalle: Ja, mycket mer (intervju åk 9 Oi-punkbandet).

Att killarna i bandet jobbar på att vara och uppfattas som arbetarklass kan jämföras med hur arbetarkvinnor i en studie av Skeggs tvärt om strävade hårt för att inte bli förknippade med sin klassmässiga bakgrund (Skeggs 1999:13). Medan Johan och hans kamrater både refererar till arbetarklass som något de vill tillhöra och som positivt och eftersträvansvärt, försökte kvinnorna i Skeggs studie med hjälp av olika strategier tona ner sin arbetarklassbakgrund genom att ta efter medelklassbeteenden så mycket som möjligt. Detta gjorde de bland annat genom att utbilda sig och genom att distansera sig från kläder, språk och vissa slags vanor. Vad Skeggs kvinnor och Johan och hans kamrater dock har gemensamt är att de alla ägnar sig åt att upprätthålla gränser mellan vad som är arbetarklass, medelklass, och överklass.

Det skall också sägas att Johan inte alltid agerar utifrån en arbetarklassposition. I skolan iscensätter han visserligen ofta ett motstånd mot skolan genom att framstå som ointresserad och försöka slippa undan så mycket som möjligt (jfr Willis 1981). Han frågar till exempel ofta mig om han kan få bli intervjuad på nästa lektion för att få slippa vara med på den. Likaså anmäler han sig frivilligt till olika uppdrag, som exempelvis att vara med i elevrådet, för att "få ledigt" från undervisningen. Johan är dock inte lika konsekvent i sitt motstånd mot skolan och skolkulturen som killarna i Willis undersökning. Jag observerar bland annat att han för det mesta är mycket aktiv på lektionerna. Han räcker flitigt upp handen och ser stolt och nöjd ut när han kan besvara lärarnas frågor. Dessutom kan det sätt han talar om hur det går i skolan och om resultat på de prov han får tillbaka förstås som att han är angelägen om att få bra betyg.

Även om Johan uttrycker en tydlig och renodlad smak för Oi-punk finns det alltså tillfällen då han agerar helt annorlunda än vad som kan förväntas av en person som i de flesta situationer och sammanhang uttrycker en vit maskulin arbetarklassidentitet.

## Pernilla

En av anledningarna till att jag frågade Pernilla om hon kunde tänka sig att bli en av dem som intervjuades lite mer ingående är att hon är av dem som i årskurs sju, som jag uppfattar det, lyckas med att både skapa en personlig stil med hjälp av musik och andra stilsymboler, och hålla sig uppdaterad på vad som händer på radiomusikområdet. Då lyssnar hon på alltifrån musik som spelas på Lugna Favoriter till hårdrock i form av Aerosmith och Marilyn Manson. Kent är en ytterligare en grupp vars musik hon då gärna säger sig lyssna på, och det är också något hon delar med Max och Mikaela som hon då umgås mycket med.

*Åsa: Händer det att du lyssnar på den musiken idag?*

Pernilla: Nej, kanske någon låt, men det är inte så att jag sitter och laddar ner sådan musik. Marilyn Mansons, den nya plattan, den kom ut i somras. Då brände jag ner den för jag ville höra den. Men det är inget som jag lyssnar på nu.

*Åsa: Skulle du kunna beskriva när du slutade att göra det?*

Pernilla: Det var i somras ungefär. Kent är så mycket "äh jag mår så dåligt, jag vill dö", hela tiden och Marilyn Manson, folk fattar egentligen inte så mycket av det. Det är ju bra så, men det är inget man liksom... Nej det är inte så bra, men det är okej. Aerosmith blir så barnsligt, det är tråkigt i längden (intervju åk 8).

På kassettbandet hon spelat in till mig inför intervjun finner jag helt annan musik, av helt andra grupper än dem hon lyssnade på i sjuan. Förutom Björks låt "Joga" har hon tagit med 14 olika punklåtar.

### PERNILLAS MUSIKVAL – ARTIST/LÅT

Dia Psalma – *Emelie*

KSMB – *Abab*

4-Skins – *A. C. A. B.*

Attentat – *En meningslös dag, Ge fan i mej*

Rancid – *I wanna riot*

Björk – *Joga*

Tunnan och Moroten – *Bajs i bastun*

Romper Stomper – *Pulling on the boots*

Ramones – *She's the one*

Perkele – *En underbar dag*

Misfits – *Hybrid moments*

Turbonegro – *Get it on*

### *Från pop till punk*

Att Pernilla mellan årskurs sju och åtta går från ett diversifierat lyssnande till ett mer renodlat lyssnande på punk, kan till viss del hänga samman med att hon vid den tidpunkten börjar umgås med nya kamrater. I hennes nya sociala nätverk ingår framförallt tjejer i andra klasser och på andra skolor i området. De är också en del av en större kamratgrupp i vilken även Johan och Robin ingår. En av de första låtarna vi kommer att prata om heter ”Emelie”, gjord och framförd av det svenska punkbandet Dia Psalma.

*Åsa: Om du skulle berätta för någon som aldrig hört den, hur skulle du beskriva musiken då?*

Pernilla: Den är verklighetstrogen och så. Sen har de mycket budskap i musiken. Det är som punk, men inte den här riktiga punken så att säga. Jag vet inte riktigt hur man skall förklara det, men det är en viss genre.

*Åsa: Du säger budskap först här. Vad är det för budskap? Vad handlar texten om?*

Pernilla: Nej, men det är oftast att man skall ta vara på det man har och sådana saker. Och de sjunger om allt som händer här i världen.

*Åsa: Kan du ge ett exempel? Vad handlar Emelie om till exempel?*

Pernilla: Hon blir slagen av sin man, och så är det att hon skall lämna honom och så, fast hon inte vågar och sådana grejer.

*Åsa: Du säger också punk fast inte vanlig punk.*

Pernilla: Som Ebba Grön. Sedan finns det ju skinheads, och det finns (...) Ramones och sådana grejer. En del går snabbare och en del går långsammare, fast det klassas som samma grej (intervju åk 8).

Förutom de genremässiga förändringarna när det gäller vad Pernilla lyssnar på talar hon också mer än i sjuan om att budskapet i texterna är viktiga. Vad texterna till Kents, Aerosmiths eller Marilyn Mansons musik behandlade för teman var då aldrig ens uppe till diskussion. Det är först när hon tar avstånd från dem som hon hänvisar till att texterna är dåliga, som när hon säger att Kents låtar är så mycket ”åh jag mår så dåligt, jag vill dö hela tiden.” Här ber jag henne beskriva Attentat, ett göteborgskt punkband, en av de grupper vars musik hon spelat in till mig inför intervjun.

Pernilla: Det är som Ebba Grön. De är väldigt bra, de har också mycket budskap. Jag vet inte hur jag skall förklara att de är bra.

*Åsa: Vad menar du när du säger budskap?*

Pernilla: Det är mycket så där frihet och ingen skall behöva bestämma över en och så (intervju åk 8).

Just frihet och att ingen skall få bestämma över en är ett av de teman i låttexterna som Pernilla betonar vara särskilt viktigt. Ett annat som vi kommer att prata om är

misstro mot auktoriteter. Det är något som särskilt betonas när vi talar om bandet KSMB<sup>12</sup> och deras låt "Abab" som också den finns med på kassettbandet. Den handlar enligt henne om att poliser inte skall tro att de är bättre än alla andra. Med andra ord finns vissa likheter mellan de teman som Pernilla talar om, och dem som förekommer i Oi-punk. På kassettbandet finns även ett par låtar med Oi-punkband som Screwdrivers, 4-Skins och Perkele.

Även om Pernilla pekar på budskapet i texterna som en viktig anledning till att hon tycker om musiken, förhåller hon sig samtidigt kritisk till de nazistiska åsikter som flera av Oi-punkbanden förknippas med. På kassettbandets textremsa har hon till exempel skrivit, "jag är inte nazist." Att hon skulle vara det är inget jag tidigare funderat över, men så skiljer sig som sagt den musik hon spelar in till mig i åttan en del jämfört med den hon berättar att hon lyssnar på i sjuan. Jag kommenterar det i intervjun i åttan och ber henne berätta varför hon skrivit som hon gjort.

Pernilla: Ja, men Max brukar reta mig, och typ första gången jag hörde en del av musiken, då tänkte jag men Gud är de nazister. Då vill jag inte bli klassad som en själv.

*Åsa: Vad kommer det sig att du uppfattade det så tror du?*

Pernilla: Nej, men det kan vara mycket patriotisk musik. Perkele är patrioter, fast de såg jag inte som ett sådant där dåligt band innan. Först när jag hörde dem tyckte jag de var bra, men en del av mina andra vänner tyckte att det var nazistmusik, men de har ändrat sig. De tycker det är jättebra nu (intervju åk 8).

Med tanke på hur Pernilla uttrycker sig, verkar det som att hon sätter ett likhets-tecken mellan att vara nazist och patriot. Patriotism är också ett vanligt förekommande tema i texterna till de låtar som hon på eget initiativ spelar in till mig på en cd-skiva senare under hösten i åttan. Den består till stor del av svensk punkrock, och bland dem med utpräglad patriotiska texter kan nämnas Perkeles låt "Yellow and blue". Texten anspelar på svenska flaggan, och i låten förekommer också ett par takter av den svenska nationalsången. En annan är Ultima Thules "Fäderneslandet".<sup>13</sup> I den intervju jag gör med henne på höstterminen i åttan ber jag henne därför utveckla sitt sätt att resonera kring musikens budskap och gruppernas politiska ståndpunkter.

*Åsa: Är det viktigt det där att en grupp står för någonting?*

Pernilla: Oftast, jag kan ju fortfarande tycka att musiken är bra även fall de är nazister och sådana grejer. Men det kan ju fortfarande vara bra (intervju åk 8).

<sup>12</sup> KSMB, är en förkortning av Kurt-Sunes med Berit och är ett punkband med bas i Stockholm som bildades 1977 och splittrades 1982 (Wikipedia 070814).

<sup>13</sup> Med Ultima Thule blir också kopplingen mellan Oi-punk och Vit Maktmusik tydlig (jfr BRÅ 1999:13, Sernhede 2000:33).

Det förefaller vara lika oproblematiskt för Pernilla som för Johan att i ena stunden hävda att budskapet i musiken är viktigt, och i nästa stund ta avstånd från de ideologiska ståndpunkter som uttrycks i en låttext.

### ”Girl power” för skojs skull

Om Oi-punk erbjuder Johan att forma en vit, maskulin arbetarklassidentitet förefaller de punklåtar som Pernilla spelar in i första hand erbjuda vad jag här kommer att kalla för en *alternativ femininitet*. För även om det inte finns något tydligt feministiskt budskap i texterna kan det tänkas att punk med sina allmänt samhällskritiska utgångspunkter kan fungera som en resurs i arbetet med att forma en könsidentitet som går på tvärs med den normativt feminina. I det föregående kapitlet uppmärksammades att det kan vara förenat med problem att på samma gång sträva efter en normativ femininitet och utöva rockmusik. En normativ femininitet iscensätts bäst genom att prestera egenskaper som måttfullhet och kontroll, medan rockmusicerande tvärt om kräver att man vågar ta ut svängarna, ta plats och att vågar experimentera. Jag menar att även punk som musikalisk genre, inte minst med tanke på de teman som behandlas i texterna, kan vara svårförenlig med att göra femininitet på det sätt som normen förskriver.

Pernilla skapar inte enbart en alternativ femininitet genom den musik hon använder för att skapa och uttrycka identitet med. Så sker också med kläder, frisyr och andra stilmarkörer. Medan de flesta andra tjejerna i klassen är klädda i jeans och tröja med en ljus schal virad runt halsen, har Pernilla ofta kjol, med strumpor i olika mönster och färger. En tydlig skillnad syns också i fråga om hårfärger och frisyrier. Där kan Pernillas byten mellan kolsvart, helblonderat, och någon neofärg som cerise, jämföras med att de flesta tjejerna har enkla frisyrier som på sin höjd är färgade på ett sätt som förstärker deras naturliga hårfärg. Likaså utgör Pernillas kraftiga makeup med mycket svart runt ögonen och rödmålade läppar en kontrast till de övriga tjejernas. De har som regel enbart lite mascara på ögonfransarna.

Både Pernillas klädsstil och den musik hon presenterar sig själv med är allt annat än måttlig och kontrollerad och under de sista åren på grundskolan utvecklar hon en allt mer utpräglad punkstil. I observationsdagboken från mitt första besök i klassen i nian noterar jag att Pernilla till sin korta kjol, sina mönstrade strumpbyxor och sin mörka kavaj med rosa inslag även har en del pins. På en av dem står det ”Bitch”, med undertexten ”Being In Total Control of Herself”. Via en sökning på Google finner jag en webring<sup>14</sup> som är uppbyggd kring ordet Bitch, och som har precis just den underrubrik som finns på Pernillas pin. På webb-sidan beskrivs en

<sup>14</sup> En webring är vanligtvis en samling websidor som länkats samman. De är ofta organiserade kring ett tema, ofta av kunskapsmässig eller social karaktär (Wikipedia 080406).

”bitch” vara en tjej eller kvinna som stolt sträcker på sig utan vara rädd för att tala högt. Karaktäristiskt för en ”bitch” är också att hon står bredvid sin man snarare än bakom. Där betonas likaså vikten av att vara sig själv, att försvara dem som är yngre, samt att våga ta strid med personer som är ojunga mot andra.<sup>15</sup> Budskapet påminner därmed om det Girl-powerbudskap som Spice Girls lanserades med, och även de har förärats en knapp på hennes kavaj. Intervjun som jag planerar med Pernilla på vårterminen i åttan blir aldrig av, men istället genomför jag en i början av höstterminen i nian. Då ställer jag ett par frågor om hennes klädval och de pins hon bär.

*Åsa: Varför den med Spice Girls?*

Pernilla: Nej, men de är tuffa.

*Åsa: Varför är de tuffa?*

Pernilla: De är bara roliga så de fick vara med.

*Åsa: Men skulle du kunna ha vad som helst liksom?*

Pernilla: Nej, men det är väl om det är någonting roligt så på skämt. Är det någonting som är bra så sätter jag dit det (intervju åk 9).

Här går det återigen att peka på den dubbelhet som tidigare uppmärksammats mellan att ta ställning för något men samtidigt vara ovillig att tillskriva det någon direkt betydelse. Jag har svårt att se hur någon kan placera en knapp med Spice Girls på sin jacka, dessutom bredvid en med ett explicit Girl-powerbudskap på, bara för att det är ”roligt”. En tänkbar anledning till att Pernilla placerat knappar med Spice Girls och ”Bitch” på sin kavaj är att hon ställer sig bakom det budskap som de kommunicerar, och att det är ett led i forandet av en alternativ femininitet.

### ***Riktig rock spelas av män***

Att Pernilla med de kläder hon bär och den musik hon lyssnar på gör femininitet som faller utanför de normativa ramarna är inget hinder för att i vissa sammanhang agera i linje med dem. När det kommer till eget musikutövande agerar hon avsevärt mer traditionellt. I kapitel 4 beskriver jag hur jag möter en lite förlägen Pernilla i replokalen när jag besöker Johans band på vårterminen i åttan. I en intervju senare berättar hon att bandet hon sjöng i upphört eftersom ingen vågade tro på det (jfr sid 121). När det kommer till att musicera är hon alltså inte alls lika benägen att skapa en alternativ femininitet som hon är i andra sammanhang. Detta trots att punk från en början var en genre där det fanns utrymme för kvinnor att uttrycka en protest mot gängse könsroller (Brette Kromsten 1991).

<sup>15</sup> Se webbringningen Bitch (080406).

Pernilla dömer också ut en artist som Avril Lavigne för att hon inte är tillräckligt autentisk.

*Åsa: Om din uppgift hade varit att spela in musik du tycker direkt illa om vad hade det varit på den skivan då?*

Pernilla: Då hade det nog varit en del pop, och country och sådana som Avril Lavigne. Jag tycker det är mest fjäntigt. (hon härmar Lavigne och kommenterar att det blir fjäntigt och att det förstör saker så det bara blir trasigt.)

*Åsa: Och när du säger pop tänker du på Avril Lavigne då?*

Pernilla: Nej, men hon klassas ju som rock men egentligen så är ju inte det rock, för mig.

*Åsa: Och hur är rock enligt dig?*

Pernilla: Det är det gamla. Kiss och Deep Purple och sådana grejer (intervju åk 8).

Avril Lavigne är visserligen en artist som vid tidpunkten för intervjun förekommer på topplistorna men hennes musik, kläder och framtoning har mer gemensamt med de gamla rockklassikerna Kiss och Deep Purple än de flesta andra artister som spelas på radio. Det kan i och för sig vara så att Pernillas avståndstagande från Avril Lavigne kommer sig av att hon betraktar henne som en kommersiell produkt som inte uppfyller kriteriet för att vara autentisk. En annan anledning till att Pernilla så kraftigt markerar avstånd från Avril Lavigne kan vara att hon dömer henne hårdare för att hon är tjej (jfr Cohen 1991:202, Bloss 1998, jfr sid 120f). Alldeles oavsett bidrar Pernilla till att reproducera bilden av riktig och äkta rock som maskulin (jfr Frith och McRobbie 1990).

Vid ett av mina sista besök i klassen konstaterar jag att Pernilla skaffat sig Dr Martenskängor (tidigare har hon oftast haft converse). Hon är den aktuella dagen klädd i en kort kjol. På överkroppen har hon ett linne med en dödskalle och över det en munkjacka med texten Lonsdale på. Håret som är uppsatt i tofs har hon blonderat och topparna är färgade i starka färger. Det finns flera likheter mellan hennes sätt att klä sig nu och tidigare men med Lonsdale-tröjan och Dr Martenskängorna markerar hon mer än tidigare en koppling till Oi-kulturen. Med sina kläder accentuerar hon också en arbetarklassidentitet på ett sätt som hon tidigare inte har gjort. Kortkort kjol och urringad top är nämligen exempel på kläder som kvinnorna i Skeggs studie beskriver som oanständiga och som de använder som motpol till sin egen klädstil (Skeggs 1999:136f). Pernilla skapar alltså genom den musik hon lyssnar på både en alternativ femininitet och en arbetarklassidentitet.



## Slutord

Tidigare i avhandlingen har det konstaterats att identitetsskapande är en livslång process, inte något som enbart pågår under några få år i tonåren. Det har också beskrivits hur musiksmak och vad för slags musik ungdomar använder för att skapa och uttrycka identitet med, *både* kan variera över tid *och* vara beständig under en längre tidsperiod. Likaså att musiksmak och identitet kan betonas olika beroende av situation och kontext. I detta avslutande resultatkapitel har diskussionerna kring musikens betydelse för identitet förts vidare och fördjupats med hjälp av materialet från en mer ingående studie av hur fyra utvalda ungdomar, med olika musikaliska bakgrunder och intresseområden, använder musik för att skapa och uttrycka identitet. Därmed har det blivit dags att sammanfatta och diskutera avhandlingen i sin helhet.



## KAPITEL 7

### Sammanfattande diskussion

När avslutningsceremonin är färdig och klass 9B samlats en sista gång för att ta emot sina avgångsbetyg, äta tårta och säga hej då till klasskamrater och lärare, försvinner de åt olika håll. Kvar står jag med funderingar om vart de är på väg härnäst. Hur kommer ungdomarna jag följt under närmare tre års tid att använda musikerfarenheter de gjort och kunskaper de utvecklat under grundskoletiden i nya sammanhang? Vilka minnen bär de med sig från de här tre åren och vilka musikhändelser kommer de att tillskriva betydelse längre fram i livet? Hur kommer de att förhålla sig till musik de lyssnat mycket på och identifierat sig med när de till hösten börjar på gymnasiet? Det har blivit dags att sammanfatta och diskutera resultatet av min tre år långa studie som avslutas denna något småkyliga junidag 2005.

Redan under de första besök jag gjorde i klassen höstterminen 2002 såg och hörde jag att musik förekommer i många av de sammanhang ungdomarna medverkar i under en skoldag. I intervjuerna fick jag sedan berättat för mig att musik finns med vid dygnets alla tänkbara tidpunkter och på de flesta platser ungdomarna befinner sig. Det kunde vara musik de själva valt att lyssna på hemma från antingen radion, cd-spelaren eller datorn och det kunde vara musik de spelade i bärbara cd- eller mp3-spelare när de förflyttade sig mellan olika platser eller ville skapa en privat sfär i skolan. Ungdomarna blev också åhörare till musik i många av de miljöer de vistades i dagligen, inte minst i skolan där musik bland annat spelades i korridoren med avsikt att skapa en lugn och rofull atmosfär, och på idrottslektionerna i syfte

att få igång och peppa dem att ta ut sig mer. Emellanåt inträffade också musikhändelser som bröt vardagslunken, till exempel då traditioner som Lucia, advent eller skolavslutningar firades. Till de mer sällsynt förekommande musikhändelserna hörde konsertbesök eller musikföreställningar som ungdomarna endera besökte eller själva medverkade vid.

Ungdomarnas vardag visade sig inte enbart vara fylld av musik de lyssnade på, utan också av musik de utövade själva. Det kunde vara i organiserad form och kopplat till en speciell fritidsaktivitet som att spela ett instrument i kulturskolan, sjunga i en kör eller medverka i ett rockband. Musik utövades även hemma där ungdomarna spelade för att ha roligt eller övade för att lära sig ett speciellt ackord, riff eller en låt. Det kunde både ske på egen hand eller tillsammans med kamrater eller någon familjemedlem. Det förekom också en hel del av, vad jag har valt att kalla för, icke-organiserat musikutövande som inträffade spontant och ofta fungerade som en kommentar till något som hände runt ungdomarna, eller för att kommunicera något med personer i omgivningen.

Det har varit min avsikt att uppmärksamma vad den här typen av musikhändelser och musikaliska aktiviteter har för betydelse i ungdomars liv, framförallt med avseende på hur identitet formas och hur kunskap utvecklas. Fokus har framförallt varit förlagt till de sociala relationer ungdomarna etablerade, såväl till jämnåriga som till vuxna personer i deras närhet, och hur identitet och kunskap utvecklades genom interaktion med dessa personer.

## Musik som ett interaktivt redskap

Musik visade sig vara ett i flera avseenden betydelsefullt och användbart material när identitet skapades och uttrycktes, inte minst för att det går att använda till att reflektera kring vilka vi är och vill vara. Så användes musik i mycket av det icke-organiserade musikutövandet jag iakttog som deltagande observatör i skolmiljön, och som till form och innehåll utmärktes av en lekfull karaktär. Barnvisor var ett vanligt inslag i de här musikaliska lekarna, och eftersom barnvisor är musik ungdomar i tidiga tonåren har en lång relation till, kan sångerna de sjunger på när de hoppar sig fram genom korridoren eller kommenterar något som händer i leken sägas fylla en självbekräftande funktion. I leken finns också utrymme för att bearbeta och återuppleva viktiga händelser, experimentera med det som är nytt och okänt, pröva nya roller och identitetsalternativ samt bekräfta sina medaktörer som individer (Berg 1992). Genom att mima till och presentera sig som en speciell artist, till exempel en av medlemmarna i gruppen Spice Girls, är det dessutom möjligt att betrakta sig själv utifrån någon annans synvinkel. Det kan också beskrivas handla om *rollövertaganden* genom vilka ungdomarna prövade såväl rollen

som den barnsliga, sportiga eller lyxiga, som att de *generaliserade den andre* genom att förhålla sig till hur grupper inom genren tjej-popband uppfattas i ett större sammanhang (Blumer 1969).

Musik har också en identitetsskapande potential med tanke på dess förmåga att väcka känslor och minnen av viktiga händelser tidigt i livet (Ruud 1997). Musik skall dock inte betraktas som ett stimuli utan som ett material som kan användas för att konstruera och skapa förståelse för oss själva som individer (DeNora 2000). Det hände till exempel att ungdomarna lyssnade på en viss typ av musik när de kände sig ledsna och nedstämda, antingen för att bekräfta den upplevda känslan eller för att peppa sig själva till att må bättre. Musik kan därmed beskrivas som en resurs för den reflekterande sidan av ”jaget”, det som med Mead (1934) i sin begreppsliga uppdelning av självet kallar för ”I”. Förmågan att reflektera över oss själva som individer är nämligen en förutsättning för att vi människor skall kunna skapa identitet och för att vi skall kunna bli ”subjekt” för oss själva (Blumer 1969).

En av utgångspunkterna i denna avhandling är att *identitet skapas i mötet med andra*, det vill säga i de sociala situationer människor medverkar i under barndomen, uppväxtåren men också senare i livet. Traditionellt sett brukar föräldrar tillskrivas en viktig betydelse som *signifikanta andra*, men även kamrater, syskon och andra släktingar kan vara betydelsefulla när ungdomar utvecklar en förståelse för sig själva. Familjemedlemmar, släkt och vänner inspirerade många av ungdomarna i undersökningen att lyssna på annan musik än sådan de kom i kontakt med via medias distributionskanaler. Det hände också att familj och vänner fungerade som inkörsportar till olika musikkulturella sammanhang. Medan föräldrars engagemang och musikintresse visade sig ha betydelse för vilka som började spela ett instrument i kulturskolan eller hos en privatlärare, var det mer vanligt att kamrater och äldre syskon visade vägen till rockbandsmusicerande.

## Musikaliska framträdanden i olika situationer och kontexter

Den musik som ungdomarna uttryckte smak för och som de packade i sina *individuella smakportföljer* visade sig även den fylla en identitetsskapande funktion. Med en ”personlig” musiksmak och genom att distansera sig från sådan musik som ”alla andra lyssnar på”, var det till exempel möjligt att utmärka sig som en unik individ, det vill säga iscensätta den i vår tid eftersträvaransvärda *individualitetsnormen*. Musik av grupper som Ramones, Rammstein och Rage Against the Machine fungerade bättre för den som ville framträda som individualist än musik ungdomarna kallade för radiomusik. Eftersom den valts ut och paketerats av en medieproducent ansågs den inte vara påverkbar på samma sätt som musik de lyssnade på från en stereo eller den egna datorn. De som lyssnade på radio- eller mainstreammusik uppfattades

därför göra *mindre aktiva val* än de som lyssnade på musik från cd-spelare eller laddade ner låtar från Internet. *Självständighet* och *förmåga att göra egna musikval* var också ett av det mest avgörande kriterierna för att kunna bli betraktad som en individualist i linje med vad normen föreskriver.

Vilken slags musik ungdomarna valde att presentera sig med visade sig kunna variera över tid. En person som lyssnade på Britney Spears i skolår 6 kunde ett år senare föredra musik av Marilyn Manson för att i nian helst av allt lyssna på KSMB och andra punkband från 1970-talet. De smakportföljer ungdomarna packade och packade om kunde vara fyllda med samma typ av musik under en längre tid, men musik kunde också vara tillfälligt nedstoppad för att en kort tid senare lyftas ut och ersättas med annan. Medan en del musik gömdes undan och förblev hemlig för utomstående, var ungdomarna mer benägna att med stolthet visa upp andra delar av sina portföljer.

Vilken musik ungdomarna valde att presentera sig med varierade också beroende på vad de uppfattade vara mest fördelaktigt och framgångsrikt i den situation de befann sig i för tillfället, och vilken kulturell tillhörighet de ville betona. En och samma person kunde i egenskap av Sagan om Ringen-fantast säga sig älska artisten Enya, framhålla sin fascination för Beethovens musik när samtalet gled in på hennes pianospel, och prata om flamencomusik som fantastisk och spännande när hon berättade om det stora intresse hon delade med sin mamma. En av de poänger jag vill göra med utgångspunkt från detta resonemang är att musiksmak, precis som identitet, är att betrakta som något relativt och kontextuellt (Baumann 1996).

Det hände också att ungdomarna intog olika genus-, klass- och etnicitetspositioner genom att lyssna på en viss typ av musik. Genom att lyssna på och utöva rockmusik konstruerades maskulinitet, bland annat genom att distansera sig från tjejer och de beteenden som de uppfattade som feminina. Genom att som kille utöva och uttrycka identitet med hjälp av Oi-punk var det dessutom möjligt att inta en arbetarklassposition och betona identiteten som svensk. För en tjej visade sig samma Oi-punk kunna fungera för att konstruera en alternativ femininitet som kontrasterar starkt mot den normativa medelklassfemininitet som betonar egenskaper som måttfullhet och kontroll (Ambjörnsson 2004).

Identitet kan dock inte enbart ses vara skapad genom en personligt präglad musiksmak. Upplevelsen av att vara en person kan också vara kopplad till känslan av att ingå i ett sammanhang och att känna samhörighet med andra människor. Radiomusiken som ungdomarna i officiella sammanhang så medvetet distanserade sig från, visade sig fylla en funktion som en för ungdomarna gemensam musikalisk referensram eller plattform. För att kunna delta i samvaron och samtalen med skolkamraterna under lunchmåltider och på raster, var det nödvändigt att ha kunskap och kännedom om vilka låtar som för tillfället ingick i denna ständigt föränderliga repertoar. Det var till och med så viktigt att vara uppdaterad på radiomusikområdet

att musiken kan beskrivas fungera som ett kulturellt kapital som, trots det låga värde ungdomarna tillskriver den, fanns all anledning att investera i.

För att kunskap om och förtrogenhet med radiomusik skall kunna vara en kapitalinvestering krävs dock att individualitetsnormen iscensätts. De av ungdomarna som enbart presenterade sig som en "radiomusiklyssnare" riskerade som tidigare nämnts att uppfattas som *passiva mottagare* av musik som förmedlas av massmedier. Men att allt för konsekvent skapa sin identitet genom en personlig musiksmak och samtidigt helt distansera sig från radiomusik kunde leda till att man blev uppfattad som nördig och asocial.

När ungdomarna tog ställning för och emot olika låtar eller musikaliska genrer förhöll de sig inte enbart till vilken musiksmak som ledde till socialt erkännande i kamratgruppen. De relaterade också till samhälleliga diskurser om musik och till hur olika musikgenrer värderas i ett större sammanhang. En diskurs de förhöll sig till är den Lilliestam (2003, 2006) kallar för *rockdiskursen*, som bland annat bygger på föreställningen om att "gammal musik" är mer autentisk än nyskriven. Vidare innefattar rockdiskursen idén om att musiken bör vara icke-kommersiell snarare än kommersiell, samt tanken om att en artist med konstnärliga ambitioner är bättre, jämfört med en artist som har ekonomisk vinning som sin största drivkraft. Ungdomarnas medvetenhet om rockdiskursen var ytterligare en anledning att markera avstånd till hitlistemusiken. Förutom att det var svårt att framträda som en person som lyssnar på den typen av musik och samtidigt iscensätta individualitet i linje med vad den normen föreskriver, uppfattades också radiomusik som rockmusikens direkta motpol. Ungdomarna beskrev visserligen aldrig den dagsaktuella hitmusiken som kommersiell, men de betonade i många sammanhang hur viktigt det är att artister *skriver sina egna låtar, framför musiken på "riktiga" instrument och har konstnärliga ambitioner* för att musiken skall vara "bra" (jfr Scheidt 2009).

Medan ungdomarna i min undersökning tämligen förbehållslöst anslöt sig till rockdiskursens värderingsmall, förhöll de sig mer kritiska till den konstmusikdiskurs som bland annat postulerar att västerländsk konstmusik innehar ett större värde än populärmusik. Jag är därför benägen att ansluta mig till Ziehes (2004) uppfattning, om att de som är unga i början av 2000-talet i mindre utsträckning än tidigare generationer, deltar i att reproducera föreställningen om västerländsk konstmusik som "bättre" än all annan musik. Ziehes uppfattning om att denna inställning bland dagens ungdomar på sikt leder till en avhierarkisering av traditionella värderingsmallar, är jag dock mer tveksam till. Även om ungdomarna i de flesta fall förhöll sig kritiska till konstmusikdiskursen, var de väl införstådda med den värderingsmall den bygger på. Det var heller inte alla av ungdomarna som distanserade sig lika tydligt från konstmusikdiskursen. Några av dem medverkade snarare själva till att reproducera olika slags föreställningar inom konstmusikdiskursen, till exempel uppfattningen om Mozart som ett musikaliskt underbarn och Beethoven som ett geni.

## Identitets- och kunskapsutveckling i olika musiksammanhang

Många av de ungdomar som utövade musik i organiserad form på fritiden skapade också en identitet som musikutövare. Det kunde vara som saxofonist i kulturskolan, som körsångare i kyrkokören eller som medlemmar i ett rockband. Jag har liknat identitetsskapande och kunskapsutveckling i den typen av sammanhang vid att söka tillträde till en praxisgemenskap, och att sedan via olika deltagarbanor och fördjupad förståelse för sammanhanget och vilka musikaliska och kunskapsmässiga normer som förekommer, försöka nå en position inom denna (Nielsen 2000). De identiteter och kunskaper som utvecklas till följd av att spela i kulturskolan, sjunga i en välrenommerad kör eller spela i rockband visade sig ha olika relevans utanför de respektive gemenskaperna. Medan identiteter kopplade till att spela i kulturskolan eller sjunga i en kör tillskrevs ett lågt värde bland klasskamraterna, hade de som spelade i rockband goda förutsättningar att skapa sig en social position inom kamratgruppen.

Jag har också argumenterat för att dessa tre musiksammanhang är könskodade på olika sätt och att det får konsekvenser för hur ungdomarna uppfattar dem och i vilken utsträckning de väljer att delta i dem. Medan killarna tenderade att exkludera sig själva från kulturskolan, föreföll det vara svårare för tjejerna att identifiera sig med det maskulint könskodade rockmusicerandet. För att kunna spela i ett band visade det sig nämligen vara nödvändigt att "göra kön" på ett typiskt maskulint sätt (Davies 2003).

## Lärande och kunskapsutveckling i skolan och på fritiden

I stället för att reducera musikaliskt lärande till något som enbart äger rum i pedagogiska miljöer där lärande och kunskapsutveckling är målet, har jag valt att även uppmärksamma sådan kunskap som erhöles då ungdomarna samtalade om musik, lyssnade på musik och utövade musik i icke-organiserad form. En central fråga har också varit hur musikaliska kunskaper och färdigheter erhållna i ett sammanhang kan komma till användning i ett annat. Mer konkret har jag intresserat mig för vad ungdomarna haft för användning av kunskaper de haft med sig från kulturskolans undervisning, kyrkokören eller rockbandet till skolans musiklektioner, liksom vilken relevans kunskaper som förmedlats i skolan haft i andra sammanhang.

Alla tänkbara former av musiklyssnande är att betrakta som viktiga när det gäller att utveckla färdigheter som musikutövare, oavsett om det rör sig om ett målinriktat lyssnande som syftar till att lära sig spela ett speciellt stycke, eller om man ägnar sig åt något som mer har karaktären av förstrött lyssnande (Green 2001). I rockskolans läromiljö visade sig lyssnandet ha en självklar plats då en inspelad förlaga ofta var



utgångspunkten för lärandet. Det var också många av dem som spelade i rockband som lyssnade hemma i syfte att ta ut ackord, melodier och riff. Även i läromiljöer av mer formell karaktär visade sig lyssnandet fylla en central funktion. Både på kulturskolans instrumentallektioner och under kyrkokörsrepetitionerna fanns en lärare eller ledare som agerade förebild genom att själv spela eller sjunga för eleven eller kören som härnade efter.

Ett annat sammanhang där kunskap genererades var i de samtal ungdomar förde om musik, antingen med varandra, med syskon eller föräldrar. Det var många gånger också närstående personer som försåg dem med musik de inte kände till sedan tidigare. Ytterligare en källa till ny musik var media, och genom kommersiella tv- och radiokanaler tillhandahölls också information om musik som de sedan använde för att bygga upp en personlig kunskapsprofil med. Många brukade Internet som en musikkälla för att få tag på ny musik, men Internet fyllde också en funktion som en social mötesplats där kamrater spred såväl musik som kunskap om musik via olika chat-kanaler (jfr Werner 2007, 2009).

Musikundervisningen i skolan har beskrivits som en del av ett verksamhetssystem (Säljö 2000). De kunskaper ungdomar utvecklar där kan dock inte enbart härledas till de kunskapstraditioner som skolans undervisning är uppbyggda kring, eller mål som formulerats i olika styrdokument. Precis som de elever jag mötte i rollen som gymnasielärare på 1990-talet hade ungdomarna i undersökningen med sig en rad olika erfarenheter och kunskaper till musikkursen i årskurs åtta. Vissa av dessa erfarenheter och kunskaper visade sig vara mer gångbara än andra. Särskilt betydelsefulla och användbara var sådana kunskaper ungdomarna utvecklat i olika former av fritidsmusicerande.

De förkunskaper som framförallt premierades i samband med musikundervisningens spelmomentet var en förmåga att hantera och traktera instrument som gitarr, bas och trummor. Det var också till stor nytta att ha erfarenhet av att spela i rockband. Kunskap utvecklad i det sammanhanget kom till exempel väl till pass i samband med uppgifter som att repetera in låtar i mindre grupper och framföra dem inför klasskamraterna. De ungdomar som spelade i ett eller flera band på fritiden visade sig ha avsevärt mycket lättare att utföra uppgifterna på egen hand, och de agerade under detta lektionsmoment med en större självsäkerhet, än dem som inte hade det. Det innebar också att de med erfarenhet från rockskolan hade bättre förutsättningar att nå upp till de mål som formulerats i kursplanen.

Under musikhistoriemomentet gynnades framförallt de som tagit instrumentallektioner i kulturskolan. De var ofta bekanta med delar av den västerländska konstmusikrepertoaren och hade kännedom om att musikhistorien delas in i olika epoker. Denna kunskap gav dem ett försprång gentemot sina klasskamrater i detta moment, men eftersom musikaliska färdigheter viktas högre vid betygssättning var den kunskapen inte lika värdefull i sammanhanget som färdighet i att spela gitarr, bas, trummor och att göra egna låtar.

Med tanke på hur kunskaper erhållna utanför skolan kommer till användning på musiklektionerna, och hur den kunskap som utvecklats där vidareutvecklas i andra sammanhang, har jag argumenterat för att det är problematiskt att beskriva ungdomars musikerfarenheter och den musik som förmedlas i skolan som två separata världar (Stålhammar 1995, 2004). Jag är också tveksam till om det verkligen förhåller sig på det sättet att skolans musikundervisning har för få inslag av informellt lärande (Green 2001, 2008). Genom min studie uppmärksammas snarare flera problem som följer av att rockbandets informella läroprocesser står som modell för en stor del av skolans musikundervisning. Min erfarenhet från den här undersökningen är bland annat att de elever som saknar erfarenhet av att musicera i rockband, har betydligt sämre förutsättningar att nå kursmålen jämfört med de som spelar i band på fritiden.

Ett annat problem är att en musikundervisning organiserad enligt modellen 'kamratbaserade rockband', tenderar att få en *maskulin könskodning*. Det innebär nämligen att det skapas en hierarkisk ordning i musiksalen mellan de killar som spelar i band, och som kan aspirera på den hegemoniska maskulinitetspositionen, och de killar som inte spelar i rockband, för vilka denna position är ouppnåelig under dessa lektioner. Tjejerna, för vilka rockmusikens maskulinitetskodning är komplicerad att hantera inom den homosociala gemenskapen, undvek ofta denna konflikt genom att de istället betonade en *normativ femininitet*, i en betydligt högre grad än de till exempel gjorde på andra lektioner och i andra situationer där jag iakttog dem.

De killar som inte spelar i rockband, och som därigenom saknar de i sammanhanget rätta förkunskaperna för att kunna iscensätta den hegemoniska maskuliniteten, hade allra sämst förutsättningar för att nå upp till kursmålen i ämnet musik. Enligt min uppfattning, är nuvarande pedagogiska praxis inom musikämnet, där man i tämligen stor utsträckning förlitar sig på informella läroprocesser, inte enbart ett praktiskt pedagogiskt problem. Musikämnet uppfyller nämligen då på många håll inte läroplanens målsättning om att, *tjejer och killar skall få utveckla kunskaper utan att behöva förhålla sig till föreställningar om hur kvinnor och män bör vara och agera* (Lpo 1994). Jag vill därför hävda att en av musikpedagogernas största utmaningar framgent är att utveckla strategier för att motverka de negativa konsekvenser som kan följa när informella läroprocesser står som modell för undervisningen.

## Blicken riktad mot vuxenlivet

När ungdomarna tagit farväl av alla skolkamrater och lärare och en sista gång lämnar skolbyggnaden som varit deras hemvist under grundskolans sista år, har de inte enbart sommarlovets att se fram emot. Till hösten väntar nya utbildningar,

för en del med inriktning mot ett kommande yrkesliv, för andra med ett innehåll som gör det möjligt att ytterligare några år skjuta upp beslutet om vad de skall arbeta med i framtiden. Alldeles oavsett vilket gymnasieprogram de kommer att påbörja står ungdomarna som för bara tre år sedan hoppade sig fram i korridoren sjungande på barnvisor, och som lekte Idolprogram i källaren, nu med ena foten placerad i riktning mot vuxenlivet. De är också på väg mot nya musikerfarenheter och nya sammanhang där musik förekommer. Vilka dessa är går vid denna tidpunkt enbart att spekulera i.

När avhandlingen är nästan färdig kontakter jag klassföreståndaren. Hon berättar om en artikel hon läst i Göteborgs-Posten som handlade om det rockband som Jonatan, Adam och Per (som nu är 20 år) har tillsammans med ett par andra killar. Hon skickar den till mig och jag förstår att den 1980-tals hårdrock som killarna spelade i åttan och nian nu är utbytt mot indiepop. Detta stärker ytterligare en av avhandlingens centrala teser, att *identitetsskapande med musik är en ständigt pågående process*. Så förefaller det även vara när man lämnat tonårstiden bakom sig.



## English summary

At the end of the 1990's, I worked for a few years as a high school music teacher. During that time I often reflected over the reasons behind my pupils' shifting musical knowledge and skills. Even though all of them had passed the same music program in the lower grades, some of them were far better trained in musical practice than others. Those who already knew how to play an instrument and were able to set up groups and make music on their own had often participated in leisure activities such as instrumental lessons, or playing in rock bands with friends. With this observation, and other experiences from my time as a music teacher as a point of departure, I decided to investigate how young people, a few years younger than my former pupils, use music in different settings, and how they talk about and describe what functions music might have in different everyday situations.

The main purpose of this ethnographical study, carried out with 29 young people in a secondary school class, is *to investigate how youth in grade 7 to 9 use music to create and express identity and what they learn about music and what musical skills they develop in different settings during that period*. The study, conducted between 2002 and 2005, also has a longitudinal perspective.

The methodological approach is qualitative and the main research methods used are observations and interviews. Observations were made in school, both during lessons and breaks. The purpose was to observe when and how music was used and what functions music filled during a school day. In grades 8 and 9 observations were made during music lessons with a focus on how musical skills were developed and what kind of knowledge was defined as useful. Observations were also made during leisure time activities. In the individual interviews, focus primarily lay on different aspects of music listening, for example on when and how the young people preferred to listen to music and what music they expressed taste for. In focus group interviews, conducted in grade 9, attention was paid to topics and music discussed in former interviews and in peer conversations.

The theoretical framework is based on three main perspectives: symbolic interactionism, socio-cultural theory and a gender perspective. According to a symbolic-interactionist perspective, identity is seen as something created in social situations where people act and interact. Another central idea is that those who act and interact define the situation together.

When I entered the school setting for the first time as a researcher, I was astonished at the huge amount of music activities that were initiated by pupils during a day. For example, I saw them sing, dance and play with music both during lessons and breaks. Some of them played together with rhythms during a science class and I saw two friends jump through the corridor singing. These kind of un-organized music activities have a lot in common with activities identified with preschool children: not least when they were often created with children's songs and/or popular songs known from the radio. These kinds of music activities often filled some kind of communicative or provocative function.

According to Berg (1992) these kinds of musical activities or musical games can lead to increased self-understanding as they provide an opportunity to experiment with new and un-familiar music, to try different roles and identities and be confirmed by others. Besides children's songs and music connected to childhood, media material play an important role as a distributor of music and music material. Media material is here discussed as *fantasy pieces* (*fantasibrickor*) that could be used to play with (Drotner 2006). Broadcasts of the television show "Idol", at this time, were used as such fantasy pieces. Another media material that was used for the same purpose was the girl group Spice Girls. With such media material as a starting point for playing, it is also possible to look at oneself from the position of someone else and it can be described as a form of role-taking (Blumer 1969).

Another common everyday music activity is music listening. In the interviews, listening to music was often described as a parallel activity, something that was going on at the same time the pupils were eating, chatting with friends on the telephone or MSN, playing computer games or watching TV. Sometimes music was used to increase concentration, for example when doing homework. In other situations, music served as a resource for changing or confirming emotional states. One girl, for example, preferred to listen to old songs by Backstreet Boys when she felt sad and alone. Listening to that music made her feel strong and less sad. This and other stories do not mean that music can be apprehended only as stimuli. Rather, music's effects come from the ways people orient to it and how they use it to create self-understanding and self-identity (DeNora 2000).

Identity can also be created by and expressed through the music people listen to and speak of as good and valuable. With a "personal" musical taste and by marking distance from the music that "everybody else" listens to, you can distinguish yourself as a unique individual, in line with an individualistic norm. Many of my informants distanced themselves from what they called radio music, and those who listened to it were perceived as being less active in their choice of music. Those who wanted to live along with the individualistic norm rather chose to listen to music by groups like e.g. Ramones, Rammstein or Rage Against the Machine.

However, identity has to do not only with presenting oneself as an individualist but also with the feeling of being a part of a social group and/or a community. In that sense, radio music has an important function. It serves as a cultural platform and something that is important to be acquainted with to be able to take part in the daily discussions with friends in school. Because of that, I consider it a kind of *cultural capital* (Bourdieu 1993).

Musical taste is discussed as a continuous process, as well as fixed and stable. A person can place music that he or she likes in what I call a *taste portfolio* (*smakportfölj*). These taste portfolios can be filled with one kind of music for a certain period and then repacked with another a few months or a year later. Which particular music a young person takes from his or her taste portfolio to present him or herself also depends on which social or cultural context they relate to in a specific situation.

When talking about music as either good or bad, young people also position themselves by using different musical discourses. One of them is the “rock music discourse” built upon the idea that old music is more authentic than new, and that music created by a composer or performer with artistic ambitions is better than music with a commercial purpose (Lilliestam (2003, 2006). While the value judgements expressed by the youths often are in line with the rock music discourse, they are more critical to the art music discourse and the idea of art music as being considered more valuable than popular music.

Knowledge, in this thesis, is not reduced to something developed only in formal institutional learning practices, but rather seen as something potentially evolving in all kind of situations where music is performed, created, listened to and/or discussed.

The three main environments where the informants participated in organized musical activities in leisure time are the school for arts and culture (kulturskolan), the church choir and the rock school. These three settings are discussed as different learning contexts as well as places where identity is formed and performed. I also argue that these three musical environments are gender-marked in different ways, and this affects how young people understand them and decide which of them to participate in. While boys tend to exclude themselves from the school for arts and culture, it is difficult for girls to identify with the rock band setting with its masculine connotations. To be able to play in a rock band, it seems to be necessary to “do gender” in a typical masculine way (Davies 2003).

From a socio-cultural perspective, knowledge can be transferred from one setting to another (Säljö 2000). For example, skills that one develops during piano lessons in the school for arts and culture can be used when playing in a rock band and vice versa.

The pupils act in music lessons on the basis of knowledge they have developed in learning situations outside school. How they act and what knowledge is useful

in school is also discussed in this thesis. The music lessons in the actual school are organized in half-class groups in grade 8 and 9. In line with the pupils' wishes, the class is divided in a group of girls and a group of boys. The main activity during the music lessons is to teach pupils how to play the guitar, the bass and the drums. At the end of grade 8, the pupils are divided into small groups and given the task to rehearse a few songs and perform them in front of their friends. In grade 9 their task is to create a blues song with melody and lyrics, by themselves or in small groups, and perform it at the end of the course. This means that pop music has a central position and that the music lessons are organized in the kind of informal way that Green (2001, 2008) prefers.

In the boys' group, those who have experiences from playing in a rock band tend to dominate the lessons. They often volunteer when the teacher asks one or two to try the bass or the drums. Those who lack such experiences and don't play in rock bands, and who have never done so, tend to be less and less motivated. By the end of the course in grade 9 some of them have stopped participating in the lessons.

Being able to manage the instruments and the tasks during the music lessons is not just a question of having the "right" skills for the situation. It also requires "doing masculinity" in the hegemonic way Connell (1996) describes. Boys do that more easily, especially those boys with experiences from playing in a rock band.

In the girls' group the level of skills is more uniform than among the boys. For that reason it is easier in that group to ask the teacher for help or to work in a slower tempo when someone doesn't know how to change between two chords on the guitar. But, on the other hand, in this group it is more difficult to assume the role of a musician, especially a skillful one. It was actually the most capable girls who particularly pointed out their lack of skills. They seemed to strive for a normative femininity and care for their relations to the other girls in the group, i.e. homo-social relations, in a way I didn't see them do in any other situation during school days (Ambjörnsson 2004).

So instead of pointing to the gap between a particular musical perspective in school and young peoples everyday music experiences, described by, for example, Green (2001, 2008) and Stålhammar (1995, 2004), I see the main pedagogical problem in the music lessons in school as being the uncritical use of informal rock band learning processes as the teaching model. This results in a gender problem that is necessary to investigate further.



# Referenser

## Litteratur

- Adorno, Theodor W. (1976) *Inledning till musiksociologin. Tolv teoretiska föreläsningar*. Stockholm: Bo Cavefors Bokförlag
- Agar, Michael & MacDonald, James (1995) Focus Groups and Ethnography. *Human Organization*, Vol. 54, nr 1
- Alver, Bente Gullveig & Øyen, Ørjar (1998) *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront (diss)
- Anderson, Chris (2007) *Long tail. Varför framtidens ekonomi handlar om att sälja mindre av mer*. Stockholm: Bonnier fakta
- Andersson, Björn (2002) *Öppna rum. Om ungdomarna, staden och det offentliga livet*. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet (diss)
- Andersson, Åsa (2003) *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion (diss)
- Aneröd, Renzo (2000) Dom är bara tykna och snor. I Maria Wallin [red.] *Med sökarljuset på vitmaktrörelsen*. Göteborg: TBV
- Baumann, Gerd (1996) *Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Cambridge: University Press.
- Bayton, Mavis (1990) How women become musicians. I Simon Frith & Andrew Goodwin [red.] *On Record*. New York: Pantheon Books
- Bayton, Mavis (1998) *Frock Rock*. Oxford: University Press
- Berg, Lars-Erik (1992) *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1979) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bergman, Åsa (2001) "Vi kör ju inte direkt någon tjejmusik vi spelar rätt hård musik." *En studie om gymnasietjejjers attityd till att musicera*. Uppsats för 80 p i musikvetenskap. Göteborgs universitet
- Bergman, Åsa (2002) Tjej och musiker, varför är det så märkligt? I *Musikmagasin Everterpe* nr 3/4-02
- Bergman, Åsa (2003) Från Pippi till punk. Ungdomars gränslösa musikaliska värld. I *Gränser Humanistdagboken* nr 16. Göteborg: Göteborgs universitet
- Bergman, Åsa (2005) Musikaliskt lärande på högstadiets musiklektioner. I Alf Björnberg, Mona Hallin, Lars Lilliestam & Ola Stockfelt [red.] *Frispel. Festskrift till Olle Edström*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 80

- Berkaak, Odd Are & Ruud, Even (1994) *Sunwheels – fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjurström, Erling & Lilliestam, Lars (1994) Stilens markörer. I Johan Fornäs [red.] *Ungdomskultur i Sverige*. FUS-rapport nr 6. Stockholm: Symposion
- Bjurström, Erling (1997) *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa (diss)
- Bjurström, Erling & Fornäs, Johan (1988) Ungdomskultur i Sverige. I Ulf Himmelstrand & Göran Svensson [red.] *Sverige – vardag och struktur. Sociologer beskriver det svenska samhället*. Stockholm: Norstedts
- Bjurström, Erling, Fornäs, Johan & Ganetz, Hillevi (2000) *Det kommunikativa handlandet. Kulturella perspektiv på media och kommunikation*. Nora: Nya Doxa
- Björnberg, Alf (2005) Musik med minimalt motstånd. I Alf Björnberg, Mona Hallin, Lars Lilliestam & Ola Stockfelt [red.] *Frispel. Festskrift till Olle Edström*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 80
- Bjørkvold Jon-Roar (1985) *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmål. En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: J. W. Cappelens forlag (diss)
- Bjørkvold Jon-Roar (1991) *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa förlag
- Bloss, Monika (1998) Femininity as a problem of (gender) identity. I Tarja Hautamäki & Helmi Järviuoma [red.] *Music on Show: Issues of Performance*. Tammerfors: Department of folk tradition.
- Blumer, Herbert (1969) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Bossius Thomas (2003) *Med framtiden i backspegeln. Black metal- och transkulturen. Ungdomar, musik och religion i en senmodern värld*. Göteborg: Daidalos. Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 74 (diss)
- Bouij, Christer (1998) ”Musik – mitt liv och kommande levebröd”. *En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 56 (diss)
- Bourdieu, Pierre (1993) *Kultursociologiska texter. I urval av Donald Broady och Mikael Palme*. Stockholm: Symposion
- Brette Kromsten, Katharina (1991) Utkast till kvinnornas rockhistoria. I Jan Carle & Hans-Erik Hermansson [red.] *Ungdom i rörelse. En antologi om ungdomars kultur och uppväxtvillkor*. Göteborg: Daidalos
- Brottsförebyggande rådet (1999) *Vit maktmusik – en växande industri*. Stockholm: Fritze
- Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995) *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Pedagogiska institutionen vid Umeå Universitet (diss)
- Bull, Michael (2000) *Sounding Out the City. Personal Stereos and the Management of Everyday Life*. Oxford: Berg
- Bull, Michael (2007) *Sound Moves. iPod Culture and Urban Experience*. London: Routledge
- Butler, Judith (1999) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge

- Campbell, Patricia S. (1998) *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: University Press
- Carlson, Marie (2002) *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Sociologiska institutionen (diss).
- Cavicchi, Daniel (1998) *Tramps Like Us. Music and Meaning Among Springsteen Fans*. Oxford: University Press
- Carey, James W. (1992) *Communication as Culture. Essays om Media and Society*. London: Routledge
- Cohen, Sarah (1991) *Rock Culture in Liverpool*. Oxford: Clarendon
- Connell, R. W. (1996) *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos
- Connell, R. W. (2003) *Om Genus*. Göteborg: Daidalos
- Connell, R. W. & Messerschmidt, James W. (2005) Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society* Vol. 19 nr 6
- Cwejman, Sabina (1990) Kvalitativa metoder i ungdomsforskningen. I Johan Fornäs [red.] *Metodfrågor i ungdomskulturen*. FUS-rapport nr 1. Stockholm: Symposion
- Davies, Bronwyn (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber
- DeNora, Tia (2000) *Music in everyday life*. Cambridge: University Press
- DeNora, Tia (2001) Aesthetic agency and musical practice: New directions in the sociology of music and emotion. I Patrik N. Juslin & John A. Sloboda [red.] *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: University Press
- DeNora, Tia (2003) *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge: University Press
- Dominick, Joseph R. (1996) *The Dynamics of Masscommunication*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Drotner, Kirsten (2006) *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal
- Edström, K. Olle (2005) Between sociology and aestheticism – yet another attempt to bridge over troubled water. I *Danish Yearbook of Musicology* Vol. 33
- Edström, K. Olle (2007) Mellan Martin och Marschner – ett nytt försök förstå våra möjligheter. I Eva Georgii-Hemming [red.] *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar*. Skriftserie Forskning 2007:1 Örebro: Musikhögskolan
- Ehn, Billy (1983) *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber
- Ehn, Billy (1993) Etnicitet – symbolisk konstruktion av gemenskap. I Billy Ehn [red.] *Kultur och erfarenheter. Aktuella teman i svensk etnologi*. Stockholm: Carlssons förlag
- Elofsson, Stig (2002) *Vit Makt-musik. Vem lyssnar? En studie av högstadies- och gymnasieelever*. Stockholm: Idrotts- och kulturförvaltningarna
- Ericsson, Claes (2002) *Från Guidad visning till förströdd shopping. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University. Studies in music and music education, nr 4 (diss)
- Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber
- Filipsson, Leni & Nordberg, Jan (1992) Barns och ungdomar medie- och kulturvanor. I Johan Fornäs, Ulf Boethius, Hillevi Ganetz & Bo Reimer [red.] *Unga stilar och uttrycksformer*. FUS-rapport nr 4, Stockholm: Symposion
- Finnegan, Ruth (1989) *The Hidden Musicians. Music-Making in an English Town*. Cambridge: University Press

- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove [red.] (1984) *Ungdomskultur: identitet motstånd – en antologi*. Stockholm: Akademilitteratur
- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1988) *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm: Symposion
- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1990) *Speglad ungdom. Forskningsreception i tre rockband*. Stockholm: Symposion
- Frith, Simon (1996) *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge: University Press
- Frith, Simon & McRobbie, Angela (1990) Rock and sexuality. I Simon Frith & Andrew Goodwin [red.] *On Record*. New York: Pantheon
- Frostensson, Cecilia (2003) *Lust och glädje. Hur uppfattar och värderar eleverna kulturskolans undervisning? Rapport från en undersökning av kulturskolan i Stockholms stad*. Stockholm: Kulturförvaltningen
- Frones, Ivar (1995) *On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press
- Ganetz, Hillevi (1994) Varför finns det så få kvinnliga rockmusiker? I *Musikmagasin Evertpe* nr 3-94
- Ganetz, Hillevi (1998) Spice Girls. Sexiga, självständiga och provocerande. I *Opsis Kalopsis* nr 1-98
- Georgii-Hemming, Eva & Westwall, Maria (kommande) *Music education – A personal matter? Examining the current Discourses of Music education in Sweden*
- Giddens, Anthony (1991) *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Giddens, Anthony (1996) *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur
- Giddens, Anthony (2003) *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Stockholm: SNS
- Goffman, Erving (1974) *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Green, Lucy (2001) *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate
- Green, Lucy (2006) The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music learning processes. I Börje Stålhammar [red.] *Music and Human Beings. Music and Identity*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- Green, Lucy (2008) *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate
- Grenier, Line (1993) The aftermath of a crisis: Quebec music industries in the 1980's. I *Popular Music* vol 12/3
- Gripsrud, Jostein (2002) *Mediekultur, mediesambälle*. Göteborg: Daidalos
- Grossberg, Lawrence (1992) Is there a Fan in the House? The Affective Sensibility of Fandom. I Lisa A. Lewis [red.] *The Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media*. London: Routledge
- Gullberg, Anna-Karin (2002) *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Piteå: Musikhögsk. i Piteå, Luleå tekniska universitet (diss)
- Göteborgs-Posten* 080424 Håkan Bjärsdal: Tystnad ger bäst inlärning.

- Hammersly, Martyn & Atkinson, Paul (1995) *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge
- Heiling, Gunnar (2000) *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University. Studies in music and music education, nr 1 (diss)
- Henningsson, Ingemar (1996) *Kör i cirkel. Ett forum för individuell och kollektiv utveckling*. Rapport av ett FoU-projekt inom Frikyrkliga Studieförbundet, KFUK-KFUMs studieförbund, SKS och Musikhögskolan, Göteborgs universitet
- Hirdman, Yvonne (1988) *Genussystemet – teoretiska reflexioner kring kvinnors sociala underordning*. Maktutredningens Rapport nr 23
- Holm, Ann-Sofie (2008) *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (diss)
- Holm, Ann-Sofie & Öhrn, Elisabet (2007) Crossing boundaries? Complexities and drawbacks to gendered success stories. I Marie Carlson, Annika Rabo & Fatma Gök [red.] *Reflections on Education in "Multicultural" Societies. Turkish and Swedish perspectives*. London: Tauris
- Illman, Ruth & Nynäs, Peter (2005) *Kultur, människa, möte. Ett humanistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Jansson, André (2001) Senmoderna livsvärldar. Om mediekonsumtion och kulturell identitet. I Ove Sernhede & Thomas Johansson [red.] *Identitetens omvandlingar. Black metal, magdans och hemlöshet*. Göteborg: Daidalos
- Jansson, Sara (2001) "Sometimes a guitar is just a guitar". Om hur fyra elgitarrister förhåller sig till rockgenrens maskulina genuskodning. Uppsats för 80 p i musikvetenskap. Göteborgs universitet
- Jerslev, Anne (2001) 'Video nights'. Young people watching videos together – a youth cultural phenomenon. I *Young, Nordic Journal of Youth Research* Vol. 9
- Jönsson, Ingrid, Trondman, Mats, Arnman, Göran & Palme, Mikael (1993) *Skola, fritid, framtid*. Lund: Studentlitteratur
- Jorgensen, Estelle R. (1997) *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press
- Karlsson, Maria (2002) *Musikelever på gymnasiet estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University. Studies in music and music education, nr 3 (diss)
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Landin, Jenny (2008) *Popkollo. En studie om Popkollas historia och betydelse*. Uppsats för 90 hp i musikvetenskap. Göteborgs universitet
- Larsson, Bengt (2005) *Arenor för alla. En studie om ungas kultur- och fritidsvanor*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2005:1
- Larsson, Staffan (1993) Om kvalitet i kvalitativa studier. I *Nordisk Pedagogik* nr 4-93
- Lave, Jean & Wegner, Etienne (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University press
- Lilliestam, Lars (1995) *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trädning*. Göteborg: Akademiförlaget

- Lilliestam, Lars (2001) "En dödsmetall-hardcore-hårdrocksgrej, det är jättesvårt att förklara." *Göteborgska ungdomar tänker och talar om musik*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 69
- Lilliestam, Lars (2003) Bilderna av Kent: En fallstudie av musikjournalistisk autenticitet och musikmytologi. *STM-online* Vol. 6
- Lilliestam, Lars (2006) *Musikliv. Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby förlag
- Lilliestam, Lars (2009) Musikvetenskap som kulturvetenskap. I Olle Edström [red.] *Säg det om toner och där till i ord*. Stockholm: Carlssons förlag
- Lundgren, Anna Sofia (2000) *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion (diss)
- Lundgren, Ulf P. (1989) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Maad, Josefin (2006) *Soundtrack till livet*. Göteborg: Uppsats för 60 p i musikvetenskap. Göteborgs universitet
- McDonald, Raymond A. R., Hargreaves, David J. & Miell, Dorothy (2002) What are musical identities, and why are they important? I Raymond A. R. McDonald, David J. Hargreaves & Dorothy Miell [red.] *Musical Identities*. Oxford: University Press
- Mead, George H. (1934) *Mind, Self & Society. From the Standpoint of Social Behaviorist*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Nielsen, Klaus (2000) Musikalisk mästarlära. Deltagarbanor på musikkonservatoriet. I Klaus Nielsen & Steinar Kvale [red.] *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid (2002) *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Nordqvist, Birgitta (2003) *Matematik och musik*. Examensarbete, pedagogutbildningarna Luleå tekniska universitet 2003:115
- North, Adrian C. & Hargreaves, David J. (2006) Music in business Environments. I Steven Brown & Urik Volgsten [red.] *Music and Manipulation. On the Social Uses and Social Control of Music*. New York: Bergham Books
- O'Neill, Susan A. (1997) Gender and music. I David J. Hargreaves & Adrian C. North [red.] *The Social Psychology of Music*. Oxford: University Press
- Paulsson, Kajsa (2006) *Nu så skall du få höra: Svenska musikfonogram för barn 1904-1980*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 81 (diss)
- Persson, Torgil (2001) *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 68 (diss)
- Pettersson Tobias (2004) *De bildade männens Beethoven. Musikhistorisk kunskap och social formering i Sverige mellan 1850 och 1940*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 78 (diss)
- Roe, Keith (1984) *Youth and Music in Sweden. Results from a Longitudinal Study of Teenagers' Media Use*. Växjö: Rapport nr 32
- Rolvjord, Randi (2002) *När musikken blir språk. Musikalisk kommunikation i musikkterapi – et dialektisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag

- Rostvall, Lena & West, Tore (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC), Musikhögskolan KMH förlaget (diss)
- Russel, Philip A. (1997) Musical tastes and society. I David J. Hargreaves & Adrian C. North [red.] *The Social Psychology of Music*. Oxford: University Press
- Ruud, Even (1997) *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, Tomas (1999) *Musikens dimensioner. En studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (diss)
- Sandberg Jurström, Ragnhild (2001) *Sång i samspel. En studie av körsångares lärande i kör*. Göteborg: Magisteruppsats i musikpedagogik. Musikhögskolan i Göteborg, nr 5
- Scheidt, Manfred (2009) *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå universitet (diss)
- Sernhede, Ove (1996) *Ungdomskulturen och de Andra. Sex essäer om ungdom, identitet och modernitet*. Göteborg: Daidalos
- Sernhede, Ove (2000) Ungdomen som problem. I Maria Wallin [red.] *Med sökarljuset på vitmaktrörelsen*. Göteborg: TBV
- Sernhede, Ove (2002) *Alienation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront
- Skeggs, Beverly (1999) *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos
- Sloboda, John A. & O'Neill, Susan A. (2001) Emotions in everyday listening to music. I Patrik N. Juslin & John A. Sloboda [red.] *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: University Press
- Small, Christopher (1998) *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, NH: University Press of New England
- Sparman, Anna (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv. Bilder, medier och praktiker*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science nr 250 (diss)
- Stenbäck, Helena (2001) *Lärande i kör. En studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*. Luleå: Musikhögskolan i Piteå, Avdelningen för Musikpedagogik (lic)
- Stockfelt, Ola (1988) *Musik som lyssnandets konst. En analys av W.A. Mozarts symfoni nr 40, g moll K.550*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 18 (diss)
- Strage, Fredrik (2005) *Fans. En bok om besatthet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Ståhlhammar, Börje (1995) *Samspel. Grundskola - musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 41 (diss)
- Ståhlhammar, Börje (2004) *Musiken – deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro Universitetsbiblioteket
- Sundin, Bertil (1972) Musikkulturer: Trycket på ungdomen. I *Ord och Bild* nr 5, 1972
- Sundin, Bertil (1977/1979) *Barns musikaliska värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Sundin, Bertil (1978/1984) *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Sveriges Musik- och kulturskoleråd (2002) *Musikalisk mångfald. En undersökning av ungdomars musicerande*.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

- Söderman, Johan (2007) *Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University. Studies in music and music education, nr 10 (diss)
- Tarrant, Mark, North, Adrian C. & Hargreaves, David J. (2002) Youth identity and music. I Raymond A. R. McDonald, David J. Hargreaves & Dorothy Miell [red.] *Musical Identities*. Oxford: University Press
- Thomsson, Heléne (2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Tobin, Henrik (2001) *Musiken i Svenska kyrkans församlingar*. Stockholm: Verbum
- Trondman, Mats (1989) *Rocksmaken. Om rock som symboliskt kapital. En studie av ungdomars musiksmak och eget musikutövande*. Växjö: Rapporter från Högskolan i Växjö, Serie 2 Beteendevetenskap 10.
- Trondman, Mats (1990) Rock tastes. On rock as symbolic capital. A study of young people's music tastes and music-making. I Keith Roe & Ulla Carlsson [red.] *Popular Music Research*. An anthology from Nordic Documentation Center for Mass Communication Research (NORDICOM), Göteborg.
- Trondman, Mats (1994) Självbedrägeriets och misskännandets princip – till kritiken av dansbandskritiken. I Fredrik Miegel & Thomas Johansson [red.] *Mardrömmar och önskedrömmar. Om ungdom och ungdomlighet i nittiotalets Sverige*. Stockholm: Symposion
- Trondman, Mats & Bunar, Nihad [red.] (2001) *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas
- Trost, Jan (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan & Levin, Irene (2004) *Att förstå vardagen – med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Tredje upplagan Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförmerna. Lpo-94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Werner, Ann (2002) Gränser för kvinnlighet inom populärmusik. I *Musikmagasin Evertpe* nr 2-02
- Werner, Ann (2007) Cirkulation av populärmusik: fildelning, MSN Messenger och MP3-spelare i ett föränderligt medielandskap. I *Svensk tidskrift för musikforskning* Vol. 89
- Werner, Ann (2009) *Smittsamt. En studie av musikbruk bland tonårstjejer*. Umeå: h:ström – Text & Kultur (diss)
- Wernersson, Inga (1991) Hur skapar vi en skola som ger pojkar och flickor lika värde? I Hillevi Ganetz & Karin Löfgren [red.] *Om unga kvinnor*. Lund: Studentlitteratur
- Whiteley, Sheila (2000) *Women and Popular Music. Sexuality, Identity and Subjectivity*. London: Routledge
- Willis, Paul (1981) *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget
- Ziehe, Thomas (1986) Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. I Mikael Löfgren & Anders Molander [red.] *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedt
- Ziehe, Thomas (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy
- Zillman, Dolf & Gan, Su-lin (1997) Musical taste in adolescence. I David J. Hargreaves & Adrian C. North [red.] *The Social Psychology of Music*. Oxford: University Press
- Öblad, Carin (2000) *Att använda musik. Om bilen som konsertlokal*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 63 (diss)



- Öhrn, Elisabet (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (diss)
- Öhrn, Elisabet (2002) *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket

## Muntliga källor

- Inspelade och transkriberade intervjuer med 29 unga informanter. I författarens ägo.
- Nedtecknade samtal med vuxna informanter. I författarens ägo.

## Dagböcker, fältanteckningar och enkät

- Dagböcker författade av informanterna perioden 30/9-5/10 2002. I författarens ägo.
- Fältanteckningar gjorda under perioden 2002-2005. I författarens ägo.
- Enkät riktad till informanternas föräldrar 2005. I författarens ägo.

## Elektroniska källor

- Allmusic* [<http://www.allmusic.com>]
- Bitch webring* [<http://www.geocities.com/SouthBeach/3237/BitchWebring/bitch.html>] (080406)
- Fritidsvaneundersökningen i Göteborg* [<http://www.frivan.goteborg.se>] (070428)
- Kulturförvaltningen i Göteborgs stad* [<http://www5.goteborg.se/prod/kultur/kulturforvaltningen/dalis2.nsf/vyPublicerade/0687587F444FC8C1C125719A0036EF9E?OpenDocument>] (080110)
- Svenska Dagbladet* [[http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel\\_413123.svd](http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel_413123.svd)] (080402)
- Sputnikmusic Real skinheads aren't racist!* [<http://www.sputnikmusic.com/forums/showthread.php?t=137572>] (090326)
- STM-online* (2005) *Debatt* [[http://musikforskning.se/stmonline/vol\\_8/index.php?menu=3](http://musikforskning.se/stmonline/vol_8/index.php?menu=3)] (090120)
- Sveriges Musik- och kulturskoleråd* [<http://www.smok.se/arkiv/statistik/stat2005.pdf>] (070918)
- Wikipedia* [<http://sv.wikipedia.org/wiki/ZTV>] (071030)  
 [[http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Oppressed](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Oppressed)] (070810)  
 [<http://sv.wikipedia.org/wiki/KSMB>] (070814)  
 [<http://en.wikipedia.org/wiki/Webring>] (080406)
- Yelah Real skinheads aren't racist!* [<http://www.yelah.net/articles/sharp>] (040318)

