

# MUSIKPEDAGOGIK

## OMUSIKALISK

*Berättelser om  
musikaliskt utanförskap*

Petra Mellbrand

80-pöängsuppsats

Handledare: Stephan Bladh

HT 2007



MUSIKHÖGSKOLAN  
I MALMÖ  
Lunds universitet

## Abstract

Omusikalisk, berättelser om musikaliskt utanförskap.

80-poängsuppsats vid Musikhögskolan i Malmö hösten 2007

Uppsatsen syftar till att söka svar på hur viktigt det är att människan i vårt samhälle ser på sig själv som en musikalisk individ och hur viktigt det är att andra också gör det. Spelar musikaliteten någon roll för oss människor eller är det kuriosa, något extra och roligt som vissa har stor glädje av men som andra inte saknar i någon större utsträckning? Forskningsfrågorna som använts är:

- Vad händer när man får veta att man är ”omusikalisk”?
- Hur framförs beskedet och hur har det förändrats från andra halvan av 1900-talet och fram till idag?

Uppsatsen baseras på teorier om musikalitet och identitet. Metoderna är kvalitativa och utgår från narrativa metoder med sitt ursprung i Labov (1972) och hans modell för berättelseanalys vilken även skulle kunna beskrivas som diskursanalytisk. De berättelser som ligger till grund för studien kommer från sex informanter i åldrarna 18-58. De har alla det gemensamt att de fått höra av sin lärare i musik i grundskolan att de är omusikaliska.

De slutsatser som studien pekar på är framförallt att de som får veta i grundskolan att de är omusikaliska omvärderar sin syn på sig själv och på sin musikalitet. Därefter blir den nya ”omusikaliska” identiteten en permanent följeslagare genom livet. De som en gång fått veta att de är ”omusikaliska” i skolan hamnar i ett socialt såväl som musikaliskt utanförskap när de senare i livet umgås med ”musikaliska” människor. Studien visar att orsakerna till att dessa människor ”blir” omusikaliska främst grundar sig i en brist på musikalisk uppmuntran under uppväxtåren. Ett slags socialt arv ligger också bakom i flera fall tillsammans med en oförmåga att innebördsmässigt förstå vad olika musikbegrepp betyder. Att dessa människor blivit omusikaliska har hur som helst inte nödvändigtvis någonting med deras musikalitet att göra, detta naturligtvis i sin tur beroende av hur man väljer att tolka begreppet musikalisk.

Nyckelord: grundskola, musikundervisning, berättelser, narrativ, musikalisk, omusikalisk, identitet.

Förord  
Av Elin Mellbrand

Under våren 2006 började min tvillingsyster Petras värld kretsa kring arbetet av den här uppsatsen. Och då även hennes omgivning eftersom ingen kunnat undgå de ständiga utmaningar, tankar och slutsatser som hon brottats med. Det jag tycker är extra intressant är att ämnet berör alla och även jag som inte håller på nämnvärt med musik har blivit djupt engagerad i de ämnen som tas upp. Vi har fastnat i långa intressanta diskussioner flera gånger. Till en början fanns oron att inte få tag i berättare, en oro som visade sig vara obefogad då förvånansvärt många verkar känna någon som tyngts genom livet av sin "omusikalitet". När det sedan var dags för "intervjuerna" gjorde de berättelser Petra fick höra ett djupt intryck på henne, den ena historien var värre än den andra och att musklärare i den svenska grundskolan, alltså Petras kollegor, kunnat påverka sina elever på ett sådant vis gick nog inte att föreställa sig. Genom "intervjuerna" kom det dessutom fram många nya intressanta aspekter och det visade sig snabbt att den här uppsatsen nog kunnat bli hur stor som helst om det bara hade funnits tid nog. Mot slutet har jag hjälpt till med korrekturläsning, ett ganska enkelt uppdrag eftersom Petra även är svensklärare. I uppsatsen kan man förstå att folk i allmänhet verkar anse att "musikalitet" och "omusikalitet" måste vara en ärftlig förmåga. Det tycker jag är särskilt intressant eftersom jag själv funderat på saken flera gånger. Våra föräldrar ägnade sig sällan åt musik, det var också mycket sällsynt att de spelade musik på stereon. Trots det kretsar min tvillingsysters liv kring musik Hon spelar flera instrument, är med i ett flertal orkestrar och arbetar som musklärare. Det infekterade begreppet "musikalitet" minns jag förresten att hon funderade kring redan på gymnasiet. Självtrotnade jag tidigt på pianoläraren och ägnade mig åt andra intressen istället men genom min tvillingsyster får även jag, som jag tidigare nämnt, en god dos musik. Och om jag lärt mig något av den här uppsatsen så är det väl att även jag, tro det eller ej, är musikalisk.

Elin  
Lund 3/6-06

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
2. Bakgrund .....	9
3. Syfte och forskningsfrågor .....	9
4. Musikämnet i den obligatoriska skolan.....	10
4.1 Kyrkans skola.....	10
4.2 Folkskolan .....	10
4.3 Sångämnet .....	10
4.4 Att lära genom att göra.....	10
4.5 Grundskolan .....	11
4.6 Diskussionen om musik och värden.....	12
4.6.1 Ett idealistiskt synsätt.....	12
4.6.2 Ett relativistiskt synsätt .....	12
4.7 Reflektion .....	13
4.7.1 Musikämnet som ett utpräglat sångämne .....	13
4.7.2 Betydelsen av musikalisk kvalitet i grundskolans musikundervisning.....	13
4.7.3 Görandet och den goda musiken .....	15
4.8 Läroplansteori.....	15
4.8.1 Den rationalistiska läroplanskoden och Lgr 62.....	15
4.8.2 Den dolda läroplanskoden för Lgr 69 och Lgr 80.....	16
4.8.3 Den kommunikativa läroplanskoden och Lpo 94 .....	16
5. Musikalitetsbegreppet .....	17
5.1 Kan man avgöra om någon är omusikalisk? .....	17
5.2 Kan en omusikalisk person bli musikalisk? .....	18
6. Språksyn och syn på musikalitet i denna uppsats .....	20
6.1 En postmodern språksyn och musiksyn .....	20
6.2 Ett postmodernt musikalitetsbegrepp.....	20
6.3 Berg och Isbergsperspektivet .....	20
7. Narrativ teori .....	22
7.1 Stämplingsteorin och den medicinska diskursen .....	22
7.2 Människan i berättelserna.....	23
7.3 Identitet.....	23

8. Metod.....	24
8.1 Berättelser istället för intervjuer.....	24
8.2 Tolkningsstrategier.....	25
8.3 Sanning eller trovärdighet.....	25
8.4 Analysverktyg.....	25
9. En första analys.....	27
9.1 Berättarna.....	27
9.2 Från berättelser till nya berättelser.....	27
9.2.1 Orientering.....	28
9.2.2 Händelse.....	29
9.2.3 Värdering.....	29
9.2.4 Resultat.....	29
9.3 De nya berättelserna växte fram.....	29
9.4 Transkription.....	29
9.5 Hjälp i arbetet.....	30
10. Resultat.....	31
10.1 Ann-Christine.....	31
10.2 Kajsa.....	32
10.3 Clara.....	34
10.4 Joakim.....	35
10.5 Carl.....	37
10.6 Mimmi.....	40
11. Analys.....	43
11.1 Orientering.....	43
11.1.1 Tid och läroplan.....	43
11.1.2 Lektionsinnehåll.....	44
11.1.3 Betyg.....	45
11.1.4 Sångprov.....	45
11.1.5 Musikläraren.....	47
11.1.5.1 Fyra musiklärare.....	47
11.1.5.2 Musikläraren, eleven och musikaliteten.....	49
11.1.6 Fler omusikaliska.....	50
11.2 Händelse.....	50
11.2.1 Analys av citaten i händelsedelarna.....	51
11.2.1.1 Att vara omusikalisk är att vara utsatt.....	51
11.2.1.2 Det är viktigt att vara musikalisk.....	52

11.3 Värdering.....	52
11.3.1 Familjen.....	52
11.3.1.1 Arv eller brist på uppmuntran .....	52
11.3.1.2 Föräldrarnas musikalitet och synen på musikalitet .....	52
11.3.2 Skolan.....	53
11.3.2.1 Musiklärarens namn är inpräntat i minnet.....	53
11.3.3 Hur tycker du att det låter när du sjunger? .....	53
11.3.3.1 Kan man höra att det är falskt sjunger man inte vackra sånger offentligt.....	54
11.3.3.2 En orimligt låg självskattning .....	54
11.3.3.3 Självskattning och identitet .....	54
11.3.4 Hur känns det att bli förklarad omusikalisk?.....	55
11.3.4.1 De tog inte illa vid sig .....	55
11.3.4.2 De tog illa vid sig .....	55
11.3.4.3 Oro för hur andra skulle hantera samma besked .....	55
11.3.4.4 Sorg .....	56
11.3.4.5 Fast i ett fack... ..	56
11.3.4.6 ... men med en strävan därifrån .....	56
11.4 Resultaten i berättelserna .....	56
11.4.1 Kortsiktiga resultat .....	56
11.4.1.1 Mindre undervisning för omusikaliska än för musikaliska.....	56
11.4.1.2 Låga betyg .....	57
11.4.2 Långsiktiga resultat .....	57
11.4.2.1 Berättarna sjunger gärna ensamma.....	57
11.4.2.2 ... men de mimar offentligt.....	57
11.4.3 Idag.....	57
11.4.3.1 Gilla läget .....	57
11.4.3.2 Att vara omusikalisk innebär ett utanförskap.....	57
11.4.3.3 Det är viktigt att knäcka koden till musikspråket.....	57
12. Sammanfattning.....	59
13. Diskussion .....	61
14. Fortsatt forskning .....	64
Litteratur.....	65

# 1. Inledning

## DE TONSVAGA ELEVERNA

Vi kan tryggt utgå ifrån att varje normalt skapat människobarn inom sig har ett musikaliskt frö, som kan utvecklas [...] nu är det väl inte därför säkert att alla barn tidigt kan omsätta sina musikaliska möjligheter i rena toner och vackra melodier. [...] Låt oss då först och främst inte ge de svaga sångarna någon för dem märkbar undantagsställning, inte direkt kalla dem för "brummare" eller något liknande. Ofta är både föräldrar och syskon mycket litet finkänsliga härvidlag och kritiserar hårdhärtat den lilles misslyckade sångförsök. I skolan måste "fröken" förstå barnen även på denna punkt, om de inte ska få "sångkomplex" som följer dem genom livet (Pettersson, 1958, s. 13).

Vad lär sig eleverna i skolan egentligen? Frågan kom upp på min arbetsplats, en grundskola i Malmö, för inte så länge sedan i samband med en föreläsning. Föreläsaren, som vanligtvis undervisar på lärarutbildningen i Malmö, menade att där vet man svaret på ovannämnda fråga. Det är inte i första hand matte, svenska eller idrott som är svaret. Det är osynliga oskrivna regler.

Barnen lär sig alltså en mängd oskrivna regler i skolan. På matten lär de sig till exempel att de är bra på matte... eller dåliga på matte. På svenskan lär de sig att de är bra på att läsa och skriva... eller dåliga på att läsa och skriva. Och på musiken... Tänk att på musiken finns det till och med ett ord för elever som inte kan. Där behövs inga omskrivningar likt "jag kan inte rita" eller "jag är dålig på att räkna". Där räcker det att säga "jag är omusikalisk".

Som musiklektör på en grundskola i Malmö undervisar jag elever i år 5-9 i musik och i mitt yrke möts jag ofta av begrepp som "musikalisk" och "omusikalisk". Inte sällan tar till exempel elevernas föräldrar upp begreppen och relaterar dem till sig själv och sina barn. Det har fått mig att undra: Vad får föräldrar att påstå att deras barn är omusikaliska? Och vad har föräldrarna själv råkat ut för som gör att de ibland är rädda för att deras barn ska känna sig utsatta just på musiklektionerna?

Hur föräldrarna ser på musikalitet påverkar deras barn och främst är det mötet med dessa barn och ungdomar som fått mig att intressera mig för just det här. För som musiklektör förstår jag att mitt eget förhållningssätt till musikalitet på något sätt avspeglas i min undervisning och därigenom, från mitt håll, också påverkar barnen och ungdomarna. Hos mig väcker detta direkt en mängd frågor. Vad är det då egentligen som avspeglas i min musikundervisning? För att kunna förstå det behöver jag veta mer om vad som avspeglas i andra musiklektörens musikundervisning. Och finns det några "föreskrifter" om vad som egentligen bör avspeglas i musikundervisningen i grundskolan?

Citatet som jag inledde denna text med är en sådan "föreskrift". Jag hittade texten i en lärobok för musiklektörer, skriven år 1958. Där framträder en ganska tydlig bild av hur författaren menar att synen på musikalitet bör vara inom ramen för musikundervisningen. Där finns så att säga en musikalisk norm som musiklektören tålmodigt bör sträva mot. Det finns rena toner och det finns vackra melodier, det finns svaga sångare och det finns misslyckade sångförsök. I samma citat finns det, som jag tolkar det, också en diskret beskrivning av musiklektörens ansvar för musikundervisningen. Detta ansvar kan indelas i två viktiga delar. Det första ansvaret har musiklektören över innehållet i musikundervisningen. Det handlar, som jag tolkar det, om att skapa förutsättningar för det musikaliska frö som varje barn har inom sig att växa till en välartad planta. Hur denna planta ska se ut är på förhand bestämt. Ett normalt frö kan alltså bli en normal planta efter god plantvård i form av god musikundervisning. Om någon

planta växer lite långsamt eller krokigt så kan den rätas upp om man stöttar och hjälper lite extra och i slutändan blir det en normal planta även av denna. Det andra ansvaret är en direkt följd av det första ansvaret. De svagt eller krokigt växande plantorna måste stöttas så att de inte får komplex för sina tillkortakommanden. Detta kan annars följa med dem genom hela livet.

Det finns någonstans en vacker tanke i Peterssens citat, tanken om att alla människor kan och att det är musiklärarens ansvar att locka fram detta ur varje människa samt att se till så att ingen elev får livslånga komplex för något som han eller hon inte ännu behärskar. Men det finns också en mängd frågor som väcks hos mig av detta citat och som naturligtvis uppkommer, delvis beroende av att jag lever i en annan tid.

För kan man inte vända på det? Vad skulle hända om musikläraren istället väljer att aktivt tona ner begrepp som vackert och fult, musikaliskt och omusikaliskt, lyckat och misslyckat i musikundervisningen? Vad skulle hända om musikläraren istället arbetade för att alla frön skulle växa upp till helt unika plantor där den ena plantan aldrig är den andra lik. En musikundervisning där tolerans för och betoning på olikheter genomsyrar verksamheten. Ja helt enkelt en musikundervisning där alla, från minsta frö och uppåt, betraktas som musikaliska men på helt olika vis. Inte på bättre och sämre olika vis, utan rätt och slätt på olika vis.

I det senare resonemanget kan man tänka sig att musiklärarens två ansvarsområden istället blir omvända. Det första ansvaret blir därmed att skapa förutsättningar för lärandet om att alla kan, att alla är musikaliska. Som en direkt följd av detta ansvarsområde följer det andra ansvaret, att skapa en miljö för musikskapande, musicerande, musikkunnande och musiklyssnande.

Att betrakta musikundervisning ur två så här skilda och förenklade perspektiv belyser en viktig fråga. För vad händer med undervisningen om man betraktar de två ansvarsområdena som beroende av varandra? Sett ur det första perspektivet får en elev därmed först och främst en musikundervisning bestående av kunskap och musicerande, lyssnande osv. Om det andra ansvarsområdet av någon anledning inte kan uppfyllas och eleven får "sångkomplex" eller en känsla av att vara omusikalisk, då har ändå eleven fått samma musikundervisning som sina kamrater på alla andra punkter. Eleven kan således i princip lika mycket som de andra eleverna.

Om man däremot utgår från det omvända resonemanget så blir en elevs "sångkomplex" eller känsla av att vara omusikalisk ett stort problem i lärandet av exempelvis musikskapande och musicerande. Tänk om en elev som ser sig själv som omusikalisk inte kan tillgodogöra sig det konkreta innehållet i musikundervisningen i grundskolan?

Jag vill tacka Johan och Ylva för alla uppmuntrande ord och för att ni bollat sådana här tankar med mig medan jag har skrivit på denna uppsats. Tack Stephan för din kloka handledning och Elin för korrekturläsningen.



## 2. Bakgrund

I Sverige har vi framförallt två sorters musikundervisning för barn. Den som alla får i grundskolan och den som vissa får i den kommunala musikskolan/kulturskolan. Flera forskningsrapporter har visat på en allvarlig snedrekrytering till den kommunala musikskolan/kulturskolan som i praktiken innebär att barn från olika etniska eller socioekonomiska grupper är rejält underrepresenterade (Brändström, 1997, Hofwander & Trulsson, 2004). I exempelvis Malmö har man insett att många familjer i invandratäta områden inte ens vet att den kommunala musikskolan/kulturskolan finns (Saether 2003). I praktiken kan det tolkas som att alla barn inte har tillgång till den kommunala musikskolan/kulturskolan. För dessa barn finns i många fall ”bara” den obligatoriska musikundervisningen i grundskolan att tillgå. Med tanke på att musikundervisningen i grundskolan, till skillnad från den i den kommunala musikskolan/kulturskolan, syftar till att undervisa alla grundskoleelever i musik kan motiven bakom denna uppsats synas märkliga. En undervisning som utmärks av att den är till för alla borde väl också av eleverna uppfattas som just till för alla. Ändå undrar jag ibland om inte musikämnet skiljer sig från många andra skolämnen just i den här frågan. Denna uppsats har sin utgångspunkt i berättelser av några före detta grundskoleelever som alla uppfattat att deras lärare dömt ut dem som omusikaliska. I något fall har eleven till och med blivit utvisad ur klassrummet och inte varit välkommen tillbaka, just med hänvisning till omusikalitet.

## 3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur viktigt det egentligen är att man i vårt samhälle ser på sig själv som en musikalisk individ samt hur viktigt det är att andra också gör det. Spelar musikaliteten verkligen någon roll för oss människor eller är det kuriosa, något extra och roligt som vissa har stor glädje av men som andra inte saknar i någon större utsträckning? Med utgångspunkt i dessa funderingar, har jag formulerat följande två forskningsfrågor:

- Vad händer när man får veta att man är omusikalisk?
- Hur framförs beskedet i berättelserna och hur har det förändrats under andra halvan av 1900-talet och fram till idag?

## 4. Musikämnet i den obligatoriska skolan

Jag vill inledningsvis ge en övergripande bild av de ramar inom vilka denna uppsats rör sig. Därför vill jag kort berätta lite om den obligatoriska skolan och dess utveckling samt redogöra för de principer som präglat utformandet av musikundervisningen under senare delen av 1900-talet.

### 4.1 Kyrkans skola

Musik som ämne i skolan har funnits under lång tid och dess legitimering kan härledas till den koppling som, ända fram till 1900-talet fanns mellan skolan och kyrkan. ”Kyrkans skola” dominerades före 1600-talet av en människosyn som innebar att var och en skulle tjäna sin herre och veta sin plats och precis som i kyrkan hade musiken en viktig funktion att fylla för att nå detta mål. Senare breddades musikämnet till att också tjäna andra syften och redan när musikundervisningen togs över av kantorerna på 1600-talet började musikutövandet, som då bestod av psalmsång, att också spela en ekonomisk roll. Kyrkan lät helt enkelt barnen uppträda så att man kunde samla in pengar till att finansiera blivande prästers studier (Varkøy, 1996). Var det kanske redan här som intoleransen mot falsksång grundades och behovet av att urskilja musikaliska barn från omusikaliska framträdde som en musklärarrättighet?

### 4.2 Folkskolan

När folkskolan infördes under 1800-talet fick vi två parallella skolsystem och dessa varade ända fram till grundskolans instiftande år 1962. Barnen studerade antingen i lärdomsskolan, det som senare utvecklades till det allmänna läroverket, eller i den för allmogen instiftade folkskolan. Till en början var dessa skolsystem långt ifrån samordnade och för de barn som gått i folkskola var det därför inte bara ekonomiska skäl som gjorde det svårt för dem att studera vidare i läroverk. Olikheterna i de parallella skolsystemen gällde även musikundervisningen. I lärdomsskolan såg man på musiken som en viktig länk till klassisk bildning. För eleverna i folkskolan däremot var musiken mer ett medel för att förstärka den kristna tron och för att främja de fosterländska känslorna (Varkøy, 1996).

### 4.3 Sångämnet

Musikämnet var under lång tid liktydigt med att sjunga. Fram till år 1878 hette ämnet ”Kyrkosång”, därefter blev benämningen ”Sång” och det var först år 1955 som det ändrades till den betydligt bredare benämningen ”musik”. Sångerna, som alltså under lång tid dominerade musikundervisningen, skulle förmedla värden och befästa rådande normer, en tanke som kom att leva kvar ända in på 1950-talet (Varkøy, 1996). Ur en musikhandbok för lärare från år 1956 skriver en av dåtidens mest tongivande musklärare och lärarutbildare, Annie Petersson:

En oavslutlig strävan att väcka, stärka och utveckla det musikaliska gehöret är den röda tråd, som skall genomlöpa våra sångstunder i skolan. Det uppövade och vältränade musiksinnets är nämligen förutsättningen både för ren, vacker sång och för förståelsen av musik, och därmed också för den verkliga sånglusten och musikantglädjen (s.12).

### 4.4 Att lära genom att göra

Synen på musikämnet och dess legitimitet kom successivt att förändras under 1900-talet. Mycket av påverkan kom från s.k. progressivister som exempelvis John Dewey och det blev modernt att tala om att lära genom att göra och om skolan som laboratorium – inte auditorium (Westerlund, 2002). ”Vi börjar inte med att plugga in några termer eller obegripliga teoretiska benämningar. Inte från teori till musik utan tvärtom: Först lyssna se och sist benämna...” (Petersson, 1956). Man såg på barnen som aktiva och undersökande, som självständiga

subjekt. Varje barn skulle bemötas som en egen individ. Skolundervisningen förändrades, bland annat genom att man halverade antalet kristendomstimmar och tog bort katekestvånget men också genom att man erbjöd en helt annan musikundervisning. Tidigare hade man sjungit sånger om att vörda far och mor eller om konsonanter men nu kom sånger som i sig hade ett egenvärde. Alice Tegnér's sånger var ett sådant exempel (Varkøy, 1996).

#### 4.5 Grundskolan

Systemet med två parallella skolor utvecklades från 1900-talets början till ett parallellskolsystem med många olika skolformer sida vid sida. Samtidigt utvecklades ett segregationsproblem som vi idag kan känna igen i debatten om friskolor kontra kommunala grundskolor. Bakom upplösandet av de två skolsystemen låg ett radikalt grepp för en likvärdig utbildning för alla – införandet av den skola för alla som kom att kallas för grundskolan. I samband med detta kom också år 1962 den allra första moderna läroplanen i musik. Den roll som grundskolan axlade i att utjämna sociala skillnader lyste till en början igenom i musikundervisningen. Man betonade skolans fostrande uppgift och menade att varje elev skulle hjälpas till en allsidig utveckling. Denna allsidighet legitimerade för övrigt de estetiska ämnena. Målen med musikundervisningen blev att ”berika elevens liv i och utanför skolan samt skapa förutsättningar för en personlig musikupplevelse” (Varkøy, 1996, s. 82). Undervisningen skulle dessutom ”ge praktisk musikerfarenhet samt stärka intresset för och befordra kontakten med musiklivet utanför skolan och stimulera till fortsatt musicerande efter avslutad skolgång” (ibid, s. 82).

Det fanns en konflikt i införandet av läroplanen 1962, detta eftersom musikundervisningen byggde på traditioner från realskolan, en del av det gamla läroverket. Här gällde fortfarande en syn som betonade vikten av att föra den *goda* musiken vidare till nästa generation. I läroboken ”En bok om musik” från år 1966 skriver Engström (som bland annat doktorerat i musikvetenskap och författat en mängd läroböcker i musik):

Just ovanan vid riktig musik är det goda lyssnandets största fiende. Även om vi numera borde vara mera vana vid musik – den strömmar över oss från morgon till kväll genom radio, grammofoon och TV – så är det liksom fel sort vi vänjer oss vid... ( s. 8).

En annan tanke som dominerade i läroplanen var att musikämnet var ett färdighetsämne och inte i så stor utsträckning ett kunskapsämne: ”Självklart kan inte en bok *om* musik utan kompletterande praktiska studier i form av eget musicerande och aktivt lyssnande ge kunskap *i* musik” (Engström, 1966, s. 198).

År 1969 reviderades kursplanen och det som tillkom var bland annat en betoning av individualisering d.v.s. en anpassning till elevernas individuella behov. För musikundervisningen innebar detta att musikämnet fick en roll som ägnat åt personlig utveckling. Vidare fick ämnet nya direktiv beträffande sångrepertoaren och fortsättningsvis skulle större hänsyn tas till elevernas intressen och förutsättningar. Från en skola som historiskt sett alltid styrts *vad* som skulle sjungas gick man mot en skola där *hur* man sjöng och *varför* blev det som var viktigt (Varkøy, 1996).

Läroplanen från 1969 avlöstes först 1980 och då fortsatte betoningen på arbetsformer och arbetssätt samtidigt som just lärarens val av stoff och arbetssätt tonades ner. Eleven sågs som aktiv och skapande samt kapabel att ta ansvar och själv söka kunskap. Skolans uppgift övergick allt mer till att stimulera ett aktivt förhållningssätt och ett eget kunskapssökande. Tre punkter som var viktiga för musikundervisningen var: att utveckla elevernas

musikintresse och musikaliska förmåga, att ge kännedom om olika uttrycksmedel och musikarter samt att ge kunskaper om olika kulturers och epokers musikstilar (Lgr, 80).

År 1994 kom den senaste läroplanen, en läroplan som framhäver fyra kunskapsformer i form av fyra F: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Musikämnet betonar i sin tur fyra M: musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande och det är när dessa M kombineras som musikämnets innehåll och aktivitet visar sig. I Lpo 94 framhålls att musiken har en djup förankring både i individen och i samhället och att musikundervisningen således handlar om såväl individens utveckling som samhällets kulturella liv (Lpo, 94). Något som också fick genomslagskraft i Lpo 94 var synen på begreppet lärande. Detta representerade ett nytt pedagogiskt synsätt och ersatte det tidigare synsättet om att lära in och lära ut. Det betonade ett aktivt handlande/lärande subjekt, alltså eleven. Lärarens roll blev att skapa miljöer och förutsättningar för elevens eget lärande (Varkøy, 1996). Lpo 94 betonade att musikens teoretiska kunnande skulle vara utgångspunkten för en tillämpning i praktiskt musicerande. Kursplanens komplettering år 2000 vände på perspektivet och menade tvärtom att det är det praktiska musicerandet som ska vara utgångspunkten. Erfarenheterna från detta ska sedan utnyttjas vid studier av ämnets mer teoretiska delar.

#### **4.6 Diskussionen om musik och värden**

Den norske musikvetaren Even Ruud pekar i *Musikk och verdier* (1996) på två olika sätt att tillskriva musik värden, detta utifrån ett idealistiskt eller ett relativistiskt synsätt. Man kan genom läroplanerna och genom historien skönja en övergång från ett strikt idealistiskt synsätt mot ett allt mer relativistiskt.

##### **4.6.1 Ett idealistiskt synsätt**

Platon talade om musik som en absolut kunskap. Han såg musiken som det eviga, sanna, rätta och sköna. Detta synsätt har dominerat musikundervisningen under lång tid i historien och inneburit att undervisningen utgått från att förmedla ”god musik” (västerländsk konstmusik) (Ruud, 1996). Synsättet förespråkades av bland annat Adorno och Reimer (Westerlund, 2002). Förändringen kom på 1960-talet då popmusiken slog igenom i ungdomskulturen. Ett informellt lärande av gigantiska proportioner tog fart och ungdomarna ägnade fritiden åt att lära sig spela de instrument som förknippades med den ”nya” musiken (såsom gitarr, bas och trummor). Konsekvensen för grundskolan blev en musikundervisning som inte hängde med i ungdomarnas nya erfarenheter och som för detta fick mycket kritik, även i den offentliga debatten. Så småningom blev en del av dessa ungdomar musiklejare och gränserna mellan god och dålig musik kom av förklarliga skäl mer och mer i skymundan (Sandberg, Heiling & Modin, 2005). Samtidigt hängde emellertid det idealistiska synsättet kvar i många sammanhang inte minst på individnivå (Ruud, 1996).

##### **4.6.2 Ett relativistiskt synsätt**

Det relativistiska synsättet ser ingen mening i att påstå att en viss estetisk standard eller trosuppfattning är mer riktig än någon annan. När en människa får en upplevelse av musik så handlar det i själva verket om ett samspel mellan människan och musiken. Detta samspel kan se olika ut beroende på vilken musik den enskilde individen möter vid en viss tidpunkt och i ett visst sammanhang (Ruud, 1996).

Såväl det idealistiska som det relativistiska synsättet lever kvar i grundskolans musikundervisning idag, detta i varierande grad beroende på vem man frågar. I den nationella utvärdering av grundskolans musikundervisning som gjordes år 2003 av Sandberg, Heiling & Modin (2005) framgår att variationen mellan musiklejare, synsätt och arbetsformer är mycket

stor. Lpo 94 främjar pluralismen genom att förespråka en vid syn på kunskaper samtidigt som den ger ett stort utrymme för frihet till såväl lärare som elever beträffande arbetssätt och innehåll, där också möjligheten för fördjupningar baserade på intressen och förutsättningar betonas (Sandberg, Heiling & Modin, 2005).

#### **4.7 Reflektion**

Kan skolans historia avslöja varför lärare säger att deras elever är omusikaliska? Några faktorer i undervisningshistorien kan vara intressanta att diskutera utifrån denna frågeställning.

##### **4.7.1 Musikämnet som ett utpräglat sångämne**

Som jag tidigare visat var musikämnet under lång tid ett sångämne och än idag har sången en stor plats i musikundervisningen. Frågan är bara om sången verkligen är det ultimata ”förstainstrumentet” i musikundervisning för barn. Är det genomtänkt att det är så eller är det en oreflekterad kvarleva från en annan tid? Fördelarna med sången är naturligtvis många, det krävs inte mycket material, egentligen ingen större utbildning från den som önskar leda övningarna och, anses det, alla människor som kan prata kan också sjunga. Problemet med sången är egentligen bara den att rösten, precis som kroppen, är en del av människans identitet. I det perspektivet innebär detta att då en elev får en kommentar om sin sånghandling, får hon samtidigt en kommentar om sin identitet (Ruud, 1996). Därför kräver sångundervisning kanske mer än någon annan undervisning ett genomtänkt förhållningssätt till hur frågan om kvalitet (eller brister i kvalitet) i sången hanteras.

##### **4.7.2 Betydelsen av musikalisk kvalitet i grundskolans musikundervisning**

Så länge alla får vara med och sjunga eller spela och aktiviteten passar allas förmåga så fungerar musikundervisningen i skolan kanske bra men problemen föds när nivån höjs och individuella kvalitetsaspekter börjar spela en allt större roll, inte bara för läraren utan också i allra högsta grad för eleverna. Hur gjorde till exempel kantorerna på 1600-talet när deras elever skulle tjäna in pengar till prästutbildningen genom att sjunga? Fick alla barnen vara med och sjunga då? Det finns också idag tillfällen i grundskolans musikundervisning där just kvalitet, hur man än väljer att definiera detta vida begrepp, spelar en viktig roll. Eftersom begreppet musikalisk någonstans alltid har en, om än varierande och kanske subjektiv, koppling till något slags kvalitetsbegrepp, vill jag visa några exempel på händelser i grundskolan som utförs, just i jakten på kvalitet.

När eleverna ska få betyg sätts lärarens förhållningssätt till musikalisk kvalitet på prov ordentligt, och lösningen på detta kan se helt annorlunda ut beroende på vem som är lärare i varje specifikt fall. Ett exempel på detta ger till exempel Johannes Wilk i sin kandidatuppsats i musikpedagogik (2003). Där redogör han för ett sångprov som han som musiklektör låtit alla sina högstadiel elever göra. Wilk har på förhand förberett eleverna med en sångrepertoar ur vilken de sedan måste välja en sång som ska sjungas upp individuellt för honom. Uppsjungningen bedöms utifrån ett slags ”bedömningsprotokoll” där han tittar på nio delar i framträdandet: textkunskap, utantillbonus (om eleven kan sjunga sin sång utantill), tidsbonus (om eleven redovisar på utsatt tid), svårighetsgrad, attityd, sångstyrka, rytm, melodi och säkerhet. Med hjälp av detta protokoll får sedan eleven poäng som sedan i sin tur omsätts till betygen G, VG eller MVG (om eleverna blir godkända). På detta sätt tolkar jag att Wilk försöker förflytta sången från individen och det personliga planet hos eleven för att på mer objektivt avstånd från identiteten, finna säker mark för bedömning av elevens sångförmåga. Detta är således hans sätt att finna en sorts musikalisk kvalitet hos eleven vilken han senare

kan använda som ett underlag i sin betygsättning. Frågan är om det inte finns lika många sätt att få fram och bedöma en sådan musikalisk kvalitet som det finns musiklärare.

Kvalitetsaspekter i musik synliggörs även i andra sammanhang i skolan och även bland elever som inte får betyg för sina musikaliska uttryck. På många grundskolor finns rika traditioner av elevuppträdanden och musiklärarens roll i dessa sammanhang kan lätt bli att bevisa legitimeringen av dessa uppträdanden (eller kanske ämnet som sådant) genom att ombesörja dess kvalitet. Tar då skolledningen och publiken i form av elever och kanske föräldrar verkligen hänsyn till individens rätt till att vara med i den obligatoriska musikverksamheten på en individuell sångnivå? Här, tänker jag, går kanske gränsen för vad den obligatoriska musikundervisningen mäktar med. Man benämner uppträdandet som "frivilligt" och ger därmed de som vet med sig att de inte uppnår nivån en chans att träda tillbaka för andra elever med bättre självbild. Att införa frivilliga moment i grundskolan är troligtvis positivt men det bör inte göras oreflekterat. Vilka resurser tar till exempel dessa moment från den obligatoriska verksamheten och hur stor är risken att man återigen har gynnat grupper av barn som redan har ett försprång?

I grundskolan idag är nivågruppering (efter kunskap) olagligt. Ingen skola får således dela in eleverna i grupper med till exempel "mer eller mindre musikaliska elever". Däremot går det att, just i musikämnets fall, "kringgå" regeln på flera olika sätt. Ett sätt är att skapa undantagssituationer för särskilda tillfällen, så som beskrivits ovan. Men den skola som söker en mer långvarig lösning har idag också möjlighet att skapa en profilklass i musik. Hittills tillåter lagen enbart profilklasser i idrott eller i estetiska ämnen och villkoren är att "närhetsregeln" fortfarande ska gälla i första hand. Men i och med att en elev som vill gå i en profilklass i musik inte sällan avkrävs något slags antagningsprov, borde det i praktiken innebära att denna konstruktion är en slags nivågruppering efter kunskap. Hur som helst borde profilklassens satsning på just musikundervisning innebära att det skapas en nivåskillnad mellan den "vanliga" skolklassen och "profilklassen" även om det, mot förmodan, inte var en nivågruppering från början. Man kan ur det perspektivet se det som att syftet med profilklasser i allmänhet är att nivågruppera. Varför får man då skapa profilklasser i musik men inte i matte? Därför att det inte är tillåtet att nivågruppera efter kunskapsnivå eller mognadsnivå men däremot efter intresse. Är då inte musikaliskt intresse beroende av musikalisk mognad och musikalisk kunskap? Varför har egentligen konsten fått en undantagsregel av skolverket? Därför att den musikaliska kunskapen inte är, eller fungerar, som annan kunskap? Är det helt enkelt okej att elever identifierar sig som bra eller mindre bra i musik men däremot inte okej om de identifierar sig på samma sätt i exempelvis matte?

I tidningen Skolvärden (nr 1, 2007 01) beskrivs hur en skola anmälts till skolverket efter att ha nivågrupperat elever i spanska. Grupperna, som officiellt kallades röd och gul grupp, kallades inofficiellt (av eleverna) för sköldpaddorna och geparderna. Vad är det egentligen för skillnad på en dylik nivågruppering i spanska (som alltså är att beteckna som olaglig) och en profilklass med antagningsprov i musik? Båda gruppindelningarna gjordes i största välmening för att elever med brinnande intresse skulle få jobba mycket och snabbt. Men i den olagliga spanskgrupperingen fanns det även en grupp för dem som behövde mer tid och hjälp. Inom musiken erbjuds sällan ett sådant alternativ. Varför gör man profilklasser i musik för geparder men inte för sköldpaddor och skulle det senare alternativet vara kontroversiellt om det fanns?

### **4.7.3 Görandet och den goda musiken**

Den gamla realskolan tog, som jag tidigare nämnade, med sig synen på den ”goda musiken” till grundskolan och det är ett begrepp som även innebär outtalade mål. För likt religionen är den ”goda musiken” känslig för hädelse i form av musikaliska övergrepp. Den ”goda musiken” får helt enkelt inte framföras hur som helst, detta skulle nämligen kunna innebära en skymf mot musiken och dess upphöjda ställning. Med den Deweyinspirerade pedagogiken begränsades lyssnandet på musikundervisningsrepertoaren. Men en betoning av ”görandet” synliggör, på ett helt annat sätt än lyssnandet och sjungandet, varje individs förmåga. Oviljan att låta alla elever delta i musikundervisningen kanske i ännu högre grad riskerar att uppstå vid en sådan undervisning. Sångerna som tidigare haft en uppgift att fylla genom sitt textinnehåll fick också ett mer musikaliskt egenvärde nu och det förstärkte egentligen bara kraven på hur musiken framfördes. Elever som tidigare hade klarat att lära sig texten till alfabetsvisan kanske nu föll på tonsäkerheten i en s.k. doa-stämma i en vacker melodi. För en musiklärare som ska stimulera ”görandet” i den ”goda musiken” blir det ett problem med elever som inte kan hantera just detta på ett tillfredsställande sätt. För inte nog med att alla andra elever i gruppen kan få svårt att ta till sig den ”goda konsten” om den i sitt framförande förstörs av några få elever. Man skulle dessutom kunna tolka in något helt annat i problemet. Man skulle nämligen kunna misstänka att de elever som inte kan delta i framförandet av ”god musik” förmodligen inte heller kan urskilja det som utmärker just den ”goda musiken”. Man kan alltså tänka sig att någon dragit paralleller mellan individens musicerande (görande) och hennes förutsättningar för att uppskatta ”god musik”. Sett ur det perspektivet blir musik ett onödigt ämne för den individen.

### **4.8 Läroplansteori**

Att betrakta skolan och läroplanerna kan inte göras utan att samtidigt väga in sådant som skett runt omkring den. För bakom varje läroplan finns vissa grundläggande principer för hur skolans verksamhet ska bedrivas. Mål, metoder och innehåll är exempel på sådana principer och dessa har påverkats av olika kulturella, sociala och materiella betingelser i samhället. Pedagogen Lundgren har utifrån detta perspektiv analyserat 1900-talets läroplaner och urskiljer i dem tre sådana principer vilka han kallar koder: den rationella, den ”dolda” och den kommunikativa läroplanskoden (Lundgren, 1979).

#### **4.8.1 Den rationalistiska läroplanskoden och Lgr 62**

Jag har tidigare förklarat vad ett relativistiskt synsätt på musik och värden innebär. Detta synsätt återfinns här i den läroplanskod som utvecklades i början av 1900-talet och som påverkade grundskolans första läroplan Lgr 62. Koderna utvecklades samtidigt som utbildning kom att bli en ekonomisk faktor i samhället. Utvecklingen i USA hade stor påverkan på den svenska läroplanen vilken lät sig inspireras av såväl aktivitetspedagogik och projektarbetsformer som diverse skapande inriktningar och dialogpedagogik. Men alla dessa nya idéer trängde inte riktigt in i musikundervisningen. Här levde skolmusiktraditionen vidare med sin bas i småskolans och folkskolans sångrepertoar och med sin betoning på att kunskapen skulle vara nyttig. Det genombrott som kom inom musikens område när stora mängder musik plötsligt kunde spridas till den stora allmänheten och där musik blev ett stort fritidsintresse för många, skapade en kollision mellan fritidsmusiken och skolmusiken. Läroplanen höll trots det fast vid musikens fostrande roll och det folk- och konstmusikaliska ideal som länge varit allenarådande i grundskolan ( Sandberg, 1996).

#### **4.8.2 Den dolda läroplanskoden för Lgr 69 och Lgr 80**

Den dolda läroplanskoden kom i början av 1970-talet under en tid då den ekonomiska tillväxten i samhället avstannat. Detta medförde omorganisationer och nedskärningar i skolan. Man började ifrågasätta resurserna till utbildning samtidigt som behovet av att utvärdera skolans effektivitet och måluppfyllelse ökade. Det som hände med pedagogiken var att den blev mer osynlig och gränsupplöst. I läroplanen uppstod s.k. ”stoffträngsel” när den liberala och pluralistiska inställningen till utbildningens mål, innehåll och arbetsformer formulerades. Musikundervisningen inriktades mot att möta elevernas ”individuella och personliga mål av skapande och kreativitet, social fostran och utveckling till samhällsvarelse” (Heiling, 2000, s. 70). Det hela resulterade i ett ansträngt mångfaldsideal när det gällde mål, innehåll och arbetsformer och det i sin tur ledde till en splittrad och traditionslös musikundervisning (Sandberg, 1996).

#### **4.8.3 Den kommunikativa läroplanskoden och Lpo 94**

Övergången till ett kunskaps- och informationssamhälle resulterade i en kommunikativ läroplanskod. Återigen ifrågasattes resurserna till skolan och hur resurserna användes, inte minst när det gällde skolans kunskapsproduktion. Skolan hamnade i en situation där man både ville återskapa det som förlorats och på samma gång skapa framtidens skola. Här började idealismen på allvar att släppa sitt grepp om undervisningen samtidigt som auktoritetsförhållandena förändrades. Nya elev- och lärarroller växte fram tillsammans med en ny syn på vad som är nödvändig kunskap. Skolan förlorade greppet om kunskapsförmedlingen något som inte minst märktes i musikundervisningen. Kunskapen om urvalet blev viktigare än urvalet av kunskaper och läraren blev mer en personlig handledare åt eleverna än en auktoritetsperson bakom en kateder. Innehållet i undervisningen gick också från det dolda till att åter synliggöras men detta skedde lokalt, decentraliserat och i ett samspel mellan elever och lärare (Sandberg, 1996).



## 5. Musikalitetsbegreppet

Begreppet musikalisk, vilket har en central roll i denna uppsats, kan användas på lite olika sätt. I vissa sammanhang används begreppet för att visa att en musiker får liv i ett verk. Att spela musikaliskt innebär då att verket lever eller berör lyssnaren på ett särskilt sätt, detta till skillnad ifrån den musiker som visserligen spelar tekniskt skickligt men som ändå inte förmedlar känslor eller berör. Ett alternativt sätt att använda begreppet är att använda det i syfte att klassificera. Man tillskriver helt enkelt människor egenskapen musikalisk utan någon vidare förklaring (Brändström, 1997). Musikalitetsbegreppet har alltså minst två betydelser men det finns också en annan sida hos begreppet vilken återfinns i det faktum att ordet musikalisk inte kan användas utan att direkt eller indirekt referera till sin raka motsats. Meningen med att tillskriva någon egenskapen musikalisk återfinns ju i att egenskapen inte är självklar. Någon är musikalisk i förhållande till andra människor, vilka är omusikaliska eller befinner sig i ett kontinuum mellan dessa två ytterlighetspoler.

Samtidigt som begreppet musikalisk är beroende av det hypotetiska begreppet omusikalisk finns det flera argument som talar för att det senare är just ett hypotetiskt ”icke i praktiken” gällande begrepp. Kan man då säga att människor är musikaliska medan man inte kan säga att människor är omusikaliska? Argument som talar för det är att även de som bedöms som fullständigt omusikaliska av diverse experter ändå alltid har visat sig ha någon slags musikalitet inom sig (Ayotte, Peretz & Hyde, 2002). Begreppet omusikalisk borde därför inte gå att tillskriva någon människa såvida man inte ser på begreppet som något som används om människor som visserligen är musikaliska men i mindre omfattning, ett resonemang som förutsätter det kontinuum som jag nämnde tidigare där polerna är obestämbara.

### 5.1 Kan man avgöra om någon är omusikalisk?

Det finns anledning att fundera över den rubricerade frågan för kanske är vi inom oss inte lika ”politiskt korrekta” som vi ibland önskar framställa oss. För hur många har inte någon gång innerst inne förvånats över falsksjungande personers sångsjälvförtroende i tid och otid? Och har inte också du hört mannen eller kvinnan i kyrkan som i fel och varierande tonarter, klämmer i under psalmsången så att själva kantorn överröstas i den halvtomma lokalen och så att andra rodnar å den personens vägnar? Borde inte någon ha talat om för denna person att det inte låter bra? Borde verkligen inte detta, som någon slags social uppfostran, åligga någon att upplysa om? Och med tanke på att alla uppenbarligen inte får en sådan nödvändig uppfostran hemifrån, är det då inte rimligt att låta uppgiften falla på musikläraren? Där finns ju kompetensen till att bedöma frågan (?) och dessutom riskerar inga barn att bli utan denna ovärderliga insikt om sitt eget sjungande eftersom alla har musik i grundskolan.

Det synsätt som ovanstående resonemang representerar återfinns i historien. Organisten C. P. Hultstedt från Växjö skrev till exempel år 1851 i *Sånglära för folkskolor*:

Innan den egentliga sångöfningen börjas, iakttages följande: Undersökes hvilka av skolbarnen som ega anlag för sång. Denna undersökning sker på detta sätt, att läraren, som intagit plats vid sångtaflan, framkallar ett barn i sänder, och låter det sjunga några af mellantonerna, t. Ex. 1,2,3,4,5. Kan barnet någorlunda rent träffa dessa eller dylika föresjungna toner, anses det ega sångröst (Gustafsson 2000, s. 168).

Musikaliteten antogs under en lång tid att vara en egenskap som sammanhänge med den inte självklara förmågan att utföra musik så som läraren tänkte sig. De som inte kunde sjunga och som därmed var att betrakta som omusikaliska, borde inte sjunga alls. Hultstedt (1851) gick faktiskt så långt att han talade om ”ett strängt förbud för dem, som sakna sångröst att försöka delta i sång”[...]” ty vad är odrägligare, än att höra en melodi accompanjerad af dessa brutala,

omusikaliska ljud, hvilka i synnerhet vid den allmänna gudstjänsten kunna tyvärr vara ganska talrika” (Gustafsson, 2000, s. 168).

Detta resonemang förutsätter att sångförmågan, när väl denna testats, avgör musikaliteten men så enkelt är det nu inte att avgöra om någon är musikalisk. Visserligen finns det nästan hur många tester som helst men deras räckvidd är högst begränsad. Precis som man kan konstruera intelligensbegrepp och testa människor i enlighet med denna konstruktion, kan man testa människor i enlighet med ett motsvarande konstruerat musikalitetsbegrepp. Det handlar alltså om att konstruera en definition av begreppet som passar för stunden.

Ett sätt att komma ifrån definitionsproblemet är att utgå från sättet på vilket man mäter musikalitet, själva mätoperationen. Denna definition kallas då den operationella och lyder i analogi med den vanligaste intelligensdefinitionen helt enkelt ”musikalitet är det som mäts med konventionella musikalitetstest (Heiling, 1995, s.58).

Sundin (1984) kritiserar den allmänna föreställning som han ser i musikalitetstest, där musikalitet handlar om förmågor och färdigheter. Han menar att detta synsätt är en något olycklig återspeglning av vår kulturs inriktning på prestationer. Resultatet från sådana tester resulterar i en indelning av musikaliska och omusikaliska personer ”begreppet beskriver en utslagsmekanism” (Sundin 1984, s.26). Istället föreslår Sundin följande lösning, vilken jag finner lättare att acceptera:

Men vi kan i stället betona sättet att förhålla sig till musik och som något alla har inom sig. Då blir inte huvudfrågan ”hur bra kan barn i olika åldrar göra det och det ” utan ” hur upplever barn i olika utvecklingsstadiet musik?” Vad är det som de tar fasta på i musiken? Vad gör de med den (Sundin 1984, s 26).

## **5.2 Kan en omusikalisk person bli musikalisk?**

Även om man skulle bestämma sig för att en person i sin närhet är omusikalisk är det inte säkert att det finns någon bra anledning att informera honom eller henne om detta. Åtminstone om man ser det som en upplysande information som man räknar med ska ge den ”omusikaliska” en djupare insikt. Däremot kan man säga att det skulle kunna vara meningsfullt om man ser till att uttalandet skulle kunna få personen att vara tyst därför att förmågan till social anpassning överstiger förmågan till musikaliskt omdöme. Att meningen med dylik information ändå är övervägande onödig vill jag med följande psykologiska forskning som exempel argumentera för. Psykologerna Kruger och Dunning (1999) gjorde en serie omdebatterade experiment i vilka de lät några personer svara på olika frågor för att därefter skatta sin insats (i jämförelse med de andra försökspersonerna) efter en hundrogradig skala där 0 stod för att man lyckats sämst och 50 var genomsnittet. En skattning på 100 betydde att man trodde sig ha lyckats bäst av alla. Frågorna varierade i de olika försöken och handlade om exempelvis logik, engelsk grammatik och att bedöma roligheten i ett antal vitsar. Experimentet visade att både de som lyckats allra bäst och de som lyckats sämst hade skattat sig själv fel. De som presterade väldigt bra hade inte skattat sin insats tillräckligt högt, något forskarna förklarade med att de visserligen skattat sig högt men att de inte skattat de oskickliga som så oskickliga som de faktiskt var. Vid nya tester skattade dessa personer sin insats högre än tidigare.

När de gäller de som lyckades sämst, det vill säga de som befann sig kring den 12:e percentilen visade det sig att de hade skattat sig själv i genomsnitt kring den 62:a percentilen. Dessa människor hade alltså fullständigt överskattat den egna insatsen. Kruger och Dunning förklarade detta med att de oskickliga helt enkelt inte inser att de är just oskickliga. Slutsatsen styrktes efter att samma personer fått göra fler tester. Man fann att denna grupp också

fortsättningsvis skattade sin insats högt, trots att de presterade lika svagt som tidigare och att de nu visste hur det gått för dem på tidigare test. Varför hade de inte lärt sig av tidigare test som den högpresterande gruppen? Och kan denna forskning förklara hur vi ska förhålla oss till falsksjungande individer? Jerkert skriver i nr 4 av tidningen Folkvett (2004):

Ibland kan vi fascineras av människor som ställer upp i talangtävlingar trots att de helt uppenbart saknar talang. Det kan bli pinsamt för alla närvarande. Varför inser inte de talanglösa att de är talanglösa? Ett högst rimligt svar, om man ska tro Kruger och Dunning, är att de saknar verktyg för att inse det. För att till exempel förstå att man är omusikalisk krävs att man har musikalitet (s. 3).

Kan man då ge dessa människor de efterlysta verktygen? Också detta svarar Kruger och Dunning på. De gav, efter en testomgång i logik, hälften av sina försökspersoner en lektion i hur man löser just sådana uppgifter. Den andra halvan fick istället fylla i ett ovidkommande formulär. Efter detta fick personerna åter igen gå igenom sina svar och göra en ny skattning. För de som jobbat med formuläret var skattningen som tidigare men för de som fått undervisning blev skillnaderna nu stora, speciellt för de som tillhörde den sämsta fjärdedelen. Nu hade de fått tillräckliga kunskaper för att förstå att de presterat dåligt. Det motsägelsefulla resultatet var alltså att om man förstår att man är oskicklig, så är man inte längre oskicklig. Eller som Platon en gång uttryckte det: "Människor! Den av er är visast som i likhet med Sokrates vet att han verkligen är utan värde i fråga om vishet".

Om musikalitet kan appliceras på denna teori så kan alltså inte omusikaliska människor inse hur omusikaliska de verkligen är och insikten om detta förhållande uppstår inte bara för att någon talar om det för personen i fråga. Istället är det musikalitet som måste till men hur ska då det gå till och går det över huvud taget? Om denna fråga ska kunna besvaras bör frågan om arv och miljö först nämnas. För om musikaliteten i allt för hög grad kommer till oss via arvet, då är ju hoppet på ett sätt ute för dem som är "omusikaliska". Det finns mycket forskning som visar hur barnet tar till sig och utvecklar sin musikalitet redan mycket tidigt i livet. Detta samspel med omvärlden borde väl ändå betyda att miljön är en viktig faktor för hur vi utvecklas musikaliskt? Sundin skriver (1984): "Barn *lä*r sig tycka om vissa tonföljder, intervall, klanger osv. Vad man tycker om och inte tycker om är därför kulturbetingat, innehåller element av både kunskap, estetiska och emotionella upplevelser". Sundins ord är hoppfulla så till vida att han bland annat förknippar musikalitet med något som man lär sig som en slags kunskap. Och då skulle man väl kunna anta att det är meningsfullt att träna sin musikalitet för alla människor? För även om arvet skulle påverka förmågan att ta till sig den musikaliska miljön borde man väl då inte helt kunna förkasta idén om att alla kan träna sin musikalitet? Utifrån den synvinkeln skulle den något klumpiga formuleringen *otränad inom olika musikaliska områden* kunna illustrera ett hoppfullt sätt att tolka begreppet omusikalisk. För är man otränad kan man träna. Men det synsättet påverkar i hög grad musikundervisning såväl som musikleärens uppgift. Och hur bra är egentligen musikleärare på att undervisa mycket otränade elever?

## 6. Språksyn och syn på musikalitet i denna uppsats

Jag har nu visat hur begreppet musikalisk kan användas och tolkas. Vad jag nu har för avsikt att göra är att visa hur jag förhåller mig till begreppet musikalitet i denna uppsats, detta genom att parallellt redogöra för den språksyn som ligger till grund för uppsatsen.

### 6.1 En postmodern språksyn och musiksyn

Det språkteoretiska perspektiv som jag valt att utgå ifrån i denna uppsats är hämtat ur en postmodern syn sprungen ur den ”språkliga vändningen”. Uttrycket syftar på att man vände sig från den realistiska språksyn där ”utsagor behandlades som relativt otvetydiga ingångar till förståelsen av handlingar, föreställningar och händelser” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 280). Snarare betraktas språkets natur som tvetydig, metaforisk och kontextberoende än som ett genomskinligt medium för överföring av betydelser. ”Språket är ett system av skillnader som bygger på att dolda innebörder undertrycks” (Alvesson, 2003, s. 55). Detta innebär i praktiken att istället för att diskutera om huruvida en utsaga representerar något eller ej, kan det vara viktigare att titta på varför den produceras och vad den åstadkommer. Istället för att studera språket som en abstrakt enhet lägger man därmed tonvikten på språket som medium för interaktion. ”Analys av diskurser blir analys av vad människor gör med språket i specifika sociala miljöer” (Alvesson, 2003, s. 57).

Kommunikation är vår länk mellan tanken och kulturen, detta genom kommunikationens tvåsidighet med en utsida vänd mot andra och en samtidig insida vänd mot oss själva (Säljö, 2000). Men hur kan man veta att utsagan A verkligen representerar fenomenet B? Ruud skriver (1996): ”Når vi skal begrepsfeste musikkobjektet, støtter vi oss til språkets metaforiske karakter. Vi tvinges til å betegne dette lydlige vi kaller musikk med noen språklige bilder vi henter fra et annet område av tillværelsen” (s.17). När man talar om musik kan man välja att, likt Adorno (1978), dela in musiken i två delar: en estetisk del som på många sätt påminner om språket och en absolut del, en sida som inte kan fångas in av något verbalt eller språkligt. ”Vi kan på denne bakgrunn hevde at det synes å være en forskjell mellom en diskurs som dogmatiserende slår fast at musikk f.eks. er ”uttrykk for det uutsigelige” og en diskurs som forsøker å holde fast ved det mangetydige ved musikk, musikkens evne til å sette i spill mangeartede betydninger” (Ruud, 1996, s.19).

### 6.2 Ett postmodernt musikalitetsbegrepp

Även musiken kan uppfattas som något som vill artikulera ett system av skillnader, vilka i sin tur kan tolkas som en slags information. Därigenom spelar mängder av kontextuella och sociala faktorer in i tolkningen (Ruud 1996). Men det innebär inte att denna information enkelt kan tolkas med en given betydelse. Istället flyttas fokus från vad musikalitetsuttrycken i sig kan tänkas representera, till frågor om bland annat varför de produceras och vad de åstadkommer i sitt sammanhang. Detta synsätt, vilket jag ansluter mig till, har jag valt att kalla en postmodern musikalitetssyn, just eftersom den inspirerats av den postmoderna språksynen.

### 6.3 Berg och Isbergsperspektivet

Genom det jag kallar Berg- och isbergsperspektivet har jag valt att illustrera mitt förhållningssätt till musikalitetsbegreppet, baserad på en språkteoretisk grund. Det finns många sätt att se på språket och jag vill inleda med att ta upp en teori som står i kontrast mot den postmoderna synen på språket och som jag associerar med ett berg. Denna språkteori baseras på uppfattningen om att man endast kan tänka mycket begränsat utan ord (Sandqvist & Teleman 1989). Här gör man alltså åtskillnad mellan tanke och språk samtidigt som man menar att språket i mycket hög grad kan avslöja tanken (Ong 1991). Omsätter man denna

teori till området musikalitet innebär det att man skulle kunna likställa musikaliska och språkliga uttryck så till vida att man i båda fallen menar att de ger en bra bild av människans inre. Anledningen till att jag associerar detta synsätt till ett berg är att när jag tänker på ett berg tänker jag på något som står stabilt och stilla. Det vi kallar berg vanligtvis är dessutom det vi ser av berget, det som sticker upp och som är synligt för oss. Det vi inte ser av berget när vi tittar på det betraktar jag därmed som så obetydligt att man kan välja att bortse ifrån det. Om berget får symbolisera människans musikalitet så innebär teorin att de musikaliska uttryck som visar sig för oss säger väldigt mycket om en människas musikalitet.

Motbilden till detta resonemang erbjuder alltså de postmoderna teorier som dekonstruerar sanningsbegreppet. Här menar man att det som visar sig inte nödvändigtvis är en spegelbild av vad som finns under ytan. Snarare är det en metafor, en mångtydig och komplex bild som kan tolkas på många sätt och som är beroende av en historisk och social kontext (Alvesson & Sköldberg 1994). Med ett isberg som symbol för en människas musikalitet blir det som syns av isberget, ovanför ytan, ett tillfälligt musikaliskt uttryck. För isberget påverkas mycket av sin omgivning och positionen i förhållande till vattenytan (det synliga för oss) varierar och är inte konstant i tid och rum. Vi vet att den del som sticker upp ovanför vattenytan hos isberget, allt för ofta har missförstått att säga något om vad som finns under vattenytan, att det är lätt att tolka berget som litet om den topp som syns är liten. På samma sätt kan ett musikaliskt uttryck inte förutsättas ge en bild av människans musikalitet. Och hur det uttrycket ser ut påverkas mycket av faktorer som social kontext, tid och rum, dvs. sådant som inte direkt syns men som ligger under ytan och genom sin storlek spelar en avgörande roll.

Musikalitetsbegreppet får väldigt olika innebörd beroende på om man väljer att se musikaliska uttrycken som ett berg eller som ett isberg. Berget banar väg för en musikalitet som till stor del kan mätas och där musikaliska uttryck ger en bra bild av människans musikalitet. Användandet av begreppet musikalisk blir logiskt och intressant. Isberget däremot pekar på motsatsen och sett ur det perspektivet är inte begreppet som musikalisk särskilt viktigt. Det är denna bild som jag fastnat för i mitt eget förhållningssätt till det begrepp som denna uppsats kretsar kring.

När jag använder begreppen musikalisk och omusikalisk i denna uppsats vill jag nu inte att det automatiskt ska tolkas utifrån mitt synsätt såsom jag beskrivit det ovan. Istället har begreppen olika betydelser i olika sammanhang något som i sig beror på att varje källa kan representera olika tolkningar av begreppet. Det innebär att jag använder ickedefinerade begrepp när jag nämner ord som musikalisk eller omusikalisk utan att stanna upp och förklara vad som avses i just det sammanhanget. Att det förekommer sådana ickedefinerade begrepp är en begränsning som jag valt att göra och den begränsningen hänger ihop med det synsätt som jag redogjort för ovan.

## 7. Narrativ teori

Det narrativa är en kunskapsform som kommit lite i skymundan i vårt skriftliga samhälle. Det är en kunskapsform som historiskt sett varit kopplad till det muntliga berättandet och som länge betraktats som en motsats till det skriftliga samhällets vetenskapliga kunskap. Kritik mot det naturvetenskapliga samhället har successivt kommit att förändra detta synsätt. Foucault (1993) argumenterade till exempel för den oupplösliga föreningen mellan kunskap och makt och tillsammans med andra har han bidragit till att underminera den vedertagna vetenskapens anspråk på att förmedla "sanning" (Johansson 2005). Narrativ teori är således teorier om berättande där berättande betraktas som mer än bara skilda händelser i det förflutna. Istället är berättelser att betrakta som kunskap medan berättandet i sig ses som en aktiv handling (Georgii-Hemming 2005). Drag som utmärker berättelser är att de alltid sker i samspel med en publik, att de ofta har en moralisk betydelse och att de inte sällan strävar efter att förmedla en poäng. Berättelser skildrar alltid ett speciellt perspektiv och de har också alltid ett syfte. Man kan se det som att berättelser alltid ingår i ett system av representation, mening, social praktik, specifik historisk period samt ett kulturellt och ett socialt sammanhang (Johansson 2005).

Berättelser styrs av regler och varje diskurs styr vad som får berättas, när och av vem. En diskurs får därmed också konsekvenser på många plan, socialt och politiskt men även i samhällslivet, i människors vardag och i skapandet av relationer och identiteter. Under 1900-talet anser många att vi inträtt i ett postmodernt tillstånd vilket enligt Lyotard (1997) kännetecknas av de stora berättelsernas fall. Som de stora berättelserna utpekades särskilt de om vetenskapliga framsteg och politisk frihet, frigörelse och upplysning. Dessa har med tiden förlorat såväl trovärdighet som förmåga att skapa sociala gemenskaper. I de stora berättelsernas ställe har istället flera små berättelser kommit, men fortfarande är maktstrukturen bibehållen. Även dessa berättelser används av sociala grupper, folk och nationer för att utöva och legitimeras dominans. Skillnaden är bara att flera sanningar verkar parallellt i större utsträckning än tidigare (Johansson 2005). Foucault (1993) talade om de stora berättelserna som diskurser eller kunskapsregimer och han menade att det alltid finns en koppling mellan kunskap och makt så till vida att de både är sammanlänkade med varandra och förutsätter varandra (Foucault 1993). I berättarsituationen blir det berättaren som är auktoritetspersonen och detta har betydelse om man väljer att ta fasta på den maktförskjutning som det kan medföra. Ett exempel på detta är forskningsintervjun där forskaren normalt är auktoritetspersonen. En motsvarande situation inom narrativ forskning innebär att det istället är berättaren som blir auktoritetsperson och det i sig ger upphov till en annan forskning där i praktiken fler auktoritetspersoner påverkar resultatet. Den kunskapssyn som den narrativa forskningen utgår ifrån är konstruktionistisk vilket innebär att fokus är flyttat från vad som sägs (naturalistisk, realistisk ansats) till hur det sägs (Johansson 2005).

### 7.1 Stämplingsteorin och den medicinska diskursen

Inom avvikelssociologin återfinns stämplingsteorin vilken kan ge förklaringsätt till varför vi ser på personer som omusikaliska i vår kultur. Utgångspunkten i stämplingsteorin, är att vi definierar och stämplar vissa beteenden som avvikande. Men att vi ser på något som avvikande beror inte på psyke eller arv utan det är en ren produkt av social kontroll. Avvikelsen är alltså inte inbyggd i ett visst handlande utan i den reaktion andra har på det handlandet. Andras stämpling kan sedan både skapa och förstärka avvikelse, och vad värre är: "Personen kan reagera på andra negativa erkännande genom att utveckla sekundär avvikelse, där han accepterar andras definition av honom och gör den till sin egen" (Brante, Andersen, Korsnes, 2001. s.316). Stämplingsteorin ansågs radikal på 1960-talet och den blev kritiserad för att den bland annat förbisåg betydelsen av maktförhållanden (Ibid).

Foucault (1993) visar i sina ”arkeologiska studier av vetande och makt” hur människor i de västerländska samhällena kommit att klassificeras i kategorier såsom frisk, sjuk, galen och kriminell. ”Fortfarande – eller kanske i ännu högre grad – har medicinen som kunskapsregim denna makt att kategorisera och dra gränser... något som fått genomgripande konsekvenser för både samhällsliv och vardagsliv” (Johansson 2004, s.103). Inom den narrativa teorin används begreppet metanarrativ om institutionella vetenskapliga, politiska, kulturella och religiösa diskurser (Johansson 2005). Ett sådant metanarrativ är just den medicinska diskursen. Men även om den medicinska diskursen är dominerande idag så finns det alternativ och det som bidragit till det är att den tidigare osynliga metanarrativa kunskapen fått mer plats. Fram växer plötsligt alternativa kunskaper – motdiskurser och de kommer såväl inifrån den medicinska världen som utifrån (Johansson 2004).

## **7.2 Människan i berättelserna**

Frågan om det är viktigt att vara musikalisk rymmer ett stort socialt djup. Uppfattningen om sig själv som en musikalisk individ påverkas i mycket stor utsträckning av människans omgivning och bara det faktum att man ens funderar över frågan, säger något om den sociala miljö i vilken frågan väckts. I de narrativ som denna uppsats baseras på återfinns framförallt två personer med olika roller i en skolmiljö: en elev, en lärare, båda i ett klassrum under en musiklektion i grundskolan.

Det mänskliga beteendet styrs av sociala regler vilka vi många gånger lär oss redan som barn. Man kan se det som att det är dessa sociala regler som styr människans aktiviteter. Samtidigt är det inte en enkel värld att applicera reglerna på. Ett meningsfullt mänskligt handlande i allmänhet förutsätter en uppfattning om världen, en idé om vissa sociala institutioner. Mot bakgrund av dessa institutioner blir handlandet meningsfullt (Wilhelmi 1995). En musiklärare som säger till sin elev att han eller hon är omusikalisk beskriver således lite av sin uppfattning av världen och samma sak kan sägas om eleven i hur han eller hon tar emot och förhåller sig till det sagda (Taylor 1995).

## **7.3 Identitet**

Det sociala livet är strukturerat som berättelser och det innebär att berättande är ett grundläggande villkor för socialt liv (Somers & Gibson 1994). Det sociala livet i sin tur är avgörande för människans utvecklande av olika förmågor. Människans identitet kan inte utvecklas oberoende av andra utan ”identiteten utvecklas och bevaras i samtal med andra eller genom den gemensamma förståelse som ligger till grund för vårt samhälles seder och bruk” (Taylor 1985, s.209). Giddens (1991) beskriver den personliga identiteten som förmågan att formulera och hålla fast vid en berättelse om sig själv. Denna självbiografiska berättelse synliggör människans identitet men den står inte opåverkad av kultur och social kontext och därför talar han om en reflexiv biografi. Postmodernister ser på identiteten på ett liknande sätt, de betraktar den som något mångfaldigt, flytande och processuellt. Identiteten är något bräckligt som man måste kämpa för och extra sårbart blir identitetsskapandet i sammanhang där kompetensen utgörs av abstrakta flertydiga kunskapsområden, med godtyckliga bedömningar och reaktioner från människor runt omkring (Alvesson 2003).

## 8. Metod

Jag har tidigare nämnt begreppet diskurs och åsyftat Foucaults större samhälleliga perspektiv men man kan också använda begreppet i mindre och snävare sammanhang på det sätt som man gör i diskursanalysen. "Foucault är inte lika inriktad på språkbruket i mikromiljöer som diskursanalysen utan hänvisar till bredare, institutionaliserade föreställningar med en materiell praktisk referent och med förmåga att definiera och strukturera delar av den sociala verkligheten"(Alvesson 2003, s.57). Inom diskursanalysen studerar man diskurser som texter och tal i sociala praktiker. Tonvikten läggs på en analys av vad människor gör med språket i specifika sociala miljöer (Ibid). Den metod som jag valt för den här uppsatsen kan inrymmas inom diskursanalysen eftersom jag valt en postmodern narrativ metod. Jag kommer nu att berätta lite om vad det innebär.

Det sociala livet, identiteten och berättelserna hör ihop. "Narrativitet tvingar oss att sätta enskilda händelser i relation till andra händelser och placera dem i tids- och rumssammanhang. En berättelse kan endast förstås genom att koppla samman delarna med konstruerade helheter, mönster, eller sociala nätverk av relationer formerade av symboliska, institutionella och materiella praktiker" (Johansson 2005, s. 95). Detta låter sig göras genom att man placerar de olika händelserna i en intrig i vilken de får mening och en relation till helheten. En intrig måste i sin tur vara tematisk och på så vis bestämma vilka teman som ska lyftas fram. I denna uppsats är temat för berättelserna den om hur lärare i musik lät berättarna förstå att de var omusikaliska.

### 8.1 Berättelser istället för intervjuer

Alvesson (2003) skriver: "En intervju är en empirisk situation som kan studeras som sådan och inte ska behandlas som ett redskap för insamling av data om något som existerar utanför denna empiriska situation" (s. 95). En postmodern intervju strävar efter att försöka komma fram till rika redogörelser. Den är öppen för vad den intervjuade tycker är intressant och den riktar uppmärksamhet mot hur den intervjuade definierar viktiga ord och begrepp (Alvesson 2003). Istället för att intervjua kan man låta personer berätta utifrån vissa teman (Johansson 2005) och det är så jag har valt att göra, även om jag i det arbetet har inspirerats av den postmoderna intervjun. Valet av berättelser har i praktiken betytt att jag förminskat min egen roll vid "intervjutillfället" och försökt skapa förutsättningar för en maktförskjutning. Istället för att vara den som intervjuar har jag antagit rollen som "publik" (ickeauktoritär). Detta har stor betydelse för vad som sägs och hur det kan tolkas. När jag valde bort intervjuer till förmån för berättelser, gjorde jag det för att inte mina ord skulle få för mycket plats och för att inte mina frågor skulle styra det som sades. Istället fick nu berättaren välja vad han eller hon ville lyfta fram i sin berättelse och på samma sätt välja bort sådant som han eller hon av olika anledningar inte ville ta upp. När berättaren berättat klart hände det att jag ställde frågor om sådant som jag inte förstod eller för att försöka få berättaren att tala om något som han eller hon inte sagt något om. Men det är inte många ord som är mina i det transkriberade materialet och det mesta jag säger i egenskap av publik är ord som "ja", och "mm", sådant som man säger för att signalera att man lyssnar och är intresserad. Men hur kunde då intervjun påbörjas utan en inledande fråga? De som jag intervjuade var inte personer som jag kände eller hade pratat med i förväg. Istället hade jag berättat om min uppsats för några vänner och släktingar och det var de som hittade de som jag sedan intervjuade. Det var också de som berättade om temat så när vi träffades stod det redan klart vad vi skulle prata om och det var bara att sätta igång. Så man kan säga att snöbollsmetoden hade en påverkan på själva berättelserna.



Fördelen med att välja berättandeformen var att jag inte skulle vara den som berättade och som valde vad som skulle berättas. Men egentligen är det en fälla. ”Vad man då inte får glömma är att också intervjuaren blir en historieberättare när berättelserna återges” (Georgie-Hemming 2005). Detta är en viktig utgångspunkt när resultatet redovisas och tolkas. Fördelen med att arbeta med berättelser finns ändå där, för att arbeta efter en narrativ metod öppnar för annorlunda ”intervjusituationer” och tolkningsmöjligheter.

## **8.2 Tolkingsstrategier**

Det finns olika strategier för postmodern tolkning. En sådan strategi är obekantgörandet, vilket innebär att man strävar efter att betrakta något ytterst välbekant som raka motsatsen. Man väljer alltså att inte se den sociala världen som självklar och bekant och att inte heller se tingen som naturliga eller förnuftiga. Istället betraktas dessa som lite exotiska eller godtyckliga. Avslöjandet av något som uttrycker för handling eller tänkande i stelnade och konformistiska mönster är eftersträvansvärt. Målet är att inte reproducera en välkänd värld (Alvesson 2003).

## **8.3 Sanning eller trovärdighet**

Jag har redan tidigare nämnt hur man med all försiktighet måste förhålla sig till denna uppsats berättelser och tolkningarna av dessa. Jag kommer nu att ta upp och redogöra för förhållningssätt till begrepp som sanning och trovärdighet. ”Kärnan i postmodernismen är tvivlet på att någon metod eller teori, diskurs eller genre, tradition eller innovation kan göra ett universellt eller generellt anspråk på att vara den rätta eller privilegierade formen av auktoritär kunskap” (Alvesson 2003, s.15). ”Alla inblandade element påverkar slutresultatet” (Alvesson 2003, s. 14). Berättelserna i denna uppsats ska inte läsas som exakta redogörelser av vad som faktiskt hände. De speglar inte heller samhället utanför. Istället kan man säga att berättaren konstruerar narrativa sanningar och att sanna händelser kan representeras på en mängd olika sätt. Hur man läser en berättelse beror på faktorer som vilken läsarperspektiv man intar och vilken teoretisk ram man väljer. Det enda man kan vara säker på är att ingen analys kan utge sig för att vara vare sig sann eller objektiv. Så istället för att fastna i aktörerna och deras mer eller mindre sanna / trovärdiga utsagor ”kan man fokusera på den sociala situationen och de ordnade principer – diskurser – som konstruerar subjekten” (Alvesson 2003, s. 99).

## **8.4 Analysverktyg**

Inom den narrativa forskningen finns det en mängd olika sätt att angripa analysuppgiften och jag har inspirerats av den sociolingvistiska forskningens kanske mest kända modell. Labov (1972) var först med att analysera intervjunarrativ med lingvistiska metoder. Modellen baseras på fasta givna element placerade i ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang. I fokus står det talade språket och modellen appliceras redan i transkriptionsskedet. Redan då extraherar man en kärnberättelse samtidigt som man ordnar yttrandet i sats och enheter. Raderna ordnas i strukturella kategorier vars funktion är att orientera, föra handlingen framåt, bidra till upplösningen osv. De strukturella elementen i en berättelse är enligt Labov:

- Sammanfattning
- Orientering
- Händelse
- Värdering
- Resultat
- Coda – slutkläm

Jag har valt att inspireras av detta system men jag har avstått från att urskilja sammanfattningar och coda i berättelserna. Istället har jag fokuserat på de delar som för min undersökning känts mest relevanta, orientering, händelse, värdering och resultat. Det som också inspirerat mig är hur Labovs system, som ursprungligen mest utgick från formen i språket, har kommit att appliceras allt mer på meningen i det som sägs. Idag använder forskare som inspirerats av Labov båda delarna, om än i olika stor utsträckning (Johansson 2005) och det har även jag valt att göra. Mest fokus lägger jag på innehållet i det som sägs men jag har också valt att göra en mindre analys av formen på språket vid ett tillfälle.

## 9. En första analys

Jag avser nu att berätta hur själva undersökningen och därefter arbetet med berättelserna gick till. Metoden som jag valt innebär att resultaten analyseras redan i transkriptionsskedet. Arbetet med de textmaterial som berättelsernas transkriptioner utgör kan därmed inte åtskiljas från en första analys utan dessa är beroende av varandra, därav benämningen på detta kapitel.

### 9.1 Berättarna

När jag började arbetet var det inte självklart att jag skulle kunna genomföra undersökningen, just med tanke på att idén baserades på berättelser från berättare som jag inte visste om jag skulle kunna hitta men som jag anade fanns. Jag hade ett önskemål om att få tillgång till berättelser från personer som blivit tillsagda av sin musiklärare att de var omusikaliska, men hur hittar man sådana personer? Som jag tidigare beskrivit spred jag detta önskemål till familj och vänner med uppmaningen om att de i sin tur skulle sprida det vidare. Det förvånade mig hur kort tid det tog innan flera personer hörde av sig. Jag fick på så sätt möjlighet att intervjua sex personer (som jag aldrig tidigare träffat) i blandade åldrar som alla berättade för mig hur deras musiklärare betecknat just dem som omusikaliska. Jag hade en tidsgräns för när jag skulle sluta intervjua och det var den som avgjorde urvalet. Alla sju som jag fått kontakt med före tidsgränsen blev intervjuade utom en som blev sjuk. Men vännerna som gjort allt jobbet åt mig, fortsatte jobba och långt efter att jag slutat intervjua fick jag nya tips om personer som ville vara med och berätta. Jag hade gärna velat ha med deras berättelser också men då hade förmodligen aldrig denna uppsats blivit klar.

Arbetet med de sex berättelserna ägde rum under våren 2006 och jag träffade berättarna (som jag givit fingerade namn) antingen på deras arbetsplats, i deras hem eller på café. Variationen berodde på att jag lät berättaren välja intervjuplats. Jag ville att de skulle känna sig trygga och därför bad jag dem att välja en plats där de kände sig hemma och där det var enkelt för dem att prata. Diktafonens inspelningar transkriberades sedan på dator och därefter inledde jag mitt Labovinspirerade analysarbete.

### 9.2 Från berättelser till nya berättelser

Efter transkriptionen genomgick berättelserna en förvandling i enlighet med den variant av Labovs analysmetod som jag bestämt mig för att använda. Jag började med att gå in i varje berättelse och göra radbrytningar anpassat efter innehållet i det som sades. Varje rad markerades med en av fyra bokstäver. Bokstäverna som användes var förkortningar för följande innehållskategorier:

O -Orientering  
H -Händelse  
V -Värdering  
R -Resultat

Det blev här viktigt att ta ställning till vilka typer av uttalanden som skulle sorteras in under vilken kategori och det var riktigt svårt emellanåt. Jag bestämde mig för att det viktigaste i sammanhanget var att jag var konsekvent i min indelning, snarare än att oroa mig för om jag i alla lägen sorterade uttalanden helt i enlighet med Labovs synsätt. Såhär blev det att jag gjorde:

O fick markera de uttalanden som beskrev allting runt omkring själva händelsen. Tider, platser, förutsättningar och sådant som egentligen inte för handlingen i en berättelse framåt utan som behövs för att man ska få en uppfattning om miljön som händelsen utspelar sig i. Dessa uttalanden utgjorde en förhållandevis stor del av den transkriberade texten.

H markerade alla händelseuttalanden. Uttalande som ”först hände det, sen hände det” osv.

V markerade uttalanden som var laddade med olika värden och som var väldigt subjektiva till sin karaktär. Några exempel på sådana uttalanden kunde vara ”det var inte roligt” eller ”det tyckte jag var dumt”.

R markerade alla uttalanden som antydde ett resultat av en händelse. Det jag eftersträvade var att markera uttalanden som tydligt visade på att ”Det innebar att det blev såhär”. Riktigt så tydliga var inte berättarna alla gånger och de var också lite osäkra på resultatet av olika handlingar, ibland sade de till exempel emot sig själva. Så det var med visst besvär som jag försökte finna ut resultat ur berättelserna och då menar jag inte sådana resultat som jag själv tyckte mig uppfatta mellan raderna utan ändå av berättarna uttalade resultat.

Efter detta arbete hade jag sex berättelser där ingen redigering gjorts förutom den att texterna radbrutits efter uttalandens innebörd och små bokstäver i vänsterkanten symboliserade vilken typ av uttalande som det rörde sig om. Jag gick vidare i arbetet genom att ta alla O-markerade uttalanden ur samtliga berättelser och placera dem tillsammans i ett dokument. På samma sätt placerade jag alla H – markerade uttalanden tillsammans osv. Det jag sedan gjorde var att göra ytterligare indelningar inom varje rubrik. Detta gjorde jag för att alla berättelserna skulle få en liknande struktur i ett senare skede. Jag vill passa på att förtydliga att jag naturligtvis inte blandade alla uttalanden huller om buller utan att jag hela tiden höll de olika berättelserna separerade. Jag ska nu redogöra för hur detta arbete gick till mer konkret.

### 9.2.1 Orientering

De O-markerade delarna var väldigt omfångsrika i varje berättelse och därför valde jag att kategorisera dessa i ytterligare. Efter att ha läst igenom texterna många gånger identifierade jag sju ämnesområden som återfanns i så gott som alla berättelserna och som jag valde ut att arbeta vidare efter. Dessa var:

- O.1 Vem/ålder
- O.2 Skolan/när
- O.3 Lektionsinnehåll
- O.4 Betygen
- O.5 Proven
- O.6 Musikläraren
- O.7 Fler omusikaliska

När alla narrativ sorterats på detta sätt hade jag skapat en bra grund för att senare kunna jämföra, inte bara alla O-markerade textrader från en berättelse med en annan utan också varje område var för sig. Detta var dock en senare analysuppgift, som jag enbart förberedde för i detta skede. Utifrån ämnesområdena och i en bestämd ordning gjorde jag nu nya berättelser där all information från de olika kolumnerna kom med. Då fick jag sex nya delberättelser, en per berättare, men alla berättelserna hade samma struktur. På ett liknande sätt gjorde jag sedan med övriga texter.

### 9.2.2 Händelse

H-markerad text utgjorde inte en så stor del av berättelserna och det som sades sorterades knappt, eftersom det redan berättades kronologiskt eller i en annan logisk ordning. Här valde jag dock att använda mycket citat i mina omskrivna berättelser, för på så vis kunde jag göra berättarna hörda i mina nya berättelser, något som skulle kunna bidra till att ge läsaren en känsla för berättarens person och berättarstil.

### 9.2.3 Värdering

När jag hade tagit fram alla V-markerade textrader från alla berättelser kunde jag urskilja likheter i det som sades. Jag fann att alla berättelser rörde sig inom fyra ämnesområden, vilka jag valde att kalla:

- V.1 Familjen
- V.2 Skolan
- V.3 Hur tycker du det låter när du sjunger?
- V.4 Hur känns det att bli förklarad omusikalisk?

Dessa ämnesområden utgick jag ifrån när de värderande texterna formulerades till sex nya delberättelser.

### 9.2.4 Resultat

Följande tre ämnesområden urskiljde jag i de R-markerade textdelarna:

- R.1 Resultat kortsiktigt
- R.2 Resultat långsiktigt
- R.3 Resultat, syn på sig själv musikaliskt, (idag).

## 9.3 De nya berättelserna växte fram

Nu hade jag ett dokument med sex berättelser utifrån O-textraderna, ett annat dokument med sex berättelser om händelser osv. Det jag sedan gjorde var att pussla ihop dessa igen så att jag fick sex nya fullständiga berättelser. Labov fick en del kritik för sin strikta syn på den ordning i vilken berättelserna skulle återges (Johansson 2005) och det finns naturligtvis många sätt att framföra en berättelse på men jag har valt att följa hans ordning. Därför berättar jag omständigheterna först, därefter händelserna osv. För att tydliggöra detta har varje berättelse i resultatdelen fyra delar vilka är markerade med bokstäverna O, H, V och R.

Berättelserna presenteras i en ordning baserad på berättarnas ålder med den äldsta berättaren först. Jag valde att göra så eftersom reflektioner utifrån tidsaspekter, läroplaner och andra styrdokument enklare låter sig göras då. Följden blir den att händelserna som skildras kommer allt närmre nutid och att den sista berättaren i stort sett kan garantera att hennes lärare i musik fortfarande är verksam i grundskolan.

## 9.4 Transkription

Här följer en kort förklaring av hur berättelserna i resultatdelen ska läsas: Jag har omformulerat berättelserna men de påståenden som finns är alltid påståenden som berättarna sagt och därmed aldrig mina påståenden. Samma sak gäller för värderingar och kommentarer. Jag har medvetet strävat efter att använda berättarnas ord och uttryck för att deras berättarstil fortfarande ska kunna genomsyra berättelserna. När jag citerar berättarna har jag valt att låta citaten ingå i den löpande texten oavsett citatets längd, detta eftersom texten annars hade blivit väldigt uppstyckad att läsa. Citat från berättarna har konsekvent markerats med

citattecken medan citat från personer i berättelserna, när berättaren i sin tur citerat, har kursiverats. Pauser har markerats med punkter, desto fler punkter desto längre paus och kraftigt betonade ord har skrivits i versaler. Jag använder även konstruktionen [...] för att markera att jag hoppat över ord eller meningar i citatet. Att transkribera är alltid svårt, inte minst med tanke på de småord och ljud som man säger men aldrig skriver. Jag har försökt att få med sådana ljud (såsom "eh" och "mm") för att dessa ljud ibland säger något om berättarens förhållande till sin berättelse. Jag noterade nämligen under intervjuerna att sådana ljud kunde förekomma mycket mer i vissa delar av berättelsen än i andra beroende på berättelsens innehåll och därför ville jag skriva ut dessa för att se om de i sig berättade något om berättaren och berättelsen.

### **9.5 Hjälp i arbetet**

I arbete med att formulera berättelserna till en ny löpande text valde jag att be min syster Elin om hjälp. Utifrån en ganska hackig text, sorterad men emellanåt knaggligt formulerad, fick hon uppgiften att formulera en tydlig text som var begriplig och där berättarens intentioner verkligen framgick. Detta lärde jag mig mycket av. Många ord som jag sållat bort kom nu tillbaka igen och det som jag, som "publik" hade förstått, framgick inte alltid i texten. Samtidigt som Elin formulerade berättelserna kunde hon framföra kritik mot mitt sätt att berätta, hon kunde komma med önskemål om förtydliganden och be mig ta bort meningar som saknade relevans. Detta arbetssätt utmynnade så småningom till det resultat som jag nu övergår till att presentera.

## 10. Resultat

### 10.1 Ann-Christine

#### O

Ann-Christine är 58 år och växte upp i en stad i mellersta Sverige. Hon spelade piano, kunde noter och älskade att sjunga. I samband med att hon skulle börja i år 7 flyttade familjen till Skåne och från att ha gått på en enhetsskola som undervisade upp till år 9 så kom hon till en folkskola där man bara undervisade till och med år 7. Redan efter en dag fick hon därför flytta till Flickskolans första ring. Flickskolan var en lite ”finare skola”, om än i kommunal regi men man köpte böckerna själv och utbildningen omfattade normalskolekompetens (år 7-11). Det var då, i första ring år 1963, som Ann-Christine kom i kontakt med flickskolans musikundervisning.

Ann-Christines familj var musikalisk, hennes mamma sjöng och spelade gitarr och även hennes pappa sjöng mycket. Båda föräldrarna spelade mycket skivor hemma och de var också bestämda med att alla barn inklusive Ann-Christine skulle få pianolektioner. Pianoläraren var en sträng musikdirektör som Ann-Christine minns både namn och adress på fortfarande. Hon minns till och med att han alltid brukade ha en tablettask med Domino på pianot. Och när hon spelade upp för honom höll han alltid en linjal över fingrarna på henne. Spelade hon fel slog han henne på fingrarna. Allt det tog slut när Ann-Christine flyttade till Skåne.

Lektionerna i Flickskolan ägde rum i helklass med ett trettiotal elever i klassen. Läraren var musikdirektör, en man i 40-45 årsåldern. Redan på Ann-Christines första musiklektion hade han ett prov som baserades på att en elev i taget, inför hela klassen, fick gå fram och sjunga vid pianot. Han spelade olika toner, elevens uppgift var att ”sätta tonerna som läraren spelade”.

#### H

”... så kallade han fram en och en så skulle man få sjunga vid pianot, till när han spelade. ... Och sen talade han om då va att så här brett är ditt register och sådana kan vi inte ha här i skolan. Utan du kan gå hem och vara hemma på musiklektionerna, så du inte förstör för de andra flickorna när de sjunger”.

#### V

Ann-Christine berättar att hon alltid velat träffa musikläraren i flickskolan igen och berätta ”ett och annat för honom”. Samtidigt har hon alltid önskat att hon kommit till läroverket istället (som sin bror), då hade detta kanske inte hänt. Hon säger att det låter ”ganska tråkigt” när hon sjunger, ”det låter omusikaliskt, jag kan inte hålla tonen”. Så sjunger hon heller inte gärna inför andra, bara om hon känner sig tvungen, till exempel om ingen annan sjunger i kyrkan. Hon tycker alltid att det ”går för högt” och därför sjunger hon ändå väldigt tyst.

Musiken är enligt Ann-Christine något av det största som finns eftersom det förenar alla. Hon är säker på att livet hade varit annorlunda om hon inte blivit hemskickad från lektionen den där gången och tillsagd att hon var omusikalisk. Innan dess hade hon ju både spelat och sjungit. ”Jag tyckte väldigt mycket om att sjunga dessutom ... så det var inte alls... ja, det var så ... det var inget roligt.”

#### R

Det omusikaliska beskedet innebar att Ann-Christine aldrig tog upp pianospelet eller sången efter flytten. ”Det är ju ganska allvarligt tycker jag. Det har ju också gjort att man aldrig vågar

sjunga. Man vågar bara göra det när man är ensam. Utom för barnen, för de plågade jag rätt mycket när de var små.”

## 10.2 Kajsa

### O

Kajsa är 48 år och växte upp i södra Skåne. Hon säger att hon inte kan sjunga och benämner det som hon råkade ut för i skolan ”att bli utdömd”. Kajsa lyssnar gärna på musik men hon sjunger ”inte ens för sina egna barn”. När hon hamnar i en situation där hon måste sjunga tillsammans med andra så mimar hon, trots att hon kan texten. Kajsa har en 4 år yngre bror som inte heller kan sjunga ”han blev också utdömd”, däremot kan han spela trummor och därför tror Kajsa att hon nog också skulle kunna lära sig att spela. Hennes pappa kunde sjunga och gjorde så jämt under hennes uppväxt, men hennes mamma sjöng aldrig, ”hon kunde inte heller”... ”Ja, så vi säger ju det att den, den ådran har vi ärvt efter vår mor”.

Kajsas berättelse börjar i årskurs 3 år 1967. Det var 32 elever i klassen, undervisningen ägde även rum på lördagar och musik hade de en gång i veckan under ca 40 eller 60 minuter. Under låg- och mellanstadiet fick eleverna vårbetyg, på högstadiet fick de även julbetyg, utom i sjuan och åttan då de inte hade någon musikundervisning eftersom killarna var i målbrottet. Kopplat till skolan var både körverksamhet och blockflöjtsundervisning. Vem som skulle få vara med där avgjorde musikläraren och beslutet baserades på sångprov som eleverna fick göra en gång om året.

Musiklektionerna i låg- och mellanstadiet baserades helt på sång. I nian präglades lektionsinnehållet av en större bredd, bland annat hade man mycket teori. Där var Kajsa, ”trots att hon inte kunde sjunga”, ändå ”musiklärarens favorit”. Han tyckte om henne på något vis och när hon busade skylldes han alltid på hennes bänkkamrat.

Betygen i musik baserades i låg- och mellanstadiet på sångprovet. Dessa hade man redan i 3: an och det gick ut på att eleverna skulle sjunga upp med en sång som de fått välja ur boken ”Nu ska vi sjunga”. Direkt när man sjungit upp fick man veta sitt betyg och eftersom uppsjungningen ägde rum i klassrummet bland alla elever, fick alla veta vad man fick för betyg. Kajsa hade i samband med uppsjungningen anmält intresse för att vara med i kören på skolan, något som hon ville mycket gärna. Hon hade också en önskan om att få lära sig spela blockflöjt. Men hon blev ”utdömd” av sin musiklärare Karin redan i trean, vilket innebar att hon automatiskt nekades tillträde till både kör och blockflöjtsundervisning. Och trots att hon blivit ”utdömd” fick hon ändå sjunga upp en gång varje år. Hon fick nya lärare två gånger i mellan- och högstadiet och då provade hon igen om hon kunde få vara med i till exempel kören. Men alla musiklärarna var eniga om att Kajsa var omusikalisk.

Det fanns några fler som var ”utdömda” bland Kajsas klasskamrater. Under hela hennes skoltid var det kanske fem som ”ville men inte kunde”. Sedan fanns det också ”en och en annan som inte var intresserad”, några var mittemellan och några kunde ”verkligen verkligen sjunga”. Vissa satt själv vid pianot och sjöng på provet men det räckte inte att kunna spela piano för att få högsta betyg. För högsta betyg måste man kunna både spela och sjunga. Pianospel var ingenting som lärdes ut i skolan.

### H

”... Då satt hela klassen och sen så fick man gå fram en och en och så spelade läraren piano och så skulle man sjunga där då alltså... Och då försökte jag mig på ”Gubben höst” där, ha ha... Inför hela klassen! Så spelade hon till. Och sen så naturligtvis så låg alla killarna dubbla



över bänkarna och bara as-skrattade åt en. Ja och sen skulle hon ju plocka ut till, till kör då... då fick jag inte vara med där va., så jag, jag var, hon sa att jag var den mest omusikaliska... Och hon sa, alltså – *tänk inte tanken Kajsa! Alltså det kommer inte på tal alltså!*”

Uppsjungningen syftade till att ge ett betygsunderlag och Kajsa fick veta att ”*Ja, det blir en etta eller två här alltså*”...

Ibland på lektionerna fick eleverna önska vilka sånger de ville sjunga och läraren skrev upp förslagen på tavlan. ”När vi bara skulle sjunga så fick man räcka upp handen och det var liksom BARA de som var duktiga som fick bestämma.” [...] ”Det var bara det hon skrev upp på tavlan liksom. Så det vad, vad vi andra ville sjunga och så det hade liksom inte, det hörde hon aldrig precis”. På mellanstadiet var det nya prov och Kajsa gjorde nya försök att komma med i kören och i musikskolan ”Och inte den ens DÅ”!

Den sista musikläraren på högstadiet kändes annorlunda för Kajsa ”Han gillade mig på något sätt alltså, även om jag inte kunde sjunga” Och sen så, jag träffade honom i affären för 14 dagar sedan. – Hallå Håkan sa jag. (och han svarade) – *Det måste vara Kajsa med de blåa ögonen*”.

Också senare i livet har Kajsa fått bekräftat att hon är omusikalisk. Hon sjunger till exempel aldrig för sina barn och det förklarar hon med följande händelse: ”Jag sjöng väl, det var väl nog när Hans, min yngsta han var sju år. Så gick jag in med en frukostbricka och sjöng *Vi gratulerar*. Så sa han att: *när du har ”läst” färdigt mamma så, så kan du komma med paketen*”.

Kajsa berättar om ett tillfälle där hon faktiskt sjöng offentligt, det var på en personalfest som ägde rum för inte så länge sedan. Då uppträdde Kajsa och några kollegor iförda någon slags roliga kläder. Att hon och alla andra hade druckit samt att de var ett slutet sällskap säger hon många gånger som förklaring till att hon sjöng just den gången. Dessutom inverkade de fåniga kläderna på beslutet ”ja, javisst jag hade ju gjort bort mig ändå och alltså, som det är på det sättet så får man bjuda på det när det är fest”. Efter ett tag och med en lite busig min tillägger hon dessutom: ”Alltså jag sjöng ju faktiskt karaoke också den kvällen.”

Kajsa säger att det var första gången som hon sjöng karaoke och då kommer hon att tänka på ett TV-program som visar hur det var för henne när hon sjöng upp i skolan. ”När de här, när man då tittar på de här Idol och de” (ett TV-program där ”vanliga” människor sjunger upp inför en jury i hopp om att få bli idoler). Har tittat lite granne på de och *jag tycker faktiskt att jag kan sjunga jättebra* är där ju en del som säger. Alltså den sågningen de har där, det var väl ungefär, det kan man jämföra med den sågningen vi fick när jag gick i skolan. Det var bara liksom till å spotta det rätt fram. Det var det sämsta de någonsin hade hört”.

## V

Kajsa tror inte att varken hon eller hennes bror någonsin skulle kunna lära sig sjunga ”den ådran har vi ärvt från vår mor”. Hon kommer väl ihåg sin första musiklärare (från lågstadiet) och namnger henne med både för och efternamn, ”jag glömmer henne aldrig”. Hon påstår också att det skulle ha ”låtit förfärligt” om hon hade tagit i och sjungit i olika offentliga sammanhang, det är därför hon sjunger tyst eller inte alls.

Hon säger att hon inte tagit så illa vid sig av att bli kallad omusikalisk men hon har funderingar över hur andra i hennes situation skulle kunna ha reagerat. ”Det finns ju de

personer som det kan slå väldigt illa på. Att det slår, det slår undan, att man är värdelös å så, å så kan jag inte det, och så kan jag inte det... så nedvärderar man sig när det gäller andra saker också va”. ”Jag har ju rätt mig ändå. Fast jag hade tyckt det varit roligt om jag hade kunnat spela piano”.

## R

Kortsiktigt resulterade beskedet om omusikalitet för Kajsas del i att hon inte fick vara med kören eller spela blockflöjt. Samtidigt fick hon också ett väldigt lågt musikbetyg. Hon säger att läraren förklarade resultatet för henne redan på högstadiet: ”*antingen har man det* sa han, *eller så har man det inte och Du har det INTE...* och sen har jag levt med detta. Jag sjunger ibland när jag är själv. Ja e, sjunger inte ens för mina barn har jag gjort”. ”För att det, jag har väl, jag har väl inte mått dåligt av det så, jag är ju inte den känsliga människan så, som går och grunnar och tänker och så va...”

Idag träffas Kajsa och hennes arbetskamrater för att sjunga tillsammans varje fredag, det är något som ledningen på hennes arbetsplats har bestämt. Kajsa kan alltid texten men hon sjunger aldrig ”jag bara lässar att jag sjunger”.

## 10.3 Clara

### O

Clara är 37 år och växte upp i en by på landet i Södra Skåne. När hon var 12 eller 13, i samband med byns midsommarfirande bad hon sin pappa att lära henne att dansa och idag är dans ett av hennes största intressen. Hon älskar att dansa till dansband och en dröm som hon alltid haft är att få bli just sångerska i ett dansband. Men Clara har fått veta att hon är omusikalisk. Hon sjunger i duschen och i bilen men på fester sjunger hon mycket tyst och i kyrkan är hon ”knäpptyst”. Hon säger om sin egen sång att hon inte tycker att hon ”riktigt får rätt på tonerna”. Visslar hon så kan hon inte få fram en melodi utan det blir ”samma ton hela tiden”.

En gång skickade hennes mamma iväg både henne och hennes pappa på elorgelkurs i grannbyn. De gick tre eller fyra lektioner men sedan var båda eniga om att det var dags att ge upp. ”Då skulle man spela med båda händerna och båda fötterna, och dessutom var det VALS”.

Claras mamma fick också sjunga upp i skolan och fick även hon reda på att hon var omusikalisk. Hon sjöng upp inför hela klassen och blev avbruten redan efter två till tre rader och idag sjunger hon inte ens snapsvisor. Claras dotter började spela blockflöjt men hon kunde inte få hjälp hemma ”för jag kan ju inte tonerna, inte någonting, så jag fick inte rätt på det”. Dottern skickades därför in till grannfrun för att öva. Efter ett tag slutade hon för ”hon hade inte tålamod”.

Runt 1984 gick Clara i högstadiet. På lektionerna sjöng och spelade eleverna och Clara med sina långa naglar hade svårt att trycka ner strängarna på elgitarren. Hon löste problemet genom att spela med skinnhandskar. Trots att hon hade full närvaro på musiklektionerna så fick hon bara en tvåa i betyg. Hade det inte varit för den goda närvaron hade hon fått en etta för musikläraren uppskattade varken hur Clara spelade elgitar med handskar på eller hur hon sjöng. Han sa till henne att ”*du är den mest omusikaliska*”.

En gång fick eleverna ”sjunga upp” och då med en sång som läraren hade bestämt, ”Blinka lilla stjärna”.

## H

”När jag gick i högstadiet, jag undrar om det inte var i åttan eller i nian, man ska sjunga upp. Ja, så fick alla sitta i korridoren, så blev vi inkallade en och en till musikrummet då, så satt läraren vid det stora pianot då och så skulle vi sjunga upp och så, vi fick inte lov att välja vilken sång vi skulle sjunga utan det bestämde HAN. ... Så jag stämde ju i där med (skrattar) min ljuva stämman. När jag hade sjungit, ja vad kan det vara, ja två rader eller nått sånt, så sa läraren ”Tack Clara, det räcker nu”. Sen fick jag inte sjunga mer för sen blev jag utslängd, *NÄSTA!*”.

Clara betonar flera gånger i sin berättelse att hon tog illa vid sig av att inte ens få sjunga klart sången. ”Vi är, vi är, vi är ju väldigt omusikaliska just på mammas sida men sen å andra sidan så även om jag är omusikalisk så borde jag ju kunna få lov att sjunga, sjunga sången färdig kan jag ju tycka va”.

## V

Claras familj ”blir ingen musikfamilj” enligt henne. Flera gånger i berättelsen förklarar hon händelser med att ”eftersom jag är så fruktansvärt omusikalisk.”. Inte nog med att Clara blev illa behandlad när hon inte ens fick sjunga klart på sångprovet. Samma öde hände också hennes mamma. Hon sjöng också upp när hon var ung förresten samma sång, ”Blinka lilla stjärna” och idag sjunger hon inte ens på fester.

Clara hör att det är falskt när hon sjunger. Hur hon kände det att bli förklarad omusikalisk av sin lärare beskriver hon på två sätt, lite motsägelsefullt. Å ena sidan säger hon att ”Jag sket i det då va, fan man gick i åttan och livet lekte, så jag sket väl i den jävla musiken”. Men lite senare, med tanke på det låga betyget så säger hon: ”Men det är ju så trist också. Jag menar bara för att jag inte är musikalisk va, och jag var där och jag försökte i alla fall, varför kunde jag inte få en trea? Va?”

## R

Kortsiktigt resulterade Claras omusikaliska dom i att hon fick en tvåa i musik. Och det var det enda ämnet som hon fick ett så dåligt betyg i. På längre sikt har det inneburit att hon inte känt att hon kunnat hjälpa sitt barn när hon började ta blockflöjtslektioner. Hon skickade istället in dottern till grannfrun men i längden saknade dottern tålamod och slutade. ”Så att det blir ingen musikfamilj detta här.”

### 10.4 Joakim

## O

Joakim är 34 år och uppvuxen i södra Skåne. Idag studerar han till civilingenjör. Han skiljer på fin och inte fin musik och i sammanhang där man sjunger fin musik sjunger han inte med. Då mimar han. Är det fest med studenter sjunger han däremot, men då hörs det inte eftersom alla andra också sjunger och ljudnivån är väldigt hög. Joakim har själv aldrig sjungit så mycket och han vet att han ”sjunger fult”. Han kan nämligen höra om något är falskt eller rent och förklarar det som något slags fysikaliskt fenomen. Att vissla är något som Joakim är betydligt bättre på än att sjunga och i hans familj är det ingen som har sjungit. Föräldrahemmet har heller aldrig haft något instrument, om man inte räknar synthen som hans pappa köpte en gång, bara för att han tycker om teknik.

Joakim berättelse börjar omkring år 1989 när han gick i åttan eller nian. Musikundervisningen innehöll både sång och spel och eleverna fick testa lite olika instrument. Joakim tyckte bäst om när han fick spela trummor men han fick även spela piano och ha teori. Joakim hade en manlig lärare som, precis som alla hans lärare, var dåliga på att berätta hur eleverna låg till betygmässigt. När han hade prov i musik visste han därför inte hur det hade gått på provet och han visste heller aldrig hur det gått för någon annan i klassen.

## H

Joakim gjorde två prov i grundskolan. Det ena provet var ”ett slags musikalitetstest” som Joakim tyckte var ”enkelt och oproblematiskt”. ”Så var det så *bing* nu är jag säker (visar med handen)”. Det var ju den tonen, jaa. Så tog hon någon annan, ett par toner var det”.

Det andra provet som Joakim gjorde var ett sångprov som han gjorde i åttan eller nian. ”Man skulle göra en sån uppsjungning, eller vad man kallar det. Då skulle man gå in en och en och så satt musikläraren vid pianot och han spelade någonting. Då skulle man sjunga ...och .....jag tror att eh... det var blinka lilla stjärna. Det var i åttan eller nian, jag minns inte riktigt. Det var liksom som grund för betyg. ... och ... ja jag gjorde ju vad jag kunde men... Men efteråt så ... ha ha ... så frågade han om jag var förkyld ...”Joakim var inte förkyld och tolkade kommentaren som att musikläraren ansåg att han inte kunde sjunga. Han fick så småningom en trea i betyg.

## V

Musikaliska aktiviteter i Joakim familj är inte så utbredda. Han säger skämtsamt att: ”De är inte bra på någonting.” [...] ”Så det är en helt omusikalisk familj om man ser det på det viset för att eh... inga,... Inga instrument eller sådär...”.

Joakims musiklärare anordnade enskilda prov och det förklarar Joakim med att ”annars hade inte läraren fått någon att sjunga någonting”. När jag frågar honom om vad de som fick högre betyg gjorde på proven så vet han inte det. Han funderar: ”... men jag vet inte om det är , om man fick högre betyg om man tolkade in någonting eget eller sådär”.

Den egna sången beskriver han med att ”jag har liksom svårt att hitta tonerna så att det ... jag är medveten om att jag sjunger jävligt kasst”. Joakim kommer sedan in på ämnet vissling och berättar hur han vet att något är rent eller falskt. ”ja, vissla kan ju alla. Men, ändå blir det liksom lite fel, ja när det går upp och ner och sånt där. Då är det svårt att pricka in så, precis rätt. Ha ha. Det kan låta rätt falskt ibland”.

Joakim säger att han egentligen inte bryr sig så mycket om att han blivit tillsagd att han är omusikalisk och när han fortsätter att beskriva hur det kändes och känns sätter han inte riktigt ord på känslan. Istället stannar han mitt i meningarna: ”det gjorde ju inte direkt ... annars bryr jag väl mig inte så mycket om det men, så liksom bara ehhe??? Va???”

Spelar det då egentligen någon roll att han fick veta att han var omusikalisk? Joakim menar att det ändå är avgörande. För om musikläraren istället sagt att han var musikalisk så hade saker och ting kunnat se annorlunda ut. Han menar att just uppmuntran inte ska underskattas i sådana här sammanhang.

## R

Att få veta att man är omusikalisk, ”det är bara en sådan grej som hänger med”. Det har också resulterat i att Joakim sjunger endast när han är ensam eller i sammanhang där han ändå inte hörs. Annars mimar han. ”Jag är medveten om att jag sjunger jävligt kasst.”

### 10.5 Carl

## O

Carl är 31 år och växte upp i ett samhälle i södra Skåne. Carl är scout och har sjungit tillsammans med andra scouter sedan åtta års ålder. Han är inte rädd för att sjunga i några offentliga sammanhang och lär sig melodierna genom att härma andra. Det Carl menar att han behärskar musikaliskt är just melodier och rytmer men det finns också något som han inte säger sig förstå och som gör att han betecknar sig som omusikalisk. Carl är också mycket osäker på musikaliska begrepp varför hans berättelse inte är helt enkel att förstå alla gånger.

Ingen i Carls familj spelar något instrument. Hans pappa spelade visserligen flöjt men så kom han i konflikt med sin lärare och slutade. Händelsen gjorde att han aldrig velat tvinga sina barn att spela och varken Carl eller hans syster spelar därför något instrument. Carls mamma ”kan inte ens hålla melodier” och är därför enligt Carl nästan mer omusikalisk än han själv. Carl tror ändå inte att omusikaliteten har att göra med arv. Han är dock säker på att man behöver uppmuntran för att utvecklas musikaliskt.

Carls berättelse börjar år 1985 när han gick på mellanstadiet. Läraren var en man i 35-40-årsåldern som betraktade hela klassen som ett ”hopplöst fall musikaliskt”. ”Vi ansågs väl bara vara en stor plåga för stackars musikläraren.” Undervisningen baserades på sång och dans samt på spel på olika ”infödingsinstrument” såsom gurka, minixylofoner och flöjter. Speluppgifterna var enkla men helst verkade läraren ”vilja att eleverna satt tysta i ett hörn”. Dansen tycker Carl att han klarade bra men sången hölls på en mycket låg nivå och Carl anser att läraren aldrig strävade efter att höja kvaliteten på det som gjordes. Han hade heller aldrig några prov i sång.

På högstadiet fick Carl en kvinnlig lärare i 40-årsåldern som också var mamma till några av hans vänner. Denna relation anser Carl bidrog till att han fick ett bra betyg trots allt och med bra betyg menar han en trea. Han hade för övrigt full närvaro, något som han beskriver som sin kanske enda starka sida. Undervisningen baserades på spel på trummor, piano, bas och gitarr. ”Ja, jag spelade men som sagt, inte någon uppmuntran. Man fick en uppgift och sen när jag hade gjort ett tappert försök så bara konstaterades då att jag var tondöv och att jag inte behövde fortsätta”.

Carl jämför begreppet tondöv med att vara omusikalisk men tillägger lite motsägelsefullt att ”det ena ger väl det andra”. Hur som helst så var det i högstadiet som han personligen fick höra att han var omusikalisk. Läraren tyckte om honom som person men hon ”litade inte på honom musikaliskt”. Bland de åtta killarna i klassen var för övrigt hälften omusikaliska precis som Carl.

## H

Carl berättar att musikläraren på högstadiet lyckades konstatera att han inte kunde någonting. ”Och de var öh eh allting som vi skulle spela, gav hon bara upp hoppet om. Alltså som vi skulle trumma, och det kunde jag inte göra i takt. Så då sa hon, nej hon konstaterade nog bara sådär rakt av att eh det är omusikaliskt”.

På gymnasiet gick Carl teknisk linje utan musikundervisning men hans flickvän gick med i kören och då gjorde han det också. Där var han den som sjöng ”starkast av alla” och körledaren tog på sig att testa om han ”kunde sjunga”, och... ”det kunde jag naturligtvis”. Därefter fick Carl sjunga en melodi och då ”märkte läraren vad som var fel”. När Carl ska beskriva detta så berättar han att: ”alltså jag fick en sångtext och sen så sjöng jag den och sen gick det ganska bra och så tyckte han det var lite lustigt för att jag eh ligger nämligen på halvnoter rakt igenom hela. Och det gör jag alltid så därför så kan jag inte sjunga som då i en kör” [...] ”Och sen så sa han att, *men om jag bara spelar ett C här på pianot?* Så sa jag att *ja jo då förstår jag inte vad du pratar om. För det är fullständigt omöjligt för mig att förstå. För där det är en ton.* Så sa han *men kan du höra skillnad mellan den här och den här? Ja det kan jag ju. Det är ju självklart.* Men jag menar att om man, om man spelar ett C på en del av skalan och en annan del av skalan så är det lika stor skillnad som om man spelar ett C och ett D. För min del är det bara en skillnad i ljud!”

Efter gymnasiet började Carl ta pianolektioner och det, menar han, gick inte så bra. ”Det enda jag lyckades lära mig var vad, exakt vilken ordning man skulle trycka ner tangenterna, och om det var fel kunde jag konstatera att det var fel. Men jag kunde inte säga om det skulle vara högre eller lägre utan det var bara, ja det är fel. Och så testade man typ en annan tangent och ja, den låter rätt”.

## V

Carl funderar i sin berättelse på hur det är att spela ett instrument och han berättar hur hans inställning till att spela har förändrats genom åren. ”Så, jag har ju haft vänner, och ibland, eh för det mesta har jag nog bara tyckt synd om de stackarna som måste ha en läxa varje vecka och som spelar någonting. Och det var väl lite grand det som var min inställning när jag var liten för att jag hade inte så stort tålamod att sitta stilla.” [...] ” Och nu, på äldre dar tänkte jag säga, ha ha är jag så gammal? Ehm, eh då ångrar jag mig, för det hade varit kul att kunna spela något instrument. Visserligen hade det varit så, hade jag gärna velat lära mig spela fiol eller något liknande, vilket jag absolut aldrig hade lärt mig när jag var liten. Eller min mor hade framförallt inte låtit mig öva hemma med den. Men om man inte uppmuntras som liten så är det inte så kul att gå och spela en gång i veckan. Så jag önskar ju mig att mina barn, om jag skaffar mig några sådana, att de blir musikaliska. Inte att påtvinga dem utan bara för att de ska få möjligheten att lära sig. Så kan de själv få göra bedömningen själv när de har spelat ett tag, om de tycker det är kul eller inte. De ska inte behöva gå i pappas spår.”

Carl berättar om en skillnad mellan musikläraren på mellanstadiet och läraren på högstadiet. På mellanstadiet var läraren inte så noggrann när han undervisade. Det förändrades på högstadiet där musikläraren ”tog det på allvar och tyckte det var intressant” [...] ” Och hon försökte nog hjälpa men jag vet inte, jag var inte, ... inte någonting som ansågs vara på den sidan av hoppfullhet att man kunde lära mig någonting. Så det var mer att när jag hade gjort något så var det ”ja eh tack så går vi vidare”.

Musiklärarnas förhållningssätt till honom som omusikalisk var också olika i högstadiet och i gymnasiet. ”Hon (högstadieläraren) förklarade inte varför hon sa att jag var omusikalisk, hon tyckte att jag var en bra person ändå men hon ansåg väl inte att musik var mitt ämne. Att jag kanske borde, eh att jag eh var nog rätt hopplös. Men hon försökte aldrig, öh det var, det var det som var problemet mellan henne och den på gymnasiet. Den på gymnasiet försökte åtminstone att kolla, eh försökte testa vad som kunde tänkas vara fel. Medan hon på högstadiet bara i princip eh gav upp hoppet. Hon sa väl bara, jag menar eh ja mitt intresse av

att sjunga när jag var i målbrottet var väl kanske inte så värst högt heller. Och sen resten av min repertoar när det gällde att trumma och spela gitarr eller bas eller precis vad som helst var jag fullständigt värdelös på.”

Carl beskriver sång som något enkelt som han alltid har kunnat. ”Min sångförmåga har alltid grundat sig på att lyssna på vad alla andra sjunger och sen sjunga samma melodi som dem. Och det där med om jag sjunger för högt eller för lågt, det har jag liksom aldrig riktigt reflekterat över... för sen så vet jag inte riktigt vad det innebär. Jag KAN inte höra det, eller, kan och kan, alltså, ja, just nu kan jag inte höra det, jag säger inte att jag inte har förmågan att lära mig det bara för att jag inte kan det nu” [...] ”Jag sjunger exakt, eh om man inte vet någonting så låter det exakt som den melodin som e liksom fast den ligger något halvt över. Något halvt notsteg över hela tiden.” [...] ” och eftersom det är svårt för alla andra att sjunga halva steg så blir det alltid så svårt när jag sjunger tillsammans med någon... Att när jag sjunger så tycker jag att melodin låter likadant som någon annan. Och då kan inte jag förstå att vissa säger att jag sjunger för lågt för dem. Jag förstår ju inte vad det skulle innebära. Utan det enda jag kan förstå är att de inte kan sjunga tillsammans med mig trots att jag använder samma melodi som dem. Jag hör nämligen bara själva rytmen i sången. ” [...] ” Alltså de säger det till mig, att jag inte sjunger som de. Jag tycker själv att, så länge melodin är samma anpassar jag mig efter deras melodi. Men uppenbarligen anpassar jag mig bara efter melodin och så finns det någonting i tonhöjden som jag inte KAN anpassa mig efter eftersom jag verkligen inte hör det. Eller.. Eller att jag inte har lärt mig det. ”

Även när det gäller spel så finns det något i musiken som Carl inte hör. ”Alltså, jag KAN verkligen inte höra skillnaden på det ena eller det andra. Det enda jag kan höra skillnaden på är om du spelar ett stycke och jag spelar någonting som låter likadant eller inte likadant. Om det sen ligger, ja en oktav eller nota eller så fel, det märker inte jag. Jag märker bara om det är typ samma rytm i det. För rytmen har jag verkligen, alltså det är absolut inga problem med rytmer och så. Det är därför ju, att, det är ganska lätt att dansa. Så vals och sånt kan jag ju naturligtvis. Men alltså just när det kommer till att höra skillnaden.

Hur känns det att få veta att man är tondöv? ”Det sitter fortfarande ganska djupt att man är tondöv och när man har konstaterat någonting sådant om sig själv och dessutom är medveten om att jag inte hör skillnaden så, så är det kanske svårt att övertyga sig själv om att lära sig höra skillnaden... Och som sagt, det kan ju ha att göra med att man inte blivit uppmuntrad och att man då, att man i princip alltid har hört att man var omusikalisk och tondöv. Tondöv är nog det man har hört snarare än omusikalisk.” Vid flera tillfällen i berättelsen betonar Carl hur viktigt det är med uppmuntran. ”Och det märker man ju också att vissa som har någon slags talang uppmuntras och utvecklas medan de då, som i mitt fall, inte hade så mycket till talang, inte fick någon uppmuntran alls. ”

## **R**

Betyget i musik tyckte Carl blev bra men det var för att han kände musikleäraren. ”... Om du skulle spela fel på en gitarr eller så, så skulle jag aldrig höra skillnaden mellan det och en annan ton eller så. Jag kan höra skillnaden mellan två toner men jag kan inte höra vad som utgör ett fel. Och jag kan inte, jag kan inte heller jämföra, och det är ett stort problem, jag kan inte jämföra mellan ett piano och min egen röst. Så om jag sjunger ett C och jag hör ett C på ett piano så låter det inte likadant i min värld. Det ena är sång och det andra är ett instrument. Så jag, jag hör inte likheten. ”Och jag kan inte, det enda jag kan göra för att ändra min röst är när de ber mig att höja min röst så kan jag höja den, och jag kan sänka den. Men jag kan inte gå in i någon specifik ton.” [...] ” Annars så, eh jag tror att det är lite så att, att jag har hört att

jag är omusikalisk så därför har jag aldrig ens ansträngt mig för att det är ingen som någonsin har uppmuntrat det. Sjunga, JA, men inte i eh nått sammanhang bortom lägereldssjungande (är scout) när ändå ingen bryr sig och det är mitt ute i skogen och det susar och viner och det kanske inte hörs någon skillnad.”

## 10.6 Mimmi

### O

Mimmi är 18 år och går sista året på estetiska programmet på gymnasiet. Hon har valt dramainriktning men flera av hennes klasskamrater är musikesteter och nästan alla hennes vänner sysslar med musik. Tillsammans med dem känner sig Mimmi verkligen omusikalisk.

Som liten älskade Mimmi att sjunga men i högstadiet var det inte alls lika roligt. Hon skiljer på att sjunga fint och att inte sjunga fint och hon gör stor skillnad på dessa båda. Hon skulle aldrig sjunga fint offentligt. Däremot skulle hon kunna spexa och skämma ut sig, bjuda på sig själv. Snapsvisor sjunger hon gärna, men då med lite alkohol i kroppen. Fin sång sjunger hon inte trots att hennes vänner säger att hon sjunger fint. För det är bara fint när hon ”inte tänker på det”. Skulle hon sjunga fint offentligt blir hon nervös och ”då låter det inte alls fint längre”. Hon vill inte skämma ut sig genom att sjunga så på stora scener.

På gymnasiet sjunger hon i en kör och det tycker hon går bra därför att hon härmar läraren som sjunger före och visar. Däremot vet hon ingenting om musiktermerna och hon vet inte om hon är alt eller sopran, hon förstår inte noter och imponeras av alla som gör det.

På gymnasiet har hon nyligen sökt en huvudroll i en musikal. Den delen av ansökan som gick ut på att spela teater gick bra men när hon skulle sjunga upp började hon gråta. Hon berättar att lärarna på gymnasiet sagt till henne att hon reagerar så eftersom hon fått höra så många gånger att hon är omusikalisk. Hon sjöng upp trots allt till slut och fick då en roll med inte mindre än tre solosånger vilka hon snabbt övertalade lärarna att få slippa sjunga.

Mimmi kan inte spela något instrument men det är en dröm hon har. Hon skulle vilja lära sig spela munspel men hindras för ”man kan ju inte komma till en lärare som 18-åring och inte kunna någonting”. Att spela instrument är också ett kriterium som Mimmi ställer när hon avgör om någon är musikalisk. Hemma spelar hon munspel och tycker det låter fint men hon betonar att hon ”egentligen inte kan spela”.

Mimmis mamma har spelat i orkestrar och behärskar både fiol och piano. Hon kommer från ett annat land och när hon kom till Sverige så slutade hon spela. Idag spelar mamman bara när hon får tillgång till instrument, de har inga instrument hemma. Flera gånger har Mimmi frågat varför hon aldrig fick gå och lära sig spela något instrument men då fått till svar att man inte hade råd. Mimmi har tre syskon och ”det är väldigt dyrt att ta lektioner”.

Mimmis berättelse börjar när hon gick i sexan omkring år 2000. Hon gick i en klass med ca 30 elever på en tvåparallellig skola med många musikintresserade elever. Skolan hade många band och flera klasskamrater uppträdde på skolavslutningarna.

Lektionerna baserades enligt Mimmi mycket på att spela i band inom olika genrer. Någon gång fick de skriva en bluestext till en bluestolva, de hade lite teori med bland annat en genomgång om noter. Ibland fick de också ta med egen musik och spela upp i klassrummet. Någon gång spelade läraren upp musik och frågade vilka instrument som var med, ”men alla instrument var ju med så det var löjligt”. Mimmi berättar att eleverna som fick MVG hade



spelat under hela skoltiden (även låg och mellanstadiet) och detta var något som ”andra elever i klassen bråkade mycket om”.

Musikläraren var en man i 40-45 årsåldern. Mimmi hade koncentrationssvårigheter och är diagnostiserad med ADHD och hon berättar att han ”gav upp direkt” med att försöka lära henne något. ”Redan i sexan sa han att jag var ett hopplöst fall.” Enligt Mimmi var musikläraren mycket omtyckt av de elever som var bra på musik. Mimmi uppfattade att han favoriserade de eleverna och gav dem all uppmärksamhet. Det rörde sig om ett tiotal elever i klassen. Till de andra eleverna ”fanns ingen tid, särskilt inte åt mig”. När eleverna tog med musik och spelade upp så hade läraren åsikter om musiken, datorgjord musik var inte ”riktig musik” enligt honom. ”Det var i den perioden när jag lyssnade på jättemycket tung hip-hop och sånt och han tyckte inte alls att det var musik över huvud taget” [...] ”Han sa alltid att jag var omusikalisk”. Mimmi fick veta att ”hon var den andra omusikaliska eleven som han mött under sina år som musiklärare”. Hon uppfattade att alla i klassen kunde spela utom hon och hon förstod inte när andra elever sa till henne att ”det är jättelätt”.

## H

Mimmi berättar om tre olika händelser från högstadietiden: uppsjungsproven, instrumentalundervisningen och musiklärarens kommentarer om hennes musikmak. Eleverna fick sjunga upp för musikläraren i både åttan och nian. De fick stå på kö i korridoren för att sedan gå in och sjunga upp för läraren. Orsaken enligt Mimmi var enkel: ”Ja. Så de alltså kunde pricka av att man behärskade att sjunga i alla fall”. Hon berättar att hon, efter att ha varit med på provet i åttan, vägrade vara med i nian. ”Alltså han höll ju inte på så och säga sådär att *gud vad du sjunger fult* och så, men det var ju alltid...” Det underförstådda som hon berättar om på många ställen i sin berättelse, är att musikläraren sagt till henne att hon var omusikalisk väldigt många gånger, ibland uttalat och ibland outtalat. Att göra ett sångprov till i den situationen vägrade hon helt enkelt att göra.

Annars var det i den ofta förekommande instrumentalundervisningen som Mimmi verkligen fick uppfattningen om att hon var omusikalisk. ”För det var ju såhär emm, alla skulle ha spelat någonting. Vi spelade, det var någon låt vi skulle spela, då som ett band. Så skulle alla ha testat alla instrument, och alla testade liksom och KUNDE spela något, även om det lät fult så kunde de i alla fall behärska vissa grejer och så. Och jag kunde, som vi skulle lära oss så här (visar ett trumkomp), och hålla takten med benen och ... jag kunde aldrig det. Mimmi berättar om hur hon upplevde att hennes lärare gav upp direkt med att försöka lära henne något, ”så, att, då gav jag OCKSÅ upp”. Mimmi var närvarande på alla lektioner men hon lärde sig alltså aldrig att spela och upplevde att läraren konstaterade att hon var omusikalisk och gav upp.

Ett annat inslag i undervisningen var när eleverna fick ta med sig musik hemifrån och spela upp för kamraterna. När Mimmi gjorde det kommenterade hennes musiklärare valet av musik. Mimmi beskriver att han sa saker som: ”Ja, att jag, att jag inte fattade riktigt vad musik var och sådär att, ... För att om man tog med då liksom, nått band till exempel som syntmusik eller vad det nu heter så här datagjord så där att liksom *NEJ det är inte musik!*” Utanför skolan berättar Mimmi om att hon hamnar i liknande diskussioner men att det då är jämnåriga kamrater som på liknande sätt förklarar att hon inte riktigt förstod vad som är bra musik.

## V

I Mimmis familj ”har det har aldrig varit att hon (Mimmis mamma) har lärt mig någonting” (att spela instrument) ”vilket är väldigt synd”.

”Man märkte ju inte det när man var liten liksom (att man var omusikalisk), för, för då sjöng man ju bara. Men sen när man skulle börja lära sig instrument och så, då i sexan så eh, var jag tydligen ett (skrattar) hopplöst fall och så... Och sen har det suttit kvar ... jag behärskar verkligen INGET instrument över huvud taget” [...] ”Eh mm men det finns kvar det där för jag tycker att jag har varit så obekvämt i att vara omusikalisk liksom. Alltså jag kände mig så... Nu i efterhand så tror jag ju det att, om han hade lagt ner mer tid på mig, eller i alla fall ansträngt sig lite så hade jag ju säkert kunnat lära mig några ackord. Och om jag då hela tiden fick höra att ”det går inte, du kan ju inte” då blev det så. Klart, det kan jag ju inte. Och när alla ändå satt så, ”ja det här är ett D och det här är ett C”, alla kunde ju den liksom men jag fattade aldrig det. Jag bara var så här, VA? Hur ska man liksom...? Det är ju inte så att jag går och tänker varje dag, och gud, vad hemskt att det blivit så, att eh liksom, att jag har bara liksom, inte brytt mig så mycket om det och så... men det är tråkigt när man så...”

## R

Att Mimmi blev förklarad omusikalisk resulterade i att hon gick i grundskolans högre fyra år utan att lära sig, enligt henne någonting. Hon undviker att sjunga inför folk men sjunger gärna när hon är ensam. När hon ändå har sjungit upp har det inte alls gått bra. ”Ja, alltså jag fick ju ovanligt mycket panik och så här och ... ville bara liksom krypa ihop och gå hem och så sa hon (gymnasieläraren) liksom det att, det är ju bara för att han (högstadieläraren) har talat om det för dig hela tiden (att du är omusikalisk).”

”Jag hade ju ett musikintresse liksom, när vi gick på högstadiet men sen har musiken försvunnit helt. Och nu har jag bara haft sånt, att jag tycker liksom inte om att diskutera musik alls. Och jag tycker inte om att folk frågar mig vad jag gillar att lyssna på för jag blir så, jag vet inte varför jag blir så frustrerad men jag liksom, jag vill inte att folk ska lägga vikt vid musik eftersom det alltså, det är så himla stort!”

Mimmi är också osäker på orden som har med musik att göra. ”Jag är inte osäker när någon säger: Du ska sjunga så här! Då vet jag ju hur jag ska sjunga. Men jag vet inte det själv, jag vet inte, vad allt, alltså vad alla de olika sakerna heter och så. Om man är alt och sopran och så. Jag vet vad jag ska sjunga men jag vet, jag vet inte vad jag är för funktion eller liksom. ... Det finns som massa olika musiktermer som jag inte vet, inte alls vet vad det betyder.”

## 11. Analys

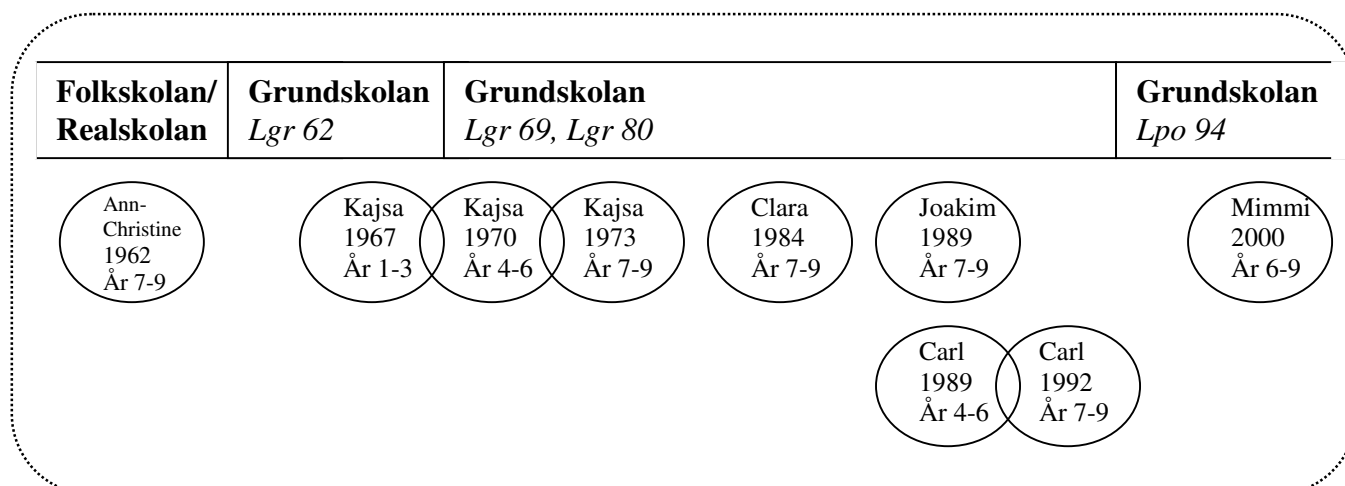
I analysarbetet gick jag tillbaka till de dokument där exempelvis alla orienterande texter (från alla berättelser) placerats tillsammans. Här kunde jag jämföra textdelar mellan berättelserna för att hitta olika strukturer och teman. Jag redovisar min analys av de olika delarna i berättelserna i tur och ordning och utgår då ifrån samma ordning som jag använt i resultatkapitlet.

### 11.1 Orientering

I analysen av de orienterande berättelsedelarna utgick jag ifrån de uppställningar som jag gjorde redan i samband med den inledande analysen (s. 28). Jag kommer nu att ta upp dessa olika ämnesområden var för sig och jämföra dessa mellan berättelserna samt försöker relatera dessa till tidigare presenterad teori.

#### 11.1.1 Tid och läroplan

Jag började med att sammanställa tidpunkterna för när varje berättare fick veta att han eller hon var omusikalisk samt vilken läroplan som gällde i skolan när det hände. Detta motsvarar de ämnesområden som jag tidigare kallat "vem/ålder" och "skolan/när" och jag har försökt att illustrera detta genom att sätta in berättarna i en slags tidslinje med läroplanerna som utgångspunkt (figur 1):

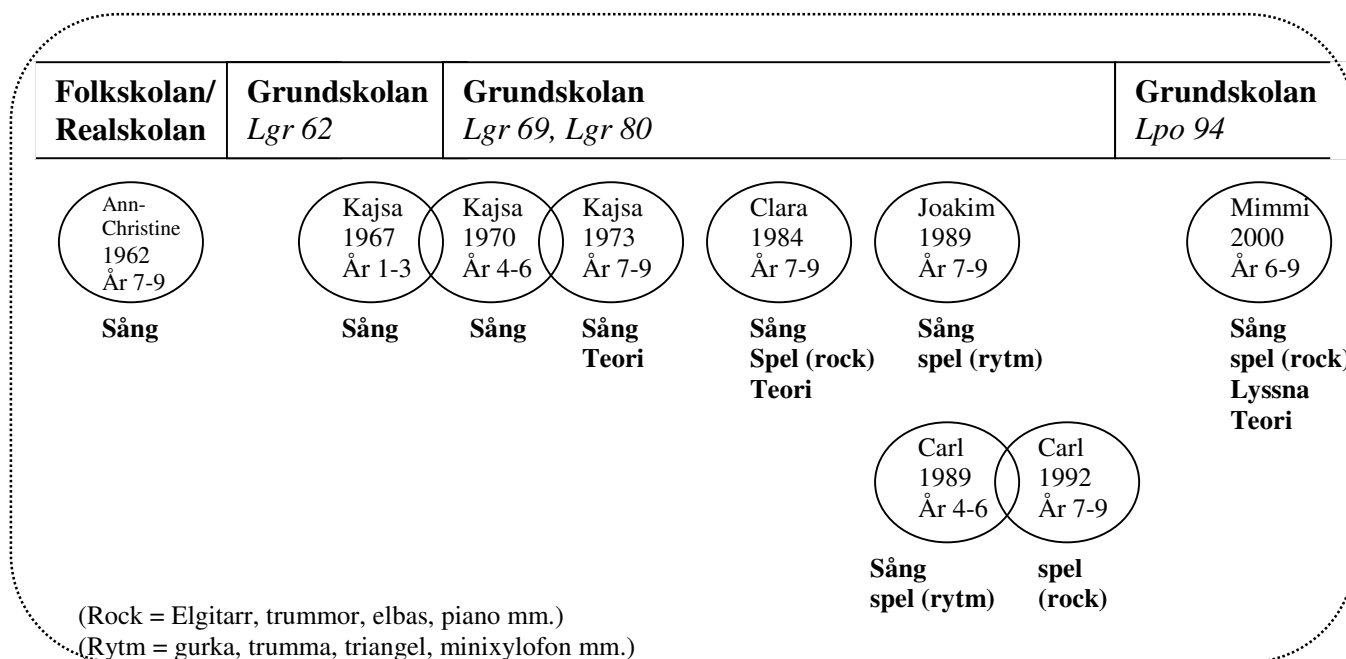


Figur 1. Orientering av berättelserna i relation till tid, skolform och läroplan.

Figur 1 visar att fyra av berättelserna återfinns inom Lgr 69 och 80 dvs. inom den dolda läroplanskoden (s. 16). Anne-Christine är ensam om att berätta om en händelse från folkskolan och Mimmi är ensam om att berätta om något som hänt efter Lpo 94s införande och den kommunikativa läroplanskoden (s. 16). Genom att utgå ifrån denna uppställning i analysen synliggörs likheter och skillnader som kan ha med olika läroplanskoder att göra (s. 15).

### 11.1.2 Lektionsinnehåll

En sammanställning av det lektionsinnehåll som skildras i berättelserna vittnar om att musikämnet verkligen har förändrats över tiden. Anne-Christine deltog i en musikundervisning som enbart baserades på sång medan Mimmi dessutom fick spela flera olika instrument, lyssna på musik och studera teori. Kajsa sjöng ända fram till högstadiet då även teori förekom och det är först Clara, som gick i skolan på 1980-talet som undervisades i spel i skolan. I figur 2 illustreras innehållet i de olika berättarnas musikundervisning.



Figur 2. Orientering av berättelsernas lektionsinnehåll i relation till tid, skolform och läroplan.

Det finns en logik i att just Mimmi är den som berättar om flest olika aktiviteter på musiklektionerna. Ser man till hur läroplanerna utvecklats har musikämnet gått från att vara sångbetonat till att innehålla allt fler komponenter och framförallt till att allt mer betona spel. För Ann-Christine, som undervisades inom folkskolan, var det ingen slump att hennes första och enda lektion i flickskolan (se sidan. 31) var sångbaserad. Fortfarande var musikämnet ett sångämne och så var det även för Kajsa när hon gick i skolan. Först de berättare som undervisades inom Lgr 80s ramar, där spel tillsammans verkligen betonas, berättar om spel av olika slag. På så vis ger berättarna en bild av musikundervisningen som stämmer ganska väl överens med den bild av undervisningen som läroplanstexterna i sig skildrar (s. 11). Möjligtvis kan man här se en viss fördröjning när man jämför läroplanstext med praktiken i berättelserna. Även Lgr 69 ville vidga innehållet i musikämnet mot skapande aktiviteter, ändå beskriver till exempel Kajsa ett sångämne genom hela sin skoltid.

Berättelserna ger även en bild av musikundervisningen i grundskolan som pekar på att högstadiundervisningen generellt är mer mångfacetterad än mellanstadiundervisningen. Det är som jag ser det inte är inte självklart att elever i låg och mellanstadiet inte spelar på musiklektionerna alternativt enbart spelar rytminstrument. Ändå tror jag att den bilden inte är unik för dessa berättelser och att den kan säga något om resursmässiga skillnader såväl materiellt som lärarmässigt mellan mellanstadiet och högstadiet. Det leder i sin tur fram till

frågan om hur viktig musikundervisningen uppfattas i grundskolans olika år och vilka syften den förväntas uppfylla vid olika tidpunkter i elevens skolgång.

### **11.1.3 Betyg**

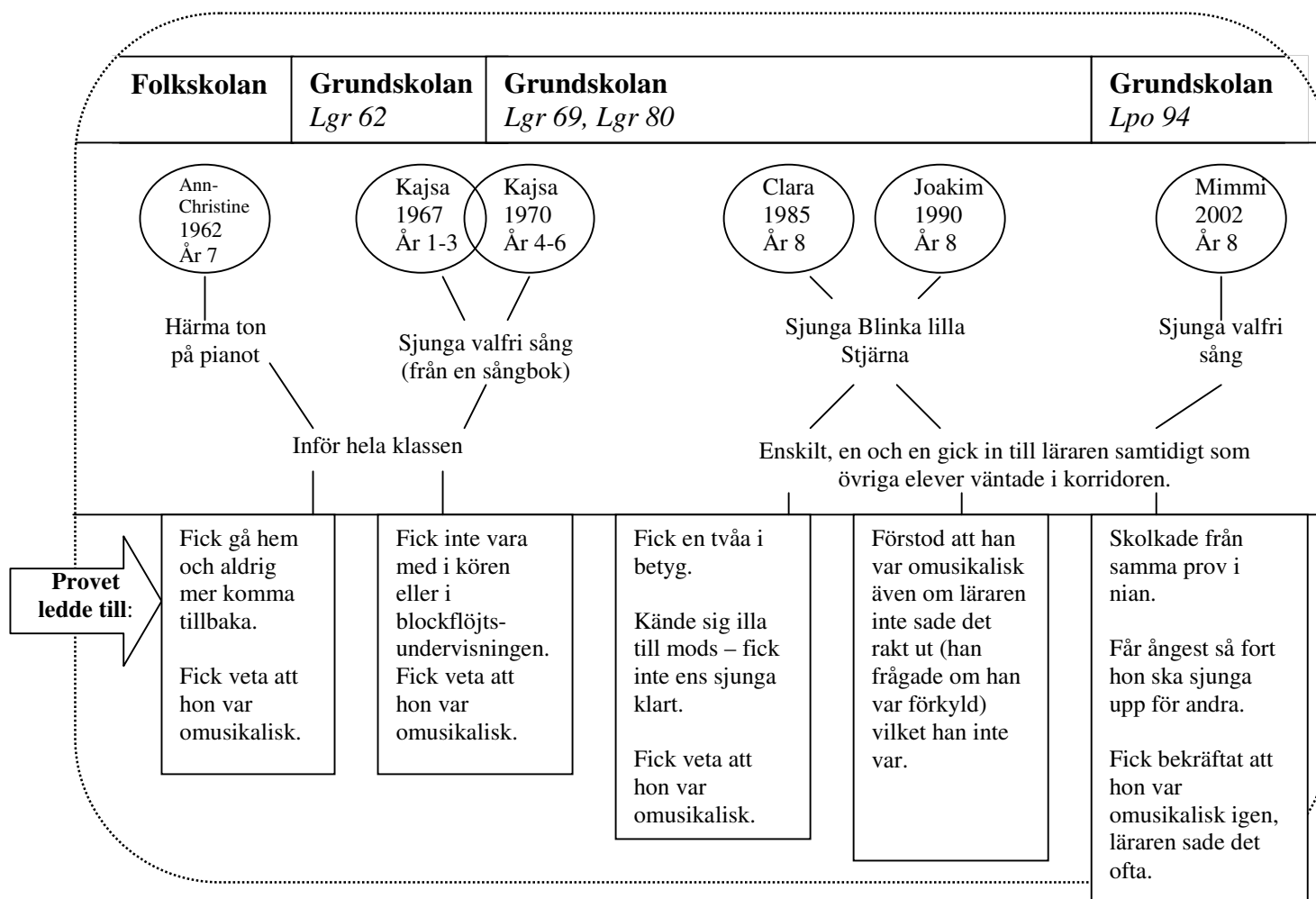
Betygssystemet varierar över tiden och i berättelserna. Ann-Christine gick i en skola med bokstavs-betyg. Om hon fick ett betyg, vilket hon inte riktigt minns, var det sannolikt det allra lägsta enligt henne själv. Kajsa, Clara, Joakim och Carl fick sina betyg i siffror. En trea var vad man betecknade som godkänt (enligt berättarna) och det betyget uppnådde Carl eftersom han kände läraren, Joakim utan att veta hur lärarna satte betyg och Mimmi för att hon var närvarande på lektionerna. Värre var det för Clara som fick en tvåa trots att hon hade god närvaro, något som för övrigt var enda anledningen till att hon inte fick en etta. Kajsa minns inte om hon fick en etta eller en tvåa.

Betygen baserades på lite olika saker för de olika berättarna. Ann-Christines lärare baserade betygen på att man skulle kunna sjunga rent och härma toner som läraren spelade. Kajsas lärare baserade också betygen på sång och betygen sattes i samband med sångproven, då de för övrigt lästes upp högt så att alla kunde höra. Clara konstaterar att närvaro i sig hade något med betygen att göra. Annars bedömdes både spel och sång samt eventuellt provet, här är hon osäker. Joakim gissar att proven var betygsgrundande men tillägger att ingen av lärarna var så duktiga på att berätta vad som bedömdes eller hur man bedömde. Carl fick veta hur han låg till under lektionerna så till vida att läraren väldigt tydligt visade vad hon tyckte om hans musikaliska uttryck. Han tycker därför att hans betyg blev förvånande högt. Mimmi vet bara att de som fick det högsta betyget (MVG) hade spelat i många år utanför skolan.

Det är anmärkningsvärt i alla berättelser hur lite eleverna vet om vad som är betygsgrundande. Ingen verkar ha fått en genomgång av vad som krävs och hur man uppnår målen och detta är en fråga som uppmärksammas mycket inom skolan på senare år, dock utan att Mimmi verkar ha märkt av det. En annan gemensam nämnare i berättelserna är de låga betygen i kombination med en god närvaro. Alla som berättat har fått låga eller medelmåttiga betyg samtidigt som de beskriver att de hade nära på full närvaro på lektionerna (med undantag för Ann-Christine som inte fick lov att vara med).

### **11.1.4 Sångprov**

Eftersom spelprov bara förekommer i Joakims berättelse och då utan att kopplas till hur han fick höra att han var omusikalisk, har jag valt att enbart ta upp sångproven i min analys. Dessa har inte sällan en avgörande betydelse för berättarna. Det är oftast vid själva provtillfället som den omusikaliska domen fälls och det finns såväl likheter och skillnader mellan proven i berättelserna. Jag har valt att illustrera proven i tidslinjen i figur 3 (nedan). Under namnen på berättaren och året då provet ägde rum, har jag skrivit vad som var innehållet i provet. Därefter står omständigheterna runt provet, alltså om de fick göra provet inför sina kamrater eller enskilt. Slutligen längst ner har jag skrivit lite om vad provet ledde till för eleverna.



Figur 3. Orientering och sammanställning av berättarnas sångprov, samt konsekvenserna av dessa i relation till tid, skolform och läroplan.

Det figur 3 visar är kanske mer än något annat en slags förändring över tiden. Ann-Christines prov baserades inte ens på en melodi utan på enskilda toner. Såväl prov som provsituation påminner för övrigt mycket om det synsätt från 1850-talet som jag redogör för i avsnitt 5.1 på sidan 17. I figurens övriga prov fick eleverna antingen välja en sång eller sjunga Blinka Lilla Stjärna. Clara och Joakim har inte gått på samma skola och sannolikheten att de hade samma lärare är liten. Deras berättelse är trots detta lika på flera punkter.

Figur 3 uppmärksammar även en skillnad i formen på uppsjungningen. Ann-Christine och Kajsa sjöng upp inför hela klassen med runt 30 elever. Kajsa beskriver hur eleverna låg över bänkarna och tjöt av skratt när hon hade sjungit. Frågan är om Mimmis klass gått med på den behandlingen. För efter hand som läraren har tappat den självklara auktoritetsrollen (s. 16) så har eleverna fått en möjlighet att säga nej, speciellt när de agerar som grupp. Clara, Joakim och Mimmi väntade alla i korridoren innan de gick in en och en och sjöng upp. Läraren satt vid pianot i klassrummet och väntade. Den övningen kräver i sig en stor tillit till att eleverna stannar i korridoren och att inte heller det är självklart vittnar Mimmi om när hon berättar att hon helt enkelt valde att skolka när provsituationen upprepades i nian.

Carl har en annorlunda berättelse i den här bemärkelsen. Han hade inga prov i skolan (varför han inte finns med i figur 3) men hos honom kan man ana en önskan om att läraren hade testat honom. Han saknar att han inte fick veta tidigare ”vad som var fel” och han antyder att läraren inte var så noggrann med sångundervisningen som han hade önskat.

Figur 3 visar inte bara på olikheter över tiden. Om man ser till vad proven ledde till så är skillnaden inte så stor mellan berättelserna. Inte sällan var det i provsituationen som berättarna informerades om att de var omusikaliska för första gången. Att sångprovet på något sätt informerade om detta faktum är gemensamt för alla berättelserna. Carls resonemang kan tolkas som att han räknar med att också han fått ett liknande besked om någon hade testat honom. Jag tolkar berättarnas utsagor som att de tolkar proven som musikalitetstest snarare än som sångprov och att de delar denna tolkning med sina musklärare. Därigenom exemplifierar de, de missförstånd som olika tester inom musikområdet riskerar att ge upphov till.

### **11.1.5 Muskläraren**

I en medicinsk diskurs är alla stämplade, även de som själva delar ut stämplor. En läkare är till exempel alltid mycket tydlig med sin stämpel och inte sällan bär hon eller han en skylt där det tydligt framgår vilken titel som uppnåtts. Lärare är inte på samma sätt tydliga med sina titlar. Jag har frågat berättarna i den här uppsatsen om de visste huruvida deras musklärare var just musklärare eller om det var en obehörig lärare. Flera av berättarna svarade tvärsäkert att det var en behörig lärare men hur vet de det? Jag tror inte att man kan vara säker på att så är fallet. Bland mina kollegor verkar till exempel den allmänna uppfattningen vara att man är musklärare om man undervisar i musik. Så utan en detektivs envetna arbete är det kanske inte möjligt att utlova att alla de musklärare som omnämns i berättelserna verkligen är musklärare i betydelsen innehavare av formell behörighet för undervisning i musik för respektive skolform. Det är därför viktigt att betona att muskläraryrket används slarvigt här något som för övrigt i sig säger någonting om berättelsernas sociokulturella sammanhang.

När jag analyserat berättelserna har jag funnit lite olika utmärkande drag hos musklärarna. Dessa har jag försökt att strukturera och förstå på olika sätt, först genom att titta på lärarna och därefter genom att titta närmare på interaktionen mellan lärare elever (berättaren) och lärarens förhållande till musikalitet.

#### **11.1.5.1 Fyra musklärare**

När jag tittat på hur musklärarna beskrivs i berättelserna har jag funnit fyra stereotyper av musklärare (vilka jag har valt att kalla A, B, C och D). Varje musklärare i berättelserna beskrivs som antingen en eller flera av dessa stereotyper något som jag senare kommer att illustrera.

#### **A. Läraren som omedvetet sårar eleven**

På ett sätt kan alla lärare kategoriseras som att de omedvetet sårade sina elever men jag har valt att ge två exempel på lärare som kanske ändå inte menade något illa vid just det specifika tillfället. Claras lärare sårade henne när han, mitt i sångprovet utbrast ”Tack Clara, det räcker nu”. Sedan blev hon utkörd och nästa person fick komma in. Precis som Joakims lärare som frågade om han var förkyld efter sångprovet, finns det all anledning att fundera över om han verkligen menade att sårade vid just detta tillfälle. Berättelsen säger mig att de gjorde det men samma berättelse väcker också funderingar i största allmänhet. Det är kanske lätt för musklärare att sårade sina elever och kanske är det något som många musklärare (och lärare i största allmänhet) har gjort utan att veta om det. Men vad är det som gör att eleven känner sig

sårad? Och varför tar eleven inte upp frågan med sin lärare så att de kan reda ut eventuella missförstånd.

### **B. Läraren som bara vill undervisa musikaliska elever**

Redan i början av denna uppsats skriver jag om det märkliga i att denna uppsats existerar just eftersom den handlar om musikundervisning i den obligatoriska skolan där alla barn i hela landet undervisas, oavsett förmåga och intresse. När jag skrev det kunde jag inte föreställa mig att jag verkligen skulle finna lärare i berättelserna som inte verkar känna sig hemma i tanken på att själv ansvara för musikundervisningen i en skola för alla.

Ann-Christines lärare uteslöt henne ur musikundervisningen och kanske hade det med dåtidens tro på den absoluta musiken att göra (s. 12). Ann-Christine älskade att sjunga men fick trots det inte vara med på lektionerna eftersom hon enligt läraren skulle förstöra för de andra i klassen om hon stannade.

Karin, Kajsas lågstadielärare, hade också en speciell syn på sina elever. Hon lät eleverna önska vad de ville sjunga men lyssnade bara på de musikaliska elevernas önskemål. Önskemålen skrevs sedan upp på tavlan men, om de omusikaliska skulle ta till orda, skrevs inte deras önskemål upp.

Mimmis båda musiklejare på högstadiet var väldigt omtyckta av de musikaliska eleverna och den manlige lärare som hon hade oftast på högstadiet ägnade all sin tid åt dem. Samtidigt förklarade han att hon var den andra omusikaliska eleven som han någonsin haft. Hon fick inte den tid som hon behövt av honom för att förstå utan istället gick all hans tid åt till dem som redan kunde.

Carls musiklejare på mellanstadiet är ensam i denna uppsats om att ha gett ett intryck av att uppfatta hela klassen som mer eller mindre omusikalisk. Han gav inte ett engagerat intryck och verkade mer eller mindre ha gett upp. Eftersom han, enligt Carl, inte verkade tycka att det var roligt att undervisa denna ”omusikaliska klass”, betraktar jag även honom som en lärare som bara vill undervisa musikaliska elever.

### **C. Läraren som skiljer på person och musikaliskt beteende**

Carls lärare på högstadiet litade på honom och gav honom uppdrag som visade att hon hade förtroende för honom. Men när han spelade hade hon absolut inget förtroende för honom och detta tyckte han inte riktigt om. Han menade att det i sig sade ännu mer om hur omusikalisk hon tyckte att han var, just att hon i andra sammanhang litade på honom och han markerade i sin berättelse att han inte tyckte om hennes dubbla inställning.

Kajsa hade också en högstadielärare med en dubbel inställning till henne. Precis som alla hennes tidigare musiklejare tyckte också högstadieläraren att hon var omusikalisk. Men till skillnad från dem så ”tyckte han om henne ändå”. När hon busade skyllde han på bänkkamraten och hon beskriver att hon, trots att hon inte kunde sjunga, ändå var hans favorit. Till skillnad från Carl så lägger hon inte några negativa värderingar i det dubbelbottnade utan hon tyckte om den läraren.

### **D. Läraren i den medicinska diskursen**

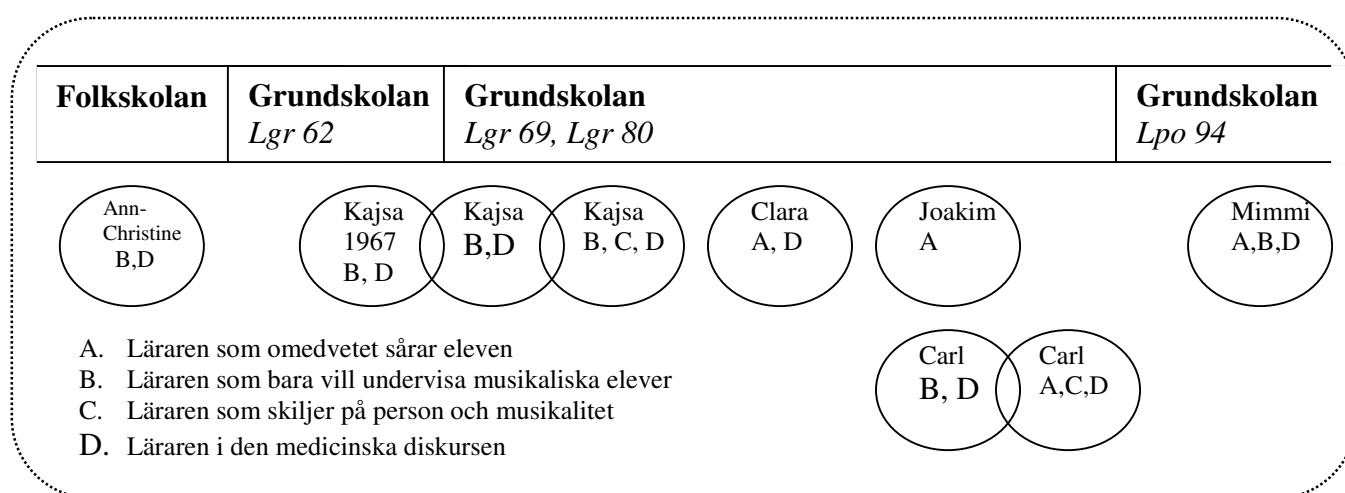
Egentligen kan alla lärare i berättelserna anses vara präglade av den medicinska diskursen i och med att de har sagt till sina elever att de är omusikaliska. Möjligtvis kanske Joakims lärare inte borde omnämnas under denna rubrik men han gav å andra sidan en annan diagnos



och frågade om Joakim var förkyld. Musiklärarna tar ändå i de flesta fallen på sig en roll som visar hur präglade de är av naturvetenskapliga tankesätt och en medicinsk diskurs (s. 22 ).

Carls körledare på gymnasiet kan utan vidare tolkas som en lärare i en medicinsk diskurs. Han tog sig an honom när han gick med i kören och gjorde en grundlig utredning av vad som var fel. Han diagnostiserade honom och diagnosen blev att han konsekvent sjöng en kvartston (?) fel. Carls åkomma bedömdes inte som möjlig att bota men Carl fick veta att han skulle fokusera på melodin och lära sig den. Carl är tacksam över den hjälp han fick och önskar att hans tidigare lärare hade gett honom det stödet.

I figur 4 (nedan) har jag placerat in de olika musiklärarna (stereotyperna) under deras respektive elev. Syftet med det är att se om det i sig ger ett mönster som skulle kunna tolkas utifrån läroplanskoder eller olika styrdokument.



Figur 4. Orientering av berättelsernas musiklärare i relation till tid, skolform och läroplan.

Figur 4 kan endast tolkas med mycket stor försiktighet, just med tanke på hur vag informationen i berättelserna är. Om figuren ändå kan tolkas så visar den på en stor spridning. I motsats till tidigare figurer i analysdelen så visar inte denna figur på en förändring över tiden. Snarare är mönstret slumpmässigt och oföränderligt. Det slumpmässiga kan uttolkas som att det trots allt är personer som beskrivs och att de inte kan tolkas som representanter för något större. Bilden stämmer också väl överens med den bild av skolan som den nationella utvärderingen 2003 ger, något som jag tidigare skrivit om i kapitel 4 (s.12).

#### 11.1.5.2 Musikläraren, eleven och musikaliteten.

Utifrån berättelserna kan olika ämnen lyftas fram, vilka alla rör interaktionen mellan musiklärare, elev och musikalitet. De ämnen som jag tar upp här är ordnade under fyra rubriker (E, F, G och H).

#### E. Omusikaliska elever är svåra att undervisa

För en musiklärare är en omusikalisk elev en utmaning. Det visar Mimmis musiklärare som inte lyckades förklara så att hon förstod och som helt enkelt gav upp. Claras musiklärare fick möta en elev som vägrade klippa naglarna och som därför spelade elgitarr med skinnhandskar och Ann-Christines lärare mötte en elev som inte kunde ta en enda av tonerna han gav henne från pianot. Carl som säger att han är bra på rytmer kunde enligt musikläraren inte ens spela

en enkel trumrytm. Hur undervisar man en elev som inte kan det "alla andra" i klassen kan? En skola för alla är i praktiken långt ifrån enkel.

### **F. Läraren betygsätter musikalitet**

En koppling som exempelvis Kajsa nämner är den mellan betygen och sångproven. Det var i samband med proven som hon fick veta att hon var omusikalisk och det var i samband med proven som läraren satte betyg. Det innebar att Kajsa fick ett betyg på sin musikalitet. Hos en lärare som ser som sin uppgift att betygsätta musikalitet kan man anta att just musikalitet betraktas som något väldigt viktigt och centralt.

### **G. Det är viktigt att vara musikalisk**

Musiklärarna i berättelserna måste också av andra anledningar tycka att det är viktigt att vara musikalisk. Varför skulle de annars ha berättat för sina elever huruvida de är musikaliska eller ej? Och varför skulle de iscensätta prov där resultatet av provet var att elever som misslyckats fick veta att de var omusikaliska? Att musikalitet är viktigt för dessa lärare kan jag inte se som annat än att så måste det vara. Men från detta resonemang vill jag ta Joakims lärare som eventuellt kan ha använt sina prov till något annat än att mäta just musikalitet. Att musikalitet är viktigt för dessa lärare förklarar berättelserna men varför är det viktigt för dem? Vad är det som gör att de fäster så stor vikt vid just detta i den obligatoriska musikundervisningen? Har lärarna missförstått sitt uppdrag eller har de tagit det på för stort allvar?

### **H. Musiklärarna har en idealistisk syn på musik och värden**

När musiklärarna säger till sina elever att de är omusikaliska så berättar de något om sig själva och sin syn på musik och värden. Berättelserna ger en känsla av att musiklärarna ser på musik som en slags absolut kunskap (s. 12). En musiklärare som har en tydlig idealistisk syn skildras i Mimmis berättelse. Den musikläraren säger rakt ut att "Det här är inte musik" när hon tar med sig musik som hon tycker är bra till skolan. Övriga musiklärare går inte in på vilken musik som är bra eller dålig utan mer på hur musiken bör framföras. Det finns i deras värld ett musikaliskt och ett omusikaliskt sätt att framföra musik på och detta tolkar jag som att de har ett idealistiskt synsätt på musik.

#### **11.1.6 Fler omusikaliska**

Om man väljer att se på omusikaliteten i berättelserna som något fiktivt, ligger det nära till hands att fundera över om inte spridningen av omusikaliska elever har någon slags koppling till spridningen av musiklärare som betraktar sina elever som omusikaliska. Då berättelserna i denna uppsats vittnar om just sådana lärare, med tillhörande omusikaliska elever, är det intressant att få kunskap om hur många fler i berättelserna som också var omusikaliska.

Även om berättarna ofta känner sig ensamma som "omusikaliska" så hade de flesta av dem, när de gick i skolan, klasskamrater som var mer eller mindre omusikaliska. Ann-Christine var ensam men i Kajsas klass fanns ett par till som var "utdömda". Totalt under hennes skoltid var det i detta avseende kanske fem som "ville men som inte kunde". Clara och Joakim vet inte hur det var med kamraterna på denna punkt. Carl berättar att hälften av killarna i hans klass var omusikaliska men Mimmi var ensam i sin klass. På det hela taget ger berättarna ett ensamt intryck i den här frågan. Det finns inte så många som är omusikaliska. Det finns några som inte ville syssla med musik, det poängterar till exempel Kajsa, men annars är de inte många.

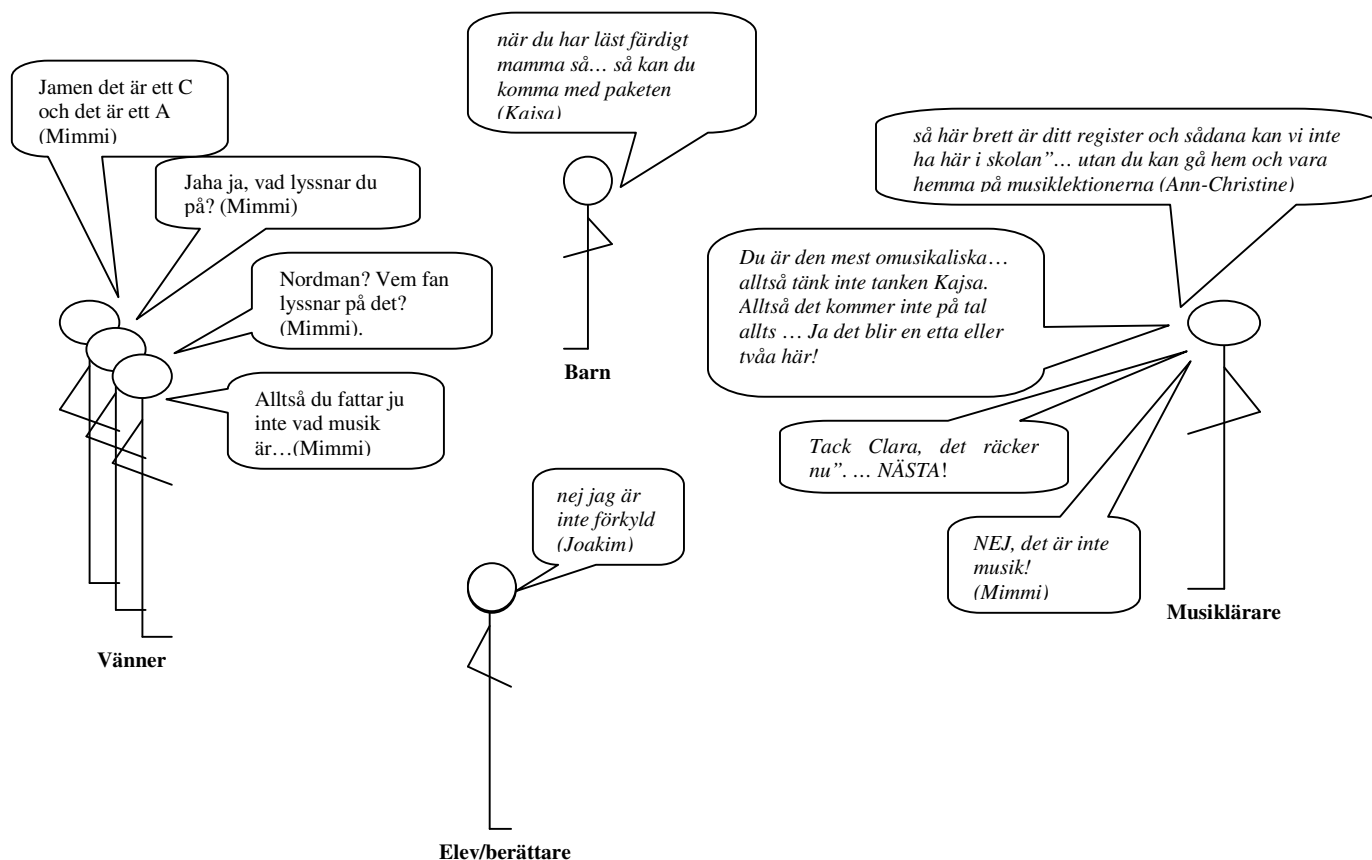
#### **11.2 Händelse**

Jag kallar dem händelsedelar, de rader i transkriptionerna som jag markerat med ett H. Här återfinns alltså själva handlingen i berättelserna men det är inte dem som jag avser analysera. I stället har jag valt att studera de direkta citat som återges av berättarna och som alltså

återfinns just i händelsedelarna. Citaten presenteras av berättarna som om det är någon annan som säger det och berättarna förändrar också rösten lite så att jag som lyssnar ska förstå att det är just citat. Berättarna citerar för övrigt även sig själv på liknande vis, kanske för att markera att man citerar sig själv som barn. När jag sammanställt citaten från händelsedelarna såg jag att de i sig skildrade en annorlunda bild av personerna i berättelserna om man jämför med berättelserna i helhet. Personerna runt berättaren framställs genom sina citat som osympatiska och negativa, aldrig med riktigt positiva ord och riktigt så uppfattar jag inte innebörden i berättelserna. Men även om citaten alltså inte kan sägas avspegla berättelserna, så är de ändå mycket intressanta att studera.

### 11.2.1 Analys av citaten i händelsedelarna

Jag fann att citaten i berättelserna kommer från fyra olika slags personer, eleven/berättaren, barn, vänner och framförallt väljer nästan alla berättare att citera sin musiklärare. Citaten presenteras i figur 5 och där det inte i texten framgår vems berättelse citaten är hämtade ur, har jag skrivit detta inom parentes.



Figur 5. Berättarnas citat av vad personer i berättelserna (elev/berättare, vänner, barn och musiklärare) sagt.

#### 11.2.1.1 Att vara omusikalisk är att vara utsatt

Som jag tidigare nämnde ger citaten en onyanserad bild av personerna i berättelserna och därmed av berättelserna i sig. Figur 5 illustrerar huvudpersonens utsatta position, inte bara i förhållande till sin lärare utan genom livet i olika sammanhang. På så vis visar citaten en övergripande struktur som man kan ana i berättelserna men som inte sägs rakt ut. Genom citaten blir strukturen överdriven och därmed tydliggjord.

### 11.2.1.2 Det är viktigt att vara musikalisk

Strukturen som nämns ovan säger något om hur det är att vara omusikalisk. Om berättaren istället inte hade fått veta att han eller hon var omusikalisk så hade eventuellt det utsatta läget inte funnits. Utifrån det hypotetiska resonemanget kan det vara rimligt att tolka figuren som att det är viktigt för en människa att inte bli stämplad som omusikalisk (varken av sig själv eller av andra) utan att få lov att vara musikalisk.

### 11.3 Värdering

De värderande delarna av berättelserna har jag tidigare indelat i fyra ämnesområden vilka jag nu avser analysera närmare. De fyra ämnesområdena är:

- V.1 Familjen
- V.2 Skolan
- V.3 Hur tycker du det låter när du sjunger?
- V.4 Hur känns det att bli förklarad omusikalisk?

#### 11.3.1 Familjen

Berättarna växte upp i musikaliska eller omusikaliska familjer, detta enligt hur de själva valt att beteckna sina familjemedlemmar. Jag har funderat mycket på hur berättarna ser på sin musikalitet i förhållande till sin familj. Finns det olika sätt att relatera sin omusikaliska ”dom” till familjen beroende på om man anser att familjen är musikalisk respektive omusikalisk?

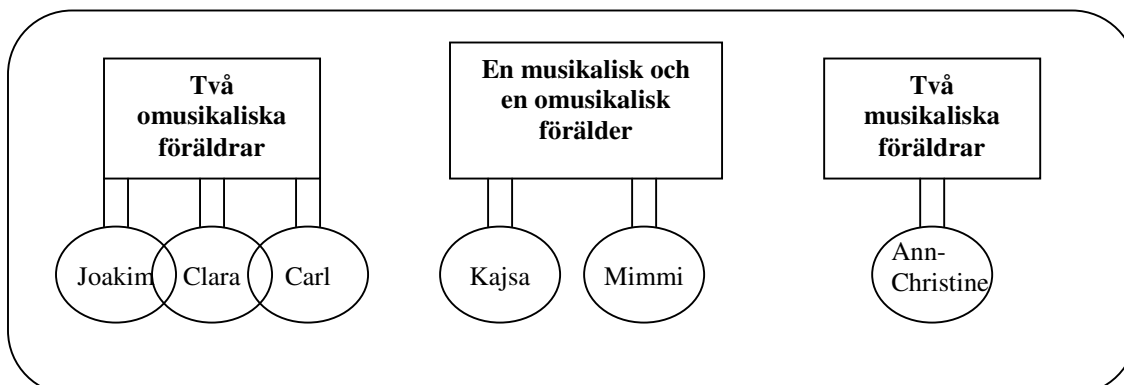
##### 11.3.1.1 Arv eller brist på uppmuntran

Varför blir man omusikalisk? Kajsa och Clara säger båda i sina berättelser att de ärvt sin omusikalitet från sin respektive mamma samt att även deras syskon och barn ärvt omusikaliteten på samma sätt. Carl, Mimmi, Joakim och Ann-Christine är mer inne på att musikalitet handlar om uppmuntran. Därför är de också övertygade om att man kan uppmuntra sina barn så att de bli musikaliska. Alla är för övrigt eniga om att uppmuntran är viktigt om man ska bli musikalisk. De berättar också att de som var musikaliska i skolan också var de som fick mycket uppmuntran.

##### 11.3.1.2 Föräldrarnas musikalitet och synen på musikalitet

Synen på arvet som en viktig faktor för musikaliteten delar Kajsa och Clara, båda har två omusikaliska föräldrar. Är det en slump att det är de som har de ”mest omusikaliska” föräldrarna (som också fått höra det i skolan) som talar om ett slags arv?

I figur 6 har berättarna kategoriserats efter hur musikaliska deras föräldrar är. Kategoriseringen har baserats på hur berättaren beskrivit sina föräldrar. Clara menar till exempel att hennes föräldrar är omusikaliska eftersom de inte spelar eller sjunger, trots att de älskar att dansa, (figur 6).



Figur 6. Berättarnas skildring av sina föräldrar som musikaliska eller omusikaliska.

Figur 6 visar att alla berättare utom en har omusikaliska föräldrar, något som talar för att det skulle kunna finnas något slags arv (kanske socialt) med i förklaringen till varför berättarna blivit omusikaliska.

### 11.3.2 Skolan

De värderande berättelsedelarna om skolan handlar om olika saker. Här har jag valt att ta upp sådant som tangerar relationen mellan eleven och läraren, detta eftersom det framkommer i alla berättelserna att musikläraren gjort ett starkt intryck på berättaren.

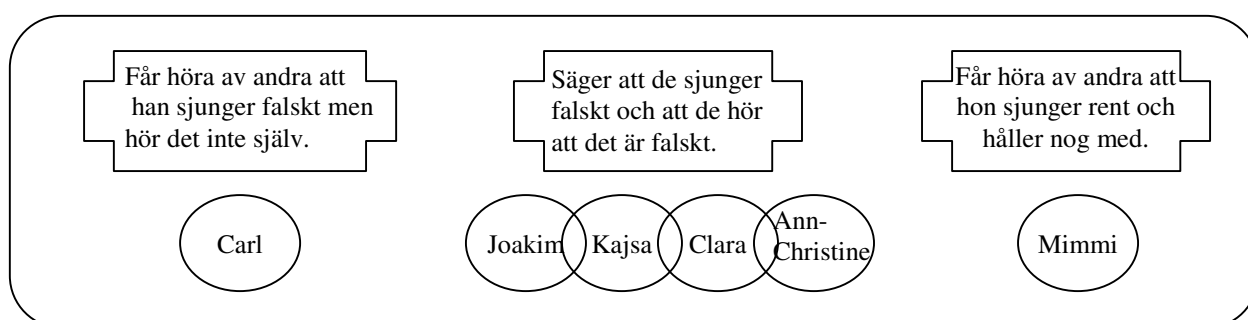
#### 11.3.2.1 Musiklärarens namn är inpräntat i minnet

Kajsa säger att hon aldrig kommer att glömma sin musiklärare och därefter ger hon mig snabbt lärarens för- och efternamn. Det är 50 år sedan Ann-Christine fick pianolektioner, ändå behöver inte heller hon någon betänketid innan hon avslöjar både namnet på läraren och hans adress. Men Kajsa och Ann-Christine är inte ensamma om att komma ihåg. Även Carl, Clara, Joakim och Mimmi namnger spontant minst en av sina musiklärare och det är framförallt de musiklärare som sagt att berättarna var omusikaliska som de kommer ihåg namnet på. Berättarna vet, inte minst efter att jag förklarat sekretesskraven för en akademisk uppsats, att jag inte kan skriva annat än fingerade namn i denna uppsats. Den informationen får de innan de börjar berätta och därför vet de att jag inte har någon ”nytta” av att veta lärarnas namn. Ändå säger de deras namn, kanske för att visa mig hur starkt minnet av händelsen är. Jag tycker i vilket fall att det är anmärkningsvärt att, framför allt de äldre berättarna, fortfarande minns detta. Det får mig att undra, kommer ”musikaliska” elever ihåg namnet på sina musiklärare efter motsvarande tid?

#### 11.3.3 Hur tycker du att det låter när du sjunger?

Denna fråga ställde jag till berättarna efter att de berättat klart och anledningen att jag frågade var att jag var nyfiken på hur berättarna såg på sin egen sångförmåga. Det som jag funderade över var om berättarna hade lärt sig av andra hur deras röst lät eller om de hade en djupare förståelse för hur deras sångröst kunde skattas. I bakhuvudet hade jag teorierna av Kruger och Dunning (s. 18).

Utifrån deras svar har jag i figur 7 (nedan) kategoriserat berättarna i tre kategorier, detta baserat på hur berättarna beskriver att det låter när de sjunger.



Figur 7. . Berättarnas skildring av hur de (och andra i deras omgivning) tycker att det låter när de sjunger.

Det framgår i figur 7 att fyra av berättarna säger att de sjunger falskt och att de hör att det är falskt, Joakim, Kajsa, Clara och Ann-Christine. De har förmodligen otränade sångröster men de verkar ha en god insikt i hur deras röster låter. Carl förbryllar mer. Han säger att han inte

kan höra det som andra pratar om. Han framställer det hela som något mystiskt. Något som han tror att han skulle kunna lära sig men som han i dagsläget inte alls förstår. Han vet att folk talar om det men han förstår det inte. Carl uppfattar det som att han sjunger rent. Han säger att han kan sjunga en melodi rätt och utan problem men att andra som sjunger tillsammans med honom säger att han sjunger högre eller lägre än vad de gör. Figur 7 visar återigen vilka krav som ställs på en musikundervisning för alla.

#### **11.3.3.1 Kan man höra att det är falskt sjunger man inte vackra sånger offentligt**

Carl har inte den förmåga som Joakim, Kajsa, Clara och Ann-Christine har, han hör inte att han sjunger falskt. Kan det vara därför som skillnaden är så stor mellan honom och de fyra i fråga om hur han använder sin röst? De som hör att de sjunger falskt gör ju allt för att dölja sin röst i sammanhang där skönsång förväntas. De mimar om de går i kyrkan och sjunger nästan enbart på högljudda fester eller för sig själva när ingen annan hör. Carl sjunger däremot i nästan vilka sammanhang som helst, till och med som solist i gymnasiekören. Om jag nu återknyter till Kruger och Dunning (s. 18) undrar jag ändå om de fyra som hör att de sjunger falskt verkligen tillhör gruppen som lärt sig att "korrekt" skatta sin förmåga samtidigt som den kunskapen saknas hos Carl.

Frågan är komplex när jag inser att det skulle kunna leda till en förhastad slutsats där Joakim, Kajsa, Clara och Ann-Christine förstås som musikaliska medan Carl i sådana fall förstås som omusikalisk. Men exemplet duger inte som underlag för en sådan bedömning. Carl har många musikaliska kunskaper och färdigheter inom den stora ram som vi kallar musikalitet. Möjligtvis kan ett resonemang föras kring självskattning där Joakim m fl. kan misstänkas ha en mer rimlig självskattning. Men då infinner sig frågan om deras självskattning verkligen är rimlig.

#### **11.3.3.2 En orimligt låg självskattning**

Skattar inte Joakim m fl. sin förmåga för lågt om man ser till att de är så rädda för att använda sin röst när andra hör på? Denna fråga kan man naturligtvis diskutera, men jag menar att Krugers och Dunnings resultat (s. 18) inte enkelt kan appliceras på denna fråga. Jag misstänker nämligen att självskattningen är i underkant snarare än rimlig och att detta har med andra faktorer att göra än just musikaliska. Istället tror jag att den låga självskattningen kan härledas till kopplingen mellan musikalitet och identitet.

#### **11.3.3.3 Självskattning och identitet**

Jag har tidigare redogjort för hur identiteten hela tiden förändras (s. 23) och hur den påverkas av kultur och social kontext. Identitetsskapandet är sårbart, inte minst när man närmar sig abstrakta flertydiga kunskapsområden. När påverkades då Joakims med fleras identitetsskapande på ett sådant sätt att de utvecklade sin låga självskattning? Med tanke på det tidigare resonemanget kanske det inte enbart var vid tillfället där läraren sade till eleven att han eller hon var omusikalisk. Det hade inte förklarat varför de som hör att de sjunger falskt censurerar sin egen sångröst medan Carl, som inte hör att han sjunger falskt, inte gör det. Istället kan ett hypotetiskt resonemang baseras på att identitet och självskattning byggs upp (eller ner) i två steg. Först när läraren sade till eleven att han eller hon var omusikalisk och sedan igen när eleven fick en egen insikt om sin sångförmåga som överensstämde med lärarens. Det är sannolikt många andra faktorer som hela tiden påverkat identitet såväl som självskattning men det utesluter inte att dessa två steg ändå kan ha haft en stor betydelse.

#### **11.3.4 Hur känns det att bli förklarad omusikalisk?**

En av mina forskningsfrågor är: ”vad händer när man får veta att man är omusikalisk”? Berättarna ger, på många ställen i sina berättelser, svar på en näraliggande fråga nämligen den om hur det kändes för dem att bli förklarade omusikaliska och hur det känns att vara det idag.

##### **11.3.4.1 De tog inte illa vid sig**

Ann-Christine säger sammanbitet att ”det var inte roligt” att få veta att man var omusikalisk. Men Kajsa och Clara är eniga om att de inte har tagit så illa vid sig trots allt. Denna typ av uttalanden delar de med Joakim, Carl och Mimmi men jag vill använda formen på deras språk för att visa att berättarna ger ett motstridigt intryck på just denna punkt.

##### **11.3.4.2 De tog illa vid sig**

Det som är intressant är att flera berättare som säger att de inte tagit så illa upp av beskedet om deras omusikalitet ändå visar i sitt språk att frågan berör dem starkt. Det sätt som de berättar på är nämligen helt olika beroende på om de talar om omständigheter kring sin berättelse eller om de talar om något som är i närheten av det ögonblick då huvudpersonen i berättelsen fick veta att han eller hon var omusikalisk. Förmodligen är detta något som de inte själva är medvetna om men för mig som lyssnat framträdde tidigt ett mönster i berättelserna i det här avseendet. När berättarna talar om exempelvis något orienterande, talar de med ett flytande språk med få pauser och få småord. Men så fort de kommer in på själva kärnan i sin berättelse så blir deras språk allt långsammare och mer trevande. Som exempel kan nämnas en rad i Joakims transkription som ser ut så här:

... och då hade jag nog ändå... liksom... sjungit mer rent .....  
allmänt.....Hmmm..... Så att.....Men ...eh.....att.....liksom.....antingen  
sjunger man bra eller så gör man inte det.

Punkterna visar att pauserna är väldigt långa. Att Joakim stannar upp i berättandet här, tar många pauser och lägger in många småord, för att sedan rusa vidare som om han kommit över ett backkrön är ingen slump. I en berättelse betraktas pausen som en känslöyttring (Skott 2004) och ”pauser kan betyda att talaren tycker något är svårt och känsligt att tala om” (Johansson 2005, s. 174). Liknande strukturer hittade jag på flera ställen i hans berättelse, men även i alla andras berättelser. Jag tror, utifrån hur berättarna framställer innehållet i sina berättelser, att de faktiskt tog illa vid sig vid tillfället då de fick veta att de var omusikaliska. Det de säger och hur de säger det är alltså motstridigt.

Jag avser nu att helt återgå till det som faktiskt sägs i ord i berättelserna. Jag har valt att kategorisera det som berättarna sagt om hur det känns att få veta att man är omusikalisk och dessa kategorier redovisas nedan.

##### **11.3.4.3 Oro för hur andra skulle hantera samma besked**

Även om det inte har varit så farligt för Clara så säger hon att ”andra kan det slå väldigt illa på. Så att man nedvärderar sig när det gäller andra saker också”. Här tolkar jag henne som att hon egentligen är inne på ett resonemang om identitet och att hon synliggör den koppling som finns mellan musikalitet och identitet och inte minst sångförmåga och identitet (s. 13).

#### **11.3.4.4 Sorg**

Alla berättarna är eniga om att det hade varit roligt om saker och ting hade varit annorlunda. De önskar alla att de hade fått lära sig att spela något instrument eller att sjunga och de sörjer att de aldrig fick den möjligheten. Jag tolkar deras resonemang som att det finns en slags sorg inom dem och att det är ett resultat av att de fått veta att de är omusikaliska. Kanske hade de ändå inte spelat eller sjungit men då hade det varit deras eget val.

#### **11.3.4.5 Fast i ett fack...**

Det som ligger bakom samtliga berättares önskan om att kunna spela eller sjunga verkar vara ett slags osynligt förbud. De har, mot sin vilja, placerats i ett "omusikaliskt fack" och därför har de inte haft valfriheten att bestämma över sina liv i detta avseende. Det jag talar om här är någon slags social regel som säger att en omusikalisk person inte kan eller ska spela instrument eller sjunga i mer "fina" sammanhang. Tvånget och bristen på valfrihet anar jag i deras berättelser (se stämplingsteori s. 22).

#### **11.3.4.6 ... men med en strävan därifrån**

Ändå är inte läget för någon av berättarna riktigt uppgivet, snarare tvärtom. Det verkar som om de har gått igenom en process i livet, där de med jämna mellanrum försökt bryta sig loss från tillhörigheten bland de omusikaliska. Kajsa som sjöng offentligt för första gången på personalfesten i början av året är ett exempel, Joakim som tog hem sin pappas synt och började spela lite på den för två år sedan är ett annat. Mimmi sjunger i kör, vill börja ta lektioner på munspel samt lära sig klara att sjunga solo offentligt, Ann-Christine har börjat köpa skivor och lyssnar mer och mer på musik. Egentligen är alla berättare väldigt musikintresserade och de är på väg att bryta sig loss från sitt omusikaliska fack. Ändå är det inte lätt. Carl säger till exempel: "Det sitter ganska djupt att man är tondöv... att man har konstaterat något sådant om sig själv och dessutom är medveten om att jag inte hör skillnad, då är det svårt att övertyga sig själv om att lära sig höra skillnaden". Han vet att han borde kunna lära sig men han sitter på något sätt fast. Frågan är om processen är livslång eller om Carl kommer att omdefiniera sig själva som musikalisk under tidens gång.

### **11.4 Resultaten i berättelserna**

Resultaten är berättarnas egna ord om vad som blivit resultatet av att de fått veta att de är omusikaliska. Jag har tidigare valt att dela in deras resultat i kortsiktiga resultat, långsiktiga resultat samt hur de har det idag.

#### **11.4.1 Kortsiktiga resultat**

Det framkommer flera kortsiktiga resultat i berättelserna och jag ska ta upp två av dessa här.

##### **11.4.1.1 Mindre undervisning för omusikaliska än för musikaliska**

Ann-Christine och Kajsa fick färre lektioner än vad de hade fått om de varit musikaliska. Ann-Christine uteslöts från musikundervisningen medan Kajsa fick vara med där men inte i den frivilliga musikundervisning som var kopplad till skolan dvs. kören och blockflöjtsundervisningen. Mimmi fick lika många lektioner som alla andra i hennes klass men menar ändå att hon inte fick lika mycket undervisning som de som var musikaliska. Närvaro i klassrummet på musiklektionen är följaktligen ingen garanti för att undervisningen fördelas jämt bland eleverna.



#### **11.4.1.2 Låga betyg**

Clara hade inte ett lågt betyg i något annat ämne än just i musik. Hon frågar sig själv varför hon inte kunde få ett högre betyg, hon var ju där och försökte och att hon är omusikalisk är ju inget som hon kan hjälpa. Låga eller medelmåttiga betyg är ett resultat som alla berättarna vittnar om.

#### **11.4.2 Långsiktiga resultat**

Bland de långsiktiga resultaten är det framförallt sången som påverkats. Huruvida glädjen för att sjunga påverkats framgår dock inte generellt.

##### **11.4.2.1 Berättarna sjunger gärna ensamma...**

Alla berättare sjunger när ingen hör på och då tycker de om att sjunga. Ann-Christine berättar att hon förvånar sin man genom att kunna väldigt många sångtexter utantill. Att hon kan dem beror mycket på att hon sjunger så mycket när hon är ensam.

##### **11.4.2.2 ... men de mimar offentligt**

De flesta av berättarna upplever ett motstånd när de ska sjunga tillsammans med andra. De har lite olika gränser för när det är okej att sjunga, Mimmi och Carl har till exempel sjungit i kör och det har gått bra. Men om någon av berättarna hamnar i kyrkan så sjunger de sällan och att sjunga inför andra förknippas av många med att göra bort sig. Till och med Carl, som å ena sidan säger att han inte är rädd för att använda sin röst, säger i slutet av sin berättelse att också han känner ett motstånd mot att sjunga offentligt i vissa sammanhang.

#### **11.4.3 Idag**

Berättarna talar också om dagsaktuella resultat av att de en gång fått veta att de är omusikaliska.

##### **11.4.3.1 Gilla läget**

Det finns en liten uppgivenhet hos berättarna även om de också, som jag visat tidigare strävar att ta sig ur ”det omusikaliska” och blickar framåt. Jag tolkar det som att berättarna delvis har insett att de inte kommer att förändras och i viss mån accepterat det. De kommer alltid att vara ”omusikaliska”.

##### **11.4.3.2 Att vara omusikalisk innebär ett utanförskap**

De två yngsta berättarna, Carl och Mimmi talar om ett slags utanförskap som de äldre berättarna inte nämner något om. Detta kan bero på att båda två har undervisats i en tid där stora delar av musikkunskaperna förvärvas utanför skolan (s. 12). De har som alla i deras ålder ett stort musikintresse och en stor kunskap om musik. Men i skolans musikundervisning hänger de inte med. De beskriver båda att vissa saker i musikämnet är främmande och obegripligt för dem. För Mimmi är strukturer kring musikämnet svåra att förstå. Hon lärde sig ramsan som förklarar namnen på gitarrsträngarna utan att ha förstått att den betyder just det. Hon sjunger i gymnasiekören och lär sig stämmorna genom att härma körledaren men hon kan varken noter eller musiktermer och hon vet inte om hon sjunger alt- eller sopranstämmor i kören. Carl visar i sin berättelse att han känner till orden som används om musik men att han inte riktigt förstår vad de betyder. Han mystifierar också hela fenomenet runt vad andra talar om som rent och falskt. Han förstår inte vad de pratar om.

##### **11.4.3.3 Det är viktigt att knäcka koden till musikspråket**

Lpo 94 beskriver att en allsidig kunskapsutveckling i musik innebär att eleverna utvecklar ett musikaliskt språk och en förmåga att reflektera över sina erfarenheter och upplevelser av

musik när de musicerar, lyssnar eller skapar musik (s. 16). Ett musikaliskt språk kan egentligen betyda flera saker men det är orden jag tagit fasta på här, för jag vill visa hur viktiga just de kan vara när det gäller tillträdet till det ”musikaliska”.

Carls oförmåga att innebördsmässigt förstå när andra säger att han inte sjunger samma toner som de, beror kanske vid första anblicken på att han saknar det gehör som krävs för att förstå skillnaden på rent och falskt, högt och lågt. Men man kan också, när man hör hans berättelse, misstänka att det är något helt annat som åtminstone delvis ligger bakom. Carl har ett rikt ordförråd när han berättar och det märks att han är van vid att formulera sig på ett korrekt och tydligt sätt. Han känner väl till orden som man använder om musik men problemet är att jag inte förstår honom när han använder dem. Hur jag än försöker så är jag inte säker på att jag förstår exakt vad han menar. Han säger till exempel att han utan problem klarar av rytmen i melodierna och att han är bra på rytm varför han har lätt för att dansa. Men sedan säger han också att hans musiklärare sagt att han inte ens kunde få rätt på en enkel trumrytm. Hur definierar Carl ordet rytm? Vid andra tillfällen i berättelsen förväxlar Carl ord med varandra. Han säger att de sjöng korus i skolan, jag frågar: Menar du inte kanon? Och Carl ger mig rätt, utan att jag får en känsla av att han vet skillnaden på ett korus och en kanon. Vid ett tredje tillfälle säger han att han inte hör skillnad på en oktav och en ”nota”. Menar han en ”nona”? Ett exempel förvirrar ytterligare. När han ska förklara hur han sjunger i förhållande till andra så säger han att han sjunger exakt rätt melodi fast han ligger något halvt notsteg över. Sedan uppskattar han att han ligger en halv oktav högre och då visar jag ett avstånd mellan mina händer. Sen frågar jag: menar du att du ligger på den här tonen (den översta handen) och att de andra ligger på den här tonen (den understa handen)? Ja, svarar han, fast bara en halv skillnad. Jag menar att Carl inte har knäckt koden till det musikaliska språket och därför är det svårt att prata med honom om musik utan att bli missförstådd såväl som att missförstå honom i det han säger. Om detta fenomen hos Carl inte kan urskiljas hos alla berättarna så beror det inte nödvändigtvis på att han skulle vara ensam om det. Men han har valt att använda ord i sin berättelse som de andra berättarna inte använder och därmed har han hjälpt mig att identifiera detta. Vad hade hänt om jag bad övriga berättare att förklara några av musikens mest vanliga ord? Hur som helst är inte Carl ensam om det här, ens bland de sex berättarna.

Man kan säga att Mimmi berättar det som Carl visar. Hon säger att hon inte riktig kan hänga med i samtal om musik eftersom hon saknar grundläggande kunskaper om vad orden om musik betyder. Hon kan alla orden om jag skulle be henne rabbla upp dem men hon använder inte dem som Carl utan nämner dem enbart i sammanhang där hon förklarar att hon inte förstår vad de betyder. Också för henne blir det en värld som hon inte når, alltså diskussionerna om musik och det innebär att hon i vissa sammanhang utestängs från musiken i sig. Jag tolkar det som att inte heller Mimmi har knäckt koden till musikspråket och att det gör henne sårbar och osäker i sammanhang som exempelvis musikundervisning. Det är anmärkningsvärt att Carl och Mimmi inte knäckt denna kod för de är båda väldigt intellektuella och verbala med ett rikt och målande ordförråd i sina berättelser. Varför förstår de inte musikorden? Och hur ska Carl och Mimmi lära sig orden nu när de är vuxna? Någonstans passerar man ju en gräns där man skulle framstå som nära på obildad om man hade bett om hjälp med definitioner av för andra ”självklara” ord. Mimmi visar lite av detta. Hon säger att hon är väldigt obekvämt i att vara omusikalisk, särskilt när hon umgås med sina musikaliska vänner.

## 12. Sammanfattning

Jag ska nu försöka sammanfatta mitt analyskapitel genom att redogöra för de större dragen i uppsatsens resultatdel. Vad händer när man får veta att man är ”omusikalisk”? Hur framförs beskedet och har det förändrats från andra halvan av 1900-talet och fram till idag?

I flera avseenden pekar berättelserna på hur musikundervisningen förändrats under 1900-talets andra hälft och in i 2000-talet. Ämnesinnehållet har, precis som kursplanerna förordat, gått från ett sångämne till en bredare musikundervisning där instrumentspel fått allt mer plats. I denna undervisning har sångprovets betydelse kommit att bli allt mindre liksom de har förändrats i fråga om innehåll och utförande. De äldsta berättelserna vittnar om en provsituation där varje elev testas inför sina kamrater, framförallt på förmågan att kunna sjunga rent till enskilda toner eller på förhand bestämda sånger. De nyare berättelserna vittnar istället om prov som genomförs enskilt med läraren och med valfri repertoar. Betygsättningen baseras samtidigt på allt fler delämnena inom musikområdet.

När det gäller utvecklingen i hur man bemöter de ”omusikaliska” eleverna så har det också här skett stora förändringar över tiden. Den obligatoriska skolan kan inte skicka hem elever som sjunger falskt men eleverna kan fortfarande uteslutas från likvärdig undervisning om man jämför med deras mer musikaliska klasskamrater. Uteslutningen är på så vis kvar men i en mer raffinerad form. På samma sätt är det med själva beskedet till eleverna. I de äldre berättelserna framförs beskedet som en bestämd sanning och på ett ganska hårt och onyanserat sätt. I de senare berättelserna blir det istället vanligare att beskedet framförs mer subtilt men samtidigt oftare och under mer ”skämtsamma” former.

Elevens tolkning av beskedet om att vara omusikalisk är, trots att budskapet framförts lite olika, ändå tämligen likartad över tiden. När det gäller musikleärarna så finns det få lärare som visar prov på den nya lärarrollen (s. 16), där läraren ska vara mer av en personlig handledare. Istället är flertalet av musikleärarna kvar i äldre auktoritära roller och detta gäller även de lärare som faktiskt undervisar inom den kommunikativa läroplanskoden (s. 16). Något som för övrigt inte heller stämmer överens med den senaste läroplanskoden är hur alla lärare kan förstås som att de har en idealistisk grundsyn samt hur alla elever säger sig vara lika okunniga om ämnets betygskriterier. Här tycker jag att man borde kunna ha sett en förändring mellan berättelserna men så är alltså inte fallet.

Jag tolkar mitt material som att omusikaliteten i berättelserna är en illusion som skapas när en ”expert” informerar sin elev om hur ”det egentligen ligger till”. Detta i ett skede då eleven inte hunnit utveckla de redskap som kan tänkas krävas för att värja sig mot det sagda eller granska uttalandet kritiskt. Illusionen skapas också genom förväntningar och identifiering med andra familjemedlemmar samt framförallt genom en upprepad brist på musikalisk uppmuntran under uppväxtåren.

Tillfället då eleven fick uppfattningen av att han eller hon var omusikalisk var en brytpunkt som frammanade ett nytt sätt att se på sig själv. Denna händelse blev oföglömlig och de drabbade minns för alltid händelsen samt förvånansvärt ofta, ingående detaljer om vem som gav dem beskedet och i vilket sammanhang det skedde. Det nya sättet att se på sig själv innebar ett nytt eller mer uttalat sätt att förhålla sig till sin egen musikalitet och sin egen sångförmåga. För de berättare som dessutom kunde bekräfta lärarens uttalanden som ”sanna” innebar beskedet att de blev kraftigt hämmade i hur de senare kom att använda sin röst i offentliga sammanhang. Detta i en kombination med en längtan efter att behärska färdigheter som man förknippar med musikalitet. För de yngre berättarna visar berättelserna hur de senare

har fångats upp inom gymnasieskolan och där fått hjälp med att arbeta med sina musikaliska uttryck såväl som med sin syn på den egna musikaliteten.

Ur ett socialt perspektiv visar berättarna att de placerats i ett ”fack” som omusikaliska. Och i den rollen är de utsatta, även utanför skolans musikundervisning. I relationer med familj och vänner förblir rollen obekvämt genom livet. Att känna till orden om musik är en nyckel till gemenskaper kring musik och att inte kunna dessa ord medför på samma gång ett utanförskap. Därför visar berättelserna att det är viktigt att knäcka koden till musikspråket för att få tillträde till den musikaliska gemenskapen. Det framgår på många ställen i berättelserna att när man väl fått veta att man är omusikalisk förblir man omusikalisk. Det blir ett permanent tillstånd genom livet vilket också tenderar att gå i arv från generation till generation.

En märklig insikt som jag fått efter många månaders arbete med denna uppsats är att uppsatsen i sig kan ses som ett resultat och jag ska försöka förklara vad jag menar med detta. Jag insåg det här när jag träffade min familj i samband med att en kusin till mig tog studenten. Under middagen hade plötsligt mina föräldrar kommit i diskussion med någon i sällskapet och nämnt min uppsats varpå en dam i den nya bekantskapen berättade att hon minsann fick streck i musik eftersom hon var så omusikalisk. Jag tillkallades omedelbart och fick veta att ”här har du en till som du kan intervjua” och damen som berättat tittade spämt på mig. Orsaken till att mina föräldrar nämnt min uppsats kan bero på att de just läst den men nu insåg jag plötsligt att alla runt omkring mig verkade tro att jag skulle fortsätta skriva ner omusikaliska personers berättelser även i fortsättningen. Plötsligt var jag utpekad som representant för de omusikaliska och det gick upp för mig vad det egentligen var för arbete som jag hade arbetat med hela våren. Jag hade varit så upptagen av vad resultaten inuti uppsatsen visade att jag inte sett hur min omgivning såg på mitt arbete utifrån.

Ur berättarnas perspektiv hade uppsatsen erbjudit ett forum där berättelser av det här slaget, med en gemensam poäng och ett gemensamt budskap synliggjorts och lyfts fram. Uppsatsen hade gjort en utsatt grupp människor hörda. Hela uppsatsen hade därmed blivit ett slags budskap om att det inte är bra att ge en omusikalisk dom till någon. Upptagen av mitt egna inskränkta perspektiv hade jag missat att jag skrivit en uppsats som på hela taget var en stor berättelse med en mycket uttalad poäng.

Flera släktingar och vänner har vid det här laget gett mig nya namn på fler personer som vill berätta om att de fått veta att de är omusikaliska och förväntningarna på den fortsatta berättelsen stiger. Jag gjorde alltså en uppsats baserad på berättelser och resultatet blev en berättelse med en tydlig poäng: säg inte till någon att han eller hon är omusikalisk.

### 13. Diskussion

Den här uppsatsen handlar om människor som fått veta av sina musiklärare, huvudsakligen i grundskolan, att de är omusikaliska. Men man får inte glömma att det är långt ifrån bara musikläraren som kan påverka ett barn till detta utan den möjligheten har även föräldrar, familjemedlemmar och vänner. För framtidens såväl som för dagens musiklärare är det kanske just detta som blir utmaningen. För barn som kommer till musikundervisningen och ”redan vet” att de är omusikaliska är inte lätta att undervisa. I mitt arbete som musiklärare upplever jag att dessa elever knappt tar till sig kunskaper i musikundervisningen innan jag lyckats övertyga dem om att de faktiskt är musikaliska. Detta är i sig inte är en enkel uppgift – särskilt inte med tanke på den koppling som finns mellan identitet och upplevd musikalitet. Däremot har elever med föräldrar som spelar instrument eller sjunger i sin tur ofta ett helt annat utgångsläge till att själva lära sig spela och sjunga i skolan. Detta beror inte bara på att de fått lära sig spela hemma, eller har instrument hemma att öva på. De kommer också till musikundervisningen med ett större självförtroende och en helt annan inställning än elever som saknar spelande och sjungande föräldrar. Så ur båda perspektiven går musikaliteten i arv, ett socialt arv. Denna uppsats har visat hur musiklärare som sätter stämplat riskerar att stämpla mer än en generation. Detta förstärker vikten av lärarens val av synsätt och förklarar samtidigt varför denna syn på musikalitet är något som musiklärare i grundskolan kan väntas möta bland elever och deras föräldrar även fortsättningsvis. Utmaningen blir att aktivt verka för att bryta kedjan av omusikalitet men frågan är hur det ska gå till. Vad är det för metoder som krävs? Behövs fler resurser, mer undervisningstid, större kunskap? Har musiklärare vad som krävs för att undervisa Carl, Kajsa och Mimmi i skolan?

Vikten av musikens gemensamma språk (i det avseende som jag tidigare redogjort för på sidan 57) har jag tidigare belyst i min resultatdel. Men musik är ett svårt ämne att prata om eftersom det är så abstrakt och därför kräver sådana samtal inte bara ett rikt ordförråd i största allmänhet, utan även att man behärskar enkla ämnesspecifika ord. Här är det nog lätt att bli vilseledd för eleverna i grundskolan kan väldigt mycket om musik redan när de kommer till skolan och ibland tas det kanske därför för givet att de även behärskar innebörden av orden. I den kommunikativa läroplanskoden framgår det att kunskaper om hur man gör urval blir centrala för undervisningen (s. 16). I den urvalsprocess som utgår från elevers och lärares erfarenheter, mer än själva kursplanen, finns det en stor risk att begreppen försvinner. Just samtal om musik prioriteras helt enkelt bort till förmån för andra ”mer musikaliska” aktiviteter, det visar inte minst den senaste utvärderingen av musikämnet (se sid. 10). Resultaten i denna uppsats argumenterar mot en sådan prioritering, för här kan verkligen musikläraren och musikämnet bidra till att motverka att vissa elever upplever ett utanförskap under skoltiden, såväl som senare i livet.

När det kommer till bedömningen av elever i musikämnet uppstår problem i denna uppsats berättelser. Förmodligen är det inte lika okomplicerat att ha prov i musik som i andra skolämnen för så fort någon form av praktiska inslag testas, riskeras provet att tolkas som ett musikalitetstest. I uppsatsens resultat har för övrigt både berättare och lärare missförstått proven på just det sättet. Det visar hur viktigt det är att musikläraren, om nu prov måste tillgripas, genomför proven med förnuft och kanske förtjänar prov inom just det praktiska musikområdet en extra tydlig förklaring så att inga onödiga missförstånd uppstår.

Under min utbildning på Musikhögskolan i Malmö fick jag och en vän uppgiften att bedöma våra elevers sångförmåga. Vi undervisade nämligen en halv dag i veckan på en skola där vi hade tre fjärdeklasser på vardera 30 elever, detta inom ramen för den praktik som ingår i utbildningen. Utan att eleverna skulle få veta någonting, var uppgiften att bedöma samtliga 90

elevers sångförmåga och rita diagram över hur vi bedömde resultaten. Denna uppgift, vilken vi ägnade en stor del av terminen åt, var intressant. På ett sätt ledde den till att jag, som färdigutbildad lärare, aldrig skulle komma på tanken att göra uttalade sångprov. För kan man som lärare bedöma 30 elever individuellt i en helklassundervisning, utan att eleverna vet om det, finns det ingen anledning att utsätta någon elev för uttalade sångprov.

I efterhand har jag dock funderat mycket över syftet med den uppgiften. Syftade uppgiften till att vi skulle lära oss att testa elevernas sångförmåga eller att vi skulle lära oss att prov är överflödiga om man vill testa elevernas sångförmåga? Oavsett har jag sedan dess funderat en hel del över vad den typen av test kan tjäna till. Är det verkligen viktigt att kunna avgöra elevers sångförmåga? Är det inte viktigare ATT eleverna sjunger än HUR de sjunger?

Jag vill inte i denna diskussion framställa mig som fientligt inställd mot sång i undervisningen, tvärtom, men varför inte betrakta sången som ett instrument i mängden, istället för att tilldela just sången en särställning i undervisningen. Spelmomenten i musikundervisningen bedöms på HUR-nivå. Likställs sång och spel blir det naturligt att man är bättre på vissa instrument än på andra och att alla instrument har samma värde. Annars finns faktiskt alltid risken att "arvet" slår igenom och att sången, då den behandlas som upphöjd, misstolkas som en musikalitetsmarkör. Jag tror att elever tar den typen av uppfattningar med sig till skolan, (det är därför jag kallar det "arv") och jag tror att musiklärare måste vara medvetna om det i så fall, och vara extra tydliga. De flesta av berättarna i denna uppsats definierar musikalitet som att kunna sjunga, samtidigt som de har fått veta att de inte kan sjunga. Mimmi har fått veta att hon är omusikalisk för att hon inte kan spela och då ser hon själva spelet som en musikalitetsmarkör. Inte i något av fallen visar berättelserna att sång och spel har samma värde och det tror jag är viktigt. Genom att uppmuntra alla elever på det instrument som de känner sig mest hemma på, kan man sedan efterhand öppna intresset för andra instrument. Och då är jag inne på det som kanske är ett av de viktigaste resultaten från min studie nämligen vikten av uppmuntran. En musiklärare inom den kommunikativa läroplanen måste vara en coach som uppmuntrar och stödjer elevernas utforskande av musikens alla möjligheter och detta kan göras utan att man skjuter kvalitetsaspekterna åt sidan. Istället handlar det om att anpassa kraven efter varje individ och att vara överens med varje elev om vilka mål som eftersträvas. Dessa mål relateras i sin tur till ämnets specifika uppnåendemål.

Musikundervisningen i berättelserna stämmer väl överens med kursplanerna om man ser till vilken typ av verksamhet som betonas men om man tittar närmare finns en stor skillnad på musikundervisning i relation till ålder. Musikundervisningen i de senare åren motsvarar kursplanerna men vad händer i de tidigare åren? I berättelserna är det i stort sett bara sång som gäller där och så är det förmodligen på många skolor. Det får mig att undra över vad det egentligen är som bestämmer innehållet i musikundervisningen. Bestäms musikundervisningen av de resurser som undervisningen tilldelas snarare än tvärtom? Skolverket talar om att anpassa undervisningen efter elevernas behov och att lärare skall utforma undervisningen tillsammans med eleverna. Samtidigt är de enda instrument som berättarna spelat i låg- och mellanstadiet gurka och triangel. Nu vill jag inte framställa mig som fiende till rytminstrument heller men risken är att rytminstrumenten får samma roll i grundskolan som blockflöjten en gång fick i den kommunala musikskolan. Detta som ett "onödigt ont" -instrument som till och med fungerar avskräckande på elever vars största dröm är att få spela ett visst specifikt instrument. Grundskolan kan naturligtvis inte erbjuda undervisning på alla instrument men varför inte erbjuda ett brett utbud? Idag är det rockinstrumenten som erbjuds men mina elever kritiserar det och önskar sig en saxofon, en

trumpet och en fiol som komplement. Och varför skulle vi inte kunna ha dessa instrument i klassrummet? Andra skolor i Skåne har vänt sig mot traditionen av rockinstrument genom att införskaffa klassuppsättningar av ukulele eller fiol. Men då har man egentligen inte förändrat någonting, eftersom man bara återigen bestämt att alla måste spela samma instrument. Flera olika instrument i musiksalen ställer krav på musikleäraren som måste kunna lite om mycket men det finns genvägar. Grundskolan kan initiera samarbeten med kulturskolan, med föräldrar som behärskar instrument och med elever som genom kulturskolan lärt sig olika instrument. Och allt detta syftar till att göra det möjligt för eleverna att hitta något instrument som just den personen trivs med. Jag menar att det går att göra även med relativt få instrument men det är viktigt att det inte är för få instrument och att de värderas lika.

När det gäller musikalitetens roll i berättelserna ger berättarna en bild av att musikleärarna någonstans verkar tycka att just musikalitet är viktigt. Men varför är det viktigt för dem? Vad är det som gör att de fäster så stor vikt vid just detta? Har lärarna missförstått sitt uppdrag i den obligatoriska undervisningen eller har de tagit det på för stort allvar? Nog borde man kunna undervisa i musik utan att blanda in musikaliteten och alla de skiftande innebörder som det begreppet för med sig. För berättarna i sin tur är samma begrepp också väldigt viktigt men det som jag reagerar för i berättelserna, är att det inte finns något uppror, mot det "rätta" sättet att definiera det begreppet (vilket definieras olika av olika berättare). Berättarna är ur det perspektivet offer snarare än fritänkande rebeller, varför är det så?

När det gäller situationen i dagens grundskola och hur framtiden kan tänkas se ut ser jag två möjliga vägar som synen på musikalitet kan ta. Den ena vägen tänker jag mig som påverkad av olika rock- och punkband. I det sammanhanget har för länge sedan musikalitetsbegreppet föräldrars och det idealistiska synsättet kommit i skymundan. Istället blir musikaliteten gränslös och därigenom blir elevernas val av musikaliska uttryck fria och svårkontrollerbara. Den andra vägen är den motsatta. Här ser jag tv-program som Idol som tongivande. Där sjunger "vanliga människor" upp för en "expertjury", för att inför hela TV-publiken få sin sällan smickrande dom. De riktigt "usla" framträdandena visas oftare än de "bra" framträdandena och ofta på olika förlöjligande sätt. Ett vanligt omdöme från juryn i de sammanhangen är gapskratt och rådet att "du borde ägna dig åt något annat". Hur tar våra grundskoleelever till sig den jargongen och hur hanterar de det? Att det gör ett stort intryck på dem vet vi eftersom många skolor uppmärksammat att eleverna, i egen regi, anordnat "idoluttågningar" på rasterna.

I vår postmoderna tid kan man inte misstänka annat än att båda synsätten, säkert också tillsammans med ännu fler alternativ, kommer att verka parallellt hos elever, föräldrar och lärare.

## 14. Fortsatt forskning

Det finns många sätt att gå vidare i forskningen inom detta ämnesområde och jag har redan i analyskapitlet nämnt några av dem. Ett sätt hade kunnat vara att intervjua familjer vars barn fått höra i skolan att de är omusikaliska. Hur vanligt är det egentligen med ett arv i denna fråga, alltså att föräldrar och kanske deras föräldrar i sin tur, också är ”omusikaliska”? Och vilken slags arv handlar det om, är det biologiskt, socialt eller en viss grad av det ena och en viss grad av det andra? En annan intressant fråga hade varit att med kvantitativa metoder kartlägga hur många människor som tycker att de är omusikaliska, inte bara i största allmänhet utan även i specifika grupper. Det hade varit intressant att ta reda på om ”omusikaliska” söker sig till vissa yrken eller vissa specifika utbildningar eller om det finns geografiska och kulturella skillnader. Man kan till exempel fråga sig om den som ser sig själv som omusikalisk, är bättre eller sämre på andra saker i livet jämfört med personer som tycker att de är musikaliska.

Fortsatt forskning hade också kunnat vara att fortsätta där jag slutade. Att föra in fler narrativ i undersökningen för att ge en större bredd i resultatet samt att förfina analysverktygen och använda fler av de narrativa verktygen för analys. Detta är sådant som jag inte hade möjlighet att göra inom ramen för denna uppsats men som hade varit väldigt intressant att fortsätta med.



## Litteratur

- Adorno, T. W. (1978). *Musik och språk – ett fragment*. I P. Nielsen: Musik og Materialisme, Köpenhamn: Borgen
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*, Malmö: Liber AB.
- Ayotte, J, Peretz, I, & Hyde, K. (2002). *Congenital amusia, A group study of adults afflicted with a music-specific disorder*, Brain, Vol. 125, No. 2, 238-251, February 1, Oxford: Oxford university press.
- Brante, T, Andersen, H & Korsnes, O. (2001). *Sociologiskt lexicon*. Stockholm: Natur och kultur.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musklärare och muskläroarutbildare*. Stockholm: KMH förlaget.
- Engström, B. O. (1966). *En bok om musik*. Lund: Gleerups.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter, fem muskläroares livshistorier*. Örebro: Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and society in Late Modern Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis, Studies in Education 91.
- Heiling, G. (1995). *Bedömnings- och utvärderingsfrågor i musikutbildningar*. Musikpedagogik, forskning och utveckling nr 1995:1. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Heiling, G. (2000). *Stencilmaterial*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Hofwander & Trulsson. (2004). *Rötterna stannar där man haft sin barndom*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Hultstedt, C. P. (1851). *Sånglära för folkskolor*. Växjö.
- Jerkert, J. (2004). *Godtrogenhetens psykologi*. Artikel i tidningen Folkvett nr 4/2004.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod, med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

- Kruger, J & Dunning, D. (1999). *Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment*. *Journal of Personality and Social Psychology* 77(6).
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Lindgren, K. (2007). *Är tiden ute för den sammanhållna skolan?* *Skolvärlden* 2007:1, 2-4. Stockholm.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden, En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Liotard, J. F. (1997). *The postmodern Condition. A report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. (1980). Stockholm. Liber, Utbildningsförlaget.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*. (1994). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ong, W. J. (1991). *Muntlig och skriftlig kultur, teknologiseringen av ordet*, Göteborg: Anthropos.
- Platon. *Skrifter. Bok 1*. Övers. Stolpe, J. (2000). Stockholm: Atlantis.
- Saether, E. (2003). *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Petersson, A. (1956). *Vi sjunger och spelar. Den grundläggande musikundervisningen i skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebbers förlag AB
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS förlag.
- Sandberg, R, Heiling, G, & Modin, C. (2005). *Musik*. Ämnesrapport till Rapport 253:2005, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Stockholm: Skolverket.
- Sandqvist, C. & Teleman, U. (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Skott, C. (2004). *Berättelsens praktik och teori –narrativ forskning I ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Somers, M, & Gibson, G. (1994). *Reclaiming the epistemological Other: Narrative and the Social Constitution of Identity*. I: C. Calhoun, *Social theory and the Politics of Identity*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Sundin, B. (1984). *Barns musikaliska utveckling*. Malmö: Liber förlag.
- Taylor, C. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap, Politisk-filosofiska texter i urval och med inledning av Harald Grimen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? – En musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa förlag.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, Action, and Culture in Music Education*. Helsingfors: Sibelius Academy Music Education Department
- Wilhelmi, J. (1995). *Språk och mänsklig förståelse. En kritisk undersökning av några samhällsfilosofiska tolkningar av den senare Wittgenstein*. Uppsala: Nya Doxa.
- Wilk, J. (2003). *Sångprovet En undersökning av en sångredovisning i en åk 8*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.