



# LUND UNIVERSITY

## Förord (till rapporten Musikklassrummet i blickfånget)

Persson, Anders

*Published in:*  
Musikklassrummet i blickfånget

2010

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Persson, A. (2010). Förord (till rapporten Musikklassrummet i blickfånget). I C. Ericsson, & M. Lindgren (Red.), *Musikklassrummet i blickfånget* Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen, Högskolan i Halmstad.

*Total number of authors:*

1

### General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen

# MUSIKKLASSRUMMET I BLICKFÅNGET

Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning

Claes Ericsson och Monica Lindgren



HÖGSKOLAN I HALMSTAD

För utveckling av verksamhet, produkter och livskvalitet.





# Förord

Läroarutbildningen vid Högskolan i Halmstad är en av Sveriges mindre läroarutbildningar och som ett led i högskolestyrelsens satsningar på läroarutbildningen har forskningsmiljön *Forskning om utbildning och lärande inom läroarutbildningen* (FULL) inrättats. Tre forskningsområden prioriteras inom läroarutbildningen:

1. forskning nära läroarutbildningens innehåll inklusive ämnesdidaktisk forskning;
2. praxisnära forskning i samarbete med kommuner och skolor som också är samarbetspartners inom läroarutbildningen; och
3. forskning om relationer mellan utbildning/skola och omvärld, samhälle och samhällsutveckling.

I forskningsmiljön ingår våren 2010 tolv disputerade forskare (varav en professor och två docenter) och tre doktorander. Miljön är mångvetenskaplig med företrädare för en rad ämnen, exempelvis matematik, statsvetenskap, historia, medie- och kommunikationsvetenskap, naturvetenskapens didaktik, lärande, pedagogik, sociologi och svenska. Yrkesverksamma lärare i skolor som läroarutbildningen samarbetar med är också involverade i sex ämnesdidaktiska forsknings- och utvecklingsprojekt som finns inom forskningsmiljön.

Föreliggande forskningsrapport är ett resultat av arbetet inom forskningsmiljön. Den har kvalitetsgranskats antingen av forskningsmiljöns professor eller docenter, alternativt genom att den seminariebehandlats inom forskningsmiljön.

Halmstad mars 2010

**Anders Persson**

professor och forskningsledare inom läroarutbildningen vid Högskolan i Halmstad



Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen i Halmstad

# **Musikklassrummet i blickfånget**

Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning

Claes Ericsson, Monica Lindgren

## **Författarna**

Claes Ericsson

Fil. dr. i musikpedagogik

Docent i pedagogik

Högskolan i Halmstad

Monica Lindgren

Fil. dr. i musikpedagogik

Högskolan för scen och musik

Göteborgs universitet

ISBN 978-91-978607-6-5

## Abstract

The point of departure of this study is an interest in discussing how the aesthetics of the market and the music culture of the pupils are expressed in music teaching in Swedish schools, and how these factors are transformed or whether any ideological dilemma arises when we strive to put the music culture of the pupils into practice in the everyday music teaching. In four previous projects with different foci, we have studied aesthetic activities in the school environment. Those studies were a source of inspiration for and a backdrop to this study.

The theoretical framework consists of poststructuralist and social constructionist theory as well as theories of late modernity, while our methodological point of departure is a combination of continental and Anglo-Saxon approaches to discourse analysis, modified to suit our purposes.

The empirical material consists of video recordings of classroom activities in secondary school settings in Sweden, and the data has been thoroughly analysed using analytical tools developed in accordance with our methodological approaches. Some important analytical concepts used here are *identity*, *dominance*, *governance* and *knowledge formation*.

Our findings indicate that:

- There are three different strategies for incorporating market aesthetics and the music culture of the pupils into everyday music teaching: *learning about*, *reflecting on* and *putting into practice*.
- The only ideological dilemma occurred when the pupils' music culture was put into practice in everyday music teaching. The problem was that one of the teachers had what might be considered as an over-determined identity. He



found it difficult to establish a balance between the need of the pupils for freedom of expression and the teachers' opinions regarding what was appropriate in the school environment.

- Music making activities in small groups was unsuccessful because the pupils were not yet good enough at the skills needed for composing music and playing together unsupervised.

- Schools are "task-oriented" in a way that is counterproductive to creativity in music making.

- Six different strategies of governance in the classrooms could be identified: through charisma and competence, through delegating responsibility, through making mantras of instructions and examination strategies, through creating solidarity or polarization, through disciplining the body and organisation of time and space and through ignoring problematic situations.

- Popular music was presented as a canon similar to the canon of art music that is predominant in the teaching of music history at school.

# Innehåll

ABSTRACT .....	3
INNEHÅLL .....	5
FÖRORD .....	9
PROLOG.....	11
ANGREPPSSÄTT .....	17
Diskursbegreppet och Diskursiva praktiker.....	17
Analytisk ram .....	20
Analysens fyra steg.....	21
Viktiga vägval.....	25
Perspektivering.....	27
Analytiskt fokus.....	28
Normativitet, kritik och relativism .....	30
Visuell respektive verbal data .....	32
Definitionen av begreppen marknadsestetik och vardagskultur .....	34
DE DISKURSIVA PRAKTIKERNÄ I BLICKFÅNGET .....	37

<b>Det ideologiska dilemmats praktik .....</b>	<b>37</b>
Rummet och de agerande.....	37
Terminens innehållsliga teman.....	39
Att hålla sig inom gränserna .....	40
Att skriva en text.....	47
Att vilja men inte kunna .....	50
De osedda.....	55
Intimisering och distans .....	59
Sammanfattning .....	61
<b>Den familjära gemenskapens valfria musikpraktik.....</b>	<b>62</b>
Rummet och de agerande.....	62
Identitet i det gemensamma .....	64
Bedräglig och reell valfrihet.....	66
I Guns N' Roses version.....	67
Med Guitar Hero, musikmobilen och YouTube som didaktiska redskap .....	68
Att dölja ett ideologiskt dilemma med humor och ironi .....	70
Dön-dön-dön eller ring-di-ding - som diskursivt störningsmoment .....	72
Sammanfattning .....	74
<b>Praktiken där ”Lika barn leka bäst” .....</b>	<b>75</b>
Rummet och de agerande.....	75
Segregering som konfliktförebyggande och effektivitetshöjande .....	77
Skolans uppgiftskultur .....	79
Musik och identitet.....	83
Pinsamhetens ansikte .....	90
Att skapa, reflektera och presentera .....	92
Sammanfattning .....	95
<b>Det gemytliga kommenterandets praktik .....</b>	<b>96</b>
Rummet och de agerande.....	96
Estradören och publiken .....	97
Att göra sig oumbärlig.....	99
Provets stabiliserande och legitimerande verkan .....	100
Den minutiösa redogörelsen för bedömningens form och provets karaktär, som disciplinerings teknik .....	102
Musikhistoria som frågesport och kuriosa .....	105
Gehör som naturgivet och melodi som dekontextualiserad.....	108
Per Gynt som Grummesåpa.....	109
Sammanfattning .....	111
<b>Likgiltighetens, rastlöshetens och provokationens praktik.....</b>	<b>112</b>
Rummet och de agerande.....	112
Två av vårterminens innehållsliga teman .....	113
Konsten att demonstrera ointresse.....	121
Hantverksmässig kompetens och autenticitet som auktoritetskapital.....	123

Att slå ihjäl tiden.....	124
On – Off .....	125
Att kategorisera, tidsbestämma, jämföra och ”fördriva tiden” .....	126
Att meddela betyg.....	128
Sammanfattning .....	129
<b>Kropparnas, tidens och rummets disciplinerande praktik.....</b>	<b>131</b>
Miljön och de agerande.....	131
Vårterminens viktiga gruppuppgift: att skriva en låt.....	131
Tonårskroppar i väntan.....	132
Disciplinerad frustration .....	134
Att ta makten över rum och ljud .....	137
Att veta när och var man gör något .....	139
Förhandling i inspelningsstudion .....	142
Sammanfattning .....	144
<b>Den hantverksmässiga kunskapens och det energiska undervisandets praktik .....</b>	<b>144</b>
Rummet och de agerande.....	144
Det musikaliska hantverket och att ”göra musik” .....	146
Rätt man på rätt plats.....	148
Den hurtiga effektiviteten och den hantverksmässiga kompetensen.....	152
Olåsta dörrar och att ta av sig skor och mössor” .....	154
Den ointresserade och okunnige .....	156
En kanon av rock och pop .....	160
När det känns som bäst.....	162
Musikutövande som självutlämnande aktivitet .....	163
Sammanfattning .....	165
<b>Den gestaltande lärarens praktik.....</b>	<b>166</b>
Rummet och de agerande.....	166
Allt ljus på mig.....	166
Vardagskulturens materialisering i verksamheten .....	170
Konsten att ställa frågor och kommentera svaren .....	172
Längtan efter struktur .....	174
Förebildandets funktion.....	177
Sammanfattning .....	178
<b>NÅGRA FRAMTRÄDANDE TEMAN.....</b>	<b>181</b>
<b>Innehållet förändras men formen består.....</b>	<b>182</b>
<b>Marknadsetetiken som referenttjuv .....</b>	<b>185</b>
<b>En kanoniserad eller shoppad repertoar? .....</b>	<b>187</b>
<b>Ett forum för exponering av kulturell identitet .....</b>	<b>189</b>

Ungdomligt uttryck eller framtvungad konstruktion?.....	190
Betingelserna för ett ideologiskt dilemmas etablering .....	193
Rock och pop i klassrummet: en pojkarnas domän?.....	198
<b>Grupparbetet som lärandekontext .....</b>	<b>199</b>
Att planera och hantera tiden .....	201
Att koda kön.....	203
Att skapa utan verktyg .....	204
Från demokratifostran till antidemokratiska tendenser.....	206
<b>Tekniker för styrning.....</b>	<b>207</b>
Styrning genom karisma och kompetens .....	209
Styrning genom överlämnande av ansvar.....	210
Styrning via mantrafiering.....	212
Styrning via solidarisering och polarisering.....	213
Styrning genom disciplinering av kroppen och organisering av tid och rum .....	214
Styrning genom ignorering .....	216
<b>Musikämnets integritetskränkande dimension.....</b>	<b>217</b>
<b>EPILOG .....</b>	<b>221</b>
<b>REFERENSER.....</b>	<b>227</b>

## Förord

Utgångspunkten för denna bok är ett projekt som är finansierat av Vetenskapsrådet (Utbildningsvetenskapliga kommittén) vars syfte har varit att studera hur marknadestetik och elevers vardagskultur materialiseras i den svenska musikundervisningen. Detta forskningsintresse har etablerats via fyra tidigare studier (Ericsson, 2002, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007) där vi med olika fokus diskuterat estetisk verksamhet i skolan. Dessa studier kan betraktas både som en inspirationskälla och som en utgångspunkt för denna studie i det att de frågor som belyses har emanerat från vår tidigare forskning.

Projektet har bedrivits i samverkan mellan tre lärosäten: Högskolan i Halmstad, Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet samt Högskolan Kristianstad och denna bok kan betraktas som en del av rapporteringen.

Bo Nilsson är medforskare i projektet och har som sådan varit delaktig i empiriinsamling och diskussioner kring projektets upplägg. Han har dock inte tagit aktiv del i produktionen av denna bok, utan istället koncentrerat sig på de andra former för rapportering som är aktuella.

Projektet har under processens gång ventilerats i olika sammanhang och vi vill tacka de forskare och doktorander som ingår i forskningsmiljöerna vid Högskolan i Halmstad, Högskolan för scen och musik (Göteborgs universitet) samt Musikhögskolan i Malmö (Lunds universitet). Ni har varit en stor hjälp vid kvalitetssäkringen av boken genom de kommentarer ni gett i samband med seminarier kring projektet.

Vi vill också rikta ett speciellt tack till de lärare och elever som har varit aktörer i videofilmerna. Utan ert medgivande hade inte projektet varit möjligt att genomföra och vi är väl medvetna om att det kan kännas problematiskt att bli studerad på ett så ingående sätt som har varit fallet.

Arbetsfördelningen vid författandet av boken har varit följande:

Teoretiskt perspektiv, metodologi och analysförfarande har utarbetats av båda författarna, vilka också till lika delar har haft ansvar för kapitlet *Angreppssätt*. Claes Ericsson står som författare till följande avsnitt: *Prolog, Det gemytliga kommenterandets praktik, Likgiltighetens, rastlöshetens och provokationens praktik, Det ideologiska dilemmats praktik, Praktiken där lika barn leka bäst, Den hantverksmässiga kunskapens och det energiska undervisandets praktik, Den gestaltande lärarens praktik, Innehållet förändras men formen består, Marknadsetetiken som referenttjuv, En kanoniserad eller shoppad repertoar? Ett forum för exponering av kulturell identitet, Ungdomligt uttryck eller framtvingad konstruktion, Betingelserna för ett ideologiskt dilemmas etablering, Rock och pop i klassrummet: pojkarnas domän?, Den milda styrningen, Musikämnetets integritetskränkande dimension* samt *Epilog*. Monica Lindgren står som författare till följande avsnitt: *Den familjära gemenskapens valfria musikpraktik, Kropparnas, tidens och rummets disciplinerande praktik* samt *Grupparbetet som lärandekontext*. Båda författarna har haft ansvar för bokens helhetsperspektiv, vilket innebär att vi i dialog har utformat upplägget. Vi har även kontinuerligt kommenterat varandras texter, men även påverkat dess innehåll och form konkret genom att göra ändringar och tillägg.

## Prolog

De senaste decennierna har populärkulturen på allvar etablerat sig i musikundervisningen och numera torde populärmusik vara ett dominerande inslag i verksamheten. Så har dock inte alltid varit fallet. Fram till ca 1965 hade populärmusiken svårt att inordna sig i skolans kultur då den inte sågs som relevant i barns och ungas estetiska och sociala fostran (Gustafsson, 2000). I dagens pedagogiska diskurs lyfts istället det självklara i att skolan integrerar elevers egna musikaliska erfarenheter och preferenser fram (Stålhammar, 1995; 2004). En förklaring till denna svängning är att dagens lärare själva har växt upp med populärkulturella uttryck (Persson & Thavenius, 2003). En annan är att musik har kommit att få en allt större betydelse för ungdomar, något som forskare från skilda discipliner idag är ense om (Sloboda, 1985; Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1988; Trondman, 1989; Zillman & Gan, 1997; Ruud, 1997; Strandberg, 2007; Bergman, 2009). Det finns dock även mer komplexa skäl till populärmusikens positionering i skolan. Gränserna mellan finkultur och populärkultur har successivt suddats ut (Featherstone, 1994) och viss populärkultur överflyglar nu statusmässigt till och med det som tidigare karakteriserades som finkultur. Hierarkier med avseende på kvalitet har också börjat bildas inom populärkulturen, vilket kan betraktas som att moderna värdekriterier appliceras på en företeelse vars statushöjning hör intimt samman med den framväxande postmoderna synen på kultur (Ericsson, 2002). En annan faktor är att brukarinflytandet har ökat i skolan. Detta kan delvis ses som ett resultat av en demokratiseringsprocess som går hand i hand med den detraditionalisering och individualisering som också är en markant tendens i det



senmoderna samhället (Giddens, 1991; Beck, 1992). Ytterligare en faktor är att skolans legitimitet är utsatt för ifrågasättande. Utbildning och bildning kan i vår samtid ske genom helt andra kanaler än för några decennier sedan och detta medför en legitimitetskris för skolan där ämnesinnehållet av en del elever torde uppfattas som meningslöst, eftersom andra medier för kunskapstillägnelse framstår som mera attraktiva och effektiva. Skolans funktion reduceras då till en mötesplats och till en institution där formell behörighet till vidare manövrering i utbildningssystemet kan erhållas (Ziehe, 1986a; Ericsson, 2002).

Sammantaget ger ett sådant scenario dels legitimitet för att bygga musikundervisningen kring populärkultur, dels en möjlighet att popularisera undervisningen genom att den musik elever har preferens för fungerar som ett didaktiskt lockbete. Det finns emellertid, beroende på vilket perspektiv som intas, både invändningar, bejakanden, föreställningar om en möjlig radikalisering och en mera illusionslös nollställd hållning till musikämnets utveckling och eventuella förändring.

Ur ett kulturteoretiskt perspektiv har kritik riktats mot att oreflekterat integrera elevers vardagskultur i form av exempelvis ungdomsmusik i skolan. Argumenten har varit flera:

-Musikundervisningen parasiterar på ungdomskulturella uttrycksformer i avsikt att skapa motivation i en skola som mist sin aura (Ziehe, 1986a; Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1984, 1988, 1990).

-Eleverna är betjänta av olika sfärer i sin identitetskonstruktion, varav hemmet är en, skolan en och kamratgruppen ytterligare en. Dessa sfärer byggs upp kring skilda normer och en integrering av elevers vardagskultur i skolan skulle inte harmoniera med skolans fostransuppdrag (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1984, 1988, 1990).

-Om rockmusiken transformeras till en skolkontext instrumentaliseras den för helt andra syften än estetisk njutning och identitetsskapande (Fornäs, 1996).

Ur ett pedagogiskt perspektiv tar man emellertid med öppna armar emot ett objekt för lärande som dels kan öka elevernas motivation, dels kan bidra med nya metoder för lärande. Det innehållsliga är här inte lika intressant som formerna för lärandet och det kan också konstateras att pedagogisk forskning inom det estetiska området i hög grad fokuserar på lärandets process/form och inte på innehållet. Det finns ett antal studier (Folkestad, 1996, 1998; Saar,

1999; Green, 2002; Ericsson, 2002; Gullberg, 1999, 2002; Johansson, 2002; Saether, 2003; Söderman & Folkestad, 2004; Green, 2008) där syftet är att utveckla kunskap om icke institutionaliserade eller informella lärstrategier där studieobjektet är olika former av lärande i vardagliga sammanhang. Ett sådant syfte implicerar att frågan om vardagskulturens existens i skolan, alltså innehålls- eller *vad* frågan helt enkelt inte betraktas som intressant längre. Istället gäller det i förlängningen frågan *om* informella lärstrategier kan användas i skolan, det vill säga *hur* lärandet sker. Ett sådan forskningsfokus problematiserar varken marknadsetetikens och elevers vardagskulturs konsekvenser för undervisningen eller dess transformering till en skolkontext, utan utgångspunkten är snarare att hitta vägar till ett effektiviserat och mera motiverat lärande.

Det finns emellertid några studier där estetiska lärprocessers innehåll, syfte och legitimitet diskuteras på ett mera problematiserande sätt (Aulin-Gråhamn, Andersson & Thavenius, 2002; Thavenius, 2002; Persson och Thavenius, 2003; Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003a, 2003b; Aulin-Gråhamn & Sjöholm, 2003). I dessa efterlyses en hållning där skolan varken reservationslöst skulle bejaka marknadsetetiken eller utestänga den. Istället förespråkas en *radikal estetik*, utvecklad i en demokratisk klassrumsoffentlighet där det existerar yttrandefrihet. En sådan definition av estetikens uppgift hänvisar mycket till den funktion autonom konst haft under moderniteten, det vill säga att vara ett verktyg för att ifrågasätta allmänt vedertagna uppfattningar och tänja på gränser. Ett liknande resonemang utvecklar Saar (2005). Han skiljer mellan ”stark” och ”svag” estetik, där den starka hänvisar till det som Persson och Thavenius benämner ”radikal estetik”, alltså en slags konstruktion av ny kunskap, och den svaga är en estetik vars uppgift är att fungera som förstärkande kognitiva processer, vara utsmyckande eller fostrande. På motsvarande sätt argumenterar Bamford (2006) när hon förordar mer demokratiska ideal och offentlighet i arbetet med kultur och estetik i skolan. Lindgren (2006) har intresserat sig för hur estetiska lärprocesser i skolan legitimeras av lärare och skolledare. Det framgår med tydlighet att olika estetiska aktiviteter ses som ett effektivt instrument för social fostran och normalisering. Den radikala estetiken lyser med andra ord med sin frånvaro.

Slutligen kan en neutral position intas, där det visserligen finns en medvetenhet om problematiken kring att ungdomskulturellt uttryck omsätts i skolan, men där utgångspunkten är att det sker en transformering som resulter-

rar i en hybridisering av uttrycket. Det blir helt enkelt anpassat till vad som kan betraktas som acceptabelt i skolan. Jameson (1986) har uppmärksammat ett liknande fenomen och noterar att motkulturella uttrycksformer i den pågående fasen av modernisering har en tendens att avväpnas och återinföras i systemet. Det senkapitalistiska konsumtionssamhället tar välvilligt emot nya ungdomskulturella uttrycksformer för att transformera dem till säljbara produkter. En liknande inställning har Bell (1986) som ser avantgardistiskt uttryck som mer eller mindre omöjligt i ett samhälle där ingenting längre chockerar. En sådan position kan betraktas som sprungen ur postmodern teori, där ideologiska utgångspunkter grumlans och Feyerabends (1995) bevingade formulering "Anything goes" är väl applicerbar. När ungdomskulturellt uttryck möter en målorienterad, institutionaliserad, pedagogiserad, byråkratiserad, formaliserad och fostrande skola skapas något nytt som det i ett postmodernt perspektiv är möjligt att rycka på axlarna åt med argumentet att det handlar om en transformering och förändring som är produktiv i ett eller annat avseende. Samhället och skolan är i ständig förändring och relativismens spöke lurar bakom dörren.

Det är med utgångspunkt i ovan beskrivna scenario som vi har funnit det angeläget att studera på vilket sätt marknadsestetik och elevers vardagskultur materialiserar sig i musikverksamheten i skolan, samt om det existerar någon distorsion mellan skolans fostransuppdrag och vardagskulturens framträdelseformer och i så fall på vilket sätt denna distorsion yttrar sig. En sådan studie kommer otvivelaktigt att kretsa kring fenomen som identitet, dominans, styrning och kunskapsbildning. Dessa fenomen kan emellertid också ses som verkande på en nivå som inte har med vårt primära studieobjekt att göra. Kunskapsbildning behöver exempelvis inte nödvändigtvis vara ämnesanknuten utan kan yttra sig i att eleven utvecklar mera allmänna förmågor, eller helt enkelt tillägnar sig en slags livskunskap, en insikt om tingens ordning som varken är avsedd eller formulerad i styrande dokument. Samma sak gäller de tre andra fenomenen som alla yttrar sig i sociala sammanhang och därmed också i skolan i vid bemärkelse. Skolan är ju dessutom en institution där dominans och styrning har en speciellt viktig funktion, eftersom det kanske mest betydelsefulla uppdraget är att fostra eleverna till anpassade samhällsmedborgare. Identitet och möjliga subjektspositioner har också en stark koppling till dominansförhållanden och styrning.

Med detta sagt konstaterar vi att det inte är möjligt att renodla dessa fenomen att endast omfatta det som relaterar till det primära studieobjektet. Det skulle enligt vår mening innebära att vi gjorde våld på materialet om vi undanhöll viktiga resultat som kretsade kring identitet, dominans, styrning och kunskapsbildning i ett vidare perspektiv. Därför kommer vissa aspekter som inte direkt relaterar till marknadsestetik och elevers vardagskultur också att diskuteras. Det bör dock framhållas att det primära studieobjektet hela tiden finns med, eftersom innehållet i den undervisning som bedrivs relaterar till detta.

Textens disposition är som följer. Först kommer en redogörelse för angreppssättet, vilket innefattar teoretiska och metodologiska utgångspunkter, analysförfarande samt redovisning av tillvägagångssättet vid datainsamlingen. Efter det exponeras en beskrivning och analys av musikundervisningen i var och en av de i studien ingående skolorna. I påföljande kapitel lyfts och diskuteras ett antal övergripande eller speciellt betydelsefulla teman, som genererats med utgångspunkt i analysen av de respektive musikundervisningspraktikerna. Texten avslutas med en epilög där vi försöker fånga studiens huvuddrag.



# Angreppssätt

I detta kapitel presenteras först en redogörelse för vår syn på diskursbegreppet och hur vi definierar en diskursiv praktik. Efter det diskuterar vi de olika stegen i analysen för att sedan lyfta fram specifik problematik som är kopplad till vårt val av metod. Slutligen exponeras de utgångspunkter vi har haft vid definitionen av de bägge begreppen *marknadsetetik* och *elevs vardagskultur*.

## Diskursbegreppet och Diskursiva praktiker

Utgångspunkten för analysen har varit att varje undervisningskontext som studerats kan betraktas som en diskursiv praktik (Foucault, 1972), vars konstruktion har påverkats av olika faktorer. På ett mera övergripande strukturellt plan kan nämnas utbildningspolitiska och vetenskapliga diskurser, som exempelvis den samtida diskursen om estetiskt uttryck och estetisk verksamhet. På aktörsnivån kan det bland annat förutsättas handla om aktörernas identitet i klassrummet, lärarens kompetens samt de relationer detta ger upphov till, men också elevernas sociala situation och kulturella bakgrund, något som också har en strukturell koppling eftersom demografiska aspekter torde påverka faktorer som klasstillhörighet och etnicitet i elevgrupperna. Det finns emellertid även en tredje faktor som spelar in och det är den fysiska miljön. Även denna kan sägas ha sin utgångspunkt i diskurs (Krüger, 1998), men när den väl är etablerad kan den också antas vara konstituerande för diskursen och

dess vidmakthållande. Varje undervisningskontext kan med utgångspunkt i detta resonemang betraktas som i vissa avseenden unik, men i enlighet med ovanstående resonemang får det också förutsättas att det finns gemensamma drag som uppkommit under inflytande av faktorer som är överordnade aktörsperspektivet och det kontextuella. Det är således ett komplext nät av diskurser på både makro- och mikronivå som kan antas verka.

Ovanstående resonemang ger en fingervisning om hur vi definierar diskursbegreppet, men det kan ändå vara på sin plats med ett förtydligande. Vi uppfattar diskurs som multimodal (Kress, 2005) och medierad (Scollon, 2001; Norris & Jones, 2005). Den verkar således inte enbart via det talade och skrivna ordet utan har även en visuell och auditiv dimension. I denna studie kommer den till uttryck i de olika aktörernas agerande i klassrummet, i deras minspel och handlingar, i deras interaktion verbalt och icke verbalt, samt i det klingande resultatet av musikutövande. Den medieras emellertid också genom olika artefakter i klassrummet och dessas inbördes förhållande och även via det rent rumsliga. Sammantaget blir resultatet en diskursiv praktik som kan betraktas som unik genom att de specifika aktörerna i denna också är delaktiga i konstruktionen. Dock kan den ha beröringar med andra liknande diskursiva praktiker genom att strukturella och materiella förhållanden kan vara liknande. Om jämförelser görs mellan olika klasser på samma skola skulle sannolikt praktikerna vara ganska lika med samma lärare. Skillnaden skulle förmodligen ligga i att olika elevgrupper och individer inom dessa, skulle ha en påverkan på diskursen. Ett antagande är att de respektive diskursiva praktikerna byggs upp av olika handlingar, sysselsättningar och utsagor som i sig bygger på skilda mera övergripande diskurser, en slags byggstenar som tillsammans bildar en diskursiv praktik som är möjlig att beskriva som en enhet, en institutionell praktik som har mycket gemensamt med liknande praktiker men ändå i vissa avseenden kan betraktas som unik.

Vi uppfattar diskurs som både konstituerande och konstituerad i enlighet med Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1992c, 1993, 1995a, 1995b, 1998) och Chouliaraki & Fairclough (1999). Detta innebär för vår del ett antagande att det finns en dialektik mellan det diskursiva och det materiella. Sålunda kan diskurs ligga till grund för exempelvis socioekonomiska förhållanden men socioekonomiska förhållanden kan också vara upphov till att en speciell diskurs, ett visst sätt att beskriva och uppfatta världen eller ett utsnitt av den, utvecklas. En fråga som då blir aktuell är om diskurs kan betraktas som hönan eller

ägget, det vill säga om diskurs från början är konstituerad eller konstituerande. Visserligen är det fullt möjligt att undanröja denna problematik genom att hävda att allt är diskurs, vilket Laclau & Mouffe (1985) gör genom att hänvisa till att människan lever genom och i diskurs och att materiella ting visserligen existerar oberoende av om människan är medveten om dem och har gett dem mening, men att de blir objekt först när de blir uppmärksammade och därmed kategoriserade. Ett sådant synsätt har mycket gemensamt med Althusser (1976a, 1976b) tes om att subjektet blir subjekt först när det interPELLERAS. Det som är intressant ur vår synvinkel är emellertid inte om diskurs kan betraktas som hönan eller ägget, utan snarare ett antagande att diskursiva och icke diskursiva fenomen är involverade i en ömsesidig växelverkan och påverkan. Låt oss ta ett exempel. Socioekonomiska förhållanden och kulturella förhållningssätt inom en befolkningsgrupp kan naturligtvis delvis antas ha sin upprinnelse i ideologiskt verkande diskurs som också kan vidmakthållas på så sätt. Den ideologikritik som emanerar från Marx och som Frankfurtskolan har byggt vidare på genom sin *kritiska teori* (Adorno, 1936/1987, 1941/1987, 1955/1987; Horkheimer, 1941/1987; Horkheimer & Adorno, 1944/1981) är exempel på teoribildningar inom vilka det antas att människan är förblindad av ideologi och det finns en ambition att synliggöra de låsningar och blockeringar som är orsak till detta. Här handlar det exempelvis om den borgerliga ideologins tekniker för upprätthållandet av klassamhället eller om marknadsestetikens och kulturindustrins förföringskonster som Adorno (1941) så förtjänstfullt beskriver. I ovan beskrivna scenario kan diskurs betraktas som konstituerande. Det är dock även möjligt att betrakta problematiken från en annan synvinkel där diskurs kan antas konstitueras av materiella förhållanden. Människors socioekonomiska situation torde påverka deras människosyn och samhälls- och världsuppfattning och sålunda delvis ligga till grund för utveckling av en diskurs kring värderingar och normer som i vissa avseenden skulle vara annorlunda med andra socioekonomiska förutsättningar. Likaledes torde tillgången till artefakter och medierande verktyg, vilket också delvis är en ekonomisk fråga, styra vilket kulturellt kapital en människa eller grupp utvecklar och därmed vilken diskurs som etableras. Vår utgångspunkt är att det i enlighet med ovanstående resonemang existerar en ömsesidig växelverkan och påverkan där diskurs kanske fungerar som konstituerande i ett skede, men där det materiella i ett annat skede verkar konstituerande. De faktorer som i denna studie ligger närmast gråzonen mellan det diskursiva och det icke diskursi-



va är närmast elevernas socioekonomiska bakgrund och klassrummets utformning och artefakter. I detta avseende gör vi ett antagande att det finns en dialektik mellan diskurs som konstituerande och diskurs som konstituerad i enlighet med ovanstående beskrivning.

Det kan också vara på sin plats att redogöra för skillnaden mellan vår definition av en diskursiv praktik och Foucaults. Enligt Foucault (1972) definieras en diskursiv praktik som en praktik där ett visst handlingsmönster uppstår i enlighet med de regler diskursen föreskriver. En sådan definition implicerar att det rör sig om en diskurs som kan uppfattas som generell för en institutionell praktik, i det här fallet musikundervisningens praktik. Foucaults definition kan ses som helt följdriktig eftersom hans ambition just var att beskriva och diskutera övergripande samhälleliga och institutionella diskurser och de diskursiva brott som skedde när dessa diskurser förändrades. Även om vi delvis bygger på Foucault så har vi även hämtat inspiration från anglosaxisk tradition beträffande diskursanalys, där dels ett tydligare aktörsperspektiv kommer till uttryck, dels finns ett större intresse för att uppmärksamma den mångfald av diskurser som genomsyrar olika institutionella praktiker och den inbördes kamp om utrymmet som dessa utkämpar. Laclau & Mouffe (1985, 1990, 1997) har diskuterat social och kulturell identitet som fragmentariserad och överdeterminerad och deras resonemang kan med fördel appliceras även på institutionella praktiker. När Foucault (1974/2003) diskuterar skolan som institution kan det antas att han generaliserar medvetet, eftersom denna teknik stöder hans kunskapsintresse att diskutera samhälleliga fenomen i ett makroperspektiv. Vår ambition är inte att diskutera en musikundervisningens diskurs utan istället att beskriva och diskutera specifika musikundervisningspraktiker, men försöka göra detta med hjälp av Foucaults metodologi, det vill säga att trots allt uppfatta praktiken som en unik enhet som har specifika kännetecken. Det handlar således inte om musikundervisningens praktik utan istället om flera musikundervisningspraktiker från vilka det sedan är möjligt att identifiera gemensamma karakteristika.

## **Analytisk ram**

Studien kan kategoriseras som klassrumsforskning, vilket på ett sätt kan betraktas som ett slags mikroperspektiv och den har också fokus på aktörer i in-

teraktion. Detta innebär att vi har varit betjänta av ett mera utpräglat aktörs-perspektiv och därmed hämtat inspiration från den strömning som brukar kallas *diskursiv psykologi* (Antaki, 1994; Billig, 1982, 1991, 1996; Edwards, 1996; Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996a, 1996b, 1997, 1998, 2001; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1988, 1992; Wetherell, 1995, 1996a, 1996b; Widdicombe & Woffitt, 1995), vilken har sina rötter i samtalsanalys (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) och etnometodologi (Garfinkel, 1967). En utgångspunkt för denna form av diskursanalys är att människor konstruerar mening genom att i interaktion bygga på diskurser som existerar på ett övergripande plan, exempelvis institutionell diskurs, utbildningspolitisk diskurs och diskurs som verkar i samhället. Vi har dock även haft en ambition att beskriva hur identitet, makt och dominans konstrueras, samt vilken typ av kunskapsbildning som materialiseras i praktiken. Detta implicerar också att analysen fokuseras på de specifikheter och kännetecken genom vilka diskursen artikuleras, vilket innebär en slags Foucaultinspirerad analys. Denna strategi kan också i enlighet med Burrs (2003) terminologi kallas *analys av diskurser* till skillnad från *diskursanalys*, eftersom fokus för analysen är att beskriva en diskurs som förutsätts verka i en praktik och inte att förutsättningslöst undersöka vilka olika diskurser eller tolkningsrepertoarer (Potter & Wetherell, 1987) aktörerna bygger på i interaktion med varandra. Att analysera de respektive undervisningskontexterna som praktiker genom vilka ideologiskt verkande diskurs kommer till uttryck, ger också utrymme för ett kritiskt anslag och lämpar sig väl för att studera hur identitet, dominans och kunskapsbildning materialiserar sig på skilda sätt i olika kontexter.

## **Analysens fyra steg**

Analysen har skett i fyra steg. De beskrivna utgångspunkterna för studiens analys bildar *steg 1*. Dessa utgångspunkter, vilka har en direkt bäring på våra tidigare studier (Ericsson, 2002, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007), bildar en konceptuell bas för analysen med begreppen identitet, makt/dominans samt kunskapsbildning som formande studiens design och upplägg. Även studiens empiriska metod, videofilmning, ser vi som en del i detta första analyssteg, då analysbegreppen hafts i åtanke vid urval av exempelvis kameravinklar. Ytterligare en faktor kan räknas till steg 1, nämligen det

faktum att vi har vistats i undervisningskontexterna under en förhållandevis lång tidsperiod, cirka en termin. Redan under denna period har analysen börjat och vi har fått ett första intryck av den rådande diskursen, som sedan har konfronterats med de följande analytiska stegen där videofilmerna har penetrerats. Studien har ägt rum vid 8 skolor varvid ett undervisningstillfälle per vecka har filmats. Kameran har vid undervisning där hela elevgruppen deltagit, placerats så diskret som möjligt, dock med ambitionen att alla händelser i klassrummet har kunnat täckas in. Detta har åstadkommit dels genom att ett vidvinkelobjektiv har använts, dels genom att vi har riktat kameran mot speciella händelseförlopp. Vid verksamhet i smågrupper har vi cirkulerat mellan grupprummen och stannat kortare eller längre tid beroende på hur intressant och relevant vi har ansett situationen vara. Vår hållning gentemot eleverna har varit passiv. Vi har i största möjliga mån undvikit interaktion och målsättningen har varit att eleverna så snart som möjligt skulle bortse från vår närvaro.

*Analysens andra steg* har inneburit att olika videodokumenterade situationer, händelser och handlingar i klassrummet uppmärksammats och analyserats utifrån en mikroorienterad nivå. Eftersom det empiriska materialet är omfattande har det i detta skede av analysen varit nödvändigt att bara exponera vissa av dessa. Dock har det funnits en ambition att alla de händelser och situationer som förekommer i materialet skall ha bidragit till frammejslingen av den diskursiva praktikens karakteristika. Det handlar exempelvis om det sätt en speciell situation förmedlar en bild av aktörernas identitet och relationer, eller på det sätt de använder sig av olika tekniker för att utöva makt och dominans, men det kan även röra sig om sekvenser som på ett tydligt sätt skildrar den kunskapsbildning som är för handen. Denna nivå är naturligtvis i enlighet med våra antaganden även influerad av ett makroperspektiv, men detta är inget som explicit visas i analysen. De grundläggande analytiska begreppen vi använt oss av här har varit *variation, funktion och effekt/konsekvens*, begrepp som emanerar från det fokus på retoriska strategier som finns inom diskursiv psykologi (Potter & Wetherell, 1987). Variationsbegreppet används vanligtvis för att i exempelvis ett material bestående av verbal interaktion urskilja olika sätt att tala om samma sak, det vill säga hur människor konstruerar mening genom att bygga på olika diskurser eller tolkningsrepertoarer, som företrädare för denna strömning föredrar att kalla det (Wetherell & Potter, 1987), just för att markera att det inte är fråga om att teckna en bild av dominerande hege-

moniska diskurser i Foucaults anda. Variationsbegreppet är inte så framträdande i vår studie men bör ändå betraktas som partiellt relevant genom att praktikerna vi studerar uppvisar olika förhållningssätt till ett speciellt fenomen, det vill säga musikverksamhet i skolan. Vanligtvis består det empiriska materialet i diskurspsykologiskt inspirerade studier av verbal interaktion, men i enlighet med vårt diskursbegrepp har vi inte sett något hinder i att använda begreppen på icke verbalt material, vilket också har skett i andra studier (Lindstrand, 2006). Det har också visat sig vara fullt möjligt att med hjälp av dessa analytiska begrepp avgöra vilken funktion en speciell handling har och framförallt vilken effekt den får i en diskursiv praktik. Visserligen kan effekten av en utsaga spåras i ett eventuellt verbalt svar men genom videodokumentationen har det även varit möjligt att identifiera handling som en effekt, vilket vi menar har öppnat upp för en rikare analys av en utsagas, sysselsättnings eller handlings konsekvenser. Konkret har i detta steg av analysen olika typer av frågor till materialet ställts. Vilken funktion har ett visst handlande och vilken effekt får det för praktiken? Vilka retoriska strategier används för att uppnå ett visst syfte? Vad står på spel i olika situationer? Vad är det egentligen som händer? På så vis har mönster utkristalliserats, mönster som sedan har legat till grund för nästa steg i analysen där en utmejsling av den övergripande diskursen i respektive praktik genomförts.

I *steg 3* har materialet tematiserats och varje undervisningskontext analyserats som en diskursiv praktik. Detta har även innefattat ett försök till konstruktion av metaforer som illustrerar den diskursiva praktikens karaktär. Metaforerna får här en dekonstruktiv funktion i möjligheten att se verkligheten på ett nytt sätt (Larsson, 2005). Denna nivå kan sägas ligga mellan makro- och mikroperspektivet. Här är det fråga om att få grepp om den institutionella diskursen. Vilka element är framträdande och hur samverkar dessa till att bygga upp en diskursiv praktik? Vilka subjektspositioner är möjliga att inta beroende på de förutsättningar som finns? Vad är det som gör att den framförhandlade praktiken ser ut som den gör och vilka specifika kännetecken uppvisar den? Vilka mera övergripande diskurser kan identifieras och hur transformeras dessa i praktiken. Med vilka tekniker normaliseras ett visst förhållningssätt i klassrummet och en viss diskurs kring musikämnet? På denna analytiska nivå framträder så att säga en framförhandlad diskurs som till sin karaktär kan liknas vid de institutionella diskurser som Foucault så framgångsrikt har beskrivit, med den skillnaden att inga anspråk på generaliseringar görs. Det finns

likheter mellan de i studien ingående diskursiva praktikerna, men det finns också faktorer som gör dem unika. Tydliga spår från den föregående analysnivån (steg 2) kan identifieras i steg 3. Sålunda förekommer exempelvis resonemang om vilken funktion olika handlingar och händelseförlopp, verbala och icke verbala har, samt vilken effekt de får. Att, som i en av praktikerna ingående och oupphörligt beskriva ett provs karaktär fungerar som en teknik för styrning och en effekt av detta blir disciplinerade elever som koncentrerade försöker knäcka de koder som gäller för ett framgångsrikt resultat. Ett annat exempel är när en av lärarna i studien bygger på en diskurs om individens ansvar för sitt eget lärande som legitimering av att han låter elever avvika från en lektion innan den är slut. Detta kan ses som att ”något står på spel”, att läraren står inför ett dilemma som måste lösas via en retorisk strategi. Det finns med andra ord tydliga kopplingar bakåt till steg 2, vilket innebär att denna analysnivå också explicit kommer till uttryck i texten.

I det sista och *fjärde steget* i analysen diskuteras dessa fenomen med utgångspunkt i såväl ideologier om lärande och undervisning som moderna samhällsteorier. I denna avslutande analysfas har det inte handlat om en analys av det empiriska materialet utan ambitionen har snarare varit att sätta in resultaten i en historisk och samhällelig kontext. Analysen har med andra ord gått ut på att föra ett resonemang kring vilka orsaker på strukturell nivå som kan tänkas ha påverkat konstruktionen av de diskursiva praktikerna. Här identifieras och diskuteras aspekter som är gemensamma för de olika praktikererna och som kan tänkas emanera från mera övergripande diskursiva formationer, exempelvis ideologier och teorier om lärande, undervisning och fostran, men även aspekter som kan kopplas till postmodern teoribildning. Ambitionen i denna analysfas har också varit att med inspiration från genealogi diskutera miljön för dessa mera övergripande diskursers uppkomst. Både på analysnivå tre och fyra har vi hämtat inspiration från Foucaults (1969/2002, 1971/1993, 1974/2003, 1984/1987) arbeten men även från en mera makroorienterad strömning inom diskursiv psykologi som dels har ett kritiskt anslag, dels har en mera deduktiv ansats (Burman, 1990, 1991, 1992, 1996, 1997, 1998; Burman & Parker, 1993; Hollway, 1984, 1989; Mac-Naghten, 1993; Parker, 1992, 1998, 2002; Stenner, 1993; Walkerdine, 1981). Detta innebär att vi kan sägas både ha en induktiv och deduktiv ambition, vilket inte bör betraktas som kontroversiellt eftersom det finns en hel del studier inom området där detta koncept med framgång har använts (Conley &

O'Barr, 1990; Gubrium, 1992; Merry, 1990; Miller, 1991; Silverman, 1987; Jefferson & Lee, 1992; Miller & Silverman, 1995; Miller & Holstein, 1995, 1996).

## Viktiga vägval

Att med hjälp av videokamera dokumentera ett händelseförlopp innebär också att vissa vägval måste göras. Ett viktigt sådant är omfattningen på materialet, vilket står i direkt relation till hur analysen kan utformas. Ambitionen har varit att följa de respektive praktikerna under en ganska lång tidsperiod, närmare bestämt cirka en termin. Detta för att få en bild av kontinuiteten i den institutionella diskursen. På så sätt kan studien sägas ha ett etnografiskt anslag. Det har med andra ord inte varit fråga om en mikroanalys i bemärkelsen att ett fåtal lektionssekvenser genomgripande har analyserats, något som inte heller har legat inom ramen för vårt forskningsintresse, eftersom huvudfokus har varit att försöka fånga den övergripande institutionella diskursen. Visserligen byggs denna upp av händelser på mikronivå och analysen tar också utgångspunkt i sådana, som i en viss utsträckning också exponeras i analysen. Här är det emellertid fråga om ett nödvändigt urval. Vi har valt att inte fullt ut redovisa denna mikronivå eftersom både texten och analysen i så fall skulle bli alltför omfattande, samtidigt som risken skulle finnas att studiens tydlighet, med avseende på de frågeställningar vi har, skulle minska.

Ett annat vägval vi gjort har att göra med standardiseringen av beskrivningen och analysen av de respektive praktikerna. Eftersom skeendet i klassrummen och lektionsuppläggen markant skiljer sig har vi sett det som både svårt och kanske också inte önskvärt att använda en standardiserad form för redovisning av resultaten. Detta har inneburit att exempelvis en av praktikerna först redovisas via ett par lektionsbeskrivningar, som framstår som typiska, varefter en analys av olika framträdande aspekter följer. I ett annat fall har det kanske setts som mera lämpligt att inte beskriva lektioner i sin helhet utan istället lektionssekvenser som vävs in i analysen. Enligt vår mening skänker denna strategi såväl dynamik i beskrivning och analys, som att den medverkar till att komma så nära en med utgångspunkt i vår tolkning rättvisande framtoning av praktikerna som möjligt.

Detta resonemang tangerar en viktig problematik som bör diskuteras, och som inte är möjlig att undgå när det gäller observationsstudier, speciellt sådana med ett etnografiskt anslag där det inte är möjligt att redovisa allt material som är föremål för analys. Det blir oundvikligen forskaren som har tolkningsföreträde. De argument vi har för att bemöta kritik beträffande reliabilitet är framförallt att vårt perspektiv är socialkonstruktionistiskt (Burr, 2003). Vi är således själv till viss del med i konstruktionen av de diskursiva praktikerna både genom att vi har filmat lektionerna och genom att vi har analyserat dem med utgångspunkt i en förförståelse som är unik för oss som individer och oundvikligen färgar tolkningen av materialet. Vi är också subjekt som är interpellade av diskurs och ideologi (Althusser, 1976a, 1976b) och det finns ingen neutral position att betrakta det empiriska materialet från. Ett annat argument är att vi har diskuterat materialet och förhandlat oss fram till rimliga tolkningar, vilket också kan betraktas som en slags reflektion över olika subjektspositioner som inte bör uppfattas som en motsättning i relation till det första argumentet. Slutligen kan det hävdas att det även inom intervjuforskning existerar en problematik kring vem som har tolkningsföreträde. Många gånger kan lösryckta citat mera spegla forskarens ambition att förmedla ett visst budskap än ge en rättvisande bild av det samtal som har utspunnits. Dock är den springande punkten vilken vetenskapssyn forskaren ansluter sig till och med utgångspunkt i vårt perspektiv har all forskning i grunden en ideologisk och diskursiv dimension som inte är möjlig att frigöra sig från. Beträffande kritisk forskning kan det även diskuteras om detta är önskvärt. Därför ser vi vår forskning som i grunden performativ (Lyotard, 1984) och förhoppningsvis besittande en pragmatisk validitet (Kvale, 1997) som gör att den har ett värde.

Ett vägval har också gjorts beträffande formen för presentationen av resultaten. För det första har vi försökt dramatisera beskrivningen. Att beskåda skeendet i ett klassrum innebär att få tillgång till ett komplext nät av interaktions- och uttrycksformer. Det handlar om verbal interaktion med alla dess nyanser, som inte enbart kan reduceras till språkliga sådana, exempelvis tonfall och röststyrka. Det handlar även om interaktionsformer som kroppshållning, minspel, ansiktsuttryck, rörelser etcetera som förtjänar att i möjligaste mån kommuniceras till en läsare. Sålunda har vi kryddat beskrivningen av lektionssekvenser med ett illustrativt språk i ett försök att reproducera den stämning som videofilmerna med dess multimodala interaktion ger uttryck för. En an-

nan möjlig presentationsvariant kunde vara att så avskalat som möjligt beskriva situationer, händelser och händelseförlopp. Ett sådant förfaringsätt skulle kanske på ett sätt ge intryck av en mera vetenskaplig exakthet och därmed verka mera reliabelt, men frågan är om det är så. Vissa nyanser i interaktionen, exempelvis känslöstämningar och uttryck för sinnestillstånd, skulle enligt vårt förmenande i så fall tvättas bort från beskrivningen, vilket skulle vara att undanhålla viktig information som också påverkar analysen.

För det andra har vi haft en ambition att ge uttryck för olika röster i presentationen. En av dessa härstammar från studiens aktörer. Av förklarliga skäl kan aktörerna något så när transparent bara komma till tals genom verbal interaktion i de citat vi valt att exponera. Detta eftersom mediet för presentationen är text. Den multimodala interaktionen måste så att säga tolkas genom ett annat öga, forskarens. Denna tolkning har vi emellertid velat göra med utgångspunkt i två röster, en beskrivande och en analyserande. Visserligen kan det hävdas att ett försök till neutral beskrivning är dömt att misslyckas på grund av att även en text som ger sig ut för att vara en beskrivning torde vara färgad av beskrivarens förförståelse, genom att en analys oundvikligen sker i samband med transkriptionen till text, vilket gör att beskrivningen i viss utsträckning blir färgad. Vi har således haft en ambition att låta "empirin tala", men är samtidigt medvetna om att den bara kan göra det genom forskaren så länge mediet för presentationen är text.

Detta har resulterat i att texten har utformats med två typsnitt, ett för den beskrivande delen och ett för analysen, allt för att markera växlingen mellan den beskrivande och den analyserande rösten. Studiens aktörers röst finns med företrädesvis i den beskrivande texten och då inom citattecken, men på några ställen även i den analyserande texten.

## **Perspektivering**

Som tidigare nämnts är vår utgångspunkt en teoretisk ansats där vi inte är ute efter att presentera den mest "korrekta" eller "verkliga" bilden av klassrumspraktikerna. Vi analyserar inte heller videofilmerna utifrån en tanke om att skildra och analysera "musikundervisning i den svenska skolan idag" på ett generellt plan. "Alla utsagor är bara giltiga för specifika grupper i samhället, för en viss tid eller en viss kultursfär" (Börjesson, 2003, s 40). Inte heller är



vår intention att försöka förklara vad som möjligtvis kan ligga bakom de bilder vi presenterar. Hela poängen med diskursanalys är istället att visa att våra världsbilder och identiteter skulle kunna vara annorlunda genom andra grändragningar (Börjesson & Palmblad, 2007). Därmed är vi intresserade av att peka på det perspektivbundna i tillvaron, det vill säga, beroende på den position som vi som forskare intar i samband med videodokumentationen och analysen av densamma framträder en bild av verkligheten som naturligtvis – precis som i all forskning – är perspektivbunden. Utifrån vår perspektivering av skolans musikundervisning hoppas vi att kunna bidra till att ställa relevanta och viktiga frågor om densamma.

## **Analytiskt fokus**

I studien förstås diskurser som något som sätter gränser för vad som kan sägas och göras i ett klassrum. Att studera diskurserna i klassrumspraktiker på det sätt som vi har gjort innebär att fundera över vad det är som händer, hur händelserna sker samt huruvida andra händelser hade kunnat ske. Vi väljer att visa på gränserna för vad som är möjligt att göra, vem som får lov att göra och säga vad, samt på vilket sätt. Finns där tabun av olika slag som kan leda till att synliggöra de diskursiva gränserna? Vad händer då någon överskrider dessa gränser? I syfte att försöka besvara dessa frågor har vi varit tvungna att fokusera kameran och analysen mot det som ”sticker ut” och bryter mot det som framstår som reguljärt och återkommande. Det betyder att om en elev via sitt beteende eller sitt ordval tänjer på gränserna för vad som kan sägas eller göras har vi valt att fokusera och analysera just denna händelse. Om någon elevs handlande eller icke-handlande i klassrummet får oväntade konsekvenser för övrigas handlande eller icke-handlande blir detta intressant och därmed föremål för närmare analys. På så sätt har vi i analysen sakta men säkert närmat oss diskursernas gränser och därmed kunnat inringa dess kärna. Här är vi medvetna om att vi, trots att vi vistats i respektive klassrum under en hel termin, ändå inte helt och fullt har kunnat fånga alla aspekter i diskurserna. I syfte att bredda de diskursiva variationerna valde vi därför att följa fler skolor än vad som från början var vår avsikt.

Liksom alla andra forskare bör vi dock ställa oss såväl självkritiska som metodkritiska frågor. En sådan fråga är huruvida vår framställning av musikun-

dervisningen i de skolor som medverkat i studien är ”rättvis” på så sätt att den bild vi ger stämmer överens med musiklärarens eller elevernas bild av vad som egentligen hände. Svaret på frågan är naturligtvis nej. Vår berättelse om de händelser som äger rum i klassrummet är förmodligen helt annorlunda än vars och en av de medverkandes egna berättelser och även annorlunda än vad någon annan forskares skulle vara. Alla har vi olika bilder av det som vi förstår som vår egen verklighet. Som vi beskrivit tidigare är det vår egen tolkning av skeendena i klassrummet som är det värdefulla i just detta sammanhang. Alltifrån vilka händelser vi valt att fokusera med kameran, till vilka scener vi valt att sedan analysera och beskriva har skett mot bakgrund av studiens syfte och problemformuleringar. Detta innebär förstås också att vissa videofilmade händelser i klassrummet inte uppmärksammats i denna studie. Precis som inom annan typ av empirisk forskning har vi gjort ett begränsat urval, i vårt fall av vissa händelser, viss ordväxling och vissa rörelsemönster. Valen har gjorts mot bakgrund av vårt forskningsintresse för identitet, dominans och kunskapsbildning som utgör studiens forskningsfrågor och som dessutom fungerar som analytiska begrepp. Vi hade naturligtvis kunnat analysera helt andra intressanta händelser i videofilmerna, men då hade det blivit en annan berättelse utifrån andra typer av forskningsfrågor.

Vad motiverar då att vår version av berättelsen om händelserna i klassrummet är mer giltig att lägga fram än någon annans version? Det är här som teorin och metoden kommer in. Mot bakgrund av att vi, med hjälp av en stringent teori och metod, strävar efter att producera vetenskaplig kunskap legitimeras just vår version. I enlighet med Winther-Jørgensen & Phillips (2000) menar vi att den teori och metod som den diskursanalytiska forskaren väljer, hjälper till att ställa andra frågor till materialet än vad man kan göra utifrån sin vardagsförståelse, ett ställningstagande som vi ser som applicerbart på mycket av den pedagogiska forskning som görs idag.

Med vårt diskursbegrepp i minnet blir en annan relevant fråga, i vilken mån kontexten och det ”icke-diskursiva” påverkar vad som utspelar sig på videofilmerna. Naturligtvis kan det vara så att händelserna i klassrummet påverkas av antalet elever, av utrustning och materialtillgång, av lärarens kompetens, av elevernas sociala bakgrund, av styrdokument, av tidstilldelningen, av föräldrarnas utbildning, av elevernas tidigare erfarenheter av musik, av skolledarens inställning till ämnet etcetera. Vår avsikt är dock inte att studera skeendena i klassrummet i relation till olika typer av så kallade ramfaktorer. Stu-

diens forskningsfrågor är av en annan art än att de skulle kunna ge förklaringar till hur och på vilket sätt den diskursiva praktiken står i relation till de bakgrundsfaktorer, diskursiva eller icke diskursiva, som är verksamma i konstruktionen av den diskursiva praktiken. Dessutom vet vi redan att ovanstående faktorer har större eller mindre betydelse för verksamheten i skolan. Finns inga musikinstrument i klassrummet bidrar detta oundvikligen till att musikutövning i klassrummet uteblir. Är lärarens musikaliska kompetens obefintlig minskas förmodligen elevernas möjlighet att utveckla sin musikalitet under musiklektionerna. Vår avsikt är istället att studera vilken kunskap som explicit bildas i klassrummen, vilka subjektpositioner som är möjliga att inta samt att diskutera effekterna av detta. Vi vänder därmed på steken. Istället för att ”se bakom” och försöka förklara vad händelserna kan tänkas bero på vill vi ”se framför” eller ”vid sidan om” eller kanske till och med ibland ”upp och ned” för att på så sätt utmana det som konstituerats som normalt, det vill säga diskurserna.

## **Normativitet, kritik och relativism**

Även frågan om normativitet är något som vi anser hör hemma i en självreflexiv inställning till forskning. Vi författare är i grunden musiklejare och har därmed en erfarenhet av att verka i en starkt normativ kontext, erfarenheter som skulle kunna ligga oss i fatet i våra försök att perspektivera klassrumspraktikerna. Även som forskare finns naturligtvis risker att hamna i normativitetsfällan. Det musikpedagogiska forskningsfältet är ingalunda fritt från ställningstaganden om ”den goda musikundervisningen”. Vi är alla invävda i diskursiva nät vilka formar våra uppfattningar och tankar i en viss tid och i en viss miljö och därmed blir frågan om reflexivitet angelägen i alla vetenskapliga sammanhang. Precis som enkätundersökningar kan ses som begränsande i sitt utfall, genom att en viss sorts frågor ställs och en viss sorts svar därmed är möjliga, kan även denna diskursanalys ses som begränsande då resultatet är filtrerat genom våra ögon. Vi har dramatiserat studien liksom enkätforskaren har dramatiserat enkätfrågorna. En av svårigheterna med denna typ av metodologi är att vi som forskare ständigt måste kräva av oss själva att pröva vad vi ser. Att hela tiden ställa frågor till sig själv kring det man ser och fundera över varför jag ser det jag ser. Beror det på mina egna minnen från tiden som mu-

siklärare? Beror det på erfarenheter från mitt eget barns skolgång? Beror det på min egen arbetsplatskultur? I detta sammanhang har det varit viktigt och nödvändigt för oss att hela tiden diskutera det framväxande resultatet med varandra och även i samband med våra respektive arbetsplatsers forskningsseminarier.

En annan problematik som förtjänar att diskuteras är relationen mellan begreppen normativitet, kritik och relativism. En norm kan betraktas som ett rättesnöre (Svenska akademins ordlista), i detta fall exempelvis det rätta sättet att bedriva musikundervisning i skolan. Det torde vara viktigt att inte blanda samman detta begrepp med kritik. Att ha en kritisk hållning innebär som vi ser det att diskutera sådana aspekter i den musikverksamhet vi har studerat som framstår som problematiska, men inte att med utgångspunkt i kritiken slå fast hur musikundervisning generellt bör bedrivas. Vi ser det som angeläget att en läsare är medveten om den distinktion vi gör mellan de bägge begreppen. Visserligen kan det hävdas att det är oundvikligt att det finns en dimension av normativitet i kritisk forskning, eftersom utövande av kritik förutsätter att det finns något som kan kritiseras och att det följaktligen också finns något som anses vara bättre. Detta dilemma har teoretiker som Althusser och Foucault brottats med och även inom diskursiv psykologi finns två falanger (Burman, 2003) som har varit i polemik med varandra beträffande möjligheten att inta en kritisk hållning inom diskursanalys. Relativismens problematik har också diskuterats i Ericsson (2006) där ett pragmatiskt förhållningssätt förordas genom att varje analyserad situations karaktär avgör eventuell kritiks relevans. Det är uppenbart att det relativistiska draget som karakteriserar mycket av den postmodernt orienterade forskningen ligger den i fatet för att det skapar frustration hos mera traditionellt orienterade forskare och det är också uppenbart att sådan forskning kan hamna i en rundgång av ändlösa dekonstruktioner som inte leder någon vart. Detta kan ses som en av anledningarna till att forskning med rötterna i poststrukturalism och socialkonstruktivism efter det första brottet med essentialismen har försökt föra in en position, från vilken ideologikritik kan utövas. Detta görs också ofta med utgångspunkt i Foucault som från början uppfattades som en renodlad relativist. Senare tids uttolkare av Foucault menar dock att det är fullt möjligt att läsa hans texter som en form av motstånd (Hall, 2001; Hörnqvist, 1996; Howarth, 2000; Torfing, 1999; Muckelbauer, 2000) och därmed även förstå analys av maktens verkningar som en sorts ideologikritik. Vår förhoppning är,

med utgångspunkt i ovanstående resonemang, att begreppet kritik inte skall läsas som norm, även om det naturligtvis kan vara ett effektivt retoriskt grepp att artikulera begreppet norm som ett element i diskursanalysens diskurs.

Diskursanalytiska forskare har stundtals anklagats för att, i högre utsträckning än andra forskare, vara alltför teoristyrda och därmed normativa i sin kritiska ansats. Vi menar att dessa anklagelser bygger på en idé om att andra teorier och metoder i högre utsträckning motverkar normativitet genom olika typer av metodologiska regelverk. I föreliggande studie vill vi vara tydliga med att vi inte är ute efter att i vetenskapens namn göra oss fria och ställa oss utanför makten genom att välja diskursanalys som metodologisk ram. Tvärtom bidrar vi själva till konstruktionen av de diskurser vi själva studerar. Detta ser vi som oundvikligt. All typ av data är teoriberoende menar vi. Börjesson (2003) exemplifierar med hur arkeologer har behov av en uppsättning för-santhållanden och teoretiska klassifikatoriska system för att de framgrävda föremålen ska bli intressanta: ”Skärvan som låg i jorden är måhända inte en idéernas frukt. Den fanns nog där ändå – men som vad? Intressant är den inte i sig själv, utan först i förhållande till något teoretiskt raster som kan ge den mening” (s. 33).

## **Visuell respektive verbal data**

Den språkliga vändningen (Kvale, 1997) innebar att olika former av språklig interaktion i ökad utsträckning kom i fokus när det gällde datainsamling. Detta legitimerades via argument som att det var mera effektivt att låta de beforskade personerna själva berätta hur de upplevde exempelvis en situation än att det skulle göras via forskarens tolkning. Detta är naturligtvis en sympatisk inställning genom att den tonar ned forskarens tolkningsföreträdelse eftersom intervjumaterialet kan tala för sig självt. Likaledes finns en reliabilitetsstanke bakom en sådan strategi, eftersom en läsare av en forskningsrapport kan göra en egen analys om det studerade fältet själv talar, via en omfattande exponering av det empiriska materialet. Inom en variant av den diskursiva psykologin (Potter, 1996b; Widdicombe & Woffit, 1995) har en utveckling skett, där man i ökad utsträckning fokuserar på ”naturligt förekommande tal”, alltså sådant som inte sker i konstruerade intervjusituationer. En tolkning av denna utveckling kan vara att det finns en ambition att närma sig den naturligtvis

socialt konstruerade verkligheten i en social situation istället för den socialt konstruerade verkligheten i en intervjusituation. Denna ambition till metodutveckling sår ett frö om en misstanke att studerandet av en social situation inte är detsamma som studerandet av hur människor talar om en social situation. I denna typ av studier transkriberas den auditiva empirin på ett mycket omsorgsfullt sätt, där även parametrar som ligger utanför det textliga innehållet påverkar analysen, som tonfall, pauser, suckar etcetera. Det finns så att säga en tydlig ambition att vidga analysen till att även omfatta icke språkliga medieringsformer. Fortfarande kan med detta tillvägagångssätt en empiri som är i praktiken obearbetad exponeras och det går att hävda att fältet talar. Det är sedan möjligt att jämföra analysen med en läsares egen analys och ett reliabilitetskriterium är uppfyllt. Frågan är emellertid om inte detta är en sanning med modifikation eftersom den i vissa avseenden multimodala interaktionen trots allt är reducerad till en text. Det faktum att det finns en vilja att ta med så många parametrar i analysen som möjligt tyder också på ett antagande att analysen blir rikare på detta sätt, vilket också implicerar att den skulle bli ännu rikare om ytterligare parametrar togs med. En utgångspunkt vi haft i denna studie är just att få med så många parametrar som möjligt för att berika analysen och detta är en av anledningarna till att vi videofilmade skeendet i klassrummet. Det är således bara i en begränsad utsträckning verbal interaktion utgör empirin. Ett problem som då uppstår är att vi inte kan gömma oss bakom ett argument att fältet kommer till tals. I så fall skulle det inte fungera med en vetenskaplig rapport baserad på språklig mediering utan vi hade fått göra en film istället. Detta är således ett dilemma som alla forskare som använder sig av en medieringsform vid empiriinsamlingen och en annan vid redovisningen av forskningen, ställs inför. Vi vill emellertid även hävda att en föreställning om att "fältet talar" genom att ett antal citat exponeras också kan betraktas som tveksam och att en sådan möjligtvis kan ses som en retorisk strategi vid konstruktion av reliabilitet. Som påpekats i inledningen av detta avsnitt ser vi det varken som möjligt eller eftersträvänsvärt att försöka neutralisera oss själva som tolkare av skeendet i klassrummet. Istället är utgångspunkten att vår förförståelse, erfarenhet och hantverksmässiga färdighet vad det gäller skrivande skall bidra till en intressant och läsvärd text som både utmanar och manar till eftertanke. Vi har med andra ord en performativ ambition med vår forskning. Det är inte enbart resultaten som räknas utan även hur de kommuniceras.

## Definitionen av begreppen marknadestetik och vardagskultur

Begreppen marknadestetik och vardagskultur kan med all rätt ses som svårdefinierade och då kanske speciellt det sistnämnda som i princip inte behöver relatera till några estetiska uttrycksformer överhuvudtaget. Begreppet marknadestetik låser ju fast att det handlar om någon form av estetiskt uttryck och estetisk verksamhet som bärs upp av ett marknadstänkande, där olika medier för distribution också har en viktig funktion. Begreppet vardagskultur signalerar enligt vår mening mera att det rör sig om en lokalt förankrad kultur som visserligen kan hämta näring från marknadestetiska företeelser, men som också transformeras av den lokala kontexten. Den springande punkten är emellertid att vår avsikt inte är att en gång för alla definiera begreppen utan snarare att med hjälp av dem ringa in ett område i musikverksamheten i skolan, som de i vid bemärkelse kan omfatta.

Tolkningsföreträdet vid inringande av den verksamhet som kan relateras till begreppen utövas från två subjektpositioner, forskarens och lärarens. Forskarens tolkningsföreträdare är naturligtvis givet, eftersom en av våra uppgifter är att sortera materialet med utgångspunkt i de frågor vi ställer. Det är emellertid också möjligt att med utgångspunkt i valet av innehåll och form i undervisningen, vilket i stort sett genomgående görs av läraren, mejsla fram dennes definition på marknadestetik och elevers vardagskultur och de möjligheter som erbjuds för dess materialisering inom ramen för musikämnet. Det får förutsättas att de deltagande lärarna är medvetna om att projektets syfte är att studera marknadestetik och elevers vardagskultur i skolan och därmed att dessa fenomen på ett eller annat sätt bör behandlas under den tid empiriinsamlingen görs. Sålunda torde den undervisning som bedrivs enligt lärarna svara mot deras syn på hur marknadestetik och elevers vardagskultur kan och bör materialiseras i musikverksamheten i skolan. Genom att studera innehåll och form i de respektive praktikerna kan ett resonemang föras om hur fenomenen framträder.

När kontakt togs med de medverkande lärarna i studiens initialskede informerades de om att fokus låg på hur man arbetade kring marknadestetik

och elevers vardagskultur. Det framgick då explicit att de var medvetna om detta genom de kommentarer som fälldes i samband med tidsdispositionen av datainsamlingen. Sådana kommentarer kunde vara:

- ”Det passar bra, för nu under våren ska jag syssla ganska mycket med det området”.
- ”Okej... då får jag disponera om lite så att vi tar upp det när du kommer”.
- ”Efter vecka 19 ska vi hålla på med annat, men innan dess går det bra”
- Eller som en lärare uttryckte det mot slutet av den period som studerades: ”Nu de sista gångerna blir det inte så mycket av den varan, men det kan kanske vara intressant för dig ändå”.

En av poängerna med att det inte är vi forskare som definierar begreppen är ett antagande om att de artikuleras på olika sätt i skilda praktiker. De hänvisar till ett område som kan täckas in av en mängd begrepp som sammantaget ger en bild av vad som åsyftas men som isolerat inte refererar till exakt samma sak. Det är exempelvis möjligt att tala om ungdomskultur, populärkultur, rockmusik, popmusik, ungdomsmusik och ungdomligt estetiskt uttryck. Listan kan göras längre om mera perifera företeelser räknas in. Vi har ”smakat” på olika användbara begrepp i samband med upplägget och kommit fram till att de vi valt, trots sina brister kan betraktas som ägande störst relevans. Med utgångspunkt i detta ser vi det som angeläget att diskutera den betydelse lärarna i studien lägger i begreppen. Finns det en glidning i definitionen mellan olika praktiker och hur yttrar detta sig i så fall i den konkreta verksamheten? Ett sådant närmande till begreppen öppnar också för en diskussion om de definitioner som kommer till uttryck är rimliga eller om de grundar sig på slentrianmässiga föreställningar om vad ett arbete kring marknadsetetik och elevers vardagskultur i musikundervisningen innebär.





# De diskursiva praktikerna i blickfånget

I detta kapitel beskriver och analyserar vi de olika praktikerna var för sig. Avsikten med detta är att vi vill försöka teckna en bild av respektive praktik där speciella kännetecknande drag lyfts fram och analyseras. Utgångspunkten är att varje praktik kan betraktas som i vissa avseenden unik och att den lokala kontexten, innefattande rummet och aktörerna samt interaktionen dem emellan är betydelsefull att exponera och diskutera. Strukturen på framställningen kan skifta mellan skolorna och vi vill påpeka att detta är ett medvetet val som grundar sig i ett antagande att den specifika praktiken som den framträder i materialet skildras bäst via en flexibel textlig struktur.

## Det ideologiska dilemmats praktik

### Rummet och de agerande

Jag går in genom porten i skolbyggnaden, en koloss som torde vara byggd i mitten av 1900-talet och som från början varit ett läroverk. Väl inne vänder jag till höger och trampar uppför trapporna till tredje våningen där musikinstitutionen är belägen. Jag öppnar dörren och kommer in i ett förhållandevis litet klassrum. Rakt fram på andra sidan rummet finns en rad med fönster som vetter ut mot gatan och framför fönstren är ett piano placerat. Längst bort i högra

hörnet av rummet finns en dator och ett skåp som rymmer skivspelare och böcker. Högra väggen är prydd av en whiteboardtavla och framför denna finns en overheadprojektor. På golvet är ett antal stolar placerade i en halvcirkel och det finns inga bänkar eller skrivbord i rummet. Den vänstra väggen är prydd av ett antal skivomslag med artister från skilda genrer samt två dörrar som leder in till varsitt grupprum. Jag öppnar dörren som ligger närmast fönsterraden och kommer in i ett ganska stort grupprum som också har väggarna prydda av skivomslag och affischer. Dessutom finns det full instrumentuppsättning med syntar, elbas, trummor och elgitarer. I ena väggen finns också ett fönster in till det andra grupprummet, vilket indikerar att rummen har använts för att spela in musik, det ena som kontrollrum och det andra som studio. Mitt antagande bekräftas ytterligare när jag gör entré i det andra rummet eftersom detta är isolerat med tjocka ljudabsorberande mattor. Även detta rum är belamrat med instrument, vilket ger ett intryck av att ett dominerande inslag i musikverksamheten är musicerande i smågrupper. Jag går ut igen, vänder mig åt höger och står då framför ytterligare en dörr som är placerad i samma vägg som den som vetter ut mot trapphuset, det vill säga ingången till klassrummet. Jag öppnar och kommer in i en långsmal skrubbe som verkar ha sin huvudsakliga funktion som förvaringsutrymme, men som också används som grupprum. I rummet finns en kontrabas och ett par Marimbos samt en ansevärd mängd slaginstrument som bongotrummor, congas, maracas, guiros, tamburiner etcetera. Det finns också en uppsättning akustiska gitarrer som räcker för musicerande i halvklass.

Så här kan början av en lektion yttra sig. En del elever har redan kommit och sitter på stolar i en halvcirkel och i bakgrunden ljuder en stämningsfull Miles Davies låt. Läraren har placerat sig på en stol framför halvcirkeln och med lugn och sänkt röst med sin almanacka i handen försöker han reda ut om påsklovet infaller i påskveckan eller veckan därefter. Elever släntrar in efterhand och sätter sig könsblandat. Efter en stund avbryter läraren resonemanget om påsklovet och frågar om eleverna är redo att börja lektionen. Några bekräftar genom att nicka och läraren går bort till datorn och stänger av musiken.

Lektionerna börjar genomgående på ett avspänt sätt, där läraren brukar introducera ett tema som han småpratar kring. Ofta är det något som eleverna kan knyta an till, exempelvis en händelse på skolan, eller något annat som har med

ungdomars vardag att göra, exempelvis vad de har gjort under helgen, vilket kan tänkas bero på att det är den första lektionen på måndagsmorgonen. Han är också öppen och vill dela med sig av sitt eget vardagsliv och inte sällan rör det sig om hans barn, av vilka ett är i ungefär samma ålder som eleverna i klassen. Ingen anteckning av frånvaro görs, vilket ytterligare förstärker den avspända och lite lediga och slappa atmosfären. Lärarens framtoning kan karakteriseras som milt faderlig och han ger uttryck för en pedagogisk ambition som inte enbart handlar om att eleverna ska tillägna sig kunskap i musik, utan även en slags "medborgarkunskap", en social kompetens som gör att de utvecklas till reflekterande människor med en humanistisk värdegrund. Verksamheten försiggår i halvklass om cirka tolv elever per grupp, vars personliga stil är blandad. Det finns en viss trendighet som yttrar sig i uppklippta frisyrier liknande den som Rod Stewart en gång hade, men det finns också elever som har en slags amerikansk "cheer leaderstil" och faktiskt en tydlig hippie-influens både vad det gäller frisyr och klädsel. Några av eleverna bär joggingkläder, men dessa är arrangerade så utstuderat att det inte går att ta miste på att det är fråga om en konstruktion av identitet. Slutligen har ett par elever en ganska neutral framtoning, men det samlade intrycket är att eleverna i klassen har en medvetenhet kring sin smak och att det existerar en strävan att göra denna personlig. Lärarens framtoning utseendemässigt är bohemisk, vilket även understryks av hans lugna sänklighet både vid verbal interaktion och vid agerandet i klassrummet. Undervisningen äger rum i halvklass med ca 15 elever i varje grupp. Bägge grupperna i klassen har filmats.

### Terminens innehållsliga teman

Verksamheten kretsar kring två större teman som sträcker sig över större delen av terminen kompletterat med en genomgång av musikteori och gehörsövningar på två lektioner i slutet av terminen. Detta mynnar sedan ut i ett prov. Det första temat som sträcker sig från terminsstarten fram till februari-lovet går ut på att öva in ett framträdande bestående av dans och sång som är tänkt att framföras i aulan för alla skolans elever på "alla hjärtans dag". Det andra temat är ett skapandeprojekt med visan som utgångspunkt. Detta går ut på att eleverna skall skapa text och musik samt sedan framföra sitt verk inför klassen.

## Att hålla sig inom gränserna

Både kring produktionen till "alla hjärtans dag" och vad det gäller skapandeprojektet förekommer ett resonemang och en förhandling om gränser för vad som kan betraktas som acceptabelt att framföra med hänsyn till skolans värdegrund. Å ena sidan har läraren en tillåtande hållning som ger ett intryck av att han vill gå eleverna till mötes, men å andra sidan är han väl medveten om skolans fostrande uppgift. Eleverna å sin sida kan betraktas som, med något undantag, medvetna om sin identitet som skötsamma elever i en medelklasskola. Med en sådan identitet kan det förvisso betraktas som fullt legitimt, för att inte säga positivt och charmigt att tänja på gränser, men det ingår också att kunna ta ett steg tillbaka och med det visa sin vördnad mot systemet och regelverket, allt för att understryka en förmåga att reflektera, manövrera och för all del underordna sig auktoriteter. Det kan med andra ord iakttas en ambivalens både beträffande läraridentiteten och vad det gäller elevidentiteten som torde vara en grogrund för att det ideologiska dilemma mellan skolans fostrande uppgift och elevers vilja till protest och motstånd mot som det kan uppfattas rigida värderingar, kommer till uttryck i klassrummet. Följande lektionssekvens ger en ingång i den problematik som under ett par år existerat vid skolans traditionsenliga uppträden. Resonemanget utspinner sig kring vilka låtar de olika klasserna ska välja att framföra. Den låt som är fokus för resonemanget nedan har titeln "sexbomb" och är inspelad av sångaren Tom Jones.

Lars, som läraren heter, sitter på en stol framför halvcirkeln av elever. Alla har ännu inte kommit och han småpratar med dem som är närvarande: "Har det kommit till er kännedom om att den här sexbomb var ledig nu. "Ja", säger Lisa. "Ja just det... du var ju med på mötet", fortsätter han. Lars vänder sig nu till mig för att förklara hur det ligger till: "Vi hade ett möte mellan elever och lärare, i fredags... där vi diskuterade om reglerna för showen. Hur vi skall liksom... vad som ska accepteras och inte accepteras när det gäller språkbruk och klädsel och såna saker va". "Har det varit problem med det innan", inskjuter jag. "Ja, ni får gärna berätta", fortsätter Lars med en gest mot eleverna. "Ja... förra året", börjar Lisa, men blir avbruten av Lars: "Ja och året innan med". Eleverna skrattar och Lars fortsätter: "Då gick ni i sjuan". "Dom visade så där rum-porna och sånt", fortsätter Lisa. "Och då var det vissa lärare som gick i taket då", inflikar jag. Lars berättar nu att eleverna även hade

häcklat lärarna genom att använda deras namn i texterna på ett sätt som de uppfattade som kränkande. Egentligen är traditionen att eleverna brukar göra en "julshow" men eftersom detta projekt har gått över styr ett par gånger har man nu förlagt det till alla hjärtans dag, vilket också innebär att temat är kärlek. Detta är enligt Lars en strategi att bryta det negativa mönstret, utan att för den skull göra alltför mycket våld på traditionen.

Lektionssekvensen förmedlar att man har försökt lösa problematiken genom att båda sidorna går varandra till mötes. Elevernas framträdande får finnas kvar, men med vissa förändringar och restriktioner. Det förläggs till en annan tidpunkt, där visserligen ett lov, februarilovet, kommer i direkt anslutning. Detta lov är dock kortare än jullovet, vilket kan ha en avkylande effekt på en eventuell lust att häckla lärarna. Förändringen av tidpunkten får ses som en strategi att skapa förutsättningar för en nystart och temats karaktär som ett sätt att eliminera förutsättningarna för eventuella påhopp. Det faktum att ett möte mellan lärarrepresentanter och elever har ägt rum förstärker också en bild av att problematiken inte bagatelliseras. Ett möte kan också betraktas som ett slags kontrakt, där eleverna godtar vissa premisser för att få genomföra framträdandet. Skolledningen och lärarna har därmed även demonstrerat sin välvilliga inställning till att eleverna ska få uttrycka sig och föra traditionen vidare. Allt tal om framträdandets karaktär sätter naturligtvis musikläraren i en delikat situation, eftersom det är denne som ska förhandla fram en produkt som kan accepteras av båda sidor. Detta framträder med tydlighet i den retorik varmed han för eleverna legitimerar sin hållning och hur han därmed positionerar sig mellan lärare och elever.

Lars står framför halvcirkeln av elever med en OH-film där texten till den låt som ska framföras är nedskriven. Han ser fundersam ut och tar slutligen till orda: "Sexbomb är ju faktiskt inte så farlig som man skulle kunna tro. Jag läste ju igenom texten på det här rådet vi hade och det är egentligen ingenting annat än att... det finns ett ställe där han säger "to sex me slow". Då skulle man kunna välja att säga "to love me slow", så har man löst det. Men sa vi nånting om ordet sexbomb att man skulle säga hatbomb istället". "Nej, det sa vi inte", replikerar en av eleverna. En annan fyller i. " Vi ville inte ha det". "Det är mycket roligare med sexbomb. Och nu när vi får ha det så. Man får ta vara på det man har", utbrister William förnumstigt.

I denna sekvens framställs texten som ganska harmlös. Den har dissekerats på lärarmötet, vilket innebär att den inte kategoriskt förkastats utan anses kunna användas, eventuellt med smärre ändringar. Att texterna har granskats på ett möte medverkar också till att konstruera det förestående framträdandet som värdeladdat. Samtidigt som läraren genom att nämna att texterna vid mötet blivit granskade, vilket tonar ned hans egen roll i beslutet om vilka texter som får finnas med, framhåller han också sig själv som fällande omdömet att just denna text inte bör väcka anstöt. Genom detta arbetar han upp en föreställning om sig själv dels som liberal vad det gäller bedömningen av texterna, dels som en lärare med inflytande över vad som bör få framföras. Samtidigt positionerar han sig på elevernas sida, eftersom de gärna vill framföra låten. När denna ståndpunkt är fastställd kommer emellertid ett förslag på en smärre ändring som kan ses som ett grepp att ändå delvis positionera sig som en fostrande lärare. Hans position utvecklas än tydligare i följande lektionssekvens som äger rum ett par minuter senare.

Lars sitter på sin stol, plockande med texten som är insatt i en pärm som står på ett notställ framför honom. Plötsligt skrattar han till som för att signalera att han kom att tänka på något roligt. Sedan utbrister han. "Det är ingen som ska göra nån parodi på mig då, med kudde under tröjan och...". Marie hakar genast på: "Du menar att det är du som är sexbomben". "Jag hade nästan börjat ställa in mig på det", får hon till svar. Detta föranleder kommentarer från ett par av de andra eleverna. "Blev du ledsen nu", säger William med tröstande tonfall. "Ja lite grand", svarar Lars och gör sitt bästa för att spela låtsat ledsen. Tobias avslutar sekvensen i samma anda: "Du blev besviken".

Både lärarens och elevernas verbala och visuella agerande har ett ironiskt anslag. Det handlar inte om att läraren verkligen har sett fram emot att eleverna skulle göra parodi på hans uppenbarelse. Det handlar inte heller om att eleverna som kommenterar hans utläggning är seriöst tröstande. Samtliga aktörer i klassrummet ger uttryck för att vara medvetna om att det är ett skådespel som iscensätts. Sekvensen har emellertid en annan funktion. Om lärarens position med utgångspunkt i de förut beskrivna lektionssekvenserna balanserar mellan att vara en fostrande respektive en tillmötesgående lärare får hans identitet en ny dimension i denna sekvens. Visserligen är han lärare och som sådan respekterar han sina kollegers inställning, men han framställer sig dock inte

som en av dem. Han framställer det som om det är tillåtet att driva med honom, att skämta på hans bekostnad. Han ger uttryck för att ha distans till sig själv och varande fullt medveten om att han inte kan betraktas som en sexbomb. Han utvecklar här en strategi som är effektiv för att komma undan det ideologiska dilemmat mellan plikten att vara en fostrande lärare och viljan att framstå som en vidsynt och radikal sådan. Detta gör han genom att helt enkelt bygga in elementet *självdistans* i sin läraridentitet, vilket neutraliserar den polaritet som finns mellan de båda positionerna. Han konstruerar sig som en i grund och botten vidsynt, radikal lärare med självkänedom och som sådan tål han att drivas med, till skillnad från sina kollegor. Samtidigt respekterar han emellertid deras inställning och demonstrerar därigenom solidaritet med dem. Sålunda kan han framstå som radikal på samma gång som han förordar censur. Hans solidaritet kan omfatta både elever och kollegor.

Att bygga på elementet självdistans innebär att läraren gör en distinktion mellan sin egen identitet och de andra lärarnas identitet, varvid han positionerar sig närmare elevernas diskurs och genom det konstruerar en slags ”vi och dom” situation där musikverksamheten framstår som en frizon där yttrandefrihet råder, en subkultur med andra normer än inom resten av skolan, men där fasaden utåt ändå måste hållas oklanderlig. Följande lektionssekvens belyser detta.

Lars är sysselsatt med att lyfta fram overheadprojektorn för att kunna exponera texten när sången ska tränas in. Han har precis fått igång projektorn när Marie frågar: ”Så vi behöver inte ändra text eller nånting”. Lars verkar så engagerad i sin aktivitet att han inte omedelbart svarar. Johan hinner före: ”Jo... på ett ställe. Samtidigt som Lars drar ned duken med ett gnissel är han nu redo att svara Marie: ”Kan vi inte ändra till love me slow”, säger han med ett lite vädjande tonfall. Efter ett ögonblicks tystnad kommer ett tveksamt ”Jo” från en av eleverna. Lars fortsätter: ”Då har vi liksom gjort det på oss ankommer. Då finns det ju ingen som kan säga nånting. Det kan man väl bjuda på... eller”. Det blir ånyo alldeles tyst innan William med ett spetsigt ”okej då”, ackompanjerat av en grimas tydligt markerar att han är trött på tjetet om ändringar i texten och vill lägga denna diskussion bakom sig, trots att han egentligen inte är nöjd med att texten skall ändras. Lars känner förmodligen av missnöjet bland eleverna för medan han lägger texten på overheadprojektorn ger han förslag på en utväg som samtidigt kan tillfredsställa elevernas provokationslust och hans egen önskan att ha ”ryg-



gen fri” gentemot sina kollegor: ”Sen kan ju inte jag hinna reagera om ni på scenen bestämmer er för att ändå sjunga sex me slow”.

Det första som lektionssekvensen förmedlar är den dominanssituation som råder. Genom användandet av begreppet ”behöver” signalerar Marie underläge, eftersom hon önskar en utredning om vad som är nödvändigt att göra för att de ska få använda låten. Det är skolans officiella policy som styr och Marie illustrerar detta genom att inta den frågandes position beträffande de premisser som gäller för att låten ska kunna framföras. Johan förstärker denna självklara acceptans för de regler som satts upp, genom att klargöra vad som behöver göras. Formuleringarna har en pragmatisk karaktär där syftet är att reda ut de premisser som gäller, och sedan gå vidare med utgångspunkt i dessa. Nästa fas i lektionssekvensen är när läraren vädjar till eleverna att de ska acceptera ändringen i texten. Genom formuleringen ”på oss ankommer” positionerar läraren sig tillsammans med eleverna. Aktörernas situation kan åskådliggöras via metaforen ”att sitta i samma båt”. Utsagan förmedlar ett budskap att läraren delar elevernas inställning att ingen ändring i texten egentligen är erforderlig, men att de kan göra det under tyst protest, eftersom ett beslut har fattats att texterna inte skall innehålla partier som kan uppfattas som stötande. Formuleringen förmedlar också ett intryck av att de har en plikt att uppfylla, men också ett löfte om frihet när väl detta är gjort. I nästföljande utsaga används begreppen ”ingen” och ”nånting”, vilket bygger upp en föreställning om att textens ”anständighetsnivå” måste vara så hög att ingen lärare överhuvudtaget kan ha någonting att invända. Det poängteras således att det räcker med att en lärare reagerar för att alltihop skall vara förstört. Detta retoriska grepp underminerar eventuella motangrepp som kan ta sin utgångspunkt i att textcensuren överdrives. Slutligen fullbordas legitimeringsproceduren genom att läraren bagatelliserar problematiken kring en eventuell textändring. Formuleringen ”bjuda på” framställer också textändringen som en generös gest istället för en åtgärd som görs under tvång. Användandet av det generaliserande pronomenet ”man” istället för ”vi” ger en allmängiltighet som förstärker budskapet att en sådan generositet ingalunda kan betraktas som unik, utan snarare som något de flesta människor skulle uppvisa. Utläggningen avslutas efter konstpausen med frågan ”eller?”, vilket signalerar lärarens beredvillighet att föra en dialog med eleverna. Samtidigt kan emellertid konsekvensen bli att det riktas kritik mot lärarens förslag, vilket också sker, om än indirekt. Sista meningen i utsagan visar tydligt hur läraren positionerar sig mellan sin funk-

tion som tjänsteman och som elevernas förkämpe, vilket mycket väl i sin tur kan vara en konsekvens av Williams delvis förtäckta missnöje. Sammantaget kan lärarens positionering beskrivas som att han delar elevernas inställning att texten inte behöver censureras, men att hans ställning som ämbetsman kräver att han följer skolans officiella policy, vilket i det här fallet innebär att formellt inte tillåta textsekvenser som kan uppfattas som kränkande eller stötande.

Det är inte enbart kring projektet med framträdandet på ”alla hjärtans dag” som det ideologiska dilemmat mellan skolans fostrande uppdrag och elevernas önskan om yttrandefrihet gör sig gällande, utan även inom ramen för musikskapandeprojektet. Flera av de texter som skapas berör ämnen som läraren betraktar som kontroversiella. Här handlar det om narkotika, spritlangning, homosexualitet och handikapp. Eftersom dessa texter bara är avsedda att exponeras internt visar läraren inte samma känslighet vid bedömningen av dessas legitimitet i en skolverksamhet som är fallet i det andra projektet. Bland annat godkänner han en text som handlar om en rullstolsburen elev. Han legitimerar delvis detta beslut genom att läsa upp texten inför hela klassen i avsikt att få deras synpunkter på om den kan betraktas som kränkande. Låten har fått titeln ”Rullstolspolska” och följande lektionssekvens beskriver situationen.

Lars sitter på en stol framför halvcirkeln av elever och bläddrar i buntens med texter. Han plockar fram en av dem och tar till orda: ”Jag kanske kan fråga er var gränsen går för vad som är tillåtet att sjunga här. Vad tycker ni?” William, som tvångsmässigt ständigt är beredd att göra inlägg i olika diskussioner gör ett försök men får bara ur sig ett ”Äääää”. Lars fortsätter eftersom ingen av eleverna omedelbart har någon kommentar: ”Jag har frågat en annan magister och han tyckte det var helt okej”. Han reser sig nu upp och börjar högläsa texten. Detta gör han på ett distanserat sätt, men ändå med en slags låtsad och tillkämpad inlevelse, ungefär som om han genom det vill poängtera ett visst avståndstagande till den. ”Jag önskar jag kunde gå, på båda mina två. Folk bara stirrar, i magen det pirrar. Hjulen dom rullar, kan inte baka bullar. Jag önskar jag inte satt i en stol med hjul, annars skulle jag ha jättekul, så jättekul. Nu har jag fått nya hjul till min stol, fan vad jag e cool. Med färdtjänst tar jag mig till skolan varje dag, hurra, jag mår så bra, så bra. Jag rullar och åker, snart är jag i Tvååker. Mina hjul e skeva, som Thomas Di Leva. Ibland känner jag mig så fin som Martin Dahlin. Dom är mina idoler, jag tänker på dom när jag sover. Nu har jag fått nya hjul till min stol, fan vad jag e cool”. När han är färdig mö-

ter han leende min blick och i ansiktet står en fråga skriven: Vad ska man säga om det här? Jag undviker att kommentera och nu griper William, sin vana trogen, in: "Vad var det som var så hemskt med den". Lars ger sig inte utan vill ha ytterligare bekräftelse på att texten inte kan tänkas väcka anstöt: "Det finns ingenting i den... eller?" En annan elev svarar: "Nää". Lars fortsätter med en fråga som kläds i påståendets dräkt: "Det är jag som är överkänslig". Martin vill nu ha ett klagörande varför texten upplevs som kränkande av Lars: "Vad tycker du då", säger han. "Nä men... hade man sjungit den här på... dom rullstolsbundnas årsfest", säger Lars och skrattar. "Nej men det var ett dåligt exempel men man får tänka på... om vi till exempel har nån i klassen som är rullstolsbunden". William griper nu in med en resumé av texten där han lyfter fram att budskapet dock var positivt: "Men jag tycker inte det direkt var kränkande... det var lite så... den låten tycker jag gick igenom alla censurer man skulle kunna ha. Först var det: nu sitter jag i rullstol, fy fan vad tråkigt och sedan: djävlar nu sitter jag i rullstol, fy fan vad coolt". Lektionssekvensen slutar med att Lars än en gång vill få bekräftelse på att texten inte kan betraktas som anstötlig: "Så det är bra, alltså?".

Det centrala i lektionssekvensen är den törst läraren har efter att diskutera huruvida texten är legitim eller ej i ett skolsammanhang. Han framställer sig själv som möjligen överkänslig och vidtar olika åtgärder för att gå till botten med problematiken. Samtidigt är texten i princip färdigskriven, vilket innebär att den av honom redan varit utsatt för granskning och således redan kan betraktas som godkänd. Manövern att exponera den för eleverna i avsikt att få deras bedömning, kan därför också ses som en retorisk strategi för legitimering. Detta bekräftas även av att han hänvisar till att den redan har blivit bedömd av en annan lärare som inte fann den stötande. Formuleringarna där frågor ställs i påståendeform signalerar också att det handlar om att med olika tekniker konstruera legitimitet. Den springande punkten är emellertid att det hela tiden finns en distans i lärarens personliga hållning. Det är inte läraren som anser att texten äger legitimitet utan andra aktörer, som därmed tar på sig ansvaret. Detta kommer tydligt till uttryck i sekvensen när han med ett urskuldande leende ställer den icke verbalt medierade frågan "Vad kan man säga om det här?" till mig. Slutsatsen blir att läraren framstår som reflekterande och resonabel, i grunden skeptisk till texten men ändå öppen för en intersubjektiv bedömning av dess anständighetsgrad.

Sammantaget är ett karakteristiskt drag i praktiken att det ideologiska dilemma mellan skolans fostrande uppgift och en liberal inställning till elevers rätt till ungdomligt uttryck ständigt kommer upp till ytan. Detta kan naturligtvis bero på de teman vilka terminens verksamhet har kretsat kring, men det kan även bero på aktörernas olika positioner och identiteter. Å ena sidan har vi skolans officiella policy, representerad av lärarkollegiet och skolledningen som grupp, å andra sidan eleverna och slutligen musikläraren som positionerar sig mellan dessa grupperingar, än på den ena och än på den andra sidan. Eleverna som genom sin resonabla framtoning möjliggör en förhandling beträffande vad som är lämpligt eller inte vad det gäller ungdomligt uttryck i skolan, medverkar också till att skapa en gynnsam jordmån för diskussioner kring normer och värderingar. Läraren talar kontinuerligt om vikten av att hålla sig inom gränserna. Man diskuterar sexism och ”omvänd sexism” i samband med framförandet av låten ”sexbomb”, det finns förslag att man ska vända på de förhärskande genusrelaterade dominansstigmatiseringarna och låta flickorna klä ut sig till härskarinnor med piska i hand. Man diskuterar att de ska ikläda sig rollen som hemmafruar och att pojkarna ska sjunga deras lov genom att tillägna dem epitetet ”sexbomb”. Man spekulerar i huruvida lärarkollegiet kommer att uppfatta ironin som bär upp och legitimerar dylika iscensättningar, men förkastar slutligen på lärarens inrådan dessa förslag. Det argument som denne lyfter fram är att framträdandet måste vara ”gulligt”. Ett triangel-drama utspelas som möjliggörs av de tre subjektspositionerna som elev, musiklärare och kränkt lärare och detta producerar en diskurs som vibrerar av ängslig ambivalens beträffande vad som kan betraktas som acceptabelt. Denna diskurs genomsyrar även terminens andra tema, men kommer inte där till uttryck lika kraftfullt, mycket på grund av att de texter som författas bara är avsedda för intern exponering. I det första temat är det dessutom inte enbart texterna som är underkastade censur utan även rörelsernas karaktär, det vill säga hur utmanande de bör vara, samt vilken klädsel och vilka symboler som kan betraktas som legitima. Kort sagt, en praktik dominerad av ett ideologiskt dilemma.

## Att skriva en text

Skapandeprojektet tar sin utgångspunkt i visan och initieras av att eleverna får lyssna på inspelade låtar av Cornelis Vreeswijk, Laleh och Ronny Eriksson. Ambitionen är att eleverna först ska författa en text varefter de ska skapa mu-

sik och arrangera den. Introduktionen till temat är ganska lös och består av musiklyssningen samt ett resonemang kring huruvida text eller musik bör skrivas först. Rekommendationen är att texten skrivs först, eftersom denna anses vara den bärande delen i en visa och mindmapping föreslås som en strategi att fastställa ett lämpligt ämne att skriva om. Kärlek, hat, skola, sommar etcetera förs fram som tänkbara inspirationsobjekt och utgångspunkter för textproduktion. Ett sådant förfarande kan betraktas som signifikativt för skolans uppgiftskultur. En uppgift skall lösas vid en bestämd tidpunkt av en viss gruppering elever. Textens ämne skall förhandlas fram och ett systematiskt angreppssätt i form av att en samling möjliga alternativ som tas fram, diskuteras och eventuellt förkastas, understryker att det inte är fråga om ett skapande som tar sin utgångspunkt i ett behov att uttrycka sig utan snarare framstår som en aktivitet där inspiration måste konstrueras genom en teknik som mind mapping, och där förhandling och samarbetsträning är centrala ingredienser. Eleverna delas upp i könsblandade grupper om tre till fyra elever i varje, vilket anses bidra till mera harmoniska och innovativa grupper. Ett tillvägagångssätt där texten författas först, rekommenderas och utgångspunkten är att denna strategi är bättre än att försöka skapa med ”instrumentet i hand”. Följande lektionssekvens skildrar en av grupperna som är i färd med att fundera ut ett ämne att skriva om. Det råder idétorra och läraren sätter sig tillsammans med gruppen i avsikt att fungera som inspiratör.

Eleverna, tre flickor och en pojke, sitter med stolarna placerade så att de är vända mot varandra. Lars sätter sig lite avvaktande någon meter från gruppen. Tystnad råder och det är ingen tvekan om att det existerar en brist på idéer i gruppen. Efter en stund tar Lars till orda och flyttar sig samtidigt en aning närmare eleverna, som för att visa att han har för avsikt att försöka hjälpa dem att komma igång. ”Sa jag det här om Timbuktu förra gången”. Eleverna tittar på honom men svarar inte. ”Va”, fortsätter Lars och markerar därmed att han vill ha ett svar. ”Nej”, säger Sara avmätt och tittar samtidigt ned i golvet. Lars börjar nu sin inspirationsutläggning: ”Alltså jag skulle kunna föreställa mig att han tänkte så här. Jag ska skriva en låt om hur dåligt man mår när man vaknar och är bakfull. Alltså hela låten är en uppräkningslista av hur dåligt man mår, om ni förstår hur jag menar. Så man behöver ju bara ha en sådan uppräkningslista, sen spånar man på... vad som faller en in... beskriver det. Man kan ställa dom där följdfrågorna... skolan suger skriver en klass... grupp... varför då... kan man ju fråga sig”. Han förställer nu rös-

ten för att ge ett intryck av att det är en elev som talar. ”Jo för det är så mycket läxor, skriv det då. Man får inte sova, man får inte va med kompisarna”. Här gör han en gest som symboliserar att han skriver. Under utläggningen har eleverna förstrött sysslat med olika saker. Sara har studerat sin ena fot medan hon vridit den i olika ställningar och Mikael har gungande på sin stol fingrat på kragen och knapparna i sin pikétröja. Ellen koncentrerar sig på att rensa sina naglar och Martina sitter med anteckningsblock och en penna som hon snurrar mellan fingrarna. Lars gör nu en paus och tystnaden lägrar sig på nytt. Sara vänder ansiktet bort från Lars, med ett litet leende signalerande att hon inte är övertygad om att textskrivande är så lätt som Lars framställer det. Han fortsätter: ”Man kan välja att skriva om ett djur. Det finns hundratals visor som handlar om djur”. Här följer en konstpaus på flera sekunder. ”En snigel”. Lars sjunger nu ”lilla snigel akta dig” och Sara tittar med uttryckslös min i ansiktet in i väggen medan Mikael fortsätter att gunga på stolen. Lars fortsätter: ”Sniglar dom är äckliga... slemmiga... det är äckligt när man trampar på en sån där svart skogssnigel, har ni gjort det nån gång. Killar och tjejer kan man skriva om. Jag tycker det ska va rumsrent, jag tycker inte om fördomar. Varken sexistiskt eller etniskt. Man får inte skriva om araber på ett fördomsfullt sätt”. Flera av eleverna småskrattar nu men Sara har fortfarande ett uttrycksöst ansiktsuttryck. Lars fortsätter: ”Eller homosexuella för den delen, eller tjocka människor eller nånting sånt. Man kan skriva på ett allvarligt sätt om man vill skriva om det, men inte fördomsfullt”. Här tar utläggningen slut. Ett intensivt bankande på trummorna i ett av grupprummen blir en förevändning för Lars att dra sig tillbaka. Han ursäktar sig med att säga: ”Jag måste gå till de andra... kan inte ni fundera lite”. ”Jo”, svarar någon av eleverna. Lars reser sig och går.

Denna lektionssekvens illustrerar textskrivandets problematik. Elevernas förströdda aktiviteter under lärarens monolog kan betraktas som ett försök att hantera en situation som de inte känner sig bekväma med. Förlägenheten smyger sig på och eleverna distanserar sig genom den enda möjliga teknik som situationen bjuder, att tvångsmässigt fokusera på något annat än hans utläggning. Läraren å sin sida har en självklar uppgift att fungera som inspiratör och igångsättare och har därmed också en press på sig att motivera eleverna, vilket också tydliggörs av hans emellanåt nästan desperata utläggning. Elevernas beteende torde också göra sitt till för att spetsa till situationen och lärarens uppbrott från elevgruppen kommer i precis rätt ögonblick för att inte stämningen

ska bli alltför tryckt och pinsam. Lektionssekvensen illustrerar på ett tydligt sätt det som diskuterades ovan som skolans uppgiftskultur. Det gäller att vid en given tidpunkt, i grupp och utan att ha något behov av att skriva om ett speciellt ämne ändå kunna prestera och leverera. Sista delen av lärarens utläggning har ett moraliserande och fostrande anslag, som tidigare diskuterats som ett dominerande inslag i undervisningsdiskursen och genom att poängtera det olämpliga i att skriva kränkande texter konstrueras också eleverna som presumtvt benägna att kunna göra så.

## Att vilja men inte kunna

Tre av flickorna har kopplat upp instrumenten i ett grupprum. Matilda sitter vid trummorna, Sara har just fått ljud i gitarren och Marie har lagt beslag på elbasen. ”Men jag vill ha ett sånt band”, säger Sara och pekar mot axeln för att markera att det är ett axelband hon menar. ”Du kan väl sitta ned”, föreslår Matilda varvid Sara möter uppmaningen med att hon tycker det är jobbigt att sitta och spela. Eftersom inget band finns sätter hon sig dock med en besviken min. Matilda ger sig inte utan säger med sarkastisk ton och en antydning till skratt: ”Hur kan det va jobbigt att sitta”. Sara ignorerar Matilda och imiterar nu gitarrspel genom att trycka ned strängarna med vänsterhanden och slå över dem med högerhanden. Efter några sekunder kommer hon underfund med att Marie inte har kopplat in basen och slutar. ”Du kan sätta in basen där annars”, säger hon och pekar på PA-anläggningen i vilken gitarren är inkopplad. ”Släng hit ena änden av sladden”, fortsätter hon och räcker ut handen för att ta den. Hon börjar ånyo med sitt ”låtsasspel”, och efter ytterligare några sekunder utbrister hon: ”Jag kan fan inte spela utan plektrum”. Nu följer en stund när alla åstadkommer ljud på sina instrument, dock utan några försök till samordning. Plötsligt kommer Lars in i rummet, uppenbarligen stressad. ”Har ni skrivit ut mer än ett papper”, frågar han. ”Ja”, svarar Marie och böjer sig ned för att plocka upp utskriften av texten från golvet. ”Är det så att det var den som var en blues va”, fortsätter Lars. ”Lite ”fever aktigt” menar Marie. Matilda sjunger nu en snutt på låten och genom att inflika ”ja... ja” bekräftar Lars att han börjar känna igen melodin. Lars står nu med texten i handen och en fundersam min i ansiktet, under det att han drar upp riktlinjerna för låtens utformning. ”Det enklaste är att vi gör en vanlig tolv, kallas det då för. Det är tolv takter. Vi får anpassa oss efter det”. Han lägger undan texten på en synt och rätar långsamt på ryggen, fortfarande med ett

fundersamt uttryck. Sara utbrister nu glatt: "Vi ska ha både gitarr, bas och trummor". "Oj vad ni utmanar ödet", replikerar Lars samtidigt som han vrider sina händer som om han ville lägga ytterligare tyngd bakom budskapet i utsagan. Han fortsätter att vrida sina händer medan han bygger vidare på sin utläggning. "Då har vi att göra resten av terminen, om vi ska sätta detta, men det viktigaste...". Han blir nu avbruten av Matilda som säger: "Vi kan skita i trummorna". Sara är emellertid av en annan åsikt och skriker med hög röst: "Nej... vi ska inte skita i trummorna". Lars avbryter, fortfarande vridande sina händer: "Vet ni vad det viktigaste är. Har vi spelat in den på datorn". "Ja... halva, ungefär till dit", säger Sara och pekar i texten som fortfarande ligger på synten. Lars får nu ett beslutsamt ansiktsuttryck, höjer ögonbrynen, slutar vrida händerna och knackar istället handflatorna mot varandra samtidigt som han säger: "Då gäller det för mig att lite snabbt skriva ut vad ni ska göra... jag kommer inte ihåg vilken tonart vi körde den i men sen eftersom ni har stränginstrument så kan vi köra den i..." Han tystnar mitt i meningen, böjer sig över Sara som sitter med gitarren i knäet och säger allvarsamt: "Kan du några ackord". Sara tittar ett ögonblick på sina fingrar som spretande greppar om gitarrhalsen. Sedan lyfter hon blicken mot Lars och brister ut i ett gapskratt. Även Lars ansikte spricker upp i ett leende som indikerar att han har uppfattat det lustiga i situationen. "Vet du vad det var. Det var ett C". Lars börjar nu instruera Sara vilka strängar hon ska trycka på för att åstadkomma kvintackorden C, F och G samtidigt som han visar hur hon ska dämpa de strängar som inte är inblandade. Sedan går han vidare för att visa Marie hur hon ska spela på basen, medan Sara ger upp ett glädjetjut. "Jag kan". Lars börjar nu på allvar inse det problematiska i att på en kort stund lära elever utan några som helst förkunskaper att spela en tolv takters blues. Medan han flyttar ett notställ för att komma fram till trummorna utbrister han: "Öj öj öj". Han ger nu ett intryck av att vara stressad och lite förvirrad. Kliande sig i huvudet säger han: "Jag ska hämta... ni skulle egentligen sitta så att ni kan se på tavlan där. Ska jag göra det... för då skriver jag direkt på tavlan där". Efter det går han ut ur rummet och lämnar fältet fritt för flickorna att experimentera med sina instrument. Han kommer snart tillbaka med en whiteboardpenna i handen, ställer sig vid tavlan och börjar skriva en tabulatur. Han ångrar sig emellertid, stryker ut den och tecknar istället en figur över gitarrens strängar där han markerar var greppen ligger. Flickorna studerar hans figurer och försöker överföra greppen på sina instrument och plötsligt hejdar sig Lars i sina instruk-



tioner. Han sträcker sig efter texten och säger: "Så måste jag titta... det är inte säkert att vi kan köra en tolv på detta". Han läser nu texten rytmiskt för att komma underfund med om det fungerar tillsammans med en tolvtakters blues: "På sommaren ska det va lätt att leva, då ska det va sol och bad". Efter lite funderande kommer han fram till att det fungerar och återupptar instruktionerna genom att rita upp ackordsmönstret på tavlan och förklara att flickorna ska spela fyra slag i varje takt. Det börjar nu närma sig ett första försök att spela och Lars gör sig redo att hämta en gitarr när han kommer på att Matilda vid trummorna inte har fått någon instruktion. Han vänder sig till henne och säger: "Och du spelar... en av dom mest besvärliga taktarterna som finns... höll jag på att säga, nämligen shuffle, men jag tror att vi får göra en rak... om inte du kan spela det. Kan du testa att spela det". "Jag kan inget sånt", svarar Matilda. Lars fortsätter under det att han flyttar på en stol för att ha fältet fritt fram till trummorna: "Spela ett vanligt rockkomp". Matilda svarar att hon inte kan något komp. Hon försöker dock och lyckas prestera ett beat komp. Instruktionen går vidare genom att hon blir ombedd att utesluta hi-haten varvid Lars spelar det karakteristiska shuffle kompet på den: "Dat da dat da dat, det är liksom hästjazz... man är ute och rider", säger han och avlägsnar sig från trummorna för att hämta en gitarr i klassrummet. Väl tillbaka kommer man överens om att Matilda inte behärskar shufflekompet och Lars bestämmer att de ska spela låten med beatkomp. Längre än så hinner man inte. Nu öppnas dörren och Sandra kommer in för att redovisa en internetsökningsuppgift som Lars konstruerat i avsikt att kunna koncentrera sig på att instruera ett mera begränsat antal elever åt gången i det musikaliska hantverket.

Denna lektionssekvens utspelar sig ganska sent i musikskapandeprojektet. Den har föregåtts av textskrivande, skapande av melodi och ackord till låten samt av att det hela har spelats in på dator av läraren, som då har sjungit och kompat på gitarr, i vissa grupper kompletterat med sång av eleverna. Projektets karaktär har vuxit fram successivt och vissa ställningstaganden har skett under vägen. Ett sådant har varit inspelningen av låtarna som också haft en funktion som hjälpmedel för läraren att komma ihåg dem. Eftersom ingen av eleverna har den kompetens som krävs för att skapa musik är det läraren som i princip har gjort allt utom texterna. Detta innefattar både skapande av melodi, harmonik och framförande av låtarna vid inspelningen. I några fall har eleverna deltagit med sång- och instrumentalinsatser. Under inspelningsfasen har

stämningen stundtals varit mycket kaotisk med elever som har kopplat upp instrumenten i grupprummen i avsikt att spela, men som har saknat de förkunskaper som erfordras. De erbjudanden om musicerande i smågrupper som kontexten ger, har också medverkat till att bygga upp en förväntan på musicerande, som också sätter press på läraren att tillmötesgå dem. Kontexten är alltså konstituerande för praktikens karaktär och om det inte fanns grupprum och instrument skulle diskursen i klassrummet vara annorlunda. Önskemålet om att musicera har också etablerat en föreställning om att skapandeprojektet skulle mynna ut i att eleverna framför sina låtar. Läraren har i lösa ordalag talat om detta vid olika tillfällen, men formen har inte varit fastlagd från början och någonstans har det kunnat märkas ett tvivel från lärarens sida huruvida det skulle fungera. Det finns åtskilliga exempel på situationer där eleverna suttit i grupprummen vid sina instrument stora delar av lektionerna utan att kunna spela. Speciellt under perioden där läraren ägnar sig åt att dokumentera låtarna på dator är verksamheten kaosartad, med elever som visserligen vill spela, men inte kan, varvid de till slut tappar koncentrationen och rastlöst irrar runt i de olika rummen. Det finns en uttalad vilja att musicera, men eleverna saknar hantverkskunskapen. Grupprummen och instrumenteringen i dessa producerar också en diskurs där förutsättningarna är ett visst mått av förkunskaper, vilket gör att de subjektspositioner som erbjuds lärare och elever blir problematiska att inta.

Ovan skildrade lektionssekvens kan betraktas som i många avseenden signifikativ för musikskapandeprojektet. Den skildrar viljan men oförmågan att spela. Den skildrar stressen att undervisa olika smågrupper och den visar ineffektiviteten när läraren är frånvarande. Den visar också på att kontexten erbjuder subjektspositioner som inte kan intas. Första delen av sekvensen förmedlar en vilja att spela. Flickorna sitter vid sina instrument väntande på läraren som befinner sig i klassrummet i färd med att dokumentera en av de andra låtarna på sin dator. Det ligger en stämning av förväntan i luften. För Saras del handlar det även om att känna sig som en musiker och artist. Hon vill inte sitta ned och spela gitarr och hon provar hur det känns att "låtsasspela" genom att slå på strängarna, trots att hon inte behärskar några ackord. Den visuella framtoningen och rörelserna som är förknippade med gitarrspel är en bärande del av uttrycket som går att iscensätta utan att för den skull kunna spela. Sara är också den av flickorna som tydligast lever sig in i rollen som artist och hennes argument för att inte vilja sitta ned och spela med påföljande kommentar

från Matilda indikerar att det för henne är förenat med skam att inför de andra ge sig hän i rollen som en ”riktig” gitarrist utan att vara det. Matildas kommentar signalerar att hon anser sig ha genomskådat att Saras argument för att stå upp och spela inte är i överensstämmelse med den verkliga anledningen. Att Sara önskar spela med ett plektrum understryker ytterligare att hon vill använda alla de attribut som står till buds när det gäller att spela elgitarr. Lärarens entré i rummet ger först ett intryck av virrighet, genom att det tar en stund innan han får klart för sig låtens karaktär. Hans verbala och visuella agerande uttrycker också en viss skepsis beträffande möjligheten för flickorna att kunna studera in låten. Genom att använda formuleringar som att de utmanar ödet eller att en instudering av låten kan tänkas ta resten av terminen flaggar han för att det är ett hopplöst projekt. Han framhåller också att musicerandet egentligen är ett sekundärt mål i förhållande till dokumentationen av låten, något som kan betraktas som ett argument för att projektet mycket väl skulle kunna avbrytas så snart detta moment är uppfyllt. Nästa fas i lektionssekvensen är att läraren dock tar sig an uppgiften att försöka genomföra instuderingen. Här demonstrerar han den ambivalens som funnits i hans agerande och verbala retorik under de senaste lektionerna, det vill säga en tilltagande skepsis mot utsikterna att eleverna skulle kunna lära sig spela i smågrupper på några få lektioner. Samtidigt positionerar han sig som en tillmötesgående lärare som försöker förvalta det erbjudande som en problematisk kontext bestående av en musikinstitution med grupprum och massor av instrument, ger. Tillfället då Sara gapskrattar när hon försöker ta ett ackord och läraren faller in i stämningen med ett brett leende, förenar dem för ett ögonblick i en slags illustration av hur tokig idén med att flickorna ska kunna studera in låten egentligen är. Ju längre lektionssekvensen fortskrider desto mera stressad blir läraren, vilket bland annat förmedlas av att han med ett uppgivet tonfall utbrister ”öj öj öj”, indikerande det ohållbara i att föra projektet i hamn. Dock fortsätter han som i trans att försöka göra det bästa möjliga av situationen, men när under lektionen inte så långt att det leder till ett försök att spela.

Efter ytterligare två lektioner har ingen grupp lyckats prestera någonting och en del elever ger också uttryck för att ha tappat lusten. Läraren har börjat tala om att terminen börjar närma sig sitt slut och att de måste ägna sig åt ”lite musikteori”. Som argument för att detta är en vettig sysselsättning för han fram sin son som exempel. Han går på estetiskt program och har problem att tillgodogöra sig undervisningen på grund av att han inte kan noter. Han

trycker också på att en del av eleverna inte har gjort färdiga sina ”visförfattarporträtt”, en uppgift som innebär internetsökning som förutsätts mynna ut i författandet av en text som behandlar en valfri visdiktare. Förslagen röner ingen större entusiasm, men det är uppenbart att en del elever är trötta på spelandet som inte leder till något resultat. Läraren kommer då med idén att de ska ”leka Så ska det låta”. Alla nappar på detta förslag och skapandeprojektet är tillända.

## De osedda

Ett löst strukturerat grupparbete som skapandeprojektet kan betraktas som lämpat för en studie av lärar- och elevidentitet. De subjektspositioner som erbjuds eleverna är bland annat som mer eller mindre drivande och deltagande och de som erbjuds läraren är bland annat som kontrollör av de individuella arbetsinsatserna eller som kontrollör av produkten. I den här praktiken kan läraren beskrivas som fokuserande på produkten, det vill säga det gruppen som helhet har åstadkommit och inte på individernas delaktighet i processen. Detta gör att lärarens kommunikation med gruppen i första hand sker via de elever som är drivande och därmed skapas det utrymme för elever som av någon anledning inte är intresserade att dra sig undan. Det finns exempel på elever som inte har ägnats någon uppmärksamhet från lärarens sida under hela tiden skapandeprojektet har pågått, trots att de inte deltagit överhuvudtaget. I något fall har den fysiska frånvaron också varit markant utan att någon notis om detta har tagits.

Martin sitter på ett bord som är placerat längs den ena väggen i klassrummet nära dörren till korridoren. Han ser håglös ut och stirrar rakt ut i luften. I andra änden av rummet är en grupp elever samlade kring pianot övande på sin låt. Martin gnuggar sig i ögonen och tittar på väggklockan, som är placerad rakt ovanför hans huvud. Bilden av bordet, den sysslö- och håglöse Martin sittande på det och klockan ovanför honom, illustrerar på ett träffsäkert sätt identiteten som icke deltagande elev. Klockan kan tjäna som en symbol för att tiden går långsamt och att han längtar bort. Detta accentueras av att han med jämna mellanrum kastar en blick på den. Efter att några minuter ha suttit orörlig med händerna i knäet, under det att de andra eleverna övar, ställer han sig upp och böjer sig sedan ned för att plocka upp något föremål från golvet. Sedan sätter han sig återigen i samma ställning med händerna i knäet. Ef-

ter ytterligare en stund kommer Lars ut från ett av grupprummen och tar energiskt till orda: ”Då spelar vi in det”. Han tar ingen notis om Martin som sitter kvar på bordet, utan börjar diskutera hur inspelningen skall genomföras: ”Ni ska spela samma hela tiden... samma samma samma”. Det följer nu tio minuters repetition där läraren är involverad som instruktör och hela tiden sitter Martin orörlig på bordet utom när han tittar på klockan eller fördriver tiden med att peta naglarna. Så småningom förflyttar jag mig till ett av grupprummen med videokameran men kommer tillbaka efter fem minuter och konstaterar att situationen är oförändrad. Nu händer emellertid något. Martin kravlar sig mödosamt ned från bordet och går i sakta mak, släpande benen efter sig fram till fönstret vid pianot, runt vilket repetitionen och inspelningen fortskrider under Lars överinseende. ”Okej, då ska vi spara den”, säger han alltmedan Martin ställer sig och tittar ut genom fönstret. Efter ytterligare en stund sätter han sig i fönsterkarmen, men flyttar sig kort därefter till en undanskymd position bredvid ett skåp. Här blir han stående tills lektionen avslutas, då han skyndsamt slinker ut genom dörren.

Martins situation uppmärksammas varken av läraren eller av de andra eleverna. Förutom de som repeterar vid pianot genomkorsas rummet då och då av elever som är sysselsatta i de båda grupprummen, men ingen reagerar över Martins passivitet. Han skulle mycket väl ha kunnat lämna rummet utan att någon hade reagerat, men gör inte så. Istället stannar han kvar, vilket innebär att han samtidigt potentiellt utsätter sig för en kategorisering som annorlunda, icke normal och marginaliserad, kort sagt som avvikande från normen. Det finns en tydlig rastlöshet i hans framtoning trots att han är passiv. Det ständiga sneglandet på klockan kan bland annat betraktas som en indikator på detta och likaledes det mekaniska nagelpetandet och tittandet ut genom fönstret. Sekvensen där han nästan gömmer sig bredvid skåpet signalerar att han vill märkas så lite som möjligt. Som regelföljande och skötsam elev stannar han dock kvar och byter den lättnad det skulle innebära att smyga ut ur klassrummet mot det pinsamma i att inte ingå i gemenskapen.

Läraren å sin sida uppmärksammar inte Martins agerande, vilket får en del konsekvenser. Han behöver inte ta itu med problemet att försöka få in Martin i grupparbetets gemenskap. En övertalningsprocess skulle kräva både tid och kraft. Det är inte heller säkert att den skulle vara lyckosam. Martins passivitet kan ju bero på olika saker, som relationerna med de andra eleverna i gruppen,

att han inte känner sig bekväm med den ålagda uppgiften eller att han inte får den roll i gruppen som han förväntar sig. Att komma till rätta med den sortens problematik skulle otvivelaktigt flytta lärarens fokus från produkten till processen. Dessutom skulle ett uppmärksammande av Martins situation innebära att lärarens förmåga att leda verksamheten i klassrummet sattes på spel med en lärarkapitalsförlust som följd om han inte lyckades.

Det är även möjligt att se lärarens handlande som en styrningsteknik, medveten eller omedveten, där helt enkelt elever som av en eller annan anledning avviker från normen nonchaleras. Genom detta slipper läraren utsätta sig för problem i samband med konflikter och han skalar så att säga bort obehagliga aspekter av lärargärningen genom att negligera dem. Detta skulle naturligtvis inte vara möjligt om eleven i fråga intog en öppet provokativ position som läraren hade varit tvungen att svara på, men så länge han inte blir utmanad fungerar nonchaleringstekniken.

Relationerna inom gruppen framstår en viktig faktor som naturligtvis utgår från den subjektsposition som intas. Det finns många möjligheter som erbjuds i en lektionssituation där läraren bara sporadiskt är närvarande. En elev kan exempelvis inta en position som drivande, följsam, passiv eller störande. Andreas har hög frånvaro och ett beteende som avviker från normen. Under "alla hjärtans dag projektet" är han inte närvarande någon lektion överhuvudtaget och det är vid skapandeprojektets initiering som han för första gången uppenbarar sig i klassrummet. Både hans närvaro och frånvaro nonchaleras av läraren som ger intryck av att han inte märker om Andreas bevisar lektionerna eller inte. Varken han eller läraren tar något initiativ till verbal interaktion och den enda gång under terminen som läraren kommunicerar med honom är när han vid ett tillfälle uppmanar honom att ta av sig jackan. I början av skapandeprojektet är Andreas närvarande ett par lektioner i följd och vid ett tillfälle under dessa koncentrerar jag mig på att dokumentera hans beteende tillsammans med de övriga i sin grupp som förutom honom består av tre flickor. Vid detta tillfälle håller de på att författa texten och han uppträder störande och provokativt framförallt gentemot Sara, men även genom att rastlöst föra oväsen med olika rytminstrument som finns i rummet. Han antyder också att han inte har för avsikt att befatta sig med textskrivande. Efter denna lektion är han frånvarande flera gånger men återkommer i slutskedet av projektet, då följande scen utspelar sig.

Eleverna sitter i en halvcirkel i klassrummet och Lars har just sjungit en av gruppernas texter. Han initierar nu ett byte av aktivitet: ”Okej. Vet alla vad ni ska göra nu”. ”Vi skulle börja spela va”, frågar en av flickorna. ”Ja”, säger Lars och fortsätter: ”Och ni som har... och ni som har... vi ska titta på Tanja, du e som ganja och Vikingarna [två texter]. Om det är nån som inte har nånting att göra så kan ni göra ett sånt där porträtt”.

Lars har utarbetat en strategi för att hålla alla elever sysselsatta genom att de har fått till uppgift att i form av en text beskriva en visdiktare.

Eleverna reser sig för att gå in i grupprummen och Andreas gör också en ansats, men stelnar plötsligt till när han ska resa sig, ungefär som om han med automatik följer de andras beteende, men plötsligt kommer på att någonting inte stämmer. Han blir sittande på stolen och vrider stelt kroppen fram och tillbaka. Blixtläsen i jackan är knäppt så långt upp det går och hans axlar är uppdragna. Blicken är riktad mot golvet framför honom. Han verkar spänd och obekvämd med situationen. Eleverna försvinner nu in i grupprummen utom den grupp vars text Lars ska kompa, sjunga och spela in på sin dator. Andreas reser sig och står obeslutsam några sekunder men sätter sig sedan ned igen på en annan stol. Samtidigt förflyttar sig Lars genom rummet, passerande tätt intill Andreas och gnolande på låten han ska spela in: ”Tanja, Tanja, Tanja”. Efter en stund reser sig Andreas upp och slinker obemärkt ut i trapphuset utanför klassrummet. Efter 25 minuter är han tillbaka. Han har öppnat fönstret bakom pianot och lutar sig ut. Lars sitter samtidigt vid pianot, energiskt engagerad i att komponera musik till en av gruppernas texter. Tiden går och Andreas står orörlig vid fönstret. Lars är färdig med sin komposition och verkar nöjd med resultatet. Han säger: ”Nu e det Tanja, du e som ganja”, samtidigt som han förflyttar sig bort till den grupp som har författat texten, sätter sig ned med gitarren och smakar lite på en tänkbar melodi. Sedan sjunger han: ”Tanja, du e som ganja. Du e lika nice som spice. Tanja, du e som ganja, du e fin som kokain”. Stämningen är uppsluppen och Lars utbrister skrattande att melodin påminner om en ”väckelselåt”. För att visa likheten sjunger han: ”Gud har öppnat pärlporten”. I denna fas av lektionen har Andreas än en gång fått nog och försvinner obemärkt ut genom klassrumsdörren.

Första delen av lektionssekvensen illustrerar det löst strukturerade lektionsupplägget där eleverna förväntas aktivera sig på egen hand. Antingen handlar

det om att studera in sin låt i de respektive grupperna eller om en individuell uppgift att skriva en text med utgångspunkt i en internetsökning. Lärarens vaga instruktioner ger också en bild av praktikens karaktär under skapandeprojektet, där det dominerande inslaget är att läraren koncentrerar sig på en grupp i taget, medan de andra själv förutsätts strukturera sin verksamhet. Formuleringen om att de elever som inte har någonting att göra kan skriva ett författarporträtt degraderar också denna aktivitet till att fylla en huvudsaklig funktion som tidsfördriv. Andreas agerande vid uppbrottet av den samlade aktiviteten förmedlar en bild av en elev som är marginaliserad. Hans tillhörighet till den grupp han förutsätts arbeta med är av olika anledningar inte självklar och hans första reaktion, som är att följa de andra elevernas handlingsmönster och förena sig med sin grupp, förbyts i passivitet och avskildhet. Inte heller läraren som glatt gnolar på en av låtarna när han passerar Andreas sittande på sin stol, tar någon notis om honom. Andreas stannar emellertid inte kvar i salen som Martin och kommer därmed undan en situation som kräver att han hanterar identiteten som avvikande, nonchalerad, marginaliserad och sysslolös. Att lämna rummet vid två tillfällen kan istället ses som en strategi att bygga upp självkänslan genom att demonstrera mot en aktivitet han inte känner sig bekväm med.

### Intimisering och distans

Det finns en kluvenhet i lärarens hållning gentemot eleverna som på en och samma gång kan betraktas som intimiserande och distanserad. Varje lektion inleds med ett långt förspel som börjar innan alla elever är samlade och ibland inte slutar förrän en bit in på lektionen. Läraren brukar då sitta på en stol framför halvcirkeln av elever och föra en dialog om ämnen som han upplever kan vara av intresse för dem. Dessa kan ha en koppling till musik, men det behöver inte nödvändigtvis vara så. Ofta handlar det om relationer eller vad ungdomarna har haft för sig under helgen och ibland tar han utgångspunkt i någon problematik han upplevt som tonårsförälder. Det finns således en kunskapsproduktion som inte kan sorteras in under musikens område utan istället har en slags maieutisk karaktär, en dialog kring elevernas vardagsliv med ett visst normativt fostrande anslag. Detta förekommer inte enbart vid lektionsförspelen utan kan även vara ett inslag i den egentliga lektionen om något ämne kommer upp som han anser förtjänar att diskuteras. Man kan se detta som en slags intimisering där läraren visar intresse för elevernas vardag och även villigt



delar med sig av sin egen och dialogen har karaktären av ett givande och tagande. Läraren delger sina erfarenheter, men lyssnar också intresserat till elevernas framställning av sitt liv. Det råder en förtrolig stämning vid dessa diskussioner, vilket även förstärker intrycket att relationen mellan lärare och elever är intim. Det faktum att varken sen ankomst eller frånvaro antecknas eller ens uppmärksammas signalerar också att tillmötesgående. Förståelse och empati är honnörsbegrepp i klassrumsdiskursen. Vid ett tillfälle, när en elev har försovit sig och ängsligt undrar om hon ska få kvarsittning, skakar läraren på huvudet och säger med ett skratt: ”På musiken har vi inte kvarsittning”. Genom ett sådant uttalande grundar han för en föreställning att musikverksamheten är en oas som tydligt avgränsar sig gentemot den gängse skoldiskursen där just den typen av kontroll- och bestraffningstekniker är frekvent förekommande. Det skänker också en föreställning om lärarens identitet, eftersom denne har möjlighet och befogenhet att använda de disciplineringsmedel som är tillåtna men inte gör det. Detta kan betraktas som en styrning i sig som bygger på att eleverna förutsätts återgälda en tillmötesgående attityd från lärarens sida med detsamma. I allt detta finns också en dimension av intimisering. På musiken kan man ”vara sig själv”, vara öppen och ha en förtrolig relation med läraren. Det bör emellertid också påpekas att relationen inte kan betraktas som kamratlig utan snarare som faderlig. I dialogen mellan lärare och elever är just generationsklyftan en motor som producerar intressanta samtalsämnen och ger dynamik. Det handlar kort sagt om ett erfarenhetsutbyte.

Praktiken är emellertid även genomsyrad av distans mellan lärare och elev. Läraren känner bara till namnen på ett fåtal elever och även om interaktionen med eleverna är förtrolig så skapas en känsla av distans genom att han inte tilltalar dem via namn. Avsaknaden av kontrolltekniker som ovan diskuterats som en signifikant i intimiseringsdiskursen, kan även artikuleras i en diskurs om distans eftersom sådana sätter fokus på vissa individer och producerar vetande om dem. Detta skulle innebära att kontrolltekniker lika väl skulle kunna artikuleras i en intimiseringsdiskurs som avsaknaden av dem. ”Avsaknad av kontrolltekniker” kan således betraktas som en flytande signifikant på grund av att begreppet kan artikuleras i bägge diskurserna och konsekvensen för subjektspositioneringen i praktiken skulle kunna bli att ”de osedda” blev ”sedda”. Det är faktiskt det bristande vetandet om eleverna som tydligast förmedlar känslan av distans. Materialet uppvisar åtskilliga exempel där eleverna framstår som anonyma på grund av att läraren inte känner till på vilken nivå beträffan-

de musikaliskt kunnande de befinner sig. Låtarna från de olika klasserna blandas ihop och läraren vet inte vilka elever som har författat texterna eller vilka som ingår i respektive grupp. Vid ett tillfälle kommer en kollega in och frågar efter en elev. Eftersom läraren inte vet elevernas namn får kollegan själv gå runt i de olika grupprummen för att utröna om eleven är närvarande. Det mest dominanta tecknet på distanseringen är dock att de elever som inte tar initiativ till interaktion med läraren nonchaleras.

## Sammanfattning

Ett av praktikens dominanta karakteristika är det ideologiska dilemmat som kretsar kring skolans fostrande uppgift, som ställs mot elevernas önskan att uttrycka sig fritt. Genom lärarens ambivalenta hållning, undervisningsinnehållets karaktär och allt tal om kränkningar och krav på anständighet kommer detta dilemma, som inte torde vara unikt i skolans värld, att ständigt göra sig påmint i verksamheten. Musikläraren, vars uppgift är att hantera situationen, använder en strategi där han positionerar sig som en radikal lärare med självdistans, som dock också tar skolans fostrande uppgift på allvar. ”Alla hjärtans dag projektet” kan betraktas som ett uttryck för elevernas vardagskultur, som inte skulle vara genomförbart i ett annat sammanhang än i skolan. Det ideologiska dilemma som uppstår i samband med projektet är emellertid också en indikation på att det orsakar distorsion när elevers vardagskultur omsätts i skolan.

Praktiken genomsyras av en mild faderlighet, där lärarens identitet mera kan liknas vid en erfaren vuxen medmänniska än som en musiklärare som fokuserar på musikaliskt lärande. En hel del tid läggs på att föra en dialog med eleverna om deras vardagsliv och läraren tar också ofta upp värdegrundsfrågor och moraliska och etiska spörsmål. Dessa stunder av trivsamt småprat, där det också kan iakttas en pedagogisk ambition, kan också betraktas som en slags intimiseringsteknik. Att ta upp och diskutera vardagsproblem ger ett intryck av att musikaliskt lärande inte är den enda dimensionen i verksamheten och det pekar också mot en ideologi om att skolan borde vara något annat än en effektiv undervisningsmaskin. Samtidigt med intimiseringen verkar emellertid ett diametralt motsatt fenomen, en distansering som tar sig uttryck i ett ”icke uppmärksammande”. Detta visar sig på olika sätt och fungerar bland annat som en styrteknik eftersom ett uppmärksammande av en elevs beteende med nödvändighet måste föregå en åtgärd. Sålunda osynliggörs beteende, händelser

och aktiviteter som om de hade blivit uppmärksammade hade krävt någon form av korrigerings.

De innehållsliga teman som verksamheten kretsar kring har en tydlig karaktär av skapande med utgångspunkt i ungdomligt uttryck. Produktionen av kunskap kan på så sätt kategoriseras som lärande i att uttrycka sig konstnärligt. Lärandet ligger emellertid i ett gränsland där det specifikt musikaliska lärandet kommer lite i skymundan, på grund av att visprojektet i stort sett inskränker sig till produktion av texten. Det existerar emellertid även ett annat slags lärande som företrädesvis äger rum vid de långa lektionsförspelen. Det kan handla om en slags medborgarkunskap där man diskuterar etik och moral samt samhällets värdegrund. Det kan röra sig om problematik i elevernas vardag som penetreras, men det kan även fokuseras på vad olika begrepp som eleverna möter, betyder. Kort sagt en kunskapsbildning som inte har med musik att göra och vars innehåll i hög grad är sprunget ur stundens ingivelse.

## **Den familjära gemenskapens valfria musikpraktik**

### Rummet och de agerande

Vi befinner oss i en större musiksals. Golvytan är fri från utplacerade stolar och bord, däremot finns en mängd stolar uppstaplade längs väggarna. Längst fram i rummet finns en whiteboardtavla och ett låsbart plåtskåp innehållande stereo och mixerbord. Framför detta skåp, längs väggen, är en dator placerad på ett skrivbord. Inga övriga bord eller bänkar finns i salen, inte heller någon synlig litteratur, endast ett antal pärmar står i en mindre bokhylla. En näst intill tom anslagstavla är uppsatt på ena långväggen. Salen är välutrustad vad gäller musikinstrument och ljudteknisk apparatur. Här finns flera elgitarer, elbasar, akustiska gitarrer, gitarr- och elbasförstärkare, tre syntar, ett digitalpiano, en dator, en PA- anläggning, inspelningsutrustning med mixerbord, ett digitalt trumset samt två skåp med kablar och diverse instrumenttillbehör. Inga akustiska instrument, förutom gitarrerna, är synliga. Längs ena väggen finns ett antal kroror där flera pryddigt virade instrumentkablar är upphängda. I taket hänger ett antal mikrofoner och på den ena väggen sitter en av musiklektarens egenhändigt tillverkade ”förmixrar”, med 8-10 uttag för instrumentkablar, vilken är kopplad till mixerbordet. Längst fram i taket är två större stereohögtalare uppsatta. All utrustning i salen är

i gott skick. Utrustningen och möbleringen i musiksalen signalerar tydligt ämnets inriktning mot en praktiskt musicerande verksamhet med betoning på elektrifierad musik.

Eleverna i klassen släntrar in i musiksalen, skrattar, skämtar eller småpratar med varandra och med läraren Hasse. De lägger väskor och/eller kläder lite här och där i salen. Någon hämtar en stol, sätter sig och försöker att göra det så bekvämt som möjligt för sig genom att exempelvis lägga upp benen på en extra stol framför sig. Andra står och samtalar lågmält i något hörn medan ytterligare andra ställer sig i en klunga runt läraren och småpratar, skämtar eller räcker fram hörlurar för gemensam lyssning i någons musikmobil. Läraren å sin sida möter eleverna på motsvarande vis, småpratar, skrattar, spelar något på elgitarr eller tar del av elevernas låtsamlingar i mobilerna. Vissa av eleverna hämtar vid varje lektionstillfälle genast ett instrument och börjar spela, ibland energiskt på något riff – om och om igen. Ibland inträffar det att någon elev kommer några minuter för sent, vilket uppmärksammas av läraren med någon smått ironisk eller skämtsam kommentar. Lektionen börjar utan att någon egentligen märker det, plötsligt är några elever och läraren engagerade i en diskussion om dagens låtval, fler och fler strömmar till och lika plötsligt är alla igång och spelar på ett instrument de själva valt. Eleverna rör sig fritt i klassrummet, går stundtals runt och pratar med kamraterna, hjälper varandra med instrumenten och byter ibland platser. Flickorna görs mindre synliga både verbalt och rörelsemässigt än pojkarna. De gör färre verbala kommentarer kring musicerandet och kommer mer sällan med förslag på låtval. I de fall de yttrar sig är det oftast för att nickande instämna i pojkarnas kommentarer respektive förslag eller sinsemellan mer tystlåtet kommentera desamma. De rör sig heller inte lika obehindrat i klassrummet, utan väljer oftare att sitta kvar på sin plats, ofta långt fram i salen, såvida inte läraren uppmanar dem att byta. Disciplinerat och tålmodigt övar de in, med oftast mycket gott resultat, de ackord, riff eller rytmiska figurer som läraren förevisar. Lika omärkligt som lektionen startat, lika omärkligt ebbar den ut. När 80 minuter har förflutit ställer någon elev tillbaka sitt instrument och sin stol, säger hejdå, och går. Andra fortsätter att spela och ytterligare några dröjer sig kvar för att samtala med läraren, kanske om någon nyutkommen platta eller om något visst gitarrsolo. Lektionerna ger ett lättsamt och harmoniskt intryck som stundtals får en nästan familjär och kamratlig inramning i det att eleverna sinsemellan och i förhållande till läraren ser ut att ha en

nära och avspänd relation utan synbara tecken på tankar om bedömning, ämnesmål, läxor eller prov. Såväl lärare som elever agerar mer som om de vore musikintresserade kompisar eller syskon, någonstans i en välkänd och trygg nästan vardagsrumsliknande miljö, där läraren agerar den mer musikkunniga av dem. Några få elever deltar dock med mindre stort engagemang än övriga men positionerar sig trots detta med hjälp av sitt kroppsspråk och småkommentarer ändå helt och hållet inom vad som diskursivt här rubriceras som *Den familjära gemenskapens valfria musikpraktik*.

## Identitet i det gemensamma

Gemenskap är något mycket centralt i denna praktik. Det gemensamma tar sig uttryck på flera sätt men framförallt i bekräftandet av varandras musikaliska preferenser. Från både lärar- och elevhåll existerar en omfattande kännedom om olika typer av musik inom genren pop- och rock. Dock är det i första hand de rockintresserade pojkarna som uttrycker denna kännedom. Läraren uppvisar ett stort intresse för och även kunskap om den musik som eleverna för tillfället väljer att lyssna på och på motsvarande sätt visar eleverna att de är mycket intresserade av hans musikaliska preferenser och musikaliska erfarenheter. Styrningen sker via bekräftelse och positionering inom detta gemensamma - från både lärar- och elevhåll. Här sker ingen egentlig identitetsförhandling. Positionerna är redan förhandlade och avklarade. Läraren bekräftar eleverna i deras kunskap om musik genom att överlåta valet av repertoar till dem och på motsvarande sätt bekräftar eleverna honom utifrån hans kunskaper i och om musik genom att intressera sig för hans tal och handlingar. Denna ömsesidiga bekräftelse görs möjlig genom en gemensam positionering inom en och samma musikgenre. Det handlar med andra ord inte om att i första hand bli bekräftad som elev respektive lärare, snarare som individ med starkt intresse för vissa specifika musikpreferenser. Dialogerna mellan elever och lärare får en informell karaktär och liknar mer ett samtal mellan medlemmar i ett rockband än mellan lärare och elev:

Oskar och Elias kommer in i salen och Oskar säger till Hasse (läraren) "Idag kör vi Holiday". Hasse nickar tveksamt och säger "jaha" varpå Oskar förklarar att det är musik av gruppen Green Day som avses. Hasse frågar eleverna om man kan spela denna låt samt om någon har någon invändning mot låtvalet och vänder sig samtidigt från eleverna mot datorn. "Vilken är det? Vänta, jag vet vilken det är... jag vet vilken det är tror jag..." säger han nickande samtidigt

som han letar upp låten på YouTube, vilket därigenom bekräftar elevernas val. Under tiden ställer sig Oskar och Emil bredvid Hasse, följer hans sökande på datorn och ger förslag på låt. Hasse accepterar och tillsammans lyssnar de på den låt som valts under tiden som Hasse illustrerar harmonierna och de rytmiska figurerna på whiteboarden. Han avbryter då och då arbetet vid tavlan för att greppa en elgitarr, spela till den ljudande musiken och markerar pulsen med nickar och fotstamp. Via mimik och kroppsrörelser ger han ett intryck av att leva sig in i musiken.

Utifrån en etablerad och på förhand förhandlad ordning styrs verksamheten i klassrummet av de gemensamma musikaliska preferenserna. Identiteten i det gemensamma förutsätter också att läraren och eleverna positionerar sig som mer eller mindre jämlika individer i det att de växlar ifråga om att ha tolkningsföreträde när det gäller den musik som för tillfället spelas. Det tas för givet att läraren känner till elevernas musikpreferenser och på motsvarande sätt positionerar han sig som någon som är förtrogen med desamma. Hans frågor till eleverna kan inte ses som några typiska ”lärarfrågor” om man med det avser lärarens tolkningsföreträde. Snarare får frågorna en funktion av ett samtal syftande till ett gemensamt sökande efter information. I vissa fall ges samtalen dessutom en omvänd hierarkisk karaktär i det att Jacob agerar styrande, som en mer eller mindre auktoritär lärare i sina uppmaningar, frågor eller smått irriterade kommentarer. I växlandet mellan tolkningsföreträde när det gäller den musik som spelas uppvisar läraren avgöranden i form av blickar, nickar eller huvudskakningar under tiden eleverna spelar på sina respektive instrument. Eleverna söker hela tiden bekräftelse på sitt musicerande genom att då och då påkalla lärarens uppmärksamhet för att visa vad de kan prestera. De mest intresserade och aktiva eleverna gör entré i musiksalen före lektionens början, liksom de dröjer sig kvar efter lektionen i syfte att småprata med läraren. Småpratet kan handla om musikgruppers olika medlemmar och dessas utträde/inträde ur grupper, nya eller gamla låtar, bästa elgitarmärket etcetera. Dessa elever väljer också att placera sina stolar långt fram i salen, de greppar ett instrument och börjar spela innan lektionen startat. Det är också de som är mest aktiva i diskussionen kring valet av dagens låt. Två av klassens pojkar ger dock ett mer tillbakadraget intryck och intar en position långt bak i klassrummet. Oftast placerar de sig bakom någon av syntarna och använder instrumentet mer som en möbel att luta sig mot än ett instrument att spela på. Stundtals samtalar dessa elever med varandra men när diskussionen kring da-

gens låt påbörjas sitter de mestadels tysta och deltar endast i undantagsfall i diskussionen. De söker dock en möjlighet att bli bekräftade som deltagare i denna diskursiva praktik genom att försöka spela alternativt ibland låtsas spela, skratta med i skämt och/eller nicka respektive skaka på huvudet då olika beslut tas.

## Bedräglig och reell valfrihet

Valfrihet är ett annat centralt begrepp i denna skolas musikpraktik. Den valfrihet som erbjuds är relaterad till elevernas musikintresse. Valfriheten synliggörs på skilda sätt och vid skilda tillfällen. Dels handlar det om elevernas valfrihet när det gäller val av musik vid ensemblespelstillfällen och dels handlar det om deras val av musikinstrument vid dessa tillfällen. I det första fallet, elevernas möjlighet att välja musik vid ensemblespel, kan valfriheten i vissa fall ses som bedräglig i det att det parallellt med denna valfrihet existerar en pedagogisk styrning vilken ibland resulterar i en begränsad valmöjlighet. Läraren kommenterar vid dessa tillfällen låtförslagen med att säga ”Den är lite för svår tror jag, det här är ju den första musiklektionen med spel i 9:an” eller ”Den är lite för svår, den bygger på ett riff som...” eller ”Det blir för mycket riff, den tar vi senare i vår”. Valfriheten resulterar stundtals i en didaktisk svårighet. Elevernas olika förslag uppmärksammas alltid av läraren som väljer att positionera sig dels som musikervän, genom att pröva att spela låten i fråga och tilltala eleverna ”mina vänner”, och dels som pedagog med kunskap att avgöra musikpedagogiska möjligheter respektive svårigheter. Eleverna i sin tur uttrycker ingen besvikelse eller frustration över att inte få möjlighet att spela de föreslagna låtarna utan accepterar lärarens omdöme. Detta kan förstås utifrån den handling som sker i samtalet. Genom att läraren själv provar att spela låten på gitarr, och därigenom positionerar sig som en god rockgitarrist, legitimeras hans pedagogiska beslut. Vid ett flertal tillfällen accepteras elevernas första förslag, dock utifrån smärre modifieringar som exempelvis harmoniska förenklingar eller tonartsbyten. Även vid dessa tillfällen legitimerar läraren sina pedagogiska beslut utifrån en positionering som kunnig rockmusiker. Valfrihet innefattar inom denna diskurs även elevernas rätt att själv välja musikinstrument i samband med ensemblespelet:

Eleverna reser sig från stolarna och börjar gå mot instrumenten varpå Hasse säger ”tag vad ni vill...” samtidigt som han viftar avvärande med händerna. Småpratande går så eleverna lugnt och

hämtar var sitt instrument, elgitarr, akustisk gitarr, trumset, synt eller elbas. Alla ger intryck av att veta exakt vilket instrument de vill ha, utom en pojke som inväntar övrigas instrumentval innan han hämtar en akustisk gitarr. En av eleverna går fram till Hasse och hämtar den elgitarr som Hasse spelat på tidigare under lektionen.

Den kunskapsbildning som det öppnas upp för härigenom är dock begränsad till instrumenten elgitarr, elbas, digitalt trumset, akustisk gitarr, digitalt piano och synt. Akustiska instrument (förutom gitarr) är inte möjliga att välja. Inte heller ingår sång i ensemblespelet, något som då och då uttrycks som ett önskemål från eleverna. Låtarna repeteras och framförs endast som harmoniskt och rytmiskt ackompanjemang utan några melodiska sekvenser överhuvudtaget. Det blir dock tydligt att elevernas möjlighet att själva välja vilket instrument de vill spela, bland de som finns tillgängliga i klassrummet, är något som tillhör vardagen. Det uppstår ingen konflikt kring situationen, vilket man hade kunnat förvänta sig då det finns begränsat med instrument. Inte någon av eleverna verkar heller missnöjd med det egna instrumentet. Detta kan förklaras med att flera av eleverna väljer samma instrument vid varje tillfälle, något som skulle kunna ses som ett musikpedagogiskt dilemma i det att kursplanen i musik förordar en hantverksmässig bredd snarare än ett hantverksmässigt djup. Det kan därmed antas att inom denna diskurs, den familjära gemenskapens valfria musikpraktik, skulle en styrning i form av tvång att spela ett visst instrument förmodligen ses som oförenligt med idén om familjär gemenskap utifrån intresse. På motsvarande vis blir det också omöjligt för de elever som eventuellt kan spela andra instrument, såsom bleck-, stråk- eller träblåsinstrument, att med trovärdighet och status positionera sig inom denna diskursiva praktik.

## I Guns N' Roses version

Den musikpedagogiska frågan om huruvida skolan bör förhålla sig till vårt svenska och europeiska kulturarv i form av en musikalisk kanon eller inte har länge varit, och är fortfarande, aktuell. Diskursen kring värdet av att barn och unga i skolan bör ges möjlighet att skapa sig en musikalisk identitet i relation till vår svenska visskatt och vårt europeiska konstmusikaliska arv genljuder då och då, även om dagens multikulturella samhälle har medverkat till att försvaga denna diskurs. I denna skolas musikaliska ensembleverksamhet är kulturarvsdiskursen osynlig om man med kulturarvsbegreppet avser ett europeiskt



konstmusikaliskt kulturarv. Konstmusik behandlas dock vid denna skola, vilket tidigare nämnts, tillsammans med andra musikgenrer, i samband med helklassundervisningens musiklyssningstillfällen. Däremot existerar i ensemblespelstillfällena en alternativ kanon, i form av ett pop- och rockmusikaliskt kulturarv. Inte sällan är det covers av angloamerikanskt producerad musik som uppmärksammas och tas för givna i samband med musicerandet. När Ameli frågar läraren om de kan spela "Knockin' on heavens door" svarar han jakande och undrar om alla känner till låten vilket alla bekräftar med ord och nickningar. Därefter lyssnar alla på Guns N' Roses version av "Knockin' on heavens door" innan instrument väljs och eleverna börjar öva på harmonier och basgångar. Det tas för givet, både från lärare och från elever att det är just denna version och inte Bob Dylans, som avses. Ingen nämner Bob Dylans namn i sammanhanget. Det kan spekuleras i varför. Ett antagande är att lärarens uttalande baseras på för givet tagna föreställningar om elevernas musikaliska preferenser och där ingår inte Bob Dylans originalversion. Det kan dock konstateras att originalversionen ingår i det populära tv-spelet "Halo 3", ett spel som många av ungdomarna är förtrogna med. Ett annat antagande är att Dylans mer folkmusik-/visinspirerade musik placerar sig utanför diskursens musikaliska kanon vilken bygger på gemenskap i mer rockmusikaliska tongångar. På motsvarande vis ingår i denna gemenskap en tyst överenskommelse om sång som något mindre väsentligt. Vid flera tillfällen skämtar eleverna om varandras sångröster. I samband med valet av Knockin' om heavens door föreslår Victor att kompisen Simon ska sjunga, vilket utlöser en skrattsalva. Vare sig Victors inlägg eller klassens reaktioner kommenteras av läraren, vilket kan förstås som helt i sin ordning mot bakgrund av rådande diskursiva gränsdragningar.

## Med Guitar Hero, musikmobilen och YouTube som didaktiska redskap

Den diskursiva praktiken kräver redskap som är förenliga med de centrala begreppen gemenskap, familjär samt valfrihet. Exempel på sådana redskap är, förutom de musikinstrument som används, redskap som här kanske mer kan ses som en del av fritidens och hemmiljöns tekniska apparatur, tv-spel, musikmobiler och musikwebbsidor. Dessa redskap blir i hög grad styrande för de pedagogiska och musikaliska skeenden som äger rum inom musikundervisningens ensemblespel. TV-spelet Guitar Hero är ett exempel på ett sådant, för

diskursen, styrande redskap. När läraren vid ett tillfälle frågar eleverna ”vad ska vi spela idag?” relaterar inte sällan eleverna till någon specifik låt från Guitar Hero och tv-spelet får därmed en funktion som urvalsinstrument. Eftersom en stor del av den musik eleverna föreslår har en direkt koppling till detta tv-spel innebär det att den inte endast är känd utan även populär bland eleverna och därigenom också legitim att spela i klassrummet, då diskursen vilar på de centrala begreppen valfrihet och gemenskap. På motsvarande sätt ges elevernas musikmobiler en legitimerande funktion. Utifrån idén om gemenskap blir det goda mötet mellan elever och lärare väsenligt och därmed även elevernas respektive lärarens respekt för varandras musikaliska preferenser. Nedanstående sekvens från ett lektionstillfälle kan ses som ett exempel på detta:

En grupp elever, bestående av såväl flickor som pojkar, kommer in i salen och ställer sig i en klunga nära Hasse. En av flickorna räcker fram sin mobiltelefon och ber honom att lyssna på en låt, vilken också är hennes förslag på låtval för dagens lektion. Hasse lyssnar under tiden och säger därefter ”Det var för svårt att höra exakt vad som händer här...” samtidigt som han grimaserar åt den undermåliga ljudkvaliteten och lämnar tillbaka mobilen. Ytterligare en elev lämnar över sin mobiltelefon till Hasse, som efter en stunds lyssning med ett roat uttryck säger: ”Jaha, det är en variant... vänta lite bara... Jojje, kan du vara tyst bara lite grand medan jag...” (visar med ansiktsuttrycket att han har svårt att lyssna). Fler och fler elever trängs runt läraren och erbjuder honom att lyssna i sina mobiler. Hasse tar emot Pär's mobil, lyssnar och säger ”Ja... och sen då...” samtidigt som han viftar otåligt med händerna och tittar med låtsat bekymrad min på Pär som lite urskuldande säger ”Jag har bara hört den en gång”.

Genom att läraren tar del av elevernas musik via deras privata mobiltelefoner, lyssnar och värderar den musikaliskt och pedagogiskt, skapas här en trovärdighet för idén om det gemensamma. På motsvarande vis kan elevernas respons förstås som ett accepterande av lärarens positionering som kunnig rockmusiker. Intressant är att lärarens verbala kritik av musiken i första hand är av ljudmässig och/eller av didaktisk art. De uttalanden han gör speglar inte en kritik av musikstilen som sådan. Han gör heller ingen uttalad värdering eller bedömning av den musikaliska kvaliteten då detta hade inneburit ett brott mot den överordnade diskursen med dess betoning på familjär gemenskap.

skap och valfrihet. Däremot visar han med sin kropp och sina gester att musiken av någon anledning inte lämpar sig för musicerandet i klassrummet. För att legitimera beslutet att inte nappa på elevernas förslag möter han dem med hjälp av skämtsamma och ironiska kommentarer. Pärskuldande kommentar signalerar också ett förtroende för lärarens musikaliska omdöme.

Ett tredje centralt redskap som används i klassrummet är YouTube, en internetsida med bland annat klipp från musikvideos och videoinspelningar med speltekniska övningar. I samband med låturval blir webbsidan ett redskap för läraren som då har möjlighet att lyssna till den låt som föreslås av eleverna och därmed också ”planka” dess harmoniföljder, basgångar och trumrytmer. Samtliga de låtar som föreslogs av eleverna under vårterminen i åk 9 visade sig vara möjliga att få fram via YouTube. Förutom att YouTube tilldelas en funktion som urvalsredskap illustreras i andra videosekvenser dess musikdidaktiska funktion. Flera av eleverna i klassen samtalar med varandra om exempelvis vissa elgitarrsolon som är möjliga att lära med hjälp av YouTube. Tydligt är att samtliga elever i denna klass har tillgång till Internet i hemmet och därmed även möjlighet att förkovra sig musikaliskt via olika typer av webbsidor.

Legitimeringsgrunderna för Guitar Hero, musikmobilen och YouTube som styrningsinstrument för skolans musikundervisning skulle kunna förklaras mot bakgrund av en musikpedagogisk ideologi med demokratiska förtecken. Att låta eleverna styra valet av musik under musiklektionernas ensemble-spelstillfällen går hand i hand med dagens skolideologi där elevernas delaktighet i planeringen av undervisningen och också egna ansvar för lärandet prioriteras. Urvalsprincipen kan dock även förstås utifrån ett diskursivt maktperspektiv där kunskapsbildningen regleras utifrån marknadsetetiska aspekter.

### Att dölja ett ideologiskt dilemma med humor och ironi

I den diskursiva praktikens familjära gemenskap blir mötet mellan lärare och elev oerhört väsentligt. För att upprätthålla en nära och mer informell relation dem emellan krävs att den inneboende maktrelationen upphävs eller på något sätt döljs. Man skulle här kunna tala om ett ideologiskt dilemma i det att maktrelationen, som trots allt mer eller mindre existerar i spannet mellan lärarens tolkningsföreträde och elevens autonomi, kan ses som problematisk inom denna diskurs. Detta ideologiska dilemma hanteras med hjälp av humor och ironi i olika sammanhang då exempelvis frågor om disciplin är på tapeten.

När Calle inte kan låta bli att utforska digitalpianos olika ljud under tiden som det ges instruktioner kommenterar läraren med att högt i klassrummet säga ” Jag vet att du är sugen, att du inte kan värja dig, men du får vänta lite tills jag är klar här...” varpå alla elever skrattar och Calle slutar att spela. Den ironiska kommentar som ges av läraren uppskattas och förstås av eleverna som ett roligt skämt och därigenom avvärjas en eventuell konflikt med disciplinära förtecken. Utifrån diskursens gemenskapande och kamratliga inramning blir det också mer eller mindre omöjligt att hantera situationen på något annat sätt. På motsvarande vis hanteras frågor om bedömning med hjälp av humor. Lärarens positionering som en humoristisk och underhållande berättare undanröjer det ideologiska dilemmat med bedömning och markerar en musikpedagogisk hållning som inte handlar om värdering av vare sig elever eller musik. När Pär och Lucas pekar på Elias och säger till läraren att ”han spelar fel... vi kan kolla på filmen sen får du se...”(pekar roat mot videokameran) får han till svar att ”det kan vi göra, vi kan ta fram er till tavlan en och en och säga du spelar fel” varpå hela klassen skrattar. Därefter berättar läraren inlevelsefullt och humoristiskt om ett minne från sin egen skoltid då han blev ombedd att ställa sig längst fram i klassrummet och sjunga inför hela klassen och hur han därefter blev inlåst i ett förråd på grund av att han hade sjungit fel melodi. Berättelsen utlöser många skratt och retfulla kommentarer. Att läraren här väljer att inte delta i diskussionen huruvida Elias spelar fel eller ej kan förstås mot bakgrund av att han istället väljer att positionera sig inom diskursens kamratliga och familjära konstruktion genom att få klassen att skratta. Att bedöma utifrån en idé om god musikalisk kvalitet och/eller musikaliskt kunnande innebär med nödvändighet att skilja ut någon som innehavare av kvalitetsmässigt högre kunskaper än någon annan och med en gemenskapande kamratlig inramning framstår detta som främmande. Genom att relatera till egna mindre positiva erfarenheter från sin egen tid som skolelev markerar han också att rätt-och-fel diskussionen är mindre väsentlig i musikaliska sammanhang. Han legitimerar sin egen positionering som icke-bedömande musiklärare genom att kontrastera den mot berättelsen om en föråldrad, auktoritär och värderande musiklärare. Hans handling (berättelsen) får därmed, stärkt av dess humoristiska inramning, status av legitimering av ett musikpedagogiskt ställningstagande mot bedömning av musikalisk kvalitet och elevprestation. Det ideologiska dilemmat med bedömning är därmed undanröjt.

Vid ett senare tillfälle under terminen, då eleverna haft fler tillfällen att öva upp sig på respektive instrument, efterfrågar de i slutet av lektionen lärarens kommentarer till deras prestationer:

Hasse säger: ”Jag tycker att det låter bättre och bättre hela tiden, det kan bli riktigt bra till slut. Jag tycker att vi lyssnar... jag gick runt och lyssnade på alla nu, och alla gjorde rätt någon gång, jag lovar (skrattar) Daniel säger: ”En gång! Vadå....” vilket Hasse besvarar med ”Nej, det lät jättebra, jag lovar, kanon! Ok, då kan vi lyssna.... i början när jag spelade in lät det så här... ” Hasse sätter på bandspelaren, alla elever lyssnar, några småpratar och kommenterar inspelningen medan andra samtalar om annat. Hasse spolar fram till en senare inspelning av samma låt och säger: ”Jag får nog säga att jag är mer än nöjd, jag tycker att det låter jättebra... vi gör så att vi plockar ihop och slutar lektionen och samtidigt så får ni lyssna på den här vackra saken”.

Utifrån de bedömningskriterier som här används (”bra”; ”bättre”; ”jättebra”) och med diskursens honnörsbegrepp i åtanke faller lärarens diskursiva positionering på plats. Det finns inget egentligt handlingsutrymme för att göra en mer kvalificerad bedömning av elevernas prestationer inom denna diskurs. Dock signalerar hans slutliga kommentar en dubbelhet. Å ena sidan framställer han sig som ”mer än nöjd” med det musikaliska resultatet. Å andra sidan skänker kommentaren ”den här vackra saken” mindre trovärdighet till yttrandet om den musikaliska kvaliteten. Sista kommentaren kan dock eventuellt förstås som en markering riktad mer till forskaren bakom videokameran.

### Dön-dön-dön eller ring-di-ding - som diskursivt störningsmoment

Under terminens gång är det endast vid ett tillfälle som betygsfrågan ventileras. Detta tillfälle ligger dock fortfarande i linje med den kunskapsbildning som erbjuds inom diskursen:

Jojje sitter vid en synt och övar på ackordföljden D – hm – D – hm om och om igen. Hasse har uppmanat honom att spela raka fjärdedelar, vilket han trots detta inte gör. Han försöker istället att på olika sätt rytmisera ackordföljden men ser irriterad och missnöjd ut. Plötsligt ropar han högljutt på Hasse och frågar om det inte är ”fel taktslag” och pekar därefter på Emilia (som rytmiserar harmonierna på elgitarr) och uttrycker att han tycker att det låter bättre att spela på hennes vis. Hasse kommenterar med ett tveksamt

”ja...”. Jojje fortsätter: ”Nu blir det liksom bara dön-dön-dön-dön (sjunger och markerar statistiskt pulsen på fjärdedelarna). Hasse säger ”Ja, men det är lite så...”. Jojje ger sig dock inte utan föreslår istället att hans ska spela på ett annat sätt och illustrerar med att sjunga ”ring-di-ding-di-ding-di” varpå Hasse svarar med att säga ”ja men det blir lite svårt att spela ring-di-ding-di-ding-di.... kör rakt så länge”. Jojje fortsätter att argumentera för sin sak och uttrycker att ”men det är väl inte så jävla svårt... det är ju bara det att man anpassar slagen så att det blir liksom... (spelar ring-di-ding-di-ding-di-rytmen på ackorden D och h-moll). Med ett skratt konstaterar Hasse att Jojjes förslag kan hänföras till betygskriterierna: ”Det är bra.... det är sånt som kallas för egna initiativ.... ni vet... (vänder sig mot hela klassen)... i matrisen... att ta egna initiativ...”. Jojje visar dock inget intresse av att ge upp sin musikaliska idé till förmån för en diskussion kring betygskriterier utan går istället vidare med att säga: ”Men det känns som att det blir för många slag där liksom...”. Hasse menar dock att det blir ”fel slag, inte för många” varpå Jojje framhåller att han trots detta tycker att ”det låter bättre så”. Hasse: ”Ja, det låter lite annorlunda än själva låten, men det spelar ju ingen roll. Jag tycker att det är bra, bra eget initiativ”. Jojje nöjer sig med denna kommentar, skrattar och säger ”jag ska modifiera den låten då”. Lite senare när lektionen avslutas och Hasse konstaterar att ”det funkade ändå bra till slut” hakar Jojje på med att säga: ”Jag gillade verkligen min modifiering”. Emilia (som Jojje hänvisade till i diskussionen), som inte yttrat något tidigare under lektionen, säger lite småsurt: ”Nej, jag gillade inte din modifiering”. Diskussionen och lektionen avslutas med att Hasse skämtsamt säger: ”Det kan ni väl göra upp utanför, så att det inte går sönder något här inne”.

I denna sekvens illustreras hur läraren mer eller mindre tvingar in sig själv i en diskussion kring bedömningsgrundande aspekter som ett sätt att avsluta Jojjes tålmodiga försök att föra en dialog kring klassens musicerande i relation till det klingande resultatet. Han bemöter inledningsvis Jojjes initiativ till diskussion om musikalisk kvalitet utifrån sin positionering som en icke-bedömande lärare genom att hänföra resonemanget till en fråga om hantverksmässig svårighetsgrad snarare än musikalisk kvalitet. Jojje fortsätter dock ändå att försöka få respons på hur det faktiskt låter varpå läraren markerar att frågan om rytmiseringen av harmonierna har en pedagogisk, inte någon musikalisk betydelse. Genom att sätta frågan om musikalisk kvalitet i en pedagogisk kontext

och relatera till betygskriterier skapas en möjlighet att komma förbi den musikaliska bedömningen. Bedömningen av att ta ett ”eget initiativ” kan ske oberoende av bedömning av det faktiska resultatet av detta initiativ. När Jojje lite senare under lektionen återigen vill föra upp frågan om värdering av den egna musikaliska prestationen ges han ingen respons av läraren. Däremot faller Emilia ett omdöme, vilket inte heller det följs upp. Istället avfärdas frågan med hjälp av en skämtsam kommentar av läraren. Det diskursiva dilemmat är återigen undanröjt och diskussionen landar inom ramen för diskursens gränser.

## Sammanfattning

I denna skolas ensembleverksamhet skapas vissa möjligheter för eleverna att själv styra val av innehåll och form. Eleverna väljer själv musikinstrument samt låtar att spela. Inga tydligt identifierbara maktstrategier existerar i klassrummet, den öppna, informella och familjära atmosfären och det dialogiska arbetssättet kan ses som mycket demokratiskt och helt i linje med dagens skolas uppdrag att överlåta åt eleverna att själv styra över sitt lärande. Ur ett makt- och kunskapsperspektiv kan dock denna valfrihet granskas och problematiseras. I avsnittet har på olika sätt illustrerats hur begrepp som familjär gemenskap, identitet, didaktiska redskap och bedömning i vissa fall konstrueras som ideologiska dilemman utifrån Den familjära gemenskapens valfria musikpraktik. Såväl marknadestetiken som ungdomarnas vardagskultur verkar styrningsreglerande vilket kan innebära att viss verksamhet och vissa elever exkluderas.

De positioneringar som görs, såväl av lärare som av elever, görs inom denna familjära atmosfär. I dialog och kommunikation skapas intimiserade relationer där frågor om bedömning och kvalitet får en underordnad roll. Det blir svårt för läraren att ta obekväma beslut kring dessa aspekter och det blir svårt för eleverna att föreslå musikaliska genrer/musikinstrument som ligger utanför diskursens gränser. Istället öppnar denna intimisering för förhandling där läraren förhandlar, till exempel om låtval, utifrån sitt pedagogiska uppdrag och eleverna utifrån sina personliga intressen. Intimiseringen kan också förstås som en maktstrategi där båda parter agerar för att styra varandras uppförande. Det gäller att skapa sig själv som en rock- och popälskande ungdom med kunskap och kännedom om de senaste hitlåtarna och de senaste tv-spelen, ett identitetsarbete som verkar intressera pojkar mer än flickor. Det handlar också

om att göra intryck och att visa upp en god och tillmötesgående attityd – även från lärarens sida. I vissa fall luckras gränserna upp helt mellan lärare och elev. Vid dessa tillfällen skapar den familjära gemenskapens intresse för rock- och popmusik en bild av ett kompisgäng i en musikalisk fritidspraktik snarare än av elever och lärare i en musikpraktik i skolan. Tydligt är dock att de rockintresserade pojkarna är de som i denna praktik tar mest plats vad gäller röst och kropp. Dock är det inte möjligt att utskilja någon könsrelaterad skillnad vad gäller elevernas musikaliska kunskap. Trots att den rådande identiteten i klassrummet kan sägas vara manligt kodad, visar det sig tvärtom att flickorna stundtals är de som lyckas bäst vad gäller det hantverksmässiga kunnandet.

## **Praktiken där ”Lika barn leka bäst”**

### Rummet och de agerande

Musikinstitutionen består av en större sal, samt två angränsande grupprum som nås via en dörr på ena långsidan. Denna pryds förutom av ett porträtt som föreställer Beethoven också av ett antal akustikplattor som är kamouflerade med ett säckvävslignande textilmaterial, vilket är innefattat i ett ramverk av trä. Här finns också två skåp varav det ena är belamrat med två marimbor av skolmusiktyp. Den andra långsidan upptas till större delen av en whiteboard tavla där en del är avsedd för notskrift. Vid bägge sidorna av tavlan finns förvaringsskåp för böcker och rytminstrument och ovanför tavlan ett antal planscher med olika musikinstrument som kontrabas, trumpet, trombon, fiol, cello, bastuba etcetera. Det hänger också några akustiska gitarrer på väggen. Framför tavlan står en kateder och vid sidan om denna ett akustiskt piano och i ena hörnet ett trumset samt ett par förstärkare. Ingången är belägen på ena kortsidan av salen som förutom av dörren upptas av akustikplattor. På den andra kortsidan finns ett antal fönster och en dörr som vetter ut mot en kringbyggd gårdsplätt och framför fönstren är också två keyboard placerade. I det ena grupprummet finns en synt och i det andra ett akustiskt piano. Inga bänkar finns i salen, utan eleverna sitter på stapelbara stolar som efter varje lektion placeras vid den kortsida av rummet där ingången är belägen.



Lektionerna följer i stort sett samma mönster. Eleverna samlas utanförklassrummet i en rasthall där det förutom en mängd plåtskåp för förvaring av kläder och studiemateriel finns bänkar utplacerade. För det mesta är eleverna på plats först, eftersom läraren, som heter Douglas, kommer direkt från någon annan aktivitet. Douglas öppnar och eleverna strömmar in i klassrummet. De tar varsin stol från staplarna vid ena kortsidan och sätter sig i en halvcirkel vända mot katedern, tavlan och flygeln. Klassen består av ett tjugotal elever, varav cirka tre fjärdedelar är flickor. De blandar sig inte utan flickor och pojkar sitter var för sig, pojkarna i den ena änden av halvcirkeln och flickorna i den andra. Lektionen börjar med att Douglas registrerar frånvaron. Han ropar upp elevernas namn, ibland kryddande proceduren med att eleverna får svara på en fråga i samband med uppropet. Det kan handla om vilken artist eller skådespelare de tycker bäst om, eller vilken låt de tycker ska vinna melodifestivalen. Efter det följer en redogörelse för lektionens innehåll eller för vad som kommer att hända den närmaste tiden. Detta moment fungerar som agendasättande, en slags samling kring den gemensamma aktiviteten musikverksamhet i skolan. Sedan börjar den egentliga lektionen där det första momentet är musikyssning och eleverna har till uppgift att presentera en artist eller grupp de tycker om och brukar lyssna på. Efter detta följer huvudmomentet denna vårtermin i nionde klass, vilket innebär musikskapande i grupp. Här är formen lösare och eleverna arbetar stundtals utan lärarledning inne i grupprummen. Lektionerna avslutas utan ritualer genom att eleverna återbördar stolarna till sin plats och lämnar klassrummet.

Elevgruppen ger ett intryck av kulturell heterogenitet. Med ett undantag signalerar pojkarnas musiksmak, klädstil, frisyrier och jargong att de har sina ungdomskulturella rötter i den svenska landsortsmyllan med hårdrock och mopeder som centrala symboler. Undantaget utgörs av en pojke från sydostasien som markant skiljer sig från resten. Flickorna består av två grupperingar. I den ena ingår sju flickor som har sina rötter på Balkanhalvön och som ger uttryck för två kulturella identiteter, en som är präglad av härkomst och en som svensk. Den andra flickgruppen utgörs av elever med svensk härkomst, och denna grupp framstår också som lite mera tillbakadragen än den andra flickgruppen, där vissa av eleverna emellanåt kan bli ganska högljudda.

## Segregering som konfliktförebyggande och effektivitetshöjande

Klassen kan betraktas som gruppmissigt ganska heterogen och emellanåt finns tendenser till konflikt och bråk mellan de olika grupperingarna. Vissa av eleverna i gruppen med utländsk bakgrund har en ganska dominant och utåtagerande attityd som ofta tar sig uttryck i en hög ljudnivå i klassrummet. Det händer också att dessa flickor kommenterar de andra eleverna på ett sätt som är upphov till irritation. Det finns också en grupp pojkar som är lite yviga i sin framtoning. Dessas identitet ger en föreställning om hådrocksälskande och mopedåkande ungdom med rötterna i svensk småstads- och landsortskultur. En tredje grupp kan också identifieras. Denna består av några i lektionssalen tysta och återhållsamma flickor vars framtoning är mera mainstream orienterad. Det existerar således en kulturell heterogenitet i klassen, som märks genom en del nedsättande kommentarer mellan eleverna.

Det finns även en könsmissig uppdelning i klassen. Pojkarna placerar sig med början i den ena änden av halvcirkeln med stolar, den återhållsamma flickgruppen i mitten och den mera högljudda flickgruppen i den andra änden. Detta innebär att det finns en klar uppdelning även könsmissigt, förutom att placeringen också indikerar den kulturella uppdelningen.

För att ytterligare bygga på resonemanget om olikhet så finns det i pojkguppen tre talangfulla musikanter som trakterar instrument som trummor, gitarr och keyboard, medan en hel del av de andra eleverna inte kan spela överhuvudtaget. Sammantaget resulterar ovan beskrivna förhållanden i en ”vi och dom” känsla som tydligt genomsyrar klassrumsatmosfären.

Följande lektionssekvens har en stark koppling till ovanstående resonemang och situationen utspelar sig i samband med att en gruppindelning inför det förestående projektet kring musikskapande görs.

Douglas, står med händerna i byxfickorna bakom bordet vid tavlan. Det är ganska stökigt i klassrummet och flera elever pratar i mun på varandra. Han höjer rösten för att överrösta sorlet och tar till orda. ”Hur är det. Kommer ni ihåg att ni skulle tänka lite på gruppindelning till idag”. ”Vad då för gruppindelning”, frågar en av flickorna. ”Jag skulle vilja ha”, fortsätter Douglas nu lutad mot tavlan. Han tystnar mitt i meningen och får en lidande uppsyn i ansiktet på grund av att eleverna inte lyssnar utan istället fortsätter prata. Någon av eleverna uppmärksammar hans stigande irritation och manar de andra att vara tysta och lyssna. Efter några sekunder fortsätter han, nu vankande fram mot pianot, fortfarande med händerna i

byxfickorna och fundersamt stirrande i golvet. ”Jo”, säger han med eftertanke, ”den här gruppen, som ni ska göra den här låten i... så... kan ni lösa gruppindelningen själv”. Flera elever skriker: ”Jaaa”. Douglas fortsätter: ”så tycker jag att det är bra”. Men vissa premisser gäller. Jag vill ha rena kill- och flickgrupper... killarna och tjejerna för sig. Det utbryter nu ett vilt sorl och eleverna börjar spekulera i vem som ska vara med i de respektive grupperna. Douglas står lutad över pianot och försöker överrösta eleverna med en förklaring till varför han vill ha könssegregerade grupper. ”Orsaken till att jag helst vill ha killar och tjejer”. Han tystnar på nytt för att markera det lönlösa i att tala så länge ingen lyssnar. ”För helvete”, utbrister en av pojkarna. För ett par sekunder tystnar de flickor som är mest högljudda och Douglas gör sig redo för ett nytt försök. ”Orsaken till att jag helst vill ha killar och tjejer för sig är därför att”. Längre än så kommer han inte eftersom flickorna ånyo har börjat prata, flytta på stolar och vara allmänt störande. Han är nu märkbart irriterad och utbrister med uppfordrande röst: ”Kan ni vara tysta och lyssna”. Detta utspel ger ett visst resultat och han fortsätter: ”Det är därför att killar och tjejer i ett sånt här arbete, dom tänker lite olika och vill skriva om lite olika saker enligt min erfarenhet. Det finns säkert undantag för det men... det brukar bli lättare att få nånting gjort när det är rena kill- och flickgrupper för där blir inte så mycket diskussioner. Men vill ni göra undantag för det så är det okej. Men jag vill bara säga att det brukar bli svårare”.

Det kan diskuteras varför läraren är angelägen om att segregera flickor och pojkar. De argument för strategin som förs fram bygger på att effektiviteten förutsätts bli större om det finns en samsyn kring det textliga innehållet, en samsyn som förutsätts vara lättare att uppnå med könssegregerade grupper. Retoriken bygger på ett antagande att pojkar och flickor är annorlunda, vilket också kommer till uttryck genom att de har olika uppfattningar om vilka ämnen som bör behandlas i en text. Läraren bemyndigar också sitt uttalande genom att hänvisa till sin erfarenhet i anslutning till tidigare musikskapandeprojekt. Det finns ett ideologiskt dilemma inbyggt i ett ställningstagande att sära på pojkar och flickor, men detta ställningstagande legitimeras av att framställa strategin som konfliktförebyggande i effektivitetssyfte. Dock kan det i dagens läge resas legitima argument både för en separation och en blandning av pojkar och flickor i olika verksamheter i skolan, så ett sådant förfarande bör inte betraktas som kontroversiellt. En sak som emellertid kan fastslås är att det

handlar om en teknik för styrning. Utgångspunkten är att presumtiva konflikter antas förebyggas med en följd att gruppklimatet blir lugnare, vilket också ger en effektivitetsvinst.

Resultatet av gruppindelningen blir att flickorna delar in sig i två grupper, en bestående av flickorna med utländsk bakgrund (8 elever) och en med de övriga (5 elever). Bland pojkarna utkristalliseras också två grupper om 5 elever i varje, varav de tre som har tidigare erfarenhet av musicerande återfinns i samma grupp. Resultatet blir således inte enbart en segregering med avseende på kön utan även en segregering med avseende på kulturellt ursprung och förmåga att musicera. Den teknik för styrning som läraren använder sig av genom att föreslå könssegregerade grupper och i övrigt låta eleverna själva dela in sig kan sägas innefattas i en diskurs om konsensus som produktivt. En sådan diskurs resulterar i en mera harmonisk klassrumssituation där anledningar till konflikter rationaliseras bort och där kunskapsproduktionen inte blir störd av divergerande uppfattningar. En diskurs om dissensus som produktivt hade resulterat i en uppmaning, eller ett krav, att eleverna skulle dela in sig i heterogena grupper beträffande både kön, kulturell bakgrund och förkunskaper. Detta skulle ha inneburit konflikter som kunde ha resulterat i en förändring av de inblandade parternas inställning i olika frågor, men risken skulle också finnas att projektet skulle ha misslyckats. Det skulle också ha inneburit att kunskapsproduktionen hade transformerats genom nya influenser. Texternas innehåll är ett exempel på att det finns ett tydligt genusrelaterat mönster i innehållet. Pojkgruppernas texter anspelar genomgående på sex och flickornas beskriver olika aspekter av kärlek.

### Skolans uppgiftskultur

Det kan tyckas att ett projekt som kretsar kring musikskapande skulle vara en lämplig arbetsform där elevers vardagskultur skulle kunna komma till uttryck. I viss mån har detta naturligtvis också skett. Eleverna har så gott som fullständig frihet vid författandet av texter, och även om läraren vid någon tidpunkt i processen uttrycker reservation mot den ena pojkgruppens text så låter han dem ändå i slutänden framföra den i ocensurerat skick. Det faktum att han förordar rena pojk- och flickgrupper kan uppfattas som en styrning, men det kan paradoxalt nog även uppfattas som en frihet. För det första kan frihet och segregering artikuleras tillsammans genom argument som att segregering innebär ökad trygghet för individen, vilket medverkar till mindre ängslan för att

göra sin stämma hörd. För det andra genom att när väl den könsmässiga uppdelningen är gjord, är det fritt fram för att själv gruppera sig. Detta innebär att de elever som redan har förkunskaper vad det gäller musicerande och också har ett större intresse för musik än de andra drar sig till samma grupp. Ett sådant arrangemang kan ifrågasättas i ett skolsammanhang där pedagogiska överväganden är betydelsefulla, men framstår som fullt logiskt vid exempelvis bildandet av en musikgrupp i elevernas vardag. Det finns således element i musikskapandeprojektet som relaterar till praxis i ett icke institutionellt sammanhang, där det ses som självklart att personkemi, kunnande och intresse är oundgängliga förutsättningar för att en musikgrupp skall kunna existera.

Det finns emellertid även element som signalerar en typisk skoldiskurs och ett sådant är begreppet *uppgift*, som flyktigt har berörts ovan men som mera ingående skall penetreras här. När läraren introducerar musikskapandeprojektet sker det via en detaljerad genomgång av proceduren både vad det gäller text- och musikskrivandet. Följande lektionssekvens exemplifierar den teknik som förespråkas.

Douglas står vid sidan om pianot och eleverna sitter i en halvcirkel på stolarna. Douglas tar till orda: ”Ni ska snart få sätta er i era grupper och fortsätta skriva på era låtar. Och en del har knappt kommit igång och en del har kommit jättelångt och det är roligt. När ni börjar få ihop lite text som ni har... ska ni försöka prova och sjunga det... och försöka hitta en melodi som ni tycker låter bra och ett sätt är att ni provar er fram... en i gruppen börjar... så här kan man kanske sjunga och sen kommer nån annan och tycker att så här vill jag sjunga det och så försöker ni hitta nåt som ni tycker funkar för alla. Sen när ni tycker att ni har hittat nånting som är bra så säger ni till mig, så ska jag försöka hjälpa er. Jag vill att ni ska göra detta utan instrument”. ”Neeeej”, utbrister en av eleverna. Douglas fortsätter: ”Ni ska försöka komma fram till melodin utan instrument och sen så börjar ni använda instrument, för det blir väldigt rörigt om vi börjar med att dela ut instrument, så det ska vi inte göra”, avslutar han med eftertryck.

Genom redogörelsen för det standardiserade tillvägagångssättet framställs skapandet som en uppgift som ska utföras på ett speciellt förutbestämt sätt, där de olika momenten bör ske i en viss ordning. Först ska en del av texten skrivas och därefter provas olika möjliga melodier. Instrumenten kommer inte in i

bilden förrän i ett senare skede. Det argument som legitimerar ett sådant tillvägagångssätt är ett antagande att det skulle bli rörigt om skapandet skulle ske med utgångspunkt i musikinstrumenten. Ett musikskapande där instrumenten har en central funktion under hela processen torde vara vanligt vid kollektivt musikskapande i icke institutionaliserade sammanhang, men diskursen kring musikskapande i denna praktik, en diskurs som också får förutsättas kunna vara i hög utsträckning generellt materialiserad i skolans musikundervisning, är genererad med utgångspunkt i en rad faktorer som är sprungna ur de ramar inom vilka undervisning i skolan bedrivs. Sålunda framstår anledningen till att skapandet inte skulle ske med instrumentet i hand som en teknik för styrning. Dels kan det förutsättas att intresset för att göra text och musik skulle överflyglas av en lust att utforska och experimentera med musikinstrumentet, dels kan det förutsättas att ett skapande med instrumentet i hand bara skulle vara genomförbart för de elever som redan har ett visst mått av förkunskaper och att en individualisering i detta avseende skulle vara svår att genomföra. Detta på grund av en likabehandlings- eller rättviseaspekt, vilken inte medger att de elever som redan trakterar instrument särbehandlas genom att de placeras i en speciell grupp och får tillgång till ett grupprum med instrument.

Textskrivandet har pågått cirka 20 minuter. Vid ett par tillfällen har den pojkgrupp i vilken ingår elever som musicerar på fritiden tjatat på Douglas att de ska få prova instrumenten. Douglas har sagt nej till detta och nu sitter han i den andra pojkgruppen, som befinner sig i samma rum, och försöker hjälpa dem med textskrivandet. Plötsligt skriker en av eleverna: "Dö, dö (härmar ett instrument) vi måste höra det här killar". "Neeeej" replikerar Douglas med hög röst och irriterad uppsyn. "Joooo", svarar en av eleverna, samtidigt som han slår på pianots tangenter. "Vi har kommit på allting". "Då får ni sjunga den för mig först", säger Douglas. "Kom igen killar, sjung", uppmanar Jonas. "Fan vad du är cool, Douglas" utbrister Frank som tillsammans med Mikael har ställt sig bakom pianot för att göra vad som krävs för att få tillgång till instrumenten, det vill säga sjunga melodin. "Men du behöver inte ta trumpinnarna än i alla fall", uppmanar Douglas, som är väl medveten om att det enda eleverna har för ögonen är att så snabbt som möjligt få ta instrumenten i besittning. "Sjung nu Frank" upprepar Jonas. Pojkarna är nu märkbart förlägna och Fredrik sätter sig vid pianot, som för att leda bort uppmärksamheten från den förestående

sången. Han slår ned några tangenter, vilket kan uppfattas som en slags introduktion till den kommande sånginsatsen. ”Utan att spela”, säger då Douglas. ”Sjung nu”, fortsätter han. Fredrik fortsätter emellertid att klinka på pianot och gör en ansats att börja framförandet. ”Lars och Lisa gick i samma klass”, pratsjunger han med spelad inlevelse. Douglas reser sig nu med irriterad uppsyn och går bort till pianot. ”Jag har sagt till er att ni inte ska spela än”, fastslår han med eftertryck betonande varje ord. Detta får eleverna att lugna sig och efter en stund samlar de mod och framför gemensamt sin text. Någon melodi kan emellertid inte urskiljas utan framförandet har mera karaktären av en talkör. ”Lars och Lisa, de gick i samma klass. De brukade smyga, in på samma dass”.

Denna lektionssekvens kan analyseras med utgångspunkt i olika foki. Det som förtjänar att tas upp i detta sammanhang är elevernas längtan efter att få prova musikinstrumenten och att de så snabbt som möjligt försöker uppfylla uppgiftens olika moment för att nå dit. Lärarens upprepade framhållande av att melodin måste sjungas a capella innan eleverna får tillgång till instrumenten, illustrerar också det standardiserade regelverket kring uppgiften. Genomgående tar de elever som musicerar på fritiden alla chanser att få spela under fria former när tillfälle ges i anslutning till lektionerna. Eftersom musikskapandeprojektets arbetsprocess har en ganska lös struktur där eleverna stundtals arbetar i grupp utan lärarkontroll, yppas det tillfällen för experimentering med exempelvis gitarriff och trumkomp. Detta försöker dock läraren stävja i den mån det går, genom att uppmana eleverna att koncentrera sig på uppgiften.

En annan konsekvens av den styrning av skapandeprocessen som sker via regelverket, är att de musikstycken som skapas får en viss karaktär. Ofta kan den musik som skapas i rockgruppers repetitionslokaler ske med inspiration i, eller utgå från exempelvis ett gitarriff, en basgång eller ett trumkomp. Instrumenten har då en så central funktion i skapandet att de kan betraktas som oundgängliga i varje fas. Vid åtskilliga tillfällen under projektets gång hemfaller också de pojkar som behärskar instrumenten åt ett experimenterande som mycket väl skulle kunna leda till ett resultat i form av en låt. Detta inträffar när läraren instruerar i något av de andra rummen och slutar för det mesta med att läraren uppmärksammar att eleverna inte arbetar på sin uppgift och därmed bryter experimenterandet och som han säger ”styr upp skapandet”.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att diskursen kring musicerande i grupp i den studerade praktiken är genomsyrad av något som kan benämnas

skolans uppgiftskultur, som naturligtvis springer ur de förutsättningar vilka verksamheter i skolan utgår från. Det kan gälla aktörernas position, som en föredragande upplysande lärare som inför ett projekt detaljerat går igenom innehåll, arbetsformer och bedömning och en elev som förutsätts vara regel-följande och instruktionsmottaglig, men det kan också gälla olika undervisningsreglerande texter som läroplaner, kursplaner och målformuleringar. Det har också att göra med den diskurs om effektivt lärande som synonymt med ett strukturerat sådant, vilken genomsyrar utbildning på alla nivåer.

## Musik och identitet

Ett genomgående moment i terminens arbete är att eleverna ska presentera en artist de hyser preferens för och exemplifiera med en av dennes låtar. Presentationen innefattar också en reflektion över varför artisten och dennes musik upplevs som bra, med andra ord en slags verbalisering av de kvaliteter som kan upplevas i anslutning till musiklyssning. Momentet är intressant eftersom det dels ger en inblick i vilken musik eleverna lyssnar till på sin fritid, dels för att det fungerar som ett tillfälle när musikens förmåga att beröra kommer till uttryck, åtminstone för vissa elever. Företrädesvis väljer eleverna olika former av rockmusik, som spänner från extrem hårdrock via mera traditionell sådan, till punkrock och Indipop och det är främst pojkarna som har en förkärlek för dessa genrer. Tonvikten ligger på traditionell (hård)rock med band som AC/DC och Motörhead. Ett ganska framträdande inslag i bilden är dock också folkmusik, eller åtminstone musik inspirerad av folkmusik, från framförallt Balkanländerna. Denna polarisering framstår inte som speciellt märkvärdig eftersom den ger en bra bild både av den musikkulturella heterogeniteten i klassen och av den vardagskultur som eleverna via val av musik bär med sig in i klassrummet. Nedan kommer två lektionssekvenser att skildras och analyseras. I den första presenteras traditionell (hård)rock och i den andra etniskt influerad musik från Balkan.

Det är Fredriks tur att presentera sin musik. Han har valt en låt med gruppen Motörhead som kan sägas spela en slags klassisk bluesinfluerad hårdrock. Fredrik sätter sig i stolen framför pianot och vänder sig till Douglas. ”Vi måste ha lite hög volym”, säger han. ”Nej Felix, jag orkar inte”, utbrister Mischa. Douglas griper in: ”Men jag tänkte mest att, blir det inte ganska brusigt om det blir för mycket”. ”Det är skit samma. Det är djävligt tråkigt att



lyssna annars”, replikerar Fredrik. Han fortsätter: ”Jag har med mig Motörhead. Jag tog med dom för att... det är skön musik. Det är grym musik”. ”Varför är det skön musik”, frågar Mimoza med spetsig ifrågasättande röst. ”Ahh... man bara känner att det är skönt så där” svarar Fredrik medan han svänger huvudet fram och tillbaka, samtidigt som han himlar med ögonen. Han fortsätter: ”Dom e så djävla raa”. Mimoza ger sig inte: ”Är det skönt för alla” säger hon lite provocerande. Fredrik ignorerar inpasset och hans ansiktsuttryck förmedlar ett intryck av att en sådan fråga inte är värd att besvaras. Han fortsätter: ”Jag vet inte... ska man prata lite om dom också”. ”Det tycker jag”, inflikar Douglas. Fredrik fortsätter: ”Okej... ja dom bildades väl 75 tror jag och så den stora personen i Motörhead är Lemmy som är en djävligt stor rockikon för dom tycks skapa en ny genre inom hårdrocken, så därför är dom... vad fan heter det... dom har influerat många band”: Douglas avbryter: ”Vilken genre”. Fredrik har svårt att verbalisera vad han menar: ”Alltså dom var... vad ska man säga... dom var hårdrock. Dom spelar inte så djävla snabbt på trummorna och sånt... så blev dom kända för det”. Douglas försöker förtydliga: ”Till skillnad från samtida hårdrocksband då”? ”Ja... lite mer blues då, AC/DC och sånt... lite raa”, säger Fredrik. I slutet av meningen höjer han tonläget i rösten som för att markera att beskrivningen av musikens karaktär är avslutad. Hela tiden vaggas han med den svängbara stolen från den ena sidan till den andra. Sedan fortsätter han och berättar om alla medlemmar bandet haft och hur länge de olika konstellationerna har spelat tillsammans. Nu ställer Douglas en fråga som Fredrik i och för sig redan har svarat på: ”Varför tycker du dom är så bra”. ”Dom bara kör sitt”, svarar Fredrik med en röst som utstrålar hängivenhet och en gest som liksom illustrerar deras storhet. ”Jag tycker det är grymt, dom håller inte på med en massa skit... sånt töntigt”. ”Vad är skit”, provocerar Mimoza mitt i Fredriks utläggning. Han låtsar som om han inte hört och fortsätter: ”Dom e bara raa på... jag tycker det är grymt”. ”Vilken ska vi höra”, säger Douglas och avslutar därmed ordväxlingen. ”Life is a bitch”, svarar Fredrik. ”Men du måste ha djävligt hög volym annars e de inte kul”. Han reser sig upp från stolen vid pianot, går och sätter sig i halvcirkeln på sin plats och räcker i förbifarten över CD:n till Douglas som går fram till skivspelaren och spelar upp låten. Tillbaka på sin plats drar Fredrik handen genom håret, en gest som avslöjar sinnesrörelse, och säger: ”Fy fan grabbar... nu kör vi”. Han ser ut ungefär som om han satt i en raket som var under nedräkning och om några sekunder skulle skjutas upp. Låten börjar med

ett våldsamt gitarriff. Med ett saligt leende vänder Fredrik ansiktet än åt den ena sidan, än åt den andra som för att innesluta sina klasskamrater i samma känslotillstånd som han upplever. Samtidigt spelar han luftgitarr och gör ett tecken där pekfingret och lillfingret symboliserar djävulens horn, ett tecken som är vanligt förekommande på hårdrockskonserter. Efter uppspelningen säger han till Douglas: ”Fast du skulle haft det lite högre”.

Två begrepp som materialiserar sig är hängivenhet och sinnesrörelse. Fredriks agerande under lektionssekvensen har nästan något religiöst över sig. Minspel och rörelser kombinerat med en oförmåga att verbalisera vad han verkligen känner, ger ett intryck av att den upplevelse han har av gruppen Motörhead helt enkelt inte går att förstås förrän den upplevs. Det handlar med andra ord om en slags frälsning. Fredrik utstrålar tacksamhet för att han är i den lyckliga situationen att ha upptäckt Motörhead och han visar utan omsvep sin hängivenhet, som för att signalera att hans klasskamrater kan bli lika lyckliga om de konverterar till Motörhead. Den övertygelse Fredrik förmedlar via sitt agerande har också direkt bäring på identitetskonstruktion, en identitetskonstruktion som inte enbart torde ha sitt ursprung i den klingande musikens emotionalitet utan även i det budskap Motörhead genom sin framtoning förmedlar. Fredrik försöker verbalisera detta och lyckas väl inte fullt ut, men det framstår ändå som tydligt att han anser Motörhead vara en grupp som inte är trendkänslig utan istället genom alla år har varit trogen sina ideal, det vill säga en grupp med antiintellektuell utstrålning som spelar en enkel rättfram rockmusik. Fredrik framstår också som en pojke vars identitetskonstruktion väl skulle kunna innefatta det budskap Motörhead förmedlar i såväl musikaliskt som värderingsmässigt hänseende. Det hör också till saken att han bor i en mindre landsortsstad, vilket torde bidra med en lämplig mylla för utvecklande av preferens för gitarrbaserad traditionell (hård)rock.

En annan sak som nämnts tidigare men som förtjänar att mera uttömmande diskuteras är Fredriks oförmåga att verbalisera vad musiken betyder för honom. Det bör påpekas att detta också gäller generellt för eleverna i klassen. Fredrik använder exempelvis begrepp som ”skönt” och ”grymt” för att beskriva sitt känslotillstånd och när han ska illustrera varför han tycker om Motörhead som grupp, tar han till formuleringar som ”dom håller inte på med en massa skit... sånt töntigt”. Ett sådant språkbruk antyder att han inte har ord för att på ett precist sätt förmedla vad musiken slår an för strängar hos honom, utan konsekvensen blir att en tolkning av begreppen måste göras av en

åhörare. Mimoza frågar också ”vad menar du med skit”, som för att ge en vink om att han måste förtydliga sitt uttalande och att ”skit” för Fredrik kanske inte är ”skit” för Mimoza.

Medan flera av pojkarna väljer att presentera olika typer av hårdrock för flickorna med utländsk bakgrund fram folkmusik från sina ursprungsländer på Balkanhalvön, det vill säga musik från Bosnien, Kosovo och Montenegro. Vid första tillfället denna typ av musik presenteras händer något som inte förekommer vid presentationerna av angloamerikansk pop- och rockmusik. Följande lektionssekvens illustrerar detta.

Leyla sätter sig i stolen framför pianot och tar till orda: ”Jag har med mig en Bosnisk sångerska”. Vilt jubel utbryter och någon säger: ”Har du med dig sångerskan”? Leyla fortsätter utan att ta notis om kommentaren. ”Jag tog med den (låten) för att jag lyssnar på den hela tiden. Den är lite lugn och så. Hon är 26 år och hon började sjunga 2001”. ”Vad är det för musikstil”, frågar Douglas. ”Hiphop framkastar någon av de andra eleverna”. ”Det är inte hiphop”, replikerar Leyla. Hon har svårt att förklara vad det är för typ av musik och det slutar med att hon säger: ”Det är mycket musik”. Detta uttalande föranleder fniss från de andra flickorna. ”Det är mycket musik”, upprepar Douglas, ”men vad för sorts musik”. ”Hon vet inte”, säger en av flickorna. Ytterligare förslag kommer, både från de andra eleverna och från Douglas. ”Hiphop eller pop”, säger de frågande. ”Jaaa... ungefär”. Med det svaret gör Leyla ett försök att få slut på frågorna kring vilken musikstil låten ansluter sig till. Douglas fortsätter: ”Varför tycker du hon är så bra”. ”Jag vet inte, jag bara gillar det”, svarar Leyla. Douglas ger sig inte utan fortsätter: ”Vad är det du gillar i hennes låtar. Är det hur det låter... är det musikstilen”. Dialogen flyter tungt och Douglas har svårt att få vettiga svar. Så småningom ger han upp och går fram och lägger skivan på skivspelaren. Innan första takten klingat ut spritter det till i flera av flickorna och de börjar göra rörelser med händerna som direkt associerar till folkdans från sydosteuropa. Musiken är också mycket medryckande med en introduktion av a capella sång som efter ett par takter kompletteras med en bastrumma i discotakt som efter ytterligare ett antal takter åtföljs av kompinstrument. ”Ska vi upp och dansa” skriker Mimoza. ”Får vi gå upp och dansa”, Douglas. Mimoza får inget svar och medan låten spelas flyttar tre av flickorna bak sina stolar för att få bättre svängrum för sina rörelser. De dansar nu med både ben och armar, men sitter fortfarande kvar på sina stolar. Efter en stund har de andra flickor-

na ryckts med. De har fattat varandras händer och genomför nu en märklig dans sittande på sina stolar. Douglas har nu insett att de verkligen vill dansa och skriker för att överrösta musiken: ”Ja dansa ni!” Detta är de förlösande orden och efter ett par sekunders tvekan är flickorna uppe på golvet vilt dansande. När låten och dansen är slut bugar sig Jasmine vänd mot Douglas och säger: ”Tack så mycket”.

Lektionssekvensen består av två skilda situationer. Den första är frågestunden innan musiken spelas upp, där Leyla blir ansatt av framförallt läraren, men även av de andra eleverna. Precis som i sekvensen ovan där Fredrik inte riktigt kan förklara varför han tycker om Motörhead så har inte heller Leyla någon förmåga att verbalisera varför hon tycker om den musik hon lyssnar på. Dessutom har hon uppenbara svårigheter att kategorisera den. Ur lärarens synvinkel framstår inte upplevelsen av musiken som det centrala utan det är istället förmågan att kunna verbalisera varför denna upplevs som positiv, samt att kunna kategorisera den. Det handlar således om en variant av skolans uppgiftskultur i vilken även ingår en slags reflektionshysteri. Att lyssna till musik i en lektionssituation utan att någon uppgift är kopplad till lyssningen torde vara att göra våld på en diskurs som är djupt förankrad i skolans musikundervisnings innersta väsen.

Den andra situationen är dansen. Först skall sägas att det gängse förhållningssättet vid musiklyssning, det vill säga att eleverna sitter i en halvcirkel utan att vara kroppsligt aktiva, sätts ur spel. Att flickorna första hälften av låten fortfarande sitter kvar på stolarna i något som skulle kunna liknas vid en ”sittdans”, indikerar att de har en föreställning om att konventionen i klassrummet så bjuder och att musiklyssning i skolan inte automatiskt kopplas ihop med rörelse till musik. Detta bekräftas också av att dansen inte kommer igång förrän läraren har gett sitt medgivande. Det existerar således en tveksamhet bland eleverna kring om det uppfattas som legitimt att dansa i en lektionssituation som denna. Slutligen illustrerar Jasmynes tack till läraren efter dansens avslutande att hon inte uppfattar detta som en legitim sysselsättning inom ramen för musikundervisningen utan snarare som att läraren gått eleverna till mötes i en aktivitet som inte besitter någon substans i ett kunskapsperspektiv. Spontandans som inte är förknippat med någon uppgift äger inget självklart berättigande ur elevernas perspektiv. En tredje aspekt som förtjänar att uppmärksammas är övergången från frågestunden till att musiken spelas på skivspelaren. Under tiden Leyla har blivit utfrågad har eleverna hävt ur sig

kommentarer och fnissat och överhuvudtaget inte visat något nämnvärt intresse för den musik som skulle presenteras. Redan innan den första takten förklingat står det emellertid klart för eleverna med utländsk bakgrund att detta är musik de är förtrogna med och kan relatera till. Deras ansikten strålar av samma hänförelse och hängivenhet som Fredriks ger uttryck för, när han lyssnar till de inledande riffen av Motörhead.

Denna första presentation av musik med ett etniskt anslag är startskottet för flera liknande presentationer där dans också är ett återkommande inslag. Vid de tillfällen dans äger rum är det flickorna med utländsk bakgrund som är de drivande och som introducerar och leder aktiviteten, men de svenska flickorna bjuds också att vara med och vid något tillfälle är alla uppe på golvet utom en flicka som av någon anledning inte deltar i gemenskapen. Musiken har en påtaglig funktionell karaktär. Flickornas identitet konstrueras i dansen och dansen och musiken framstår också som förutsättningar för varandra. Följande lektionssekvens är vald därför att den dels belyser de förhandlingar mellan en identitet som svensk och en som bosnier som äger rum, dels för att den innehåller en beskrivning av hur musik fungerar som ett verktyg för vidmakthållande av kulturell identitet.

Samira tar plats i stolen vid pianot och börjar sin presentation. ”Jag har med mig en låt av en Serbisk sångerska”. ”SERBISK” skriker Mimoza och Jasmine i kör. ”Vi får inte lyssna på Serbisk musik”, fortsätter Jasmine. ”Jag måste hålla för öronen”. Även om det naturligtvis finns ett visst allvar bakom utbrottet går det att märka en humoristisk distans med snudd på ironi. Ordväxlingen sker under støj och glam och det är tydligt att flickorna förutom en bosnisk identitet har en svensk sådan, som kanske medverkar till att de har en förmåga att bygga upp en skämtsam situation kring Samiras val av artist. Samira påpekar emellertid att sångerskan visserligen bor i Serbien men är av Bosnisk härkomst, vilket tar udden av protesterna. Hon fortsätter med att berätta att låten handlar om ”tjejer som blir dumpade av killar men att livet ändå fortsätter och att dom kan klara sig på egen hand”. När hon är färdig med sin utläggning kommer de sedvanliga frågorna. ”Och vad är det för musikstil”, säger Douglas. ”Alltså jag vet inte” svarar Samira, ”det är jättemycket rytm och musik sådär”. Hon svänger med armarna ungefär som för att visa att det handlar om dansmusik. Poppigt med mycket musik och instrument sådär”. Samiras kompisar börjar redan röra sig fast musiken inte har börjat. Kommentarer som ”ska vi dansa”, ”vi är

på danshumör” och ”vi är på G” fällt av de ivriga flickorna. ”Ni får gärna dansa”, inflikar Douglas. ”Det tycker jag är trevligt”. Han fortsätter: ”Och varför tycker du att hon är så bra”. ”Alltså när man lyssnar på hennes låtar så blir man sådär glad”, svarar Samira. ”Man tänker på sommaren och sånt vad man har gjort när man var nere i Bosnien och sånt. Jag får såna sommarkänslor när jag lyssnar på henne”. ”Vet du varför”, skjuter Douglas in. ”Nej”, säger Samira och rycker på axlarna. ”Alltså allt sånt man har gjort där nere”. Douglas fortsätter: ”Är det alltså att du har lyssnat på henne när du har varit där på sommaren”. ”Ja... de brukar spela låtarna i caféer o sånt också”, förklarar Samira.

Lektionssekvensen förmedlar att det inom Mimoza och Jasmine försiggår en förhandling mellan en identitet som svensk och en som bosnier. De hade inte behövt göra så stor affär av Samiras utsaga att sångerskan var serbisk, men tar detta som ett tillfälle att på ett humoristiskt, på gränsen till ironiskt sätt, skämta om allvaret i konflikten mellan de båda folkgrupperna. Utsagan att de inte får lyssna på serbisk musik har funktionen att visa att det är någon annan, underförstått deras anförvanter, och i en förlängning de konventioner som en identitet som bosnier påbjuder, som har bestämt detta, men den fungerar även som distanserade dem från legitimiteten i avhållsamhet från lyssnande på serbisk musik. Här har de hjälp av sin identitet som svensk. Lite senare i lektionssekvensen förmedlar Samira att de besök i Bosnien som hon gjort under somrarna har inneburit upplevelser som har stärkt hennes kulturella identitet som bosnier, upplevelser som hon också rekonstruerar via bosnisk musik.

Slutligen kan det konstateras att denna musikundervisningspraktik uppvisar två markant skilda sätt att konstruera kulturell identitet via musikpreferens. I den återkommande ”lektionsstrimma” som utgörs av musiklyssningsaktiviteten väljer samtliga elever med svensk bakgrund rock- och popmusik av angloamerikansk karaktär med text på engelska och samtliga elever med utländsk härkomst etniskt influerad musik med text på annat språk än engelska. Vid ett tillfälle frågar Mimoza läraren hur svensk folkmusik låter och denne svarar då uppriktigt, om än något i förbifarten: ”Jag är inte rätt man att svara på det”. Mimosas fråga kommer i ett skede av terminen när i stort sett alla redovisningar av favoritmusiken är gjorda och mönstret att eleverna med utländsk bakgrund väljer musik med influenser från deras hemländer och att de svenska eleverna väljer angloamerikansk musik har naturligtvis inte undgått eleverna. Mimosas fråga rymmer ett element av undran varför inte svensk

folkmusik överhuvudtaget har exponerats under terminen. Lärarens undflyende beteende när han blir tillfrågad bekräftar också att en identitet som svensk inte konstrueras via svensk folkmusik.

## Pinsamhetens ansikte

Att skriva en text är en självutlämnande aktivitet, något som märks mer eller mindre tydligt i de olika grupperna. Att dessutom göra detta i grupp, där förhandling om innehåll och utformning måste göras ställer också stora krav på individernas trygghet. Att vara medveten om att texten ska delges de andra eleverna i form av en redovisning spetsar ytterligare till det hela och sammantaget står det klart att textskrivandet är en aktivitet som av flera elever upplevs som mycket pinsam. I en av grupperna märks detta speciellt tydligt och eleverna i denna grupp ger på olika sätt uttryck för sin olust inför aktiviteten.

Vi befinner oss i klassrummet. De två pojkgrupperna är närvarande, medan flickgrupperna är i de två angränsande grupprummen. I den ena pojkgruppen är stämningen uppsluppen och eleverna är i full färd med att skriva en text som handlar om sex mellan två klasskamrater. I den andra gruppen, som sitter i en cirkel några meter bort i rummet är stämningen tryckt. Magnus sitter med huvudet böjt mot golvet, mekaniskt svängande en amulett i en kedja fram och tillbaka. Anders blick flackar runt i klassrummet, samtidigt som hans ansikte med jämna mellanrum spricker upp i ett nervöst leende. Jonas tittar ut genom fönstret, och ser ut som om han drömde sig bort och Karl fingrar förstrött på sin tröja. Ingen säger något och intrycket av situationen är att den av pojkarna upplevs som mycket pinsam. Efter en stund uppmärksammar Douglas, som har varit i färd med att diskutera den andra gruppens text pojkarnas sinnesstämning och sätter sig ned hos dem för att försöka få igång skrivandet. Han tar anteckningsboken, i vilken några möjliga textrader är nedtecknade, och läser: "Åsa var en dansös". Och hur fortsätter vi sen". Ingen svarar. Jonas drar upp kragen till polotröjan över hakan, ungefär som om han vill dölja ansiktet och ge sken av att inte vara närvarande. De andra pojkarnas agerande och minspel signalerar samma budskap. Antingen stirrar de ned i golvet med huvudet i händerna, eller vänder bort blicken från Douglas som försöker ge förslag på en möjlig fortsättning på den första strofen. Passiviteten är påtaglig och efter en stund byter Douglas taktik: "Ska vi börja om här istället", säger han hurtigt. "Ska vi skriva en kärlekssång istället och sen så låter vi den flippa ut". Han griper

energiskt anteckningsblocket och pennan, en gest som förmedlar ett intryck av en pådrivande lärare som gör sitt yttersta för att motivera eleverna. ”En solig dag i maj”, säger han och skriver i anteckningsboken. ”Vad hände då”. Ingen av eleverna reagerar. Alla sitter nu med huvudet stött mot händerna och blickarna i golvet. Douglas fortsätter: ”Vad ska hända då”. Vad sa du Magnus”. ”Inget”, mumlar Magnus utan att lyfta huvudet från händerna. Douglas upprepar: ”En solig dag i maj, vad hände då”. Fortfarande reagerar ingen av eleverna. Efter ytterligare en stunds påtryckningar och förslag har dock ännu en textstrof utkristalliserats: ”På stubben satt en katt”. Douglas är inte nöjd med att de rimmande orden satt och katt ligger så nära varandra i meningen. ”Kan det inte sitta något annat än en katt på stubben”, säger han. Karl föreslår då en ändring: ”På stubben satt en hund”. ”Det måste vara längre”, inflikar Douglas. ”En hårig hund”, försöker Karl. ”En väldigt hårig hund måste det vara”, fortsätter Douglas och skriver samtidigt. ”Och vad hände då”. Eleverna reagerar inte. Deras strategi för att slippa medverka är att antingen titta ned i golvet eller ut i klassrummet. Till slut försöker Douglas räcka över anteckningsboken till eleverna med uppmaningen att någon av dem ska sjunga den textrad som åstadkommit under lektionen, men ingen tar emot boken. De bara skakar på huvudena och tittar antingen bort eller ned i golvet.

Det allt annat överskuggande intrycket från denna situation är att eleverna inte känner sig bekväma. Deras kroppsspråk demonstrerar att de upplever situationen som genant. En identitetsförhandling äger rum. Å ena sidan förväntas de vara lydiga följsamma elever som tar sig an den uppgift de har blivit ålagda, å andra sidan är denna uppgifts karaktär av ett slag som mycket väl kan upplevas som oförenlig med deras identitet som pojkar i femtonårsåldern. Detta illustreras via den distanserade hållningen med bortvända blickar och fniss och leenden när läraren försöker lotsa dem vidare i textskrivandet. Situationen är behäftad med en dominansproblematik som är riktad både mot läraren och mot eleverna. För att inte göra våld på sin identitet som pojkar i femtonårsåldern som inte befattar sig med att skriva löjliga texter måste de demonstrera avståndstagande och det enda möjliga sättet att göra detta är att ge uttryck för att vara mentalt frånvarande, såvida de inte helt enkelt skulle avlägsna sig från klassrummet. Detta ligger inte inom ramen för de möjligheter som finns. Visserligen är denna lektion den sista som en av pojkarna i gruppen bevisar under terminen, men det går naturligtvis inte att utgå från att det är skapandeprojektet som är orsak till detta. Dock kan det inte heller uteslutas



att det kan ha påverkat viljan att delta i en negativ riktning och det är naturligtvis lättare att utebli från undervisningen än att avvika när den pågår. På ett sätt utövar läraren dominans genom att försöka tvinga in eleverna i en subjektsposition som inte är förenlig med deras identitet. Genom att demonstrera avståndstagande kommer emellertid eleverna också i en dominansställning gentemot läraren, där denne måste ta sig ur ett dilemma där han riskerar att framstå som en dålig motivator. Det handlar helt enkelt om att ”något står på spel”, och det är lärarens och elevernas identitet. Eleverna försöker hantera den subjektsposition som erbjuds genom att inta en nollställd hållning, vilket är en mera balanserad och återhållsam strategi än att vägra genomföra uppgiften. Genom att alla nonchalerar lärarens försök att få någon att ta ansvar för textskrivandet undanröjs också möjligheten för läraren att rikta sig till någon speciell individ för att skapa en dialog kring textens utformning. Läraren å sin sida kan också inta olika subjektspositioner. Han skulle kunna nonchalera elevernas inaktivitet och ägna sig åt någon av de andra grupperna och han skulle även kunna kräva ett fullgörande av uppgiften utan demonstration. Han väljer emellertid en mera nyanserad hållning som konstruktivt lockande och pockande, vilket får sägas vara i enlighet med den diskurs om lärares förhållningsätt beträffande motivation som är förhärskande i dagens skola (Ericsson, 2006). Sammantaget kan textskrivande betraktas som en aktivitet som innefattar en självutlämnande dimension, vilket kan resultera i dilemman som producerar makt och dominans.

### Att skapa, reflektera och presentera

Den kunskapsbildning som äger rum i praktiken har ett tydligt fokus på produktion. Skapandeprojektet kan betraktas som det centrala, men det finns även två andra moment varav det ena är presentationen av en favoritartist och det andra en text kring något självvalt ämne inom musik, exempelvis en musikstil, musikgrupp eller artist. Det sistnämnda är en inlämningsuppgift som även tjänar ett annat ändamål än som underlag för musikaliskt lärande. Den kan betraktas som möjliggörande en uppdelning av klassen så att musikskapandet kan ske i halvklass, varvid det förutsättes att eleverna arbetar hemma med texten varannan vecka och arbetar med skapandeprojektet i skolan varannan vecka.

Inlämningsuppgiften kan ses som produktion av kunskap eftersom det gäller att med utgångspunkt i olika källor åstadkomma en text. I detta arbete

finns också ett kreativt och performativt anslag och det kräver också ett reflekterande förhållningssätt. Presentationen av artisten kan liknas vid en muntlig framställning av ungefär samma sak och den kunskapsbildning som äger rum är av i stort sett samma karaktär. Inlämningsarbetet ingår inte i materialet som har varit tillgängligt men presentationen av favoritartisten förtjänar en kommentar. Genomgående har eleverna stora svårigheter att beskriva varför de tycker om en speciell artist eller musikstil. Läraren är angelägen att få till stånd en verbalisering av vad de känner och vilken upplevelse de har och ställer hela tiden ”varför frågor” Elevernas svar är emellertid oftast oprecisa, som om de inte har reflekterat över varför de tycker om en viss musik eller rentav att de kanske inte upplever det som viktigt att sätta ord på sin upplevelse av musiken. ”Häftigt”, ”bra”, ”skönt”, ”fett”, ”fint” är exempel på sådana oprecisa adjektiv som de använder när läraren pressar dem att reflektera. Ericsson (2002) har uppmärksammat samma fenomen och gör då ett antagande att kunskap i musik inte uppfattas som kunskap förrän den kan verbaliseras och att därför många elever betraktas som okunniga just på grund av detta. Ericsson (2002) efterlyser därvid en bredare definition av musikalisk kunskap, som även innefattar emotionella aspekter som inte enkelt kan verbaliseras.

Om presentationen och inlämningsuppgiften kan betraktas som produktion av kunskap så borde skapandeprojektet göra det i än högre grad. Så är emellertid endast partiellt fallet. Olika faktorer torde ha bidragit till att de intentioner som finns inte har möjlighet att förverkligas. Att skapa en låt förutsätter ett hantverkarskunnande både vad det gäller textskrivande och musikskapande och även om vissa elever är duktiga musikanter har de inte förmåga att omsätta detta. Resultatet blir att läraren lotsar dem genom processen, för det mesta så genomgripande att det är denne som både skapar musiken och stöttar framförandet av den. I textskrivandet ingriper han inte i lika hög grad, men har ändå stort inflytande över resultatet, eftersom texterna behöver harmonieras med musiken och att en modifiering av dessa då kommer till stånd. Nedanstående sekvens skildrar hur två av pojkarna arbetar självständigt med textskrivandet.

Anders och Jonas sitter i ett grupprum och försöker skriva på sin text. Anders är den drivande, medan Jonas förstrött knäpper på en gitarr. Anders läser från anteckningsboken den textstrof som hittills är författad: ”Åsa var en strippa, hon var blott tjugofem. Hon bodde i Lund, hon var ihop med Sven. Det är en vers. Är det det vi

har. Eller vi hade en till, men den blev helt konstig. Ja... ska vi komma på en vers eller en refräng". Jonas fortsätter knäppa på gitarren och svarar inte, varvid Anders tappar koncentrationen och för några sekunder hemfaller han åt att experimentera med metronomen på synten han sitter vid. Jonas mumlar nu något om refrängen och Anders kliar sig i huvudet. "Vi kan ha... Sven var nåt", säger han och fortsätter: "Sven var... vad var han". "Han var arbetslös... går inte det", inflikar Jonas. "Jo men den kan vi väl inte ha. Den är konstig", replikerar Anders och tittar i anteckningsboken. "Jo vi kan skriva att han var arbetslös", fortsätter han. "Sista meningen kan vi inte ha... gick till en arbetsförmedlingsgrej". Han bläddrar i anteckningsboken och upprepar: "Han var arbetslös". Jonas är nu uppenbart rastlös. Han lägger gitarren och börjar leka med ett handtag som är till för att rulla ned gardinerna med. Under tiden kommer Anders fram till att de kan ha med ordet arbetslös eftersom det inte behöver rimma på något. Minuterna går och emellanåt tappar Anders koncentrationen och börjar klinka på synten. Jonas föreslår nu att Sven kan vara byggarbetare och en diskussion äger rum huruvida detta ord rimmar på något annat i texten. Efter ytterligare en stund ligger Anders med huvudet på synten och Jonas har sträckt ut överkroppen på ett bord, fortfarande hållande gitarren i den ena handen. Stämningen är uppgiven. Plötsligt höjer Anders huvudet och säger: "Sven han var en alkis. Så dom hade ont om pengar och då ska nånting rimma på pengar". Arbetet med textskrivandet fortsätter på samma sätt. Jonas ligger över bänken och sysselsätter sig antingen med att skruva på gitarrens stämskruvar eller genom att leka med rullgardinshandtaget. Anders sitter vid synten och kommer allt oftare åt knappen som sätter igång metronomen. Samtidigt spånar de lojt på eventuellt möjliga textstrofer: "Han var dock fyrtioåttan. Han hade bara ett husdjur och det var en råttan". "Han bodde på en bänk och den enda vän han hade var en råttan". "Åsa och Sven var ett olyckligt par. Dom hade många jobbiga dar. Dom bråkade väldigt mycket, för Åsa och Sven sa alltid vad dom tyckte".

De båda pojkarna positionerar sig som följsamma elever. De har fått till uppgift att sätta sig i ett grupprum under en musiklektion och försöka författa en text. Även om de inte ger intryck av att vara exalterade över uppgiften är de väl införstådda med att de måste försöka åstadkomma något. Processen går emellertid långsamt framåt och leder egentligen inte till något konkret resultat. Formerna prioriteras över innehållet. Olika ord prövas, inte för att de relate-

rar till någon idé om vad texten ska handla om utan istället för huruvida de rimmar. Detta gör att textskapandet får ett infantilt drag över sig som också medverkar till att eleverna generellt inte tar sina alster på allvar. När läraren emellanåt läser upp texterna skrattar eleverna ursäktande, en slags retorisk strategi som fungerar som tydliggörande att skrivandet inte kan betraktas som seriöst, utan snarare som något man är tvingad att göra. En annan aspekt som förtjänar att uppmärksammas är den tid som läggs ned på textförfattandet. Läraren är själv medveten om denna problematik och vid en återblick på terminens arbete gör han följande reflektion.

”Rätt så ofta så märker jag det i den här övningen att den här biten när man skriver ihop texten och det framförallt, att det tenderar att dra ut på tiden och gör det så får man lite tid att öva [på musiken]”.

En stor del av terminen ägnas åt textskrivande och i en ämnesuppdelad skola där tidstilldelningen till musik är begränsad kan det diskuteras om textförfattande överhuvudtaget har någon relevans.

Musikskapandet är också behäftat med en problematik. Utgångspunkten är att eleverna själva ska utarbeta en melodi och att läraren ska vara behjälplig vid harmoniseringen av denna. Resultatet blir emellertid att läraren står för hela musikskapandemomentet. Samma sak gäller presentationen i form av en konsert för klassen. De elever som musicerar på fritiden klarar av framförandet, men för övriga elever framstår det hela som en simulering. De sitter med gitarrerna eller bakom syntarna utan att spela på dem och läraren backar upp framförandet både med gitarrspel och med sång.

## Sammanfattning

Det finns två överskuggande drag i denna praktik. Det ena illustreras av att innehållet i de olika momenten är valt av eleverna själva. Både vad gäller det individuella arbetet och musikpresentationen väljer eleverna den musik som behandlas och beträffande skapandeprojektet så är grundtanken också att deras egna upplevelser och erfarenheter ska utgöra en utgångspunkt. Ingen censur av texter förekommer trots att vissa skulle kunna uppfattas som stötande och gruppbyggnaden kan också betraktas som självvald. Även om en av premisserna är att pojkar och flickor ska vara segregerade så får det förmodas att så även hade varit fallet om eleverna skulle bilda musikgrupper i vardagslivet.

Det som gör att projektet ändå framstår som skolmässigt är dess form, som i hög grad är präglad av skolans uppgiftskultur. Tydliga regler för tillvägagångssättet vid skapandet är en sådan faktor. Det finns många sätt att skapa musik och ett som torde vara vanligt förekommande vid icke institutionellt musicerande i grupp är ett kollektivt musikskapande med instrumentet i hand. Tendenser till detta kan iakttas i en av grupperna där eleverna så snart tillfälle ges experimenterar med olika riff och trumkomp, men där de vid så gott som varje tillfälle styrs tillbaka till det av läraren stipulerade tillvägagångssättet vid skapandet. Lärarens noggranna genomgång av tekniker för musikskapande och textskrivande i början av projektet stärker också dess karaktär av en uppgift som kan betraktas som traditionellt skolmässig.

Det andra överskuggande draget i praktiken är den polarisering mellan elevgrupper som framträder och delvis underblåses av lärarens konfliktförebyggande och effektivitetshöjande strategier. Dessa yttrar sig på tre plan, genom könsmässig-, kulturell- och kunskapsmässig segregering. Detta kan mycket väl betraktas som förkastligt med utgångspunkt i skolans fostrans- och demokratiuppdrag eller i ett resonemang om inkludering och likabehandling, men om perspektivet istället är omsättande av elevers vardagskultur i skolan, så förefaller en sådan uppdelning fullt legitim. Detta för att en dylik uppdelning i elevers vardagsliv kan uppfattas som trolig. Här materialiserar sig ett ideologiskt dilemma som det torde vara svårt att negligera, men som kan avväpnas genom en retorik som bygger på att segregering resulterar i en större individuell trygghet i gruppen.

## **Det gemytliga kommenterandets praktik**

### Rummet och de agerande

Scenen utgörs av ett stort klassrum och eleverna är cirka 20 till antalet. Klädstil och frisyrier är mainstream orienterade och deras framtoning är som en grupp prydliga och välartade ungdomar. De framstår utseendemässigt som en kulturellt homogen grupp, där normaliserande krafter verkar. Bänkarna är placerade i parallella rader vända mot katedern och whiteboardtavlan längst fram. Bänkraderna tar i stort sett hela rummet i anspråk och det finns ingen fri

golvyta där aktiviteter som kräver sådan kan äga rum. Att bänkarna överhuvudtaget finns i klassrummet signalerar att en central aktivitet i verksamheten är att eleverna skriver och antecknar. Avsaknaden av grupprum begränsar möjligheten att musicera i smågrupper och i den mån detta förekommer måste det ske i klassrummet i storgrupp. På väggarna hänger en klassuppsättning akustiska gitarer där det saknas strängar på en del, vilket kan ses antingen som ett tecken på bristande ekonomiska resurser eller på att musicerande inte prioriteras. Längst ned i klassrummet finns ett glasskåp där det förvaras grammofonskivor, litteratur, filmer och annan undervisningsmateriel. I ett hörn står ett trumset, en elbas, en elgitar och en synt och framför fönstren ett piano. Längst fram i klassrummet i ett av hörnen står en svart flygel. Under vistelsen vid skolan används de befintliga instrumenten inte en enda gång. En lärobok i musik är också en central artefakt och det första eleverna gör när de kommer in i klassrummet är att rutinmässigt plocka upp denna tillsammans med anteckningsblock och penna. Boken fyller egentligen ingen funktion i undervisningssituationen, eftersom det är lärarens föreläsningar som utgör kunskapsinnehållet.

## Estradören och publiken

Anledningen till att den övergripande diskursen i klassrummet kan benämnas *Det gemytliga kommenterandets praktik* är att relationen mellan lärare och elever i grunden kan karakteriseras som gemytlig och intim. Läraren, som eleverna ofta med ömt tonfall kallar Frasse, dominerar skeendet i klassrummet genom att i föreläsningsform förmedla ett kunskapsinnehåll till eleverna. Han ställer sig dock inte negativ till kommentarer från dessa, vilket resulterar i att det ofta blir ett intensivt meningsutbyte där lärarens utläggningar kommenteras. Det kan spekuleras i ursprunget till denna gemytlighet och utan tvekan är läraren karismatisk på ett jordnära sätt. En annan sak som torde bidra är att det finns en kulturell gemenskap mellan elever och lärare. Det finns bara en skola i samhället som hyser elever i de senare åren och läraren har arbetat på skolan i många år. Samtidigt bor han på orten och är även bekant med en del av elevernas föräldrar. Både han och eleverna omfattas sålunda av en lokal kultur som kan fungera som ett sammanhållande kitt.

Läraren är centralgestalten i klassrummet. Det är mot honom uppmärksamheten är riktad och utan honom skulle inget lärande komma till stånd, eftersom det är han som förmedlar stoffet. Han kan betraktas som en *upplysare* (Ericsson, 2006), vars funktion är att bibringa eleverna kunskaper genom

verbalt och visuellt agerande. Eleverna har mera en identitet som åhörare, vilket understryks av att de uppmanas anteckna det läraren berättar. Hans berättelser om musikens historia kryddas ofta med små anekdoter som relaterar till kunskapsinnehållet, men som också fungerar som intresseinjektioner och som populistiska inslag, vilka har effekten att stärka lärarens ställning som en humoristisk och lättsam sådan. Emellanåt framstår inte det specifika musikinnehållet som det centrala utan snarare som ett medel för att det gemytliga kommenterandet ska kunna hållas igång. Stoffet skulle mycket väl kunna ha varit ett helt annat eftersom det bestående intrycket av lektionerna är att det hela är en gemytlig social praktik. Ständiga utvikningar från ämnet bekräftar också detta. Bakom alltihop skymtar dock det faktum att både lärare och elever är tvungna att befinna sig i musiksalen under en viss tidsrymd och där syssla med ämnet musik.

Eleverna framstår som saknande underkroppar. Medan läraren under sina föreläsningar rör sig runt i salen, skriver på tavlan och spelar musikexempel på grammofonen, är eleverna fjättrade vid sina bänkar med pennorna och anteckningsblocken. När diskussionens vågor går höga rör sig deras överkroppar likt växter på havsbotten, men underkropparna är dolda av bänkarna. Aktörernas olika positioner framstår som fullt naturliga och det finns inte tillstymmelse till identitetsförhandlingar eller ifrågasättande. Diskursen är cementerad och alla aktörer handlar i enlighet med den. Som grupp kan eleverna betraktas som mycket skötsam. Visserligen finns ett par elever som oupphörligen kommenterar lärarens utläggningar och på olika sätt försöker få uppmärksamhet, men detta är också en ingrediens i diskursen. Deras kommentarer kommenteras i sin tur ögonblickligen av andra elever och det hela är ett led i att hålla igång det gemytliga kommenterandets praktik. Det finns också några pojkar som alltid placerar sig längst ned i salen, inte deltar nämnvärt i diskussionerna och tar alla tillfällen i akt att lägga överkroppen över bänken eller gunga på stolen, alltmedan de sneglar på klockan. Dessa uttrycker ett mildt ointresse, som dock inte tar sig sådana uttryck att det föranleder ett ingripande från lärarens sida. Mössorna och kepsarna som dessa pojkar bär, tas pliktskyldigast av så snart de sätter sig i bänkarna, vilket tyder på att deras identitet i klassrummet en gång för alla är förhandlad.

Det kan konstateras att eleverna är mainstream orienterade vad det gäller klädstil och frisyr. Det märks att de bor i ett relativt litet samhälle och någon utpräglad personlig stil som relaterar till sub- eller motkulturellt ungdomligt

uttryck finns inte. Istället anar jag att det finns ett kyrkligt intresse. Detta är påtagligt hos Elias som alltid är oklanderligt klädd och tar alla tillfällen i akt att spela "Närmare gud till dig" på flygeln. Vid något tillfälle antyder en annan elev att han har en ambition att bli präst så småningom. Det förtjänar att nämnas att han verkar vara helt tillfreds med denna identitet, vilken också är fullt ut accepterad av hans klasskamrater. Att framstå som religiös är så att säga ett aktivt element när han konstruerar sin identitet. Det finns många skolor vid vilka detta inte skulle vara möjligt och måhända har denna acceptans med kulturen i samhället att göra. Det är också ett exempel på att slentrianmässiga föreställningar om elevers vardagskultur kanske måste ifrågasättas. Ofta ses ungdomars vardagskultur som synonymt med begreppet ungdomskultur, som inom tidigare ungdomskulturforskning i sin tur ofta sågs som synonymt med sub- och motkulturella musikorienterade företeelser som hippierörelsen, hårdrock, punk och hip-hop. Sådana stigmatiserande definitioner på ungdomars vardagskultur bör undvikas eftersom den västerländska människans kulturella hemvist blir alltmer individualiserad och fragmentariserad, samtidigt som det finns en tendens till kulturell överdeterminering.

### Att göra sig oumbärlig

En styrnings och disciplineringstaktik som kommer till uttryck i diskursen har att göra med kunskapsstoffets förmedling till eleverna. Visserligen slås läroböckerna slentrianmässigt upp varje lektion, men det som tas upp och som det sedan förespeglas finnas en möjlighet att det kan utformas en fråga kring vid provtillfället, är fakta som förmedlas av läraren och som sedan eleverna förväntas rekonstruera i sina anteckningsböcker. Detta innebär att om någon elev är sjuk vid ett speciellt tillfälle får denne skriva av kamraternas anteckningar. Det går således inte att inhämta informationen på något annat sätt än via lärarens verbala utläggningar, vilket framstår som ett effektivt sätt för honom att positionera sig som ett medium för lärande. Skrivandet i sig är också ett verktyg för disciplinering i det att eleverna först måste koncentrera sig på vad läraren säger, sedan välja ut information som kan tänkas vara relevant, för att till sist nedteckna denna så att de har någon behållning av att läsa den i efterhand. Ofta frågar eleverna vilken av den information som läraren förmedlar som kan betraktas som viktig inför provet och detta stärker också hans position som centralgestalt i undervisningssituationerna.



## Provet stabiliserande och legitimerande verkan

En betydelsefull styrningsmekanism är utvärderingen av elevernas kunskaper i form av ett prov som ges efter att terminens musikhistoriska tema är avslutat. Detta prov är på något sätt en absolut förutsättning för att verksamheten i den form den bedrivs skall ha legitimitet. Överhuvudtaget svävar provet som en ande över lektionerna och medvetenheten om att detta så småningom skall komma till stånd verkar motiverande och fungerar också disciplinerande i meningen att koncentrationen måste vara på topp, eftersom den förmedlade kunskapen bara kan tillägnas på lektionerna. Ett faktum som ytterligare understryker provets betydelse som stabiliseringsfaktor är att ju närmare man kommer tidpunkten för provets genomförande, desto större koncentration på lärarens föreläsningar kan iakttas och desto mera frenetiskt antecknar eleverna namn på kompositörer, musikverk, musikepoker och årtal. Emellanåt är stämningen smått hysterisk och eleverna skriker ut frågor som ”ska vi anteckna det här”, ”vad sa du att han hette”, ”behöver vi skriva upp detta”. Antecknandet i sig är en teknik för disciplinering eftersom det håller eleverna sysselsatta och de måste dessutom vara koncentrerade för att kunna pränta ned det de uppfattar som viktigt att komma ihåg inför provet. Det förekommer inget som helst ifrågasättande av den förmedlade kunskapens legitimitet och relevans, vilket kan bottna i att den framstår som ett medel och inte som ett mål. Huvudsyftet den tillägnade kunskapen har för eleverna, torde vara att fungera som en bricka i spelet om betygen. Detta faktum belyses i en lektionssekvens där läraren frågar eleverna om de vill höra ett avsnitt ur operan Aida. Han får följande svar: ”Om du inte ska spela det på provet så är det onödigt att höra”. Med jämna mellanrum påminner läraren om det stundande provet, som han dessutom kallar ”megaprov”, vilket har effekten att ytterligare piska upp en stämning där provet framstår som ett betydelsefullt mål för terminens studier. Följande lektionssekvens belyser hur en slags mystik konstrueras kring det.

En av eleverna frågar om provet kommer att genomföras i april. ”Ja, den 11 april, säger Frasse. Då ska vi ha megaprovet”. ”Vad då för megaprov” frågar en annan elev, men jag får intrycket att han mycket väl vet att det skall bli ett prov, men att låtsas ovetande är ett led i att hålla igång det gemytliga kommenterandet. Frasse höjer rösten och tar villigt upp det erbjudande om diskussion kring provet som emanerar från elevernas frågor. Han anlägger en tvetydig min som med lite god vilja kan betraktas som skämtsam och deklarerar... ”det här provet det kommer ni att... framförallt när ni får

tillbaka det så kommer ni att vara vääldigt förtvivilade”. Han drar på ordet väldigt, vilket också signalerar att det trots allt finns en antydning till skämt. Genom denna utsaga planterar han ett slags mystik eller mytisk stämning kring provet. Det är inget vanligt prov utan ett mycket svårt sådant. Några av eleverna tisslar om att de har hört rykten som bekräftar Frasses uttalande från elever som haft provet tidigare år och lektionssekvensens klimax nås när Frasse säger, ”ja... de brukar tycka att jag har svåra prov... cirka 90 % blir underkända”. I enlighet med jargongen i klassrummet replikerar en av eleverna omedelbart, ”nä men då är det ju inte så farligt”, då blir ju nästan alla underkända, varpå alla skrattar.

Naturligtvis finns det en dimension av skämt i sekvensen och det är också eleverna medvetna om. Dock kvarstår det faktum att talet om provet som ständigt återkommer i olika skepnader också konstruerar subjekt som på ett eller annat sätt måste förhålla sig till det och att det dominerande sättet att göra detta är att agera som disciplinerade, icke ifrågasättande elever, ivriga att istället tillägna sig kunskap om provets karaktär, som gör att de lättare ska kunna genomföra det på ett lyckat sätt.

Det finns även andra exempel på provets potential som instrument för styrning. En av flickorna har meddelat att hon kommer att vara bortrest veckan innan provet, då läraren kommer att som han säger ”knyta ihop säcken”. Detta innebär att för provet viktiga detaljer ska avhandlas. Bland annat skall en repetition av de musikexempel som kan förekomma äga rum. Denna lektion framställs som speciellt viktig för ett lyckat resultat på provet och även om det inte sägs rakt ut så förekommer det formuleringar som visserligen kan uppfattas som halvt skämtsamma, men ändå med ett stänk av allvar, om att det är synd om flickan som inte har möjlighet att vara med på den viktiga lektionen. Denna form av styrningsteknik torde inte vara någon ovanlighet i den svenska skolan och kan mycket väl också uppfattas som fullt legitim. Det som är i fokus för denna studie är inte att avgöra vad som är rätt eller fel utan istället att lyfta fram vilka tekniker för styrning som förekommer och hur makt- och dominansfenomen flödar mellan aktörerna. Provet är i detta fall ett centralt verktyg genom vilket styrning sker.

## Den minutiösa redogörelsen för bedömningens form och provets karaktär, som disciplineringssteknik

Det förekommer också ett annat sätt att skapa mystik kring det stundande provet, som bottnar i lärarens detaljerade genomgång av bedömningens form och provets karaktär. Eleverna lyssnar på utläggningarna beträffande detta med skräckblandad förtjusning och scenariot påminner mycket om en slags dramatisering, där det gemytliga kommenterandet kommer till fullt uttryck genom elevernas repliker och protester.

Frasse berättar att provet har tre delar. Den ena handlar om att känna till fakta kring kompositörer och musikepoker. Den andra om att kunna namnge musikstycken och den tredje delen är ett gehörsprov. ”Det som ställer till problem är”, säger Frasse med ett förnumstigt ansiktsuttryck, ”att jag har tre delar i det här provet. Ni kommer att ha ett prov som också är gehörsprov, och det kan ni inte öva på... det handlar om att ni ska höra vilka toner som är högst”. Frasse spelar tre toner för att exemplifiera och en elev skriker högljutt. ”Hur fan ska jag kunna det”. De andra fyller på. ”Hur fan ska man kunna det”. Provet framställs alltså som ett problem på grund av att det har tre delar varav den ena inte går att öva på.

Ett lyckosamt resultat på denna del bottnar således i att man har en naturgiven förmåga att urskilja tonhöjd. Användandet av begreppet problem signalerar att provet har en komplexitet som mycket väl kan upplevas som problematisk men icke desto mindre är detta oundvikligt. Provets upplägg är bortom ifrågasättande och det är nästan som att provet har konstruerat sig självt, medan läraren framställer sig som en exekutör som halvt motvilligt måste genomföra det, och därvid göra allt som står i hans makt för att eleverna ska knäcka provets kod med ett lyckosamt resultat som följd. Det finns även ett annat problem som anses vara förknippat med provet och nu gäller det musiklyssningsdelen.

Frasse konstaterar att det är ett dilemma att vissa elever inte varit närvarande alla lektionerna och således inte haft tillfälle att lyssna till alla musikexemplen. Han är dock villig att göra vad han kan för att hjälpa dessa elever och försöker göra sin stämma hörd med förslag på en lämplig strategi för att musikstyckena ska var möjliga att känna igen och namnge. Oväsendet i klassrummet är i denna situation öronbedövande och upphetsningen inför provet stiger till ett crescendo. ”Håll käften, skriker Amanda”, för att hon bättre ska

kunna ta del av Frasses förslag. ”Häng upp låtarna på nånting”, säger Frasse. ”Alltså vet ni att det här med nötknäpparen var från Barbie så drar ni kopplingen nötknäpparsviten”. Eleverna sammanknippar den kanon av västerländsk konstmusik som Frasse har spelat med tecknade filmer som ”Barbie och nötknäpparna”, vilket Frasse menar att de ska utnyttja när de identifierar och namnger musikstyckena. För att sedan göra det problematiska ännu mera problematiskt säger Frasse: ”Jag kommer sen att vara jätteelak... det vill säga jag kommer inte att spela dom versioner ni har hört”. ”Ne-eeeeej”, stönar eleverna samfällt. Frasse fortsätter: ”Det är för att ni ska känna igen melodin”. Han sätter upp händerna till huvudet ungefär som om melodin finns där. Sedan fortsätter han: ”Istället för att det är en symfoniorkester som spelar Morgonstämning så kanske det är ett piano”.

Detta sätt att detaljerat och grundläggande beskriva provets karaktär är en effektiv styrningsteknik. Eleverna framstår som subjekt vilka modelleras till uppmärksamhet gentemot läraren, som välvilligt försöker ledsaga dem genom de problematiska aspekter som är förknippade med provet. Lärarens retorik går ut på att systematiskt beskriva provets karaktär och genom detta tas fokus bort från ett eventuellt ifrågasättande av upplägget. Även om eleverna stönar, jämrar sig och ställer sig frågande till hur de ska klara gehörspövet och lyssningsexemplen så är detta mer en ingrediens i det gemytliga kommenterandets praktik än någon kritik av lärarens provkonstruktion. Provet framstår som ett objekt som har en framträdande funktion vid konstruktionen av de subjekspositioner som är för handen i klassrummet, det vill säga den upplysande lärarauktoriteten och de krampaktigt lyssnande eleverna.

Skeendet i klassrummet har under terminen burits fram av talet om provet. När detta väl är slutfört fordras en ny redogörelse för det fortsatta arbetet under terminen om inte musikundervisningens legitimitet skall undergrävas. Denna redogörelse tar sig i stort sett samma uttryck som genomgången inför provet, det vill säga i en övertydlig demonstration av vad som behövs för att uppnå de olika betygsnivåerna. Läraren framställer förloppet som att eleverna själva får välja betygsnivå och att det sedan är deras ansvar att nå upp till denna. De kommer att ha tre veckor på sig och de elever som inte var godkända vid höstterminens slut måste på egen hand inhämta det kunskapsstoff som vid den tidpunkten låg till grund för bedömningen. De elever som siktar mot VG måste göra ett enskilt arbete, exempelvis en utställning, det vill säga en slags

poster om en artist eller musikalisk företeelse, och de elever som vill ha MVG måste framträda med musik. Läraren kommer inte att övervaka arbetet med redovisningen utan detta behöver inte ens ske i skolan. Redogörelsen för tillvägagångssättet sker in i minsta detalj och frågorna kring innehåll och form haglar över läraren, som med välvilligt ansiktsuttryck och på ett pedagogiskt sätt försöker besvara dem. Subjektspositionerna är desamma som vid genomgången inför provet, det vill säga den välvillige men bestämda, upplysande och förklarande läraren och eleverna som gör sitt yttersta för att knäcka koden och förstå vad han är ute efter. Den detaljerade redogörelsen för hur redovisningen bör gestalta sig medverkar också till att skapa en föreställning om det enskilda arbetet som något extraordinärt som verkligen förtjänar en grundläggande planering för att bli lyckosamt. Även inlämningen av arbetet är underkastat rigorösa bestämmelser. Det ska ske en speciell dag, varken förr eller senare. Om en elev skulle vara sjuk måste ett ombud lämna in arbetet. Skulle detta göras en annan dag betraktas arbetet som underkänt. Följande lektionssekvens belyser detta.

”Alla ska redovisa samma dag”, säger Frasse. En av eleverna replikerar, ”hur ska vi hinna det”. Frasse vänder sig mot tavlan och skriver samtidigt som han fortsätter att tala: ”Därför att det är olika typer av redovisningar... inlämning och så”. Han vänder sig ånyo mot eleverna, ser bestämd ut och lägger armarna i kors över bröstet. ”Och nu är det så att den 23 maj är det er redovisningsdag... det är en fredag. Och det innebär att ni kan inte lämna in den 22... och ni kan inte lämna in den 24... utan det skall vara inlämnat den 23... ingen annan dag”.

Hela denna utläggning är utförd på ett sätt som poängterar att det inte finns några möjligheter till förhandling beträffande tidpunkten för inlämning. Både det spartanska uppmanande språkbruket, tonfallet i form av att vissa ord som *inte* och *skall* betonas och det kompromisslösa ansiktsuttrycket, signalerar att det här handlar om en gravallvarlig ritual som det inte är möjligt att tumma på.

Frasse fortsätter med tillgjord röst som ska föreställa en elevs. ”Då finns det alltid nån som säger. Men tänk om jag bryter benet den dagen. Men då sätter man arbetet i en taxi, och kör hit allting. Det skall lämnas in den dagen”. ”Annars blir det underkänt”, skjuter en av eleverna in. ”Yes”, svarar Frasse, med viss trötthet i rösten, vilket

ger en fingervisning om att samtalsämnet anses vara uttömt. Som för att legitimera förfaringsättet via något vettigt argument avslutar han med: ”Det här är också lite träning inför er framtid”.

Samtalssekvensens avslutning fungerar som mildrande eventuell kritik för lärarens rigida ståndpunkt beträffande inlämningen av examinationsuppgiften genom att bygga på en diskurs om skolans fostrande uppdrag. Tanken bakom det dogmatiska sättet att hantera inlämningen på, kan mycket väl vara att det är lättare för läraren att organisera det hela om inlämningen av uppgifterna sker på samma gång för en hel klass. Detta framkommer dock inte i händelseförloppet i klassrummet. Där blir det istället disciplineringsaspekten som lyfts fram genom att läraren hänvisar till att eleverna ska tränas i att vara punktliga. Det finns dock en annan aspekt som kanske är ännu mer påtaglig och det är den styrning som sker genom det in i minsta detalj utformade regelverket som karakteriserar både provet och det enskilda arbetet, eller i kanske ännu högre grad den styrning som sker via allt tal om regelverket. Uppmärksamhet, regelföljande och tolkning av bedömningskriterier blir centrala ingredienser i praktiken och dessa begrepp fungerar även som verktyg för disciplinering.

### Musikhistoria som frågesport och kuriosa

Den kunskap som utvecklas i musikundervisningen kan i grunden kategoriseras som kunskap *om* musik. I första hand handlar det om att identifiera musikstycken och att kunna namnge dem och i andra hand om att ha förmåga att placera dem i olika tidsepoker. Detta gäller både när populärmusik behandlas och när fokus ligger på västerländsk konstmusik eller kyrkomusik. Följdriktigt blir det då en kanon av kända musikstycken som presenteras, ofta spektakulära sådana som backas upp av anekdoter förknippade med musiken, exempelvis som en berättelse om bakgrunden till att Haydn skrev en symfoni som kallas pukslaget. Ofta påminner läraren om det stundande provet och att de respektive styckena som spelas ingår i den arsenal av musik som kan komma ifråga som underlag för bedömning. Denna strategi fungerar som motivationshöjande och legitimerande eftersom syftet med musiklyssningen hela tiden hålls aktuellt. Han ger också kontinuerligt tips på olika tekniker för att förknippa rätt musikstycke med rätt namn och epok. Frågesportskaraktären illustreras av att det inte förekommer något fördjupat lyssnande, exempelvis med avseende på musikens karaktär, eller någon diskussion om det musikaliska uttrycket och upplevelsen av musiken. Detta tydliggörs också av att det är övervägande

korta snuttar som presenteras och då företrädesvis sådana partier som är lätta att känna igen på grund av att de är karakteristiska för musikstycket i fråga. Snuttifierandet framstår som mest påtagligt när det är populärmusik som behandlas och här kan det röra sig om sekunder från det att ett tema eller en introduktion presenteras till att någon elev identifierar låten och skriker ut namnet, varvid läraren avbryter uppspelningen.

Nedan skildrade sekvens utspelar sig under en lektion där populärmusik från 1980-talet avhandlas och den kan tjäna som ett generellt exempel på kunskapsbildningens karaktär i den ifrågavarande praktiken, men den innefattar också en reflektion över schlagermusik som medialt fenomen och dess tillkortakommande som symboliskt kapital.

Frasse introducerar lektionssekvensen med att säga, ”nu kör vi tävling. Hur lång tid tar det innan ni hör vad det är för låt”. Han går bort till skivspelaren, plockar upp en LP-skiva och spelar introduktionen till Carolas genombrottslåt, Främling. Efter cirka två sekunder skriker eleverna ”Frääääämling”, varvid Frasse drar ned volymen på skivspelaren, tittar ut över sin publik, fäster blicken på en av eleverna och kommenterar skämtsamt: ”Till och med Johan hörde detta. Det var inte mycket som behövdes för att ni skulle höra det. Vad jag tycker är mest fantastiskt med detta är att ingen tycker om det”. Flera av eleverna instämmer i hans analys och Mikael menar att detta inte är så konstigt eftersom ”Carola är dum”. Eleverna pratar nu i munnen på varandra och Frasse avbryter genom att säga: ”Vad är det här för musikstil”. ”Schlaaaager”, ropar eleverna samstämmigt och när Frasse nickar bifall präntar de ned namnet på musikstilen i sina anteckningsböcker.

”Vet ni om att Carolas fanclub fanns i Långshult från början”, fortsätter Frasse. ”Och all reklam för Carola skedde i Långshult. Patrik Andersson hade hand om den... det var jätteroligt, han hade bland annat en bil, en sån där Cheva van. Han åkte runt med den på alla ställen hon spelade och sålde halsdukar och tröjor och sånt och då stod det på hans bil Carola on tour... och folk gick och fotograferade bilen... så stor var Carola att man liksom tyckte waaoo jag har sett en bil det står Carola på”. Det är nu alldeles tyst i klassrummet och eleverna lyssnar uppmärksamt, Sara med ett leende på läpparna som signalerar att hon finner anekdoten underhållande. Frasse avslutar utläggningen med en reflektion över vad som tycks vara huvudbudskapet bakom lektionssekvensen med schlagermusik: ”Men vad som är mest intressant är att ingen tycker om schlager, men alla

kan sjunga dem”. ”Nämen det är bara det att det är Carolas låtar”, utbrister Jonas. ”Det är bara för att de går så mycket på radio”, skjuter Andreas in. Frasse fortsätter emellertid att argumentera för att det kan finnas en annan anledning till att schlagermusik avfärdas av eleverna, det vill säga att den inte betraktas som ett eftertraktansvärt symboliskt kapital för dem. Detta gör han genom en formulering som signalerar att han menar att det finns en diskrepans mellan vilken preferens eleverna egentligen har och den de ger uttryck för. ”Ingen tycker om det men spelar man här på skoldansen Hej Micky Micky Tommy tycker om dig... då är det alltid fullt”. I nästa sekvens sällar han sig dock till elevernas antagande att media har en stor roll i att viss musik inte kan undgå att vara bekant. Detta gör han genom att härma koreografin som är förkippad med bröderna Herreys framförande av låten Diggilo Diggiley utan att sjunga. Sedan säger han. ”Vad hette dom som gjorde låten”. Eleverna skriker i kör: ”Herreys”.

Ovanstående lektionssekvens belyser i första hand två saker som är specifikt för undervisningen, fragmentariseringen av lyssnandet, vilket har effekten att kunskapsbildningen huvudsakligen handlar om att känna igen, namnge och kategorisera, och kopplingen till kuriosa, alltså händelser som kan förknippas med kompositörer, artister och musikaliska verk. Ytterligare en aspekt kan emellertid urskiljas, nämligen en uppmaning till reflektion över schlagermusik som symbol för identitet och medias roll som förmedlare av ett icke medvetet lärande, något Ericsson (2002) benämner *förströdd tillägnelse*.

Sammantaget torde den kunskap som eleverna tillägnar sig huvudsakligen tjäna syftet att fungera som ett underlag för bedömning. Även om lärarens ambition är att eleverna ska lära sig musikstyckenas rätta namn och veta lite om olika musikepoker samt placera in dessa tidsmässigt, så är det tydligt att elevernas primära mål med att tillägna sig kunskapen är att använda den i det stundande provet. Visserligen visar de ett igenkännandets glädje när läraren spelar de olika musikexemplen och visserligen lyssnar de intresserat när han berättar sina anekdoter om Carola, kastratsångare, puskslagssymfonin och Smetanas stöld av folkvisan ”Ack Värmeland du sköna”, men detta förringar inte det bestående intrycket av att den kunskap som utvecklas inte kan betraktas som ett mål i sig utan snarare som ett medel att få ett bra betyg. Det bör också tilläggas att den enda gång någon praktisk aktivitet äger rum under den termin empiriinsamlingen äger rum är när läraren kommande på en gitarr tillsammans med eleverna sjunger låten OOAA hela natten. Jag får intrycket att



detta görs som en slags utfyllnad i slutet av en lektion. Det anmärkningsvärda är att eleverna sjunger med glädje trots att de tydligen inte är vana vid den sortens aktiviteter.

### Gehör som naturgivet och melodi som dekontextualiserad

Det finns emellertid även en annan typ av kunskap, om än marginellt framträdande, som skulle kunna kategoriseras som kunskap *i* musik. Provet innehåller som nämnts ovan tre delar varav den ena är en del där ambitionen är att bedöma elevernas gehör. Den består av att de ska kunna urskilja tonhöjd och identifiera hur många toner som ingår i olika ackordskonstellationer. Läraren poängterar att denna del av provet inte går att öva på och demonstrerar därför tillvägagångssättet endast vid ett tillfälle. Gehör framstår således som något naturgivet som egentligen inte borde höra hemma i ett resonemang om lärande. Dock finns det med som bedömningskriterium vid betygsättningen. Visserligen är det inte möjligt för en elev att bli godkänd om denne bara lyckas med gehörsdelen, så funktionen torde vara att skilja ut de elever som ska ha högre betyg än G, men att det dock inte skall vara möjligt att åka snålskjuts genom att ha bra gehör. Detta sägs inte rakt ut men någon annan förklaring står inte att finna. Det implicerar även att det bara är kunskap upp till nivån G som kan och framför allt måste läras i klassrummet, eftersom denna kunskap i princip endast förmedlas via läraren. Kunskap som krävs för de högre betygen är antingen medfödd eller så får eleverna på egen hand tillägna sig den. Detta illustreras både via konstruktionen av gehör som naturgivet och av det faktum att utställningen som krävs för VG och konserten som krävs för MVG är enskilda arbeten. Dessa betyg är med andra ord bara tillgängliga för elever som har möjlighet att tillägna sig kunskaper utanför skolan. Detta är på intet sätt ett märkvärdigt resonemang och torde delvis backas upp av det absoluta betygssystemet. Syftet här är endast att lyfta fram hur det lärande subjektet konstrueras i skilda praktiker. Dock kan det konstateras att det är vanligt förekommande att lärare ställer sig negativa till att kunskap som tillägnats i andra sammanhang än i skolan ligger till grund för bedömning (Ericsson, 2006).

En annan intressant aspekt är att igenkännandet av de musikstycken som spelas inte skall ske genom andra parametrar än melodi. Läraren påpekar att det inte kommer att vara samma versioner som eleverna har lyssnat på under lektionerna som spelas vid provtillfället, utan istället versioner med en helt

annan instrumentering. Anledningen till detta är att det är melodin som ska kännas igen och inte helheten. Detta signalerar att målet med undervisningen inte enbart är att eleverna ska kunna känna igen musiken under rätt namn, utan även kunna identifiera den rätta identiteten på stycket, även om kläddräkten skiftar. På ett sätt kan detta förfarande betraktas som motsägelsefullt eftersom det syfte med undervisningen som genomgående förmedlas är att den ska fungera som en slags referentpolis, där även andra parametrar än melodi borde ses som viktiga för att illustrera ett verks autenticitet.

## Per Gynt som Grummesåpa

En representations- eller referensproblematik kan identifieras, som skänker legitimitet åt ett av musikundervisningens mål i denna skola, att eleverna ska lära sig namnge kända musikverk. I olika typer av media, exempelvis film och television exponeras musikstycken som eleverna förmodligen inte skulle ha kommit i kontakt med på annat sätt. Dessa musikstycken förknippas sedan med den referent som de har valts ut att ledsaga, vilket i sin tur innebär att en slags historielöshet kommer till stånd, där musikundervisningen får funktionen att bringa ordning bland olika möjliga referenter. En lektion där detta fenomen kommer extra tydligt till uttryck är när den romantiska perioden avhandlas.

Frasse spelar musikstycket *I bergakungens sal* som ingår i Edward Griegs Per Gynt svit. Det förflyter inte många sekunder förrän Lisa säger: "Men det är ju den här... småkrypen". "Ja... jag vet vad du menar", svarar Anna. Lisa fortsätter: "Ja... dom springer där vid väggen och dom blir helt galna". Nu blandar sig även Johan i resonemanget: "Denna låten är med i Bumbibjörnarna" skriker han med gäll röst. Frasse manar till tystnad och höjer rösten för att förklara: "Ni kommer att hamna i en situation idag då ni förknippar nästan varenda låt till Disney eller till nån tecknad film... och jag har lärt mig idag vilket jag inte hade en aning om... att det finns nånting för Barbie... Barbiefilmer... Barbie är på en massa olika ställen där man har klassisk musik".

Västerländsk konstmusik används flitigt i tecknade filmer och eleverna är väl bekanta med de flesta stycken som Frasse spelar. Det kan röra sig om *I Bergakungens sal* som de relaterar till Bumbibjörnarna eller *Nötknäpparsviten* som de förknippar med filmen Barbie och nötknäpparna eller varför inte baletten

*Svansjön* som naturligtvis associeras till filmen *Barbie* i svansjön. Men det är inte enbart filmer som förknippas med musikstyckena utan även reklamslag i TV. När läraren spelar *Morgonstämning* som också ingår i Per Gynt sviten stönar eleverna: ”ÅÅÅÅÅÅ... Grumme tvättsåpa... åååånej... inte den”.

Eleverna kan således mycket väl identifiera musikstyckena, men utan att sätta in dem i sitt ursprungliga sammanhang. Istället förknippas de med den kontext inom vilken eleverna har upplevt dem, exempelvis som ett reklamslag i TV där Edward Griegs *Morgonstämning* fungerar som fond för en uppmaning att tvätta med Grummesåpa. Det finns åtskilliga andra exempel av samma slag i materialet och det finns fog för att reflektera kring den representationsproblematik som marknadsestetiken i det här avseendet är upphov till, samt vilka effekter detta för med sig. I vilket fall som helst så kan fenomenet användas som argument för en musikundervisning med ambition att råda bot på den historielöshet och brist på autenticitet som ibland förs fram av samtidskritiker. Musikhistorieundervisningen på denna skola fungerar som en slags referentpolis eftersom målet är att eleverna med utgångspunkt i klingande exempel ska kunna namnge musikstyckena. Dock kan det också konstateras att eleverna känner till i stort sett all musik som spelas på grund av att den använts i olika mediala sammanhang, men att de aldrig reflekterat över dess härkomst. Likaledes har de inte tagit till sig musiken fullt medvetet, eftersom den bara ingår som en del i ett multimodalt koncept.

En annan aspekt som är värd att diskutera är den fragmentarisering av lyssnandet som blir följden av att exempelvis *Morgonstämning* används i ett reklamslag. Det som exponeras är bara en liten del av hela stycket som i sin tur är en liten del av hela Per Gynt sviten. I en sådan belysning är det möjligt att tala om ”författarens död”, som är ett begrepp som lite provokativt användes av teoretiker i postmodernitetens linda, för att illustrera att texten lever sitt eget liv när den väl lämnat författaren. Ytterligare en intressant aspekt är att en musikundervisning där korta musikavsnitt som ingår i en kanon spelas, också bidrar till att helhetsintrycket av musiken försvinner, eftersom det bara är de iögonfallande delarna exempelvis i form av kända teman som exponeras. Detta förstärker ytterligare den fragmentarisering som åstadkommes genom användande av kända musikverk i exempelvis reklamslag.

De fenomen som tydligt kan identifieras är *multimodalitet*, *intertextualitet* och *representationsproblematik*. Multimodaliteten yttrar sig i att musikstyckena som spelas inte står för sig självt. Musiken ingår som en del av medieringen,

vilket visar sig i att den ofrånkomligt relateras till helheten, exempelvis en film eller ett reklamslag. Intertextualiteten består i att musikstycken som har kommit att betraktas som tillhörande en kanon och som anses behäftade med en viss ursprunglig mediering av mening används i ständigt nya texter, vilket resulterar i en kedja av texter som bygger på varandra. Det är detta som resulterar i en representationsproblematik där ursprunget mycket väl kan uppfattas som mindre genuint än en senare version. Avsändaren av den ursprungliga texten har inte längre kontroll över den, utan den lever sitt eget liv.

## Sammanfattning

Ett centralt element i *Det gemytliga kommenterandets praktik* är de subjektpositioner som intas av eleverna och läraren, de identiteter som därvid konstrueras samt typen av interaktion detta ger upphov till. Att lärarens identitet är som upplysare och elevernas som åhörare signaleras redan i klassrummets möblering, men detta är bara en av förutsättningarna för diskursen. Det krävs också en gemytlig atmosfär, vilken skapas av en lärare med "glimten i ögat", som tillåter ett ständigt kommenterande från eleverna och samtidigt besitter en auktoritet som fungerar som balanserande, så att situationer där kommenterandet urartar inte går över styr. Lärandet har en tendens att bli instrumentellt till sin karaktär vilket visar sig i att det mycket väl kan uppfattas som ett medel istället för ett mål. Detta kommer till uttryck främst i att den funktion lärandet i första hand har, är som underlag för bedömning. Ämnesinnehållet framstår också som en inspirationskälla för det gemytliga kommenterandet och får därmed ytterligare en sekundär karaktär.

Den kunskapsbildning som kommer till stånd har vissa specifika kännetecken. För det första har den en karaktär som referentpolis, vilket innebär att den fungerar som bringande ordning i det representationskaos som är för handen och som kan kopplas till begrepp som intertextualitet och multimodalitet. För det andra kan kunskapen som utvecklas betraktas som fragmentariserad och ytlig eftersom det handlar om att identifiera, tidsbestämma och i någon mån känna till exempelvis en musikepoks framträdande drag. Slutligen kan kunskapsbildningen betraktas som etnocentriskt cementserande en kanon av västerländsk konstmusik eller för all del en kanon av känd populärmusik från olika genrer.

De enda situationerna som antyder ett närmande till elevernas vardagskultur är i de korta ordväxlingarna kring olika musikstilar och artister, exempelvis

när läraren provocerar lite beträffande schlagermusik och antyder att eleverna trots att de avvisar sådan, någonstans tycker att den har sina kvaliteter, eller när medias betydelse som preferensagent diskuteras. Det handlar emellertid om ett mycket fragmentariskt och distanserat sätt att förhålla sig till elevernas vardagskultur och inte om att omsätta den i undervisningen. Snarare om att ytligt kommentera den.

Det finns ett par tekniker för styrning som kommer till uttryck i praktiken. Att läraren gör sig outhärlig genom att fungera som mediet genom vilket kunskapen förmedlas får effekten att uppmärksamheten på honom blir påtaglig. Det gäller för eleverna att vara alerta så att den kunskap som förmedlas, och som kan vara till nytta inför provet, inte går till spillo. Detta för att det inte finns andra kanaler att tillägna sig den än via läraren. Detta medverkar också till att denne får en maktposition. Vidare är det en effektiv strategi när det gäller att motverka att elever uteblir från undervisningen. En annan styrningsteknik är allt talet om provet och regelverket inför bedömningen, vilket piskar upp stämningen kring detta som något betydelsefullt, samtidigt som det kräver uppmärksamhet från eleverna att följa alla detaljer i regelverket.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att *det gemytliga kommenterandets praktik* kan karakteriseras som en distanserad musikundervisning på grund av att musik inte omsätts. Snarare är syftet att lära sig *om* musik. Detta framstår som ett bekvämt sätt att visserligen beröra marknadsetetik och elevers vardagskultur, men utan att den berör. Verksamheten framstår som ett trevligt sätt att fördriva tiden i skolan, mycket tack vara en omtyckt och underhållande lärare.

## Likgiltighetens, rastlöshetens och provokationens praktik

### Rummet och de agerande

Vi befinner oss i en skola där musikinstitutionen består av tre rum, ett lite större där undervisningen i huvudsak försiggår, samt två mindre grupprum. Förbindelsen från klassrummet till grupprummen går genom en hall som också har en dörr som vetter mot skolgården. Tillgången till instrument får sägas vara god och det borde

vara möjligt att musicera samtidigt i alla rummen. Det finns ett flertal akustiska gitarrer, några syntar, ett elpiano, en elorgel, flera förstärkare samt elgitarr, bas och trummor. Det finns även en PA-anläggning med mikrofoner. I klassrummet är borden placerade längs den bakre väggen, vilket signalerar att fria ytor prioriteras. Eleverna sitter istället på stolar och när de antecknar sker detta med blocket i knäet. Det förekommer inget system, exempelvis att eleverna grupperas i en halvcirkel under lektionerna, utan placeringen är fri. Detta resulterar i att vissa elever sitter uppkrupna på borden längst bak i salen, medan andra sitter på stolarna ungefär som det behagar dem. Denna frihet beträffande placering är ett tecken på en framträdande diskurs i klassrummet som skulle kunna illustreras via metaforen ”lösa tyglar”. Gruppen, som består av ca 15 elever, kan inte betraktas som speciellt homogen. Den består av tre pojkar och resten flickor, varvid pojkarna ofta uppför sig ganska störande och provocerande. Detta gäller i viss mån också för en av flickorna. Resten av klassen framstår mera som åskådare av den maktkamp som utspelar sig mellan läraren och de fyra nämnda eleverna.

## Två av vårterminens innehållsliga teman

Med början efter februarilovet kommer två innehållsliga teman att avverkas där det första behandlar populärmusikens historia och det andra är ett slags fritt skapande i grupp. Tre lektioner som relaterar till detta innehåll kommer att redovisas, eftersom de ger en god bild av diskursen i klassrummet med avseende på identitets-, dominans- och kunskapsbildningsproblematik. Lektionsbeskrivningarna görs bland annat för att förmedla en bild av dynamiken i undervisningen, tidsfördelningen av de olika aktiviteterna och händelserna, samt aktörernas disposition i rummet. Dessa faktorer har setts som angelägna att belysa för att åstadkomma en adekvat illustration av skeendet i klassrummet.

Den första lektionen som skildras går ut på att eleverna ska redovisa ett individuellt arbete kring någon populärmusikalisk genre. Föregående lektion har de sökt fakta kring olika populärmusikaliska genrer på Internet och i olika böcker som finns i klassrummet och nu ska detta redovisas kombinerat med att läraren och en praktikant från gymnasieskolan spelar musikexempel och kompletterar elevernas redogörelser.

När sju minuter av lektionen har förflutit kommer Ola in i klassrummet, ställer skateboarden och en plastpåse vid väggen och säger

hej till läraren, fortsättningsvis kallad Mikael, som hurtigt återgäldar hälsningen med ett "tjenare". Han tar därefter av sig den vit, grön, gul och rödrandiga rastainspirerade jackan, kastar den nonchalant över en stol och går med hasande steg och bak och framvänd keps mellan de på stolar sittande eleverna och Mikael, liksom för att se till så att ingen går miste om hans entré. Hållningen är slapp och under färden över golvet fingrar han förstrött på blyxtlåset i sin huvtröja. Han fortsätter in mellan eleverna för att till slut kravla sig upp på ett bord som är placerat längst bak i salen. På detta bord är en stol placerad, på vilken han sätter sig med huvudet stött i händerna. Under tiden detta pågår fortsätter läraren att prata, rita figurer på tavlan om populärmusikens utveckling och ställa frågor till eleverna. "Det fanns ju nånting här innan, och vad fanns här innan... för nånting... innan jazzen kom. Kyrkan fanns ju och vad sjunger man i kyrkan?" "Psalmer", säger Sofia. "Opera", föreslår Martina, vilket föranleder allmänt skratt. På liknande sätt förlöper de kommande minuterna, praktikanten spelar Miles Davies, vissa elever ler i mjugg signalerande att de upplever situationen som smått löjlig och Ola har överblick över hela skeendet från sin position längst bak och högst upp i klassrummet. Han har dragit upp huvan över mössan, sitter bredbent tillbakalutad och hans närvaro känns påtaglig trots att han inte gör något väsen av sig.

Det har nu förflutit 14 minuter av lektionen och plötsligt knackar det på dörren. Mikael fortsätter att försöka bringa struktur i populärmusikens utveckling medan en av flickorna reser sig och öppnar. Paul står i dörren men kommer inte omedelbart in. Först måste han avsluta samtalet med en elev ute på skolgården. När detta är gjort går han in, nickar till Mikael, och sätter sig på ett bord längst bak. Mikael fortsätter under tiden att prata utan att ta notis om honom. Kort efter Pauls ankomst knackar det återigen på dörren varpå Paul går och öppnar. Han stannar kvar i dörröppningen, pratande med någon utanför och nu blir Ola intresserad. Han har kravlat ned från bänken, tagit på sig jackan och sällar sig till Paul. Tonläget ute i korridoren är nu ganska högt och medan praktikanten försöker reda ut skillnaden mellan jazz och blues går Mikael med en kroppshållning som bär tecken av tydlig irritation ut ur klassrummet i avsikt att ta reda på vad som försiggår. Han lyckas få in pojkar i klassrummet och Ola återtar efter ett par sekunders tvekan sin position på bordet längst bak. Paul har också intagit sin plats med den skillnaden att han nu halvligger på bänken, förstrött fingrande på sin mobiltelefon. Turen har kommit till redovisningen

av countrymusik och en av flickorna läser upp information som hon tagit från Internet eller någon bok om populärmusikens historia. Efter hennes utläggning försöker Mikael peka på skillnader och likheter mellan jazz, blues och country. ”Vad finns det för likheter mellan country, blues och jazz, sånt som dom här människorna hade som likhet”. ”Alla tre var från USA”, föreslår Lars. ”Mmm”, säger Mikael eftertänksamt. ”Det fanns en likhet till, om man tänker på texterna och det dom skriver”. ”Dom är deppiga”, säger en elev efter en stunds tystnad. ”Och varför är dom deppiga”, leder Mikael vidare. Ingen svarar och han fortsätter. ”Nu för tiden kan man ju skriva att man sitter och fiskar med en sten, eller skakar rumpa eller att man är kär... det skrev man ju inte om alls förr, utan man hade ju diverse olika personliga grejer att skriva om. Det finns ett väldigt djupt innehåll i dom här texterna till skillnad från när vi går längre fram här sen”. I detta moment av lektionen blir praktikanten uppmanad att spela en countrylåt. Det blir en bluegrasslåt i rasande tempo, eleverna skrattar och Paul ser lidande ut, samtidigt som han kontrollerar att han inte har missat något SMS på sin mobiltelefon.

När 28 minuter av lektionen har förflutit ger Paul upp. Han ligger nu på ryggen ovanpå bordet med fötterna på en stol och verkar ha somnat. Lars har också en stund visat tecken på rastlöshet. Han har förstrött suddigt och bläddrat i olika musikböcker som står i en bokhylla. Nu reser han sig, tar stolen och sätter sig med ryggen mot Mikael mittemot den sovande eller åtminstone vilande Paul. Mikael fortsätter oförtrutet med sina utläggningar. Nu börjar det också hända saker med Olle. Han organiserar stolarna som står på bordet som en bädd, lägger sig ned, drar kepsen över ansiktet och ger sken av att ha somnat in. Dock är bädden tydligen inte bekväm, för efter en stund sätter han sig upp och drar mödosamt av sig sin huvtröja. Han placerar sedan denna som huvudkudde och lägger sig åter ned.

Lektionen fortsätter och musikstilarna rock och hårdrock avhandlas. Mikael frågar vilken skillnaden är mellan rock och hårdrock och man kommer gemensamt fram till att hårdrock är hårdare. Ola har nu vaknat till, satt sig upp och är sysselsatt med att kasta pennor på flickorna. Under tiden behandlas pop och det slås fast att det är en förkortning av populärmusik samt att den uppstod 1967, vilket också sägs vara samma år som Woodstockfestivalen ägde rum. Under Mikael utläggning reser sig Paul och slinker obemärkt ut genom dörren. Efter några minuter bankar det på dörren ut mot



skolgården, Marie går och öppnar, och tillsammans med Paul kommer två pojkar in i hallen utanför klassrummet. De två pojkarna stannar i hallen medan Paul går in och sätter sig på sitt bord med ryggen mot väggen. Pojkarna i hallen gläntar på dörren till klassrummet, vilket resulterar i att Mikael irriterat lämnar sin plats vid whiteboardtavlan och snubblar över en stol när han med raska steg är på väg ut för att ta reda på vad som händer. Pojkarna har försvunnit och han smäller ilsket igen dörren ut till skolgården och kommer på nytt in i klassrummet. Under tiden har Ola demonstrativt med smygande steg gömt sig bakom ett skåp. Han hukar ned bakom skåpet under tiden Mikael går tillbaka till sin plats vid tavlan samtidigt som han säger: ”Ni får inte påverkas av dom där ute, för då drabbar det eran... detta är er chans att lära er detta”. Under tiden Mikael förflyttar sig mot tavlan slinker Ola fram bakom skåpet och smyger mot dörren. Nu är Mikael mycket upprörd och skriker med hög röst: ”Antingen försvinner du, eller så sitter du. Mitt tålmod börjar tryta på dig”. Ola sätter sig ned bredvid Paul och Mikael gör ett försök att återuppta lektionen med orden ”Jo... det som hände var att popen har blivit lite mjukare än rocken... och”. Det blir allt svårare för Mikael att hålla ihop lektionen och medan han försöker förklara skillnaden mellan visa och vispop börjar också Lars att bli orolig. Han vankar fram till fönstret, men går strax tillbaka och sätter sig på bordet vid väggen med huvudet i händerna. Under tiden har Ola vänt stolen och sitter nu med ryggen mot Mikael samtidigt som han rotar i sin medhavda plastpåse. Detta är droppen som får bägaren att rinna över. Mikael skriker med hög röst: ”Ola... ta och lämna den här lokalen just nu... du har gjort alldeles för mycket... du är inte ett dugg engagerad... tack och hej”. Medan Ola drar på sig sin grön, gul, röd och vitrandiga rastainspirerade jacka och plockar ihop sina saker fortsätter Mikael: ”Visan... texten i visan är helt enkelt väldigt speciell”. Tonerna från Lars Winnerbäck klingar ut och Kajsa säger: Mikael... jag måste gå”. ”Nej... det får du inte alls” svarar Mikael syn- och hörbarligen irriterad. Lars får nu till uppgift att berätta om soul och under tiden går Paul återigen ut ur klassrummet. En av flickorna säger ”hej då” till honom, som för att visa att hon är medveten om att skeendet i klassrummet kan betraktas som lite märkligt och udda. Kajsa fingrar rastlöst på sin mobiltelefon och tittar på väggklockan. Plötsligt säger hon med uppfordrande röst ”Mikael”. ”Ja... jag vet klockan går”, svarar denne, ”men vi har en stil kvar som jag ska berätta lite om... schlager”. Kajsa ger sig emellertid inte utan propsar på att hon ska få gå. Mikael säger då med förvånansvärt glättigt tonfall.

”Ja... du får gå om du vill”. Kajsa svarar: ”Får jag det”? Mikael låtsar som om han inte hört så Kajsa upprepar: ”Får jag gå? Får jag gå?”. Hon får då till svar: ”Det är ditt val” varpå han tar upp redogörelsen för schlagermusik. Kajsa lämnar nu klassrummet och Lars gör henne sällskap. På vägen ut sparkar han till en stol och dörren slår igen med en smäll. Mikael fortsätter med schlagermusiken och efter några minuter tillkännager han att lektionen är slut varvid de kvarvarande eleverna lämnar klassrummet.

Det sista temat för vårens verksamhet går ut på att eleverna i grupp ska komponera och framföra en låt. Mikael tar fram ett papper på vilket instruktionerna är nedskrivna, tillkännager att han inte tänker lämna ut det till eleverna eftersom han är så dålig på svenska och därför föredrar att läsa upp innehållet. Under hela tiden redogörelsen pågår fokuserar de flesta av eleverna på andra saker än att lyssna. Kajsa och Paul sitter på samma stol, förmodligen nykära, varvid Kajsa sitter längst bak mot ryggstödet med benen omslingrande Paul. Ola gungar frånvarande på stolen och med jämna mellanrum slår han i bokhyllan bakom. Det tisslas, tasslas och kommenteras alltmedan Mikael med långsam myndig röst eftertänksamt läser upp tillvägagångssätt och betygskriterier, varvid han också betonar de partier som anses speciellt viktiga att ta fasta på.

”Ni ska i alla fall kompa och komponera”, säger han. En låt består ofta av melodi, text, ackord, bas och rytm. Den låt ni ska komponera ska ha flertalet av dessa komponenter. Minst två ackord ska användas, melodin kan sjungas på svenska, engelska eller något annat språk som ni behärskar. Om ni vill göra en rap-låt ska en del av texten ha en melodi som kan sjungas. Arbetet ska göras i grupp. Minsta grupp består av två personer, men i ett sådant här arbete kan det vara en fördel att vara fler. Alla i en grupp ska medverka aktivt i arbetet och vid framförandet. Grupperna kommer att arbeta i olika grupprum. Ni ska använda eller får använda keyboard, gitarr, har ni flera så kan man ju använda dem till basspel, trummor samt dom rytminstrument som ni tycker tillför gruppen något. Var noga med att bära tillbaka samtliga instrument till där ni hittade dem. Målet med denna uppgift är att, helst vill jag att någon av dessa låtarna framförs på niornas avslutning i juni. Tips: Börja gärna med texten, bestäm gärna textens tema och så försök tänka lite poetiskt. Gör det inte för krångligt, det enkla är oftast det bästa. Med enkelt menar jag...” han tar nu en gitarr och fortsätter. ”Nu vet jag inte om denna är stämd, nu tar jag två ackord men gitarren är ju totalt

ostämd... men det kan bli väldigt mycket av bara två ackord... det kan bli väldigt mycket av bara ett par noter. Ett exempel är den här låten som vi har haft". Han hänger upp gitarren och går bort till pianot och slår några toner. En av eleverna inflikar: "Är det det enda du kan spela". Flera skrattar. Mikael ignorerar inpasset och fortsätter. "Det är för att jag vill visa hur lätt det är att göra en låt. Jag kan visa ännu lättare med två noter, en teknolåt". Eleverna skrattar igen. "Av det enkla kan man ofta göra något väldigt bra. Använd dom kunskaper ni har lärt er... ha tålamod med låten och ha tålamod med varandra. Var noga med att dokumentera arbetet efter varje gång, för att om ni har kommit på nåt käckt..." Kajsa gör ett inpass: "Ska man sjunga också". Mikael nickar och säger: "Ja... det förhöjer gruppens samarbete när ni jobbar. Och sist ett tips: Ha kull!! Betygskriteriet för godkänt är så här. Godkänd blir man om man har deltagit aktivt i gruppens arbete med att kompa och komponera och att man har både teoretisk och praktisk kännedom om lite ackord, melodi och rytm". Han tar nu en gitarr och spelar upprepade gånger ett D-ackord, vilket närmast låter som ett kluster på grund av att gitarren är ostämd. Med detta ger han en bild av ett framträdande som skulle kunna leva upp till betygskriteriet G. Under tiden fortsätter han att prata. "Exempel... man har kännedom och man kan liksom delta i en grupp och kanske bara sitta och slå så här. Väl godkänd utöver ovanstående så ska man kunna ytterligare steg och kunna visa i det praktiska grupparbetet att man behärskar momentet till fullo. Då bör man kanske kunna växla mellan tre fyra ackord och kanske ta lite större initiativ i gruppen. Och mål för MVG utöver ovanstående då ska man kunna inspirera och föra gruppens arbete framåt, man ska visa respekt och förståelse för kamraternas olika musikaliska förmågor och snarare hjälpa än stjälpa dom framåt, och man ska dessutom för egen del kunna spetsa i något moment som höjer gruppen och den slutliga produkten. Det kommer att bli ganska slappt, det kommer att bli ganska fritt men det kräver ett stort ansvar". Med de orden avslutar Mikael utläggningen och eleverna grupperar sig.

Stämningen är till en början förväntansfull och eleverna går runt och hämtar instrument. Är detta en bas, säger Paul och lyfter upp en röd elbas. Kajsa har placerat sig vid pianot och spelar snuttar på flera av de plågsamma teman som de flesta ungdomar tycks behärska och tar varje chans att framföra. Ola har placerat sig vid trummorna och ytterligare två av flickorna fingrar ovan på varsin gitarr. Paul har redan tappat intresset för basen, satt ned den och leker nu

förstrött med en trumsits utan ben. Kajsa försöker få Paul engagerad och plockar ut en blockflöjt från ett instrumentskåp som hon skrattande överrätter till honom. Han tutar ohämmat i den medan Ola förflyttar sig från trummorna till pianot. Ingen av eleverna har hittills tagit på sig någon ledarroll och situationen har utsikt att utvecklas till att bli kaotisk. En annan flicka har nu tagit platsen vid trummorna och sitter och slår med en visp. Ingen koordinering mellan instrumenten sker och oväsendet fyller lokalen. Medan tiden går driver eleverna planlöst runt och fingrar än på det ena instrumentet än på det andra. Till sist reser sig Paul upp, stoppar ned sin mobilttelefon i byxfickan, och släntrar mot dörren. Att så många gånger som möjligt under en lektion försöka ta sig ut på skolgården är hans favoritsysselsättning. Mikael märker inget eftersom han är inbegripen i en diskussion med en annan grupp elever. Efter en stund kommer Paul in igen, nu med en dyna som han hämtat i ett av grupprummen. Han sätter sig på ett bord, plockar förstrött upp en gitarr och slår några slag på strängarna. Han provar också hur det känns att ha den bakom huvudet, på känt Jimi Hendrix maner, för att sedan med frånvarande min låta den glida ned mellan benen med halsen först. Ola har nu också lämnat klassrummet och Kajsa spelar The Rose på pianot. Upplösningen är fullkomlig. Efter en stund kommer Ola på nytt in i klassrummet och med ett par trum-pinnar går han lös på både Paul och hans gitarr. Detta väcker honom åtminstone ur den dvala han försjunkit i. Resten av lektionen förflyter på samma sätt. Mikael gör emellanåt försök att styra upp verksamheten, men så snart han lämnar rummet för att hjälpa någon av de andra två elevgrupperna faller beteendet in i det tidigare skildrade mönstret. Till slut har även Kajsa tröttnat på The Rose. Hon förflyttar sig till bordet Paul sitter på och lägger sig med huvudet i hans knä. Lektionen ebbar så småningom ut och till slut är bara Mikael, en av flickorna och Ola kvar. Ola försöker lära flickan en rundgång på gitarr men det låter inget vidare, mycket på grund av att gitarren är ostäm. Mikael gör ingenting åt detta och kommenterar inte att en av anledningarna till att det inte låter bra är att gitarren är ostäm. Istället hänger han upp den på väggen, fortfarande ostäm, när eleverna gått ut ur klassrummet.

Påföljande lektion börjar slapt och när läraren säger att övandet ska sätta igång rör sig flera av eleverna inte från borden längst bak i salen. Paul och Tina håller på med sina mobiltelefoner och Lars vankar av och an i rummet innan han slutligen lämnar det. Ola sitter vid trummorna, Kajsa vid pianot, och Frida har plockat ned en

gitarr som hon håglöst slår på. Eleverna spelar för sig själva och inget försök till samordning förekommer. Mönstret från förra lektionen blir alltmer tydligt ju längre tiden går. Rastlösa elever går från instrument till instrument, slår lite över strängarna på gitarrerna eller bankar på trummorna men i övrigt händer inte mycket. Efter en stund tar Mikael ledningen och försöker strukturera övandet. Det blir lite bättre ordning men problemet är att Frida med gitarren och Kajsa vid pianot spelar olika ackordsföljder utan att någon märker det. Paul sitter fortfarande på bordet längst bak i salen med mobiltelefonen i handen och hela hans uppsyn signalerar att han är utled på situationen. Jag besöker de båda andra grupprummen och aktivitetsnivån är ungefär densamma i dessa. Elever som försöker skriva text utan framgång eller hitta ackordskonstellationer. I stort sett är det bara en eller högst två elever som är aktiva i varje grupp. De andra småpratar och gnabbas för att få tiden att gå. Lars leker med en klädborste, vilket ger ett intryck av att han tar alla chanser att aktivera sig med saker som inte har med uppgiften att göra. Vid ett tillfälle är läraren inne i rummet för att styra upp komponerandet, men inget konkret görs och efter en stund lämnar han rummet med orden. "Då kör vi". Klassrummet är vid det här laget tomt på elever. Alla har tröttnat och befinner sig antingen ute på skolgården eller någon annanstans. Alltihop har urartat och Lisa och Anna, som står i dörröppningen ut mot skolgården får en lite skamsen uppsyn: Ska vi... säger en av dem, varefter de går tillbaka till det ena grupprummet. På det här sättet fortsätter lektionen och elever springer rastlöst ut och in i rummen. När 45 minuter av lektionen har förflutit kommer Ola, Kajsa och Frida in i klassrummet och gör ett sista försök att synkronisera sitt spel. Det fungerar någotsånär för Ola och Kajsa men eftersom Frida fortfarande spelar helt andra ackord med andra markeringar än Kajsa låter det märkligt. Plötsligt tappar Kajsa tålmodet och börjar spela "Nu grönskar det". Koncentrationen räcker bara för korta sekvenser innan någon tappar tålmodet och antingen slutar spela eller saboterar musicerandet genom att spela något som inte passar in. Experimenterandet har inga gränser. Jag besöker ett av grupprummen och när jag kommer tillbaka har aktiviteten i klassrummet ebbat ut. Kajsa har gått men Frida och Ola är kvar. "Vi går nu", säger Frida till Mikael. "Kajsa har redan gått", tillägger Ola. Mikael frågar var Paul är. "Jag vet inte", svarar Ola. Han har inte varit med på hela tiden. När 7 minuter är kvar av lektionen avlägsnar sig Ola och Frida.

## Konsten att demonstrera ointresse

Undervisningen sker i halvklass om cirka 15 elever. Av dessa utmärker sig flera genom att öppet visa ointresse och som framgått av ovanstående beskrivning gör de dessutom detta via mycket iögonfallande tekniker. De övriga eleverna håller en lägre profil men det framstår ändå tydligt att intresset generellt inte är på någon hög nivå. Vad det gäller att demonstrera ointresse så står Ola och Paul i en klass för sig, men även Lars' attityd kan ses som provocerande. De båda förstnämnda kommer konsekvent för sent till lektionerna och avviker innan de är slut. Ofta handlar det om 15 till 20 minuter innan de dyker upp. Vidare uppvisar de, när de väl är i klassrummet, en stor nonchalans både gentemot läraren som person och gentemot det lektionsinnehåll som han försöker förmedla. Det kan betraktas som sofistikerade tekniker för demonstration av ointresse att lägga sig ned och ge sken av att sova under lektionstid och likaledes att oupphörligt gå ut och in i klassrummet. Detta är ett mycket medvetet sätt att visa avståndstagande från den undervisning som bedrivs och en funktion ett sådant beteende har är att både nedvärdera och utmana läraren. Genom att de andra eleverna är vittnen blir situationen speciellt känslig och det som står på spel är lärarens auktoritet och självkänsla. Effekten blir att läraren på ett eller annat sätt är tvungen att förhålla sig till situationen och beteendet tvingar således fram en teknik att bemöta provokationen. Jag återkommer till detta. Lars och Paul har en klädstil som kan betraktas som mainstream orienterad, men Ola har en klart medveten framtoning som hänvisar till hip-hop och reggae. Han ger också intryck av att vara insatt i dessa kulturyttringars historik och under den musikhistoriska genomgången vaknar han till liv vid de tillfällen dessa musikstilar är på tal, gör något verbalt inpass som signalerar att han är insatt, för att sedan somna in när läraren går vidare. Han visar sig också kunna traktera både trummor och gitarr och sammantaget ger detta en bild av en elev vars identitet mycket bygger på ungdomskultur och dess symboler. Det kan därför på ett sätt ses som motsägelsefullt att han så tydligt signalerar ointresse för musikundervisningen, speciellt som det innehållsliga har en koppling till populärkultur, i detta fall både den historiska genomgången och musikskapandet, eftersom det i detta moment är fullt möjligt att bygga på elevers vardagskultur. Å andra sidan kan formerna för undervisningen betraktas som i grunden skolmässiga. Detta illustreras både av den översiktliga genomgången av populärmusikens historia och i musikskapandet som sätts in i en undervisningskontext genom den långa utläggningen om reg-

lerna för genomförandet och om de kriterier mot vilka detta bedöms. Grupp-sammansättningen i en undervisningskontext kan också betraktas som konstgjord och även om eleverna själva får bilda grupperna så kan samarbetet ändå betraktas som i grunden påtvingat.

Vad är det då som gör det möjligt att inta subjekspositioner där en så markant demonstration av ointresse äger rum? Orsakerna kan vara flera. Frånvaron av fysisk disciplinering i klassrummet är en sådan, som konkret erbjuder en subjeksposition gynnsam för maktutövning och dominans. Genom att läraren har en tillåtande inställning till var och hur eleverna placerar sig i klassrummet, vid vilken tidpunkt de bör befinna sig där och hur de får röra sig i rummet finns en möjlighet att utnyttja detta som ett verktyg. Det har emellertid också med relationen mellan lärare och elever att göra. Om denna relation är i grunden bra kan det förutsättas att en tillåtande inställning beträffande regler i klassrummet uppfattas som positivt och inte utnyttjas som ett verktyg för maktutövning. En annan orsak kan vara lärarens positionering i de uppenbart kränkande situationerna. I stort sett nonchalerar han elevernas beteende, vilket mycket väl kan ha en provocerande effekt som i sin tur kan leda till ökade provokationer från elevernas sida, men även till en inställning att deras beteende inte spelar någon roll för läraren. Att nonchalera situationerna kan också vara en strategi från lärarens sida att "rädda ansiktet". Hans vapen mot provokationerna är att bygga på den nyliberala diskursen inom utbildningsväsendet, där individen utan omsvep ses som fullt ut ansvarig för sin utbildning och sitt handlande och därför även måste ta eventuella konsekvenser. Detta yttrar sig i en diskurs om självkontroll där andemeningen är att eleverna har sig själva att skylla om de inte tillgodogör sig undervisningen, med konsekvensen att de inte blir godkända.

Slutligen förtjänar den maktutövning som i första hand de tre pojkarna Paul, Ola och Lars, men även i viss mån Kajsa utövar, att diskuteras i relation till de andra eleverna i klassen. Dessas funktion som publik skänker mening åt det maktspel som försiggår. De provocerande eleverna får en arena att verka på, där de blir bedömda av de andra eleverna och får sin identitet bekräftad. Läraren blir också bedömd, han blir indragen i en identitetsförhandling där han blir tvungen att handla, varvid han använder sig av en nonchalerings- och ignoreringsteknik. Publiken, i form av de andra eleverna, reagerar knappast på händelseförloppet och intrycket ges att detta är en fullt normal klassrumssituation.

## Hantverksmässig kompetens och autenticitet som auktoritetskapital

Det kan konstateras att lärarens auktoritet är ganska svag. Visserligen är majoriteten av eleverna välvilligt inställda och i vissa undervisningssituationer gäller även detta de tre pojkarna som ovan har diskuterats med utgångspunkt i ointresse. Detta tar dock inte bort ett intryck av att läraren i elevernas ögon har en bristande hantverksmässig kompetens. Olika kommentarer och situationer bekräftar detta, men även en del mycket försiktiga ingripanden vad det gäller instruktioner i situationer som präglas av musicerande. Vid ett tillfälle, som skildrats ovan, frågar en elev om detta är det enda läraren kan spela när han upprepade gånger spelar ett begränsat antal toner för att exemplifiera att det går att skapa en melodi med enkla medel. Ett sådant uttalande fungerar dels som en markering och ett uppmärksammande av lärarens bristande hantverksmässiga kompetens, dels som en teknik för att misskreditera honom inför både elevgruppen och mig. Vid flera tillfällen undlåter läraren att stämma gitarren när han ska visa ett ackord eller ett sätt att kompa och i en situation när en elev uttryckligen ber honom att stämma gitarren mumlar han något om att han bara gör det en gång i veckan och att han då stämmer alla gitarrerna på samma gång. Det som står på spel i en sådan situation är huruvida han har förmåga att stämma en gitarr snabbt och flyhänt och den strategi han använder för att ta sig ur dilemmat är att hänvisa till institutionella rutiner. I samband med musikskapandeprojektet är också hållningen mycket återhållsam med få instruktioner och förslag. Eleverna är i stor utsträckning utlämnade åt att själva försöka åstadkomma något, vilket huvudsakligen resulterar i att ingenting blir gjort. När instruktioner ges är det via ett mycket försiktigt närmande från lärarens sida. Detta kan visserligen också ha att göra med en allmän osäkerhet, men ett antagande är att denna till stor del bottnar i att läraren inte har den hantverksmässiga kompetens vad det gäller musicerande som krävs för att han skall vara trovärdig som musiklejare. En annan sak som förtjänar att nämnas är att man under flera månader varken sjunger eller musicerar i klassensemble. Det hör också till saken att läraren också är verksam i andra ämnen och inte specialiserad på musik. I ett ämne som musik, vilket dels bygger mycket på praktiskt utövande, dels har en ofrånkomlig koppling till musiker och artister som behärskar hantverket, torde det vara viktigt för identiteten som lärare att känna säkerhet i det musikaliska hantverket och kunna tjäna som en musikalisk förebild för eleverna på ett liknande sätt som artister och musikgrupper gör.



Autenticitet framstår också som en viktig faktor vid konstruktion av auktoritet, det vill säga att böttna i något och att låta detta komma till uttryck. Det kan vara att via pedagogisk skicklighet utveckla pondus. Det kan vara att med hjälp av personlig karisma projicera en identitet, vilken eleverna upplever som autentisk och speciell och det kan vara att via musikalisk erfarenhet skapa sig auktoritet i klassrummet. Musikämnet är lite speciellt genom att fenomenet musik är så intimt sammanknippt med ungdomars identitet och speciellt en genomgång av populärmusikens historia kan vara känslig om den genomförs på ett distanserat och ytligt sätt. I detta fall görs en del märkliga kopplingar och tveksamma påståenden som arbetar upp lärarens identitet som inte helt insatt i det han föreläser om. Det finns också en underton av nedvärdering av den musik som spelas av läraren och praktikanten från gymnasieskolan. Det förefaller som om eleverna vill distansera sig från skolmässigheten och ytligheten i presentationen av de olika stilarna och det kan även iakttas en kritik av lärarens smak beträffande musik. Detta kommer bland annat till uttryck genom att eleverna ler i mjugg när läraren presenterar en traditionell poplåt med mainstreamkaraktär och samtidigt deklarerar att det här är musik han gillar, eller att de skrattar högt med ett stänk av hånfullhet när en bluegrasslåt i rasande tempo spelas. Trots att läraren är ung, förmodligen bara några år äldre än eleverna existerar en märkbar distans, som om det fanns markanta kulturella skillnader mellan dem.

### Att slå ihjäl tiden

Ett framträdande drag i elevernas klassrumsidentitet är rastlöshet och leda. I den lärarledda undervisningen framträder detta fenomen främst genom att vissa elever ligger ned på bord och stolar, med jämna mellanrum vankar runt i klassrummet eller går ut, förstrött bläddrar i olika böcker i bokhyllorna eller sysselsätter sig med sina mobiltelefoner. Det är alltså förhållandevis passiva handlingar och sysselsättningar och det är naturligtvis lektionens karaktär som styr aktiviteterna. När det gäller mera fria lektionsformer, som under musikskapandeprojektet, tar rastlösheten och ledan sig även andra uttryck. När detta arbete initieras infinner sig en stämning av förväntan och iver bland eleverna som emellertid snart kommer på skam. Det kan spekuleras i flera anledningar till varför denna förväntan förbyts i rastlöshet och leda. En av dessa kan vara att inget ledarskap utkristalliseras i grupperna. En annan att det är svårt att kollektivt skapa en låt från grunden med både text, ackord och melodi. En

tredje att många av eleverna inte har de färdigheter på instrument eller den förmåga att författa en text som erfordras för att komma igång. Resultatet blir att eleverna irrar runt i de olika grupprummen och i klassrummet. Om någon sätter sig ned med ett instrument bibehålls koncentrationen bara en kort stund, sedan lämnas instrumentet till förmån för ett annat, som sedan också lämnas. Detta gäller även elever som behärskar något instrument. De fria formerna leder också till att lektionerna upplöses och att elever försvinner ut på skolgården för att inte komma tillbaka. Denna rastlöshet och leda genomsyrar praktiken och framstår som en av dess mest markanta signifikanter. Trots att det framgår att ett flertal elever är intresserade av musik och även kan traktera instrument och gillar att sjunga, hittas inte en lektionsform där intresse skapas och där de har möjlighet att omsätta sitt kunnande. Lektionerna blir därför mycket präglade av individuella aktiviteter som inte har något med lärande i musik att göra utan istället framstår som medel att ”slå ihjäl tiden”.

## On – Off

Lärarens sätt att hantera konflikter med störande elever kan beskrivas via metaforen on – off. Som framgått finns det inga direkta regler för uppförande i klassrummet och inte heller några ritualer som har funktionen att verka disciplinerande. En sådan godtycklighet kan betraktas som en god jordmån för att tänja på gränser, vilket också görs. Ovan har ett resonemang kring denna problematik förts och ett antagande är att en lärare med större auktoritets- och relationskapital mycket väl skulle kunna skapa en miljö där eleverna höll sig inom acceptabla ramar beträffande uppförande, trots att inget formaliserat regelverk var etablerat. Så är dock inte fallet i denna praktik och det är troligt att lärarens on – off teknik är en effekt av detta. Utgångspunkten är att det finns två olika elevkategorier. Den ena består av skötsamma flickor som har en vilja att tillägna sig den kunskap läraren förmedlar. Den andra, som är i minoritet, saboterar undervisningen genom att agera störande. Elevernas beteende i klassrummet kommenteras bara i undantagsfall av läraren och detta gäller även sen ankomst. Provokationen från de störande elevernas sida kan således drivas mycket långt innan läraren reagerar och kunskapsförmedlingen fortskrider i regel som om ingenting har hänt, något som ovan beskrivits som en nonchalerings- och ignoreringsteknik. Konsekvensen av denna strategi blir att olika former av störande beteende normaliseras, eftersom det synbarligen inte påverkar läraren. När denne sedan har fått nog blir det som att trycka på en

knapp. Han visar plötsligt irritation. Efter ett verbalt eller handlingsmässigt utbrott, vilket kan inbegripa någon form av kommentar med uppbackande minspel och rörelser är det som att trycka på en annan knapp varvid kunskapsförmedlingen återupptas med samma vänliga röstläge, mimik och rörelser som innan utbrottet. Genom dessa snäva kast uttrycksmässigt förmedlas två läraridentiteter, den ena riktad mot de elever som stör och den andra mot de skötsamma eleverna som har ambitionen att tillägna sig kunskap och som inte ska behöva sona de andras uppträdande. Dessa situationer kan illustreras via uttrycket "the show must go on" och de snäva växlingarna mellan självbehärskning och utbrott framkallar också ett intryck av att läraren så gott det går försöker hantera situationen genom att så snabbt som möjligt normalisera den. Detta ger emellertid också ett utslätande intryck där både hans trovärdighet som en auktoritet i klassrummet och hans trovärdighet vad det gäller förmedling av ett äkta känslotillstånd står på spel. Det senare gäller både irritationen och vänligheten.

### Att kategorisera, tidsbestämma, jämföra och "fördriva tiden"

Den period som datainsamlingen görs, innefattar två innehållsliga foki. Det ena är en historisk översikt över populärmusikens utveckling och det andra handlar om musikskapande. Musikhistorieundervisningen är traditionellt upplagd och består mest av att läraren förmedlar ett kunskapsstoff. Dock finns det även inslag där eleverna söker kunskap själv, i böcker och på Internet. En strävan är att bringa struktur i populärmusikens utveckling, hur nya stilar bygger vidare på sådana som fanns tidigare, vilken tidsperiod de uppstod i, vilka likheter som finns mellan dem och hur de kan kategoriseras. Det finns också en ambition att eleverna ska kunna identifiera olika stilar via klingande musik. Den kunskap som förmedlas kan betraktas som fragmentariserad och består i stort sett av några minuters redogörelse för en musikstil som åtföljs av ett musikexempel. Både huvudsyftet, att bringa struktur i populärmusikens utveckling och den översiktliga redogörelsen, bidrar till att förstärka intrycket av traditionalitet i såväl undervisningens innehåll som form.

Den kunskap som förutsätts utvecklas i temat som handlar om musikskapande är med utgångspunkt i lärarens redogörelse för upplägget dels färdigheter i musicerande inklusive sång, dels utvecklande av social kompetens och ledarskap, eftersom formen är ett grupparbete med minst två medverkande i varje grupp. Dessutom finns det formuleringar i lärarens framställning som

antyder att det skall bli slappt och också att det är ett tillfälle att, som han uttrycker sig ”ha kul”. Tyvärr infrias inte de mål som formuleras. Det visar sig att ingen tar på sig ledarrollen i grupperna, vilket resulterar i att musicerandet för det mesta är individuellt och mekaniskt och till största delen består i att de elever som behärskar någon låt på exempelvis keyboard, övar på denna utan att involvera de andra i gruppen. Huvudintrycket från de lektioner som bevisas är att kunskapsbildningen för de flesta av eleverna består i att utveckla tekniker för att ”slå ihjäl tiden”. Mobiltelefoner och klädesborstar är här effektiva redskap, men även rastlöst irrande mellan de olika grupprummen och ute på skolgården. Hela scenariot präglas av en slags rastlöshet och håglöshet som kommer till uttryck genom att eleverna oupphörligt irrar runt och provar olika instrument, eller springer ut och in i grupprummen. Vissa elever avviker helt enkelt, eller tillbringar tiden ute på skolgården. Den sociala träningen kommer också i skymundan eftersom det inte finns någon sammanhållande kraft i de respektive grupperna som kan driva arbetet framåt. Läraren är mycket försiktig med instruktioner och förslag, vilket också medverkar till att projektet tenderar att urarta. Ett sammanfattande intryck från skapandeprojektet är att den huvudsakliga kunskapsbildningen består i att tillägna sig olika tekniker för att fördriva tiden.

Bedömningen av eleverna inför betygssättningen vilar också på faktakunskap om de olika på institutionen förekommande instrumenten, gitarr, trummor och keyboard. Här gäller det att kunna namnge gitarrens och trumsetets delar, samt gitarrens strängar och keyboardets tangenter. Detta bedömningsmoment innefattar även notkunskap, exempelvis skillnaden mellan olika notvärden. Både faktakunskapen om instrumenten och notkunskapen är helt frikopplade från musicerande. Eleven behöver inte nödvändigtvis kunna spela de respektive instrumenten utan kunskapen får istället ses som en allmän orientering i instrumentkunskap och musicklära.

Sammantaget prioriteras bredden i det musikaliska kunnandet, men trots detta så viktas musicerande som den mest betydelsefulla kompetensen för att erhålla betyget väl godkänd. En problematik kring detta är att det under den tid som undervisningen bevisas inte förekommer något spel på instrument utom i grupparbetet, som i stort sett havererar. Det får därför förutsättas att de elever som blir bedömda med utgångspunkt i musicerande i hög utsträckning har tillägnat sig denna kompetens utanför skolan, något som många mu-

siklärare ser som ett dilemma, eftersom de inte anser att elevers sociala situation och kulturella kapital ska påverka deras resultat i skolarbetet.

### Att meddela betyg

Innan betygen skrivs in har eleverna möjlighet att få en motivation till lärarens bedömning. Detta sker under ganska improviserade former, genom att de elever som är intresserade av en kommentar får en liten stunds samtal med läraren ute i hallen, medan de andra antingen övar på instrumenten eller ägnar sig åt samvaro på skolgården. Läraren har ett kollegieblock i vilket hans bedömning av de olika momenten är inskrivna och stämningen vid betygssamtalet har en hemlighetsfull karaktär. Bland annat håller läraren blocket nära ansiktet som om han försöker avvärja försök från respektive elev att utan tillåtelse titta på resultaten. Det är inte heller regel att säga deras betyg rakt ut, utan de lindas ofta in i formuleringar som ”du har fått samma betyg i bägge ämnena” eller ”du har samma betyg som förra året” [Läraren undervisar även i hemkunskap]. Det är sedan upp till eleven att veta vilket betyg han/hon har i hemkunskap för att få klart för sig betyget i musik. Genom att inte explicit tillkännage betyget utan istället tala om det i gåtfulla ordalag, konstruerar läraren en mildare form av information där också eleven deltar i konstruktionen, genom att denne är tvungen att fundera över vilket betyget i hemkunskap är eller vilket betyg han/hon hade i musik förra gången betyg sattes. Detta fungerar både som mildrande den omedelbara konfrontationen med att kanske få ett betyg som inte överensstämmer med förväntningarna, och som en strategi för läraren att slippa uttala betyget explicit.

I denna situation har läraren en auktoritet som sällan infinner sig under de reguljära lektionerna. Han har noggrant antecknat elevernas prestationer både teoretiskt och praktiskt och informationen läggs upp som om eleven har möjlighet att få det betyg denne önskar men att det krävs konkreta arbetsinsatser för detta. Ingenting framställs som omöjligt men ansvaret ligger på eleven. Genom en sådan teknik objektiverar läraren sig själv. Han framställer sig inte som subjektivt tolkande en elevs prestation utan istället som en verkställare av betygskriterierna, vilka inte har något spelutrymme som bygger på subjektivitet. Detta tillsammans med det faktum att han ger eleverna en chans att komplettera i avsikt att få ett högre betyg kan uppfattas som en strategi för att eleverna ska känna sig mera delaktiga och ansvariga samtidigt som de, med den arbetsinsats de föreställer sig krävas, accepterar sitt nuvarande betyg. För-

handlingen om betyget är genomförd och konsekvensen blir att läraren har ”ryggen fri”. Att informera innan betygen tillkännages i betygsformuläret fungerar också som mildrande en eventuell chock. Betygssamtalen är mycket intressanta ur ett dominansperspektiv. Det är inte enbart läraren som äger situationen, utan den kan snarare betraktas som innehållande maktaspekter som verkar åt båda hållen. Lärarens hemlighetsfulla inlindande av det faktiska betyget signalerar att det finns ett visst obehag kopplat med att delge eleverna deras betyg. Likaså strategin att framhålla det möjliga i att höja det tänkta betyget genom att det finns utrymme för ytterligare prestationer, men att det är upp till eleven att göra en kalkyl kring den arbetsinsats som i så fall måste tillföras. Detta objektiverar, som tidigare nämnts, betygssättningen och lägger över ansvaret på eleverna, samtidigt som dess subjektiva dimension trollass bort. En annan sak som understryker att dominans inte enbart utövas av läraren, är att betygssamtalen också fungerar som en slags garanti för att eliminera eventuella påhopp i efterhand när betygen redan är satta. Sammantaget kan strategin att genomföra betygssamtal ses som en indikation på att det, även om andra skäl naturligtvis finns, existerar ett visst obehag förknippat med betygssättning, vilket också implicerar att maktflödet i relationen mellan lärare och elev inte är enkelriktat.

## Sammanfattning

De mest utmärkande dragen i klassrumsdiskursen är en likgiltighet och rastlöshet hos vissa av eleverna. Det sätt på vilket de visar detta, genom att öppet demonstrera ointresse, gör också att provokation blir ett karakteristiskt drag i praktiken. Läraren framstår inte som bekväm i hanterandet av situationer där provokation förekommer och det existerar en kamp om makten i klassrummet, där läraren står som förlorare. Ett element som också är framträdande och som understödjer denna bild av klassrumsklimatet är att läraren bygger på en diskurs om individens fria val och därmed följande ansvar för sin utbildning. Denna diskurs har hämtat näring från 1980-talets nyliberala tänkande och legitimerar en distanserad hållning från lärarens sida beträffande krav på elevernas uppmärksamhet och intresse, som i sin tur medför att det för eleverna är möjligt att förhålla sig likgiltiga till undervisningen. En sådan hållning kan också betraktas som ett sätt för läraren att ta sig ur dilemmat att hantera ointresserade och provocerande elever. Att lärarens auktoritet i klassrummet utmanas kan bero på flera saker, men en som är påtaglig i materialet, både på

grund av elevernas kommentarer och på lärarens handlingar är att hans hantverksmässiga färdigheter står på spel i olika situationer. Kunskapsbildningen framstår som traditionell i bemärkelsen att det är faktakunskap som förmedlas och bedöms och som instrumentell i bemärkelsen att det finns bedömningsmoment som går ut på att eleven ska behärska exempelvis ett antal gitarrackord utan att detta nödvändigtvis sätts in i ett sammanhang av musicerande. Ett sådant moment finns visserligen med i musikskapandeprojektet men resultatet av detta framstår som övervägande mediokert och det kan antas att en hel del elever tillägnar sig helt andra kunskaper än de som förväntas.

Det är inte så att marknadsestetik och elevers vardagskultur på ett eller annat sätt omsätts i musikverksamheten. Avsnittet med den populärmusikaliska översikten skulle i och för sig kunna ses som ett sådant inslag, men både till karaktär och innehåll framstår denna som alltför distanserad och översiktlig. Vid något tillfälle slås strängar an där det kan iakttas ett engagemang från någon elev, men det handlar då mera om ett hastigt igenkännande, en händelse som är över på någon minut. Den skolmässiga inramningen och orienteringskaraktären på upplägget tar effektivt bort intrycket av att det skulle vara elevers vardagskultur som behandlas. Samma gäller musikskapandeprojektet. I ett sådant borde det finnas jordmån för att elevers vardagskultur skulle kunna blomstra, men av någon anledning sker inte detta, trots att det torde finnas tillräcklig musikalisk kompetens hos eleverna. I den mån elevernas vardagskultur är ett inslag i klassrummet så kommer detta mera till uttryck som något slags motstånd mot musikundervisningen, framförallt hos en av pojkarna. Han är tydligt inspirerad av hip-hop och rastakultur och hela hans uppenbarhet vittnar om att dessa strömningars symboler för honom är en viktig identitetsmarkör. Han ger också uttryck för att vara insatt i den musik som innefattas av dessa kulturer och trakterar både trummor och gitarr. Vid något tillfälle komplimenterar också läraren honom för hans kompetens i detta avseende. Det märkliga är emellertid att han framstår som en av de elever som tydligast demonstrerar avståndstagande från musikundervisningen. Den subjekt-position som erbjuds denna elev i musikundervisningen är inte kompatibel med hans identitet.

# Kropparnas, tidens och rummets disciplinerande praktik

## Miljön och de agerande

Med dess gul-röda tegelfasad, asfaltbelagda skolgård och långa korridorer framträder bilden av en ordinär skola byggd någon gång på 1970-talet. Den tidstypiska aulans stora scen, med tillhörande flygel, används då och då som ett extra grupprum under musiklektionerna. Musikämnets salar ligger vägg i vägg med denna aula och består av ett större rum samt av tre mindre grupprum. Salarna är utrustade med en elgitarr, ett antal förstärkare, en stereoanläggning, en elbas, en kontrabas, ett antal akustiska gitarrer, två keyboard, ett trumset, en flygel, en fiol, ett större klangspel, två congas samt diverse rytminstrument. I ett av de mindre rummen finns en enklare inspelningsstudio. Längs ena väggen finns bokhyllor innehållande gaffelpärmar samt en lång rad sångböcker ("Vispop"). I det större klassrummet är 15 stolar placerade i en cirkel. Inga bord, förutom det bord som finns längst fram i klassrummet där musikläraren förvarar diverse skrivmaterial samt en dator, finns i salen. Lektionerna startar oftast med en kortare samling i cirkeln där läraren Ebbe går igenom dagens uppgifter. Efter att ha hämtat pennor och papper sprids därefter de 13-14 eleverna gruppvis i de olika rummen och/eller i aulan för att arbeta med sina respektive kompositioner. Lektionerna avslutas på motsvarande vis med en fem minuters gemensam uppsummering i cirkeln. Vid detta tillfälle har oftast några av eleverna avvikit från lektionen på grund av busstider. Efter att lektionen därefter avslutats dröjer sig oftast en eller ett par elever kvar för att spela på något av musikinstrumenten i salen.

## Vårterminens viktiga gruppuppgift: att skriva en låt

Musikundervisningen har vid denna skola i de högre åldrarna förlagts till skolår 7 och 9. Undervisningen sker i halvklass och förutom musikhistoria och musiklyssning inriktas lektionerna i första hand på instrumentalundervisning och ensemblespel där målet är att samtliga elever ska ha utvecklat kunskaper för att kunna musicera och skapa egen musik med hjälp av instrumenten bas, gitarr, slagverk samt klaviatur. Under vårterminen i 9:an ägnas lektionerna till största delen åt ensemblespel och eget musik- och textskapande i



grupp, vilket avslutas med inspelning i skolans studio. Det är detta processinriktade grupparbete under vårterminen som ligger till grund för analysen.

Den överordnande rubrik som satts för denna skolas diskursiva praktik är *Kropparnas, tidens och rummets disciplinerande praktik*. Centralt är här hur grupparbetets tidsliga och rumsliga reglering blir metoder för såväl discipline-ring av elevernas kroppsliga beteenden som för den musikaliska kunskapsbildningen.

## Tonårskroppar i väntan

En av grupperna i kompositionsarbetet består av Frida, Rickard och Anna. Frida är den av de tre som ger intryck av att ha det största musikintresset. Hon är aktiv under lektionerna och dröjer sig gärna kvar i musiksalen för att prata med läraren eller spela på något instrument. Även Rickard visar sig vara intresserad och kan relativt obehindrat spela de vanligaste gitarrackorden. Efter att ha deltagit i lärarens korta samling i musiksalen befinner de sig nu i aulan för att på egen hand arbeta vidare med den låt de har till uppgift att skapa:

Frida och Anna sitter med benen dinglande längst fram på scenkanten. De fnissar och viskar till varandra. Frida har en gitarr i knäet och då och då bryter hon kontakten med Anna för att istället pröva att spela olika ackordsföljder. Rickard sitter vänd mot dem på en av de golvfasta stolarna längst fram i aulan, även han med en gitarr i knäet men utan att spela på den. Han sitter tyst, tittar ned för att då och då lyfta blicken upp mot flickorna. Plötsligt knackar det på aulans dörr. ”Öppna du”, säger Frida. Rickard reser sig upp och börjar gå längs med gånngen upp mot den bakre dörren i aulan. Anna följer honom med blicken och börjar sjunga: ”han går som en karl, han ser ut som en karl och han kyyyyyysser som en karl ska...” Frida lyfter blicken från gitarrhalsen och tittar på Rickard när han går och öppnar. Frida ropar ”vem är det?” samtidigt som hon återigen börjar spela. Rickard säger till några elever som står i dörröppningen ”vadå har ni bokat aulan för detta... gå och fråga Ebbe... jag menar vi har ju plats här med...”. Han stänger dörren och går tillbaka mot flickorna som nu fnissar och för ett samtal om Lille Skutt och Bamse. När Rickard är framme hos dem skrattar de högt och Anna lägger sig ner på scenen. Frida frågar Rickard om han har kommit på någon låttext varpå han svarar nej. Frida spelar en ackordsföljd, vänder sig mot Rickard och säger: ”kolla här, visst låter det snyggt... är det rockackord?” Han ska just svara då skolans

vaktmästare öppnar dörren och undrar när de ska gå. Rickard svarar "tjugo över". Vaktmästaren stänger dörren. Flickorna fnissar och viskar till varandra under tiden som Rickard går fram och tillbaka i gången mellan scenen och den första stolsraden. Frida börjar spela igen. Anna tittar på klockan och säger: "kan vi inte bara sjunga den om och om igen då?" Frida vänder sig mot Rickard och säger: "lyssna på G7, jag hatar det ackordet... hur gör man g-moll... det är också jättefult men det är lättare att göra så här...". Anna säger lite surt: "det låter hulahula... ". Hon vänder sig mot Rickard, ler ett stort varmt leende och säger "men Rickard, jag håller på dig alltid, det vet du". Frida vänder sig bort mot Anna, tittar på Rickard och säger "man kan spela så här men det är skitjobbigt, man får hårda fingrar...". Rickard tittar på henne och säger "du har råstora ögon när du spelar, vet du det?". Anna nickar och kompletterar med "värsta feta alltså". Frida petar sig i ögat och säger "aj, jag fick något i ögat". Anna tittar med avsmak på henne och kommenterar scenariot med "oh, vad äckligt... fy". Frida börjar spela igen och säger "kolla vad cp när mitt lillfinger åker ända dit... kolla här på mitt lillfinger... åh jag är så jäkla trött, jag haaatar onsdagar... det går så segt". Anna håller med och säger att det tycker hon också... "fast jag har inte jobbat på en enda lektion idag för jag har inte typ haft någon lärare..." Frida instämmer med att säga att hon heller inte "har gjort ett enda knop idag". Nu börjar även Rickard att spela på sin gitarr och en stund spelar han ett mer avancerat riff, vilket får Frida att försöka härma honom, vilket i sin tur får Anna att se irriterad ut. Någon knackar plötsligt på dörren och Frida ropar "kom in". Inget händer eftersom dörren är låst varpå Frida går och öppnar och säger "tjugo över slutar vi".

Denna grupp skulle kunna sägas ha ganska goda förutsättningar att hantera det skapande självständiga arbetet med tanke på att både Frida och Rickard är kunniga i gitarrspel. Ändå skapas varken musik eller text under denna musiklektion. Hur kan detta förstås? Subjektifikationsteoretiskt kan det konstateras att det här inte sker något elevskapande. Frida, Anna och Rickard framställer sig själva i första hand inte som skolelever vilka är satta att utföra en musikpedagogisk uppgift utan snarare som unga kvinnor respektive ung man i en mer vardaglig konversationsform. Man skulle kunna säga att det sker en slags privatisering av grupparbetet i det att det i högre grad relateras till experimenterande utifrån egna smakpreferenser i relation till den egna kroppen än till musikundervisningen och uppgiften att skapa en låt. Därmed träder själva den

pedagogiska uppgiften, att komponera en låt, i bakgrunden. Tydligt är att intresset för de egna kropparna är överordnat lärandet. Via kommentarer och kroppsliga uttryck signaleras en ständig fokusering på det egna utseendet, de egna kroppsdelarna och de egna rörelserna. Utifrån detta intresse för den egna kroppen kommuniceras här även en längtan och en väntan på ett möte med det andra könet. Annas vädjan om att få Rickards uppmärksamhet formuleras via en materialisering av en kvinnlighet som skapar betydelse via kroppsliga uttryck, mimik, leenden och uttalanden. Hon iscensätter ett antal beteenden som ett uttryck för en längtan att bli sedd som kvinna inför Rickard. I Annas arbete med att skapa sig som attraktiv kvinna ingår även en konstruktion av Frida som en potentiell rival. Via blickar och kroppsspråk signalerar Anna en frustration över den kommunikation som sker mellan Frida och Rickard, en kommunikation via såväl gitarrspel som kroppsliga och språkliga uttryck.

Även tiden och rummet kan ses som styrande för vad som här utspelar sig. Eleverna befinner sig ensamma i en stor tom aula utan bänkar, bord, stolar, böcker eller andra pedagogiska redskap, vilket i sig skapar en ganska avskalad och på så vis kanske också mindre kreativ lärandemiljö. Endast de två gitarrerna står till elevernas förfogande. Likaså får tiden en styrande funktion för vilken typ av verksamhet som kan komma till stånd. Organisationen av skoltid kan i sig ses som begränsande för ett skapande arbete. De inrutade schemapositionerna och relativt korta arbetspassen lämnar inget utrymme för en kreativ skapandeprocess med karaktär av "flow" där tid och rum försvinner. Istället existerar en ständig kontroll av tidens styrning inte minst genom de påminnelser om tidsliga begränsningar som de återkommande dörrknackningarna skapar. Detta medverkar till att fokus förflyttas från nuet och verksamheten till en frustrerande väntan på att klockan ska bli "tjugo över" och därmed göra det tillåtet för eleverna att avsluta grupparbetet och avvika från aulan.

## Disciplinerad frustration

I uppgiften att skapa en egen låt ingår även att författa en låttext. Eleverna ges fria händer att skriva den text de vill med det förbehållet att texten inte får handla om någon kamrat. Följande scenario utspelar sig i en av grupperna:

I ett trångt grupprum sitter Simon, Klara och Emeli runt ett bord.  
Ingen säger något. På bordet finns ett mindre keyboard som Simon

då och då lite håglöst fingrar på. Klara sitter med en gitarr i knäet utan att spela på den. Emeli är fullt upptagen med att skicka sms med hjälp av sin mobil. Klara och Simon sitter tysta och väntar på att Emeli ska bli klar med sin mobil. Endast ljudet från mobilknapparna hörs. Plötsligt vänder sig Emeli mot de två övriga och säger ”okej... men vi fick inte ha med personer sa han” varpå Simon lite torrt konstaterar ”vi fick bara ha med katter”. Flickorna skrattar och säger att de inte vill ha någon katt-text. Simon undrar vad de då ska skriva om. ”Nån sten...?”. Det blir tyst igen och alla tittar rakt fram i luften och ser ut att fundera. Plötsligt säger Emeli att ”vi kan fråga Nicke”. ”Ja, men han är ju inte här” säger Simon. Emeli tar återigen fram sin mobil under tiden som Simon protesterar med att säga ”han kan väl ingen text... faan...”. Ingen kommenterar Simons uttalande. Istället sätter Emeli igång med att knappa in ett meddelande på mobilen och undrar vad hon ska fråga Nicke om. Klara svarar med att ”du kan väl fråga om han kan skriva en text... säg det... skriva en text till vår musik... Klara och Simon sitter tysta medan Emeli sänder meddelandet. Plötsligt säger Klara: ”Men ett ämnesord kan vi väl i alla fall komma på va... Simon säg ett ord... utom katt och sten”. Alla skrattar högt. Simon svarar att ”vi kan väl skriva om vänskap eller hat eller hämnd... hämnd är kul”. Klara hakar på genom att högt översätta orden till engelska: ”friendship, hate, revenge...” samtidigt som hon skriver ned dem på pappret. Hon frågar övriga hur ”revenge” stavas och de svarar att de inte vet varpå hon tar fram sin mobil, knappar in något och strax därpå bokstaverar hon ordet högt samtidigt som hon skriver ned det. Simon konstaterar att det är mycket roligare att skriva på engelska och uttrycker att ”svenska suger”. Plötsligt tar Simon gitarren från Klara och provar att sätta fingrarna på greppbrädan. Klara säger lite trött ”ja, men vad ska vi skriva om hämnd?” Plötsligt stryker Emeli febrilt över ordet revenge på pappret med tjocka svarta streck och konstaterar ”nej det går inte... vi stryker det”. Simon kommenterar handlingen genom att fråga ”men vad ska vi skriva om vänskap och hat då?” Klara säger att ”hat finns ju i hela världen” varpå Emeli säger att ”vänskap finns ju också i hela världen”. Klara nickar och säger att ”javisst, vänskap finns också mycket”. Därpå infinner sig en lång stund av tystnad. Ingen säger något. Det enda ljud som hörs är raspet av Emelis penna då hon ritat olika geometriska figurer på pappret. Tystnaden bryts plötsligt av att Emeli slutar att rita, suckar och säger ”alltså seriöst...”. Simon säger med irriterat uttryck i ansiktet ”ja, men kom på nåt själv då... Han börjar lite tveksamt att sjunga: ”jag träffade... eh... en

kille nere på stan...". Klara säger: "men du kan ju inte sjunga" varpå Simon svarar "nej men...". Emeli avbryter med att säga "alltså det får ju vara om personer bara det inte är... alltså bara vi inte skriver en låt om nån eller så... att vi inte skriver en låt om dig till exempel... fattar du?" Simon svarar nej varpå Emeli med irriterad min fortsätter att teckna på pappret, denna gång människokroppar. Simon föreslår att de ska skriva en text om en kille och en tjej som blir kompisar. Klara hakar på men föreslår istället att de ska bli kära i varandra. "Ja, svarar Simon... typ nåt sånt... eller att dom två är kompisar och så får dom inte vara kompisar för sina föräldrar... som det är med Saras och Markus föräldrar... en true story". Plötsligt piper det i Emelis mobil, hon tar fram den och säger till övriga att nu håller Nicke på att skriva en text. Klara frågar vad han skriver men Emeli svarar inte utan knappar istället in något meddelande på mobilen. Tystnaden lägrar sig återigen över gruppen. Ingen säger något varpå Emeli suckar, tar upp pennan och fortsätter att teckna människokroppar.

Frustrationen är tydlig. Suckar, tystnad och irriterande och raljerande kommentarer varvas med håglöst fingrande på gitarr, keyboard och mobiltelefon. Ett och annat ord föreslås då och då men inget värderas som tillräckligt intressant för att bilda stomme till en text. Emeli är den i gruppen som styr kommunikationen och handlingarna. När hon tystnar eller ägnar hela sin uppmärksamhet åt att skicka sms är övriga inaktiva. Hon är den i gruppen som antecknar respektive raderar de förslag som kommer upp. Endast vid ett tillfälle då de tre engelska orden föreslås lyser eleverna upp, sträcker på sig och ser något mer engagerade ut. Idén om att skriva en engelsk text verkar tilltala eleverna. Några minuter senare, efter en stunds förhandling kring denna idé, är dock återigen uppgivenheten total.

Det är inte svårt att uppfatta uppgiften att skriva en låttext som övermäktig för dessa elever i denna situation. Trots flera ansträngningar stagnerar skapandeprocessen innan den ens har startat. Vad i situationen medverkar till frustrationen och den uteblivna kreativiteten? Har kanske just dessa elever allmänna svårigheter när det gäller språk och skrivande? Intar Emeli en alltför dominerande position i gruppen vilken verkar hämmande på övriga? Är det uppgiftens begränsning (att inte tillåta personnamn) som sätter käppar i hjulet? Eller är det bristande lärarhandledning? Frågorna är inte i detta sammanhang möjliga att besvara med säkerhet utan kan endast resultera i lösa spekulationer. Dock kan konstateras att denna situation inte på något sätt verkar vara

unik eller främmande för eleverna. Snarare verkar det av deras samtal och agerande att döma att detta är en situation de känner igen sig i. Simons torra och ironiska konstaterande ”vi fick bara ha med katter” signalerar en igenkännbar uppgivenhet inför lärarens, som han uppfattar det, onödiga instruktioner angående textinnehållet. De skämtsamma kommentarer och skrattsalvor som följer av detta uttalande kan också förstås som att eleverna finner sig i situationen och med hjälp av humor hanterar den på sitt eget sätt. På motsvarande vis kan man förstå hela situationen som icke-unik utifrån vad eleverna *inte* gör. De går inte iväg för att hämta hjälp av läraren. De protesterar heller inte nämnvärt mot uppgiften som sådan utan fortsätter istället envist att komma med fler och fler ordförslag. Inte heller avviker de från rummet de befinner sig i utan sitter kvar på sina stolar, om än suckande och uppgivna, vilket kan benämnas som disciplinering i frustration.

## Att ta makten över rum och ljud

Efter ett antal lektioner startar inspelningen av gruppernas kompositioner i inspelningsstudion. I detta arbete är läraren fullt upptagen med att agera ljudtekniker, vilket innebär att övriga grupper under dessa inspelningstillfällen inte kan räkna med någon lärarhandledning överhuvudtaget. Följande videosekvens är hämtad från arbetet i en av grupperna:

Ebbe befinner sig i inspelningsstudion tillsammans med en grupp elever som denna lektion ska spela in sin egen låt. Övriga grupper har fått instruktioner att arbeta själva denna lektion, utan lärarhandledning. En av grupperna, bestående av Calle, Viktor, Madde, Angelica och Nanne, befinner sig i stora musiksalen. De har svårt att komma igång med sitt arbete, har ännu inte komponerat någon låt och är därför lite nervösa inför den kommande inspelningen i studion. Nanne sitter vid flygeln och försöker att spela de ackord som är tänkta att låten ska bygga på. Angelica går fram till henne och tittar när hon försöker att ta ut ackorden på flygeln. Viktor sitter sedan lektionens inledande samling kvar på sin stol i cirkeln och stirrar rakt fram. Calle går runt i salen och fingrar på instrument, pennor och andra ting. Madde frågar om det är någon som har sudd. Ingen svarar henne. Nanne och Angelica diskuterar ackordsföljderna sinsemellan och Madde ansluter sig till dem. De tre flickorna börjar nu försöka skriva en text till harmonierna. Viktor sitter fortfarande kvar på sin stol utan att göra eller säga något. En av flickorna spelar Gubben Noa på flygeln. Viktor reser sig och börjar

i likhet med Calle att rastlöst vandra runt i salen samtidigt som han iakttar flickorna vid flygeln. Långsamt går plötsligt Calle fram mot dem och greppar en fiol som ligger på flygeln. Han börjar dra stråken över strängarna samtidigt som han skrattar och tar några danssteg. ”Ja, ja det låter bra” säger Nanne och ber honom sluta spela. Madde går bort från flickgruppen vid flygeln, tar en gitarr, går runt i rummet och ställer sedan ned gitarren igen. Flickorna upprepar sin vädjan till Calle att sluta spela fiol vilket han besvarar med ”bara lite” samtidigt som han drar stråken allt hårdare mot fiolsträngarna. Nanne och Angelica fortsätter att diskutera låttextern och Madde försöker till varje pris övertala Calle att lägga bort fiolen, vilket misslyckas varpå hon helt resolut går fram till honom, tar fiolen och lägger ned den i fiollådan. Calle beger sig då istället till flygeln, viftar med händerna för att visa att flickorna ska flytta på sig, sätter sig på pianopallen och börjar att så starkt som möjligt och i snabbt tempo spela ”Nu grönskar det” och därefter ”Für Elise”. Plötsligt rycks dörren upp och en av klassens pojkar från gruppen i grupprummet bredvid gör entré i salen. Han ber Calle flytta på sig, sätter sig själv i stället vid flygeln och börjar improvisera över en ackordsföljd för att därpå spela hela Für Elise. Grupprummets dörr öppnas återigen och ytterligare en pojke från en annan grupp kommer in i salen, greppar fiolen och gnider stråken över strängarna för att därefter slå så hårt han kan på congas. Nu börjar ljudnivån bli obehaglig i salen, Viktor säger att han får ont i öronen och några av eleverna i gruppen lämnar salen för att istället gå in i det lilla grupprummet. Viktor uttrycker sin irritation över att inget blir gjort, tittar på flickorna och säger ”ni har bara skrattat, ni har inte lärt er någonting”. Nanne urskuldar sig med att säga att hon ”faktiskt varit sjuk två gånger”.

Det är en successivt upparbetad kaosartad verksamhet som gestaltas i denna videosekvens, något som kräver en problematisering. Möjligen är uppgiften att skapa en egen låt i svåraste laget för eleverna. Det tas för givet att musikskapande är fullt genomförbart mot bakgrund av elevernas förkunskaper. Onekligen verkar det finnas instrumentalistiska förkunskaper inom gruppen. Flera av eleverna visar sig kunna traktera såväl piano som gitarr, men trots detta uteblir skapandeprocessen. Hade gruppen behövt ytterligare förkunskaper när det gäller musikskapande för att klara av uppgiften? Kanske – kanske inte. Tydligt är dock att gruppens samarbetsproblem påverkar skeendet och resulterar i en maktkamp över verksamheten i klassrummet. Vad som utspelar sig i

denna sekvens kan förstås som ett uttryck för hur makt produceras via en diskurs där föreställningen om maskulin överordning upprätthålls via pojkarnas styrning av vad som händer i klassrummet. Det handlar inte om att pojkarna i sig *har* mer makt än flickorna utan snarare om att de *tilldelas* mer makt. De agerar som handlingsföreträdare i en diskursiv praktik där flickorna i vissa fall antingen gör motstånd eller positionerar sig som underordnade. Flickorna ger inledningsvis uttryck för en ambition att försöka ta sig an dagens uppgift, dock utan att på minsta vis involvera de två pojkarna i gruppen. Pojkarna å sin sida ägnar tiden åt att antingen distansera sig eller att sabotera flickornas arbete genom att dominera såväl rummets ljudmiljö som dess yta. Så småningom resulterar denna maktkamp i mer eller mindre kaosartade aktiviteter vilka till stor del initieras av pojkarna. Att denna situation inte är något som vissa av eleverna själva är tillfreds med är påtagligt. Några av gruppmedlemmarna uttrycker sin frustration över att arbetet urartat, andra försvinner från salen. Det faktum att gruppen arbetar lärarlöst kan möjligen ses som en påverkansfaktor. Det existerar ingen pedagogisk ledare i klassrummet, vilket resulterar i att en patriarkal diskurs ges utrymme att dominera och på olika sätt utöva makt.

Lite senare då lektionen ska avslutas, och klassen samlats i cirkeln, konstaterar Ebbe: ”De här lärarlösa grupperna fungerade inte så där hundra idag va”? Flera av eleverna instämmer i påståendet, någon säger att det var ”jobbigt” varpå Ebbe kommenterar: ”Ni har haft en tuff dag idag med teaterbesök och allting... okej, tack för idag”.

Här blir det tydligt att läraren lägger ansvaret på eleverna respektive teaterbesöket, vilket kan ses som en brist på reflexiv självkritik hos honom. Att problemet eventuellt skulle kunna vara av musikpedagogisk art är något som inte överhuvudtaget artikuleras eller problematiseras i sammanhanget.

### Att veta när och var man gör något

Att veta *var* man befinner sig respektive att veta *när* man gör något är en kunskap som framställs som väsentlig i denna skolas arbete med att skriva egna låtar. Följande utsnitt ur videofilmerna illustrerar två exempel på denna typ av styrning. I det första exemplet gestaltas kunskapsprocessen om platsens betydelse:



Eleverna kommer in i salen, sätter sig på stolarna som är placerade i cirkel. En elev har med en egen gitarr och frågar om Ebbe kan stämma den, varpå hon får svaret att han kan göra det då lektionen slutat. Tre flickor fnissar oavbrutet och tystnar först när Ebbe höjer rösten och lite strängt säger "idag får ni jobba på". Han tittar på elevgruppernas anteckningar från förra lektionstillfället och säger "jag blir lite konfunderad här... Lisas grupp, ni var ju i replokalen förra gången, men var det en replokal på riktigt... så att ni inte skulle springa runt och byta...?". Lisa svarar lite skamset nej varpå Ebbe fyller i "nej det var bara en vanlig... ja, det var egentligen inte replokalen...". Alla, både lärare och elever sitter helt tysta någon minut, därefter säger Ebbe: Vad sa jag till er förra gången? Sa jag inte att ni inte skulle byta runt på instrumenten? Maja svarar att de visst inte bytte instrument varpå Ebbe säger "nehej, ni gjorde inte det. Okej, då var det en replokal. Därefter vänder han sig mot samtliga elever och meddelar följande: "För är man där inne nu och har den som en replokal så byter ni inte runt. Okej, då byter ni inte runt idag, utan ni håller fast vid instrumenten och övar uthålligheten. Okej då kör vi". Eleverna reser sig upp och går iväg med sina respektive grupper till olika grupperum.

Det framstår här som en väsentlig kunskap att som elev själv ha ordning på och föra anteckningar om i vilken lokal man befinner sig när man arbetar med gruppuppgiften. Dessutom ses det som viktigt att veta vilka regler som gäller för de respektive lokaler man befinner sig i. Sker grupparbetet i "replokalen" är det inte tillåtet att byta instrument, vilket det däremot är om man befinner sig i någon annan lokal. Det artikuleras en strävan efter någon slags autenticitet i lärandet. Replokalen blir en riktig replokal först då eleverna betar sig i enlighet med de regler som satts upp, det vill säga "håller fast vid instrumenten och övar uthållighet". Att disciplineras till uthållighet framstår därmed som ett pedagogiskt alternativ till att erbjuda eleverna redskap gynnsamma för ett kreativt musikskapande.

Vidare illustreras här hur läraren i sina uttryck strävar efter att få eleverna att bekänna huruvida de har uppträtt i enlighet med regelverket eller inte. Det handlar om att demonstrera normen om den goda eleven som dels minns vad läraren sa vid förra lektionen och dels är fullt medveten om vad som är tillåtet respektive otillåtet. Att eleverna inte ges någon pedagogisk eller musikalisk förklaring till detta regelverk kan i sammanhanget ses som en normaliserings-

strävan. Genom att okritiskt följa reglerna och på så sätt anpassas till en viss praktik skapas en stabil diskurs.

I nästa exempel illustreras hur organisationen av tiden blir en form för styrning och disciplinering:

Dagens lektion har precis startat och läraren Ebbe står mitt i cirkeln med eleverna sittande på sina stolar runt omkring. Han ser bekymrad ut och tittar på eleverna med en lite bister min: ”Sen har ni skrivit lite fel här en del... ni har skrivit att det är fel lektion...” (pekar på elevernas anteckningspapper som han håller i handen). ”Alltså det var lektion nr fyra förra gången, idag är det lektion nummer fem. Var noga med detta, vilken lektion ni skriver, det är alltså lektion nummer fem idag. Ok?” Alla eleverna sitter tysta och tittar allvarligt på Erik som fortsätter att tala till dem: ”Annars kommer vi att hålla på med det här tjugo gånger till... och det vill ni ju inte” Han delar ut anteckningspappren till respektive grupp- ledare. Klara tittar på sin grupps anteckningar och ser förvånad på Ebbe: ”Men vi har ju skrivit fyra?” Ebbe svarar: ”Ja ni ja, men inte alla”. Sabine börjar sudda i sina anteckningar och frågar Ebbe om denna lektion är lektion nummer 4. Han suckar tyst varpå Pontus, som också suddar i sina anteckningar, svarar att det är lektion nummer fem. När grupperna är klara med sina ändringar i anteckningarna tittar de tysta upp från sina papper och ser på Ebbe. Han vänder blicken mot var och en i cirkeln och frågar: ”Hur känns det för er om två gånger?” Eleverna svarar inte utan sitter helt tysta.

Här illustreras återigen hur eleverna tränas i att disciplinera och styra sig själva. Att noga veta och anteckna rätt nummer på lektionen framställs som avgörande för resten av terminens arbete. Skriver man fel nummer riskerar man att hålla på med detta grupparbete hur länge som helst, något som läraren också tar för givet att eleverna helst inte vill.

Vilken typ av kunskapsbildning möjliggörs inom ramen för denna styrning? Man kan säga att här skapas den ideala eleven. En elev som självständigt kan navigera inom ramen för musikämnets organisatoriska regelverk och som dessutom är fullt medveten om och när som helst kan redogöra för eventuella konsekvenser av sitt eget handlande. Denna självständiga elev bör också ha utvecklat en förmåga att resonera om sina känslor, såväl aktuella som framtida känslor, vilka ses som ett resultat av förmågan att följa detta regelverk.

## Förhandling i inspelningsstudion

Det har blivit dags för en av grupperna att spela in sin komposition med hjälp av skolans inspelningsanläggning. Detta moment har av läraren presenterats som det stora målet för hela vårens verksamhet, något som möjligtvis avspeglas i att den grupp som idag ska spela in sin låt ger ett något nervöst och förvirrat intryck:

Nicke, Kalle, Sofia och Mikaela står lutade mot väggarna i inspelningsstudion. De fnissar och småpratar i väntan på att Ebbe ska komma och spela in deras komposition. Mikaela viskar till Sofia att hon inte kan låten, Sofia viskar något ohörbart till svar. I samma ögonblick kommer Ebbe in i rummet, ler och säger med lite högtidlig röst: "Välkommen till Björkskolans inspelningsstudio". Han sätter sig bakom mixerbordet, fingrar vant på alla reglage och knappar, snurrar runt i stolen och säger glatt: "Då ska vi se... Mikaela, du spelar?". Mikaela svarar att hon spelar bas varvid Ebbe säger åt henne att sitta kvar i rummet. "Sofia, vad spelar du?" (vänder sig mot Sofia och ler). "Gitarr", svarar Sofia, som även hon får instruktionen att sitta kvar i detta rum. På frågan om vem som ska spela trummor räcker Nicke upp handen. Här blir röstläget ett annat när Ebbe spänner ögonen i Nicke och säger: "Okej, då får du gå in där sen" samtidigt som han pekar genom en glasruta på det angränsande grupprum där trumsetet är placerat. Slutligen får Kalle frågan om vilket instrument han spelar. Kalle svarar att han spelar piano och Ebbe pekar ut mot musiksalen där ett keyboard är placerat och säger åt honom att han kan sätta sig där och spela lite under tiden som han ska göra en ljudkoll. Nicke, som lite oroligt står kvar hängande mot väggen och ser ut som om han inte vet vart han ska ta vägen, går plötsligt med raska steg iväg till rummet med trumsetet varpå Ebbe ropar med förmanande röst efter honom: "Du sitter där och rör ingenting". Nicke ropar till svar att han "ju måste värma upp först". Ebbe tar ingen notis om detta utan fingrar på mixerbordets reglage och vänder sig sedan mot Sofia och ber henne ta elgitarren. Hon svarar att hon inte kan spela elgitarr varpå Ebbe säger "nej". Sofia ser osäker ut och gör ett förtydligande: "Alltså jag kan inte spela gitarr". Ebbe kommenterar inte hennes påstående utan greppar istället gitarren och börjar stämma den. Sofia ser än mer förvirrad ut och riktar ytterligare ett uttalande mot Ebbe: "jag hinner inte byta och sån't". Ebbe reagerar inte heller på detta uttalande utan fortsätter att stämma gitarren. Slutligen säger Sofia lite desperat: "Dom kommer bara att flabba åt mig". Ebbe tittar upp på

Sofia och frågar varför någon skulle flabba åt henne, varpå Sofia fnittrar lite nervöst och svarar att hon inte vet. ”Dom bara är såna”. Nu lyser Ebbe upp och säger att ”det finns ett trick... och det är att du lägger gitarrspelet på 1:orna.. kolla nu”. Han spelar på gitarren och lägger ackordet på 1:an och markerar tydligt paus på 2:an, 3:an och 4:an genom att dämpa strängarna med handflatan. Sofia ser lite uppgivet på honom och säger att hon vet, men att hon inte hinner byta ändå. Ebbe svarar: ”Nej, men du hinner nästan byta i alla fall. Den här gitarren är inte så viktig, men du är med i spelet i alla fall”. Sofia ser lite lättad ut men frågar ändå: ”Okej så om jag spelar fel och så... gör inte det nå't?”. ”Neej, det gör ingenting” säger Ebbe glatt och lämnar över gitarren till Sofia. Hon tar emot den, sjunker ihop med kroppen och säger lite trött: ”Oj, vad tung den är”.

Lärarens stora intresse är uppenbarligen ljudteknik. Han ser märkbart tillfreds ut bakom mixerbordet då han inledningsvis med högtidlig min välkomnar eleverna till skolans egen inspelningsstudio. Han påtar sig under hela tiden i studion ett starkt och självklart ledarskap. Detta ledarskap kan dock inte sägas ha pedagogiska kvaliteter utan snarare ljudtekniska. Vad eller hur eleverna spelar på respektive instrument ses som mindre väsentligt än att de faktiskt deltar i inspelningen (”du är med i spelet i alla fall”). Intressant är här hur läraren möter de skilda eleverna i gruppen. Nicke, som spelar trummor, får hårda tillrättavisningar innan han ens hunnit sätta sig bakom trummorna. Sofia, å andra sidan, ignoreras till en början men så småningom möter läraren henne i hennes oro kring gitarrspelet. Läraren tar för givet att Nicke inte kan styras vid trumsetet liksom han tar för givet att Sofia inte kräver så stort musikaliskt utrymme i sammanhanget. Anmärkningsvärt är också att Sofia efter tålmodiga förhandlingsförsök övertalas att spela gitarr med argumentet att hennes gitarrspel inte är så viktigt. Frågan är varför hon då ska spela överhuvudtaget? Och hur kan det komma sig att hon väljer alternativet att spela gitarr vid inspelningen trots att hon inte känner sig tillräckligt kunnig ännu? Hennes uttalande (”oj vad tung den är”) när läraren lämnar över elgitarren kan förstås som att hon aldrig tidigare spelat på en elgitarr. Här finns ett pedagogiskt dilemma vilket kan ses som en effekt av denna diskursiva praktik. Den pedagogiska styrningen under grupparbetena har varit svag då eleverna har lämnats att på egen hand skapa musik och text. Konsekvenserna av detta blir att läraren vid inspelningstillfället själv i hög utsträckning skapar gruppernas låtar med hjälp av ljudtekniska möjligheter. I detta skede ges eleverna ingen möjlighet att del-

ta. Läraren är ensam kung vid mixerbordet. Sofia får endast information om att det inte gör något om hon spelar fel.

## Sammanfattning

Ur ett disciplineringsperspektiv kan det ses som anmärkningsvärt att denna diskursiva praktik kan konstateras ha såväl en svag som en stark styrning. Här existerar en svag styrning vad gäller *innehållet* i de olika gruppernas aktiviteter. Vad eller hur skapandet går till är inte något som vare sig kontrolleras eller bedöms, inte heller resultatet av detsamma. Däremot är styrningen stark när det gäller *formerna* för arbetet. Det existerar ett starkt behov av att kontrollera inramningen av vad som sker, det vill säga den egna planeringen av tid och rum.

Parallellt med denna svaga respektive starka styrning existerar ett maktspel mellan eleverna utifrån konstruktionen av kön. Att skapa sig som kvinna respektive man sker i vissa fall utifrån vad som kan ses som könsstereotypa föreställningar om över- respektive underordning, något som inte minst blir tydligt i samband med de lärarlösa lektionerna.

Den kunskapsbildning som kommer till stånd i en diskursiv praktik av detta slag kan i första hand ses som socialt och organisatoriskt orienterad. Musikaliskt inriktade kunskapsdiskurser får i *Kropparnas, tidens och rummets disciplinerade praktik* en klart underordnad funktion. Istället öppnas här upp för helt andra diskursiva maktstrukturer där eleverna ges möjlighet att skapa sig som andra typer av subjekt än primärt som elever.

## Den hantverksmässiga kunskapens och det energiska undervisandets praktik

### Rummet och de agerande

Jag parkerar bilen utanför musiksalen, som utgörs av en fristående byggnad vid sidan av skolans huvudbyggnad, plockar åt mig kameratrustningen och går de få stegen mellan parkeringen och byggnaden. Väl inne är det första som möter mig en hall med en rad toaletter på vänster sida och ett antal krokar att hänga kläder på till höger. Det finns ytterligare två dörrar, en rakt fram på andra kortsidan av rummet och en på högra sidan. Utanför den högra dörren

står ett par skor och från rummet bakom dörren hörs ljud från en elgitarr. Jag trycker ned handtaget till dörren, och kommer in i ett stort rum som visar sig vara musiksalen. Byggnaden ser utifrån ut som härbärgerande två våningar, men större delen av salen rymmer bara en våning eftersom det är så högt i tak. Det finns emellertid ett loft på ena kortsidan som man når via en trappa. Senare får jag mig berättat att detta loft disponeras av en musikkår och att eleverna inte har tillträde dit. Klassrummet är fullt av musikinstrument. Det finns både instrument med någon form av elektronik eller elförstärkning och akustiska sådana. På den ena kortsidan hänger en klassuppsättning akustiska gitarrer. Instrumentens placering tyder på att musicerande i klassensemble är en frekvent förekommande aktivitet. Alla de instrument som används inom rock- och popmusikgenren finns representerade. Det finns elgitarrer, basar, syntar och digitalpiano. Det finns vidare en flygel och ett akustiskt piano samt PA-utrustning. Båda långsidorna är täckta av fönster. Dock sitter fönstren på den ena sidan så högt upp att det under dessa finns plats för en whiteboardtavla. Det är också med utgångspunkt i denna sida av rummet som instrumenten är organiserade.

Vid en av gitarrförstärkarna sitter en pojke i strumplästen, intensivt övande på ett gitarriff. Antingen märker han inte min närvaro eller så tar han ingen notis om den. Jag söker inte heller kontakt utan går ut i hallen igen när jag insupit atmosfären en stund. Väl ute i hallen går jag bort till den andra dörren. Den visar sig vara olåst och jag kommer in i ett grupprum i vilket det också finns en del instrument, en synt, ett Fender Rhodes el-piano samt ett akustiskt piano. En skylt på väggen och ett märke på el-pianot skvallrar om att detta rum disponeras av kommunens kulturskola.

Nu hörs ljud från hallen, som tyder på att eleverna är i antågande. Jag går ut ur rummet och möter ett antal elever i full färd med att ta av sig skorna innan de äntrar musiksalen. När de börjar strömma in avbryter den övande pojken, stänger av förstärkaren, ställer ifrån sig elgitarren, och följer de andra elevernas exempel att ta en stol från staplarna vid ena väggen för att sedan sätta sig i en halvcirkel på rummets fria golvyta. Ett par minuter förflyter under det att jag riggar upp kamerautrustningen samtidigt som jag studerar eleverna som är fjorton till antalet, sannolikt en halvklass.

Elevernas klädstil och frisyrer får sägas vara i huvudsak mainstreamorienterade och vissa av eleverna skulle till och med kunna karakteriseras som extremt prydliga, med exempelvis skjorta med en pull-

över utanpå. Ingen av dem närmar sig någon mera utpräglad ungdomsstil och några element från subkulturer eller modetrender står inte att finna. Det närmaste man kommer detta är en flicka som har en förkärlek för svarta kläder samt en pojke som har halvlångt hår och en klädstil där det finns vissa bohemiska drag.

Eleverna sitter nu i en halvcirkel på stolarna, stillsamt samtalande och väntande på att läraren ska komma. Jag tittar ut genom fönstret och där materialiseras en gestalt som med energiska, målmedvetna steg och en pärm under armen är på väg till musikinstitutionen. Det är mycket riktigt läraren och efter några sekunder träder han in genom dörren, går fram till pianot på vilket han lägger pärmen. Ett ögonblick står han stilla och tittar på eleverna som nu har tystnat. Sedan säger han: "hej". Jag noterar att han till skillnad från eleverna behåller skorna på.

## Det musikaliska hantverket och att "göra musik"

Sebastian, som läraren heter, står med ena benet på pianostolen, med en gitarr som han håller på att stämma. Han är omgiven av några elever som också väntar på att få sina gitarrer stämda. De övriga sitter på stolar i en halvcirkel med varsin gitarr i knäet. Sebastian stämmer gitarrerna med snabbhet och en gnutta nonchalans och avslutar varje stämning med en dragning, markerande att gitarren nu är i spelbart skick. Rummet är fyllt av plinkande och sorlande, men när Sebastian häver upp sin röst efter avslutad stämning tystnar eleverna: "När ni ska spela gitarr så ser ni redan nu att det är rätt trångt", säger han och gör en gest som signalerar att eleverna bör sära på sig för att de inte ska störa varandra under spelandets gång. Hans röst har ett energiskt tonfall och förmedlar en stämning att effektivitet är ett signum för detta klassrums pedagogiska praktik. Vissa av eleverna följer hans uppmaning och Torbjörn sätter sig till och med framför de andra. "Jag tycker det underlättar otroligt", fortsätter Sebastian. "Ni kan röra era händer". "Ta ett D ackord på den", säger han vänd mot Anders. "Är det inte så", frågar Anders och tar efter lite tvekan det grepp som han tror är förknippat med ackordet. Sebastian har emellertid inte varit ute efter att kontrollera om Anders behärskar ackordet utan istället efter att avgöra om Anders gitarr är stämd. Han tar nu gitarren och finslipar stämningen. Han provar olika intervall och ackord för att temperera stämningen. Under tiden bidar Anders sin tid sittande med händerna i knäet. De andra eleverna respekterar Sebastians aktivitet genom att un-

der tiden inte spela på sina gitarrer. När Sebastian är nöjd reser han sig upp, pekar på tavlan och säger: ”D, A7 och G har vi spelat... mycket”. Han gör en liten konstpaus mellan orden spelat och mycket och uttalar dessutom ”mycket” med extra eftertryck ungefär som för att visa att dessa ackord är något som eleverna verkligen bör behärska. ”Är det nån som känner att dom inte kan de här ackorden utantill”, fortsätter han. Röstens har en tendens att gå upp i falsett i slutet av frasen, vilket förstärker ett intryck av att han är exalterad och så effektivt som möjligt försöker ta vara på den tid som står till förfogande genom att driva lektionen framåt. Han intar sedan en pose där han knäpper händerna över magen samtidigt som han tittar ut över elevskaran med ett vaksamt uttryck i ansiktet. ”Ja... G... kanske”, svarar Jonte efter ett ögonblicks tvekan. ”Du kan det inte”, replikerar Sebastian och pekar på Jonte. ”Alla andra känner att de har koll på de här ackorden”, fortsätter han med energisk röst. ”Ja... typ”, svarar en av eleverna och en annan säger ”så där”. ”SÅDÄR”, härmar Sebastian med låtsad indignation, samtidigt som han med en whiteboardpenna pekar på Anders. ”Gå upp och skriv ett D-ackord på tavlan”.

Denna lektionssekvens kan analyseras med avseende på både identitet, styrtekniker och produktion av kunskap. De båda förstnämnda aspekterna kommer att diskuteras nedan och kunskapsbildningen kommer att utgöra fokus i detta avsnitt. Det som kan utläsas av sekvensen är att eleverna ska behärska tre ackord på gitarr. Det handlar inte om att lära sig ackorden, utan lärarens retorik går ut på att det förutsätts att eleverna redan behärskar dem. Detta understryks dels av extremiseringen ”mycket” som dessutom ges extra eftertryck genom konstpausen och att ordet betonas, dels av den spelade indignationen när en av eleverna säger att hon behärskar ackorden ”så där”. Lärarens spelade indignation är så tydlig att den inte kan uppfattas som verkligt menad, vilket fungerar som balanserande det faktum att eleverna egentligen borde behärska de tre ackorden men att läraren har full förståelse för att vissa av dem ännu inte gör det.

Lektionssekvensen förmedlar också ett budskap om att det finns en ambition att repetera gångbara ackord, att nöta in dem med syftet att eleverna ska träna hantverket på i det här fallet gitarr. En progressionstanke kan också förutsättas vara inbyggd i att ofta återkomma till samma ackordskonstellation eftersom en sådan efterhand kan byggas på med nya ackord. Det faktum att alla elever deltar underbygger också att det finns en ambition att så många



elever som möjligt ska lära sig kompa på gitarr. Kort sagt att öva på att behärska ett musikaliskt hantverk. Gången när en låt studeras in har också ett bestämt mönster. Först lär samtliga elever ackorden på gitarr och sjunger låten. Man tränar även på eventuella riff. Efter det läggs bas trummor och keyboard till. En återkommande distinktion som läraren gör mellan den första fasen av lärandet, alltså det direkt instrumentaltekniska och slutfasen, när man spelar låten i klassensemble är att den rena färdighetsträningen inte kan betraktas som musicerande. Formuleringar kring detta tema förekommer frekvent i materialet och andemeningen torde vara att begreppet musik definieras som mera komplext än att hjälpligt behärska exempelvis ett par ackord på gitarr. Nedan följer tre utsagor som återfinns på olika ställen i det empiriska materialet, men som kan tjäna som illustration av olika sätt att ge begreppet musik mening.

”Den börjar alltså med fyra stycken rundor med det här lilla riffet, som ni har spelat nu. Och det går rätt så fort. Så det får man alltså träna upp fingrarna i. Vi ska inte *göra musik* utav denna idag, utan vi fortsätter veckan efter sportlovet och då ska vi få in bas och trummor och piano med och sången med. Så nu kör vi igenom, sjunger och spelar ackord”.

Ja det låter *lite musik ju...* vi provar nu.

Nu e de svårt. *Nu e det musik.*

## Rätt man på rätt plats

Klassrumsmusicerande är en frekvent förekommande aktivitet som också ger belägg för att det musikaliska hantverket har en privilegierad plats i praktiken. Lektionssekvensen som skildras ovan mynnar en lektion senare ut i klassrumsmusicerande med låten OOAA hela natten som underlag. Gången vid instuderingen är att det hela börjar i enlighet med lektionssekvensen ovan, det vill säga att alla elever spelar gitarr och sjunger, men att slutversionen består av trummor, elbas, gitarrer och keyboard samt sång. Här delas alltså eleverna upp på de olika instrumenten och denna fördelning sker ganska obemärkt och till synes godtyckligt, men det slumpar sig ändå så att de hantverksmässigt skickligaste eleverna får nyckelpositioner. Detta kan ske genom att läraren ställer en fråga som ”vem spelar trummor” eller ”vem tar basen” som kan uppfattas som riktad till samtliga elever men som ändå implicerar att ”vem” är någon som

behärskar trum- eller basspelets hantverk. Vid framförandet av OAAA hela natten sjunger två av eleverna, Tina och Andreas. Andreas har mycket svårt att hitta rätt melodi men Tina bär upp sångframförandet och neutraliserar därmed den problematik kring det klingande resultatet som skulle framträda om Andreas skulle vara utlämnad till att sjunga själv. Samma sak gäller de andra insatserna. De elever som inte behärskar hantverket hamnar bakom en akustisk gitarr som inte framträder i ljudbilden.

Sex av eleverna ska spela gitarr på OAAA hela natten och sitter i en klunga. Emma har elgitarr och de andra eleverna akustiska gitarrer. Pontus har intagit en position bakom de andra, som för att demonstrera distans. Sebastian stämmer i förbifarten Emmas elgitarr via några eleganta ackordskombinationer, och går sedan raskt vidare för att ställa in volymen på förstärkaren. När han är nöjd med volymen på elgitarr justerar han in en mikrofon till en av de akustiska gitarrerna. Det blir Victoria som får äran. Efter ytterligare en del organiserande gör trummisen ett inslag och musicerandet är igång. Tre av de elever som trakterar de akustiska gitarrerna behärskar ackorden ganska bra och följer med i vändningarna, men det går sämre för Li och Pontus. Pontus simulerar att han spelar genom hela låten. Han slår över strängarna med den ena handen och trycker godtyckligt på dem med den andra. När låten är slut utbrister Stefan "Kanon". "Det var fan bra ju", fyller Mikael i. Han fortsätter: "Ja det tyckte jag". "Det tyckte du alldeles rätt i", avslutar Stefan.

I denna lektionssekvens kommer en problematik upp till ytan som är ofrånkomlig vid klassrumsmusicerande. Det existerar ett samband mellan resultatet på ett framförande och en ambition att alla ska delta på lika villkor. Ett beslut att låta de elever som behärskar instrumenten inta betydelsefulla positioner kan legitimeras med argument som att ett bra resultat är en källa till motivation och att de elever som inte har nyckelpositioner ändå känner delaktighet genom att det är den kollektiva insatsen som räknas. Dock kan det också lyftas argument som skjuter in sig på att en dominanssituation är för handen genom att vissa elever favoriseras genom sitt kunnande och att det är extra känsligt eftersom denna favorisering så tydligt exponeras i musicerande. En parallell kan dras till lagidrotter där det också finns ett element av utslagning och marginalisering. Visserligen kan sådana argument mötas med att det vore ännu värre att göra svagpresterande elever till åtlöje inför de andra genom att

förmå dem att agera som frontfigurer i aktiviteter de inte behärskar, eller att de är väl medvetna om sina bristande färdigheter och därmed är fullt nöjda med att figurera i marginalen.

En annan aspekt som framgår av lektionssekvensen ovan är vem som får privilegiet att spela elgitarr och att få mikrofon till sin akustiska gitarr. Även i detta fall finns en konkurrensproblematik som är omedelbart exponerad genom att det är ofrånkomligt att alla elever vet vilka gitarrer det är som framträder i ljudbilden och även att det sker en rangordning av eleverna som blir explicit uttalad genom vilken position i ensemblen de har. I lektionssekvensen framgår också att tre av eleverna med de akustiska gitarrerna som inte har någon förstärkning behärskar ackorden och bytena av ackord.

Konstruktionen av de som kan och de som inte kan kommer även till uttryck på andra sätt. Torbjörn, som är en duktig musikanter och behärskar både gitarr, trummor och elbas används ofta som ackompanjemangshjälp och får även centrala uppgifter när det är fråga om klassrumsmusicerande. När låten *Another brick in the wall* av gruppen Pink Floyd studeras in blir det sålunda Torbjörn som får spela bas, eftersom just basgången är det som bär upp denna låt och också kan betraktas som bitvis komplicerad. Genomförandet blir också lyckat, mycket på grund av att ett bra resultat framstår som det viktigaste målet. Ett annat argument som kan legitimera en dylik strategi är att de elever som är genuint intresserade får möjlighet att utvecklas och känna att de fyller en viktig funktion i verksamheten. Ett exempel på detta, men även på problematiken som är förknippad med en sådan strategi, ges i följande lektionssekvens.

Vi befinner oss i terminens slutskede och läsåret kommer att krönas av ett grupparbete som går ut på att eleverna ska studera in en låt som de sedan blir bedömda på. Grupperna ska innefatta 2-5 elever och eleverna får själv dela in sig. Sebastian introducerar projektet varvid följande monolog utspinner sig: "Nu så, dela er i grupper", säger han på sitt vanliga energiskt hurtiga sätt. "Jag kommer att lägga ut massor med låtar, ni kan ha att välja på. Har ni andra förslag eller önskemål, det finns där och det finns Internet, fråga mig om ni behöver hjälp att hitta grejer, fråga varandra". Han fortsätter: "Försök nu blanda upp er. I och med att vi har Torbjörn, Klas och Tina som är väldigt duktiga på musik. Använd er av varandra". "Va sa...", utbrister Alex och tittar på Sebastian med öppen mun och ett frågande uttryck i ansiktet. Hans kommentar går emellertid

obemärkt förbi och Sebastian fortsätter med orden rullande i rasan-  
de tempo: ”Ni behöver inte ta en konstellation där ni tre är ihopa”.  
Alex, som sitter bredvid Tina tittar först på henne och vänder sedan  
blicken mot Sebastian. ”Vilka sa du”, säger han med ett tonfall som  
bär spår av tydlig indignation. Han vänder sig ånyo till Tina: ”Sa  
han Klas”. Han upphäver nu en djup suck och stöder uppgivet hu-  
vudet i händerna. Sebastian har nu uppfattat hans inpass och upp-  
repar: ”Torbjörn och Tina är väldigt duktiga på musik också. An-  
vänd er av dom och inte bara av mig. Låt dom ta ledarroller och  
formera er gärna i andra konstellationer”.

Läraren nämner här öppet vilka elever som han tycker är duktigast i klassen  
och detta är helt i linje med den rådande diskursen att låta elever som behärs-  
kar musicerande inta dominerande positioner. Dock finns det även en mot-  
sättning i hans resonemang genom att de uppmanas att ingå i konstellationer  
där de kan fungera som en slags biträdande lärare, vilket naturligtvis skulle  
inverka negativt på det klingande resultatet, eftersom de kunnigaste eleverna  
då inte skulle befinna sig i samma grupp. Den diskurs om specialisering, vil-  
ken yttrar sig i att de högpresterande eleverna genomgående får framträdande  
roller vid klassrumsmusicerande tonas här ned av en diskurs som kan betrak-  
tas som ganska dominerande i den svenska skolan, det vill säga en strävan att i  
första hand lyfta de svagpresterande eleverna till en minsta gemensam kun-  
skapsnivå även om det sker på bekostnad av de högpresterandes utveckling  
(Ericsson, 2006). I detta fall blir belöningen för de högpresterande eleverna  
inte resultatet som sådant eller att de har fått möjlighet att utvecklas tillsam-  
mans med likapresterande, utan snarare att de har fått fungera som biträdande  
lärare.

Det mest iögonfallande med lektionssekvensen är dock den elev som rea-  
gerar med indignation på lärarens rättframhet beträffande de elever han anser  
vara duktigast i musik. Hans reaktion belyser att det existerar en konstruktion  
av identitet och dominansförhållande som förtjänar att uppmärksammas. En  
del av en lärares funktion är naturligtvis att bedöma, vilket gör att han/hon  
automatiskt befinner sig i en maktposition. Det kan också hävdas att en realis-  
tisk självbild är en faktor som har potential att neutralisera problematik kring  
rangordning vad det gäller prestation. Att trycka på nödvändigheten av själv-  
kännedom i en verksamhet som musik, där kunnandet obönhörligen expone-  
ras, kan ses som en ersättning för den diskurs inom musikämnet som var för-  
härskande för ett antal år sedan och som gick ut på att det sågs som tveksamt

att överhuvudtaget bedöma musikaliska prestationer, en slags ”gömma huvudet i sanden” diskurs som diskuteras i Ericsson (2002). Dock finns det onekligen en problematik kring denna fråga som blir synlig när Alex ifrågasätter lärarens innefattande av Klas i gruppen ”duktiga elever”. Han ger uttryck för att lättare kunna acceptera att Torbjörn och Tina räknas in i gruppen. Detta fungerar som bemyndigande hans reaktion som relevant och legitim. Han är medveten om att det finns elever i klassen som är exceptionellt duktiga och framstår därmed inte som naivt framhävande sin egen kompetens, men uttrycker dock reservation beträffande lärarens bedömning av Klas’ kompetens. Sekvensen visar att det är en känslig fråga. Samtidigt som han gör sig immun mot en eventuell anklagelse för bristande självkänedom ger han uttryck för besvikelse över att hans namn inte nämns trots att en elev som han tydligen uppfattar sig som jämbördig med lyfts fram.

Klassrumsmusicerande kan betraktas som en komplex social aktivitet där begrepp som identitet, dominans och subjektspositionering är väl värda att diskuteras med utgångspunkt i undervisningens karaktär. Genom att aktiviteten både ljuder och har en kollektiv prägel går det svårligen att komma undan kategoriseringen av elever med avseende på kunnande och kunnandets effekt i en gruppammansättning. Från att helt enkelt ignorera och negligera denna problematik, vilket var fallet under 1970-talet och en bit in på 1980-talet har en mera verklighetsförankrad syn att hantera problemet brett ut sig. Detta har skett via en retorik om att det inte är möjligt att förneka det uppenbara och att besvikelse över individuellt tillkortakommande i ett sammanhang kan elimineras eller åtminstone mildras av en realistisk självbild. I en praktik där klassrumsmusicerande förekommer torde det finnas ständigt pågående identitetsförhandlingar, maktflöden och därmed subjektspositioner som både kan intas och tilldelas och det framstår som viktigt för aktörerna att ha en reflekterande hållning för att en acceptabel balans skall kunna hållas.

## Den hurtiga effektiviteten och den hantverksmässiga kompetensen

I skildringen av lektionssekvensen under rubriken *Det musikaliska hantverket och att ”göra musik”* illustreras både lärarens identitet i klassrummet och de styrtekniker som kommer till uttryck och ett resonemang kring dessa aspekter kommer att utvecklas här. Aktivitet och energi är ett signum för praktiken. Av den skildrade sekvensen kan utläsas att läraren på ett flyhänt sätt tar sig an stämningen av gitarrerna. Det intryck som förmedlas är att han är en kunnig

instrumentalist som är väl insatt i den musik som spelas i klassrummet, vilket uteslutande är undervisningsvänliga låtar inom rock- och popgenren. Identiteten som musiker, men även som effektiv pedagog är viktiga element i lärarens identitetskonstruktion. Hängivenheten till klassisk rock- och popmusik understryks av att han ofta bär T-shirts med tryck som Beatles eller Pink Floyd. Ett annat karaktäristiskt drag är den energi som omger hans person. Han gör alltid entré i klassrummet sist och eleverna sitter redan på sina stolar. När lektionen ska börja syns han med raska steg och en pärm i handen förflytta sig från skolans huvudbyggnad och ett intryck ges att han kommer direkt från något möte eller en annan lektion som har dragit ut på tiden. Det verkar som om han så snabbt som möjligt vill komma in i lektionssalen så att ingen tid går förlorad. I klassrummet är det heller aldrig fråga om någon tidsspillan. Information till eleverna kommer piggt och hurtigt ur hans mun och tillkännagivandet av vad dagens lektion ska handla om ges med en självklarhet som undanröjer alla tänkbara ansatser till protest. Ett exempel på introduktion till en lektion kan låta som följer:

”Idag ska vi ha musikhistoria. Vi ska tala om punken som var en musikstil som kom på 70-talet och vi ska spela en låt av ett av Sveriges populäraste punkband. Vilket var det?”

Sedan är lektionen igång. Relationen till eleverna är lättsam men det finns även en distans som skänker en känsla att han besitter auktoritet. Även om det stundtals finns en interaktion mellan läraren och specifika elever sker kommunikationen främst mot klassen som helhet. Detta gör att det blir ett förhållande där läraren har en ganska traditionell identitet som upplysare (Ericsson, 2006) och där eleverna är mottagare, som visserligen inte är passiva men där ändå läraren är motor i verksamheten. Mycket sällan rör sig interaktionen om något annat än det som tillhör lektionsinnehållet och detta förstärker ytterligare både känslan av distans och att det är fråga om att hinna så mycket som möjligt på de 40 minuter som står till förfogande. Intrycket att effektivitet är karaktäristiskt för praktiken yttrar sig också i att läraren knyter ihop sladdar eller småplockar med instrument eller papper under tiden eleverna musicerar. Detta förmedlar också ett intryck att eleverna är så pass kompetenta musiker att de kan spela utan lärarledning så att han kan syssla med andra göromål under tiden.

Att via täta, rappa instruktioner aktivera eleverna kan betraktas som en styrteknik som har en potential att eliminera ovidkommande småprat och strategin att ständigt ställa frågor fungerar också som ett effektivt redskap att fånga elevernas uppmärksamhet. När eleverna inte kan svara på en fråga väntar läraren ganska länge, medan han med uppfordrande blick studerar eleverna. En sådan väntan injicerar en slags förväntan i situationen och skänker även dignitet åt frågan. I lektionssekvensen ovan, där ackorden D, G och A7 diskuteras ingår det i lärarens framställning att förutsätta att eleverna behärskar ackorden, men att göra detta på ett skämtsamt sätt genom att låtsas vara indignerad när ett par elever uttrycker osäkerhet. Han balanserar här mellan att framställa sig som en krävande lärare och en förstående sådan, men hans huvudbudskap är ändå att eleverna har krav på sig att prestera. Detta understryks också av hans poängterande att det är fråga om repetition. Det finns således en idoghet i undervisningsstrategin.

En annan viktig aspekt vad det gäller styrning i klassrummet är lärarens auktoritet som musiker. Han har uppenbarligen sina rötter inom rock- och popgenren och under den termin lektionerna bevisas är temat olika typer av traditionell rock- och popmusik. Exempel på sådana är svensk så kallad ”progressiv” musik, punk, symfonirock, disco etcetera. Musicerande prioriteras och läraren visar med tydlighet att han behärskar det musikaliska hantverket. Visserligen är en del av eleverna ganska drivna instrumentalister, så det är inte speciellt frekvent förekommande att läraren måste fokusera på basala färdigheter vad gäller trakterandet av de respektive instrumenten. Detta innebär att han företrädesvis spelar gitarr, vilket torde vara hans huvudinstrument. Hans huvudsakliga funktion är som en repetitör, vilken ibland med gitarren i hand leder musicerandet. Dock måste det även framhållas att strategin att se resultatet som det primära, vilket diskuteras under rubriken *Rätt man på rätt plats* medför att de svagpresterande eleverna marginaliseras, något som också resulterar i att han sällan behöver ge rent instrumenttekniska instruktioner. Utan tvekan är hans framtoning som kompetent musiker betydelsefull som ett redskap för styrning. Läraren är emellertid inte den enda aktör som har betydelse för hur klassrumsdiskursen ter sig. Detta diskuteras nedan.

Olåsta dörrar och att ta av sig skor och mössor”

Ovanstående rubrik kan tjäna som en fingervisning om den dominerande elevidentiteten. När jag besöker skolan för första gången förvånas jag av att

dörrarna till musikinstitutionen och grupprummet inte är låsta, trots att det finns en uppsjö av stöldbegärliga instrument. Detta faktum kan uppfattas som signalerande olika saker. För det första att låsta lokaler inte behövs eftersom det inte förekommer någon brottslighet. För det andra är det en signal att skolan som utbildningsinstitution och kanske just denna skola är uppskattad av eleverna. För det tredje förmedlas ett intryck att relationen mellan eleverna och personalen är bra, i synnerhet beträffande musikleäraren. Sist men inte minst signalerar det att det finns en underliggande ideologi som skulle kunna formuleras som *frihet under ansvar*. Detta ger också en fingervisning om att eleverna generellt är välanpassade. Det handlar alltså om den ultimata formen av styrning, det vill säga självstyrning, där solidaritet är ett verksamt om än bräckligt element.

En annan sak som kan tyckas förvånande är att eleverna tar av sig skorna, innan de äntrar klassrummet. Även om det är naturligt att man tar av sig skorna hemma, så torde det vara ovanligare i skolan, åtminstone för de äldre eleverna. Argument som skulle kunna lyftas för ett skofritt klassrum är att städningen blir enklare, att golvet inte repas eller att man brukar ha övningar där eleverna sitter eller ligger på golvet. Sådana argument kan vara plausibla, men det finns även en annan infallsvinkel som förtjänar att diskuteras, det vill säga att det är fråga om en styrteknik. En styrteknik som mycket väl kan vara mer eller mindre omedveten, men som ändå fungerar som en sådan. En annan sådan styr-, eller om man vill spetsa till det lite, disciplinerings-teknik, är att kräva att eleverna tar av sig mössorna. Detta är också ett krav som efterlevs med ett enda undantag under terminen då verksamheten filmas. Det är när Pontus har mössan på sig under lektionen och läraren blir varse detta. Han säger med ett stänk av förvåning i rösten: "Har du mössan på dig"? Sedan går han resolut fram till Pontus och drar mössan av honom och slänger den på en stol. Pontus finner sig i lärarens åtgärd och lektionen fortsätter. Den handling som läraren utför skulle mycket väl kunna betraktas som integritetskränkande och kan också ses som en indikator på maktbalansen mellan lärare och elever. En lärare som inte har en stark ställning auktoritetsmässigt gentemot eleverna, eller som inte har stöd i skolans regelverk och kollegium torde inte riskera att få sin auktoritet naggad i kanten genom att misslyckas med intentionen att få av eleven mössan. Mössor på lektionerna har ända sedan fenomenet uppenbarade sig varit en het potatis och det har hela tiden funnits ideologiska undertoner i debatten om mössans vara eller inte vara på lektionerna. Det mest fre-



kventa argumentet för att mössor inte bör tillåtas på lektioner är att det betraktas som kränkande gentemot läraren. God sed har i Sverige varit att huvudbonader ska tas av inomhus för att demonstrera vördnad. Detta uttrycks ofta inte explicit utan man hänvisar till att det är ohyfsat att bära mössa inomhus utan att vidare problematisera det. Disciplineringsaspekten är i det här fallet mera tydlig än vad det gäller de två först diskuterade styrteknikerna och skulle sannolikt inte fungera i en skola med ett mera belastat upptagningsområde. En annan aspekt som förtjänar att tas upp är att det symbolvärde en mössa har för eleven torde vara ett annat än för en lärare, men det ses som självklart att det är lärarens uppfattning om vad mössan står för, som bör gälla.

Elevernas beteende i musikklassrummet är en gång för alla framförhandlat och den dominerande diskursen kommer väl till uttryck genom att institutionen inte är låst, samt kraven att de ska ta av sig skorna i klassrummet och inte bära huvudbonader. Kort sagt, majoriteten av eleverna framstår som mycket välanpassade och studiemotiverade och denna dominerande identitet vidgar också ramarna för lärarens agerande samtidigt som den marginaliserar enstaka elever som faller ur ramen. En sådan är Pontus, vars identitet i klassrummet diskuteras i följande avsnitt.

## Den ointresserade och okunnige

Pontus identitet i klassrummet har tidigare berörts i avsnittet *Rätt man på rätt plats* då hans båda strategier att distansera sig rumsligt från de andra eleverna och hans simulering av gitarrspelande flyktigt diskuterades. Här ska resonemanget fördjupas. Pontus ger tydligt uttryck för att han inte känner sig bekväm under musiklektionerna. Han har ganska hög frånvaro, en frånvaro som intensifieras under slutet av terminen när eleverna musicerar i smågrupper. Detta är i sig en indikator på att han inte trivs, men det finns fler andra sådana som på ett påtagligt sätt illustrerar hans situation. En av dem är simuleringen av gitarrspelandet som skildras ovan, vilket kan ses som en strategi att dölja att han inte behärskar det. En annan indikator på att det finns en ansats till demonstration som dock framstår som halvhjärtad är att han vid ett tillfälle behåller mössan på trots att han naturligtvis är väl införstådd med de regler som gäller. Följande lektionssekvens skildrar Pontus ointresse för musikundervisningen, men också att han inte är redo att revoltera fullt ut, eftersom han trots allt underkastar sig förväntningarna och kraven från lärarens sida.

Detta innebär också att han blir tvungen att genomlida situationer som han inte känner sig bekväm med. Slutligen kan sekvensen analyseras med avseende på maktförhållanden och identitetsförhandlingar.

Eleverna sitter i grupper och har fått till uppgift att konstruera ett grafiskt partitur baserat på en låt av gruppen Queen. Sebastian står vid tavlan och ger instruktioner kring tillvägagångssättet. De flesta av eleverna följer intresserat med när Sebastian demonstrerar och förklarar. Pontus sitter dock och gäspar samtidigt som han tittar på klockan. Sebastian säger: "Hur gör man gitarr". Det är alldeles tyst i klassrummet under några sekunder. Plötsligt blir Sebastian medveten om Pontus hållning och utbrister samtidigt som han räcker en whiteboardpenna till honom: "Du sitter och gäspar så du får upp och röra på dig". Pontus tar lite tafatt emot pennan, ungefär som om han inte vet vad han ska göra med den. Några sekunder förflyter under vilka Sebastian blänger på Pontus med händerna i sidorna. Sedan mjuknar han något, sätter sig ned på en förstärkare och fortsätter: "Hur skulle du rita ett gitarrljud som detta dessutom. Hur låter gitarr?". Efter ett par sekunders betänketid säger Pontus nu vänd mot Sebastian: "Skrålligt". Fnissande hörs från de andra eleverna. "Skrålligt", upprepar Sebastian frågande. "Det är ett djävla ljud", replikerar Pontus i ett försök att förtydliga, samtidigt som han signalerar att han inte tycker gitarrinpassen i låten är njutbara. Sebastian fortsätter upprepningen: "Det är ett djävla ljud. Men det är aggressivt. Du får rita ett aggressivt ljud här på strecket", säger han med energisk röst samtidigt som han pekar mot tavlan. Pontus masar sig nu upp ur stolen och går mödosamt gungande fram till tavlan med den ena handen i byxfickan och den andra med ett fast grepp om whiteboardpennan. När han kommit fram till tavlan säger han: "Hur då?" Han gör ett litet uppehåll. "Om man sarr så", fortsätter han med sin breda dialekt och gör en gest mot tidslinjen på tavlan. Hela tiden gungar kroppen fram och tillbaka. "Ja... gitarren är ju verkligen", börjar Sebastian för att sedan med energiska steg förflytta sig bort till skivspelaren för att spela upp en sekvens i låten där gitarren är dominerande. "Vi tar tillbaka det en liten bit och så lyssnar vi". Under tiden sekvensen spelas upp står Pontus vid tavlan och fingrar på whiteboardpennan, som om han febrilt söker efter något att göra med händerna. När musiksekvensen har klingat ut säger Sebastian: "Han spelar inte hela tiden utan han verkligen... markerar toner". Pontus ser ut som om han känner press på sig att rita gitarrinpasset på tavlan. Hans tvehågsna rörelser med whiteboardpennan, fram och tillbaka och upp och ned i luften framför

tavlan, visar dock att han inte har en aning om hur gitarrljudet bör gestaltas grafiskt. Sebastian fortsätter sin undervisning med snabba frågor i ett rasande tempo: "Hur ska du visa att han markerar en ton för den håller ju inte på hela tiden som bas och trummor gör". Pontus står som ett frågetecken. "Jaha" säger han och gör en ansats att skriva. Sebastian ger inte upp: "Hur ska du kunna markera det. Visa det! Är det en hög ton eller en låg ton på gitarren?". Efter en stunds tystnad kommer knappt hörbart från Pontus: "Hög". Sebastian lotsar nu Pontus: "Den är hög, då ska den vara över strecket. Och så var det den markeringen. Där ungefär ska vi ta". Han tar nu några steg mot tavlan för att visa var markeringen bör sättas. Pontus står fortfarande med pennan mot tavlan, men utan att komma sig för att skriva något. Sebastian går ända fram till tavlan. Han pekar och säger: "Där nånstans kommer gitarren". Pontus börjar nu rita en lång linje. "Men går den hela tiden?", avbryter Sebastian. Pontus försöker argumentera för sin linje. "Så stannar den där och så kanske den börjar här igen". Fnissande hörs nu från de andra eleverna. Sebastian konsulterar nu varje ens av sin pedagogiska kompetens i ett försök att få Pontus att förstå det orimliga i hans inplacering av gitarren i partituret. "Detta är hela låten", säger han och mäter med armarna. Samtidigt vänder han sig beslutsamt om och går med raska steg tillbaka till skivspelaren. "Lyssna nu igen". Innan musiken går igång utbrister Sebastian uppgivet: "Hjälp honom". Sekvensen spelas ånyo upp och under tiden försöker Pontus göra något med sin kropp. Han lutar sig först mot tavlan, sedan pillar han lite på whitboardpennan för att till slut inspektera overheadapparaten som står framför honom. Efter uppspelningen är det som om Sebastians intresse har förflyttats från Pontus till de andra eleverna för han vänder sig till dem med nästa fråga: "Hur länge varar gitarren på det strecket". "En centimeter kanske", säger Torbjörn. "En centimeter", utbrister Sebastian och röstens nyans avslöjar att han är lättad över att äntligen få rätt svar. Pontus vänder sig om mot tavlan för att pliktskyldigast rita ett encentimeters streck på den. Resonemanget om gitarrens insats i låten fortsätter, men Pontus försvinner mer och mer ut i periferin. Dialogen förs nu mellan läraren och de andra eleverna. Pontus märker efterhand att fokus flyttats från hans person och efter en stund sätter han sig på en stol, som är placerad vid overheadapparaten, fortfarande med pennan i handen och i anslutning till tavlan. Efter ytterligare en stund under vilken låten spelas upp ännu en gång, med påföljande dialog med de andra eleverna, förstår Pontus att han inte är intressant längre. Han kastar demonstrativt pennan på uppsamlingsblecket i tavlans underkant

och lufsar tillbaka till sin plats. Lärarens fokus är nu helt på de övriga eleverna.

Anledningen till att Pontus blir utvald att schavottera vid tavlan anges vara att han gäspar, det vill säga att han egentligen uppfattas som ointresserad och därför bör engageras. Läraren kunde mycket väl ha valt en annan elev, som sannolikt inte skulle ha utmanat hans pedagogiska kompetens på samma sätt som Pontus, men genom att välja Pontus görs en markering att han inte har fördragsamhet med ointresserade elever och att ointresse föranleder direkta åtgärder. Detta är i sig en indikation på ett dominansförhållande. Pontus skulle mycket väl ha kunnat neka att gå fram till tavlan, vilket skulle ha inneburit en auktoritetsförlust för läraren. Det får således förutsättas att läraren känner sig ganska trygg i att han skulle lyckas med sin föresats, vilket också implicerar att deras inbördes maktförhållande väger över i lärarens favör. Detta exemplifieras också av att Pontus ger uttryck för obehag när han står vid tavlan, översköld med frågor från läraren och med sin okunnighet exponerad för de andra eleverna. Han väljer dock att schavottera vid tavlan framför att göra öppet uppror och neka att göra läraren till viljes. Hela lektionssekvensen kan ses som ett exempel på en disciplinerings teknik. Utgångspunkten kan då vara att ointresse är en provokation mot innehållet i undervisningen och därmed i en förlängning mot läraren och utbildningssystemet. En sådan inställning bör korrigeras, vilket kan göras genom att eleven sätts i en obehaglig situation, ett obehag som är en direkt följd av dennes ointresse. Framtida obehag kan elimineras genom att eleven slutar vara ointresserad. En sådan disciplinerings teknik fordrar att det finns en obalans i maktförhållandena till lärarens fördel till skillnad från den självstyrningsvariant där man lägger ansvaret på individen, vilken kan fungera även om det finns en obalans i maktförhållandet till elevens fördel. Läraren kan med hjälp av en sådan hållning argumentera sig fri från en obehaglig situation där hans auktoritet skulle sättas på spel.

Lektionssekvensen ger också uttryck för att en identitetskonstruktion är för handen. Genom att läraren pressar Pontus att åstadkomma något vid tavlan, sätts denne i en belägenhet där han på något sätt måste agera. Resultatet blir att han, ställd mot väggen av lärarens frågebatteri, visar förlägenhet och obeslutsamhet, något som förstärks ytterligare genom att läraren inte godtar hans försök att gestalta gitarren i det grafiska partituret. Han framträder alltså som ointresserad och okunnig men ändå följande normen att vara närvarande och underkasta sig lärarens undervisningshandlingar, som mycket väl kan be-

traktas som förödmjukande. De andra elevernas tillbakahållna fnissningar och i lektionssekvensens sista del den självklarhet med vilken de besvarar lärarens frågor göder ytterligare konstruktionen av Pontus som okunnig. Passagen där läraren utbrister ”hjälp honom” får ses som en klimax i konstruktionen, där Pontus okunnighet i förhållande till de andra eleverna slutligen fastslås. Det faktum att fokus för lärarens uppmärksamhet från början var helt riktad mot Pontus för att efter uppmaningen ”hjälp honom” plötsligt ebba ut förstärker också hans identitet som obildbar. Alla pedagogiska resurser är uttömda och Pontus förvisas ut i klassrummets periferi

## En kanon av rock och pop

Det innehållsrika i undervisningen under den tid praktiken studeras tar uteslutande sin utgångspunkt i rock- och popmusik med fokus på det historiska perspektivet. Även om det är musicerandet som dominerar sker detta med olika låtar som underlag, vilka kan sägas exemplifiera olika genrer knutna till skilda tidsperioder under senare hälften av 1900-talet. Det handlar alltså på ett sätt om rockens och popens historia även om detta till viss del kamoufleras av den dominerande aktiviteten, musicerande. Det är idel kända grupper och låtar som fungerar som underlag för lyssning och musicerande och det finns naturligtvis även en funktionell aspekt inbyggd i valet när det gäller musicerande, genom att låtarna inte får vara för svåra att utföra. De grupper som tas upp är ABBA, Nationalteatern, Philemon Arthur and the Dung, Ramones, Sex Pistols, Ebba Grön, Bee Gees, Queen och Pink Floyd vilka, med undantag för Philemon Arthur and the Dung vars framträdelse mest kan betraktas som ett försök att skildra ett av den svenska så kallade progressiva musikens märkligaste fenomen, torde vara kända för personer med rötter i det sena 1900-talets rock- och popmusik. Det existerar en musikkulturell homogenitet i klassen, vilket märks genom att eleverna är ganska väl insatta i den musik som läraren exponerar. De känner ofta till både låtar och artister. Visserligen handlar det om en kanon av känd rock- och popmusik men det framstår också tydligt att de gillar musiken och känner sig hemmastadda med den. En lektionssekvens när man lyssnar på Bohemian Rhapsody, en av gruppen Queens mest kända låtar, kan tjäna som exempel.

Lektionen är inne i sitt slutskede. Den har handlat om att göra grafiska partiturer och en låt av Queen har varit underlag för verksamheten. Eleverna vill emellertid lyssna till ytterligare en låt, nu utan att

behöva ha en uppgift förknippad med lyssnandet. Läraren väljer från skivan och sätter på musiken. Eleverna sitter fortfarande i smågrupper efter arbetet med partituret. Flera av eleverna känner igen musiken och nickar uppskattande till varandra. Torbjörn och Klas, som sitter i samma grupp småler mot varandra vid olika passager i låten, som för att visa att de är medvetna om musikens storhet och att de njuter av den. De flesta av eleverna lyssnar uppmärksamt men det finns även undantag. Li har lagt upp sina fötter i Amandas knä och rör dem rastlöst fram och tillbaka i takt med musiken. Pontus är mera intresserad av sin mobiltelefon än av att lyssna till Queen. Dock utgör dessa elever undantag och det dominerande intrycket är att majoriteten av eleverna lyssnar med stort intresse. Efter en stund tvingas Sebastian avbryta lyssnandet eftersom nästa klass är på väg in i klassrummet. Sebastian avslutar med att säga. ”Det bär mig emot att stänga av den. Men hur bra uppbyggd är den!!”. ”Den är skitbra” replikerar Lars med eftertryck.

Början av sekvensen är intressant ur ett perspektiv som berörs på annat ställe, nämligen det som där benämns *skolans uppgiftskultur*. Efter att syftet med lyssnandet under hela lektionen har varit att eleverna skulle lösa en uppgift ger de uttryck för en längtan att lyssna mera ostrukturerat. Tina uttrycker också en önskan att få lyssna på hela låten utan att den hela tiden avbryts för analys och kommentarer. Det som emellertid är huvudfokus i detta avsnitt är den stämning som genomsyrar situationen. Det råder djup konsensus mellan lärare och elever om att det är betydelsefull musik man lyssnar till och stämningen i klassrummet skulle kunna betraktas som andäktig. Det är de musikaliskt tongivande eleverna som främst bär upp diskursen, men mellanskiktet ansluter sig villigt. Det är i princip bara Pontus och Li som positionerar sig som måttligt intresserade men deras agerande räcker inte för att förändra diskursen.

Underlaget för musicerande under den termin praktiken besöks är följande låtar: OOAA hela natten, Ring ring (ABBA), 800 grader (Ebba Grön) samt Another brick in the wall (Pink Floyd). Alla dessa låtar får ses som ganska överkomliga att spela och detta torde vara en av anledningarna till varför de har valts. En annan är naturligtvis att det finns en koppling till de genrer och grupper som diskuteras. Låtar som 800 grader och Another brick in the wall kan mycket väl tänkas utgöra attraktiva underlag för musicerande bland dessa elever men OOAA hela natten och Ring ring, kanske främst den förstnämnda, har en slagdängekaraktär som borde ge dem sämre status i en elevgrupp där

det finns ett genuint intresse för musik. Inte vid något tillfälle kritiserar repertoaren, vilket kan ha en koppling till att det finns en slags musikerkultur i klassen, som skulle kunna karakteriseras som att det primära inte är att konstruera sin identitet med utgångspunkt i en speciell ungdomskulturell stil med därav följande musiksmak, utan snarare att konstruera en identitet som kompetent musiker, som visserligen har personliga favoriter men som inte ser något problem i att röra sig mellan olika genrer. Detta framgår tydligt av materialet, där en tillfredsställelse i det tekniska hanterandet av instrumenten, exempelvis riff på gitarren och fills på trummorna, överflyglar det faktum att det kanske inte är en favoritlåt som utgör underlaget för spelandet. Ytterligare en sak som kan kopplas till den musikeridentitet som vissa elever ger uttryck för är att de sannolikt musicerar i andra miljöer än i skolan, exempelvis kulturskolan. En indikation på detta, förutom att de är så pass drivna att det inte skulle vara möjligt att enbart tillägna sig de färdigheterna de besitter i skolan, är att det vid ett tillfälle förekommer en diskussion om att kunna läsa noter, varvid det framkommer att flera elever behärskar detta men inte läraren.

### När det känns som bäst

Eleverna har fått till uppgift att studera in en valfri låt i smågrupper. Låten ska sedan redovisas i klassen och även utgöra ett underlag för lärarens betygssättning. Eleverna har uppmanats att själv göra indelningen i grupper och därvid rekommenderats att försöka konstruera grupper så att inte alla högrepresterande elever kommer tillsammans. Dock har detta tydligen misslyckats för Torbjörn, Klas och Tina, som alla är skickliga musikanter har kommit i samma grupp. De är i färd med att rigga upp instrument och förstärkare. Torbjörn, vars huvudinstrument visserligen är gitarr, ska spela trummor, Klas har tagit hand om basen och Tina ska spela gitarr och sjunga. Låten ingår inte i skolrepertoaren utan torde omsorgsfullt ha valts med utgångspunkt i elevernas musikpreferens.

Eleverna har placerat sig i en triangel. Torbjörn sitter vid trummorna, Tina på en förstärkare och Klas bredvid henne på en stol med ett notställ framför sig. Tina börjar med ett suggestivt komp i 6/8 dels takt. Efter några takter gör Torbjörn ett elegant inslag och sedan är låten igång. Klas kompletterar med basen och Tina börjar sjunga med klar genomträngande röst. Koncentrationen är på topp. Torbjörn får ett sammanbitet uttryck i ansiktet när han gör rytmfi-

gurer där bastrumman och virveltumman samverkar, samtidigt som han håller ett rakt komp med högerhanden på hi- haten. Klas följer Tinas rytmiska gitarrspel med en lite mera återhållsam basgång, intensivt stirrande på notstället där ackorden är nedskrivna på ett papper. Tina sjunger med inlevelse och det märks att hon är van att sjunga till eget gitarrkomp. Det enda som påminner om att det är en musiklektion i en skola är ljudet från andra grupper som på grund av bristen på grupprum är tvungna att öva i samma lokal.

Ovan skildrade lektionssekvens har flera saker gemensamt med musicerande i grupp utanför skolmiljön. För det första är alla elever som deltar intresserade och motiverade. Gruppsammansättningen är självvald, vilket har resulterat i att de elever som behärskar det musikaliska hantverket har sökt sig till varandra. Ett sådant arrangemang kan uppfattas som problematiskt i skolan där det ofta finns en fast förankrad föreställning att en lärares viktigaste uppgift är att fokusera de svagpresterande och även motivera dessa (Ericsson, 2006). En verksam strategi för att uppnå detta mål anses vara blandade grupper där de högpresterande kan fungera som ställföreträdande lärare och även öka motivationen hos svagpresterande genom att resultatet blir bättre. Som diskuterats på annat ställe finns också en sådan ambition hos läraren, genom att denne förordar blandade grupper, men i praktiken har denna uppmaning inte haft någon verkan. I en fritidsgrupp torde det för det första ses som en förutsättning att gruppmedlemmarna är motiverade och också att de besitter ett visst kunnande. För det andra sker instuderingen av låten utan lärarhjälp. Det finns ett så pass gediget kunnande i gruppen att de klarar sig på egen hand. För det tredje är låten som utgör underlaget för musicerande självvald. Den ingår inte i något övergripande tema som styr vilken musik som ska spelas, utan gruppen har autonomi att välja den musik de finner attraktiv. Sist men inte minst är aktiviteten musicerande något som dessa elever sysslar med på sin fritid, vilket tonar ned uppgiftskaraktären som trots allt ligger implicit över aktiviteten, genom att den är initierad av läraren och att resultatet kommer att utgöra ett underlag för betygssättning.

### Musikutövande som självutlämnande aktivitet

Musik i skolan är en självutlämnande aktivitet, kanske mera självutlämnande än någon annan på grund av att den har en inbyggd performativ dimension. Problematiken har diskuterats i Ericsson (2006) där det i intervjuer med lärare



framgår att ett viktigt kriterium vid bedömning och betygssättning är elevernas förmåga att hantera performativa situationer. Det kan röra sig om att känna sig bekväm med att sjunga och musicera inför publik, exempelvis klasskamrater, kompisar och föräldrar, men det kan även handla om att uttrycka sig verbalt när det gäller att svara på frågor eller vid redovisningar av olika slag. Ovan har under avsnittet *Den okunnige och ointresserade* diskuterats identitets- och dominansproblematik, men en analys av det avsnittet skulle även kunna göras med avseende på integritetsproblematik. Följande lektionssekvens är ytterligare ett exempel på en situation som kan diskuteras med avseende på detta, men nu gäller det den specifika integritetsproblematik som uppträder i kölvattnet av musikundervisningens performativitetsdiskurs.

Eleverna håller på att lära sig sångstämman till Ebba Gröns låt 800 grader. De har just sittande sjungit låten men Sebastian är inte riktigt nöjd: ”Ställ er upp i en klunga så att jag kan höra er och så att ni kan dra nytta av varandras sångröster”, säger han. Alla eleverna ställer sig lydigt upp. Som vanligt har Pontus distanserat sig från de andra. Han står längst ut på ena kanten och mellan hans stol och nästa är det ett betydligt större mellanrum än mellan de andra stolarna. Han är också den som sist följer Sebastians uppmaning om att eleverna ska stå upp. Sebastian räknar in och börjar spela den karakteristiska introduktionen till låten. Under tiden som introt spelas hinner Pontus titta besvärat på texten som han håller i handen, lägga upp vänster ben på stolen bakom sig så att han står på ett ben, ta ner benet igen för att till sist greppa tag i TV-apparaten som står vid sidan om honom. De andra eleverna står lugnt med texten i handen, väntande på att sånginsatsen skall börja. Läraren och alla elever utom Pontus börjar nu sjunga. Vissa av eleverna har svårare att hänga med än andra, men alla rör på läpparna indikerande att de åtminstone försöker. Pontus är emellertid fullt sysselsatt med att balansera på högerbenet. Han har ånyo lagt upp det vänstra på stolen bakom sig och som för att göra det ännu mera invecklat gungar han med hjälp av den ena handen på stolen. Jag väntar hela tiden på att han ska tappa balansen och braka ihop på golvet. Han lyckas emellertid balansera sig igenom låten och mot slutet har han till och med tid att symboliskt röra på läpparna ett par gånger.

En lektionssekvens som denna är förmodligen vanligt förekommande i den svenska skolans musikundervisning och det kan kanske tyckas att en sådan borde kunna passera utan någon djupare diskussion. Dock kan det vara frukt-

bart att någon gång stanna upp och ifrågasätta det som många musklärare ser som självklart, det vill säga att hurtigt kommendera upp eleverna på golvet för att delta i en aktivitet. Det finns en dimension av dominans i en sådan situation som skildras ovan. Läraren vet att han har den auktoritet som krävs för att få eleverna att ställa sig upp och eleverna ifrågasätter inte heller hans legitimeringsretorik fast den mycket väl kan uppfattas som tunn. Det är fullt möjligt att hävda att föreställningen att det är bättre att stå upp och sjunga är så cementerad att den inte går att ifrågasätta och att uppmaningen ofta görs halvt omedvetet och utan reflektion. Det är även fullt möjligt att diskutera fenomenet som en disciplinerings teknik. Under hela tiden sånginsatsen pågår visar Pontus tecken på rastlöshet. Det är som om rörelserna är ett sätt att skyla över en känsla av att vara utlämnad till att stå rakt upp och ner och sjunga med en text i handen. I detta fall handlar det om identitetsförhandling. Han är av läraren påbjuden en identitet som sjungande elev som följer gruppens beteende, men hans handlingar och uppsyn signalerar att han inte känner sig bekväm med en sådan identitet.

### Sammanfattning

Ett av praktikens mest karakteristiska drag är dess fokus på det musikaliska hantverket. Flera av eleverna är drivna musikanter och dessas kompetens, intresse och positiva hållning påverkar majoriteten av eleverna, vilket i sin tur gör att musikverksamheten framstår som en betydelsefull aktivitet. Detta kombinerat med en kunnig, energisk och effektiv lärare resulterar i en till synes väl fungerande praktik, där normen är att vara kunnig, följsam och intresserad. Det bär emellertid också med sig att ett avvikande beteende uppfattas som mera utpräglat än det skulle göra i en praktik där det inte fanns en så tydlig norm, vilket visar sig i att främst en av eleverna förvisas till verksamhetens periferi. Det existerar också en ganska traditionell maktfördelning mellan lärare och elever, som yttrar sig i olika disciplinerings tekniker, där en förutsättning för att kunna utöva dessa tekniker också är direkt beroende av vilka subjekspositioner som är möjliga att inta. Slutligen fokuseras resultatet, exempelvis i klassrumsmusicerande, vilket har implikationen att högpresterande elever ofta får betydelsefulla uppgifter vid musicerande i klassensemble.

# Den gestaltande lärarens praktik

## Rummet och de agerande

Vi befinner oss i en stor sal som mycket väl, förutom att det är ett klassrum för musikundervisning, också skulle kunna tjäna som en klubblokal eller ett musikcafé. Det som framkallar detta intryck är framförallt scenen som är belägen längst ned i lokalen, men även att rullgardinerna framför fönstren är neddragna, så att inget dagsljus sipprar in. En sak som ytterligare förstärker bilden är att finishen på lokalen är ganska nedgången. Scenen är belägen vid den ena kortändan och den andra upptas av en kateder bakom vilken ett digitalpiano är placerat. Här finns också ett skåp med skivspelare, skivor och diverse böcker med musikanknytning. På denna sida av rummet finns också en elgitarr och en elbas samt förstärkare till dessa instrument uppställda. Bägge långsidorna upptas av stora fönster och på högra långsidan är två akustiska pianon placerade. Vänstra långsidan av klassrummet flankeras av en rad pelare i cement vilka också markerar gränsen mellan det egentliga klassrummet och en gång som löper från den ena ingången till den andra. Den senare fungerar också som utrymningsväg, vilket en stor skylt ovanför dörren signalerar. Det finns inga grupprum utan det enda utrymme som kan användas som sådant, är en avsats ovanför en trappa i anslutning till utrymningsdörren. Förutom de redan nämnda instrumenten finns några akustiska gitarrer. Undervisningen bedrivs i halvklass om ca 15 elever och en lektion varar 80 minuter. Elevernas personliga stil är ganska ordinär både vad gäller klädstil och frisyrer. Ingen är märkbart trendinfluerad eller har attribut som signalerar någon subkulturell preferens.

## Allt ljus på mig

Under den tid praktiken bevistas kretsar verksamheten kring rock- och popmusikens historia som avhandlas i kronologisk ordning med början i work-songs och blues för att sedan mynna ut i den explosion av ungdomsrelaterad musik som kom till stånd under senare hälften av 1900-talet. Läraren framstår som en centralgestalt vars musikantiska kunnande är en förutsättning för att undervisningen kan läggas upp på det sätt som görs. Dennes klassrumsidentitet kan närmast liknas vid en underhållare som demonstrerar olika musikstilar och artisters egenart och specifikhet genom att skickligt hantera både piano och elgitarr. Eleverna fungerar som hans publik, som åhörare vilka beund-

rande iakttar och rycks med, exempelvis av hans boggiespel på pianot, bluesriff på gitarren eller ”output” när han sjunger.

Avsikten med lektionssekvensen är att eleverna ska känna var ackordbytena finns i en tolvtakters blues genom att räcka upp handen vid bytena. Sven börjar spela ett medryckande boggie woggie komp på digitalpianot och en hel del av eleverna, som sitter på stolar i en halvcirkel, ler och gungar med i rytmen samtidigt som de räcker upp händerna på de ställen de tror att ackordbytena sker. När Sven slutat spela säger Anna. ”Jag tyckte inte den här musiken låter ledsen”. Detta får ses som en adekvat kommentar eftersom Sven tidigare haft en utläggning om att bluesens karaktär är sorgsen och att texterna ofta handlar om vardagsbekymmer. ”Nej... nu gjorde jag den lite för snabbt och såhär, men det var bara för att det skulle gå undan”, skyndar sig Sven att säga. ”Jag får ta fram gitarren för att göra den lite mera ledsen”. Han tar nu gitarren och gör en typisk bluesintroduktion. Sedan börjar han sjunga: ”Woke up this morning, and I didn’t believe what I saw”. Han sjunger med känsla och i de karakteristiska pauserna fyller han i med figurer på gitarren. Eleverna sitter tysta och lyssnar. När Stefan slutat spela säger han: ”Nu märkte ni att jag hade mycket mellanrum va”.

Demonstrationer av den här karaktären förekommer flitigt under lektionerna och det existerar alltid en legitimeringsstrategi i samband med lärarens framföranden. I detta fall är det att visa på bluesens karaktär, vilket åskådliggörs av lärarens kombinerade fråga och påstående i slutet av lektionssekvensen, men ofta handlar det om att illustrera en specifik artists sätt att sjunga, spela eller framträda. Sålunda gestaltas såväl det pianospel med både händer och fötter som är karakteristiskt för Jerry Lee Lewis som Chuck Berrys så kallade ”duck walk”, alltmedan eleverna sitter på sina stolar och uppskattande skrattar. Mot slutet av lektionerna kan dock en avmattning i deras uppskattning märkas, vilket resulterar i att vissa elever visar tecken till oro. Det kan då ha förflutit 50 minuter av lektionen utan att de har kommit upp ur sina stolar.

Sven har just avslutat en demonstration av Jerry Lee Lewis piano spel under det att Henrik och Andreas rastlöst har klappat händerna. Han fortsätter nu sin föreläsning om rockmusikens historia genom att tala om artisterna som försvann. Han höjer sin stämma för att överrösta sorlet som alltmer börjar ta överhanden i klassrummet. ”Nämnde jag nånting om varför rock’n rollen tar slut”. Ingen svarar. Henrik och Andreas är fullt sysselsatta med att peta både på

varandra och på Malin, som inte är sen att ryckas med i aktiviteten. "Det var ingen som lyssnade då så du får ta om det", säger någon varpå Sven replikerar med ett "ajajajaj". Han gör ett nytt försök: "Jo en av orsakerna var ju att dom försvann". Här gör han en paus vilket Maja utnyttjar. "Dom dog", säger hon med eftertryck. Linda spinner vidare på temat: "Dom dog ut". "Dom utrotades", bättrar Sara på. "Ja, vissa dog" fortsätter Sven och räknar forcerat upp några artister: "Buddy Holly och Richie Valens dog i en flygkrasch, men vissa kom i fängelse, andra åkte in i militären, dom försvann på ett eller annat sätt. Under tiden resonemanget fortgår blir det alltmer oroligt i elevgruppen. Vissa sträcker på sig och gäspar. Andra gungar fram och tillbaka med överkropparna i brist på annan sysselsättning och det tisslas och tasslas mellan dem som sitter vid sidan om varandra. Plötsligt tystnar Sven för några sekunder. Elevgruppen märker detta och uppmärksamheten på Sven ökar. "Vi har några minuter kvar bara", säger han, i ett försök att förhandla fram ytterligare en stunds uppmärksamhet. Tobias hinner skjuta in ett snabbt: "vad är klockan" innan Sven återknyter till lektionens tema: "Dom försvann... och det sista man kan säga hände med rock'n rollen det är att det är en mutskandal som börjar nystas upp här (ohörbart) skandalen. Då är det en massa skivbolag som mutar radiokanaler att dom ska spela... deras låtar lite mer än andras, och så börjar det nystas upp att man har mutat. Skivbolagen får en massa skadestånd och radiostationerna får stängas ned och det gör att man... att rock'n rollen får liksom en nådastöt här och reser sig inte riktigt efter...". Under denna utläggning har oron i gruppen ökat markant. Eleverna petar oupphörligt på varandra och överkropparna rör sig alltmer rastlöst. Tom har placerat en cymbal på sitt huvud och är på grund av detta den enda elev som sitter blickstill. Han börjar nu få uppmärksamhet från de andra. De som sitter närmast honom försöker knäppa med fingrarna på cymbalen och de andra ler lite i mjugg åt hans tilltag. Sven tar ingen notis om Toms förehavanden utan fortsätter att berätta om rockens "svarta år" som sägs infalla i början av 1960-talet. Denna tid exemplifieras sedan genom att han vid pianot spelar och sjunger Happy birthday sweet sixteen och Tell Laura I love her. Låtarna väljs efter lite fundering och utprovande av lämpliga tonarter, vilket tyder på att det finns en flexibilitet och spontanitet i Svens lektionsuppläggningar.

Det mest påfallande i denna lektionssekvens är den utmattning i elevernas uppmärksamhet som successivt kommer till stånd. Från att i början av lektio-

nen med beundran i blicken ha följt lärarens uppvisning ökar oron alltefter- som lektionen fortskrider. Hans musikaliska, visuella och verbala gestaltande av rockmusikens historia erbjuder eleverna en subjeksposition som åhörare, vilken inte är hållbar i längden. En annan aspekt som förtjänar att lyftas fram är att det är lärarens gestaltningar av musikens karaktär och artisternas speci- ka drag som är det som förmedlas och inte artisternas egna versioner. Om så vore fallet skulle det inte finnas samma utrymme för läraren att musicera på lektionerna och en effekt av lärarens strategi att själv iscensätta gestaltningarna blir att han även får möjlighet att i större utsträckning musicera själv. Det finns också ett mått av improvisation i föreställningen. Som musikanter har lä- raren ett stort antal låtar på sin repertoar och det framgår med tydlighet att dessa emellanåt väljs spontant.

Läraren trivs uppenbarligen också med dans som uttrycksform och visar sig även kompetent inom detta område. Vid två tillfällen förekommer dans i anslutning till temat om rockmusikens historia, twist och discodans. I följande lektionssekvens är det twist som tas upp.

”Nu är det dags att vi rör på oss lite”, säger Sven. ”Vi ska dansa”. Spridda protester hörs från ett par av pojkarna, men dessa kan mera betraktas som jargongartade missnöjesyttringar som inte är seriöst menade. Att döma av elevernas uppträdande är de vana vid att dan- sa under lektionerna. Sven ger instruktioner och demonstrerar olika steg på ett självklart sätt, vilket avslöjar att han känner sig bekväm i sin roll som dansinstruktör. ”Twisten... själva regeln där. Det ska snurra. Det ska twista nånstans”, säger han samtidigt som han rör hälen på den ena foten fram och tillbaka. ”Lite tips”, fortsätter han. ”Ni ser en fimp. O den glöder där, den får vi släcka”, säger han samtidigt som han gnider foten mot golvet. Instruktionerna fortsät- ter genom att han uppmanar eleverna att röra armarna som om de försökte torka sig på ryggen med en handduk. Efter hand blir rörel- serna alltmer avancerade och det går inte att ta miste på att han både gillar att dansa och att visa att han kan. Slutligen spelar han upp en låt med Chuck Berry och så är dansen igång. Alla eleverna deltar villigt och många lever sig också in i dansen. Läraren deltar också och hans kompetens och hängivenhet torde ha effekten att entusiasmera eleverna.

Denna lektionssekvens är ytterligare ett exempel på lärarens förkärlek att före- bilda. Eftersom eleverna lättare kan aktiveras i en verksamhet som dans, ge- nom att kravet på samordning inte är lika stort som när det gäller musiceran-

de i grupp, uppstår inte samma dilemma som diskuterats ovan, nämligen att elevernas passivitet är en direkt följd av lärarens aktivitet. Alla aktörer kan sålunda göra individuella gestaltningar utan att störas av varandra. Detta kan ställas mot ett annat lektionsavsnitt där avsikten är att spela en blues i klassensemble, men där elevernas bristande hantverksmässiga kunskaper stör resultatet trots att läraren stöttar på elgitarr och sång. En jämförelse kan göras med lärarens flyhänta solouppvisningar där inget distraherar hans musicerande.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarens klassrumsidentitet som musikanter och artister har en tendens att reducera eleverna till passiva iakttagare, något som främst kommer till uttryck vid lärarens demonstrationer av musikstilar och artistiska karaktärer samt vid hans föreläsningar kring rockens historia.

### Vardagskulturens materialisering i verksamheten

Det finns en tydlig ambition från lärarens sida att sätta genomgången av rock- och popmusikens historia i relation till elevers vardagserfarenheter. Musiken behandlas inte heller som en isolerad företeelse utan ses mera som en stilmarkör bland andra. En diskussion kring mode har exempelvis effekten att eleverna livligt deltar i diskussionen, kommenterar och drar paralleller till sitt eget sätt att förhålla sig till marknadsestetik. En sådan infallsvinkel kan kategoriseras som undervisning *om* och diskussion och reflektion *kring* marknadsestetik och vardagskultur. Följande lektionssekvens utspinner sig i anslutning till en föreläsning om 1950-talets rock'n rollmusik. Den har föregåtts av en lång utläggning om flickors och pojkars klädstil på 1950-talet och kopplingar har också gjorts till vilka influenser detta mode haft på dagens klädstil. Nu har turen kommit till att avhandla frisyrerna.

Sven står mitt på golvet med eleverna sittande på stolar i en halvcirkel framför honom. Han demonstrerar med engagerade rörelser pojkars klädstil på 1950-talet: "Om man skulle va lite tuff här nedtill, vad var det för skor då", säger han med en gest mot fötterna. "Läder", framkastar en av eleverna. "Platåskor", föreslår Linda. "Platåskor", upprepar Sven med ett tonfall som signalerar både förvåning och spelad avsmak. Samtidigt lyfter han det ena benet och tittar på foten, ungefär som om han ytterligare vill poängtera det orimliga i Lindas förslag. Han fortsätter: "Oj... nu flög du upp tjuugo år". De andra eleverna skrattar, vilket illustrerar att de är medvetna om Lindas klavertramp och själv har en mera korrekt upp-

fattning om olika skotypers inplacering tidsmässigt. Linda gör ett knappt hörbart försök att urskulda sig genom att mumla att hon inte har en aning om skomodet i olika tidsperioder. Resonemanget fortsätter och ytterligare förslag ges, exempelvis sneakers, men Sven är inte riktigt nöjd utan gör sig redo att leverera det rätta svaret; ”Nej det är alltså vad ska man säga en vanlig lågsko, men... det är fronten som är lite annorlunda”. Efter detta klagande förstår plötsligt Alexandra vad Sven är ute efter och utropar: ”Spetsig”. ”Den är spetsig”, upprepar Sven med lustfyllt tonfall. Han fortsätter att på ett målande sätt med ord och rörelser illustrera pojken klädstil på 1950-talet. Förutom skorna som kallades myggjagare nämns jeans, t-shirt och skinnjacka. Nu har turen kommit till håret. ”Och så håret”, säger han ”var väääldigt, väääldigt viktigt”. Hans röst blir mörkare och han drar på ordet väldigt samtidigt som han håller händerna framför sig och liksom knackar i luften, allt för att visa betydelsen av frisyren för ungdomar under 1950-talet. Eleverna är engagerade. Spridda skratt hörs och Malin visar med händerna tekniken för att skapa en tidsenlig frisyra med en stor ”våg” i pannan. Sven fyller i: ”Stålkammar helst, står dom och”, samtidigt som även han gör rörelser kring huvudet som symboliserar tillväggångssättet vid skapande av en sådan frisyra. ”Och för att få då håret att göra precis som man ville så använde man sig av...”, säger han och tittar på eleverna för att markera att de ska fylla i hans oavslutade formulering. Han får olika svar, som vax, vaselin, gelé, smör och till och med bilfett. Sven är nu mycket engagerad och tycker uppenbarligen att resonemanget är intressant. ”Man kunde faktiskt köpa ett speciellt och kan det också fortfarande... bryyyyyyyyyl”, säger han och drar ut på stavelsen bryl för att eleverna ska kunna fylla i sista delen av ordet. Nu kommer någon på vad han är ute efter och skriker ”BRYLCRÉME”. ”Det sa jag ju för fan innan, det finns på GEKÅ:s vrålar Martin. Resonemanget fortsätter och man diskuterar nackdelarna med brylcrème i förhållande till dagens sortiment av hårprodukter och så småningom anses ämnet uttömt.

Lektionssekvensen är intressant med utgångspunkt i flera perspektiv. Det som behandlas har ingen direkt koppling till musik utan kan mera ses som en diskussion kring andra ungdomskulturella symboler. Det skapas vidare en slags förundran över de stilelement som var verksamma vid ungdomars identitetskonstruktion vid den tiden. I sin konstruktion av 1950-talets ungdomsstil bygger läraren på de element som framstår som iögonfallande, exempelvis spetsiga skor, märkliga frisyror och fett hår, och ungdomarna som naturligtvis



också har en viss kännedom om 1950-talsmodets karakteristika dras med i beskrivningarna av hur annorlunda allting var. Lektionssekvensen framstår helt enkelt som njutbar för både lärare och elever, att en stund få lov att vältra sig i de konstigheter som den tidens mode erbjöd, skänker en märkbar tillfredsställelse. Samtidigt förmedlar lektionssekvensen en slags populism som också resulterar i en stereotyp historieskrivning. Fokusering av fenomen och stilelement som är iögonfallande får också effekten att en stigmatisering kommer till stånd, vilket sedan resulterar i en stereotyp historieskrivning. Detta är naturligtvis svårt att undvika. Det finns en förväntan att lektioner ska vara intresseväckande och då kan det vara svårt att bortse från iögonfallande aspekter av en kulturyttring.

En annan problematik som har koppling till ovanstående resonemang är att det finns en tendens att kuriosa om artister kan bli ett dominerande inslag i en historieskrivning. Att ta upp brylcrème som en viktig signifikant för 1950-talets hårmode kan i och för sig vara plausibelt, men samtidigt marginaliserar det andra fenomen. Det finns en hel del exempel på denna tendens i materialet, även vad det gäller de andra praktikerna som ingår i studien. Sålunda kommer ofta anekdoten om när Elvis Presley blev berömd upp. Likaledes figurerar ofta en bild på Jonny Rotten och Sid Vicious i Sex Pistols, en bild tagen vid en konsert när de har skurit sig blodiga med rakblad. Det finns således en tendens att olika händelser som har en karaktär av kuriosa så småningom blir dominerande i en historieskrivning och även utgör det eleverna kommer ihåg av undervisningen. En sak som ytterligare förstärker detta faktum är att olika företeelser i en kulturyttring eller olika händelser i en artists liv med nödvändighet måste prioriteras på grund av den begränsade tid som står till förfogande och då ligger det nära till hands att välja de som är mest iögonfallande. Resultatet blir en slags populism, vilken kan vara nog så effektiv för att fånga elevernas uppmärksamhet, men som också kan ifrågasättas eftersom det ger en ytlig, stereotyp och stigmatiserande bild av musikstilar och artister.

## Konsten att ställa frågor och kommentera svaren

Början av lektionssekvensen som skildrades i föregående avsnitt kan också analyseras som en situation där dominans kommer till uttryck. Att ställa frågor är frekvent förekommande i en lärares handlingsrepertoar och ofta ägnas ingen större uppmärksamhet åt sättet på vilket det görs. Det kan emellertid

vara befogat att ibland stanna upp och ställa sig frågor om vilken funktion och effekt ett visst sätt att ställa en fråga kan ha. En videoupptagning gör det möjligt att kontinuerligt återkomma till en speciell sekvens, vilket i sin tur innebär att subtila nyanser kan iakttas och analyseras.

Att hävda att en lärare som ställer frågor utövar makt kan kanske i förstone med all rätt avfärdas som "hårklyveri", men låt oss för ett ögonblick inta ett annat perspektiv, se det självklara som främmande, och lyfta argument för att en problematisering av det självklara kan resultera i nya sätt att uppfatta ett fenomen. Redan det faktum att vara den som har mandat att ställa frågor skulle kunna uppfattas som ett redskap för maktutövning. I detta fall är frågan inte ställd till en speciell person, vilket mildrar maktaspekten. Det är helt legitimt för Linda att låta någon annan svara. Hon kastar dock spontant ur sig något som läraren anser vara felaktigt och det är i detta skede som dominansutövningen blir ett faktum. Genom lärarens tonfall och mimik signaleras med all tydlighet det orimliga i Lindas påstående och detta görs i det första skedet bara genom att han uttalar begreppet "platåskor" på ett speciellt sätt med uppbackande mimik och gester. De andra eleverna har redan börjat skratta i detta skede, men skrattet intensifieras när läraren framhåller att hon har prickat in platåskors tillkomst tjugo år för tidigt. Det är troligt att lärarens sarkasm inte är medveten, utan istället kan vara ett utslag av en ordinär jargong i klassrummet och det kan också diskuteras i vilken grad de övriga aktörerna har uppmärksammat händelsen. Dock kan det hävdas att lärarens agerande fungerar som poängterande Lindas okunnighet med effekten/konsekvensen att ett allmänt skratt utbryter. Detta kan betraktas som en teknik för att utöva dominans så god som någon. Den springande punkten är att ett dylikt iscensättande av dominans för det mesta passerar obemärkt för aktörerna. Det kan vara en del av en inarbetad klassrumsjargong som ter sig fullkomligt naturlig och normal för de som dagligen vistas i den. Undertonerna av dominans är inte heller något som omedelbart har uppmärksamrats vid analysen, utan det är först när en bekant situation har setts från ett annat perspektiv som en medvetenhet om att det finns en dimension av sarkasm i lärarens agerande och att detta backas upp av skrattet från de övriga eleverna, har framträtt. Det fordras således en noggrann dissekering av en videosekvens, för att skapa medvetenhet om en dominanssituation som denna. Frågan är om detta sätt att framställa och analysera situationen ska betraktas som en övertolkning eller

som en indikator på att den rådande diskursen också konstruerar ramen för vad som kan betraktas som övertolkning.

## Längtan efter struktur

En berättelse om rockens och popens utveckling går svårligen att åstadkomma om det inte finns ett resonemang just om hur den har utvecklats. Detta i sin tur implicerar att en kategorisering av musik också måste göras. Musikstilars karaktär måste frysas och relateras till speciella tidsperioder för att förändring av karaktären gentemot en annan tidpunkt i historien ska kunna påvisas. Olika val och prioriteringar, exempelvis vad det gäller musikstilar och artister måste också göras. Inom musikstilarna måste olika låtar som exemplifierar stilen väljas ut och det måste också ske ett urval från en speciell artists repertoar. Ett val måste också ske huruvida en låt ska exponeras i sin helhet eller om små partier som exemplifierar vissa karakteristiska drag ska väljas ut. Ofrånkomligen innebär ett val också en bortsällning av sådant som inte väljs. Denna praktik har i detta avseende mycket gemensamt med flera av de andra praktikerna i studien. Det finns en ambition att göra historieskrivningen begriplig, och detta tar sig olika uttryck. Ett sådant är viljan att kategorisera och att placera kategorierna på en tidsaxel. Ett annat är viljan till syntes och förenkling och ytterligare ett är en strävan att förklara varför det blev på det ena eller andra sättet. Slutligen förtjänar begreppet urval att nämnas, ett mycket viktigt element i en historieskrivning som emellertid ofta inte problematiseras.

”Varför går jag igenom den här bluesen så grundligt då”, frågar Sven. ”Den är väldigt viktig”, svarar Malin med ett stänk av ironi. Sven fortsätter med eftertryck i orden: ”Den är viktig. Den är jätteviktig. För man kan inte ta väck bluesen från utvecklingen för då rasar massor av musikstilar framöver. Den är så otroligt genomsyrande i många musikstilar framöver”. Han gör nu en eftertänksam paus innan han är redo att leda över till nästa musikstil som ska diskuteras: ”Nästa stil som vi ska gå över på nu, jag tänkte att vi nästa gång spelar en blues här, och då kan vi till och med göra så att vi kör igång bluesgunget och så sjunger vi era låtar till det. Så gör vi en enda stor lång blues med alla era låtar”. Han hinner bara börja på överledningen innan han ånyo är tillbaka på bluestemat. Ett resonemang bryter ut kring om bluestexten, som eleverna har fått till uppgift att författa till nästa musiklektion, ska skrivas på svenska eller engelska samt om de själva ska sjunga den. När detta är utrett kommer Sven in på känslan i bluesmusik: ”Och det här med blue-

sen, det är som en säkerhetsventil, var det för dom svarta här som inte hade det så bra”. Samtidigt som han säger detta tar han ett steg fram och illustrerar med båda händerna i en rörelse ut från bröstet. ”Dom SKREK ut sin ångest som dom hade, sina problem”, fortsätter han med inlevelse och en markering på ordet skrek. ”Så därför kan den bli så där lite vrålig ibland, bluesen, även om den är lugn och taktfast i sin karaktär, så waou, så skriker man ut. Och så mår man lite bättre efteråt”. Hans tonläge har nu sänkts och rösten låter mera reflekterande och förklarande. De verbala utläggerna ackompanjeras av att han vaggas fram och tillbaka för att markera bluesens lugna och taktfasta karaktär och av att han ånyo gör en rörelse med händerna från bröstet och utåt när han kommer till passagen om bluesens ”skrikiga” karaktär. Skildringen av bluesens karaktär är nu slut och Sven leder in på nästa musikstil. ”Nästa stil... hur långt”. Han avbryter sig själv och ser lite tankspridd och villrådig ut innan han återupptar skildringen: ”Nästa stil... ja just det bluesen... hur långt går den framåt”. Han tar sig åt fickorna som om han letar efter något, förmodligen en whiteboardpenna, för han går nu med energiska steg fram till tavlan. ”Är det en svart eller vit musikstil”, säger han samtidigt som han hittar en whiteboardpenna på katedern och gör sig redo att skriva. Några elever mumlar att det är en svart stil. ”Helt klart en svart”, svarar Sven. ”Och om jag snabbt ritat mitt lilla träd här som jag hela tiden kommer att återkomma till. Jag gör ett litet träd här. Så var det jazzen som gick ut här på den ena, och så hade vi bluesen här. Och bluesen den sträcker sig tidsmässigt ganska långt in i trädet... och där är inte så mycket annat... och det är en svart musikstil. Men givetvis så finns det en massa vita som är intresserade av bluesen, men dom kom inte riktigt i kontakt med den”. Hans ansiktsuttryck är nu lite bekymrat och han gör små slag med händerna framför bröstet som för att accentuera att det finns en problematik i att de vita var intresserade av blues men inte kom i kontakt med den. Berättelsen fortsätter med att han tecknar en bild av den tidiga bluesen som en landsortsföreteelse. Människorna satt på sina verandor och spelade blues för sig själv. Scenariot förändras emellertid under 1920-talet. Olika omständigheter gör att de svarta i ökad utsträckning behövs uppe i norr. När de flyttar tar de bluesen med sig. Den blir tyngre och på 1930-talet även elförstärkt. Citybluesen är därmed född. Skildringen av bluesens utveckling går vidare via *rhythm and blues* för att så småningom landa i 1950-talets rock'n roll.

De fem tidigare nämnda begreppen kategorisering, tid, förenkling, förklaring och urval är centrala i denna lektionssekvens. Det första som förmedlas är lärarens strategi att slå fast bluesens stora betydelse för populärmusikens utveckling. Denna går ut på att fråga varför eleverna tror att han ägnar så mycket tid åt att redogöra för bluesen. Det ligger implicit i en sådan fråga att anledningen är att bluesen är betydelsefull. Detta eftersom själva meningen med undervisningen är att eleverna ska tillägna sig kunskap och att det därför kan förutsättas att den kunskap som förmedlas omsorgsfullt har valts ut och därför kan betraktas som viktig. Malins halvt ironiska tonfall signalerar att Svens fråga egentligen kan betraktas som att han ”slår in öppna dörrar”, eftersom svaret är givet med hänsyn till skolans uppgift. Det går också att tolka hennes tonfall som en sarkasm över vem som har tolkningsföreträde beträffande vad som kan betraktas som viktigt. Hon säger: ”Den är väldigt viktig”. Även om hon kanske inte är medveten om det så signalerar användandet av begreppet *är* att det inte finns någon aktör, exempelvis läraren som tycker att bluesen är betydelsefull för populärmusikens utveckling, utan istället att det är en sanning som är fullkomligt självklar och därför inte behöver legitimeras via någon källa. Vidare extremiserar hon sin formulering med begreppet ”väldigt”. Att göra så arbetar ytterligare upp ett intryck av att hon levererar det svar som hon förutsätter att läraren vill ha på en sådan fråga. Det är just i detta som sarkasmen kommer till uttryck.

Efter utvikningen kring författandet av bluestexterna kommer ett exempel på en reduktionistisk förklaring av bluesens karaktär och funktion. Läraren bygger upp illustrationen via begrepp som ”säkerhetsventil”, ”ångest”, ”problem”, ”skrek” och ”vrålig” samt via formuleringar som ”inte hade det så bra” och ”så mår man lite bättre efteråt”. I och för sig ter sig en sådan beskrivning av bluesen inte som felaktig och tagen ur luften, men det är också en förenkling som medför att kunskapsproduktionen blir enkelriktad, naiv, övertydlig och fastlåst vid speciellt remarkabla detaljer, vilket i sin tur har en stereotypiserande funktion. En effekt blir naturligtvis att struktur bringas kring bluesens karaktär och funktion, men också att ett pris för denna struktur måste betalas.

Nästa avsnitt i lektionssekvensen handlar om kategorisering och tidsmässig inplacering. Bluesen ska placeras in under kategorierna ”svart” och ”vit” musik och läraren är först mycket bestämd i att det är en ”svart” musik. Detta accentueras av att han använder formuleringen ”helt klart” samt att han dessutom uttalar ordet ”den” med eftertryck. Dock insmyger sig en ambivalens

lite senare i sekvensen, när han konstaterar att det faktiskt fanns vita som var intresserade av blues. Det ges således uttryck för en vilja att kategorisera, men samtidigt finns det vissa reservationer. Avsnittet där bluesen ska placeras på ett populärmusikens träd är också ett led både i att bringa struktur kring dess utveckling och i att placera in den tidsmässigt.

Resten av lektionssekvensen har ett förklarande anslag som ger en förenklad, stereotyp och i vissa avseenden stigmatiserande bild av bluesens utveckling och dess utövare. Detta görs genom att summariskt presentera olika utvecklingskedan kopplade till tidsperioder.

## Förebildandets funktion

I anslutning till att discomusik avhandlas har Sven gett exempel på lämpliga kombinationer av steg och nu är tiden inne för att omsätta dessa i praktiken. Stämningen är uppsluppen och eleverna pratar och skrattar. ”Vi kör lite rörelse här. Jag kan gå upp och så bara hittar jag på en massa grejer”, säger Sven och gör en rörelse med ena handen mot scenen. Eleverna tar detta som ett tecken på att de ska flytta undan stolarna från golvet. Vissa av dem klappar händerna och gör dansrörelser under det att de intar sina positioner på golvet. Sven sätter på låten ”That’s the way I like it” och springer med raska steg över golvet och upp på scenen. Eleverna klappar nu i takt samtidigt som de i talkör skriker Sven... Sven... Sven... Sven. Väl uppe på scenen börjar Sven dansa. Han följer musikens skiftningar genom att förändra rörelserna i förhållande till vers, refräng och stick. Samtidigt ger han också muntliga instruktioner. Eleverna gör sitt bästa för att följa hans rörelser som har en tydlig prägel av 1970- och 1980-talets discodans. Tre av pojkarna deltar inte, men alla som dansar gör det på ett seriöst sätt.

Dans kan vara en aktivitet som är förknippad med identitetsproblematik. Mycket på grund av dess performativa karaktär kan den kännas självutlämnande och det finns även en etablerad konstruktion av dans som något vissa individer inte befattar sig med utom möjligtvis vid tillfällen när deras omdöme är nedsatt exempelvis på grund av alkoholintag. Att koppla samman dans och bristande omdöme bygger upp en diskurs där kroppsligt uttryck kan artikuleras tillsammans med begreppet ”pinsamt”, vilket också implicerar att dans är legitimt att undvika. Detta torde vara en gångbar förklaring till att en subjektsposition där en elev helt enkelt nekar att delta är möjlig att inta. Det fak-

tum att dansen äger rum i en undervisningskontext kan också ha en avkylande effekt på viljan att delta. Detta eftersom i det här fallet discodans är en aktivitet som vanligtvis äger rum på helt andra ställen än i skolan, där också funktionen är en annan än att ingå i ett musikhistoriskt arbetsområde. Det bör således inte ses som märkligt att tre av pojkarna avböjer medverkan utan märkligheten ligger kanske snarare i att så många av eleverna deltar med uppenbar glädje och utan att visa några tecken på att de inte känner sig bekväma.

Svens uppträdande under denna lektionssekvens signalerar trygghet i identiteten som dansare. Hans lite hurtiga joggande över golvet och upp på scenen har likheter med hur artister ofta agerar när de blir inklappade efter ett framträdande, eller när de innan ett sådant ska ta scenen i besittning. Detta kombinerat med elevernas påhejande tecknar bilden av en lärare som i kraft av sin självsäkerhet och uppenbara lust att röra sig, kan få eleverna att följa honom i en aktivitet där identitetsproblematik mycket väl kan uppstå. Genom att negligera de elever som inte deltar slipper han förhandlingar där han skulle kunna gå en prestigeförlust tillmötes. Istället kan han ägna sig åt att verka som en förebild för de andra eleverna, något som också framstår som uppenbart. Både lärare och elever utstrålar glädje i att röra sig till musiken. En annan sak som förtjänar att nämnas är att rörelse till musik torde vara ett vanligt förekommande inslag i undervisningen. Ett tecken på detta är elevernas agerande när läraren tillkännager att de ska dansa. De flyttar omedelbart undan stolarna och ställer sig framför scenen, väntande på att den ska intas av läraren.

## Sammanfattning

Lärarens gestaltningar och hans förkärlek för att gestalta får ses som denna praktiks mest karakteristiska kännetecken. Hans identitet i klassrummet är som musikanter, underhållare och föreläsare och den subjektsposition som oftast erbjuds eleverna är som publik. Detta förhållande bryts visserligen några gånger, exempelvis när man rör sig till musik eller musicerar i klassensemble, men det övergripande intrycket är att läraren med sitt musikantskap och sina underhållande gestaltningar av artister och musikstilar stjälar föreställningen och reducerar eleverna till passiva åhörare. Verksamheten tar sin utgångspunkt i ett historiskt perspektiv på populärmusik, men kopplingar görs frekvent till bredare populärkulturella yttringar innefattande exempelvis mode och frisyrier men även ungdomars levnadsvanor och sedvänjor. Detta sätts också i relation

till den samtida populärkulturen. Det handlar således inte om att omsätta populärkultur utan istället att tillägna sig kunskap om den och diskutera den.





## Några framträdande teman

I detta kapitel diskuteras en del teman som antingen kan betraktas som kondenserade ur materialet i stort, genom att de hänvisar till fenomen som är gemensamma för flera av praktikerna, eller som har identifierats inom en snävare ram, men icke desto mindre ansetts som betydelsefulla att rikta fokus mot. Resonemanget kopplas också till moderna samhällsteorier, pedagogiska teorier samt pedagogisk och musikpedagogisk forskning. Vi kommer att diskutera de subjektspositioner som är möjliga att inta med utgångspunkt i undervisningens karaktär och den identitet som därmed konstrueras. Vi kommer också att resonera kring de disciplineringsmekanismer som erbjuds inom skilda undervisningsformer och de tekniker för styrning som är kompatibla med olika läraridentiteter. Den kunskapsbildning som äger rum kommer också att penetreras och här gäller det både icke intentionellt lärande, exempelvis tekniker för att fördriva tiden, och det mera intentionella lärande som normalt förknippas med skolan. Analysen ger vid handen att beträffande formen för den sistnämnda typen av lärande är det möjligt att tala om tre olika sätt att möta marknadsetetik och elevers vardagskultur. Att *lära – om*, att *reflektera – kring* och att *om – sätta*. Denna kategorisering har betydelse för diskussionen i anslutning till de teman som berör kunskapsbildningens karaktär.

## Innehållet förändras men formen består

Speciellt när ambitionen är att eleverna ska *lära-om* finns det en tendens att marknadsestetik och vardagskultur artikuleras som synonyma med rock- och popmusik i ett historiskt perspektiv. Rockmusikens historia betas av i kronologisk ordning med början i mitten av 1950-talet och tonvikten ligger på musik med utgångspunkt i lärarens preferens. Det är fullt möjligt att problematisera en sådan föreställning om elevers vardagskultur, men det bör även framhållas att dagens pluralitet beträffande preferens och identitetsbildning gör att ett historiskt perspektiv ingalunda bör ses som irrelevant. En alltmer omfattande intertextualitet i musikens värld bidrar till att ge det historiska perspektivet legitimitet. Det empiriska materialet signalerar också att det bland eleverna finns en hel del som har sina rötter i klassisk rockmusik. Det finns emellertid också många som inte har det och detta faktum ställer till problem. Den vardagskultur eleverna i föreliggande studie förutsätts lära sig om är uteslutande angloamerikansk rock- och popmusik i ett historiskt perspektiv.

Formen i undervisningen kan betraktas som styrande för både innehållets framträdelse och de subjekspositioner som är möjliga att inta. Utgångspunkten i de studerade praktikerna är att det ska handla om vardagskultur i ett historiskt perspektiv. Det som först måste tas ställning till är hur elevers vardagskultur bör definieras. Elever är ungdomar och ungdomar lyssnar på populärmusik, ett begrepp som inte är speciellt rättvisande men som ändå används som ett paraply för alla de stilar och genrer som förekommer. Detta innebär att elevers vardagskultur artikuleras som synonymt med populärmusik. Stoffet ringas in och kan antingen ta sin utgångspunkt i 1950-talets rock'n roll musik eller i ännu tidigare musikstilar som blues och jazz. Det finns en tydlig ambition att klargöra utvecklingen och en vilja att kategorisera. Trädmetaforen används exempelvis i flera av praktikerna. Ett sådant sätt att närma sig elevers vardagskultur kan betraktas som fullt logiskt i skolan. Ett innehållsligt tema finns och det ligger nära till hands att visualisera detta i en form som både är väl etablerad och passar in i ett skolperspektiv. Ofta uttrycks verksamheten i skolan också via begreppet *undervisning*, vilket signalerar att ett historiskt perspektiv på elevers vardagskultur passar som hand i handske med begreppet. En indikator på att musikverksamheten i skolan fortfarande är djupt rotad i traditionella former för undervisning är att innehållet förändras men att formen består. Populärmusik är numera ett fenomen som i princip har lika hög kultu-

rell status som västerländsk konstmusik och därför förtjänar den att inlemmas i musikhistorieundervisningen.

Denna form för behandling av vardagskultur har en del andra implikationer. Det sker en objektifiering genom att den blir något eleverna lär sig *om* och inte något de utövar eller omsätter. Detta är helt i linje med kulturteoretikers (Ziehe, 1980, 1986a, 1986b, 1989, 2000; Fornäs et al. 1984, 1988; Fornäs, 1996) antaganden att skolan aldrig kan eller skall försöka bli något annat än just "skola". Ungdomar är betjänta av att ha olika sfärer med skilda normer att förhålla sig till. Kamratgruppen är en sådan, familjen en annan och skolan ytterligare en. Genom att via en speciell form för undervisningen objektifiera och därmed skapa distans till fenomenet undervisningen behandlar, är det möjligt att artikulera aspekter av populärkultur som med hänsyn till skolans fostransuppdrag skulle vara problematiskt med ett mera subjektivt förhållande till dessa. Något som kan exemplifiera denna strategi är att genomgången av punkmusiken vid två av skolorna kryddades med en bild på två Sex pistols medlemmar som till synes narkotikapåverkade har skurit sig i ansiktet med rakblad. Att behandla detta som fakta om en musikgrupp skapar en distans där ingen ställning behöver tas till om deras livsstil är att rekommendera. En annan sak som är intressant i sammanhanget är att det är fullt möjligt att artikulera vardagskultur som objekt tillsammans med traditionella disciplineringsmetoder. Vid en av skolorna utgjorde exempelvis Pink Floyds låt "Another brick in the wall", där stark kritik riktas mot skolans disciplineringsmetoder, ett underlag för musicerande. Detta samtidigt som läraren orefleterat utövade liknande disciplineringsmetoder själv.

Formen kan även betraktas som styrande innehållets karaktär i ett annat avseende. En historieskrivning innebär att stoffet ovillkorligen måste komprimeras och struktureras, vilket också innebär att prioriteringar måste göras. Resultatet blir att en kanon skapas av musik, artister och musikstilar som anses ha haft speciellt stor betydelse för rock- och popmusikens utveckling. Signifikant i föreliggande studie är att denna kanon i mycket överensstämmer mellan skolorna, men dock med en del avvikelser beroende på lärarens preferens. Det existerar också ett populistiskt drag i det stoff som väljs. Ofta har berättelserna om artisterna ett slags anekdotiskt anslag där vissa remarkabla händelser i deras liv fokuseras. Detta är naturligtvis fullt logiskt i den form undervisningen bedrivs, men sammantaget torde det ha en stereotypiserande och stigmatiserande verkan, där den kunskap som tillägnas får en spektakulär

karaktär, måhända med effekten att det eleverna tar med sig inför framtiden inskränker sig till fragmentariserade episoder av en artists liv och stereotypa bilder av olika musikstilar.

Formen för undervisningen erbjuder också speciella subjekspositioner för lärare och elev. Läraren får en position som förmedlare av kunskap, något som i Ericsson (2002) beskrivs som *Guidad visning*, det vill säga lärarens funktion är att exponera musik varmed eleven inte är bekant och inte har något förhållande till, i avsikt att väcka ett intresse. Samma sak diskuteras i Ericsson (2006) nu med utgångspunkt i begreppet *Läraren som upplysare*, vilket hänvisar till att en sådan funktion är djupt rotad i en diskurs om lärares yrkesidentitet. Det visar sig således att denna diskurs fortfarande är synnerligen aktiv, trots att det för länge sedan har skett ett diskursivt brott som har resulterat i att mera fria former för lärande hyllas. I detta fall, där det innehållsiga förutsätts relatera till elevers vardagskultur, kan det förefalla speciellt märkligt att läraren anser sig veta mer om detta område än eleverna, såvida det inte rent av i högre grad är lärarens kultur än elevernas som behandlas.

Det finns även ett annat element inbyggd i en läraridentitet som *upplysare*. Om lektionerna bedrivs i föreläsningsform så ställer det krav på att läraren besitter en förmåga att vara underhållande. En sådan förmåga kan vara skillnaden mellan att lyckas eller misslyckas med denna undervisningsform. Det finns exempel i materialet där elever sover sig igenom föreläsningarna, men det finns också exempel där läraren framstår som en ”stand up komiker” eller som en rockstjärna, med resultatet att eleverna får sig en stunds underhållning till livs mitt i skoldagen. Ziehe (1986a) beskriver det sena 1900-talets skola som avauratiserad. Skolan har förlorat sin trovärdighet som utbildningsinstitution, vilket också har inneburit att läraren inte längre i sin yrkesutövning har draghjälp av en position som ämbetsman, utan istället genom olika individuella tekniker är tvungen att skapa ett drägligt undervisningsklimat. Personlig karisma och förmåga att vara underhållande både verbalt och med instrumentet i hand kan betraktas som en sådan strategi. Att något sådant behövs blir extra tydligt när formen är traditionell lärarledd undervisning där eleverna har funktionen som åhörare. I de praktiker som har studerats framgår det också tydligt att relationen mellan lärare och elever styr formen för undervisningen och vad som är möjligt att åstadkomma. Denna relation är i sin tur påverkad av omständigheter som lärarens karisma, förmågor och kompetens, samt elevernas följsamhet.

## Marknadestetiken som referenttjuv

I en av praktikerna är temat under den termin som studeras musikhistoria. Både den västerländska konstmusiken och populärmusikens historia behandlas. Målet med undervisningen kan sägas vara att eleverna ska tillägna sig en grundläggande allmänbildning. När det gäller det konstmusikaliska avsnittet finns en klart uttalad ambition att eleverna ska ha stiftat bekantskap med musik de inte kommer i kontakt med i sin vardag och lära sig känna igen styckenas och kompositörernas namn. Det visar sig emellertid att eleverna redan är väl bekanta med många av verken eftersom fragment av dessa används för att exempelvis ledsaga ett reklambudskap på TV eller fungera som bakgrundsmusik eller ledmotiv i filmer. Marknadestetiken gör sig här gällande inom en domän som man traditionellt inte förknippar med den, men som på senare år fyller en allt viktigare funktion för att olika typer av konstmusik skall överleva i en situation av vikande publiksiffror. Den hybridisering mellan konstmusik och populärmusik som sker är också en indikation på att konstmusiken är på väg att lämna sin piedestal för att om möjligt finna en plats i det folkliga hjärtat. Detta kan iakttas genom exempelvis operans trevare till fusionsmöjligheter med populärmusik och i körmusikens populärmusikaliska kostym, som kommer till uttryck i exempelvis TV program.

En konservativ kommentator skulle förmodligen mena att konstmusiken är på väg att förlora sin identitet när den rycks ur sitt traditionella sammanhang, ges funktionen att ledsaga ett reklambudskap och dessutom fragmentariseras genom att det ofta bara är några takter av ett musikaliskt verk som exponeras. En kommentator som är inläst på postmodern teoribildning skulle se detta som en självklar utveckling med hänvisning till exempelvis Baudrillard (1986, 1990) eller Lyotard (1984, 1986). Referentens upplösning, representationens omöjlighet, författarens död, intertextualitet och simulering skulle vara begrepp som användes för att förklara det postmoderna tillståndets karaktär och ett musikaliskt verks multipla och kontextuellt förankrade identitet skulle inte ses som något som överhuvudtaget förtjänade att ifrågasättas.

I den studerade praktiken är det egentligen inte fråga om att ta del av musiken på ett eller annat sätt utan snarare att kunna sätta in den i dess rätta sammanhang, benämna den via dess ursprungliga namn samt känna till dess härkomst och vem som skapat den. Det handlar således primärt inte om att uppleva musiken utan snarare att bringa ordning och återföra den till dess rät-

ta sammanhang. Om det var fråga om att uppleva musiken borde verken njutas i sin helhet, men det är uteslutande korta passager och tillika de mest kända partierna som exponeras, något som resulterar i att presentationen i musikundervisningen blir lika fragmentariserad som mediernas presentation av den. Bägge presentationsformerna medverkar dessutom till att skapa en kanon som i sin tur marginaliserar annan musik.

Det kan hävdas att marknadskrafter utnyttjar konstnärligt uttryck för att skapa estetiskt tilltalande produkter i försäljningssyfte, men det kan också hävdas att moderna etermedier både breddar användningsområden och receptionsformer för konstnärliga alster, i detta fall genom att konstmusik görs tillgänglig för ungdomar. Redan på 1930-talet introducerades denna debatt av två teoretiker med koppling till den så kallade Frankfurtskolan, Walter Benjamin och Theodor Adorno, varvid Adorno (1936/1987) ställde sig avvisande till att masskultur och moderna medieringsformer erbjöd något positivt, medan Benjamin (1937-1938/1987) uppfattade den begynnande masskulturen som ett forum för folkbildning, just genom att nya medieringsformer gjorde konstnärliga produkter mera tillgängliga. Att uppfatta transformeringsprocesser orsakade av moderna teknologier som något i vissa avseenden problematiskt är således aktuellt även i vår samtid.

Ett annat fenomen som förtjänar att uppmärksammas i detta sammanhang är det Ericsson (2002) benämner *förströdd tillägnelse*, som kan sägas innebära ett inte fullt ut medvetet lärande, i detta fall tillägnelse av konstnärligt musikaliskt uttryck. I reklaminslagen och i filmerna där musiken exponeras är denna bara en del av produktionen, om än en viktig sådan. Budskapet bärs fram av helheten i produktionen och det kan förutsättas att tilläggnelsen av musikdelen sker förstrött, det vill säga utan påtagligt fokus på någon uppgift i samband med lyssnandet. Ett honnörsord beträffande lyssning i musikundervisningen har alltid varit så kallat aktivt lyssnande, som har varit förknippat med explicit lärande i form av uppgifter som ska genomföras och rätta svar som ska ges. Att acceptera en förströdd tillägnelse där inget intentionellt lärande kan identifieras, som dessutom signalerar fel referent må i en postmodern tankevärld förefalla berättigat, men är sannolikt otänkbart i musikundervisningen.

## En kanoniserad eller shoppad repertoar?

På andra ställen i texten har kanoniseringsfenomenet tagits upp. Detta har yttrat sig både vad det gäller stoffet i musikhistorieundervisningen och när det gäller repertoaren vid sång och ensemblespel. Beträffande det sistnämnda så har urvalet av låtar i en av praktikerna skett med mera elevinflytande än vid de andra och detta kommer nedan att diskuteras och problematiseras. I de andra praktikerna har emellertid läraren varit den som har valt repertoaren och i detta fall torde det vara tre huvudsakliga kriterier som valet har baserats på. För det första kan alla låtar som användes som underlag för sång och musicerande under den tid praktikerna studerades kategoriseras som tillhörande rock- och popgenren. För det andra handlar det om äldre låtar, ofta med 20-30 år gamla, och ett antagande är att dessa är väl beprövade av läraren och kanske också har använts under många år, ett slags musikundervisningens evergreens. För det tredje är det fråga om spel- och sångvänliga låtar, ett kriterium som sannolikt har sin utgångspunkt i pragmatiska tankebanor. Det finns också en märklig överensstämmelse i repertoar mellan de olika praktikerna och det är fullt möjligt att tala om en standardiserad repertoar i de praktiker som ingår i denna studie. Frågan är om det inte är möjligt att generalisera och lyfta frågan om det har konstruerats en ny skolmusikrepertoar. Begreppet *musik i skolan*, som lanserades för ett antal år sedan signalerande ett diskursivt brott, är på väg att återigen kunna betraktas som synonymt med *skolmusik*, nu artikulera via element som *äldre beprövade låtar*, *trallvänlig populärmusik* och *standardisering*. Det kan också ifrågasättas vems kultur det är, dagens elevers eller deras föräldrars.

I en av praktikerna har ny teknologi anammats som urvalsredskap. Det finns tillgång till Internet i musiksalen, vilket gör det möjligt att med utgångspunkt i ett låtnamn eller en artist direkt kunna spela upp musiken. Då dessutom läraren besitter en förmåga att med en eller två genomlysningar få grepp om låtens harmoniska struktur öppnas möjligheter för en undervisning där repertoaren inte blir standardiserad, eftersom den kan anpassas efter studentens ingivelse. Detta fenomen har diskuterats av Ericsson (2002) under benämningen *shopping*, som ett slags nytt närmande till musik. Genom nya medier blir utbudet av musik både större och mera tillgängligt och preferensen blir i högre utsträckning riktad mot specifika låtar, än exempelvis mot en speciell musikstil eller artist. En metafor som kan vara användbar vid förståelsen



av fenomenet är att tänka sig en elev, spankulerande förbi olika skyltfönster där skilda typer av musik exponeras varvid han/hon stannar till framför vissa fönster, för att sedan gå in i affären och köpa musiken, alltså ett slags intuitivt konsumerande. Det medför också en individualisering av smak vilket är ett led i ungdomars identitetskonstruktion. Scheid (2009) diskuterar exempelvis ungdomars låtlistor i mobiltelefonerna som ett uttryck för detta fenomen. En annan aspekt av detta är att ungdomar ofta väljer musik beroende på sinnestämning (Ericsson, 2002; Scheid, 2009), något som också signalerar en pluralitet i preferensbildning som kan kopplas till shoppingfenomenet.

Det existerar emellertid även ett motsatt fenomen, som också bygger på nya tekniker och medier och det är standardisering. Även om det finns obegränsad tillgång till musik och det teoretiskt är möjligt att välja fritt, får ett sådant ändå betraktas som en utopi på grund av att en *plugging* (Adorno, 1941/1987) också verkar via medierna. Detta yttrar sig i att vissa låtar exponeras oftare än andra och att därvid en tillvänjningsmekanism som också har en koppling till igenkännandets tillfredsställelse gör sig gällande. Traditionellt har denna pluggingeffekt yttrat sig i att massmedia har fokuserat vissa musikstilar, artister eller låtar, något som bland annat har diskuterats och kritiserats av Adorno (1941/1987), men i denna studie kan en annan variant identifieras. Flera av låtarna som väljs i den här diskuterade praktiken förekommer i data-spelet *Guitar hero*, där spelaren fungerar som gitarrist i ett rockband. De låtar som väljs ut som underlag i spelet är företrädesvis ett slags rockmusikens evergreens, det vill säga låtar som anses besitta speciella kvaliteter som gör att deras popularitet aldrig dalar. Det kan emellertid diskuteras om det är låtarnas inboende kvaliteter eller det faktum att de är föremål för plugging som gör att de lever vidare. Hur som helst så är detta en ny form av plugging som kanske till och med kan betraktas som effektivare än tidigare former, eftersom det är ett interaktivt medium pluggingen försiggår i. Det är mycket möjligt att deltagarna i spelet får ett djupare förhållande till musiken eftersom de är aktiva och inte enbart lyssnar. Tre signifikanta aspekter kan urskiljas. För det första rör det sig om en kanonisering av rock- och popmusik, vilket får konsekvenser för en rockens och popens historieskrivning. För det andra populariseras äldre musik, vilket också torde ha effekten att ett ökat intresse för sådan uppstår och vidmakthålls. För det tredje ligger preferensen på "låtnivå". Det är inte en musikstil, en grupp eller en artist som är preferensenheten utan låten. Detta är också helt i enlighet med den tendens mot individuell prefensbildning och

identitetskonstruktion som kan identifieras inom den senmoderna estetiska kulturen (Ericsson, 2002; Featherstone, 1994; Beck, 1992; Giddens, 1991) men motsägs samtidigt av den ovan diskuterade kanoniseringen av musik, vilken verkar i samma medium.

## **Ett forum för exponering av kulturell identitet**

Ett moment som ligger som en strimma i en av praktikerna är att eleverna ska presentera en låt med sin favoritartist, varpå en reflektion kring varför just denna artist/musik har valts, ska företas. En sådan aktivitet kan med all rätt betraktas som självutlämnande och vissa elever är också blyga inför framförandet. Dock kan det också iakttas en tillfredsställelse i att få äga en liten stund av lektionen där den personliga preferensen kan exponeras, ifrågasättas och diskuteras. För elever som har haft en stark preferens för en speciell musikstil, vilken också på ett tydligt sätt har utgjort ett element i elevens identitetskonstruktion, har presentationen framstått som ett forum för uttryck av kulturell identitet. Även om det i de andra praktikerna inte har funnits ett sådant lektionsmoment, har emellanåt frågan kring preferensbildning lyfts och signifikativt har då varit att de elever som har en smal preferens riktad mot en speciell, ofta udda musikstil, varit särskilt angelägna att medvetandegöra det inför klassen. Detta kan tolkas som en slags identitetsdemonstration. Ovan har framlagts en teori om att preferensbildning bland ungdomar är stadd i en förändring mot fragmentarisering genom att preferensen ofta är riktad mot specifika låtar, vilket innebär att en persons musikaliska identitet blir pluralistisk. När det gäller verkligt stark emotionell koppling till musik framstår emellertid musikstilen, gruppen och artisten, i enlighet med ovanstående resonemang, som mycket betydelsefulla och här kan man tala om en vilja att exponera en sammanhållen musikalisk identitet. Detta är i och för sig inte speciellt märkligt eftersom en spridd musikalisk identitet på något sätt förutsätter en emotionalitet som också sprids och därigenom inte ter sig lika kraftfull.

Det finns även andra sätt att presentera kulturell identitet, som inte är så påtagliga men som ändå har funktionen att signalera stil och smak. Klädsel och frisyrer är sådana. Både lärare och elever i studien har tröjor med tryck som uttrycker preferens för olika grupper, artister och musikstilar. I en av

praktikerna bär exempelvis läraren tröjor med tryck som Beatles respektive Pink Floyd. Det kan kanske tyckas vara infantilt för en man i den begynnande medelåldern att signalera sin preferens på det sättet, men en legitimeringsaspekt skulle kunna vara att förutom att ge uttryck för sin personliga preferens positionera sig som musiklärare med markering på klassisk rock- och popmusik.

## **Ungdomligt uttryck eller framtvingad konstruktion?**

I flera av praktikerna har ett dominerande tema varit musikskapande i smågrupper. Skapandet har skett från grunden och det har förutsatts att eleverna ska författa text och musik och sedan framföra alstret antingen för klassen eller i ett vidare sammanhang, exempelvis vid terminens avslutning. Formerna för skapandet i relation till den kunskapsbildning som har ägt rum diskuteras på annat ställe i texten och därför ska här i första hand fokuseras på vilket sätt formerna för skapandet står i relation till ungdomligt uttryck. Förutom de olika musikskapandeprojekten kan ytterligare ett tema kategoriseras som en möjlig utgångspunkt för produktion av ungdomligt uttryck, nämligen det projekt som gick ut på att eleverna skulle framföra en låt under musikalliknande former på "Alla hjärtans dag", där även visuellt uttryck fanns med i form av rörelse och rekvisita.

Det finns naturligtvis en problematik som kommer upp till ytan när elevers vardagskultur i form av ungdomligt konstnärligt uttryck ska omsättas i en skolkontext. Fornäs (1996) har diskuterat detta som "rockens pedagogiseringsproblem" och trycker då på att rockmusikens funktion som medium för utlevelse och estetisk njutning är svår att artikulera i en skoldiskurs vilken byggs upp av element som struktur, progression, fostran, bedömning, styrning etcetera. Överhuvudtaget har kulturteoretiker (Ziehe, 1980, 1982, 1986a, 1986b, 1989, 2000; Fornäs et al. 1984, 1988, 1990) ställt sig tveksamma till att ungdomligt konstnärligt uttryck i form av rockmusik förutsättningslöst omsätts i skolan. Även inom svensk musikpedagogisk forskning finns en liknande diskurs (Gullberg, 1999, 2002; Johansson, 2002) och här är utgångspunkten att det musikaliska uttrycket blir urvattnat i en skolkontext. Det finns emellertid ytterligare ett perspektiv som kan intas, det postmoderna. Jameson (1986) menar att alla motkulturella yttringar i det senkapitalistiska

samhället tenderar att avväpnas och välvilligt assimileras i systemet i form av säljbara produkter. Denna teori skulle mycket väl kunna appliceras på ungdomligt konstnärligt uttryck i skolan eftersom det handlar om konfrontation mellan två diskurser som resulterar i en transformering. I ett postmodernt perspektiv ses inte detta som problematiskt, vilket kan illustreras via Feyerabendts (1995) bevingade ord: "Anything goes". Ziehes (1986a) begrepp *intimisering* har också relevans i sammanhanget, eftersom en tillåtande inställning till elevers vardagskultur i form av konstnärligt uttryck i musikundervisningen skulle kunna vara en strategi att upprätta en förtrolig relation mellan lärare och elev. Den distorsion mellan två ideologiska utgångspunkter som kulturteoretikerna uppfattar finns, har i ett postmodernt perspektiv ersatts av försök att artikulera dessa i samma diskurs, genom att hävda att den motsättning som en gång fanns har suddats ut i det postmoderna tillståndet.

Det kan tyckas att sådana projekt, där eleverna har större inflytande, om inte över arbetsformerna, så åtminstone över det budskap som kommuniceras, skulle kunna tjäna som ett forum för yttrandefrihet, en slags radikal estetik (Thavenius 2002, 2003; Aulin-Gråhamn et al. 2002, 2003a, 2003b; Persson & Thavenius, 2003) där inte resultat och kunskapsbildning är förutbestämda och där potentialen att beröra och väcka tankar är en viktig aspekt. Dock måste konstateras att musikskapandets arbetsformer i föreliggande studie i hög utsträckning styr både det musikaliska uttrycket och den produktion av mening som sker via textförfattande. Processen i musikskapandet är genomgående omgärdad av ett regelverk som tvingar in skapandet i ramar som är specifika för skolan. Med detta menar vi inte att nedan skildrade tillvägagångssätt vid skapande inte existerar i mera fria sammanhang, men att det där finns en flexibilitet som gör att skapandet inte är underställt formen utan att förhållandet snarare är tvärtom. I föreliggande studie styrs skapandet av ett regelverk som har mycket gemensamt, där det tydligt framgår att det handlar om en starkt styrd aktivitet med ideologiska undertoner.

- Skapandet ska ske i grupper.
- Text och musik ska skapas kollektivt.
- Målsättningen kan vara att skapandet ska ske i könsblandade eller könssegrerade grupper, beroende på lärarens inställning i frågan.
- Mera kunniga elever förutsätts bilda grupper med svagpresterande och därvid fungera som en slags biträdande lärare.
- Skapandet ska ske vid en viss tidpunkt.

- Texten ska författas först, sedan melodi och slutligen harmonik.
- Musiken ska vara uppbyggd på ett speciellt sätt, innehållande vers refräng, stick etcetera.

Ett sådant tillvägagångssätt vid musikskapande kan relateras till det av Ericsson (2006) diskuterade fenomenet *Likhet till varje pris*, som kan sägas vara en ideologi delvis sprungen ur 1970-talets kompensatoriska jämlikhetsideal, som kan sammanfattas med formuleringen ”åt var och en efter behov” (Boman, 2002). Ericssons (2006) resonemang går ut på att det kompensatoriska jämlikhetstänkandet i skolan efterhand har gått överstyr och resulterat i att tekniker för eliminering av spridning beträffande prestation, individualitet och flexibilitet i undervisningssituationer oreflekterat florerar. Sammanfattningsvis kan sägas att den standardisering av formen för skapandet som förekommer i föreliggande studie framstår som begränsande det musikaliska uttrycket. En situation som kan illustrera detta är när en grupp elever ville skapa med instrumenten i hand, det vill säga utgå från ett gitarriff, en basgång eller ett trumkomp, men inte tilläts göra detta på grund av det standardiserade regelverket kring skapandet. Naturligtvis kan det resas argument för en standardisering av tillvägagångssättet, exempelvis att fasta strukturer är nödvändiga av disciplineringskäl, eftersom det gäller att hantera en hel klass. Det kan ligga nära till hands att det inte blir någon effektivitet i textskapandet utan istället ett experimenterande på instrumenten om inte eleverna åläggs att författa texten först. Dock är det ofta så musikskapande i grupp sker i andra sammanhang än i skolan och det är just en sådan typ av styrning som tvingar in skapandet i stereotypa ramar. Att skriva texter kollektivt i en förutbestämd tidsbunden situation framstår också som problematiskt och saknande en flexibilitet som är möjlig i mera fria sammanhang och kanske även nödvändig för att författandet ska få substans. Ett talande exempel är när eleverna uppmanas att via ”mindmapping” komma på ett ämne att skriva om. I ett sådant fall handlar det inte om att via en text kommunicera något som upplevs som angeläget utan det är helt enkelt en uppgift i skolan som ska lösas. Om inte inspiration inställer sig på ett visst klockslag finns tekniker som kan hjälpa till.

Skolans fostransuppdrag lägger också sordin på det budskap som kommuniceras. I flera av praktikerna finns det regler för hur provocativa texterna får vara och de genomgår också en censur, speciellt de som ska framföras utanför klassrummet. Samma sak gäller rörelser och klädsel inför ”Alla hjärtans dag projektet”. Det kan konstateras att skapandeprojekten har en tendens att bana

väg för att konflikten mellan skolans fostransideologi och elevers vilja att yttra sig fritt och provocera blir mera synlig. De estetiska ämnena framställs ibland som en frizon i skolan (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006), en slags motkultur som frammanar en ”vi och dom” känsla i förhållande till andra ämnes- och lärarkategorier. Detta fenomen är också framträdande i föreliggande studie, där ett ideologiskt dilemma tydligt kan identifieras. Mest påtagligt är detta när eleverna ska framträda offentligt med sina produkter, varvid dess budskap måste balanseras så att det inte upplevs som provocativt och integritetskränkande. Om produkterna bara är avsedda att exponeras inför klassen är censuren inte lika stark. Detta kan ses som en indikation på att en diskurs om musikundervisningen som frizon verkar. Att det sker i det dolda spädet också på föreställningen att det handlar om en slags sub- eller motkultur inom skolans ram.

## **Betingelserna för ett ideologiskt dilemmas etablering**

I detta avsnitt kommer de framträdelseformer för marknadsetetik och vardagskultur som diskuterats ovan, att undersökas med avseende på dess förutsättningar att utgöra en utgångspunkt för etablerandet av ett ideologiskt dilemma. I början av kapitlet konstaterades att det var möjligt att kategorisera de olika framträdelseformerna som att *lära-om*, *reflektera kring* och *om-sätta*. Det är också möjligt att tala om en objektifiering respektive en subjektifiering av marknadsetetik och vardagskultur, när den behandlas i musikundervisningen. I så fall skulle att *lära-om* och *reflektera-kring* kunna ses som en objektifiering av marknadsetetik och vardagskultur medan att omsätta skulle kunna ses som en subjektifiering.

Om marknadsetetik och elevers vardagskultur betraktas som rock- och popmusikens historia kan fenomenen ses som ett objekt som det är möjligt att undervisa om. Genom att en objektifiering sker kommer också en distansering från fenomenet till stånd, med resultatet att inget ideologiskt dilemma som bygger på en motsättning mellan skolans fostrande uppgift och elevers vilja till yttrandefrihet utvecklar sig. Att undervisa *om* rock- och popmusikens tvivelaktiga aspekter kan betraktas som legitimt så länge det bara handlar om redovisning av fakta och inte om att exempelvis vurma för den livsstil som skildras eller visa preferens för en musikstil med ur fostranssynpunkt tvivelaktigt bud-

skap. Detta kan exemplifieras av diskursen i en av de studerade praktikerna där det fanns strikta regler för uppförande och lämplig klädsel i klassrummet, samtidigt som undervisningen var extremt fokuserad på rock- och popmusik. Det upplevdes inte som problematiskt att lyssna till musik vars budskap var starkt provokativ mot bland annat skolan som institution, samtidigt som en av styrteknikerna var att utöva dominans i form av restriktioner beträffande elevernas klädsel i klassrummet.

För läraren är det möjligt att inta tre olika subjektspositioner i en undervisning i enlighet med den som beskrivits ovan. Den som förekommer generellt i materialet är som en förmedlare vilken inte tar ställning. I Ericsson (2002) diskuteras denna typ av undervisning med utgångspunkt i metaforen *guidad visning*, det vill säga en undervisning där ambitionen är att i upplysnings syfte beskriva olika slags musik. Ett resonemang om samma fenomen förs i Ericsson (2006) men nu utifrån lärares konstruktion av identitet. Här beskrivs denna lärartyp via två metaforer: *läraren som servitör* och *läraren som dörröppnare*. Dörröppnarmetaforen signalerar dock större subjektivitet genom att det kan anses ett mera uttalat ställningstagande från lärarens sida. Detta förekommer även i föreliggande studie. Läraren kan exempelvis vid genomgången av en speciell musikstil deklarerar preferens för den, vilket också ger en antydning att han/hon inte skulle ha något emot att eleven går in genom dörren för att ta det musikaliska rummet i besittning. En sådan hållning odlar emellertid inget ideologiskt dilemma eftersom det är osannolikt att läraren skulle signalera preferens för musik som inte är kompatibel med skolans fostrande uppdrag. Det finns ytterligare en subjektsposition att inta för läraren och det är att utsätta den tvivelaktiga musiken för en så kallad kritisk granskning, vilket fungerar som skapande legitimitet kring att musiken tas upp i skolan. Denna strategi identifieras i Ericsson (2006) men inte i föreliggande studie där med få undantag en subjektsposition som mottagare och åhörare erbjuds, en position som inte skapar en grogrund för etablerande av ett ideologiskt dilemma. Om eleven hade haft inflytande över undervisningsstoffet skulle mycket väl ett sådant kunna komma till stånd, där läraren hade varit tvungen att balansera mellan att tillmötesgå eleverna, eller vara trogen skolans fostransuppdrag.

När det gäller musicerande där underlaget är ”covers” skulle man kunna tänka sig att förutsättningarna skulle vara större för att ett ideologiskt dilemma skulle uppstå. I Ericsson (2006) kunde konstateras att det fanns typer av

musik som inte på något sätt berördes i undervisningen och framför allt inte spelades. Detta var dock extremt radikal musik, vilket förmodligen är anledningen till att resultatet inte kan bekräftas av föreliggande studie, eftersom någon sådan inte förekom. Dock är det enligt vår mening möjligt med ett antagande att musicerande med utgångspunkt i "covers" är ett steg mot ett mera subjektivt förhållande till musik, eftersom aktiviteten är att *om-sätta* musik. Musicerande innebär ju ett gestaltande av musik och dess budskap, vilket också innebär ett mera emotionellt förhållningssätt till musiken än när ambitionen är att eleverna ska lära sig *om* musik. En faktor som emellertid kommer in i bilden är textens betydelse i förhållande till musiken. Båda uttrycksformerna får ses som mediespecifika i bemärkelsen att de har olika medieringspotentialer. En text kan förmedla en inställning, åsikt eller syn på tingens ordning på ett mera direkt sätt än absolut musik som i sin tur har lättare att förmedla emotionella tillstånd som svårligen kan förklaras med ord. Detta innebär att det explicita budskapet ofta ligger i texten, eller i det visuella. "Vit makt musik" bygger exempelvis musikaliskt ofta på punkgenren men det är texten och artistens attityd som definierar budskapet. Förmodligen är det ganska högt i tak kring vad som anses legitimt att framföra i musiksalen och i föreliggande studie problematiseras inte texterna överhuvudtaget, utan det som framstår som primärt är att nå ett bra resultat musikaliskt. Detta bekräftas i Ericsson (2006) där det i princip endast var musik vars texter hade rasistiska undertoner som var portförbjuden i klassrummet. Annan musik som innehöll element av förtryck och dominans, exempelvis sexistisk hip-hop uppfattades som legitimt så länge detta faktum uppmärksammades och diskuterades.

De subjektpositioner som erbjuds lärare och elever kan inte ses som en utgångspunkt för utvecklande av ett ideologiskt dilemma. Lärarna har valt musiken och genom detta eliminerat eventuella möjligheter att få in musik som kunde ses som problematisk att framföra. Med mera elevinflytande skulle emellertid andra subjektpositioner för läraren framtvingas. En sådan skulle kunna vara att nonchalera musikens budskap med hänvisning till att det primära är låten som underlag för musicerande och inte dess budskap, eller att bagatellisera budskapet (Ericsson, 2006). En annan skulle kunna vara att skapa legitimitet genom en kritisk granskning av musikens budskap (Ericsson, 2006). Ytterligare en subjektposition skulle kunna vara att helt enkelt förbjuda viss sorts musik (Ericsson, 2006).



Att presentera sin favoritmusik inför klassen borde vara en aktivitet där ett ideologiskt dilemma kunde uppstå. Genom att lägga över ansvaret för innehållet på eleverna släpper läraren på styrningen och öppnar därvid upp för en möjlighet att någon elev tar med sig musik som skulle vara svår att skapa legitimitet för i en undervisningssituation. Detta görs emellertid inte, vilket innebär att de subjektspositioner som erbjuds är en lärare som är välvilligt inställd till att eleverna får ge uttryck för sin musikaliska preferens och en elev som antingen har en preferens som ligger inom ramarna för vad som är acceptabelt i skolan, eller är medveten om gränserna. Om någon elev skulle välja att presentera musik som inte kunde betraktas som legitim skulle ytterligare två subjektspositioner kunna väljas av läraren. Han/hon skulle kunna förbjuda eleven att presentera musiken, eller låta eleven göra det med hänvisning till att klassrummet kunde betraktas som ett *offentligt rum* (Ziehe, 1986a) eller ett *värde-liberalt rum* (Ericsson, 2002) där yttrandefrihet råder, men där också en diskussion kring frågor om moral, etik och demokrati förs. Ett sådant sätt att hantera problematiken kan också ses som en slags radikaliserings av marknadsestetik (Thavenius, 2002, 2003; Aulin-Gråhamn et al. 2002, 2003a, 2003b) och elevers vardagskultur, där denna är föremål för reflektion, problematisering och transformering. Det först nämnda sättet att tackla problematiken kommer till uttryck i Ericsson (2006) där helt enkelt "locket läggs på" genom att viss musik är portförbjuden i klassrummet.

Med utgångspunkt i de hittills diskuterade lektionsaktiviteterna kan det således konstateras att betingelserna för ett ideologiskt dilemmas etablering är frånvarande. Detta kan naturligtvis bero på ett flertal faktorer. Det är lärarna som styr innehållet, vilket torde resultera i att den musik som väljs ligger inom ramarna för vad som kan betraktas som legitimt i skolan. Att lära sig *om* musik reducerar denna till ett objekt vilket neutraliserar musikens budskap genom att detta i första hand betraktas som fakta om musiken. En annan förklaring kan vara att ingenting längre chockerar i dagens västerländska samhälle. Alla tabún är brutna, traditionella normer nedmonterade och ungdomskulturella företeelser inlemmas välvilligt i systemet och transformeras till säljbara produkter (Bell, 1986; Jameson, 1986). "Anything goes" i det postmoderna tillståndet (Feyerabend, 1995).

Det finns emellertid en aktivitet där ett ideologiskt dilemma med tydlighet materialiseras och det är i musikskapandeprojekten och i "Alla hjärtans dag" projektet vid den praktik som benämns *Det ideologiska dilemmats praktik*. Det

finns framförallt två aspekter kring dessa projekt som gör att de skiljer sig från de ovan diskuterade aktiviteterna. För det första handlar det, åtminstone i musikskapandeprojektet, inte om reproduktion eller om att presentera något som en annan person har skapat. Detta gör att budskapet i ett alster får ses som direkt kopplat till upphovsmannen. Även läraren får ses som ansvarig eftersom denne har haft insikt i skapandeprocessen och därvid också får förutsättas ha sanktionerat de ämnen eleverna skriver om. Detta visar sig genom att läraren törstar efter bekräftelse på att elevernas texter inte är för utmanande och provocerande. För det andra finns en ambition att elevernas skapelser skall nå utanför klassrummet och framföras i olika sammanhang. I ett sådant fall rycker det ideologiska dilemmat ännu närmare, eftersom det som står på spel för läraren är skammen att framstå som en dålig förebild för eleverna inför exempelvis kollegor och föräldrar. Den sistnämnda aspekten är den som är mest betydelsefull för etablering av ett ideologiskt dilemma. Det förutsätter också att läraren intar en ambivalent position i solidaritetshänseende, en position som också förändras i förhållande till om elevernas alster bara ska framföras inom klassen eller om de är tänkta för en större publik. Denna problematik kom tydligast till uttryck i den praktik där man arbetade med musikskapande och "Alla hjärtans dag" projektet. Det framgick med tydlighet att det fanns en större acceptans för provocerande och ur fostranssynvinkel tvivelaktiga texter i det internt redovisade musikskapandeprojektet, medan "Alla hjärtans dag" projektet som skulle framföras inför hela skolan, inklusive lärarna, var föremål för omfattande förhandlingar både beträffande vad som var möjligt att framföra textmässigt och vilka rörelser och vilken attityd som kunde ses som passande. I detta fall utspelades ett triangeldrama med avseende på vem som skulle bestämma innehållet i föreställningen: musikläraren, eleverna eller det övriga kollegiet. Musiklärarens position där han försökte göra både elever och sina kollegor till lags kan sägas vara grunden för det ideologiska dilemmats etablering. Om denne utan reservationer hade anslutit sig till någon av de övriga aktörernas diskurs hade det inte uppkommit. Samma sak gäller de övriga aktörerna. Om ingen spänning hade funnits mellan dessas inställning hade inte musikläraren behövt inta positionen som medlare.

Sammantaget kan några faktorer lyftas fram som torde utgöra en gynnsam grogrund för etablering av ett ideologiskt dilemma beträffande skolans fostransuppdrag i förhållande till elevers strävan efter yttrandefrihet:

Subjektifiering av innehållet. Att *om-sätta* kulturellt uttryck, speciellt om det är egenproducerat torde i högre grad än att *lära-om* kulturellt uttryck vara gynnsamt för ett ideologiskt dilemmas etablering.

Subjektspositioner måste intas som inbjuder till problematisering av det subjektifierade innehållet. Det måste finnas en spänning mellan två positioner. Den ena där elevens yttrandefrihet och vilja att uttrycka sig i enlighet med sin kulturella norm artikuleras som viktiga element och den andra som centreras kring element som uppfostran, vuxenansvar, den vuxne som förebild och solidaritet. Ytterligare en position måste emellertid intas och det är i denna dilemman etableras. Musikundervisningen artikuleras här både som en *frizon* eller motkultur gentemot den övriga skolan och som en zon där ändå skolans fostransuppdrag måste fullföljas, en position som kanske inte är möjlig i skolan.

## **Rock och pop i klassrummet: en pojkarnas domän?**

Det finns en allmänt vedertagen föreställning, som också har bekräftats av forskning (Bergman, 2009), att pojkar hävdar sig bättre i klassrumsaktiviteter som bygger på utövande av pop- och rockmusik. Ett antagande är då att pojkar i högre utsträckning än flickor musicerar inom dessa genrer på fritiden och genom det har utvecklats en förtrogenhet som gör att de även har lättare att göra sig gällande inom detta område även i en skolkontext. I föreliggande studie hittar vi inga belägg för att så skulle vara fallet. Visserligen var pojkarna mera aktiva när det gällde att välja låtar som underlag för musicerande i en av praktikerna och likaledes fanns det i en annan praktik tre pojkar som var väl förtrogna med det musikaliska hantverket inom rock- och pop genren, men generellt går det inte, med utgångspunkt i materialet, att hävda rock och pop i klassrummet som en pojkarnas domän. Ett par orsaker till detta har identifierats.

Det får förutsättas att förkunskaper vad gäller trakterandet av instrument är viktigt för att utöva dominans i en klassrumssituation och även att det finns en förtrogenhet med den kultur som omger musicerande inom rock- och popgenren, alltifrån att koppla upp instrument till att ha en reflekterad preferens som kan yttra sig både i musiksmak och i andra attribut som exempelvis klädstil och frisyr. Detta är inget som kan betraktas som genusrelaterat i före-

liggande studie. Det framträdande draget är istället att det generellt brister i förmåga att hantera de instrument som används inom rock- och popmusik. En analys av den pojkgrupp som nämndes ovan torde dock ge den kanske viktigaste förklaringen till varför ingen dominans från pojkarnas sida föreligger. Formen på verksamheten eliminerar effektivt en sådan, speciellt det vi diskuterar som *skolans uppgiftskultur*. De regler för musikskapande som genomgående fanns, inte minst i den praktik inom vilken pojkgruppen verkade, var i tydlig konflikt med det sätt dessa pojkar ville skapa musik. Detta yttrade sig bland annat i att de hade svårt att inordna sig i den mall för skapandet som förordades, där texten skulle skrivas först, åtföljt av skapande av melodi och där instrumenten inte kom in i bilden förrän i ett sent skede i processen. Genom ett alltför markant fokus på standardiserade former för verksamheten skolifieras också aktiviteten *musikskapande i grupp* med följd att eventuella tendenser till dominans neutraliseras. Fenomenet påminner mycket om det Ericsson (2006) diskuterar som *Likhet till varje pris*, en slags styrning mot ett likformigt beteende, som i det här fallet yttrar sig i att en potentiell dominans från pojkarnas sida uteblir.

En annan faktor, som också har att göra med formen för undervisningen, är att mycket av verksamheten kan karakteriseras som att *lära om* rock- och popmusik. Här exponeras kanske ännu tydligare hur nära och hur väl rock och pop går att integrera i en traditionell typ av undervisning. Kanske kan det vara så att flickor har lättare att anpassa sig, läsa av och acceptera den kod som gäller i skolan och beaktande att även ett innehåll som rock och pop iscensätts via skolmässiga former förefaller ett antagande att detta neutraliserar en eventuell dominans från pojkarnas sida rimligt. De subjekspositioner som skulle kunna intas i en fritidskontext erbjuds inte i skolan, åtminstone inte i denna studie.

## **Grupparbetet som lärandekontext**

Något som under senare decennier diskuterats flitigt, såväl nationellt som internationellt inom det musikpedagogiska fältet, är sammanhangets eller kontextens betydelse för musikaliskt lärande. I dag ses det som en självklarhet att olika lärandesammanhang formar olika språkliga och kroppsliga kommunikationer, vilket i sig innebär att lärprocesserna ser annorlunda ut och tar olika

vägar (Gullberg, 2002; Rostwall & Selander, 2008). När det gäller musikaliskt lärande har detta blivit extra tydligt inte minst i samband med barns och ungas ökade möjligheter att ta del av och lära sig musik via andra kontexter än de som skolan erbjuder (Sundin, 1978; Folkestad, 1996; Axelsen, 1997). I mångt och mycket har dessa så kallade informella lärmiljöer fått komma att stå som modell för en utveckling av skolans musikundervisning. Man anser att skolan skulle gynnas av att ta intryck av det mer autentiska lärande som försiggår i vardagliga musiksammanhang och i detta sammanhang har rockbandsmusicerandets specifika kontext kommit att inta en särställning som modell (Stålhammar 1995, 2004; Cambell 1998; Gullberg, 1999; Westerlund 2002; Green 2006). "Garagerockbands" lärprocesser har studerats och kategoriserats som mer kollektiva, kreativa, spontana, informella och öppna än skolans mer lärarstyrda, regelstyrda, disciplinerade, formella och slutna (Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1984, 1988; Fornäs, 1996; Green, 2008). I en brittisk studie, genomförd under senare år, har försök gjorts att implementera rock-/popbands informella lärprocesser i skolans musikundervisning. Man tyckte sig kunna se en märkbar kvalitetshöjning vad gäller elevernas musikaliska kunskapsnivå då de getts tillfälle att arbeta enligt det informella lärandets premisser (Green 2008). I Sverige ses dock diskussionen kring formellt/informellt lärande som mindre relevant då gränserna dem emellan till stor del har luckrats upp i de flesta sammanhang där musikaliskt lärande förekommer. Det konstateras i olika forskningssammanhang att det idag är fullt möjligt att lokalisera informella lärandepraktiker inom ramen för skolan, liksom formella inom ramen för olika typer av fritidsrelaterade musikpraktiker och oftast blandas båda formerna (Folkestad 2005; 2008, Söderman, 2007; Bergman, 2009). Undervisningen i den svenska grundskolans senare år bygger också sedan flera decennier tillbaka, i framförallt grundskolans högre årskurser, på en slags rockbandskontext. Det fria arbetssättet i grupparbetsammanhang, inriktningen mot rock-/popmusik och ensemblespel på rockinstrument kan ses som en del av denna. Den fria grupparbetskontexten i sig, med fokus på elevernas självständiga arbete, känns dock igen som ett arv från äldre musikpedagogiska diskurser. Skillnaden är att när resultatet av elevernas skapade i grupp skulle framföras enligt grundskolans tidiga kursplaner var det den klassiska ensemblens ideal som skulle komma till uttryck. Det skulle dock dröja ända till 1990-talet innan popmusikaliska erfarenheter skrevs fram i kursplanerna (Strandberg 2007).

I de skolor som videofilmats inom ramen för föreliggande studie förekommer lärandesammanhang, vilka till det yttre kan sägas ha ett informellt anslag. Bland dessa är det framförallt grupparbetet som lärandekontext som är mest frekvent. I så gott som samtliga av de åtta klasser som videofilmats arbetar eleverna i grupp under en stor del av terminen. Gruppuppgifterna inriktas på framförallt musik- och/eller textskapande och i likhet med vad som förs fram i samband med informella lärprocesser ges eleverna också här fria händer att, inom ramen för kamratumgänge, självständigt driva sitt eget lärande och själva välja vilken typ av musik och/eller text de önskar framföra. Till stor del framstår också olika föreställningar om rockbandsmusicerande som norm. De instrument som eleverna förväntas använda sig av är elgitarr, elbas, keyboard och trummor, varje grupp består av 4-5 elever och det är rock-/popmusik som är den givna utgångspunkten. Till skillnad mot vad som i Green (2008) presenteras som en musikalisk kunskapsbildning kan resultatet av grupparbetet i vår studie presenteras som en kunskapsbildning primärt *utanför* musikens område. Lärandet resulterar i olika typer av förmågor som mer har med frågor om självdisciplin och normbildning att göra.

### Att planera och hantera tiden

I det material vi analyserat exponeras i grupparbetssammanhang ett slags samband mellan frihet och ordning. Att styrning och kontroll är beroende av individens frihet är något som inte minst Foucault (1978/1991) uppmärksammat i många olika sammanhang. Vad gäller skolans område har detta samband diskuterats utifrån samhällets allt starkare krav på utveckling av individens reflektion över det egna jagets förmåga att ta vara på sig själv (Rose, 1995). Ett tydligt exempel inom det pedagogiska området är att i klassrum där "eget arbete" har ersatt en mer traditionell katederundervisning skapas ett lärande som främst kan relateras till förmågor rörande planering och hantering av tid (Österlind, 1998).

I flera av de sekvenser av det grupparbete som videofilmats blir denna relation mellan frihet och disciplinering uppenbar, till och med stundtals artikulerad ("Det kommer att bli ganska slappt, det kommer att bli ganska fritt men det kräver ett stort ansvar"). Inte sällan präglas de fria grupparbetspraktikerna av en slags tidlig leda och rastlöshet. Det fria upplägget medverkar till att arbetet oftast avbryts och istället inriktas mot att konstruera olika tekniker för att fördriva tiden med hjälp av de redskap som står till förfogande, oftast de

egna mobiltelefonerna. Den frihet som erbjuds eleverna i samband med grupparbetet blir en slags självdisciplinering i form av att lära sig hantera tiden. I vissa enstaka fall där någon av de mer kunniga eleverna tar ledarskapet, alternativt blir tillsagd av läraren att ta på sig det pedagogiska ledarskapet, inriktas viss tid åt spel på instrumenten. I andra fall, där inget tydligt ledarskap bildas i grupperna, urartar i vissa fall arbetet fullständigt och resulterar i att elever lämnar lokalen eller ägnar sig åt olika typer av saboterande verksamhet. I kunskapsprocesser som handlar om att lära sig att själv styra och hantera sin tid krävs därmed någon slags ledarskap, kontroll eller övervakning. Ett sätt att utöva kontroll är gruppernas gemensamma samlingar i början och slutet av lektionerna. Här förväntar sig läraren att eleverna ska redogöra för dagens upplägg respektive resultat och också i förekommande fall ”bekänna” sina misstag. Inte sällan handlar denna typ av redogörelse om processen snarare än produkten. Ett exempel på detta är när läraren övervakar elevernas egen kontroll av var i processen de befinner sig genom att kräva redogörelse för exempelvis lektionsnumrering. På motsvarande vis förväntas eleverna redogöra för att de befunnit sig i rätt sal vid rätt tillfälle. Här artikuleras rockbandsmusicerande som en tydlig mall för hur och var lärande bäst sker, som det gäller att i största möjliga utsträckning efterlikna. Befinner gruppen sig i skolans ”replokal” förväntas man vara i slutet av sin process och tillåts inte byta instrument. Istället ska man i denna lokal ”öva uthållighet” på ett specifikt instrument. Att disciplineras till uthållighet framställs här som en del av vad som förutsätts vara ett autentiskt rockbandsmusicerande. En del i denna disciplinering är att självmant redogöra för eventuella överträdelser av dessa organisatoriska regler. Här pendlar handlingarna mellan dessa mer offentliga redogörelser och mer privata sådana. Vid ett tillfälle kräver läraren att eleverna ska fundera över kommande känslor i slutet av gruppens process, vilket kan ses som en slags psykologisering av undervisningen (”Hur känns det för er om två gånger?”) Läraren backar här från sin roll som ämneskunnig musiklärare och intar en position som i högre utsträckning kan ses som någon slags personlig rådgivare, vars uppgift är att stötta, utmana och ställa krav utifrån en emotionell snarare än pedagogisk hållning. Detta fenomen, att gå in i någon slags närhetspedagogik eller intimisering, riskerar här att tömma lärandet på sitt innehåll, något som diskuterats tidigare i andra pedagogiska sammanhang, bland annat i Granaths (2008) kritiska granskning av skolans utvecklingssamtal och loggböcker.

## Att koda kön

I analysen framkommer hur processer stundtals sätts i rörelse vilka får en normerande funktion vad gäller framförallt kön. I Bergmans (2009) studie av ungdomars musikanvändande blir vissa spelmoment i skolans grupparbets-sammanhang starkt könskodade på grund av att undervisningsinnehållet inriktas mot att efterlikna rockbandsmusicerande i grupp, ett område där pojkar har större erfarenhet och därmed har möjlighet att framställa sig själva som mer kunniga. I vår studie blir det dock inte synligt i grupparbetspraktiken att pojkar har större erfarenhet än flickor av rockbandsmusicerande och därmed större förmåga att vare sig spela elgitarr, trummor eller skapa musik. Däremot öppnar det fria grupparbetet upp för andra typer av könskodningar. Pojkar i könsheterogena grupper intar ibland en mer styrande roll i samband med grupparbetet, dock inte genom att ta på sig något musikaliskt ledarskap. Istället inriktas ledarskapet mot att ta makten över vad som tillåts ske i rummet genom att på olika sätt förhindra försök till musikskapande eller på annat sätt protestera genom att på olika sätt markera ointresse. Flickorna å sin sida gör ibland försök att förhindra vissa utspel men intar oftast en mer avvaktande, kontrollerande och distanserad attityd gentemot pojkarna, eller tar ett större ansvar för gruppens uppgifter. I pojkgrupperna produceras olika typer av sex-relaterat textinnehåll, i flickgrupperna helt andra typer av texter. Det verkar som om könskodningen inom ramen för denna typ av fria arbetssätt, vilket grupparbetet här är ett exempel på, frammanar stereotypa maskulina respektive feminina ordningar på ett mer generellt än musikaliskt plan. Bergman (2008) pekar på likartade tendenser men förklarar detta med att elever idag måste förhålla sig till rockmusicerandets maskulina könsordning då detta är musikundervisningens hegemoniska diskurs. Kanske kan så vara fallet även i vår studie. Dock är det svårt att med säkerhet uttala sig om diskursens konsekvenser i vårt fall, då de observerade handlingarna i grupperna i första hand riktas mot att fördriva tiden eller på olika sätt hantera en frustration över det uteblivna musikskapandet. I de fall då någon typ av musicerande pågår i grupprummen, som exempelvis i den grupp där de tre kunniga eleverna Torbjörn, Klas och Tina spelar tillsammans i en egen grupp, är det svårt att se någon form av fastställande av könsmässig ordning. Här står istället musiken och skapandet i förgrunden. Att lära sig koda kön verkar därmed vara något som i första hand sker i de grupper där eleverna inte har tillräckliga hantverksmässiga kunskaper för att klara den uppgift de är ålagda att på egen hand utföra. I



några enstaka fall skapas dock en könsordning även direkt på initiativ av läraren. Ett exempel på detta är när läraren legitimerar könshomogena grupper utifrån ett artikulert antagande om flickors respektive pojkars biologiska predestinerade förmågor ("flickor och pojkar tänker annorlunda"). Diskursen om att *lika barn leka bäst*, vilken synliggörs i materialet, skapar inte endast kodning av kön utan även av etnicitet. I de fall då det självstyrande och fria arbetssättet även inkluderar gruppsammansättning kommer denna typ av normbildning till uttryck.

### Att skapa utan verktyg

De observerade grupparbetena inriktas företrädevis mot att skapa egen musik och/eller text. Skapande har alltsedan grundskolans tidiga läroplaner skrivits fram som ett väsentligt moment, både i musikämnet och i andra ämnen. Motiven för skapandet har i styrdokumentet varit detsamma genom åren. Skapande verksamhet framställs som ett redskap i syfte att forma en harmonisk och "hel" människa och styrdokumentets legitimering av skapande i skolan har allt sedan mitten av förra seklet byggt på antaganden om eleven som "en i grunden skapande varelse med naturligt inneboende aktivitetsbehov och skapardrifter" (Strandberg 2007, s 144). I Strandbergs studie framkommer att denna dominerande föreställning om barn och unga blir starkt styrande för konstruktionen av musikskapande, inte endast i dagens kursplaner och läromedel utan även i skolpraktiken. Föreställningen om att "alla kan" skapa musik oavsett musikaliska kunskaper och att ingen får misslyckas är tongivande även i dagens skolpraktik.

Diskurserna om den kompetenta individen i kollektivet framträder även i vår studie. Trots en ofta inledande entusiasm över uppgiften att själv skapa musik misslyckas de flesta grupperna. Att detta faktum är något som med alla medel maskeras, visar hur den kompetenta individen fortfarande är något som ska hållas högt. Skapandeprojekten avslutas ofta med någon typ av redovisning där läraren själv blir den som skapar gruppernas musik, alternativt döljer elevernas mest uppenbara misslyckanden med hjälp av teknisk inspelningsapparat. Att alla kan skapa illustreras också via en förstärkning på sociala aspekter i form av deltagande och kollektiv samvaro, vilket blir synligt vid några tillfällen där läraren legitimerar elevers bristande förmågor med kommentarer om värdet av gemenskap och samhörighet ("du är med i alla fall").

Med hjälp av denna typ av diskursiva konstruktion kring det kollektiva skapandet kan även lärarens egna musikaliska ingripanden legitimeras. Det kan spekuleras i orsakerna till att musikskapandet uteblir, men ett antal kritiska aspekter är möjliga att urskilja utifrån de observationer som gjorts, aspekter som grundas i olika föreställningar om musikskapande. Dessa diskursiva föreställningar verkar i många fall hindrande på arbetet och får konsekvenser för vad som faktiskt sker i grupperna. En sådan konstruktion är att det är enkelt och roligt för alla människor att skapa musik. Att pröva sig fram och låta kreativiteten flöda artikuleras som den förlösande metoden. I flera av grupperna görs också seriösa försök att åstadkomma någon melodislinga eller harmoniföljd, men lusten avtar så snart de egna kunskapsbristerna uppdagas. I de fåtal grupper där eleverna har tillräckliga instrumentkunskaper blir dock metoden gynnsam. I likhet med andra studier där det konstateras att för att kunna samarbeta och ha utbyte av varandra i samband med grupparbete, behöver de som deltar vissa grundläggande ämneskunskaper (Williams, Sheridan & Pramling 2002), underlättas även här grupparbetet av grundkunskaper i ämnet. Ytterligare en konstruktion är att musikskapande sker enligt en viss förutbestämd och standardiserad ordning. Exempel på detta är idén om att ett första moment i skapandet består av att skapa en text och en melodi utan hjälp av något instrument, eller idén om att inledningsvis byta instrument för att mot slutet av processen öva uthållighet med hjälp av ett specifikt instrument. Dessa föreställningar går till stor del på tvärs med föreställningen om kreativitet och lust att experimentera på instrumenten. Här krockar skolans uppgiftskultur och inordnade regelstyrning med 1970-talets fria musikskapande, något som i förstone kan tyckas märkligt. Musikskapande, som en del av musikämnet i skolan, bär dock spår av flera diskurser från det förflutna. Dels lever vissa mer eller mindre marginaliserade diskurser kvar som något slags motstånd mot hegemoniska ideal och dels sammanvävs musikpedagogiska diskurser med mer allmänpedagogiska. Ett exempel på det senare är just krocken mellan det fria skapandet och regelverket kring detsamma. Det fria skapandet kan förstås som en reaktion mot ett elitistiskt musikpedagogiskt förhållningssätt och kom redan under 1950- och 1960-talen att ersätta mer romantiska uppfattningar om konsten att komponera musik. Regelverket kring skapandet kan å sin sida förstås som en del av dagens skolas krav på kontroll, effektivitet, prestation och tydlig målstyrning.

## Från demokratifostran till antidemokratiska tendenser

Den kollektivt inriktade musikskapandediskursen är också en etablerad diskurs i skolans musikundervisning och har så varit ända sedan 1940-, 1950- och 1960-talens försöksverksamhet där syftet var att komma ifrån en ensidig reproduktion av färdiga arrangemang och motverka auktoritära förhållnings-sätt (Strandberg 2007). De grupparbeten kring musikskapande vi observerat ligger dock långt ifrån kanske framförallt 1970-talets skapandediskurs där det kollektiva skapandet i grupp (kollektivet inkluderade läraren) betonades som en del av ett politiskt/ideologiskt argument för en förändrad roll för såväl lärare som elever och en förändrad syn på musikens konstmusikaliska ideal. Det handlade då om att komma bort från lärarens roll som kunskapsförmedlare och verka för kollektivet och utvecklingen av ett gemensamt demokratiskt musikskapande och i detta sammanhang betonades värdet av en trygg, harmonisk och experimentell miljö i klassrummet. Vi kan ana röster från denna diskurs även idag men samtidigt görs andra röster hörda än starkare. Kollektivets betydelse, grupparbetet, står fortfarande fram som det ideala sammanhanget när det gäller att spela och skapa musik, vilket blir synligt inte minst med tanke på retoriken kring det informella rockbandsmusicerandet som modell för musikaliskt lärande. Till skillnad från 1970-talet står dock inte läraren längre fram som en del av detta kollektiv. Istället har vi fått ett lärarideal som inriktas mot att till så stor del som möjligt lämna eleverna i fred och istället kontrollera och övervaka deras självreflektioner. 1970-talets avdramatiserande av kunskaper i samband med att skapa musik är något som fortfarande är aktuellt, dock med den skillnaden att eleverna i högre utsträckning ska klara uppgifterna helt på egen hand och ibland även utan några som helst redskap. Tanken på experimentlusta, intuition och harmoni har dock tonats ned och istället har ledord som självreflektion, kontroll och regler tillkommit. Ideologiskt framstår heller inte grupparbetet som ett verktyg för demokratisk fostran. Snarare synliggörs i samband med grupparbetet antidemokratiska tendenser i form av marginalisering och exkludering, vilket exponeras i de subjekspositioner som står till förfogande för eleverna. Då läraren oftast inte är närvarande finns många möjligheter att inta en passande position. Musikaliskt är det fullt möjligt att positionera som alltifrån duktig pianoelev eller rockig elgitarrist till passiv och mer eller mindre osynlig åskådare. Att positionera sig socialt som god kamrat, som ansvarstagande tjejj, som utåtagerande gruppleddare eller som marginaliserad i gruppen ligger också inom ramen för diskursernas

gränser. Men det är också fullt möjligt att, då inte någon önskad position finns att tillgå, helt avvika från lektionen. De diskurser om kontroll, effektivitet och prestation, vilka ligger som ett mantra i dagens skola och som framträder i det regelverk som inramar grupparbetena, kämpar om tolkningsföreträde men blir oftast verkningslösa i mötet med betydligt starkare musikpedagogiska diskurser från förr.

## Tekniker för styrning

Vår utgångspunkt är att olika former av styrning är inbyggda i alla klassrumsaktiviteter. Förutom explicit uttalade sådana som betyg, regelverk och förordningar finns det styrningsformer som kan vara så väl inbäddade i verksamheten att varken elever eller lärare är fullt ut medvetna om att de verkar eller vilken form de har. Det kan vara en teknik som genom åren har utarbetats och där den lokala kontexten har haft stort inflytande, en slags *objektiv diskurs* i Laclau & Mouffes (1985) mening, som är så etablerad att den på grund av sin självklarhet är bortom ifrågasättande. Det kan emellertid också vara en teknik som framstår som ett "halmstrå", vilket läraren desperat klamrar sig fast vid för att försöka etablera ett drägligt undervisningsklimat. Styrningen kan också yttra sig som något helt annat än styrning, genom att de repressiva former som fenomenet ofta förknippas med saknas till förmån för mera subtila tekniker.

Styrningsproblematik i undervisningssituationer framstår som angeläget att diskutera, bland annat med utgångspunkt i att situationen för läraren torde ha förändrats en hel del sedan låt säga mitten av 1900-talet. Detta beror bland annat på att synen på barn och ungdomar förändrats, men även på att skolans funktion i dag ter sig annorlunda än tidigare. Förhållandet mellan barn/unga och vuxna har *avmystifierats* (Ziehe, 1986b). Barn och unga har en helt annan insikt i de vuxnas liv än tidigare. Privatlivet har blivit offentligt i allt högre utsträckning och föräldrar har inte sällan en påtaglig kompisrelation till sina barn, vilket bland annat innebär att intima aspekter av deras liv synliggörs på ett annat sätt än tidigare, då barnen i betydligt högre grad var utestängda från föräldrarnas privatliv. Detta tillsammans med andra liknande tendenser innebär att den vuxne automatiskt inte åtnjuter auktoritet och vördnad utan är tvungen att arbeta för den. Skolan har också *avauratiserats* (Ziehe, 1986a).

Den ses ofta som en institution vilken förmedlar *instrumentell* kunskap som endast har legitimitet med avseende på dess funktion som verktyg för manövrering i utbildningssystemet. För de elever som inte anser sig ha nytta av skolan i detta avseende ter den sig som meningslös. Sammantaget innebär detta att läraren i högre utsträckning än tidigare riskerar att ifrågasättas, samtidigt som hon/han inte längre har draghjälp av den auktoritet positionen som vuxen och ämbetsman tidigare automatiskt skänkte.

Olika styrnings- eller regleringstekniker har också varit föremål för samhällsteoretikers uppmärksamhet. Foucault (1974/1993, 1976/1980, 1972/1986) har angripit problematiken mera generellt, men även tagit skolan som exempel på en institution vid vilken den typ av styrning han diskuterar frekvent florerar. Självkontroll och självreglering får sägas vara den teknik han tydligast framhåller som en radikaliserad form av disciplinering, men även den *pastorala* makten, vilken kan uppfattas som en väl dold och till synes mild form av repressiv makt där också bikt, bot och skam är verksamma element. På det mera konkreta planet skildrar han disciplineringstekniker i skolan genom organisering av verksamheten i tid, rum och aktivitet (Foucault, 1974/1993).

Även Ziehe (1986a) för ett resonemang om styrtekniker, som nästan i högre grad skulle kunna betraktas som överlevnadstekniker med utgångspunkt i hans antagande att skoletablissemang har mist greppet om eleverna. Han använder begreppet *intimisering* för att teckna en bild av den trend inom skolan, vilken anses ha sitt ursprung i 1970-talets reformpedagogik, som han menar är förhärskande i det sena 1900-talets skola. Kort sagt kan denna trend sägas gå ut på att subjektivera förhållandet mellan lärare och elev, med utgångspunkt i en förhoppning att goda relationer leder till en behaglig stämning med få konflikter.

I föreliggande studie har vi identifierat sex olika tekniker för styrning, som alla på ett eller annat sätt kan kopplas till ovanstående resonemang. Det finns en viss överlappning mellan de specifika kategorierna i det att konkreta exempel ibland relaterar till åtminstone två skilda tekniker. Detta kan emellertid ses som ofrånkomligt med utgångspunkt i att de skildrade teknikerna kan uppfattas som diskursivt konstituerade och därmed utsatta för en ständig transformering (Laclau & Mouffe, 1985).

## Styrning genom karisma och kompetens

Denna typ av styrning förutsätter en lärare med möjlighet att inta en subjektposition som beundrad i ett eller annat avseende. Det kan handla om att läraren framstår som underhållande, har humor samt en förmåga att framträda inför eleverna. I materialet finns exempel på verksamhet där musikaliskt lärande visserligen förekommer, men dock har en underordnad betydelse på grund av lärarens personliga karisma och förmåga att föra en skämtsam dialog med eleverna. Här är det primärt betydelsefulla inte att syssla med musik, utan lektionerna framstår istället som trivsamma avbrott i skoldagen där eleverna kan lyssna till en stunds underhållande anekdoter. En viktig faktor är förutom lärarens kvaliteter att lektionerna inte är för långa, eftersom tidsramen framstår som viktig för elevernas uthållighet och koncentrationsförmåga.

En annan sida av samma mynt är när läraren är beundrad för sin musikaliska och/eller pedagogiska kompetens. Det finns flera exempel på detta i materialet och det förekommer också att karisma och musikalisk skicklighet ofta går hand i hand. Styrning genom personlig karisma och genom musikalisk/pedagogisk skicklighet försätter läraren i en utsatt position. Denne måste av egen kraft entusiasmera och motivera eleverna och en god relation mellan aktörerna är en förutsättning för att denna styrteknik ska vara lyckosam, en relation som naturligtvis till stor del skapas via lärarens framtoning som karismatisk och kompetent. Denna styrteknik har naturligtvis alltid funnits i form av lärare som inte har behövt hänvisa till regelverk och styrande texter för att skapa ett drägligt undervisningsklimat. Dock kan det antas att lärare som inte besitter sådana förmågor får allt svårare att göra sig gällande i en tid där brukarinflytandet har ökat markant. Det finns exempel på skolor där eleverna uppmanas betygsätta sina lärare och den utvärderingsvåg som sveper över alla nivåer i utbildningsväsendet är också en indikation på detta. Ericsson (2006) har studerat lärares konstruktion av klassrumsidentitet och metaforer som *läraren som försäljare* och *läraren som motivatör* förmedlar en bild av undervisningen där läraren som aktör är utsatt för elevernas bedömning. Det är inte längre eleven som uppmärksamtar till sig det läraren förmedlar utan läraren som säljer ett snyggt förpackat lektionsinnehåll, varpå eleven antingen köper det eller avstår. Likaledes har läraren uppgiften att motivera elever som egentligen inte är intresserade. Sammantaget kan detta betraktas som en tydlig maktförskjutning från lärare till elev.

## Styrning genom överlämnande av ansvar

Om styrning via karisma och kompetens sätter lärarens ansvar och dennes personliga förmågor i centrum, så bygger styrning genom överlämnande av ansvar på ett tydliggörande av elevens situation, det vill säga att det i slutändan är eleven som förlorar på att inte styra sig själv. Det är alltså fråga om självreglering och självkontroll, en teknik för styrning som är ett signum för det moderna samhället (Foucault, 1976/1980) och som också framstår som rationell eftersom en sådan styrning både kräver lite resurser och är effektiv, genom att det är individen som övervakar sig själv. Den tränger med andra ord in i privatlivets alla porer och går svårligen att undfly. Dock kräver denna styrteknik elever som har något att förlora på att inte kontrollera sig själv och därmed fungerar den bara på individer som har en ambition att manövrera i utbildningssystemet. Den individualiseringsdiskurs som de senaste decennierna har brett ut sig i samhället kan ses som en bidragande orsak till att styrning genom överlämnande av ansvar numera ses som en legitim teknik som kommer till uttryck i skilda sammanhang, allt från missbruksvård till skola. En viktig utgångspunkt är att ingen förändring och inget lärande kan ske utan individens vilja och ett verksamt element i tekniken är också att individen måste ta konsekvensen av sitt handlande.

Miljön för etableringen av diskursen om individens eget ansvar kan enligt vår mening bestämmas till det diskursiva brott som inträffade under 1980-talet, då nyliberalt och postmodernt tänkande i allt större utsträckning började genomsyra både skola och samhälle i stort. Vänsterrörelsen hade börjat förlora mark och nyliberalismen stärkte sin ställning, bland annat proklamerande krav på individens frihet i ett i deras tycke alltför centralstyrt och förmyndaraktigt samhälle. Retoriken byggde på att samhällets ansvar för medborgarna hade nått en nivå som hade resulterat i att individen passiviserats. Det var inte längre individen som utvecklade sig utan samhället som tog på sig ansvaret för individens utveckling. Det är också under denna tidsperiod som teorierna om självreglering och självkontroll i det moderna samhället började uppmärksammas. Pedagogiskt kan dock diskursen spåras längre bak i tiden. Utvecklingen av den progressiva pedagogiken enligt Fröbels, Montessoris, Pestalozzis och Deweys ideal om barnet i centrum kan ses som ett led i utvecklingen mot ett mer självstyrt lärande. Likheten mellan reformpedagogikens disciplinering av det ”fria” barnets egen utveckling (Sharp & Green, 1983) och dagens styrningstekniker i form av självreglering är inte svår att upptäcka. Att åstad-

komma disciplin i klassrummet utifrån en kontroll av det fria barnet känns igen i kontrollen av dagens självstyrande elev. I båda fall sker bedömning och disciplinering i namn av frihet, något som Foucault (1974/2003) benämner som pastoral makt, en slags vänlig makt i sann humanistisk anda.

Den position en lärare intar vid användande av ovan skildrade teknik för styrning kan betraktas som ganska tillbakalutad. Inga krav finns på att läraren bör agera som någon slags försäljare eller motivator (Ericsson, 2006). Läraren har inte heller ansvar för elevernas utbildning, eftersom det i enlighet med diskursen är deras egen vilja som är förutsättningen för att lärande överhuvudtaget ska komma till stånd. Det krävs dock något som kittlar viljan att lära för eleverna och det är vetskapen om att deras prestationer är föremål för bedömning. Det krävs också i sin tur att eleven har en ambition att få ett gott omdöme och i sin tur att hon/han har nytta av detta omdöme. I en av de studerade praktikerna frågade en elev om hon fick avvika från lektionen, varpå läraren svarade: ”Det är ditt val”. Uttalandet förmedlar implicit att det finns något att förlora på att välja fel handling, det vill säga avlägsna sig från klassrummet. Eleven signalerar genom sin fråga att hon inte är intresserad av att stanna kvar, men vill få bekräftelse på att läraren accepterar att hon avlägsnar sig. Läraren har två utvägar ur detta dilemma. Antingen förbjuder han henne att gå genom att hänvisa till det regelverk som stipulerar att eleven är skyldig att bevista lektionerna, eller så lägger han över ansvaret på eleven, med undertoner om att hon har något att förlora på att avlägsna sig. Dilemmat kvarstår dock i övriga fall då bedömning av eleverna ska göras i en självstyrande praktik. Här kan olika typer av styrningstekniker framställas för detta dilemma. En är att bedöma den musikaliska produkt som eleven har åstadkommit efter en tids arbete. I exemplet med de grupparbetande praktikerna blir detta till en mer eller mindre omöjlig uppgift då i stort sett inga produkter skapas av eleverna själva. En annan teknik, vilken ligger helt i linje med självstyrningsprincipen, är att överlåta ansvaret för även bedömningen av de egna prestationerna åt eleverna själva, dock inom ramen för en strikt disciplinerande form. I vårt material uppträder denna teknik som en slags bekännelse. Eleverna ombeds att berätta hur arbetet förlupit, vad som fungerat bra respektive mindre bra samt bekänna den egna insatsens relation till vad som åstadkommits. Ett slags egen ”bikt”, som blir väsentlig i funktion av att kontrollera, värdera och bedöma individen.



Att lägga över ansvar kan vid första betraktandet framstå som en mild form av styrning där inte läraren intar en despotisk position, utan istället ger eleven ett stort inflytande över sin situation. En sådan position skyddar dessutom mot eventuella konflikter som skulle kunna förskjuta maktbalansen mellan lärare och elev, genom att exempelvis en elev vägrar att stanna kvar i klassrummet fast läraren påbjuder det. Tekniken kan emellertid också framstå som utstuderad i ett disciplineringsperspektiv eftersom den trygghet mera traditionella disciplineringsformer skänker, där inte valfrihetens tyranni (Giddens, 1991) kommer till fullt uttryck, kan framstå som väl så sympatiska, genom att eleven inte själv tvingas ta ställning. Att överlämna ansvaret torde vara en teknik som kan komma till användning när det finns anledning att misstänka att något annat inte fungerar, vilket gör att tekniken är väl applicerbar på en avauratiserad (Ziehe, 1986a) skola, där lärarens auktoritet är nedmonterad. En skola som upplevs som meningslös av vissa elever. Det enda som återstår är att eleven själv får göra sitt eget val.

### Styrning via mantrafiering

Denna teknik för styrning yttrar sig i att en kontinuerlig innötning av betydelse försiggår. Adorno (1941/1987) diskuterar detta under benämningen plugging i samband med en beskrivning av hur radion genom upprepad exponering av speciellt utvalda musikaliska alster påverkar människors preferensbildning genom successiv tillvänjning. Begreppet har sedermera allmänt använts för att illustrera kulturindustrins strategier att popularisera artister och deras låtar via massmedia. Detta fenomen kan även appliceras på andra områden än preferensbildning i musik, om än i en något annorlunda skepnad, och i föreliggande studie yttrar det sig i att en lärare återkommande och på ett mycket detaljerat sätt beskriver hur eleverna kommer att bedömas och hur prov och redovisningsuppgifter förväntas utföras. Denna strategi kan liknas vid ett mantra som oupphörligt upprepas tills det är fullkomligt internaliserat i elevernas medvetande. Detta kan med all rätt tyckas vara berättigat, eftersom tydlighet beträffande betygskriterier och bedömningsuppgifters karaktär får ses som en elevens rättighet och även som en självklarhet i dagens skola. Dock kan ett intensivt och kontinuerligt betonande av sådana aspekter även ses som en teknik för styrning, genom att bedömningssituationerna märkvärdiggörs och tilldelas en dignitet som resulterar i att eleverna nästan befinner sig i ett hysteriskt tillstånd i sin iver att ta till sig all information, i avsikt att få så bra

resultat som möjligt. Bedömningssituationerna laddas med en betydelse som vida överstiger den betydelse de skulle ges från elevernas perspektiv, om inte en så påtaglig dramatisering av dem företogs. Ziehes (1986b) begrepp potenti-ering kan användas för att skapa en teoretisk förståelse kring fenomenet. Detta begrepp relaterar till att något laddas med konstgjord mening. Visserligen kan det hävdas att det i detta fall knappast är fråga om konstgjord mening utan istället en högst relevant sådan, eftersom bra betyg får ses som en biljett till vidare manövrering i utbildningssystemet. Dock kan det också hävdas att ett märkvärdiggörande av bedömningssituationer skapar mening för ett lektions-innehåll som av eleverna annars skulle upplevas som meningslöst.

En sådan typ av styrning kan också ses som frammanande massuggestion. Elever som normalt inte skulle oro sig för ett prov eller uppleva ett sådant som speciellt dramatiskt rycks med i det allmänna tillståndet av spänd förväntan och ivrighet att tillägna sig alla detaljer om bedömningens karaktär, och även om det är läraren som har initierat diskursen så konstitueras den fullt ut och förstärks av att så många elever som möjligt ansluter sig.

### Styrning via solidarisering och polarisering

Denna teknik för styrning bygger på att artikulera musikverksamheten som en frizon och en motkultur där inte samma norm gäller som inom den övriga skolan. Utgångspunkten är att skolan med sitt instrumentella lärande och sina rigida regler och disciplineringsmetoder har utvecklats till ett elevfientligt maskineri och att eleverna därför har behov av en frizon i vilken de kan vara sig själva och uttrycka sig fritt. De behöver en oas i skolan där fostransuppdraget artikuleras på ett annat sätt, genom att relationer och förståelse för individens behov uppmärksammas. Lärarens subjektsposition framstår i ett sådant fall som ambivalent eftersom denne måste solidarisera sig med eleverna, vilket resulterar i en polarisering gentemot både kollegor och skolans uppdrag. Ofta handlar det om att befinna sig någonstans mellan polerna, vilket också gör situationen mindre kontroversiell. En lärare som solidariserar sig med eleverna och för deras talan uppfattas i dagens skola också som en kraft i positiv mening.

Detta fenomen kan kopplas till begreppet intimisering, vilket Ziehe (1986a) beskriver som härstammande från 1970-talets reformpedagogik, där en av utgångspunkterna var att ett gott klassrumsklimat kunde skapas genom att en intimiserad relation mellan lärare och elev kom till stånd. I föreliggande

studie yttrar detta sig som att läraren solidariserar sig med eleverna gentemot sina kollegor och gör musikundervisningen till en frizon inom vilken de kan artikulera sig på ett sätt som inte vore möjligt i andra sammanhang i skolan. Fenomenet har också diskuterats av Ericsson (2006) och Lindgren (2006) där det framgår att ett sätt att legitimera de estetiska ämnena är att göra det som en motpol till övrig undervisning, som då förutsätts bygga på rigida och otidsenliga värderingar och regelverk.

Intimiseringsfenomenet kan uppfattas som en förtäckt teknik för styrning genom att läraren till synes ställer sig på elevernas sida mot den övriga skolan som förutsätts utöva dominans genom att inskränka elevernas yttrandefrihet. Dock finns även en annan sida av myntet, eftersom ett förtroendekapital mellan lärare och elev byggs upp med resultatet att det inte är sannolikt att en elev revolterar mot en lärare som ställer sig på elevernas sida. I takt med en successiv auktoritetsförlust för läraren de senaste decennierna har nya tekniker för styrning kommit till stånd genom nödvändigheten att åstadkomma ett drägligt undervisningsklimat. Att solidarisera sig med eleven mot en gemensam utomstående fiende kan betraktas som en sådan.

## Styrning genom disciplinering av kroppen och organisering av tid och rum

Dessa tekniker är vanligt förekommande och utstuderade i bemärkelsen att de ofta inte uppfattas som styrtekniker. Foucault (1974/1993) har diskuterat skolan ur ett disciplineringsperspektiv och beskriver en del tekniker som har direkt bäring på en disciplinering av kroppen och en organisering av tid och rum för eleven. Han redogör bland annat för en teknik som går ut på disciplinering via skrivövningar, en teknik som också kan identifieras i föreliggande studie. Här handlar det om elever som sitter vid skrivpulpeter antecknande det stoff som förmedlas av läraren, en aktivitet som erbjuder en subjektposition där handlingsfriheten är kraftigt beskuren. Att inte anamma en sådan position innebär ett iögonfallande avsteg från klassrumsnormaliteten och framstår därför för de flesta elever som icke tillämpligt. Förutsättningen för att denna teknik ska fungera är att lärarens föreläsningar är kunskapskällan och inte någon bok. En annan är att läraren inte lämnar ut underlaget för föreläsningarna. Disciplineringen av kroppen kommer då till stånd genom att eleverna är tvungna att lyssna och skriva, vilket innebär att de inte har möjlighet att sysselsätta sig med sidoaktiviteter. Eleverna organiseras också i tid och rum

eftersom inte kunskapen är möjlig att tillägna sig på annat sätt än att vara närvarande vid lektionerna.

Utpositioneringen av kropparna i rummet kan också betraktas som en disciplineringssteknik som det finns olika varianter av i materialet. En är att eleverna är placerade på stolar med skrivpulpeter framför sig. En annan att de sitter på stolar i en halvcirkel och en tredje att det inte finns något system överhuvudtaget. Ett genomgående intryck är att i de praktiker där det finns tydliga ritualer i samband med elevernas placering i rummet är klassrumsklimatet lugnast, vilket är en indikator på att disciplinerings tekniken fungerar.

Gruppindelning är också ett sätt att organisera eleven i rummet. Även denna teknik berör Foucault (1974/1993) genom att exemplifiera med en strategi som också kan identifieras i vårt material. För Foucault handlar det om att skapa ordning genom att placera svagpresterande och störande elever bredvid högpresterande och lugna sådana, varvid ett antagande är att den senare kategorin ska fungera både som en slags biträdande lärare och som läggande en sordin på den störande eleven. I vårt material yttrar sig denna strategi på ett mera komplext sätt men funktionen är densamma, det vill säga ett verktyg för styrning. Eleverna delas in med avseende på prestation, kön och relationer. Den springande punkten är att det finns ett klart uttalat syfte med grupperingarna men att strategin att uppnå detta syfte kan vara diametralt motsatt i olika praktiker beroende på lärarens ideologiska utgångspunkter. Sålunda kan könssegregerade grupper förespråkas i en praktik medan könsblandade av samma anledning förespråkas i en annan. Samma sak gäller indelning efter prestationer och relationer.

Vid flera av de studerade praktikerna förekommer det både gruppuppgifter och individuella uppgifter som har en dubbel funktion. En sådan är naturligtvis att de utgör en utgångspunkt för lärande, men en minst lika viktig funktion är att uppgifterna fungerar som avlastande läraren, vilket innebär att konceptet ingår i en strategi att frigöra resurser i avsikt att göra en effektivitetsvinst. Foucault (1974/1993) diskuterar en sådan strategi genom att även föra in tidsperspektivet. Utgångspunkten för hans resonemang är att det i skolan finns en strävan att ständigt effektivisera tidsanvändningen, och att eleverna varje liten del av skoldagen ska vara sysselsatta. I föreliggande studie konstruerar lärarna olika uppgifter som består av textförfattande med åtföljande krav på redovisning som håller dem sysselsatta under tiden lärarna ägnar sig åt instruktioner i mindre grupperingar. Det framgår med tydlighet att arrange-

manget huvudsakligen är till för att aktivera elever som annars inte skulle vara sysselsatta. Det hela framstår som en slags legitimering av att läraren inte har möjlighet att omfatta alla elever i undervisningen samtidigt. Det kan också betraktas som en styrteknik, vilken bygger på självkontroll som frammanas av att arbetet ska ligga till grund för bedömningen av eleverna.

Slutligen kan regelverket kring de olika uppgifter eleverna åläggs att utföra, ses som en teknik för styrning. Det kan gälla uppgifter som måste lämnas in en speciell dag för att de ska bli godkända, med motiveringen att det är ett led i elevers uppfostran att vara punktliga. Det kan även gälla uppläggningsen av ett musikskapandeprojekt där skapandet måste ske i enlighet med ett på förhand stipulerat koncept.

### Styrning genom ignorering

I flera av praktikerna finns en tendens att lärarna ignorerar olika beteenden hos eleverna som kan karakteriseras som icke normala i en traditionell klassrumsdiskurs. Det kan röra sig om elever som inte deltar i lektionsaktiviteterna, eller om elever som ideligen lämnar klassrummet utan att redogöra för orsaken till detta. Det kan även handla om elever som är direkt störande, eller helt enkelt provocerar genom att simulera sömn under pågående lektion. Om en lärare ignorerar ett sådant beteende kan det antas att denne antingen inte är medveten om det, eller av någon anledning väljer att inte ingripa. Det första alternativet förefaller långsökt, eftersom ett avvikande beteende som är frekvent förekommande torde vara svårt att inte upptäcka i en så begränsad grupp elever som en klass utgör. Det andra alternativet kan bara förklaras med att läraren tycker situationen är obehaglig och därför väljer att inte låtsas om den. Agerandet kan illustreras via metaforen ”att sticka huvudet i sanden”. Fenomenet kan ses på två sätt beroende på elevens agerande. Det ena är att betrakta det som en slags maktutövning från elevens sida, genom att denne utmanar läraren i vissheten om att denne inte har förmåga att hantera situationen och därför väljer att ignorera den. Det andra sättet, där elevens agerande inte är öppet provocerande utan snarare består i att förhålla sig passiv eller helt enkelt lämna klassrummet, kan inte betraktas som en maktutövning från elevens sida utan tvärtom som en strategi att undvika en situation i vilken denne inte känner sig bekväm. Elevens subjektposition är således diametralt motsatt i de bägge varianterna. Icke desto mindre är det emellertid möjligt att karakterisera lärarens agerande i hanterandet av problematiken som en teknik

för styrning. Genom att ignorera elevernas beteende slipper läraren att konfronteras med en situation som mycket väl skulle kunna visa sig svår att hantera. I det första fallet skulle den kunna utvecklas till en kraftmätning mellan läraren och eleven som mycket väl kunde resultera i en prestigeförlust för läraren. Bara det faktum att maktbalansen från början är sådan att provokation förekommer är en indikator på att en eventuell kraftmätning utgång är oviss. I det andra fallet handlar det inte i samma utsträckning om en auktoritetsförlust beträffande disciplin utan snarare om ett möjligt tillkortakommande beträffande den pedagogiska kompetensen. Om läraren inte skulle lyckas motivera en passiv elev att delta i verksamheten skulle dennes pedagogiska kompetens kunna ifrågasättas. Genom att ignorera avvikande elever styrs dessa till en subjektsposition som ”osynliga”, vilket innebär att läraren slipper förhålla sig till deras beteende.

## **Musikämnets integritetskränkande dimension**

Alla skolämnen kan sägas innefatta moment där enskilda elever är tvungna att på olika sätt framträda inför större grupperingar. Det kan vara fråga om att inför klassen göra en muntlig redovisning, att svara på en fråga eller kanske att framme vid whiteboardtavlan göra en uträkning. Det kan också handla om att ställa ut en produkt till allmänt beskådande i exempelvis slöjd eller bild. Ett ämne där den performativa aspekten kanske är speciellt närvarande och känslig är emellertid i musik. Musik är ett konstnärligt uttryck som i ett historiskt perspektiv har krävt ett utförande i realtid och i vår samtid är kommunikation via musik intimt sammanknippt med scenisk framställning, där detta ibland framstår som lika konceptuellt viktigt som musiken. Detta bekräftas exempelvis av musikvideos framväxt och av olika TV-program som idol, fame factory och melodifestivalen där det både finns ett tävlingsmoment och ett tydligt ställningstagande för den visuella parametern i ett framförande. En annan aspekt av musikframförande är att en upplevelse av skam och förlöjligande kan ligga nära. De första omgångarna av uttagningen till TV-programmet idol är en orgie i förnedring och förlöjligande, där vissa deltagare visas upp enbart för att de ska bli utskrattade på grund av sin bristande sång- och framträdandeförmåga. Detta kan ses som en bekräftelse på att det finns en aspekt av musikframförande som kan vara problematisk i integritetsavseende.

I skolan har också musikämnet haft vissa moment som har betraktats som känsliga, exempelvis när elever har tvingats att sjunga solo inför hela klassen i samband med betygssättning. Det finns också en gåpåareaktig hurtfrisk diskurs inbyggd i musikämnet där idealeleven är utåtriktad, med stort självförtroende och där det finns en klart uttalad ambition att arbeta för att de elever som inte har dessa kvaliteter ska förmås att utveckla dem.

Ericsson (2006) identifierar exempelvis en diskurs där performativ förmåga i vid bemärkelse anses kunna utvecklas via musicerande. Utgångspunkten är då att musiken i skolan kan ses både som en slags kognitiv terapi för blyga och tillbakadragna elever och som en träning i att framträda inför publik för elever som siktar på en framtid inom något yrke där en sådan kompetens behövs. Det tas också hänsyn till denna aspekt när eleverna bedöms, vilket skänker ytterligare legitimitet åt diskursen om performativitet. En annan diskurs diskuteras också under benämningen *Likhet till varje pris*. Denna har sina rötter i ett jämlikhetstänkande, men har spårat ur med resultatet att den utvecklats till ett repressivt instrument. Elever tvingas att inta subjektpositioner de inte känner sig bekväma med i jämlikhetens namn, till exempel att inför klassen sjunga låtar som inte harmonierar med deras identitet som pojke eller flicka, eller när de styrs till instrument de inte hyser preferens för. Sammantaget kan diskursen om musikutövandets performativitet och diskursen om likhet till varje pris betraktas som innehållande en dold agenda, en repressiv sådan.

I föreliggande studie kan denna dominansaspekt också identifieras. Vid lärarledd verksamhet kommanderas eleverna ofta att kollektivt delta i aktiviteter som vissa inte känner sig bekväma med. En situation när detta ofta sker är vid gemensam sång, då läraren driver på eleverna i avsikt att de ska frigöra sig från hämningar och blyghet vad gäller sånginsatsen, eller för att deras artikulering och röstklang ska bli bättre. Det kan handla om att läraren uppmanar eleverna att resa sig upp eller att ställa sig på stolarna. Ritualer och kollektiva uppmaningar har alltid varit närvarande i skolan och den integritetskränkande och repressiva funktionen går ofta hand i hand, eftersom subjektet mot vilket dominansen utövas måste uppleva att en kränkning av integriteten är för handen för att situationen ska kunna rubriceras som en dominanssituation. Nu kan det, kanske med all rätt, hävdas att en analys av dominansaspekter ibland kan ha en tendens att bli överdriven och onyanserad i det att allt kan tolkas som maktutövning. Vi är medvetna om detta, men vi är också medvetna om att den maktutövning som sker ofta är så inbäddad i den rådande diskursen att

aktörerna överhuvudtaget inte är medvetna om att den existerar, vilket också kan förklara varför en analys av dominans kan uppfattas som överdriven och onyanserad. Detta faktum är också en anledning att lyfta fram den här problematiken, eftersom det känns som angeläget att betrakta det förgivettagna ur nya perspektiv. Utgångspunkten för vårt identifierande av denna typ av dominans är det empiriska materialet, där vissa elever har visat tecken på att de känner sig obekväma och det är enligt vår mening viktigt att inte utgå från den rådande diskursen om vad som kan betraktas som integritetskränkande utan istället att se till individens reaktion.

En annan situation där samma krafter verkar är när lärare kräver att eleverna tar av sig mössor och kepsar på lektionerna. Samtidigt som ett sådant krav fungerar som disciplinerande kan det också ses som integritetskränkande genom att eleven blir tvungen att inför klassen underordna sig lärarens uppfattning om passande klädsel. Det kan tyckas märkligt att våld göres på elevens integritet genom att stipulera gränserna för lämplig klädsel i en verksamhet där frimodighet och självsäkerhet ses som eftersträvansvärda egenskaper. En tillåtande inställning till personlig stil i klassrummet kunde vara ett led både vid utveckling av och vid bekräftelse av dessa egenskaper.

Det finns ytterligare en situation i materialet där vissa elever visar tydligt obehag och det är i anslutning till författandet av lätttexter. I detta fall är det inte fråga om att kroppen dirigeras utan snarare att intellekt och emotionella tillstånd ställs ut till beskådande. Att kollektivt författa en text innebär en kritisk granskning av olika individers bidrag och i vissa grupper kunde det konstateras en ovilja att delta i arbetet, både i fråga om att komma med idéer och att ge förslag på konkreta formuleringar. En ytterligare tillspetsning sker också genom vetskapen att texterna i slutänden ska framföras inför hela klassen och därmed bli kommenterade.

Det kan antas att diskursen om musikundervisningens performativa och därmed potentiellt integritetskränkande dimension har ytterligare konstituerats av samhällsutvecklingen. Inom både postmodern teoribildning (Lyotard, 1984, 1986; Baudrillard, 1990) och mera traditionell sociologi och kulturteori (Giddens, 1991; Beck, 1992; Featherstone, 1994) kan ett fokus på yta identifieras i det senmoderna samhället. Detta yttrar sig inom musikens område i att själva framförandet blir allt mer utstuderat och viktigt, allt från artisternas utseende till hur de rör sig på scenen. Detta har bland annat inom musikpedagogik diskuterats av Heiling (2000) under benämningen *musikens pas-*



*separtout*. Det kan också konstateras att medieburen populärkultur ytterligare konstituerar en inställning att ett framträdande med musik i hög grad är beroende av den visuella framtoningen av artisten.

En annan tendens i det senmoderna samhället är att privatlivet blir alltmer offentligt. Även i detta fall är massmedia och nya informationsteknologier medierande verktyg, vilka har skapat kanaler för människor att synas och höras i högre utsträckning än tidigare. På TV visas exempelvis olika typer av dokumentärliknande program som fokuserar människors privatliv och genom Internet har också nya vägar öppnats, där privata aspekter av en individs liv kan exponeras och kommenteras. Vidare finns det ett behov av subjektivering (Zi-ehe, 1986b), vilket innebär att människan, i frånvaron av metanarrativ som förklarar tillvarons mening, söker sig in i sig själv genom olika slags terapeutiska aktiviteter, i avsikt att bli fri från de bojor som sätter gränser för en optimal självutveckling. Denna form av orienteringsförsök har också en självutlämnande dimension som normaliserar ett utlämnande av privatlivet till mer eller mindre allmänt beskådande. Den ovan diskuterade tendensen i det moderna samhället har beröringspunkter med den utåtriktadhet, frimodighet och självutlämning som kan ses som viktiga element i en musikpedagogisk diskurs som bygger på performativitetens betydelse för människans utveckling.

Slutligen förtjänar det att nämnas att musikämnet numera också legitimeras via argument där det i högre utsträckning betraktas som ett medel än som ett mål (Skolverket, 2005a, 2005b; Ericsson, 2002, 2006; Lindgren, 2006; Scheid, 2009). Det gäller då att utommusikaliska kompetenser som ansvarstagande, social och empatisk förmåga, ledarskap, följsamhet etcetera kan tilläggas med utgångspunkt i verksamheter där musikutövande är objektet. Inom arbetslivet ses också sådana kompetenser som kanske väl så viktiga som traditionell skolkunskap (Lundahl, 2001).

Sammantaget ger detta ett scenario där den performativa sidan av musikämnet kan antas ges en större betydelse än som tidigare varit fallet. Det torde då vara viktigt att reflektera över den ofta inte fullt ut medvetna dominans som utövas i rutinmässiga situationer, vilka kan vara normaliserande och därmed av individen uppfattas som integritetskränkande, men som ofta framstår som fullständigt oproblematiska i en musikundervisningens diskurs, som också backas upp av en vidare diskurs om performativitetens betydelse i den nuvarande fasen av modernisering.

## Epilog

Utgångspunkten för studien var att studera marknadsestetikens och elevers vardagskulturs framträdelseformer i musikundervisningen i grundskolan med avseende på identitet och identitetsförhandlingar, dominansförhållanden, tekniker för styrning samt produktion av kunskap. De tre förstnämnda faktorerna finns närvarande i all mänsklig verksamhet och skolan som institution genomsyras också av dem och därmed också musikundervisningen i sin helhet och i ett snävare perspektiv musikundervisning som behandlar marknadsestetik och elevers vardagskultur. En central ambition har varit att studera vilka subjektspositioner som är möjliga att inta med ett visst undervisningsinnehåll. Fungerar det exempelvis att artikulera traditionella disciplineringsmetoder tillsammans med rockmusik som bygger på motkulturellt uttryck? Vilka tekniker för styrning harmonierar med ett klassrumsklimat där yttrandefrihet råder? Med sådana frågor framgår självklarheten i att göra en koppling till identitet, dominans och styrning, men dessa fenomen yttrar sig också när de inte explicit kan kopplas till ett visst undervisningsinnehåll. En kritisk läsare kan då ha ställt sig frågan varför vi inte har renodlat resonemanget att bara omfatta aspekter av fenomenen som kan relateras till vårt primära studieobjekt. Svaret är enkelt. Det hade varit att göra våld på materialet att inte ge en heltäckande beskrivning av fenomenens framträdelseformer i vår studie. Dessutom uppträder de inom ramen för undervisning som kan relateras till vårt primära studieobjekt och bör därvid inte negligeras.

Inledningsvis diskuterades fyra olika positioner vad det gäller förhållandet till marknadsestetik och elevers vardagskultur i musikundervisningen: *Den*

*kulturteoretiska, den pedagogiska, den radikalt pedagogiska och den postmoderna.* Det får betraktas som ganska givet att den kulturteoretiska hållningen inte återfinns i ett material där avsikten har varit att studera marknadsestetikens och elevers vardagskulturs framträdelseformer. Dock har detta perspektiv gett sig tillkänna när det har kunnat iakttas en distorsion mellan skolans fostransuppdrag och elevers strävan efter yttrandefrihet. Det är i dessa situationer ett ideologiskt dilemma har uppenbarat sig, ett dilemma som också med tydlighet har förmedlat budskapet att en legering mellan de kulturella sfärerna skola och vardag inte är möjlig utan att kompromisser från det ena eller andra hållet görs. Detta har också yttrat sig i att skolans uppgiftskultur har koloniserat skapandeprocesser med resultatet att dessa har framstått som stereotypa och ofta saknat den kreativitet som kan betraktas som en förutsättning för ett framgångsrikt skapande. Den läraridentitet som har identifierats i anslutning till verksamhet som har balanserat på gränsen för vad som har uppfattats som legitimt och acceptabelt i en skola, har också kännetecknats av ett intimiserat förhållande mellan lärare och elever (Ziehe, 1986a). En sådan identitet kan även betraktas som överdeterminerad (Laclau & Mouffe, 1985) genom att solidaritet gentemot både elever och skoletablissemang krävs för att hantera det ideologiska dilemmat. Det är egentligen möjligt att tala om en tredelad identitet, eftersom en balansgång mellan polerna också ropar efter en position där dessa på något sätt kan artikuleras tillsammans. Detta sker genom en normkonstruktion som legitimeras med utgångspunkt i personlig reflexivitet.

Generellt är dock det mest framträdande draget i studien att elevers vardagskultur antingen definieras på ett sätt som undanröjer risken för att ideologiska dilemman ska uppstå, eller att målet med undervisningen är sådant att ingen legitimitetsproblematik i ett skolperspektiv kan uppstå. Det sker med andra ord både en reartikulering av begreppet vardagskultur i enlighet med lärarens uppfattning och en anpassning av fenomenet till en skolkontext. I detta fall verkar både det *pedagogiska* och det *postmoderna* perspektivet. Formen för hur man behandlar materialet blir här ett avgörande instrument för att neutralisera en potentiell möjlighet att utöva motkulturellt uttryck och formen kan också betraktas som den viktigaste parametern och legitimitetsfaktorn för lärande i en skola där det innehållsliga för länge sedan är överspelat på grund av den oöverskådliga nya informations- och kommunikationsteknologier skänker. Det är således möjligt att tala om en instrumentalisering (Fornäs, 1996) av motkulturellt uttryck, ett avväpnande och inlemmande av det i

systemet (Jameson, 1986), men det är också möjligt att ifrågasätta om den musik som exponeras kan betraktas som en del av elevers vardagskultur överhuvudtaget.

Ett *postmodernt* perspektiv tangerar det pedagogiska genom att transformeringar inte ses som problematiska utan tvärtom som produktiva. Den alternativa och motkulturella musik som bar på starka budskap och rymdes inom rockgenren under 1960- och 1970-talen har numera gett vika för en mosaik av stilar, där stilelement och influenser blandas och där en stilmässig transformering kontinuerligt äger rum. Den motkulturella dimensionen i musiken urvattnas därmed och den dikotomi mellan etablissemangen och sub- och motkulturer som fanns i detta skede har för länge sedan suddats ut. Det finns också en tendens till ett mera pragmatiskt användande av musik, som yttrar sig i att musik ofta väljs med tanke på konsumentens emotionella tillstånd och den situation denne befinner sig i (Ericsson, 2002; Scheid, 2009). Åldersgrupp och social och kulturell tillhörighet har inte heller samma inverkan på preferensbildning som tidigare, vilket också medverkar till en avideo-logisering av musik. Att leta efter ideologiska dilemman kan därför i ett postmodernt perspektiv mycket väl betraktas som synonymt med att "leta efter nålar i höstackar" eller framstå som "kejsarens nya kläder". Ideologin är död som Herbert Tingsten hävdade redan 1966 med boken *Från idéer till idyll*. Dock finns det intressanta situationer i materialet där dikotomin skolkultur och antiskolkultur artikuleras tillsammans fullständigt oproblematiskt. Ett exempel är när musik som riktar kritik mot skolans disciplineringsmetoder omsätts i en praktik där dessa disciplineringsmetoder utövas. Detta är ett exempel på att musiken tvättas på sitt ursprungliga budskap (Ericsson, 2006) och laddas med en pseudomening som skymmer de ideologiska undertonerna i musiken. Den ursprungliga referenten, det kritiska budskapet, har upplösts och ersatts av referenter som att det exempelvis är en lättspelad musikaliskt attraktiv låt.

Det finns försök att omsätta det fjärde perspektivet, *det radikalt pedagogiska* i materialet, men för det mesta lyckas inte detta. En anledning är att eleverna saknar verktyg att uttrycka sig med och en annan att strukturen på verksamheten och organiseringen av den inte skapar förutsättningar för ett gynnsamt klimat för ungdomligt uttryck. Ytterligare en är att det trots en ofta liberal klassrumsatmosfär kan skönjas olika typer av gränsdragningar som visserligen kan uppfattas som ofrånkomliga, men som dock har en dämpande effekt.

Det närmaste man kommer det radikalt pedagogiska perspektivet är vid musikskapande och när elever får presentera musik de lyssnar på i sitt vardagsliv. Skapandet faller på att eleverna inte har tillägnat sig det hantverkskunnande som krävs för att kunna skapa musik och text, samt att det genomgående finns en total avsaknad av inspiration och idéer beträffande textligt innehåll. Att presentera musik framstår som det mest lyckade momentet i ett radikalt pedagogiskt avseende, vilket torde bero på att det inte kräver några egentliga färdigheter, samtidigt som det är ett tillfälle att exponera och diskutera identitet kopplad till musik.

Avslutningsvis kan det kännas relevant att fundera över begreppen marknadestetik och elevers vardagskulturs slipprighet. Tidigare i texten har ett resonemang kring problematiken att hitta begrepp som svarar mot en bestämd definition förts och det har också visat sig att de deltagande lärarnas definition av dem, uttryckt via undervisningens innehåll och form, har varit skiftande. Allt från traditionell musikhistorieundervisning till skapande verksamhet har sorterats in under begreppen marknadestetik och elevers vardagskultur. Det har funnits tendenser till konstruktion av ett ideologiskt dilemma, vilket i ett kulturteoretiskt perspektiv skulle kunna ses som en indikation på att skola och fritid är två skilda sfärer som per definition varken kan eller bör mötas fullt ut. I en sådan föreställning finns en vision av motkulturell kamp inbyggd och en motsättning mellan skola och vardagskultur framstår då som en förutsättning för kampens existens och sålunda både produktiv och positiv. Ett slags kamp som för tankarna till konstnärlig avantgardism som ju också är i behov av en motpol för att överhuvudtaget kunna definieras. Frågan är emellertid om en sådan kamp existerar på ett explicit plan eller om det istället handlar om att en motsättning kan identifieras i fragment som vid en första anblick inte hänvisar till någon problematik i detta avseende. Det kan till och med vara så att aktörerna inte är medvetna om att motkulturellt uttryck avvärjas genom att det bagatelliserar och återinförs i systemet, töms på ursprungligt innehåll och fylls med nytt. Därför kan ett uppmärksammande av det förgivettagna, den objektiva cementserade diskursen (Laclau & Mouffe, 1985) om självklarheten i att bygga på elevers vardagserfarenheter av musik, lyfta frågor som lätt kan tystas och marginaliseras i all den pedagogiska välvilligheten. Det behöver inte vara frågor kring om elevers musikkultur bör eller skall behandlas i musikundervisningen utan snarare om det verkligen är det som görs, eller om det är en

mutation vilken mera framstår som en *trygg simulering* (Hargreaves, 1998, Ericsson, 2002).



## Referenser

- Adorno, T. (1936/1987). Brev till Walter Benjamin. I J. Burill (Red.), *Kritisk teori – En introduktion*. Lund: Lundabygdens acupress.
- Adorno, T. (1941/1987). Om populärmusik. I J. Burill (Red.), *Kritisk teori – En introduktion*. Lund: Lundabygdens acupress.
- Adorno, T. (1955/1987). Kulturkritik och samhälle. I J. Burill (Red.), *Kritisk teori – En introduktion*. Lund: Lundabygdens acupress.
- Althusser, L. (1976a). Ideologi och ideologiska statsapparater. I *Filosofi från proletär klasståndpunkt*: Staffanstorp: Cavefors.
- Althusser, L. (1976b). *Essays in self-criticism*. London: New Left Books.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and Arguing: The social organisation of accounts*. London: Sage.
- Aulin-Gråhamn, L. Andersson, L. G., & Thavenius, J. (2002). *Kultur, estetik och skola: Några forskningsperspektiv*. Rapporter om utbildning nr. 9. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, L., & Thavenius, J. (2003a). *Rapporter om utbildning nr. 9. Malmö högskola*. Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, L., & Sjöholm, C. (2003b). *Vad sägs om "kultur i skolan"*. Rapporter om utbildning nr. 3. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Axelsen, D. (1997). *Listening to recorded music: Habits and motivation among high-school students*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster; New York: Waxmann.



- Baudrillard, J. (1986). Massorna: Det socialas implosion i medierna. I M. Löfgren & A. Molander (Red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Baudrillard, J. (1990). *Amerika*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications Ltd.
- Benjamin, W. (1937-1938/1987). Konstverket i den tekniska reproduktionsåldern. I J. Burill (Red.), *Kritisk teori – En introduktion*. Lund: Lundabygdens acupress.
- Bell, D. (1986). Kapitalismens kulturella motsägelser: modernismen som förförare. I M. Löfgren & A. Molander (Red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Billig, M. (1982). *Ideology and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions*. London: Sage.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education 4.
- Burman, E. (1990). Differing with deconstruction: a feminist approach. In I. Parker & J. Shotter (Eds.), *Deconstructing Social Psychology*. 4, 3: 325-342.
- Burman, E. (1991). What discourse is not. *Philosophical Psychology*, 4, 3: 325-342.
- Burman, E. (1992). Feminism and discourse in developmental psychology: Power subjectivity and interpretation. *Feminism & Psychology*. 2, 1: 45-60.
- Burman, E. (1996). *The crisis in modern social psychology and how to find it*. South African Journal of Psychology. 26, 3: 135-142.
- Burman, E. (1997). Minding the gap: positivism, psychology and the politics of qualitative research. *Journal of Social Issues*. 53, 4: 785-803.
- Burman, E. (1998). Disciplinary apprentices: qualitative methods in student psychological research. *International Journal of Social Research Methodology*. 1, 1: 25-45.
- Burman, E & Parker, I. (Eds.), (1993). *Discourse Analytic Research: repertoires and readings of text in action*. London: Routledge.
- Burman, E. (2003). *Discourse analysis means analysing discourse: Some comments on Antaki, Billig, Edwards and Potter*. Discourse analysis means do-

- ing analysis: A critique of six analytic shortcomings  
[http://www.did.stu.mmu.ac/psy\\_speech/research/discourse/dustaff.htm](http://www.did.stu.mmu.ac/psy_speech/research/discourse/dustaff.htm)
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London; New York: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber
- Cambell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and it's Meaning in Children's Lives*. Oxford: University Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Conley, J.M. & O'Barr, W.M. (1990). *Rules Versus Relationships: The Ethnography of Legal Discourse*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edwards, D. (1996). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Ericsson, C. (2001). *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft*. Malmö: Malmö Academy of Music. Lund University.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Studies in music and music education, nr 4). Diss. Malmö: Malmö Academy of Music. Lund University.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music. Lund University.
- Ericsson, C & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). "Text and context. Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis". *Discourse and Society*, 3(2):193-217.
- Fairclough, N. (1992c). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1993). "Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. The Universities. *Discourse and Society*, 4(2):133-168.
- Fairclough, N. (1995a). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

- Fairclough, N. (1995b). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. I T. Van Dijk (Red.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Fairclough, N. (1998). Political discourse in the media. An analytic framework, I A. Bell & P. Garrett (red.), *Approaches to Media Discourse*, Oxford: Blackwell.
- Featherstone, M. (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Kultursociologiska texter I urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson. Brutus Östlings bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.
- Feyerabend, P. (1995). Anything goes. I W. T. Anderson (Ed.), *The truth about the truth: De-confusing and re-constructing the postmodern world*. New York: Harper/Putnam.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: Young people's music making in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making. In B. Sundin, G. McPherson & G. Folkestad (Eds.), *Children composing*. Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere. Music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7 (3), 279-287
- Folkestad, G. (2008). Review article on 'Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy' by Lucy Green. *Music Education Research* 10 (4). 499-503
- Fornäs, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1984). *Ungdomskultur, identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur 1984b (2 uppl Lund: Symposion 1987).
- Fornäs, J., Lindberg, U., Sernhede, O. (1988). *Under Rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Fornäs, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1990). *Speglad ungdom. Forskningsreception i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Fornäs, J. (1994). Senmoderna dimensioner. I J. Fornäs & U. Boëthius (Red.), *Ungdom och kulturell modernisering*. FUS-rapport nr 2. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Fornäs, J. (1996). Rockens pedagogiseringsproblem. I S. Brändström (Red.), *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29-30 mars 1996 i Piteå. Musikhögskolan i Piteå, rapportserie nr 1996:2.
- Foucault, M. (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Foucault, M. (1972/1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1984/1987). *Sexualitetens historia. Band 3. Omsorgen om sig*. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnometodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Granath, G. (2008). *Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music; current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24. 2, 101-118
- Green; L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Gubrium, J.F. (1992). *Out of Control: Family Therapy and Domestic Disorder*. Newbury Park CA: Sage.
- Gullberg, A. (1999). *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan*. Piteå: Musikhögskolan, avdelningen för musikpedagogik.
- Gullberg, A-K. (1999). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Piteå: Musikhögskolan i Piteå.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1950*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. I: Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (red.). *Discourse theory and practice: A reader*. (s. 72-81). London: Sage
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren I det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling I en amatörorkester*. (Studies in Music and Music Education no. 1). Diss. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Hollway, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity. I J. Henriques et al. (Red.), *Changing the Subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.
- Hollway, W (1989). *Subjectivity and Method in Psychology. Gender Meaning and Science*. London: Sage.
- Horkheimer, M. (1941/1987). Förnuftets slut. I J. Burill (Red.), *Kritisk teori – En introduktion*. Lund: Lundabygdens acupress.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1944/1981). *Upplysningens dialektik*. Malmö: Infotryck AB.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Jameson, F. (1986). Postmodernismen eller Senkapitalismens kulturella logik. I M. Löfgren & A. Molander (Red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Jefferson, G & Lee, J. (1992). The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a "troubles-telling" and a "service encounter". In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 521-48.
- Johansson, K. (2002). *Can you hear what they're playing. A study of strategies among ear players in rock music*. Piteå: Musikhögskolan I Piteå, Luleå University of Technology.
- Kress, G. (2005) *Multimodality*. London: Routledge.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1990). "Post-marxism without apologies". I E. Laclau, *New Reflections of the Revolution of Our Time*. London: Verso.

- Laclau, E. & Mouffe, C. (1997). *Demokrati og hegemoni*, red. C. Jensen. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25(1), 16-25.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs Universitet.
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundahl, L. (2001). Förändringar på gott och ont. *Pedagogiska magasinet*. (1), 19-22.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University press.
- Lyotard, J. F. (1986). Vad är det postmoderna? I M. Löfgren & A. Molander (Red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- MacNaghten, P. (1993). Discourses of nature. Argumentation and power. I E. Burman & I. Parker (Red.), *Discourse Analytic Research*. London: Routledge.
- Merry, S.E. (1990). *Getting Justice and Getting Even: Legal Consciousness Among Working-Class Americans*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, G. (1991). *Enforcing the Work Ethic: Rhetoric and Everyday Life in a Work Incentive Program*. Albany: SUNY Press.
- Miller, G & Holstein, J.A. (1995). Dispute domains: organizational contexts and dispute processing. *Sociological Quarterly*. 36(1): 37-59.
- Miller, G & Holstein, J.A. (1996). *Dispute Domains and Welfare Claims: Conflict and Law in Public Bureaucracies*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Miller, G & Silverman, D. (1995). Troubles talk and counselling discourse: A comparative study. *Sociological Quarterly*. 36(4): 725-47.
- Muckelbauer, J. (2000). On Reading Differently: Through Foucault's Resistance. *College English*, 63(1), s. 71-94
- Norris, S. & Jones, R.H. (red.) (2005). *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. London & New York: Routledge.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Parker, I. (red.) (1998). *Social constructionism, discourse and realism*. London: Sage.

- Parker, I. (2002). *Critical Discursive Psychology*. London: Palgrave.
- Persson, M., & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Potter, J. (1996a). Attitudes, Social representations and discursive psychology. I M. Wetherell (Red.), *Identities, Groups and Social Issues*. London: Sage.
- Potter, J. (1996b). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research. Theory, methods and Practice*. London: Sage.
- Potter, J. (1998). Qualitative and discourse analysis. I A.S. Bellack & M. Hersen (Red.), *Comprehensive Clinical Psychology: Volume 3*, Oxford: Pergamon.
- Potter, J. (2001). Wittgenstein and Austin. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.), *Discourse Theory and Practice*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismerna. I: Hultqvist, K. & Petersson, K. (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Rostwall, A-L. & Selander, S. (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner- en studie av unga människors lärande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 133). Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50. 696-735.
- Saether, E. (2003). *The oral university. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.

- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Diss. Pedagogiskt arbete: Umeå universitet
- Sharp, R & Green, A. (1983). *Education and social control. A study in progressive primary education*. London: Routledge
- Silverman, D. (1987). *Communication and Medical Practice: Social Relations in the Clinic*. London: Sage.
- Skolverket. (2005a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Musik*. Skolverkets rapport nr. 253. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005b). *Grundskolans ämnen i ljuset av den nationella utvärderingen 2003 - Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Liber.
- Stenner, P. (1993). Discoursing jealousy. I E. Burman & I. Parker (Red.), *Discourse Analytic Research*. London: Routledge.
- Strandberg, T. (2007). *Varde ljud: Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå: Umeå universitet.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskola - musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 41.
- Stålhammar, B. (2004). *Musiken – deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro Universitetsbiblioteket.
- Sundin, B. (1978). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Söderman, J., & Folkestad, G. (2004). How Hip-Hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313-326.
- Thavenius, J. (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om "Kultur I skolan"*. Rapporter om utbildning nr.13. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Thavenius, J. (2003). Den radikala estetiken. I Person, M., & Thavenius, J. *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Tingsten, H. (1966). *Från idéer till idyll*. Stockholm.
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell publishers.



- Trondman, M. (1989). *Rocksmaken. Om rock som symboliskt kapital. En studie av ungdomars musiksmak och eget musikutövande*. Växjö: Rapporter från Högskolan i Växjö.
- Walkerdine, V. (1981). Sex, power and pedagogy. *Screen Education*. 38(1): 14-23.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International journal of music education* 24 (2) 119-125
- Wetherell, M. (1995). Romantic discourse and feminist analysis. Interrogating investment, power and desire. I S. Wilkinson & C. Kitzinger (Red.), *Feminism and Discourse. Psychological Perspectives*, London: Sage.
- Wetherell, M. (1996a), Group conflict and the social psychology of racism. I M. Wetherell, *Identities, Groups and Social Issues*, London: Sage.
- Wetherell, M. (1996b). *Identities, Groups and Social Issues*, London: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1988). "Discourse analysis and the identification of interpretive repertoires". I A. Antaki (Red.), *Analysing Everyday Explanation. A casebook of Methods*. London: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Widdicombe, S & Woffitt, R. (1995). *The Language of Youth Subcultures. Social Identity in Action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2002). *Barns sam-lärande – en forskningsöversikt*. Skolverket: Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (1980). *Skoleforsöget Glocksee*. I Kontext 40. Modtryk, s. 48-64.
- Ziehe, T. (1986a). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1986b). Inför avmystifieringen av världen: Ungdom och kulturell modernisering. M. Löfgren & A. Molander (Red.), *Postmoderna Tider*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalys: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag & Tryckeri AB.
- Ziehe, T. (2000). Adjö till sjuttioalet. I J. Berg (Red.), *Pedagogik: En grundbok*. Stockholm: Liber.

- Zillman, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. I: Hargreaves, D. & North, A.C. (red.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: University Press.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.





## Forskningsrapporter

### – Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen

2008:1

Ola Holmström, Anders Persson & Birgitta Svensson (red.)  
Språkutveckling och forskningscirklar – utvärderingar av insatser i regi av Malmö Resurscentrum för mångfaldens skola

2008:2

Ola Holmström  
Samarbetskultur och balkanisering – utvärdering av da Vinci Naturvetenskap

2008:3

Jan-Olof Johansson  
Datorn i matematikundervisningen – lägesbeskrivning avseende Halmstads grundskolor 2007

2008:4

Monica Eklund, Kristina Gustafsson  
Värdegrundsarbetets förutsättningar – en utvärdering av Resurscentrum för mångfaldens skolas insatser i tre Malmöskolor

2009:1

Anders Persson  
In the tension field between politics, practice and science – supervision of degree papers in the School Education at Halmstad University, Sweden

2009:2

Jörgen Johansson  
Politikundervisning vid lärarutbildningarna i Sverige - en översiktlig analys av kursplaner i samhällskunskap

2010:1

Claes Ericsson, Monica Lindgren  
Musikklassrummet i blickfånget - vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning

ISBN 978-91-978607-6-5



HÖGSKOLAN I HALMSTAD

Box 823 • 301 18 Halmstad • Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Telefon 035 16 71 00 • Fax 035 18 61 92  
E-post: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se) • [www.hh.se](http://www.hh.se)