



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

MUSIKKLASS – SOM DEL AV EN LIVSBERÄTTELSE

Hur före detta elever talar om sin tid i musikklass

Författare

Karin Wigert

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	MVK 941
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Carina Borgström–Källén
Examinator:	Monica Lindgren

Abstract

My interest in examining what happens when you as a teenager are exposed to five or six times the amount of time as ordinary classes to music education derives from my own experience as a music teacher at a school which has those kind of special music classes. During my career as a music teacher in grades 4 – 9 in Swedish compulsory school I have taught music classes as well as ordinary classes for 18 years. During this time I have often wondered what this exposure means in retrospect. Is it the conquering and mastering of music skills that students remember when they've grown up to young adults, or is it something else?

The aim of this study is to find out what it means for teenagers to have music as a school subject every day of their years in Swedish high school. How will they remember their teens and their relationship to music when they are older? To find out I have used qualitative semi-structured interviews, and used a narrative standpoint when writing their life-stories.

The result indicates that going to music class forms and shapes a musical identity that stays on even after the teenagers have left compulsory school. Their music class identity is spoken of with pride and surprisingly enough none of my informants spoke anything about acquired knowledge in the music subjects. But they all did speak of identity, sister- and brotherhood and the sense of belonging.

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Forskningsförberedande kurs i Musikpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Carina Borgström-Källén
Examinator:	Monica Lindgren
Nyckelord:	Music education, music classes, compulsory school, narrative method, musical identity

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	2
2. Tidigare forskning.....	5
2.1 Musikens roll i människors liv.....	5
2.2 Musik som identitet.....	6
2.3 Musikundervisning i andra länder.....	7
2.4 Musikundervisning i svensk grundskola.....	7
2.5 Syfte.....	8
2.6 Forskningsfråga.....	9
3. Teoretiska utgångspunkter.....	10
3.1 Narrativ = berättande.....	11
3.2 Livsberättelser och livshistorier.....	11
4. Metod.....	13
4.1 Intervju som forskningsmetod.....	13
4.2 Datainsamling och urval.....	14
4.3 Analys.....	15
4.4 Tillförlitlighet.....	15
4.5 Etiska överväganden.....	16
5. Resultat.....	17
5.1 Anna.....	17
5.2 Joel.....	18
5.3 Jasmine.....	19
5.4 Resultatsammanställning.....	20
5.4.1 Det musikaliska hantverket.....	21
5.4.2 Attityder till musik.....	21
5.4.3 Gemenskap.....	22
5.4.4 Identitet.....	22
5.4.5 Att ha ett mål.....	23
5.4.6 Skolresultat.....	23
5.5 Resultatsammanfattning.....	23
6. Diskussion.....	25
6.1 Gemenskap och identitet med musik som förtecken.....	26

6.2 Tydliga vinster med att ha ett mål.....	27
6.3 Studiens resultat i förhållande till metoden.....	28
6.4 Förslag på fortsatt forskning	29
7. Referenslista.....	30

1. Inledning

”Människan är inte fullständig utan musik utan bara ett fragment.”

Zoltán Kodály

Det finns många föreställningar om hur musik gör oss till bättre människor. Det finns tankar och teorier om hur musik kan öka intelligensen, hur den kan få oss att minnas saker bättre, hur musik som terapiform kan läka en trasig människa, hur en viss musik får oss att vilja köpa saker, att stanna på restauranger kortare eller längre tid, att maximera vår fysiska träning och så vidare. Men hur är det med musiken för musikens egen skull? Att förskjuta perspektivet och se musiken som ett mål istället för som ett verktyg gör effekterna svårare att mäta, men kanske också desto viktigare. Musik är så mycket mer än bara ett hantverksmässigt utövande.

Genom musikundervisningen i skolan ska pedagogerna lära eleverna att lyssna aktivt på musik och att kunna sätta ord på vad de hör. Att lära sig musikens specifika terminologi för att kunna kommunicera om och med musik är en förutsättning för att kunna musicera tillsammans med andra. Många musikintresserade barn väljer i dag att gå i speciella musikklasser. Dessa finns i de flesta större städer och kan skilja sig åt vad gäller profilering inom musikämnet.

De första musikklasserna utgick från sången och körklasser är fortfarande för en del synonymt med ordet musikklasser, även om många skolor i dag har orkesterspel eller ensembleinriktningar. Genom att erbjuda intresserade ungdomar musik flera gånger i veckan under högstadietiden kommer de långt i sin utveckling inom både hantverket och erövrandet av alla de verktyg och termer som är förknippade med musik. Långt ifrån alla fortsätter med musik på en högre nivå senare i livet, men flertalet har ändå förmågan att spela ”till husbehov”.

Att arbeta som musiklärare i grundskolan är många gånger frustrerande. Att möta barn och ungdomar som besitter så många olika begåvningar utan att kunna ta dem tillvara är en svår utmaning. Individualisering är något som ska genomsyra undervisningen i skolan för att alla ska kunna nå sin potential. Tyvärr motverkas detta av skolans organisation. Att undervisa barn i grupper om 30 under korta pass är direkt kontraproduktivt. På det sättet kan vi aldrig få alla att komma så långt de kan i sitt erövrande av musikens alla beståndsdelar. Skolan ska enligt den senaste läroplanen LGR 11 ”organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (s. 14). En omöjlighet kan man tycka, men det finns vägar att gå för att uppfylla läroplansmålet. Musikklasser. Att kontinuerligt få musikundervisning i olika former, gruppkonstellationer och gruppstorlekar gör verkligen att eleverna når så långt de kan i sin musikaliska utveckling. Att redan som barn ha ett stort intresse som bejakas på ett positivt sätt väger i många delar upp andra eventuella brister och svagheter.

Alla som arbetar, eller på annat sätt kommer i kontakt, med ungdomar vet att mycket tid och kraft går åt till existentiella frågor. ”Vem är jag?” ”Vem vill jag vara?” ”I vilket sammanhang hör jag hemma?” Den kulturella identiteten uttrycks ofta genom musik. Sernhede (2011) skriver om hur viktig musiken är i identitetsskapandet, och att det kan ta sig många uttryck.

Min erfarenhet säger att gå i musikklass också är en identitet där gruppen har en samhörighet utöver klassgränser och ålder. Kortsiktigt är vinster och förluster med att gå i musikklass relativt lätta att upptäcka, men vad händer sedan? I det perspektiv som en ung människa fått efter att ha lämnat även gymnasiet bakom sig undrar jag vad som dröjer sig kvar.

1.1 Bakgrund

Varför undervisar vi i musik i den obligatoriska skolan? För att svara på den frågan kan man titta på läroplanens motivering (Skolverket, 2011) varför musik är ett obligatoriskt ämne i grundskolan:

”Musik finns i alla kulturer och berör människor såväl kroppsligt som tanke- och känslomässigt. Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss. Den är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling. I vår tid förenas musik från skilda kulturer och epoker med andra konstformer i nya uttryck. Kunskaper om och i musik ökar möjligheterna att delta i samhällets kulturliv.” (s.100)

I Timplanen för grundskolan (Skolverket, 2014) står det att den minsta garanterade undervisningstiden i ämnet musik när en elev gått ut grundskolan är 230 klocktimmar. Dessa timmar kan fördelas på många olika sätt. Utslaget på nio år blir det 25,5 timmar per läsår, 12,25 timmar per termin. En del skolor väljer dock längre musikpass varannan termin eller vartannat år, medan andra skolor fortfarande använder sig av de traditionella 40-minuterslektionerna kontinuerligt under åren. I kursplanen finns det tydliga beskrivningar redan från år 1 vad musikundervisningen ska innehålla och syfta till. I Kursplanen för musik för år 7-9 (Skolverket, 2011) formuleras vad som ska undervisas i respektive ämne i det Centrala innehållet. Förutom ren hantverksmässighet såsom instrumentspel och sång framstår musikskapande, musikalisk gestaltning och insikter och förmåga att resonera om musikens olika funktioner och användning som lika viktiga.

Skolinspektionen skrev i sin rapport 2011 ”Musik i grundskolan – Är du med på noterna, rektor” om hur stora kvalitetsskillnader de fann i de granskade skolorna. Det skiljde sig i många olika hänseenden, såsom tillgång till ändamålsenliga lokaler, tillgång till musikinstrument, utbildade musklärare, osv. ”En aspekt som löpt som en röd tråd genom granskningen är att skolorna anser att ämnet har lite tid i timplanen i relation till målen. Ett sätt att se på frågan om tid är att den tid som getts till ämnet kan ses som en återspeglning av samhällets grundläggande värdering av musikens betydelse.” (s. 33) Rapporten tar också upp vinster med musikundervisningen i grundskolan, såsom att utveckla elevers skapande förmågor som kommer till godo inom andra ämnen, och att musiken gör att elever mår bra och på så sätt fungerar bättre i skolan. Sedan rapporten skrevs har en ny läroplan tagits i bruk, med än mer specificerade mål att uppnå för ett godkänt betyg och mycket större krav på utrustning och lokaler, men timplanen för musikämnet ligger kvar.

I den svenska skolan finns det så kallade profilklasser i ett flertal ämnen. Då skollagen förbjuder antagningsprov i teoretiska ämnen har det varit intresse eller närhetsprincipen som styr antagningen till dessa ämnen. Däremot har praktisk-estetiska ämnen som musik och idrott rätt att genomföra fallenhetstest i respektive ämne. Från och med hösten 2015 är det på

förslag att skollagen ska ändras så att profilklasser även inom skolans teoretiska ämnen ska kunna ha antagningsprov. De som är emot denna förändring kallar satsningen för elitistisk och diskriminerande. Dessa röster hördes även vid införandet av profilklasser i musik (exempelvis Gårsjö (1995), Juric (2005, 9 maj), Malmström (2009, 20 maj), Siksjö (2005, 22 april), Emmelin (2005, 5 april).) På senare tid har jag sett att det i debatten visats ökad förståelse för vikten av fallenhet och intresse för att det ska vara meningsfullt med profilklasser. Kanske kommer detta resultera i flera forskningsområden vad gäller profilering av högstadieskolor.

Det finns ingen heltäckande förteckning över musikklasser i Sverige. Inte ens vid kontroll av kommunernas hemsidor finns regionala förteckningar över vilka skolor som erbjuder musikinriktningar. Ett antal c-uppsatser från olika delar av landet beskriver de lokala musikklassernas verksamheter med olika infallsvinklar. Den äldsta jag hittar är ”Varför musikprofil” (Svensson, 1999) som jämför två skilda typer av musikprofiler i Sollentuna och Linköping. Hennes resultat visar att den ena skolan har som övergripande mål att ge eleverna bred musikalisk kunskap om musik, musikhistoria och musikteori och det kallar hon att ha *musiken som konstform*. Den andra skolan i hennes undersökning har istället *musiken som medel och metod*, och det betyder att alla elever på skolan har något utökad tid till musik och att man vill att praktisk-estetisk verksamhet ska genomsyra hela skolan. En annan uppsats som handlar om musikklasser heter ”Musikklasser i Sverige” där författaren beskriver organisation och musikaliskt innehåll i de klasser som fanns 2008 (Palm Lebell, 2008). De uppgick vid den tiden till c:a 70 stycken, men en enkel Google-sökning idag visar att det antalet för länge sedan är passerat.

En gemensam nämnare för alla musikklasser som växt fram i Sverige alltsedan starten 1939 har varit förekomsten av eldsjälar (Gårsjö, 1995). Personer med stort lokalt musikaliskt inflytande, samt en stark övertygelse om vikten av att låta ungdomar utvecklas musikaliskt tillsammans med likasinnade har varit drivkraften på alla de skolor som startat musikklasser.

De allra första musikklasserna som startades i Sverige var Stockholms folkskolors sångklasser, senare Adolf Fredriks Musikklasser, i Stockholm. De startades 1939 av Hugo Hammarström som ville att musikaliska barn skulle kunna få utveckla sitt musikaliska intresse inom ramen för folkskolan (Gårsjö, 1995). Förebilder var King’s College i Cambridge, Die Städtisch Singschule i Ausburg och de två danska skolorna Sangéskolen och Drengeskolen i Köpenhamn. De speciella musikklasserna ägnade sig åt sång, vilket de fortfarande gör. I dag har Adolf Fredriks musikklasser 1100 elever i årskurserna 4-9 och är Sveriges största musikklasskola.

Sedan dröjde det ända till 1960-talet innan nästa skola startade musikklasser. Detta var i samband med införandet av LGR 62 och den svenska grundskolan. Först ut var Norrköping med Lennart Krantz som initiativtagare, och sedan Västerås med Bror Samuelsson i spetsen. Körklasserna i Norrköping blev mycket omdebatterade och ifrågasatta, och det gällde ifall musikklasserna verkligen var öppna för alla. Detta ledde så småningom fram till att en undersökning gjordes under 80-talet som visade att de allra flesta eleverna kom från socialgrupp ett med föräldrar inom högstatusyrken. Debatten fortsatte, och när bidragsreglerna för barn utanför kommungräns ändrades, fick även Adolf Fredriks Musikklasser brottas med det faktum att endast barn från innerstaden fick gå där. Detta löstes genom att starta musikklasser även i andra stadsdelar, såsom Nacka, Täby och Botkyrka. Till

Göteborg kom de första musikklasserna 1985, när Anne Johansson startade Brunnsbo musikklasser (Brunnsbo musikklasser, 2014).

När det fria skolvalet infördes 1992 blev det helt plötsligt viktigt för grundskolor att locka till sig elever. Överallt i Sverige startades det friskolor som nu konkurrerade med de kommunala skolorna. Många skolor valde att profilera sig på ett eller annat sätt, med utökade kurser i friluftsliv, NO, musik, bild etc. En del skolor valde att göra dessa kurser inom ramen för timplanen, d v s under timmar som Elevens val och Skolans val, och att dessutom satsa på mindre grupper under vissa timmar. Andra skolor ansökte om utökad timplan i respektive politiska nämnd för att kunna ha än fler specialtimmar på schemat (SKOLFS 1992:16).

På en musikklasslärarkonferens 2001 hävdades att musikklasser ska syssla enbart med körsång. Att syssla med annan typ av musikutövande kunde på sin höjd få kallas ”Profilklass i musik” eller något liknande. Så är det inte idag. Tittar man på olika kommunernas hemsidor finns det många olika musikinriktningar inom det som kallas musikklasser. Till exempel finns det i dag i Stockholm ett flertal skolor med musikinriktning, både med pop- och rockmusik, musik och drama och körsång. Skolorna där har valt att kalla det profilklasser i musik, medan Adolf Fredriks körklasser kallar sina klasser för musikklasser. Även i Göteborg finns flera skolor som har musikklasser förutom Brunnsbo, men där skolorna valt att kalla dem för musikklasser. En skola har huvudinriktningen är instrument- och orkesterspel, två andra skolor startade båda sina musikklasser 1996, och har liknande inriktning; ensemblespel, sång och teori/gehör. Även storstädernas kranskommuner erbjuder musikklasser på ett flertal skolor.

I den här uppsatsen kommer efter tillbakablick på fenomenet musikklasser och dess framväxt i Sverige att visa vad jag hittat vad gäller tidigare forskning inom ämnen som tangerar mitt forskningsområde, Detta kommer mynna ut i min forskningsfråga. I teoriavsnittet går jag igenom centrala begrepp inom den teori jag valt, och i kapitel 4 Metod beskriver jag min empiri och hur jag har bearbetat den. Diskussionen i kapitel 6 avslutar uppsatsen.

2. Tidigare forskning

När jag gör sökningar i tidskrifter via internet så får jag många träffar på *musik*, *musikundervisning* och *music education in secondary school*. Men om jag söker på *musikklasser musikprofil*, *musik i högstadiet*, *utökad musikundervisning*, *schools with music profiles*, *extra curricula music education* och liknande, får jag väldigt få träffar. Ämnet musikklasser verkar vara ett obeforskat område. Jag kommer därför först att ta upp forskning som tangerar mitt ämnesområde, som musik i samhället, musik och identitet och musik i skolan.

2.1 Musikens roll i människors liv

Lilliestam (2006) skriver att musiken är självklar, och att vi inte tänker på vad den har för effekt. Däremot skulle det märkas tydligt och få påtagliga konsekvenser om vi skulle ta bort musiken. Han talar också om musikens funktion, framför allt i ett samhällsperspektiv där musikanthropologen Alan Merriam räknar upp ett antal funktioner musiken har i och för samhället. Att däremot försöka lista vad musiken betyder på ett individuellt plan låter sig enligt Lilliestam inte göras. Dessa listor skulle se olika ut för alla. Lilliestam menar också att musik är såväl en social aktivitet som en kulturell företeelse och diskuterar begreppet *musikande* som innefattar alla aktiviteter där musik ingår och som han definierar så här: ”Musikande innefattar alla aktiviteter där musik ingår, exempelvis lyssna, spela, skapa musik, dansa, prata eller berätta om musik, läsa om musik, samla på musik, att ”ha musik på hjärnan” och sjunga eller dra sig till minnes musik tyst inom sig.” (s. 24) Han menar att om alla dessa situationer inkluderas så inbegrips människans dagliga kontakt och interaktion med musik.

Antal Lundström (1996) diskuterar vikten av musik för den växande människan. Hennes utgångspunkt är att barnen med musikens hjälp kan bli ansvarstagande, demokratiska vuxna med goda värderingar och stor social och emotionell och livs-kompetens. Hon ger många beskrivningar av vad musiken gör med en människa, vilka vinster tidig och frekvent musikundervisning i skolan kan leda till och vilka transfereffekter som olika forskare runt om i världen påvisat. Antal Lundström menar att musikens goda effekter erkändes redan av Platon och att musik i ett historiskt perspektiv alltid ansetts viktigt.

Jan Fagius, stressforskare vid Karolinska institutet har gjort en studie på mellanstadiebarn, som visar betydligt lägre nivåer av stresshormoner efter en skoldag som innehåller musik. (Dagen 2001, 16 november) Han blev inspirerad av en stor undersökning gjord i Schweiz av bland andra Maria Schweilitz. Där lät de 26 slumpvis utvalda klasser få utökad musik i skolan, och något mindre tid till andra ämnen såsom språk och matematik. En kontrollgrupp innehållande ett lika stort antal klasser hade skola som vanligt. Resultatet efter tre år visar att den sociala sammanhållningen var betydligt bättre i musikklasserna, och att detta stimulerade inlärning. Musikklasserna visade på samma resultat som kontrollklasserna i matematik och språk (Theorell, 2009).

2.2 Musik som identitet

Det finns mycket skrivet om musik och identitet, och jag kommer här att beröra några av alla de böcker och skrifter jag hittat som berör ämnet. I flera av dem diskuteras begreppen identitet och reflexivitet tillsammans med kulturell modernisering (Bossius & Lilliestam, 2011, Lilliestam, 2009) och behovet av att etablera vad dessa begrepp står för. Identitet är enligt Bossius & Lilliestam den bild av oss själva vi vill förmedla till andra, och som uttrycker den vi för tillfället vill vara och vilken grupp vi tillhör, eller önskar tillhöra. Musik har då en förmåga att på flera plan hjälpa oss manifesteras detta (Bergman, 2009, DeNora, 2000, Lilliestam, 2009). Termen reflexivitet är nära förknippad med identiteten. Att hela tiden förhålla sig till andra människor och se sin egen reflektion i andra gör att den personliga identiteten ständigt omvärderas och förändras. Tillsammans med det som Bossius & Lilliestam (2009) kallar kulturell modernisering, och som i stort innebär att samhällsförändringarna numera går fortare än förr, att den tekniska utvecklingen accelererar och att tillgången till internet och ständig tillgång till musik, har gjort att människors livsvärld vidgas. Musiken är naturligtvis inte den enda identitetsskapande attributet, men det är ett tydligt sådant. ”Musiken är idag invävd i livets alla aktiviteter och en självklar del av vardagen” (Lilliestam, 2009).

I rapporten för forskningsprojektet Musik i människors liv (2011) försöker Bossius och Lilliestam utröna hur människor använder och förhåller sig till musik i vardagen. Rapporten består av 42 intervjuer med människor i varierade åldrar. De skriver ”Musiken är för många inte bara en fritidsaktivitet och ett nöje, utan fungerar också som ett redskap för att skapa och upprätthålla en egen identitet och för att skapa mening, mål och sammanhang i tillvaron.” (s. 13). Projektet påminner om det Tia DeNora (2000) som också analyserar och beskriver hur hennes informanter använder sig av musik i vardagen och hur de både skapar och upprätthåller identiteter med hjälp av musik. Hennes informanter var kvinnor i USA och Storbritannien, och studien beskriver ingående hur musik används i olika sammanhang och i olika syften.

Även Bergman (2009) beskriver vilket komplicerat och mångfacetterat förhållande unga människor har till musik och identitetsskapande då hon skriver om musiken i en skolklass på högstadiet. Hennes undersökning baserades på en skolklass grundskolans högstadium där såväl klassen som elevernas fritidsaktiviteter besöktes vid ett flertal tillfällen under en period på tre år.

Olsson (2007) menar att allt musikaliskt man företar sig är socialt betingat och att musikens mening är socialt och kulturellt konstruerad. Han säger att det är viktigt att skilja på en persons personliga identitet och en persons sociala identitet. Den personliga identiteten består i en persons unika kvaliteter, värderingar och historia, medan den sociala identiteten består i den sociala kategori en person tillhör, eller önskar tillhöra, och delar värderingar med. Identiteten skapas och omskapas ständigt, beroende på vilka personer och vilken kontext som ingår. Musik är en stor del av en människas identitet och Olsson säger vidare att vänskap i unga år oftast bygger på gemensam musiksmak.

2.3 Musikundervisning i andra länder

Vid genomgång av internationell musikpedagogisk forskning hittar jag ett flertal artiklar med hjälp av sökorden *music education secondary school*. Det brittiska skolsystemet är inte jämförbart med vårt svenska dito men jag kommer ändå redogöra för några artiklar då dessa tangerar ämnet musikklass.

I flera artiklar fastslås varför musik är ett så viktigt ämne i skolan. Till exempel skriver Pitts (2000) ”...music education has been advocated only rarely for the acquisition of subject knowledge, but rather for its desirable cultural influence, its preparation for the profitable use of leisure time, and its development of sensitivity and imagination.”

Men där finns också en frustration. Andra artiklar handlar om den upplevda motsättningen mellan musik i skolan och musik på fritiden, och emfaserar vikten av ”extra curricular musical activities” och anser dem livsviktiga för skolan (Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003).

McCarthy (2012) behandlar musikundervisning i ett internationellt perspektiv. Svårigheterna är enligt författaren många. Det finns ingen samlad begreppsvärld, utan ordet musikundervisning har olika innebörd i olika länder. Artikeln refererar till en världsomspännande undersökning gjord av UNESCO 2006, där det fastslås att musik undervisas i nästan alla länder i världen. Det fastslås att i-länderna har haft musikundervisning som ett skolämne under det senaste århundradet och samstämmigt med en annan artikel (Cox & Stevens, 2010) att vägen till att bli ett obligatoriskt ämne i skolan alltid går via att ha varit ett valbart ämne.

Bocking (1985) skriver att han ser risker med att musik inte är ett valbart ämne förrän sent i skolgången, och påpekar att de elever som faktiskt har intresse och motivation för att göra bra ifrån sig i musiken inte får en chans eftersom deras resultat hela tiden dras ner av de elever som inte klarar av eller har något intresse för ämnet. Han anser vidare att det vore bättre om eleverna fick välja musik tidigare så att de som vill har en chans att nå så långt de bara förmår.

2.4 Musikundervisning i svensk grundskola

2011 togs en ny läroplan i bruk, så mycket av den forskning som gjorts på musik i grundskolan är av naturliga skäl baserade på tidigare läroplaner. Stålhammar (1995) gör en genomgång av musikundervisningen från folkskolan, enhetsskolan och fyra olika läroplaner, och skriver att musikundervisningen kan sägas ha gått från skolsång och skolmusik till musik i skolan. I folkskolan hette ämnet sång, och undervisningen syftade till att eleverna skulle lära sig sjunga olika sånger och psalmer. Noter introducerades i år 3. En gemensam skolsångsrepertoar skulle läras ut, och detta ”stamsångsbeslut” gällde ända fram till 1968. Vidare skriver Stålhammar att skolan genomgick stora förändringar under 40- och 50-talen, och en musikutredning tillsattes 1947 för att skapa en kursplan i musikämnet. Sedan den kom 1955 har grundstenarna i stort sett varit desamma: sång, rörelse, instrument, lyssnande och skapande. Ämnesbeskrivningen övergick från *sång* till *musik*.

I LGR 62 var musiken mer inriktad på individuell estetisk skolning och en strävan mot förståelse för framförallt klassisk musik. LGR 69 övergick till en mer kollektiv estetisk skolning och den klassiska musiken fick sällskap av modern musik. Strävan mot engagemang och social aktivitet var ledord. LGR 80 införde tre övergripande ämnesrubriker: *Att musicera tillsammans, Att skapa* och *Musiken i samhället och världen*. Den skapande delen av musikämnet fick alltså betydligt större plats i undervisningen. I LPO 94 utgick inte musikämnet längre från det Stålhammar kallar ”någon slags pedagogiserad skolmusiktradition, utan hade sin utgångspunkt i samhällets musikliv” (sid 67).

Den nyaste läroplanen, LGR11, har en betydligt mer omfattande skrivning om vad som ska undervisas i grundskolan och vilka tre förmågor eleven ska utveckla: *spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer, skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer, och analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang*.

Skolinspektionens rapport (2011) visar tydligt att musikundervisningen i den svenska grundskolan är mycket ojämn och i många delar bristfällig. Kvaliteten på undervisningen anses bero såväl på skolans utrustning, eller brist därav, och musiklärarens kompetens. Behovet av en tydlig organisation och utvärdering anses av största vikt, eftersom antalet timmar till förfogande är få med tanke på allt det stoff som enligt läroplanen ska läras ut och examineras. Rapporten diskuterar även den polarisade synen på musikämnet som antingen kunskaps- eller ett rekreationsämne, men att det inte borde finnas någon motsättning dem emellan. Det förs också en diskussion i förhållande till läroplanens övergripande mål och där musiken anses vara ett bra redskap för att främja elevernas personliga utveckling till att bli ”aktiva, kreativa kompetenta och ansvars-kännande individer” (sid 29). Författarna menar också att ”Musik är ett gränsöverskridande språk som främjar förståelse och tolerans” och att musikämnet kan utgöra en viktig länk mellan skolans och ungdomarnas kulturer.

Bergman menar i sin avhandling (2011) att musikämnet skiljer sig från skolans övriga ämnen genom att många ungdomar utvecklar musikaliska färdigheter under sin fritid. Ungdomarna själva är inte nödvändigtvis medvetna om sin egen inläring, då de på annat sätt än lärare och andra vuxna verkar ha svårt för att se informellt lärande som jämställt med formellt lärande i till exempelvis skolan. Bergman ställer sig tveksam till resultatet av en brittisk undersökning som visat att informella lärprocesser är viktiga för ungdomars motivation till musikämnet. Samtidigt visar hennes egen undersökning att informella och formella lärprocesser pågår parallellt även i skolan.

2.5 Syfte

Musik har och tar en stor plats i människors dagliga liv, och musiken påverkar oss alla på olika sätt vare sig vi är praktiska utövare eller enbart konsumenter. Musik i skolan kan ses både som ett rekreationsämne och som ett kunskapsämne samt som förstärkning till andra ämnen. Många vill ha mer än de lagstadgade 230 timmarna musik i grundskolan och antalet musikklasser ökar kraftigt i Sverige. Allt fler elever går igenom sin grundskola med extra musik på schemat och fenomenet musikklasser verkar vara här för att stanna. Det finns enbart en handfull studier på c-nivå gjorda som har med musikklassverksamhet att göra så ämnet känns angeläget. Vad finns det för vinster med att öka antalet musiktimmarna på bekostnad av

skolans övriga ämnen, och vad finns det för nackdelar med det? Syftet med det här arbetet är att beskriva före detta musikklasselävers personliga erfarenheter av att gå i musikklass.

2.6 Forskningsfråga

Hur talar före detta musikklasseläver om att ha gått i musikklass?

3. Teoretiska utgångspunkter

Eftersom jag i min empiri har använt mig av intervjuer och det jag är intresserad av är att ta reda på personliga upplevelser av att gå i musikklass, har jag valt livsberättelser som min teoretiska ansats. Johansson (2005) beskriver termen livsberättelser som ”den berättelse som en person berättar om sitt liv eller valda aspekter av sitt liv” (s.23) och att forskaren undersöker dessa aspekter och teman med tolkningarna – både berättarens och forskarens - i centrum. Jag har valt att inspireras av en livsvärldshermeneutisk tradition som har sitt ursprung i en lång tradition av texttolkning. Ordet hermeneutik sägs härstamma från den grekiska mytologin där guden Hermes var den som framförde gudarnas budskap till folket. För att folket skulle förstå gudarnas vilja tolkade Hermes deras ofta kryptiska budskap för människorna. Hermeneutiken blev under antiken en metod att tolka och förstå olika skrifter viktiga för samtiden och det kollektiva medvetandet (Birkler, 2008) bland annat Homeros verk. Samstämmighet och entydiga tolkningar eftersträvades, då det var viktigt att förstå själva andemeningen med texterna. Under medeltiden användes ett hermeneutiskt sätt för att förstå Guds ord genom bibeln och andra religiösa texter. För att förstå bibeln var man först tvungen att förstå och tolka de enskilda bibeltexterna. Dessa sattes sedan i relation till bibeln i sin helhet, som då öppnade för nya tolkningar av de enskilda texterna. Att byta fokus och pendla mellan del och helhet kallas för den hermeneutiska cirkeln.

Så småningom kom hermeneutiken att innefatta olika typer av texter, och under 1900-talet har hermeneutiken bland annat utvecklats mot att bli en existentiell filosofi som syftar till en förståelse av den mänskliga existensens grundbetingelser (Patel & Davidsson, 1994). Numera menar man att man genom språket – både det skrivna och talade – kan tolka och förstå människors livsvärld, vad som är genuint mänskligt, eftersom människans intentioner visar sig i både språk och handling som är tolkningsbara.

En människas livsvärld är världen så som hon uppfattar den, och den är uppbyggd av fenomen som är unika för varje människa. Den består av minnen, vår vardagsvärld samt förväntningar om framtiden. Vi kan inte fånga en beskrivning av det verkligt objektiva, utan bara människans upplevelser av det.

Inom livsvärldshermeneutiken som utvecklades av Martin Heidegger och senare vidare av Hans-Georg Gadamer är begreppet förförståelse viktigt. För att förstå något måste man redan ha en förståelse. Denna förförståelse består enligt Gadamer av för-domar, d v s i förväg dragna slutsatser, som är grunden när vi tolkar. Enligt Gadamer påverkas vi av tre fenomen; Vår förståelsehorisont, alltså gränsen för vad vi kan förstå, Vår historicitet, alltså vår historiska bakgrund, och vår verkningshistoria d v s vår uppväxt, tidigare erfarenheter och minnen. Gadamers variant av den hermeneutiska cirkeln pendlar mellan förståelse och förförståelse, som tillsammans ger en ny förförståelse, som bildar en ny förståelse och också en ny förståelsehorisont, och så vidare. I och med att man är medveten om sin egen förståelsehorisont kan man ta del av någon annans. Målet är att ta del av någon annans förståelse, så att min egen horisont vidgas och kanske omformas. Det är viktigt att vara tydlig vari förförståelsen består så att dess betydelse är synligt både i resultatet och validiteten i forskningen.

En grundförutsättning är att hermeneutiken erkänner att det finns flera förståelsehorisonter, flera sätt att förstå verkligheten och olika företeelser på. Som

tolkande varelser är vi också en del av vår egen historia. När vi studerar världen kan vi aldrig ställa oss utanför oss själva, våra egna liv eller våra egna föreställningar. (Georgii-Hemmings 2005, s. 82)

3.1 Narrativ = berättande

Narrative betyder berättande eller berättelse på engelska och stammar från latinets *gnarus* som betyder att veta, vara bekant med, expert på, kunnig i, och *narrō* som betyder berätta, skildra. (White, 1987, refererad i Johansson, 2005) Historiskt är berättartraditionen lika gammal som vår kommunikation. Människan har alltid funnit det viktigt att förmedla sina upplevelser och berättelser till andra. Enligt psykologen Jerome Bruner är narrativets funktion att strukturera och organisera minnen och upplevelser och ge mening till händelser i livet (Bruner, 1987).

Berättelser och berättande tillhör oss alla. Berättaren vill bli förstådd och lyssnaren, forskaren i det här fallet, vill förstå. Narrativ teori är teorier om berättelser och berättandet, men det finns inte bara en narrativ teori, utan en mängd olika. Att tolka texter ger olika resultat beroende på vilka traditionella teorier man har som utgångspunkt. Mishler (citerad i Johansson, 2005) hävdar att studiet av berättelser inte ska ses som en särskild disciplin, utan som ett ”specifikt problemområde inom ett vidare forskningsfält.” och han menar att forskning bör bedrivas från en mängd olika perspektiv och utgångspunkter.

Johansson (2005) refererar till forskarna Margret Somers och Gloria Gibson som har ett ontologiskt förhållningssätt till narrativ teori, och menar att det sociala livet i sig självt är strukturerat av berättelser och att berättande är ett grundläggande villkor för socialt liv. De menar också att alla berättelser är konstellationer av relationer mellan människor och händelser och med en given plats i tid och rum. En enskild berättelse kan enbart förstås genom att den ses i sken av en större, konstruerad, helhet. Genom orsakssamband och sekvenser framträder mönster som sedan tolkas utifrån våra värderande tolkningsramar. Vi väljer vilka intriger, karaktärer och händelser som är viktiga.

3.2 Livsberättelser och livshistorier

Att använda en människas berättelser för att få en djupare förståelse för hennes betingelser, handlande och liv är inget nytt. Inom antropologin har denna metod länge varit använd, eftersom det absolut bästa sättet att få reda på hur folk upplever sin värld och sin roll i sitt unika sammanhang ansetts vara att be dem berätta och sedan skriva deras historia. Metoden öppnar möjligheter att få insikt om faktorer och fenomen som tidigare varit oss främmande. Våra erfarenheter och upplevelser gör oss alla unika, och likadant är det med våra livsberättelser. Inom samma kultur kan vi finna likheter i varandras berättelser, säkert även förenande fenomen som vi inte varit medvetna om tidigare, men också skillnader. Distinktionen mellan begreppen livsberättelser och livshistorier är dock något förvirrande. Termerna är översatta från engelskans *Life stories* respektive *Life histories*, och olika forskare lägger in olika betydelser i de båda orden. Bertaux (refererad i Johansson, 1999) hävdar att skillnaden mellan livsberättelse och livshistoria är i vilken omfattning och på vilket sätt

individens berättelse redigeras och kompletteras med andra data. Andra forskare, (Titon, Arvidsson refererade i Johansson (1999) menar att Life story är den muntliga berättelsen medan Life history är det skriftliga dokument som forskaren producerar med den muntliga berättelsen som utgångspunkt. Återigen andra, till exempel Salminen-Karlsson (1994) hävdar att tidsperspektivet är skillnaden och att en livshistoria är en persons hittillsvarande liv, medan en livsberättelse kan beskriva en händelse eller kortare period i en persons liv. Jag har valt att använda dessa termer såsom Goodson (citerad 2003 i Rhöse s. 75) presenterar dem:

”En människas berättelse om sitt liv kan vara intressant ur många aspekter, men för att underlätta förståelsen för berättelsen om livet bör berättelsen placeras i sitt sammanhang: historiskt, kulturellt och socialt.”

Om dessa hänsyn tas förvandlas livsberättelsen enligt Goodson till en livshistoria. Det historiska handlar i mitt fall om tid. Tidsinramningen är objektivt sett en relativt kort period på 4 – 6 år beroende på om informanten börjat i musikklass i år 4 eller år 6. Men i en ung människas perspektiv är denna tid en stor del av deras hittillsvarande liv och historia. Kulturen i mitt fall blir i första hand skolkulturen med alla dess ramar i form av styrdokument, lokaler, gruppstorlekar och så vidare. Den sociala inramningen består av klass- och skolkamrater, lärare och det ständigt närvarande identitetssökandet och skapandet av densamma. I en ung människas liv är det ett ständigt sökande efter sammanhang och samhörighet. Min egen erfarenhet säger mig att en del ungdomar testar olika identiteter under sin tonårstid, medan andra redan är relativt trygga i vem det är redan i unga år.

Jag tar mitt avstamp i hermeneutiken, tolkningsläran, som ett övergripande sätt att förhålla mig till materialet. Carola Skott skriver om hermeneutiken att ”Språket är hela tiden inbegripet i den erfarenhet som söker sin förståelse. Både berättarens och lyssnarens förförståelse förenas i denna process till ny kunskap och erfarenhet.” (s. 66)

4. Metod

Det centrala i den här studien är vilka upplevelser före detta musikklass elever har av att gå i musikklass under högstadietiden. För att få svar har jag valt den kvalitativa forskningsintervjun. Patel och Davidsson (2011) skriver ”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskafterheter hos något, till exempel den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (s.82). Kvale och Brinkmann (2009) är inne på samma spår, och menar att vi genom den kvalitativa forskningsintervjun kan få viss tillgång till en människas livsvärld

4.1 Intervju som forskningsmetod

För att lära sig om hur den enskilda människan upplever olika fenomen i samhället har forskare inom exempelvis psykologi, pedagogik och antropologi använt sig av intervjuer. Kvalitativa intervjumetoder är enligt Kvale och Brinkmann (2009) sedan 1980-talet en mycket vanligt förekommande metod inom samhällsforskningen på grund av den rådande kvalitativa inställning som råder inom bland annat dessa discipliner. Johansson (2009) skriver om tre modeller för forskningsintervjuer, definierade av den franska feministiska psykologen Margery B Franklin. Hon kallar dem Informationsutvinningsmodellen, Delad förståelsemodellen och Diskursmodellen. (Franklin 1997, 99-116 refererad av Johansson)

Informationsutvinningsmodellen innebär en traditionell samhällsvetenskaplig intervju med en aktiv intervjuare som ställer standardiserade frågor i en bestämd ordning, och en passiv informant som enbart ska svara på frågor, inte gå in i en diskussion. Målet är objektivitet och att åstadkomma ett jämförbart material som kan kvantifieras.

Delad förståelse-modellen innebär mer jämställdhet mellan intervjuare och informant. Frågorna är halvstrukturerade och öppna, och uppmuntrar till dialog och klargöranden. Målet är att få en inblick i intervjupersonens erfarenheter utifrån sin livsvärld och göra kvalitativa analyser.

Diskursmodellen ser intervjun som en situerad språklig aktivitet. Både intervjuare och informant är delaktiga i processen och det som uttrycks genom språket är en produkt av samspelet dem emellan. Intervjuaren påverkar på så sätt resultatet och detta ska vara tydligt.

För att nå de insikter jag önskar om själva upplevelsen av att gå i musikklass kändes Franklins andra modell, Delad förståelse-modellen, den rätta. Det är den typ av intervju som Kvale och Brinkmann (2009) kallar Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun. De definierar den som ” En intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen.”(s.19).

Inom narrativ forskning studeras berättelser. Dessa berättelser kan vara insamlade genom intervjuer eller nedskrivna av berättaren. Genom det som Kvale och Brinkmann (2009) benämner Livsvärldsintervju, också kallad Narrativ intervju, får man ta del av personliga subjektiva upplevelser av ett visst fenomen eller händelse. Johansson (2005) skriver att narrativ metod är flera olika sätt att studera berättelser på. Hon fokuserar på det som kallas livsberättelser som hon beskriver så här: ”En livsberättelse är, mycket enkelt uttryckt, den berättelse som en person berättar om sitt liv eller valda aspekter av sitt liv.” (s. 23). Den

feministiska sociologen Catherine Kohler Riessman poängterar att kärnan i narrativa studier är dess tolkande karaktär. Det handlar om att systematiskt tolka andra människors tolkningar av sig själva och sin sociala värld. Detta att tolka andra människors tolkningar har av sociologen Anthony Giddens kallats för Dubbel hermeneutik

4.2 Datainsamling och urval

Jag har intervjuat tre personer som alla gått i musikklass men som har hunnit få perspektiv på sina år i grundskolan. Jag har valt att kalla dem Anna, Joel och Jasmine. Alla tre bor centralt i staden, två av dem med sina biologiska föräldrar, en med sin mamma och styvpappa. Alla tre är födda i Sverige men bara en har två svenskfödda föräldrar. Dock talar alla svenska hemma. Informanterna har i förväg fått ta del av de rubriker jag ämnat diskutera under intervjutillfället, och alla har varit väl förberedda på mina frågor. Två av informanterna kände varandra, och jag valde att intervju dem samtidigt.

Att informanterna fick veta i förväg vad som skulle diskuteras var bra, och alla tre var förberedda genom att ha tänkt igenom sin tid i musikklass. Anna hade även ringt några av sina gamla musikklasskamrater för att stämna av så hon inte missade att säga något viktigt. Det hade varit bra att följa upp intervjuerna med ytterligare ett möte för att diskutera de teman som kommit fram i resultatet, men det har inte varit möjligt. Studiens ringa omfattning och tidsbrist gjorde att jag ganska tidigt i forskningsprocessen valde att träffa mina informanter endast en gång.

Anna träffade jag i ett konferensrum på min arbetsplats, på samma skola hon gick sina år i musikklass. Själva intervjun föregicks av den del kallprat om vad de gamla klasskamraterna hade för sig, och stämningen var avslappnad. Det märktes att hon var mån om att svara så klart och sanningsenligt hon kunde på mina frågor genom att hon frågade om hon uppfattat frågan rätt, och att vara säker på att jag hängde med i hennes resonemang. Hon exemplifierade sina åsikter med händelser och ljudillustrationer. Att jag varit hennes lärare för några år sedan tror jag inte inverkade på hennes sätt att svara på frågorna, eftersom hon nu är vuxen och vi pratats vid några gånger före intervjun. Enligt Kvale och Brinkmann har intervjun i sig en inneboende asymmetrisk maktrelation eftersom intervjuaren är den som leder och initierar samtalet. Detta är något forskaren bör reflektera över.

Joel och Jasmine träffade jag i Jasmines kök i hennes föräldrars lägenhet. De hade själva valt plats för intervjun och de var avslappnade och tillmötesgående under hela samtalet. Under intervjuns gång blev båda två medvetna om skillnader respektive likheter med varandras tid i musikklass, något som de uttryckte genom att ställa följdfrågor till varandra, be om klargöranden och ge exempel. Att göra en gruppintervju med två personer kändes som en bra idé, eftersom deras diskussion sinsemellan också gav mycket intressant information.

Det som förenar mina intervjupersoner är att de gått på en högstadieskola i Göteborg, och att de valt att gå i musikklass. De har dock inte alla gått i samma klass eller på samma skola och de kände inte varandra sedan högstadietiden. För att säkerställa informanternas anonymitet har alla namn ändrats och andra kännetecken anonymiserats.

4.3 Analys

I analysen av min empiri har jag sökt finna olika teman i berättelserna. Eftersom jag valt att bara fokusera på ett avgränsat område både vad gäller tid och upplevelse – tiden i musikklass – är berättelserna redan i sig tematiska. Jag har i analysen letat efter likheter och skillnader i deras upplevelser för att på så sätt kunna urskilja teman. Vid olika genomläsningstillfällen av materialet har jag försökt ha olika fokus för att på så sätt närma mig materialet från olika håll. Jag har ställt de nya insikterna i förhållande till resten av materialet, och på så sätt kommit vidare i min analys inspirerad av tankesättet med den hermeneutiska spiralen som hela tiden pendlar mellan att se på delarna i förhållande till helheten. Kvale och Brinkmann (2009) säger att samtalet genom utskrift struktureras i en form som lämpar sig för närmare analys. De sagda orden blir det skrivna och kan organiseras efter målet med intervjun. Jag har använt mig av en konventionell typ av transkription; replik för replik, sekventiellt och vertikalt organiserad. För att inte missa känslomässiga yttringar har jag valt att ha med uttryck för tvekan – såsom hummande och dragningar av vokalerna. Jag har också skrivit in längre pauser, skratt och suckar av samma anledning. Däremot har jag valt att på ett mer formellt sätt än i talspråk sätta ut skiljetecken och stor bokstav för att på så sätt kunna få mer flöde vid genomläsningarna. Jag har strukturerat texten utefter forskningsfrågorna och sedan hittat övergripande mönster och teman för vidare analys.

4.4 Tillförlitlighet

I en studie måste vi veta om vi undersöker det vi avser att undersöka, alltså att den har god validitet, och vi måste göra det på ett tillförlitligt sätt, och ha god reliabilitet. (Patel & Davidson, 2011). Om en studie är reliabel är den tillförlitlig, och om den är generaliserbar går resultatet att överföra på andra (ibid). En kvalitativ studie som den här söker inte efter en sanning, utan efter att få dela informanternas versioner av sina upplevelser. Att använda validitet och reliabilitet som kriterier för bedömning i en kvalitativ undersökning kan vara svårt, eftersom begreppen härstammar från kvantitativa metoder. Patel och Davidsson diskuterar begreppen och menar att validitet får en annan innebörd när det gäller kvalitativa studier, och att begreppet gäller *hela* studien, genom alla dess faser. Både vad gäller datainsamlingen, alltså själva intervjun, liksom utskriften av densamma, menar de att man måste vara vaksam på att talspråk och skriftspråk inte är samma sak och att det genom transkriberingen sker en analys. Forskarens roll är att hela tiden reflektera över vilka val som görs i hanteringen och vilken påverkan det har på analysen. Ett annat kriterium som använts inom kvalitativ forskning är trovärdighet. Kan forskaren visa att val av teoretiska perspektiv är relevanta för studiens syfte och att det finns en tydlig beskrivning i hur studien genomförts och att forskningsfrågorna diskuterats och besvarats anses studien trovärdig (Stockholms universitet, 2013). Huruvida undersökningens resultat är tillförlitligt eller inte har också med reliabiliteten att göra. Yttre störningar kan påverka reliabiliteten negativt enligt Stukat (2011). Jag tycker att min undersökning var utan yttre störningsmoment, då alla intervjuer ägde rum i avskilda rum med avstängda mobiler hos alla inblandade. Dock hade jag minuterna före den första intervjun rätt upp en konflikt mellan tre elever och var fortfarande upprörd när intervjun startade. Jag valde då att berätta varför jag var upprörd för min informant, vilket gjorde att jag kunde starta med förnyad kraft och lägga det bakom mig.

4.5 Etiska överväganden

I en intervjusituation måste man alltid vara medveten om maktbalansen. Även om utgångspunkten är att låta informanterna fritt prata om sina upplevelser blir de naturligtvis påverkade av mitt sätt att nicka, skaka på huvudet eller ställa följdfrågor. Intervjun är ”ett samtal där kunskap konstrueras i och genom ett mellanmänniskt förhållande mellan intervjuare och intervjuperson, och där båda dessa i lika hög grad bidrar till konstruktionen.” (Kvale & Brinkmann 2009, s.189) Sett ur den synvinkeln behöver jag inte vara så rädd för att vara närvarande i intervjusituationen, utan det viktigaste blir att vara medveten om vilket inflytande jag har över riktningen i samtalet. Eftersom detta är en relativt sett lite studie som pågår under kort tid har jag inte delgett mina informanter resultatet. De kommer inte heller att få läsa mina bearbetningar av deras historier. Jag har ensam läst och bearbetat deras intervjuer och i den processen har jag anonymiserat deras identiteter och eventuella personliga kännetecken.

5. Resultat

Kapitlet är indelat i två delar. Först redovisas informanternas berättelser. Sedan har jag tematiserat intervjuerna efter de ämnen som utkristalliserade sig vid genomläsningarna och knutit dem till min forskningsfråga för analys.

5.1 Anna

Anna är 19 år och bor i Göteborg med sin mamma, pappa och två yngre systrar. Annas mamma spelar både piano och gitarr och alla flickorna började själva spela instrument vid tidig ålder och de har alltid spelat och sjungit tillsammans hemma. Det var Annas mamma som först tyckte det var en bra idé för Anna att börja i musikklass när hon skulle börja i sexan. Anna, som enligt henne själv är mycket tävlingsinriktad, ville också bevisa för sina föräldrar och kamrater att hon kunde klara antagningarna till musikklass och sökte tillsammans med nästan halva sin klass i år 5. Anna blev antagen tillsammans med två av sina klasskamrater, och förväntningarna var höga. Att bli rockstjärna var nästan förutbestämt, och Anna som bara spelat gitarr själv var jättesugen på att spela i band tillsammans med andra. Anna älskade sina fyra år på högstadiet. Att gå i musikklass var en rolig tid fylld med gemenskap och kreativitet och hon lärde sig grunderna i de vanligaste instrumenten och att sjunga tillsammans med andra, något hon inte gjort förut.

Efter sina fyra år i musikklass började Anna på ett estetiskt program med musikinriktning, men valde att byta efter första året till ett ekonomiskt program på en annan gymnasieskola. Musiken slutade bli rolig i och med att det helt plötsligt blev viktigt att prestera bra hela tiden.

”Det kanske inte var så att jag var sämre än nån annan, bara det att alla dom andra satsade på att bli musiker, och då blev det som matte eller vilket annat ämne som helst.”

Nu, efter att gymnasietiden precis är slut, är Annas enda vardagliga kontakt med musik att hon lyssnar mycket och att hon fortfarande spelar gitarr hemma, men hon har slutat att ta lektioner.

Gemenskapen är vad Anna pratar varmast om genom hela intervjun. ”Det är så mycket blandade människor, men man har musiken gemensamt. Då lär man känna varann på ett annat plan också, och man kommer varann närmre.” När hon har diskuterat sin högstadietid tillsammans med nya vänner som inte gått musikklass har hon känt en viss skillnad i inställning. Hon menar att hennes nya vänner tycker att deras liv börjat i och med gymnasiet. Själv säger hon att hon tillsammans med alla sina klasskamrater tycker att livet börjat i och med högstadiet.

Anna säger att hon fått alla sina bästa vänner under musikklass-tiden, och menar att det just beror att ”Det blir nog ganska speciellt ändå när man får va kreativa tillsammans. Man får utlopp för så mycket när man håller på med musik. Det blir ganska känsligt när man gör det.”

Det var speciellt att gå i musikklass. Hon kände sig speciell och det är först i efterhand som hon fått reda på att skolans andra elever tyckte att de var "as töntiga som bara gick runt och sjöng hela tiden. Men vi tyckte det var underbart!"

Hon tycker att högstadietiden var en rolig tid, och att musiken gjorde så att allt annat i skolan också blev roligare.

Det bästa med att gå i musikklass var enligt Anna att man aldrig behövde vara bäst. Alla hade sin plats, alla fick vara med och man kunde glädjas med den som var bättre än en själv eftersom det aldrig var fråga om att inte får vara med själv. Hon drar paralleller till sitt första år på gymnasiet då hon gick estetiskt program. Där var man enligt henne tvungen att prestera bra hela tiden, annars fick man inte vara med på skolans konserter. "Det blev som en gallring. Jag hade ingen strävan efter att bli musiker, jag tycker om att spela musik, och då blev det en stor skillnad i inställning. "Anna valde att byta gymnasieinriktning efter första året och kom till en skola utan musik. Men eftersom där gick flera kompisar från hennes gamla musikklass ordnade de egen musik, "precis som vi gjort förut".

Anna har svårt att hitta någonting negativt med att gå i musikklass. Efter en stunds funderande säger hon: "Det som kanske skulle kunna vara en baksida med att ha en sån här högstadietid är ju att man inte riktigt möter det på andra ställen i skolan och när man kommer vidare sen blev det plötsligt lite tråkigare att gå till skolan."

Anna hade lätt för de teoretiska ämnena, men har en förståelse för att det nog kunde vara stressigt för dem som hade det svårt med exempelvis matte eftersom antalet minuter för de teoretiska ämnena på den här skolan minskats till förmån för musikämnet.

Det fanns en avundsjuka från skolans andra "vanliga" klasser som blev speciellt tydlig när det var dags för musikklassernas årliga rockkonsert. Anna tycker dock inte att det blev några större konflikter. Hon förstår att andra kunde vara avundsjuka på musikklassernas fina sammanhållning och att de fick göra så många konserter, Anna tycker istället att fler borde få ha mer musik på schemat, och tror att alla skulle ha nytta av det, oavsett om man har det som sitt största intresse eller inte.

Att utveckla en scenvana har betytt mycket för Anna. Hon känner aldrig längre att hon är blyg att tala inför folk och hon tycker hon blivit mer utåtriktad eftersom hon fått uppträda i så många olika sammanhang, något hon känner hon har stor nytta av.

Fortfarande händer det att Anna går in på You Tube och tittar på klipp som lagts upp ifrån olika konserter hon var med i under sin tid i musikklass. Då säger hon att hon känner sig både glad och stolt

5.2 Joel

Joel kommer från en riktig musikfamilj. Han är 18 år och bor med sina båda föräldrar och en två år yngre bror i Göteborg. Alla i familjen håller på med musik på ett eller annat sätt, och hela släkten på pappans sida sjunger eller spelar också. Trots detta kände inte Joel att det var

självklart att gå i musikklass på högstadiet. Han spelade trummor i klassorkester och i kulturskolan sedan år fyra och tyckte det var jätteroligt, men hade även andra intressen. Att han ändå sökte musikklass tror han främst beror på att hans mamma kände några lärare som jobbar på den aktuella skolan.

Joel tycker att det bästa med att gå i musikklass var den fantastiska sammanhållningen.

”Dom andra gick bara i skolan och vi var ... ett stort band på nåt sätt. Och vi var en kör och i en väldigt massa ensembler. Det kändes mer som om vi var en grupp.”

Han berättar också mycket om hur härligt det var att ha ett tydligt mål. Han kände sig mycket coolare än sina kamrater som gick kvar i den gamla klassen eftersom han hade gjort ett val och hade ett mål med sin skolgång. ”Det kändes som om man var seriös med det man gjorde.”

Joel tycker att klassen hade ”löjligt höga betyg” när de slutade nian. Han säger sig också veta att musikklasserna på hans skola generellt har högre betyg än vanliga klasser. Han resonerar mycket kring varför det är så, och landar i att mycket beror på att man har gjort ett aktivt val av skola. Alla vill vara i skolan och det är förhållandevis lite skolk, vilket också gör att studietakten blir högre. Han tror också det är viktigt att lära sig uppskatta skolan innan man börjar gymnasiet som är en mycket friare skolform än grundskolan.

Efter sina fyra år i musikklass var Joel övertygad om att han skulle läsa en naturvetenskaplig inriktning på gymnasiet. Efter ett besök på gymnasimässan ändrade han sig dock när han fick prata med en slagverkslärare från ett gymnasium i en av Göteborgs kranskommuner. Istället valde han att gå en slagverkslinje, något han aldrig ångrat. Nu tvekar han inte längre – han vill bli musiker i klassiskt slagverk och har siktet inställt på en folkhögskola och sedan musikhögskolan.

Joel tycker det är synd att musikklass elever har mindre tid för de andra ämnena, till förmån för musiken. Fördelarna med mycket musik överväger ändå klart nackdelarna och han är mycket glad över den musikaliska bredd han fått under högstadietiden. ”Det var synd att ha mindre tid till de andra praktiska ämnena, men jag tycker det är värt det, alla dar i veckan!”

5.3 Jasmine

Jasmine är 18 år och bor med sin mamma och styvpappa i centrala Göteborg. Ingen av föräldrarna spelade något instrument när Jasmine var liten, men de sjöng godnattsånger för henne. När Jasmine började förskoleklass bodde de i närheten av en skola som har musikklasser från år fyra. Jasmine gick hela sin grundskoletid på den skolan, men trivdes inte alls de första åren. Att söka musikklass till år fyra blev något av en räddning för att Jasmine skulle gå kvar på skolan överhuvudtaget. Hon har alltid gillat att sjunga och var under lågstadietiden med i skolkören och i Domkyrkans barnkör. ”Jag lät ju hela tiden, även om det inte var nåt vettigt.”

När jag ber henne beskriva sin tid i musikklass säger hon med övertygelse: ”Det var jävligt kul! Hela tiden! Och vi hade ju musik varje dag och det var alltid nåt man såg fram emot.”

Trots att hon tyckte det var så kul var det inte helt friktionsfritt och gemenskapen var inte så stor. Klassen Jasmine började i hade väldigt få pojkar, och övervikten av flickor i musikklasserna på hennes skola var tydlig i alla årskurser.

”Det var väldigt lite killar, och dom blev färre och färre. Så socialt blev det väldigt konstigt. Vår klass var väldigt märklig. Det var indelningar och liksom jättestora grupper och jättetydligt att... det blir konstigt om jag pratar med dej, typ, kändes det som. Men det är väl inte helt ovanligt i en högstadielklass med mycket tjejer. Men det funkade ändå med uppträdandena. En del upplevde det som väldigt jobbigt. Jag upplevde det som väldigt jobbigt ibland. Men i kören så står man ju i sin stämma, och så valde man ju att stå jämte nån man tyckte om.”

Att gå i musikklass innebar att Jasmine tycker att hon fick ett mål med sin skolgång, ”Man satt inte bara i klassrummet och gjorde saker, man övade *inför* nånting.” Det var dock ganska krävande. Det var många konserter och en hel del resor. Att det ställs högre krav på musikklasseläver än på andra elever tycker Jasmine är en självklarhet. Allt annat skolarbete ska ju också göras. Hon pratar om att det är stora nivåskillnader mellan musikklasser och andra klasser, och menar då till exempel att musikklasserna alltid har högre betyg än vanliga klasser. Detta är något som hon tror beror på flera faktorer än vad hennes musiklektör hävdar; Att man sjunger.

”Om föräldrarna är engagerade och hjälper till så att barnet hamnar i musikklass så är de antagligen väldigt intresserade av barnets skolgång överhuvudtaget. Och då finns dom säkert där och hjälper till med läxor som är svåra och frågor och sånt, tänker jag.”

Efter högstadietiden valde Jasmine att gå ett estetiskt program med inriktning musik. Valet var inte självklart, men hon är nöjd med sitt val. Mest nöjd är hon dock med den teoretiska delen av utbildningen. Efter gymnasiet kan hon tänka sig många alternativ. Något estetiskt ämne på en folkhögskola, naturvetenskapligt basår på Chalmers eller något samhällsvetenskapligt.

”Att gå i musikklass har gett mig en plats på nåt sätt. Eller alltså, det bygger på mitt *jag*. ’Hej, jag heter Jasmine, och jag sjunger i kör.’ Det ger mig ett slags identitet och det tyckte jag kändes skönt, att ha en trygg punkt.”

5.4 Resultatsammanställning

I den här delen har jag sammanställt materialet utefter de teman som visat sig vid genomläsningarna. Jag har analyserat dem utifrån det livshermeneutiska perspektivet och som knyter an till syftet och min forskningsfråga. Följande teman utkristalliserade sig i empirin: Det musikaliska hantverket, Attityder till musik, Gemenskap, Identitet, Att ha ett mål och Skolresultat.

5.4.1 Det musikaliska hantverket

Alla deltagare i studien talar med stolthet om vad de fått lära sig under sina år i musikklass. Vare sig det gäller att bemästra instrument eller sin sångröst är alla överens om att de lärt sig mycket som också rustat dem inför såväl fortsatta studier i musik som för ”hemmusicerande”. Att lära sig sjunga i kör och att lära sig *tillsammans* med andra anser alla vara en grundförutsättning för musicerande. Musik och musikaliskt lärande anses alltså av informanterna som en social företeelse som utförs i grupp, inte en individuell handling. Gruppens framgångar blir också individens framgångar, och tillsammans söker klasskamraterna nya utmaningar, menar de. Att sången står i fokus i en musikklass, oavsett inriktning, är helt naturligt för dem alla tre och de är samstämmiga i att just sång har en speciellt framträdande plats när det gäller att öva upp sin musikalitet, sin förmåga att lyssna in andra och att eftersom rösten är det instrument man föds med och alltid har med sig också är det mest personliga instrumentet. Att lära sig förmedla en text på ett trovärdigt sätt är också något som gett en ökad självkänsla i att våga tala inför andra. Musikläraren på Jasmines skola var övertygad att körsång gör att man blir bättre på allt annat också. Just körsång har en längre tid stått i fokus för forskning som påvisar minskad andel stresshormoner i blodet, och speciellt Anna pratar om hur mycket spontansång i skolans korridorer var en viktig del i varför det var så roligt att gå i musikklass.

”Och att det blir väldigt mycket roligare också när man gör nåt kreativt än ... ja då blir det andra också roligare. Då har man ju det där hela tiden med sig och då kan man gå runt och sjunga låtar och man kan bara gå och så faller plötsligt tre andra stämmor in utan att, alltså det bara är väldigt rolig, liksom.” (Anna)

5.4.2 Attityder till musik

Med värme beskrivs den attityd till musik som verkar finnas inom musicerandet i musikklasser. En attityd som inbegriper att alla får vara med, att det inte bara gäller att vara bäst på någonting, utan att man gläds åt att andra är duktiga på sitt instrument och att alla har en plats. Trots personliga motsättningar var det ändå självklart att musicera och uppträda tillsammans utan problem. Man stöttar varandra och det pågår ett informellt lärande elev-elev även under lektionstid. Man spelar och sjunger med ett gemensamt mål, men också för att det är roligt.

Att lyssna till musik tar också upp en stor del av ungdomarnas tid, och när det gäller val av musikstil är var attityderna inte lika tillåtande överallt. Joel berättar med inlevelse hur det var okej att lyssna på ”alternativ” musik, men att hip-hop och kommersiell musik inte sågs med blida ögon. När han själv upptäckte hip-hopen i årskurs åtta blev han ifrågasatt och förlöjligad, eftersom han inte levde upp till kamraternas syn på ”god musiksmak”. Trots detta säger han sig inte ha känt något utanförskap, men han pratade mycket om det i intervjun, vilket ändå tyder på att han funderat mycket över det.

5.4.3 Gemenskap

I Jasmynes klass var det en stor övervikt av flickor, och Jasmine tror själv att det kan vara en bidragande orsak till att klassen fungerade dåligt socialt. Grupperingarna var starka och hon säger att många upplevde det som mycket jobbigt, även om hon inte tror att det är speciellt ovanligt i en högstadielklass med många tjejer. Hon tror dock inte att det påverkade repetitioner eller musikaliska framträdanden negativt, eftersom man då hade ett gemensamt mål och kunde åsidosätta personliga åsikter om klasskamrater. Joel och Anna pratar däremot om en stor gemenskap i klasserna, där grupp känslan var stark. Kön fördelningen i deras respektive klasser var jämnare, men hade fortfarande en övervikt av flickor. Att lära känna varandra genom att musicera ihop tror båda två gör sammanhållningen speciell och att man lär känna varandra på ett annat plan än bara som klasskamrater. De menar att det var mycket olika typer av människor som sökte sig till musikklasserna, och som de kanske inte skulle ha träffat annars, men som hade musikintresset gemensamt. ”Då lär man känna varann för livet”. (Anna) Alla tre pratar om en trygghet i att tillhöra en grupp där alla delar samma intresse, och att det gjort skolgången rolig. Anna säger också att en negativ aspekt med att gå i musikklass är att gymnasiet blev så mycket tråkigare. Det var en svår omställning att gå från musikgemenskap till en vanlig klass.

5.4.4 Identitet

Att i högstadietiden ha ett sammanhang uttrycker alla tre informanterna som en trygghet. Ett sammanhang där alla delar intresse eller värderingar stärker även den personliga självkänslan och det skapar någon slags ”musikklassidentitet” och i den verkar det finnas en inneboende stolthet över att ha gått i musikklass.

”Jag kanske mer kände att det vi hade var lite eget, vi kände oss lite mer speciella tror jag. Att vi var lite bättre för att vi kunde allt det där.” (Anna) Denna kommentar har mycket att göra med det musikaliska hantverket, att kunna spela ett instrument eller hantera sin röst. Det har också att göra med de sammanhang musikklasserna syns. Att våga uppträda inför skolkamrater upplevs som mycket jobbigare än inför föräldrar eller okänd publik, ändå verkar det vara just de konserterna som är de viktigaste för eleverna. Att befästa sin identitet inför andra som en som håller på med musik och vågar uttrycka sig genomsyrar också informanternas berättelser. Den avundsjuka som de kunde känna från skolans vanliga klasser berodde enligt Joel på att ”dom ju valt fel”. Att avundsjukan inte enbart gällde att musikklasserna fick stå på scen, utan främst den tydliga gemenskap musikklasserna befann sig i tyckte de också var tydligt.

Jasmine menar att denna trygghet i att vara bra på musik bygger på hennes ”jag”, alltså hennes självbild och det gör henne stark. Alla tre säger att när man gått musikklass så är man alltid musikklass elev, både i sina och andras ögon, och ser det enbart positivt.

5.4.5 Att ha ett mål

Att ha mål och mening med det man gör är också en gemensam punkt för informanterna. Detta gällde såväl enskilda lektioner som en övergripande känsla av högstadietiden. De beskriver skillnaden mot sina gamla klasser som enorm, och att det kändes *seriöst* och *på riktigt* när det gick i musikklass. De upplever alla att deras respektive skolor satsade på dem och gav dem mycket i fråga om resurser i skolan och att de fick ha konserter och åka på resor. I och med att de musikklasser mina informanter gick i alla har konserter som redovisningsform, tyckte de alla att det var alltid tydligt vilket som var målet med den musikaliska verksamheten. I backspegeln kan de alla se att de lärt sig mycket om musik under sina år i musikklass, även om de under sin tid på högstadiet såg de kortsiktiga målen istället för de långsiktiga som de kan diskutera nu när högstadiet är över för deras del.

5.4.6 Skolresultat

Att lära sig uppskatta skolan ser alla tre som en stor vinst med musikklasstiden. Att det är roligt i skolan anser de viktigt, en inställning som de burit med sig till gymnasiet. Alla informanter är övertygade om att musikklass elever har högre betyg än andra klasser. De tror att detta till viss mån kan bero på att det är bra för en människa att musicera mycket, men främsta orsaken tror de beror på en stöttande hemmiljö. Att ha gjort ett aktivt skolval innebär att föräldrarna är intresserade av sina barns skolgång. En annan bidragande faktor tror de är att eftersom de gjort ett aktivt val är de själva intresserade av skolan. Alla, med få undantag, *ville* vara i skolan och skolk var sällsynt i deras klasser. Att det ställs högre krav på musikklass elever tycker de är självklart – samma kurser ska hinnas med på mindre undervisningstid. Ansvaret delas mellan elever och föräldrar, där hemmets inställning till skolan är betydande.

5.5 Resultatsammanfattning

Högstadietiden upplevs av mina informanter som en bra tid. De ansåg att skolan var viktig och därför var skolk sällsynt. De höga kraven och förväntningarna på eleverna att klara skolans övriga ämnen på färre antal undervisningsminuter än vanliga elever fungerade bra just därför. Lärarna kunde i snabbare takt gå vidare i undervisningen, och på så sätt utnyttja lektionerna effektivare eftersom närvaron var hög. Samtidigt med kraven att klara skolans övriga ämnen förväntades musikklass eleverna vara med och uppträda i både formella och informella sammanhang. Detta var också en självklarhet samtidigt som det var en sporre. Framgång föder framgång och det var roligt att gå i skolan. Som musikklass elever kände de att de gjort ett aktivt val, vilket utmärkte dem från andra elever som gick i vanliga

högstadielklasser. De kände att de var satsade på, både av sina respektive skolor, av lärare och föräldrar. Ingen av informanterna hade några särskilda inlärningssvårigheter, och hade heller inga utvecklade tankar om vad det hade inneburit för dem om de hade haft det. Att gå i musikklass upplevdes som något alla tonåringar borde få vara med om, då det gett dem mycket både ifråga om kunskaper och upplevelser med musik som gemensam nämnare. Att få vara i ett musikaliskt sammanhang tillsammans med andra som delar samma intresse har gett dem en stabil grund att stå på i deras fortsatta utveckling. Musikalisk känner de sig rustade för vad de än tänker göra i framtiden, socialt har de varit del av en gemenskap som fostrat dem till sociala värderingar som utvecklade en lyhördhet inför andra och en förståelse för relationer. Att ha en identitet som musikklass elev var också en viktig beståndsdel i deras personliga utveckling. Den starka gemenskapen med klasskamraterna berodde på att de lärt känna varandra på ett annat plan än bara som klasskamrater. De var tvingade att samarbeta med alla och med den tydliga målformulering som fanns gjorde samarbetet att de lärde känna varann genom kreativa processer inom musiken. Trots att det i vissa fall fanns motsättningar fungerade arbetet inom musiken. Det gav en trygghet att veta var de hörde hemma, samtidigt som den tryggheten drev en nyfikenhet att testa andra musikaliska och sociala sammanhang. Lärprocesser menar de sker främst och bäst i grupp tillsammans med andra, och trots olika bakgrund och kompetenser har alla något att bidra med så att resultatet blir bra. Att ha konserter som redovisningsform upplevdes som både utvecklande, nervöst och framförallt något som gjort dem rustade för alla typer av framträdanden senare i livet.

6. Diskussion

Att genom intervjuer ta del av någon annan människas upplevelser är både fantastiskt och frustrerande. Det är svårt att värdera det informanterna berättar, eftersom vi alltid filtrerar det vi vill berätta, och väljer det som vi tror att intervjuaren är intresserad av att höra. Det jag som intervjuare får höra är redan tolkat och omformulerat, vilket gör att mina tolkningar är ännu ett steg ifrån verkligheten.

Kvale och Brinkmann talar om reflexiv objektivitet, det vill säga att forskaren behöver sina för-domar för att kunna förstå, men att man måste ha insikt i vari dessa fördomar består och kunna hantera dem och skriva om dem. Min egen dubbla roll är då viktig att ta i beaktande. Jag är lärare inom en musikklassverksamhet, och detta färgar mina antaganden och kanske också direkt min analys av informanternas berättelser. Dock har jag haft en vilja och ett stort intresse av att ta reda på även baksidan av att ha en högstadietid med så mycket musik. Eftersom mina tre informanter alla ser tillbaka på sin högstadietid som en positiv del av deras uppväxt, framkom inte så många negativa aspekter, ens på direkta frågor. Ett annat urval eller för den delen fler informanter hade antagligen belyst problemen bättre.

Under samtalen kom det fram att jag och mina informanter delar grundsynen på musikklassverksamheterna; att de är viktiga inslag i grundskolan, och att fler borde få chansen att ha en sådan högstadietid. Joel säger: ” Jag tycker det borde finnas fler inriktningar på högstadiet. Jag tycker man borde låta skolor utveckla andra typer av profiler för att få utveckla sina intressen i skolan. Jag tror det hade varit en bra idé. Det sammanhanget jag kände att jag befann mig i, som är väldigt viktigt när man är tonåring, att man känner att man tillhör nåt, jag hade en trumkår också som jag började i och det kändes ju grymt! Man är med folk som gör samma sak och man tänker lite samma om grejer, och jag tycker det hade varit kul om man såg fler sådana profiler.” Liknande tankegångar uttrycktes även från Jasmine och Anna. För deras del var det musiken som förenade dem, andra elever kanske skulle hitta samma typ av positiva upplevelser genom andra ämnen.

Resultatet av denna studie visar alltså att tiden i musikklass betytt mycket för mina informanter, men kanske inte på det sätt som jag trodde innan jag genomförde intervjuerna. Jag hade en förutfattad mening att bemästrandet av musikaliska instrument och uttrycksformer skulle vara det som informanterna värderade högst när de tittade på sin musikklasstid i backspeglarna. Istället utkristalliserade sig helt andra teman som de viktigaste. Musiken i sig inbjuder till informellt lärande (Olsson, 2007, Bergman 2009). I en skolklass på 30 elever finns det många olika typer av begåvningar och eleverna har kommit olika långt i sin musikaliska utveckling liksom bemästrandet av sitt/sina instrument. Att visa kompiserna hur man gör är en del av vardagen under musiklektionerna, speciellt om grupperna är små. Att sjunga någon i örat så att kompiserna hittar rätt under körlektionerna tar också många elever ansvar för. Lärares roll i detta är naturligtvis att se till att grupper och placeringar görs medvetet. Det blir viktigt för alla att resultatet blir bra, vilket det gör om alla gör rätt eller, för den delen, likadant.

Att man dessutom kan spela och sjunga tillsammans med personer som man i andra sammanhang inte drar jämnt med tyckte alla informanterna var självklart. Jasmine ger uttryck för att många konflikter i hennes klass berodde på att gruppen till största delen bestod av flickor, och att det i sig är något som bidrar till meningsskiljaktigheter och grupperingar. Jag har inte satt mig in i någon genusforskning, men det kan hända att könsfördelning har

påverkan på gruppdynamiken. Denna samstämmighet i att ändå kunna skapa musik tillsammans förvånade mig, då min egen uppfattning om konflikter i klassrummet är att de definitivt påverkar resultatet. Det kan vara så att mina informanter ser till ett större perspektiv än till enskilda lektionstillfällen. Konflikter tonåringar emellan är enligt min erfarenhet frekventa, men oftast snabbt lösta och glömda, och vid konserttillfällen eller andra redovisningstillfällen är det inte synligt att vägen dit kanske varit kantad med meningsskiljaktigheter dem emellan. Detta synsätt skulle passa väl in i det hermeneutiska sättet att se på utveckling. Olika förståelsehorisonter möts, olika uppfattningar om möjliga vägar mot ett gemensamt mål utforskas och berikar. Ett gott resultat genererar en stabilare plattform att utgå ifrån nästa gång man måste samarbeta med någon man inte drar jämnt med.

6.1 Gemenskap och identitet med musik som förtecken

Gemenskapen går som en röd tråd genom två av mina informanternas berättelser, och de upplever att det beror på att de lärt känna varandra på ett annat plan än bara som klasskamrater. Bergman skriver: ”Upplevelsen av att vara en person kan också vara kopplad till känslan av att ingå i ett sammanhang och att känna samhörighet med andra människor.” (2009) och att ungdomar skaffar sig gemensamma referensramar och kulturella plattformar med musik. Jasmine däremot har inte samma erfarenheter av gemenskap. I hennes klass var det tvärtom stora motsättningar och grupperingar, och hon berättar att man inte umgicks mellan dessa grupper. Hennes egen analys av detta är att det berodde på att de nästan bara var flickor i klassen, och att det är vanligt i en högstadielklass med många flickor. Jasmynes klass bildades redan i fjärde klass, och eleverna hade alltså sex år tillsammans. Mycket händer naturligtvis under denna ålder, från 9 till 16 år, både vad gäller personlig utveckling och mognad. Det är också en lång tid att hinna lära sig umgås och bygga relationer och överbrygga motsättningar och grupperingar. Huruvida ett sådant arbete faktiskt ägt rum diskuterade vi inte under intervjun, men så här i efterhand ser jag att det hade varit intressant att fördjupa sig i.

Alla tre pratar dock om en trygghet i att tillhöra en grupp där alla delar samma intresse, och att det gjort skolgången rolig.

I rapporten från forskningsprojektet Musik i människors liv (Bossius och Lilliestam 2011) finns en underrubrik med titeln Gemenskap. Studien är ett försök att ta reda på hur människor använder musik i sina liv, och baseras på ett 40-tal djupintervjuer. ”En egenskap som många lyfter fram i sina berättelser om starka upplevelser är den starka känslan av samhörighet och gemenskap med de människor man har runtomkring sig i den aktuella situationen.” (s. 275)

Antal Lundström (1996) menar att vi människor behöver en gruppsamhörighet för att utvecklas till fungerande individer i samhället, och påvisar att det finns ett klart samband mellan musik och gemenskap. ”Då de musikaliska färdigheterna ökar förstärks också känsligheten i det musikaliska samspelet och förståelsen för de personliga och sociala relationerna. Följden blir att hela gruppen utvecklas genom musikutövandet och att gruppkänslan stärks.” (s. 81) Precis detta beskrivs av alla informanter. Med en stark gruppkänsla stärks också identiteten. Att vara en betydelsefull del i en musikalisk helhet ger

speciella band till varandra. Ett gemensamt minne men också en gemensam upplevelse av att ha skapat något tillsammans i en kreativ process. ”Alla får vara med” säger Anna, och det oberoende av vilken nivå du har på ditt musicerande. Helheten är större än summan av delarna återigen.

I en artikel skriver Olsson (2007) om begreppet identitet och att musik inbjuder till många tillfällen att skapa identiteter, något han menar att vi ständigt gör i interaktion med människor runt omkring oss. Han citerar Crozier: ”Personal identity refers to an individual’s unique qualities, values and attributes, and reflects his or her personal history, whereas social identity refers the social categories to which people belong, aspire to belong, or share important values with.” Detta stämmer väl överens med vad informanterna i min studie pratar om. Att ha ett sammanhang där man hör hemma där alla delar ett gemensamt intresse eller åsikt. Både den personliga identiteten och sammanhanget i vilket man identifierar sig som grupp genererar positiva upplevelser om att inte vara ensam och att ha en tillhörighet i något som är både positivt och kreativt och som leder någonstans. Att tillhöra en grupp med så stark definiering som musikklass är både inkluderande och exkluderande (Olsson, 2007). Det handlar både om att inom gruppen dela intresse, värderingar och attribut, och att utåt manifesteras att man tillhör gruppen, medan andra inte gör det.

Långt ifrån alla musikklasseläver fortsätter med musik senare i livet, men alla har fått en bred musikalisk grund att stå på, alla har upplevt eufori över att spela med andra och skapa musik tillsammans. Att få vara trummisen istället för ”han med de fula öronen”, att få ge sig hän utan att behöva vara bäst hela tiden är enligt min mening inte självklart i många andra sammanhang än i musikskapande. Bjørkvold (2005) beskriver det så här:

”Tonåringen dricker begärligt ur källan och tar till sig sin musik i djupaste koncentration. Det här är oasen när allt annat sinar. Tonåringen söker oavbrutet efter det perfekta mötet, i timmar, dagar, veckor och år: Det ögonblick när musiken vibrerar i total samklang med personlighetens innersta strängar. Det handlar om den häftiga glädjedryck som tonåringen ännu är tillräckligt naiv nog för att kräva, och tillräckligt känslig för att hitta, framför allt när det gäller erotik och musik.” (s. 277)

6.2 Tydliga vinster med att ha ett mål

Personerna i min undersökning kände tydligt hur mycket mer motiverade de blev att gå i skolan när de hela tiden hade mål för ögonen. Det kunde vara i form av konserter och uppträdanden, men att gå i musikklass blev också i sig självt ett mål att uppfylla. I jämförelse med skolornas vanliga klasser kände de sig satsade på och uppskattade. Detta betyder att skolan *också* har ett mål med sin satsning på musikklasser. Dessa mål är andra än de som uttrycks i de styrdokument som styr undervisningen. Det är inget påbud att kommunens skolor ska ha musikklasser, men ändå är det många skolor som satsar på profilklasser i musik, ofta i samband med att det finns eldsjälar i form av musklärare som är villiga att lägga ner det arbete som krävs. Skolan blir populär i den mening att det kommer elever från andra stadsdelar och min erfarenhet säger mig att det ofta uppstår en konkurrenssituation när fler elever än det finns plats för vill gå i musikklass. Den inneboende karaktären av musikklass är den utåtriktade verksamheten som musik är. För eleverna kan det innebära konserter och evenemangsmedverkan i både det stora och lilla formatet. Verksamheten syns i positiva

sammanhang, vilket genererar en positiv bild av skolan. I kommunernas budgetar räknas inkomster och utgifter i kronor, och det är en ständig avvägning om musikklasserna genererar mer än de kostar.

I Väsby tidning den 9 januari 2015 finns en artikel som befäster vad mina informanter diskuterar angående skolresultat. I artikeln står att läsa att ortens musikklass har högre meritvärde än skolans andra klasser, och sett till hela riket ligger de också över meritvärdena i Sveriges bästa skolkommun. Diskussionen i artikeln landar i ungefär samma saker som informanterna diskuterar i min studie. Att ha gjort ett aktivt val och att göra någonting kreativt tillsammans med gruppen ökar studiemotivationen. Artikeln går vidare och pratar om musikens kraft som att det påverkar det logiska tänkandet och arbetsminnet, och att sång stärker immunförsvaret (Gunner Brooke, 2015, 9 januari). Jag tror inte musikklass elever är mindre sjuka än andra elever, men trivseln är hög. Hög är också närvaron i skolan, vilket på många sätt främjar både gemenskap och inläring, och pedagogerna kan gå framåt i högre takt än om det ofta saknas elever i klassen. Att det ställs högre krav på musikklass elever anses självklart – samma kurser ska hinnas med på mindre undervisningstid. Det sistnämnda stämmer väl överens med den schweiziska studiens resultat. Att fokusera på något positivt som stärker både gruppen och individen gör att fokus bibehålls under skolarbetet i övrigt. Ett synligt bra skolresultat är naturligtvis också till fördel för skolan. En skola med högt medianvärde blir populär i föräldrars ögon, vare sig de tänker sig att deras barn ska gå musikklass eller inte.

Om man däremot sätter informanternas tankar om att en stöttande hemmiljö är främsta orsaken till bra studieresultat, är den inte samstämmig med den schweiziska studien. Där var det slumpmässigt utvalda klasser där deltagarna inte gjort något eget val. Samtidigt funderar jag över om inte uppmärksamheten och känslan av att ”vara utvald” är det som kan ge en positiv effekt, och att bli satsad på också genererar en större vilja att lyckas såväl i skolan som i andra sammanhang. I det här fallet är det musiken som är den gemensamma och förenande nämnaren, vilket jag tror är unikt. Inom sporter och lagidrotter är lagets framgångar enligt min mening beroende av att alla är bra på vad de gör. Inom musiken kan även nybörjare tillföra något viktigt, även om det till sin form är simpelt.

6.3 Studiens resultat i förhållande till metoden

Jag tyckte att valet av kvalitativa intervjuer som metod var ett relativt enkelt val, eftersom jag var intresserad av att få ta del av mina informanternas egna berättelser om sina upplevelser av att gå i musikklass. Mina informanter bor alla i en storstad, och har alla svenska som modersmål. Om jag hade valt informanter med en annan typ av social eller etnisk bakgrund kanske svaren sett annorlunda ut. Jag har gjort ett studiebesök i en av de skolor som har musikklasser i ett av Göteborgs ytterområden, och där skolans enda svenskfödda elever går just i musikklass. Hade jag valt att göra mina intervjuer med några av de eleverna kan jag tänka mig att intervjuerna hade tagit en lite annan riktning och att de teman som visat sig hade varit andra än de jag fick i min studie.

Det hade också varit intressant att analysera intervjuerna i ett genusperspektiv. Könsfördelningen i musikklasserna skiljer sig markant åt. De skolor med blandad musikinriktning har en betydligt jämnare könsfördelning än traditionella körklasser.

Antagningsåren skiljer sig visserligen åt – körklasserna har antagning till år fyra medan de övriga musikklasserna har antagning till år sex eller sju, men det hade varit spännande att se om eller vad i körsång som i den åldern anses vara ”för feminint” för pojkar att söka.

Om jag istället hade valt att göra en kvantitativ undersökning hade det ställts högre krav på mig som forskare vad gäller förberedelser och tankar kring vilken typ av resultat jag önskat få. Med det menar jag att en enkätundersökning kräver specificerade frågor med liten risk för att de som svara missförstår frågorna, eller att svarsalternativen är otydliga eller alltför lika varandra. Jag tror dock att jag nu, efter att ha genomfört den här studien, hade kunnat göra en enkätundersökning för att verifiera mitt resultat, eller för den delen motbevisa dem.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

Det behövs mer forskning om musikens påverkan på människor i ett skolperspektiv. Lars Lilliestams bok *Musikliv* (2006) tar upp många aspekter om vad musik gör med och betyder för människor men skoltidens tonår saknas. Det finns också mycket forskning som handlar om musik och identitet, och där ungdomstiden står i fokus. Däremot finns inte skolan med som en aktör, och vad musik inom skolans ram kan betyda för identitetsutvecklingen.

Under studien har det väckts nya frågeställningar. Mina informanter uttrycker att de under senare studier blivit självklart motiverade att gå till och i skolan. Av det skälet skulle det vara intressant att undersöka om det är likadant med andra typer av profilklasser. Det skulle kunna vara både en kvalitativ eller en kvantitativ studie.

Det skulle också vara intressant att göra en mer omfattande intervjustudie med ett större antal före detta musikklass elever för att se på likheter och skillnader mellan elevers utsagor från ännu fler skolor och typer av musikprofiler. Det skulle vara av intresse att ha med elever som har ännu större distans till sin högstadietid, kanske att de lämnat högstadiet för 10 år sedan och hunnit göra ett karriärval. Jag skulle förordas fokusgruppsintervjuer. Dessa skulle också kunna kompletteras med en enkätundersökning för att på så sätt nå större generaliserbarhet. Att i den studien även inkludera ett genusperspektiv hade också varit intressant. Varför väljer flickor i högre grad än pojkar att gå i musikklass, eller är det bara ett lokalt problem med ojämn könsfördelning?

7. Referenslista

Allwood, C.M., & Erikson, M.G. (2010) *Grundläggande vetenskapsteori för psykologer och andra beteendevetare*, Lund: Studentlitteratur

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur

Antal-Lundström, I. (1996). *Musikens gåva – Hur musik påverkar barns utveckling genom att stimulera inneboende resurser och ge ökad social kompetens*. Uppsala: Konsultförlaget

Arvidsson, A. (1998) *Livet som berättelse: studier i levnadshistoriska intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Arvidsson, S. (1998) *Zoltán Kodály – en mosaik*, Göteborg: Humanistiska förlaget

Bell, J. (2006) *Introduktion till forskningsmetodik*, 4:e upplagan. Danmark: Studentlitteratur

Bergman, Å. (2009) *Växa upp med musik ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden* Doktorsavhandling i musikvetenskap, Göteborgs universitet

Birkler, J. (2008) *Vetenskapsteori, en grundbok*, Stockholm: Liber

Björkvold, R. (2005) *Den musiska människan*, Stockholm: Liber AB

Bocking, G. (1985) Opting into music – A philosophy for the upper school. *British Journal of Music Education* 2/02

Bossius, T., & Lilliestam, L. (2011) *Musiken och jag. Rapport från forskningsprojektet Musik i människors liv*, Göteborg: Bo Ejeby förlag

Bruner, J. (1987) Life as a narrative. *Social research*, 54(1) 11-32

Crozier, W. (1997) *Music and social influence*. In: D.J. Hargreaves, & A.C. North (1997) (Eds.) *The social psychology of music* (s. 67-83). Oxford: Oxford University Press

Cox, G., Stevens, R. (2012) The origins and foundations of music education: Cross cultural historical studies of music in compulsory schooling *British Journal of Music Education* 21(1), 135-150

DeNora, T. (2000) *Music in everyday life*: United Kingdom: Cambridge University Press

Georgii-Hemming, E. (2005) *Berättelsen under deras fötter* (doktorsavhandling Örebro universitet) Örebro universitet

Goodson, F., & Numan, U. (2003) *Livshistoria och professionsutveckling – berättelser om lärares liv och arbete*, Lund: Studentlitteratur

Gårsjö, B. (1995) *Musikklasser – våra första profilsolor; en studie av profilscoleidéns ursprung i Sverige*. C-uppsats Stockholm: Kungliga musikhögskolan, centrum för musikpedagogisk forskning

Hartman, J. (2010) *Vetenskapligt tänkande från kunskapsteori till metodteori*. China: Studentlitteratur

Johansson, A. (2005) *Narrativ metod och teori*, Lund: Studentlitteratur

Johansson, C. (1999) *Narrativ forskning – biografiskt perspektiv på berättelser*: Linköping filosofiska fakulteten

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lamont, A., Hargreaves, D.J., Marshall, N.A., Tarrant, M. (2003): Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education* 20(03) (229-241)

Lilliestam, L. (2006) *Musikliv Vad människor gör med musik – och musik gör med människor*, Göteborg: Bo Ejeby förlag

Lutteman, E. (2006) *Musikklass ett pedagogiskt spänningsfält*, C-uppsats. Luleå Tekniska Universitet.

McCarthy, M. (2012) International perspectives *Oxford Handbook of Music Education* Vol.1

Olsson, B. (2007) *Social issues on music education* Dordrecht, Netherlands: Springer

Olsson, H., & Sörensen, S. (2011) *Forskningsprocessen*. Stockholm: Liber förlag

Palm Lebell, Y. (2008) *Musikklasser i Sverige – Organisation och musikaliskt innehåll*, C-uppsats.

Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

Pitts, S. (2000) Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education* 17(01) (32-42)

Salminen-Karlsson, M. (1994) *Att berätta och tolka liv: metodologiska problem i nyare life history-forskning*. Linköpings universitet.

Skott, C. (Red.). (2004) *Berättelsens praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, S. (2011) *Statistikens grunder*. Malmö: Studentlitteratur

Stålhammar, B. (1995) *Samspel. Grundskola – Musikskola i samverkan*. Göteborg: Göteborgs universitet

Svensson, T. (1999) *Varför musikprofil?* Examensarbete KMH

Theorell, T. (2009) *Noter om musik och hälsa*. Karolinska Institutet University Press, Stockholm

Trost, J. (2010) *Att skriva uppsats med akribi*. Malmö: Studentlitteratur

Wallerstedt, C. (2011) *Sjunga är silver, lyssna är guld – förnyad förståelse för kunskap i musik*, artikel i *Musik och kunskapsbildning* Göteborgs universitet

SKOLFS 1992:16 *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*

Skolverket (2005). *Nationella Utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Stockholm; Skolverket

Skolinspektionen (2011) *Musik i grundskolan. Är du med på noterna, rektorn*. Stockholm: Skolinspektionen

Övriga källor:

Brunnsbomusikklasser.wordpress.com

Stockholms universitet (2014) Hämtad 2015-02-19, från <http://www.specped.su.se/självtändigt-arbete/3-att-skriva-självtändigt-arbete/trovärdighet-validitet-reliabilitet>

(2015, 2 januari) Elitklasser redan i grundskolan *Svenska dagbladet*. Hämtad 2015-01-03, från http://www.svd.se/nyheter/inrikes/elitklasser-redan-i-grundskolan_2911289.svd

Gunner Brooke, F. (2015, 9 januari). Musik i skolan ger bättre resultat. *Vi i Väsby*. Hämtad 2015-01-09 från pdf.direktpress.se/viivasby

(2001, 16 november). *Dagen*. Hämtad 2015-01-02 från www.dagen.se/kultur/så-påverkas-hjärnan-av-musiklyssnandet-1.266266

Juric, S. (2005, 9 maj). *Talangprov i grundskolan inte olagligt* Sydsvenskan. Hämtad 2015-12-20 från <http://www.sydsvenskan.se/sverige/talangprov-i-grundskola-inte-olagligt/?url=/Malmö>

Emmelin, E. (2005, 5 april). *Urvalstester sällar bort elever* Kristianstadbladet. Hämtad 2015-12-20 från <http://www.kristianstadsbladet.se/kristianstad/urvalstester-sallar-bort-elever/>

Siksjö, D. (2005, 22 april) *Grönt ljus för antagningsprov* Gefle Dagblad. Hämtad 2015-02-20 från <http://www.gd.se/gastrikland/gavle/gront-ljus-for-intagningsprov>

Malmström, Å. (2009, 20 maj) *Använda kroppen men inte knoppen* Hela hälsingland.se. Hämtad 2015-02-20 från <http://www.helahalsingland.se/anvanda-kroppen-men-inte-knoppen>

<http://www.afgirlschoir.net/af-historia.html>

