

Musik oss emellan

Örebro Studies in Music Education 6
Örebro Studies in Conditions of Democracy 8



ANNIKA DANIELSSON

Musik oss emellan
Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande

© Annika Danielsson, 2012

Titel: Musik oss emellan:
Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande.

Utgivare: Örebro universitet 2012
www.publications.oru.se
trycksaker@oru.se

Tryck: Örebro universitet, Repro 08/2012

ISSN 1653-056X
ISBN 978-91-7668-880-9

Abstract

Annika Danielsson (2012): Musik oss emellan: Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande. Örebro Studies in Music Education 6, Örebro Studies in Conditions of Democracy 8, 177 pp.

This thesis considers ordinary Swedish teenagers and their everyday use of, and views on, music. The aim of the study is to analyse the relationship between identity and adolescents' use of music in their daily lives.

Theories are employed that hold identity to be a process, and that comprise the social as well as the psychological aspects of the individual (Giddens, 1991; 1997; Jenkins, 2008). Since for both Giddens and Jenkins the reflexive identity process takes place in everyday life, it is a concept that is essential to this study. The idea that people are active, not passive, in their day-to-day use of cultural products ultimately leads to Small's (1998) definition of *musicking*.

The empirical part of the study was carried out among fifteen eighth-graders (14–15 years) in two schools in two Swedish cities. An initial questionnaire provided outlines of the adolescents' musical preferences, and were followed by focus group conversations centred on six music examples. Later, interviews were carried out to chart the informants' individual relationships with music and their personal use of it. The material is analysed thematically in three chapters on music and 'them', music and 'us', and music and 'me'.

In the final chapter, a *competent musicking agency* is held to be a combination of individual and social factors. Whether these aspects can coexist boils down to the question of authenticity: much like Giddens's *competent agent*, the competent musicking agent moves between life sectors, maintaining balance between uniqueness and normality, and is therefore perceived as authentic by both herself and others. In school, pupils tend to choose music that promotes their public image. Instead of yielding to a tussle between self-image and public image, it is suggested that music education should become a free zone where the well known is looked at in new ways, and where one could get to know the unknown.

Keywords: Adolescents, daily life, everyday life, identity, music education, musicking, teenagers, use of music.

Annika Danielsson, School of Music, Theater and Art
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, annika.danielsson@oru.se

Innehållsförteckning

FÖRORD.....	11
DEL I	
INLEDNING	15
Avhandlingens disposition	20
TIDIGARE FORSKNING.....	23
Musik i och utanför skolan	23
Ungdomar, musik och identitet	25
Vardaglig musikanvändning.....	27
PROBLEMOMRÅDE	31
Syfte och frågeställningar	32
DEL II	
UTGÅNGSPUNKTER OCH BEGREPPSDEFINITIONER.....	35
Identitet.....	35
Identitetsprocessens dimensioner	37
Identitetsprocessen i det senmoderna samhället	41
Kombinationen Jenkins – Giddens	44
Musikaliskt deltagande i vardagen	45
Varför <i>musicning</i> ?.....	49
METOD OCH GENOMFÖRANDE	53
Studiens design.....	53
Inledande metodologiska reflektioner	54
Urval	55
Skolmiljöns betydelse för urvalet	57
Samtal i större grupp.....	59
Enkät	60
Musiken i enkäten.....	60
Tendenser i enkätaterialet	62
Enkätaterialets tillförlitlighet.....	63
Gruppsamtal	64
Musikexempel.....	65
Intervjuer	66
Transkribering	67
Analys och framställning.....	68

DEL III

MUSIKEN OCH DOM.....	71
Musikaliska åldersgränser	71
Valfrihet med genusförtecken.....	76
Tillträde till det svenska	81
Navigering i och utanför staden	86
Sammanfattning och slutsatser	90

MUSIKEN OCH VI	95
Hemmet som gemensamt ljudrum	95
Musik bland kompisar	98
Musikundervisning i olika perspektiv.....	101
Den visuella musiken.....	106
Sammanfattning och slutsatser	112

MUSIKEN OCH JAG	117
Med egna öron.....	117
Kroppen, rummet och musikupplevelsen.....	122
Musikupplevelsens delar och helhet	127
Den musikaliska (o)förmågan	131
Sammanfattning och slutsatser	136

DEL IV

DISKUSSION.....	143
Rum för identitetsprocessen	144
Den kompetenta musikaliska deltagaren	146
Musik i vardagen – och skolan?	150
Avslutande reflektioner	153

SLUTORD	157
---------------	-----

SUMMARY	159
Introduction	159
Theoretical premises.....	159
Method	160
Music and ‘them’	161
Music and ‘us’	162
Music and ‘me’	163
Discussion	164

REFERENSER	165
Litteratur och webbsidor.....	165
Musik.....	177

BILAGOR

- Bilaga 1
- Bilaga 2
- Bilaga 3
- Bilaga 4

Förord

– Kan du inte läsa i den där boken som du håller på och skriver? frågade femåringen en kväll när det var dags för godnattsaga.

– Nja, nä, den är inte färdig än... och du skulle nog ändå inte tycka att den var särskilt rolig...

– Är det en bok för stora barn?

Ja, det kan man kanske säga – eller i alla fall *om*. Till de ungdomar som ställde upp på gruppsamtal och intervjuer, och som vid det här laget har hunnit bli vuxna, vill jag rikta mitt första stora tack. Om ni läser detta är min förhoppning att ni tycker att jag har gjort er rättvisa. Tack också till de lärare som av konfidentialitetsskäl här inte ska nämnas vid namn, men som hjälpte till att göra undersökningen praktiskt genomförbar.

Under tiden som doktorand har jag haft tillgång till en trio av tålmodiga handledare, med vars hjälp det har varit möjligt att ta ut kursen och ro avhandlingsprojektet i land. Ni har dessutom kompletterat varandra på ett utmärkt sätt. Eva Georgii-Hemming har som huvudhandledare verkligen gått *brevid*: stöttat, diskuterat och kommenterat, men utan att någonsin springa före eller komma med färdiga lösningar. Med ditt sällskap har jag aldrig behövt vara ensam på färden, samtidigt som du alltid låtit projektet vara mitt. Mats Ekström hade i ett tidigt skede del i att studien utformades som den gjorde, och har därefter oförtrutet läst mina avhandlingstexter och bidragit med insiktsfulla synpunkter. Du har fått mig att se saker och ting på nya sätt och att alltid vilja tänka ett varv till, vilket har varit mycket stimulerande. Börje Stålhammar betonade från allra första början hur viktigt det är med lust i arbetet och att värna fritiden. Ditt generösa sätt och din ständiga uppmuntran har lyst upp forskarutbildningstiden och hjälpt mig igenom den stundtals oländiga terrängen. Ett varmt och uppriktigt tack till var och en av er!

Christer Bouij var projekt- och handledare när jag skrev min D-uppsats, och har stor del i att jag slog in på den här banan över huvud taget. För det, och för att du alltid frikostigt delat med dig av din stora kunskap, är jag mycket tacksam.

Jag vill också tacka Erling Bjurström, Linköpings universitet, och Petter Dyndahl, Høgskolen i Hamar, för konstruktiv och värdefull kritik i samband med 75-procents- respektive slutseminariet. Därtill hade ni bägge förmågan att skapa ett positivt seminarieklimat som inspirerade mig att jobba vidare.

Den mångvetenskapliga forskarskolan Demokratins villkor vid Örebro universitet har varit min fysiska arbetsplats under större delen av doktorandtiden. Mötet med doktorander och seniora forskare där har varit lärorikt på många sätt, och en erfarenhet som jag inte kan tänka mig att vara utan. Utan er hade avhandlingen blivit något helt annat. Stort tack till er alla!

Parallellt med forskarskolan har jag under hela denna utbildning haft förmånen att vara en del av musikhögskolans forskarkollegium. Många är ni som, oavsett akademisk titel, har bidragit till en god arbetsmiljö i allmänhet och givande seminarier i synnerhet: Karl Asp, Martin Edin, Anna Ehrlin, Eva Kjellander, Victor Kvarnhall, Jonathan Lilliedahl, Anna Linge, Teresa Mateiro, Christian Rolle, Johan Söderman, Olle Tivenius, Ingela Tägil, Øivind Varkøy, Ulrik Volgsten, Maria Westvall, Sverker Zadig och Johanna Österling Brunström. Ett särskilt tack till mina jobbgrannar Victor och Maria för kollegial omtanke, och för alla de gånger som ni har lyssnat, vridit på formuleringar och ställt välgörande motfrågor.

Hela personalgruppen på musikhögskolan ska också tackas för såväl intressanta som lättsamma diskussioner, för nyfikna frågor och uppmuntrende tillrop. Till Helena Eriksson, för samtal om smått och stort och för att du har haft studieplan och institutionstjänstgöringstimmor under fullständig kontroll, och till Sven Landh, för att du som prefekt alltid varit inriktad på att finna lösningar – tack!

Tack till Anders Eklund på universitetsbiblioteket som vid flera tillfällen bistått mig i frågor om referenshanteringssystemet EndNote, till trycksaksredaktör Maria Alsbjer för handfasta råd i avhandlingsarbetets slutskede, och till Charlotte Merton, som språkgranskat den engelska sammanfattningen.

Avslutningsvis vill jag tacka alla utanför arbetet som på olika sätt har engagerat sig och brytt sig om: mina föräldrar och min bror Martin, släktingar och vänner. Ert stöd betyder mycket för mig. Min man Samuel och våra barn Theo, Max och Ella är navet i min tillvaro sju dagar i veckan. Likt angelusringningen påminner ni om vad som egentligen är viktigt, och om när det är dags att lägga arbetet åt sidan. Tack vare er är min vardag full av liv, rörelse och kärlek.

Örebro i augusti 2012
Annika Danielsson

DEL I

Inledning

Utbildningen i musikämnet syftar till att ge varje elev lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet och få uppleva att kunskaper i musik bottnar i, frigör och förstärker den egna identiteten både socialt, kognitivt och emotionellt.

(Kursplan Musik, 2000)

Dessa rader ur kursplanen för grundskolans musikundervisning säger att musik är något mer än toner, rytmer, melodier och harmonier. Texten uttrycker en uppfattning om vad musik är, och vad den gör med människor – eller åtminstone en önskan om vad musik borde, eller skulle kunna, vara. Det framgår också att identitet betraktas som något som innefattar såväl sociala som kognitiva och emotionella aspekter. Vidare vilas formuleringen på ett implicit antagande *att* det finns ett samband mellan musik och identitet, och att detta är centralt i musikundervisningen.¹ Däremot får vi inte veta *hur* ett sådant samband i så fall skulle se ut.

Avsikten med den här avhandlingen är att utforska relationen mellan musik och identitet. Liksom kursplanen utgår jag alltså från att dessa båda har med varandra att göra. I fokus för mitt intresse står kursplanens ”elev”. Denna benämning på barn och ungdomar är dock bara giltig under de timmar de befinner sig i skolan, och av den tiden upptar musikundervisningen endast en bråkdel (jfr Grandin, 2009). Det finns också forskning som tyder på att musikens betydelse för ungdomars identitetsarbete är tydligast utanför skolan (se t.ex. DeNora, 2003; Stålhammar, 2004; Bergman, 2009). Följaktligen riktas mitt intresse inte specifikt mot elever och musikundervisning, utan mer allmänt mot ungdomar och deras användning av musik i en vardag som bland annat inbegriper skolan. Fokus riktas alltså mot relationen mellan musik och identitet i ungdomars vardag, men avhandlingen kan likafullt ses som ett inlägg i en diskussion om musikens och musikundervisningens plats i samhället och skolan.

Trots mitt inledande avstamp i kursplanen är det alltså inte skolans, eller någon annan form av, musikundervisning som står i centrum här. Det gör istället de former av musikaliskt lärande som kan betecknas socialisation

¹ Mot slutet av avhandlingsarbetet, närmare bestämt den 1 juli 2011, trädde en ny läroplan med tillhörande kursplaner i kraft. Där förhåller man sig mer avvaktande i det här avseendet: ”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” (Skolverket, 2011:100).

och enkulturation, och som handlar om hur individen blir en del av olika grupper och ytterst sett av det samhälle hon lever i (jfr Jorgensen, 1997, 2006). Det är min bestämda uppfattning att en forskning som inte primärt rör sig inom traditionellt musikpedagogiska domäner likväl kan ha implikationer för dessa. Vill vi veta mer om sambandet mellan musik och identitet i skolans musikundervisning kan det alltså vara fruktbart, och till och med nödvändigt, att studera detta även i andra sammanhang än just skolan (jfr Gärdenfors, 2010:265). Såväl musiksociologiska som musikpsykologiska röster har också höjts för att förespråka ett överskridande av traditionella disciplinära gränser (DeNora, 2003; Hargreaves, Marshall, & North, 2003). Enligt DeNora (ibid.) har den musiksociologiska forskningen gått från att främst befatta sig med smakdistinktioner som en återspeglings av sociala strukturer (jfr Martin, 1995) till en upptäckt av att "to do music [...] is to do social life" (DeNora, 2003:175). Musikpsykologin har å sin sida kommit att lägga allt större vikt vid sociala perspektiv, och här kan identitetsbegreppet möjliggöra en ökad förståelse av hur olika sociala aspekter inverkar på individen (Hargreaves et al., 2003). I bägge fallen ter sig ett närmande från musikpedagogiskt håll inte bara naturligt utan också önskvärt.

Det finns en rad empiriska studier inom olika vetenskapliga discipliner som, med olika utgångspunkter och intressen, behandlar frågor om musik och identitet. I kapitlet Tidigare forskning kommer jag att gå närmare in på sådana som jag relaterar min undersökning till. För att illustrera det tämligen vidsträckt forskningsfält som inryms under beteckningen musik och identitet vill jag dock inledningsvis göra en mycket kortfattad utblick över detta. Exempelvis har musikens betydelse för vuxna individer studerats ur ett delvis retrospektivt perspektiv (Ruud, 1997; DeNora, 2000; Ruud, 2006; Bossius & Lilliestam, 2011), liksom för professionella musiker (Stålhammar, 2009). Det finns också ett antal musikpedagogiska studier som specifikt behandlar yrkesidentitet i fråga om verksamma musiklärare och musklärare under utbildning (Roberts, 1993; Bouij, 1998; Thompson & Campbell, 2010; Georgii-Hemming, 2011). Vidare har kulturella identitetsaspekter i fråga om musik förekommer inom såväl samhällsgeografi (Saldanha, 2002; Hudson, 2006) som i forskning om formellt och informellt musikaliskt lärande (flera exempel gällande både barn, ungdomar och vuxna, såväl i som utanför skolan, finns i Green (2011). Lärande och identitetsskapande har studerats inom ramen för skolans musikundervisning (Ericsson & Lindgren, 2010), liksom bland vuxna festivaldeltagare (Karlsen, 2007). Utanför skolan har också ungdomars identifikation med olika musikstilar och subkulturer, på senare år i synnerhet

hiphop-musik och -kultur, studerats (Sernhede, 2002; Krogh & Stougaard Pedersen, 2008; Sernhede & Söderman, 2011).

När det gäller frågor om musik och identitet i ungdomars vardag finns sedan tidigare tre svenska studier som befattar sig med just detta (Stålhammar, 2004; Bergman, 2009; Werner, 2009a), och som jag kommer att återkomma till vid olika tillfällen längre fram. Gemensamt för Stålhammar (2004) och Bergman (2009) är att de, utifrån ett musikpedagogiskt respektive musikvetenskapligt perspektiv, intresserar sig för vanliga ungdomars förhållande till, och användning av, musik både i och utanför skolan. Bergman har, i likhet med Karlsen (2007) som nämndes ovan, ett särskilt intresse för identitetsskapande med koppling till musikaliskt lärande. Werner (2009a) studerar utifrån en medievetenskaplig utgångspunkt individuella och sociala aspekter på identitet och musik- och medieanvändning bland tonårstjejer, men då utan att inbegripa skolan annat än som kontaktyta och som en viktig plats för såväl umgänge som användning av musik och olika medier.

Generellt kan musikpedagogisk och musikvetenskaplig forskning sägas lägga tonvikten på professionella, individuella och emotionella identitetsaspekter, medan det framför allt är kollektiva stilmässiga uttryck och grupp-tillhörighet som står i fokus för ungdomskulturforskningen (se t.ex. Bennett & Kahn-Harris, 2004; Bjurström, 2005; Sernhede & Söderman, 2011). I bägge fallen används företrädesvis kvalitativ intervju och/eller deltagande observation som metod. Inom den socialpsykologiskt orienterade musikpsykologin finns forskning som kombinerar individuella och sociala perspektiv på identitet i samband med musik och musikanvändning (Tarrant, North, & Hargreaves, 2002; North & Hargreaves, 2008), då med användning av mestadels kvantitativa metoder. I dessa sammanhang är det inte heller ovanligt att fokus ligger på antingen utövare (O'Neill, 2002) eller lyssnare (North, Hargreaves, & Hargreaves, 2004).

Med tanke på de många olika infallsvinklar som finns representerade i forskning om musik och identitet, och som framgår av ovanstående genomgång, kan det vara en poäng att sammanföra några av dessa i en och samma studie. Min avsikt med föreliggande avhandling, och det som jag ser som mitt bidrag på detta vida och mångfacetterade område, är därför att ta ett samlat grepp om ungdomar, musik och identitet utifrån ett perspektiv som rymmer såväl individuella som sociala aspekter av detta. De teorier som används för ändamålet kommer jag att gå närmare in på i kapitlet Utgångspunkter och begreppsdefinitioner, och där klargörs också mina ståndpunkter i fråga om identitet och musikanvändning ytterligare. Det metodiska tillvägagångssättet har framför allt varit gruppssamtal och

intervjuer, och är även det tänkt att fånga olika sidor av identitet och musikanvändning.

Musik ljuder under en inte obetydlig del av ungdomars fritid (se t.ex. Lilliestam, 2006; Ungdomsstyrelsen, 2011). När detta studeras förekommer det, som jag nämnde ovan, att man gör en uppdelning mellan utövare, dvs. som själva spelar eller sjunger, och konsumenter, lyssnare. Aktivitet i den senare gruppen delas i sin tur upp i sådan som man kan ägna sig åt på egen hand och sådan som förutsätter ”besök på konstinstitutioner, eller åtminstone publika arenor för kultur” (Ungdomsstyrelsen, 2011:100; se även SCB, 2011). Också när det kommer till frågor om musik och identitet riktas intresset företrädesvis mot utövande musiker eller musikanter, alternativt subkulturer som anses ha någon stilmässig koppling till musik (Bennett & Kahn-Harris, 2004).² I en rapport från Ungdomsstyrelsen skiljer man först ut ”kulturutövarna” bland unga i åldern 13-25 år, och urskiljer sedan bland dessa ca en tredjedel som innehavare av vad man kallar en ”kulturidentitet” (ibid.:68f). Utgångspunkten för denna definition är att identitet hör samman med utövande. Inom gruppen ”kulturutövare med kulturidentitet” (ibid.:52) har 57 % musik eller dans som ”sin” aktivitet. Ungdomar som enbart ägnar sig åt ”kulturkonsumtion” går i rapporten under beteckningen ”unga utan kulturidentitet”, och för denna grupp finns följaktligen ingen statistik med avseende på identitet redovisad.

Den ovan beskrivna uppdelningen kan förklaras med en liknande, men tydligare uttalad, dito som görs i antologin *Musical Identities* (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002). Här skiljer man mellan ”musikaliska identiteter” (vilket alltså skulle vara analogt med nämnda ”kulturidentitet”) och ”identitetsutveckling genom musik”. Eftersom jag ställer mig tveksam till uppfattningen att det endast skulle finnas ett samband mellan identitet och musik för de som ägnar sig åt någon form av musikutövande kan min studie sägas handla om det sistnämnda. Istället tror jag att en vidgad syn på musikanvändning – vad jag inom kort kommer att definiera som musikaliskt deltagande – kan vara grundläggande för förståelsen av såväl ungdomars identitetsprocesser som musikundervisningens plats i den tid och det samhälle vi lever i (jfr DeNora, 2003; Wright, 2010). Jag har därför valt att studera ”vanliga” ungdomar och inte sådana som är handplockade på grund av sitt musikaliska utövande. Dessa ungdomar har i och för sig olika preferenser vad musik beträffar, men deras deltagande i studien grundar sig inte heller på någon uttalad stiltillhörighet. Williams (2001) menar att (populär)musik för sådana, som hon menar både i fråga om stilattribut och

² För ett fördjupat resonemang kring musik och subkulturer hänvisas till exempelvis Bjurström (2005, kap. 4).

ur forskningssynpunkt ”osynliga”, ungdomar framför allt fyller en funktion som tidsfördriv och underhållning, och att det därför ska förstås som något rutinmässigt och vardagligt snarare än som betydelsefullt för deras identitetsarbete. Här delar jag uppfattningen att det är viktigt att uppmärksamma dessa individer och vad de har att berätta om sig själva (ibid.:224). Däremot håller jag inte med om uppdelningen mellan det vanliga/osynliga/vardagliga å ena sidan och identitet å den andra³ – istället hävdar jag att det vardagliga är centralt för, och oupplösligt förbundet med identitetsprocessen (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008).

Beteckningen ”vanlig” är inte helt oproblematiskt. Ordbokens definition av en sådan företeelse är att den ”förekommer ofta i tiden el. rummet *och därför ej är anmärkningsvärd*” (Nationalencyklopedins ordbok [vanlig]; min kursivering). Det vanliga är alltså det som inte sticker ut eller avviker, och som man därför inte lägger märke till vid första anblicken. Däremot ska ordalydelsen inte tolkas som att det vanliga inte är *värt att lägga märke till*. Efter analysen av det intervjumaterial som avhandlingsarbetet till stor del kretsar kring är jag än mer övertygad om att det s.k. vanliga och vardagliga är just anmärkningsvärt. De ungdomar som jag träffade vid ett antal tillfällen under vårterminen när de gick i åttan har med tiden inte smält ihop till en grå massa, utan har tvärtom antagit ännu klarare färger än då det begav sig. Två klargöranden kan vara på sin plats här: för det första är min avsikt inte att porträttera enskilda individer, utan att med deras utsagor om musik och musikanvändning behandla olika teman med avseende på identitet. För det andra studerar jag inte individers identitetsmässiga utveckling över tid, utan olika aspekter av identitetsprocessen.

Avhandlingens titel, *Musik oss emellan*, syftar på min förståelse av musik inte som ett estetiskt objekt eller som en uteslutande individuell eller social företeelse, utan som något som finns i individuella och sociala sammanhang där användningar, uppfattningar, betydelser och även upplevelser i varierande grad präglas av sociala förväntningar och konventioner. Formuleringen ”oss emellan” står för den förtroelighet och det samförstånd som kännetecknar samtalen om musik och musikanvändning – men vill också påminna om att ett sådant samförstånd återspeglar kollektiva uppfattningar och därmed kan innebära ett avståndstagande från dem som inte delar, eller passar in i, dessa.

³ Som jag ser det gör sig Williams skyldig till ett grundläggande misstag genom att hon inte bara utgår från, utan också tycks stanna vid, vad ungdomarna säger: eftersom de inte uttryckligen *talat* om identitet i samband med musik dras slutsatsen att slutsatsen att ett sådant samband inte föreligger (Williams, 2001:240).

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i fyra delar. Efter detta inledande kapitel fortsätter del 1 med en genomgång av tidigare forskning med relevans för studien, i avsikt att placera in denna i ett vidare forskningssammanhang. Det görs under rubrikerna *Musik i och utanför skolan*, *Ungdomar, musik och identitet* samt *Vardaglig musikanvändning*. Mot denna bakgrund formuleras sedan mitt problemområde samt avhandlingens syfte och frågeställningar.

I del 2 redogör jag för teoretiska diskussioner rörande identitet och musikaliskt deltagande i vardagen. Utifrån Giddens (1997) beskrivning av den reflexiva självidentitet som utmärker det senmoderna samhället och Jenkins (2008) uppdelning av denna process i tre dimensioner formuleras de centrala teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen. Här görs också en definition av vardagsbegreppet och, framför allt utifrån Small (1998), det som jag väljer att benämna musikaliskt deltagande. Därefter följer ett kapitel om metod och genomförandet av studien, som framför allt bygger på gruppsamtal och intervjuer med ett antal 14–15-åringar i grundskolans år 8. I inledningsskedet genomfördes en enkel enkätundersökning, och i detta kapitel presenteras resultatet av denna. Här tar jag också upp metodologiska och etiska överväganden som gjorts under arbetets gång.

Del 3 består av tre kapitel där det empiriska materialet analyseras utifrån de utgångspunkter och begrepp som tidigare redogjorts för, men också med hjälp av annan relevant forskning. I *Musiken och dom* granskar jag musikens betydelse i ett vidare socialt perspektiv genom att undersöka vilka kategoriseringar som kommer till uttryck i ungdomarnas tal om musik. Härigenom belyses kollektiva uppfattningar som kan antas inverka på ungdomarnas musikaliska deltagande. I *Musiken och vi* tittar jag närmare på det musikaliska deltagandet i några s.k. livssektorer, dvs. miljöer och sammanhang vilka kännetecknas av relationer till, och därmed interaktion med, människor i omgivningen. I *Musiken och jag*⁴ görs så en inzoomning mot individens reflektion kring sin egen musikupplevelse. Här är det den individuella upplevelsen av musik som står i fokus.

Den fjärde och avslutande delen utgörs huvudsakligen av avhandlingens diskussionskapitel, följt av ett kort slutord. Slutsatser från de tre analyskapitlen sammanförs med de teoretiska utgångspunkterna i en diskussion om relationen mellan musik och identitet, samt om tänkbara konsekvenser

⁴ Denna kapitelrubrik sammanfaller med titeln på en bok som jag refererar till på några ställen i avhandlingen (Bossius & Lilliestam, 2011). När boken utkom var dock avhandlingsarbetet så pass långt framskridet att jag inte övervägde att ändra rubriken – förhoppningen är att den ska uppfattas som en naturlig följd av de två föregående kapitelrubrikerna och inte som en stöld av boktiteln.

av detta för skolans musikundervisning. Diskussionen avslutas med en kritisk tillbakablick på avhandlingsarbetet, samt en utblick mot framtida forskning.

Tidigare forskning

Inledningsvis klargjorde jag min avsikt att ta ett samlat grepp om relationen mellan identitet och musikanvändning i ungdomars vardag. I detta kapitel kommer jag därför att redogöra för forskning från olika vetenskapliga discipliner, utifrån vilken jag sedan har för avsikt att ytterligare precisera mitt eget forskningsproblem. Som Haake (2010) noterar riskerar ensidiga referenser till det egna ämnet, vilket detta än månde vara, att leda till en skev och ofullständig bild av forskningsobjektet och den kunskap som redan finns om det (jfr Bossius & Lilliestam, 2011:26). Mot denna bakgrund följer nu en tematisk, istället för ämnesvis, genomgång av tidigare forskning om förhållandet mellan musik i och utanför skolan, följt av sådan som behandlar ungdomar, musik och identitet samt vardaglig musikanvändning.

Musik i och utanför skolan

Skolämnet musik skiljer sig från många andra i det att de flesta ungdomar har ett personligt förhållande till musik och framför allt ägnar sig åt det utanför skolan (jfr t.ex. North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Skolverket, 2004). Det finns därför skäl att undersöka relationen mellan musik i och utanför skolan, vilket också gjorts i några av varandra oberoende studier (Lamont, Hargreaves, Marshall, & Tarrant, 2003; Campbell, Connell, & Beegle, 2007; Bergman, 2009), och med olika ingångar och metoder. Den gemensamma nämnaren till dessa är populärmusikens betydelse för ungdomars känslöhantering och uttryckande av identitet. Detta är antingen en utgångspunkt eller något som man drar slutsatser om, och i samtliga fall kan resultatet ses som ett inlägg i en pågående debatt om vilken slags musik som ska användas i skolans musikundervisning. Samtidigt finns det stora skillnader mellan undersökningarna och de kontexter där de genomförts. Lamont et al. (2003) och Campbell et al. (2007) koncentrerar sig på ungdomars utsagor om musik i och utanför skolan; de förra i enkäter och fokusgruppsamtal med engelska skolbarn och -ungdomar (8–14 år), de senare i texter insända av ungdomar i åldrarna 13–18 år till en uppsatstävling där uppgiften var att motivera musikens ställning i amerikanska skolor. Bergman (2009) å sin sida har med hjälp av deltagande observation och kompletterande intervjuer studerat eleverna i en skolklass i Göteborg från det att de började sjuan till dess att de gick ut nian. Tyngdpunkten ligger på ungdomarnas musikaliska handlingar och hur de pratar om musik, och studien omfattar musikaliska aktiviteter såväl i skolan som på fritiden.

Lamont et al (2003) beskriver en paradox, formulerad som "the problem of school music" (Lamont et al., 2003:231), som innebär att intresset för musik i skolan avtar i tonåren, samtidigt som ungdomarnas intresse för musik utanför skolan i allmänhet ökar. Med anledning av detta betonas vikten av att ta ett större grepp om ungdomars musikaliska aktiviteter än vad som traditionellt görs. De engelska ungdomarna ger i undersökningen uttryck för en positiv inställning till musikämnet, åtminstone sett i förhållande till de tidigare studier som refereras. Detta förklaras med att förändringar av musikundervisningen på central nivå har lett ökad stil- och genrebredd, vilket enligt Lamont et al. i sin tur torde leda till en ökande känsla av ägandeskap hos eleverna (ibid.). I den amerikanska studien (Campbell et al., 2007) är de röster som hörs nästan odelat positiva till musikundervisning i skolan, vilket i och för sig inte är underligt med tanke på hur materialet genererats. Författarna är medvetna om detta, men motiverar ändå det unika i sitt bidrag med att texterna skrivits av skolelever, men utan lärares överinseende. Det fåtal ungdomar som trots allt ger uttryck för att ha upplevt skolans musikundervisning som meningslös, och därför inte deltar i den längre, efterlyser "sin" musik som ett komplement till den bandkultur som till stor del präglar musikundervisningen i amerikanska skolor.

Även Ericsson (2002) rör sig mellan skolans musikundervisning och fritidsmusicerande, med tyngdpunkten på det förra och siktet inställt på det musikaliska lärande som äger rum i olika kontexter. Undersökningen bygger på gruppsamtal med ungdomar i grundskolans år 8 och 9. Ericsson drar slutsatsen att intresse är något som är centralt för det musikaliska lärandet. Ett sådant uppehålls i sin tur av faktorer som miljö och musikalisk förmåga. Ericsson uppfattar två olika diskurser, där den ena handlar om musik i vid bemärkelse och den andra om skolans musikundervisning specifikt. Skolan accepteras av ungdomarna i studien som ett institutionaliserat forum för musicerande och musikaliskt lärande, även om de här gärna ser att musikläraren låter dem ägna sig åt sin egen musik.

Slutsatsen att införandet av populärmusik och informella undervisningsformer skulle vara lösningen på de frågor om elevernas motivation och intresse, som musikundervisningen till stor del kommit att handla om, står dock inte oemotsagd, och måste ses i ljuset av det nationella undervisningssammanhang där den dras. I Sverige ersattes under senare delen av 1900-talet en på förhand bestämd, och för undervisningen speciellt anpassad, "skolmusik" av "musik i skolan", som till stor del väljs med hänsyn till musiklivet utanför skolan (Stålhammar, 1995; 2004:51). Därmed hör landet till dem som var först med, och i störst utsträckning har infört, populärmusik i skolans musikundervisning (Green, 2008). Detta är dock något som, ofta med hänvisning till den tyske ungdomskulturforskaren Thomas

Ziehe, problematiseras av ett flertal forskare (se till exempel Buckingham & Sefton-Green, 2000; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Ericsson & Lindgren, 2011). Bland annat Bergman (ibid.) ställer sig tveksam till att skolans musikundervisning skulle innehålla för lite av informella lärande- och undervisningsformer, och kommer istället fram till att en musikundervisning som till stor del går ut på spel i rockbandskonstellationer bidrar till att bevara en traditionell maskulin könsordning och en normativ syn på femininitet.

Ungdomar, musik och identitet

Identitetsbegreppet är komplext och svårfångat, vilket återspeglas i de många olika sätt på vilket det används i tidigare forskning. Mer om detta, samt hur jag väljer att definiera begreppet identitet, följer som tidigare påpekats i avhandlingens andra del. Nedan refereras rön från forskning om ungdomar och musik som explicit eller implicit handlar om identitet, och som har relevans för min studie. Hur, och med vilken grad av tydlighet, begreppet är definierat varierar följaktligen mellan de olika studierna.

Tonårstiden, eller adolescensen, som är den psykologiska benämningen, kännetecknas av ett identitetsarbete, som har sin grund i ett ökat självmedvetande. I en utvecklingspsykologisk forskningstradition framhålls att detta ofta tar sig uttryck i ett experimenterande med, och utforskande av, olika identiteter. Eftersom musik har betydelse för hur man uppfattar såväl sig själv som andra är musikanvändning och (populär)musikaliska preferenser en viktig beståndsdel i ungdomars identitetsutveckling (Tarrant et al., 2002; Ljung & Erlandsson, 2008). Tidigare handlade studier om ungdomar och populärmusik inom t.ex. *cultural studies* och sociologi främst om olika subkulturer, och var därigenom inriktad på stilmässiga uttryck inom ungdomsgrupper, framför allt i större städer (Bennett & Kahn-Harris, 2004; Bjurström, 2005; Bennett, 2006; Hayes, 2006). Subkulturforskning är ett exempel på hur musik kan användas som ”nyckelhål” (Lundberg, Malm, & Ronström, 2000) till studier av samhälleliga företeelser. Musik fungerar då som något som definierar den grupp som studeras, men musiken som sådan för den en relativt undanskymd tillvaro (se t.ex. Pfaff, 2009; jfr också Fuente, 2012). Allteftersom tidigare tydligt avgränsade stilar sedan 1980-talet och framåt kommit att splittras upp i ett otal undergrupper och stilkombinationer har också frågan väckts om relevansen av traditionell subkulturforskning (Muggleton, 2000; Bjurström, 2005).

En ensidig fokusering på synliga och lätt identifierbara former av musikaliska uttryck kan leda till en obalans i uppfattningarna om hur unga människor ägnar sig åt musik, menar Williams (2001). Hon är också kritisk till vad hon anser vara alltför ytliga, kvantitativa studier av ungdomars

musikvanor och har därför valt att studera dem som hon beskriver som ”osynliga” med hjälp av ostrukturerade gruppsamtal med ungdomar i femtonårsåldern på en engelsk skola. Ungdomarna i Williams studier ger i och för sig uttryck för musikaliska preferenser, men de visar stor öppenhet och acceptans gentemot andra stilar och typer av musik. De identifierar sig följaktligen inte själva med musikstilar och artister, men påpekar att det finns andra ungdomar som gör det.

Lilliestam (2001) konstaterar utifrån samtal bland gymnasieungdomar att musik är något mycket viktigt för många av dessa. Dock visar samtalen också på kategoriska uppfattningar om de människor som antas lyssna på olika slags musik. I en del uttalanden blir det tydligt att undersökningen (som inte uttryckligen handlar om identitet) genomförts i en större stad. Detta gäller t.ex. diskussionen om dansbandsmusik och hänvisningar till gymnasieskolor med olika inriktningar. Musikens betydelse för ungdomar på gymnasieskolans estetiska program har studerats av Scheid (2009), medan Bjurström utifrån enkät- och intervjuundersökningar med ungdomar i gymnasieåldern i Stockholm, Göteborg och Gävle diskuterar smak och stil i den moderna ungdomskulturen (Bjurström, 1997). Det visar sig att musikalisk smak och stiltillhörighet framför allt hör samman med kön och utbildningsval, och att såväl överföringen av kulturella värderingar från äldre till yngre generationer som musikens betydelse för att trotsa och skilja ut sig från dessa har blivit mindre tydlig (ibid. 1997; Lilliestam, 2001). Bergman (2009), som också genomfört sin studie i Göteborg, utgår från att även tiden före gymnasiet är betydelsefull när det gäller den musikaliska socialisationen, och både hennes och Werners (2009a) forskningsintresse rör ungdomar i de senare åren av grundskolan.

Svensk ungdomskulturforskning är, som framgår, ofta förlagd till storstäderna. Werner (2009a, 2009b) har emellertid valt att samla in sin empiri bland tjejer i en mellanstor stad. Liknande tendenser tycks finnas även i andra länder, varför exempelvis Hayes har genomfört sin undersökning i en kanadensisk småstad (Hayes, 2006). Hos både Werner och Hayes står ungdomars medieanvändning med avseende på musik, och relationen mellan denna och identitet, i centrum. Enligt Werner formas tjejers musikanvändning av tillgången på teknik och medier, något som i sin tur påverkas av makt- och genusstrukturer exempelvis i hemmet (Werner, 2009b). Laplante, som studerat hur unga vuxna i Montreal (18–29 år) söker ny musik, framhåller att informella informationskanaler, såsom vänner, släktingar och Internet är mer betydelsefulla än ”experter” (Laplante, 2009). Likaledes beskriver Pasquier (2002, 2005) utifrån studier av franska gymnasieungdomar att en vertikalt riktad transmission från föräldrar och skola allt mer har fått ge vika för en horisontell dito, i och med att kompisar och

medier som film, radio, tv och Internet har fått en allt större betydelse för ungdomars identitetsarbete.

Den förändrade bilden av medieanvändning och kulturellt engagemang beskrivs gärna som negativ, eftersom den antas innebära en passivisering. Å andra sidan finns det i detta sådant som pekar i motsatt riktning, dvs. mot en ökad delaktighet och ett mer utbrett engagemang, även om detta tar sig andra uttryck och sker under mindre organiserade former än tidigare (Ungdomsstyrelsen, 2011). Så hävdar exempelvis Bloustein (2007) att ungdomars musik- och medieanvändning är värdefulla redskap för såväl identitetsarbete som social inkludering. Stålhammar (2004) konstaterar, utifrån en studie av svenska och engelska ungdomar, att dessa inte kan ses som passiva, utan att de har ett aktivt och medvetet förhållningssätt till musik. Musiken spelar olika roller beroende på om man är ensam eller tillsammans med andra, och den kan fylla olika funktioner beroende på vilket av dessa ”rum” man befinner sig i (ibid.).

Vardaglig musikanvändning

Intresset för vardaglig musikanvändning i det samtida västerländska samhället är relativt nyvaknat, och forskningsområdet har till stor del vuxit fram efter millennieskiftet, trots att musikens roll i olika kulturer världen över har studerats av musiketnologer och musikanthropologer sedan länge (Sloboda, 2005:320; North & Hargreaves, 2008:138). I stort, menar Bennett, har musikens betydelse i vardagen tidigare studerats utifrån något av begreppen scen, gemenskap eller subkultur (Bennett, 2005:119). Samhällsförändringar och teknologiska landvinningar i slutet av 1990-talet har dock lett till att människors musikbeteenden förändrats, och därmed också synen på musik i allmänhet, och på populärmusik i synnerhet. Detta har i sin tur inneburit nya forskningsintressen (Gregory, 1997; Frith, 2002:44; Bennett, 2006; North & Hargreaves, 2008:139). Ett konkret exempel är att frågor om tillgänglighet och musikaliskt ägandeskap har aktualiserats i och med ett utbrett användande av bärbara musikspelare (eng. *personal stereos*)⁵, där på senare år också mobiltelefoner kan räknas in (Bull, 2000; DeNora, 2000; Bennett, 2005, 2006; North & Hargreaves, 2008).

Om det tidigare var musikens olika funktioner i samhället som stod i centrum så intresserar man sig nu i större utsträckning för just användningen av musik (Frith, 2002:44). Ett i sammanhanget tidigt exempel på dokumentation av musikens betydelse för människor i deras vardagliga liv

⁵ Den bärbara kassetbandspelaren Sony Walkman, som lanserades 1979, var först ut, och har sedan följts av olika varianter för cd-skivor och mp3-filer (Nationalencyklopedin [Sony]; Bull, 2000).

är en samling intervjuer med personer i åldrarna 4–83 år (Crafts, Cavicchi, & Keil, 1993). Intervjuerna presenteras en i taget, utan analyser eller tolkningar. Inledningsvis konstateras dock att musiksmak, som ofta uppfattas som något stereotyp, i själva verket är något mycket personligt och komplicerat; att jämföra med rösten eller fingeravtryck. Därmed är ingen människa den andra lik i detta avseende. Här ställs också ett antal frågor, som enligt min uppfattning hade kunnat användas som utgångspunkt för en analys, bland annat ställs det aktiva ”användning” mot det mer passiva ”konsumtion”. Vilket av dessa som det är fråga om i de olika intervjuerna, och om det finns skillnader med avseende på t.ex. kön eller ålder, överläts istället på läsaren att avgöra. Ett senare, svenskt exempel är Bossius och Lilliestams intervjustudie av individer i åldrarna 20–95 år (Bossius & Lilliestam, 2011), där författarna drar slutsatsen att musikanvändning i mycket är en generationsfråga. Exempelvis präglas äldres tänkande om musik i högre grad av en indelning i högt och lågt än yngres. Den musik som man förknippar med sin ungdomstid tycks inta en särskild plats i människors liv. Av studien framgår också att faktorer som kön, bostadsort, etnicitet och klass har betydelse för musikanvändningen.

Jämte ett antal explorativa studier av kartläggningskaraktär, företrädesvis gjorda av brittiska musikpsykologer (Sloboda, O'Neill, & Ivaldi, 2001; North et al., 2004; Sloboda, 2005), har olika aspekter av musik i vardagen studerats, med eller utan teoretiska infallsvinklar på vardagsbegreppet (eng. *everyday life*)⁶. Härigenom vet vi mer om framför allt vuxnas lyssnarvanor. Att det är just lyssnandet som står i fokus beror enligt författarna på att det utgör en gemensam nämnare inte bara till flera olika vardagliga kontexter, utan också till de människor som rör sig där. Kännetecknande för forskning om vardagligt musiklyssnande är att det inte är musiken som sådan som står i centrum, utan lyssnaren i egenskap av användare (Sloboda, 2005; North & Hargreaves, 2008; Sloboda, 2010). Musik inverkar på minnen, känslor och självidentitet, men har också betydelse för kroppsmedvetenhet samt tids- och rumsuppfattning (Bull, 2000; DeNora, 2000; North & Hargreaves, 2008; Sloboda, 2010). Vuxnas lyssnarpraktiker under, och musikens effekter på, kontorsarbete har studerats av Haake (2010), som drar slutsatsen att musik under arbetet inte har någon större betydelse för individens självidentitet, men att den för in det privata i det offentliga och därmed ökar välbefinnandet där. Bull, som undersökt hur mobilt lyssnande används för att hantera vardagslivet, konstaterar att det individuella musiklyssnandet gör det möjligt att vara privat även i den publika sfären (Bull, 2000, 2007). En annan sak som noteras är att musik

⁶ Jag återkommer till detta under rubriken Musikaliskt deltagande i vardagen.

tycks vara en källa till konflikter mellan människor lika väl som att den kan föra dem samman (Sloboda, 2005), något som står i kontrast till den musikens betydelse för delaktighet och social sammanhållning som ofta framhålls när det gäller subkulturer och icke västerländska samhällen.

Problemområde

Av tidigare forskning vet vi att musik inverkar på individers minnen och känslor, men att den också har betydelse för kroppsmedvetenhet och uppfattningen av tid och rum (Bull, 2000; DeNora, 2000; North & Hargreaves, 2008; Sloboda, 2010). Vi vet också att människors musik- och medieanvändning påverkas av sociala strukturer, liksom av faktorer som kön, bostadsort, etnicitet och klass, och omvänt att musik av olika slag ofta förknippas med kategoriska uppfattningar om vem som lyssnar på, eller på annat sätt ägnar sig åt, den (Bergman, 2009; Werner, 2009a, 2009b; Bossius & Lilliestam, 2011). Hur människor använder musik är dock också i vissa avseenden en generationsfråga. Överföringen av musikaliska värderingar från äldre till yngre har minskat till förmån för kompisar och olika medier, samtidigt som musikens betydelse för att markera skillnad mellan ungdomar och deras föräldrar har minskat (Pasquier, 2002, 2005; Laplante, 2009; Bossius & Lilliestam, 2011). Förändringar av i synnerhet ungdomars kulturella engagemang har av vissa tolkats som en ökad passivisering, medan andra hävdar att det är formerna för deltagandet som har förändrats och att användningen av musik och medier tvärtom innebär ett aktivt förhållningssätt (Stålhammar, 2004; Bloustein, 2007; Ungdomsstyrelsen, 2011).

Tack vare tidigare forskning vet vi alltså en hel del om ungdomar, musik och identitet. Samtidigt kan konstateras att identitetsbegreppet används på många olika sätt och att det inte alltid klart framgår vad som avses med det. Mot bakgrund av den forskning på området som bedrivits inom olika discipliner ser jag ett behov av att (1) studera ”vanliga” ungdomars vardagliga musikanvändning, och att inte enbart betrakta iögonfallande aspekter som musicerande eller stilmässiga uttryck, samt att (2) beakta såväl individuella som sociala aspekter av identitet och att göra det utifrån ett teoretiskt perspektiv som rymmer bägge delarna. Här finns beröringspunkter mellan mitt arbete och Bergmans (2009) och Werners (2009a), som dock bägge anlägger ett genusperspektiv och använder etnografisk metod omfattande både observation och intervjuer i sina studier av ungdomars musik- och medieanvändning. I likhet med Stålhammar (2004), vars studie omfattar enskilda intervjuer med ungdomar, och Bergman (ibid.) ser jag skolans musikundervisning som en del av det som, med nämnda författares terminologi, kan beskrivas som ungdomars musikaliska erfarenheter (Stålhammar) eller lärande (Bergman). Då denna del är liten sett i relation till den musik som ungdomar ägnar sig åt utanför skolan anser jag det också vara av vikt att (3) inte begränsa mig till särskilda for-

mella eller informella sammanhang, utan betrakta skolan som en av flera vardagliga kontexter där musik förekommer och används.

Syfte och frågeställningar

Min ambition är alltså att utforska förhållandet mellan identitet och ungdomars musikanvändning. En grundläggande utgångspunkt är att identitetsprocessen framför allt äger rum i vardagen. Här finns skolan med som en del (vilket jag argumenterar för i nästkommande kapitel), men dess musikundervisning tilldelas inte någon särställning utan behandlas som ett av flera vardagliga sammanhang som ungdomarna rör sig mellan. Avsikten med detta perspektiv är att bidra med kunskap om ungdomars uppfattningar om, och användning av, musik, och därmed om musikens betydelse för identiteten. För ändamålet används teorier som omfattar både sociala och individuella aspekter av identitet (Giddens, 1997; Jenkins, 2008), tillsammans med ett vidgat perspektiv på musikanvändning som ”musikaliskt deltagande” (Small, 1998; Grandin, 1999).

Mot bakgrund av ovanstående är syftet med föreliggande avhandling *att analysera relationen mellan identitet och ungdomars musikaliska deltagande*. De centrala frågeställningarna är:

- Hur använder ungdomarna musik i olika vardagliga kontexter?
- Vilken social och individuell betydelse har musiken i dessa sammanhang?
- Vilka aspekter av identitetsprocessen blir synliga i ungdomarnas användning av, och tal om, musik?

Studien bygger huvudsakligen på analyser av gruppsamtal och intervjuer med 14–15-åringar som går i grundskolans år 8 i en mindre respektive en större svensk kommun.

DEL II

Utgångspunkter och begreppsdefinitioner

I detta kapitel redogör jag för teoretiska diskussioner rörande identitet och musikaliskt deltagande i vardagen. Med hjälp av Giddens (1997) beskrivning av den reflexiva självidentitet som utmärker det senmoderna samhället och Jenkins (2008) uppdelning av denna process i tre dimensioner formuleras de centrala utgångspunkterna för avhandlingen. Eftersom identitetsprocessen enligt bägge dessa författare äger rum och manifesteras i våra vardagliga handlingar diskuterar jag också de aspekter av vardagsbegreppet som jag finner användbara, samt gör utifrån framför allt Small (1998) en definition av vad jag väljer att benämna musikaliskt deltagande, och dess betydelse i nämnda vardag. Avsikten är att härigenom tydliggöra de perspektiv och begreppsdefinitioner som ligger till grund för studien i sin helhet, och för analysen av det empiriska materialet i synnerhet.

Identitet

Min utgångspunkt är att identitet inte är något som kommer enbart inifrån eller utifrån, utan att identiteten formas och förändras genom ett samspel mellan individen och hennes omgivning. En sådan hållning kan beskrivas som klassisk sociologisk, och går sammanfattningsvis ut på att individen är bärare av en identitet som formas i interaktion mellan självet och det omgivande samhället (Hall, 1992). Mot denna kan ställas å ena sidan den upplysningsfilosofiska föreställningen om identitet som individens oföränderliga kärna, och å den andra den postmoderna tanken om identiteten som fragmentiserad så till den grad att man istället för individens identitet i singular snarare bör tala om flera, ibland motstridiga eller dissonanta, identiteter (ibid.).

Begreppet identitet kommer av latinets *idem*, som betyder ”densamme” (Nationalencyklopedins ordbok [identitet]) och betecknar alltså likhet och överensstämmelse. Enligt Ruud är identitet en fråga om yttre och inre kännetecken ”som i en speciell kombinasjon skiller oss som individer fra andre” (Ruud, 1997:46), men som också betecknar en mer subjektiv upplevelse av vilka vi är. Identitet handlar alltså om självbild och identifikation, men också om att i ord eller handling deidentifiera sig med andra individer och grupper. Med tiden har det skett en övergång från en essentialistisk till en mer konstruktivistisk syn på vad identitet är (Alsmark, 1997). Jag kommer inte här att redogöra mer ingående för de två ytterligheterna, utan konstaterar att det numera inte, oavsett om man har ett psykologiskt eller ett samhällsvetenskapligt perspektiv, tycks vara särskilt problematiskt att inta en ståndpunkt som ligger någonstans mitt emellan, dvs. att uppfatta identitet som något som formas i en livslång process, och som bäst

förstås genom ett beaktande av såväl sociologiska som psykologiska aspekter (Frisén & Hwang, 2006; Olausson, 2009). Ett sätt att beskriva det är att identitet kan förstås dels som upplevd, dels som tillskriven. I det förra fallet handlar det om självuppfattning, i det senare om att vi måste förhålla oss till omgivningens föreställningar om oss. Identiteten har också en performativ sida, dvs. den är också en fråga om hur vi väljer att framställa oss själva.

Musik kan i samtliga dessa avseenden spela en framträdande roll (Frith, 1996a; Ruud, 1997; DeNora, 2000; Jorgensen, 2006; Ruud, 2006, 2007; Bossius, 2011). Det är dock inget som identitetsteoretiker fäster någon större, om över huvud taget någon, uppmärksamhet vid. För studiet av ungdomars musikanvändning, och för att kunna analysera relationen mellan denna och identitet, har jag tagit min utgångspunkt i identitetsteorier som tar hänsyn till både psykologiska och sociologiska aspekter av individen, och som på ett fruktbart sätt beaktar samspelet mellan insidan och utsidan, självet och samhället. Jenkins (2008), som är sociolog, men med en bakgrund inom socialantropologi, presenterar en tankemodell för den interaktiva identitetsprocess som äger rum inom individen och mellan henne och hennes omgivning. Han beskriver det själv som ett teoretiskt ramverk som tar hänsyn till såväl identitetsprocessens rötter i den mänskliga naturen, som dess sociala, föränderliga karaktär (ibid.). En av grundvalarna för Jenkins modell utgörs av Giddens beskrivning av relationen mellan den handlande individen och de sociala strukturerna (Giddens, 1984).⁷ I en vidare analys av dessa samband definierar Giddens (1991, 1997) ett antal begrepp för att skapa ytterligare förståelse för vad som kännetecknar identitetsprocessen i det senmoderna samhället. Genom att, som båda de nämnda författarna, behandla förhållandet mellan det individuella och det sociala och betrakta identiteten som reflexivt konstituerad betonas att den inte är något fixerat, utan just en process. Jenkins modell behöver emellertid kompletteras med begrepp som kan fungera som verktyg i analysarbetet, och här anser jag att Giddens (1997) mer socialpsykologiskt inriktade beskrivning av relationen mellan självet och samhället kommer väl till pass, och ligger bra i handen.

Jag kommer nu att först redogöra för Jenkins (2008) uppdelning av identitetsprocessen i tre dimensioner, för att därefter med hjälp av Giddens (1997) precisera begrepp som karaktäriserar identitetsprocessen i ett senmodernt, posttraditionellt samhälle. Innan jag sedan går vidare med mina utgångspunkter i fråga om musikaliskt deltagande i vardagen förs också ett

⁷ Jenkins själv framhåller dock Mead, jämte Goffman och den norske antropologen Fredrik Barth, som sina huvudsakliga inspirationskällor (Jenkins, 2008:40).

resonemang om varför jag, vissa stridigheter till trots, anser det vara möjligt – och till och med nödvändigt – att förena Jenkins och Giddens delvis olika infallsvinklar på identitet som reflexiv process.

Identitetsprocessens dimensioner

Identitet kan definieras som en i grunden språklig, mänsklig vetskap om, och förmåga att reflektera över, ”vem som är vem” och ”vad som är vad”, en mångdimensionell kartläggning av tillvaron och vår plats i den, som individer och som medlemmar av olika kollektiv (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008). Ett av identitetsprocessens grunddrag rör frågor om likhet och skillnad, och tar sig uttryck i associering (*med* andra) och klassificering (*av* andra) (jfr Lundberg et al., 2000; Eriksen, 2004; Jenkins, 2008). Detta implicerar att identitet är något man gör, samt att den omfattar ett mått av reflexivitet. Jenkins menar att det egentligen är överflödigt att tala om något sådant som social identitet. Identitetsprocessen är ett relationernas spel som utgörs av interaktion på olika nivåer inom och mellan individer i samhället, och därför är all identitet per definition social.

Istället för att betrakta identitet som antingen individuell eller kollektiv tar Jenkins fasta på begreppets komplexitet, och betonar samspelet mellan det, som han menar oupplösligt sammantvinnade, individuella och kollektiva (ibid.). Identitetsprocessen är med detta synsätt något som äger rum i tre, samtidigt existerande, dimensioner: en *institutionell*, som kännetecknas av gruppidentifikation och kategorisering, en *interaktionell*, med fokus på relationer mellan individer, samt en *individuell*, som utgörs av förkroppsligade individer med tankar och känslor (ibid.). Genom att sätta institutioner (här avses specialfallet organisationer, formella institutioner och informella, liksom abstrakta dylika som t.ex. kategorier), mellanmänsklig interaktion respektive tänkande och kännande individer i fokus föreslås ett sätt att betrakta ett komplext fenomen ur olika synvinklar. Uppdelningen betonar att den mänskliga världen är ordnad, och erbjuder en systematisk överblick över den. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att de tre dimensionerna existerar samtidigt och att de inte är reellt åtskilda från varandra. Även denna uppdelning är alltså analytisk.

Det tredimensionella identitetsbegreppet rymmer olika aspekter av individen och hennes handlingar, och betonar hennes reflexiva förhållningssätt i en komplex verklighet. Det sätter sökarljuset på individen utan att förneka att det finns strukturer och mönster, och vårt behov av att använda dessa för att organisera och skapa ordning i tillvaron. Modellen behöver dock kompletteras med en tydligare beskrivning av de olika mekanismer som är verksamma i identitetsprocessen. Jag återkommer till detta. Först ska jag dock redogöra för de institutionella, interaktionella och individu-

ella aspekterna av identitetsprocessen var för sig, väl medveten om att de i själva verket griper in i varandra och att uppdelningen därför är rent analytisk.

Ordet institution används av Jenkins (2008) i en mycket vid bemärkelse, och får då beteckna ett, i ett givet sammanhang, beteendemönster, som med tiden blivit det vedertagna "sättet man gör på". Detta mönster är känt av de individer som finns i sammanhanget och har betydelse för deras handlingar. Exempel på formella institutioner är arbetsplatser och skolor. En informell, även om den har vissa formella drag, är familjen. Institutionerna är också förknippade med olika roller eller positioner, som är av betydelse för individers beteende. På en arbetsplats finns, för att utveckla exemplet ovan, olika befattningar, i en skola (som också ur ett perspektiv är en arbetsplats) kan man inneha positionen elev eller anställd, och i familjen barn eller förälder. De institutioner som jag framför allt är intresserad av här är dock abstrakta dito, med referens till vilka individer fattar beslut och orienterar sitt beteende. Två processer är centrala i den *institutionella dimensionen*: gruppidentifikation och kategorisering. Härigenom bildas grupper och kategorier, som kan ses som två former av sådana mer eller mindre abstrakta kollektiv. Den huvudsakliga skillnaden mellan en grupp och en kategori är att i den förra identifierar medlemmarna sig själva som just detta, medan den senare bestäms utifrån, utan att de som ingår i kategorin ens behöver vara medvetna om detta. Med andra ord är gruppidentitet resultatet av en "kollektiv inre definition" medan kategorisering är en fråga om "kollektiv yttre definition" (Jenkins, 2008:105).

Här framträder en inre-yttre-dialektik som är grundläggande inte bara i den institutionella, utan också i den individuella och den interaktionella identitetsdimensionen. En central tanke är att identitetsprocessen omfattar produktion av såväl likhet som skillnad (Lundberg et al., 2000; jfr Eriksen, 2004; Jenkins, 2008). I själva verket är dessa att betrakta som två sidor av samma sak. Det ena medför alltså per automatik det andra. På samma gång som vi definierar ett "vi" definierar vi också ett "dom", och omvänt: när vi säger något om andra säger vi ofta något om oss själva. Grupptillhörighet handlar om relationer mellan gruppens medlemmar. Även om dessa inte känner varandra personligen kan de erkänna varandra som medlemmar av gruppen. Kategoriseringen, den kollektiva yttre definitionen, behöver däremot inte vara sanktionerad av dem som är föremål för den – de behöver inte ens vara medvetna om den – för att få konsekvenser för dem. Detta har att göra med att kategoriseringen hänger nära samman med sociala konventioner, dvs. outtalade regler för människor förväntas bete sig, och i och med denna sker en reproduktion av normer och värderingar. Den institutionella dimensionen kan således beskrivas som ett nätverk av posit-

ioner och rutinerade praktiker för tilldelning av identitet (Jenkins, 2008:46). Institutioner av olika slag ordnar vardagslivet och gör det i viss mån förutsägbart. Härigenom blir det lättare för individerna att hantera sin annars mycket komplexa verklighet. Jenkins menar att alla kollektiva identiteter per definition är institutioner, eftersom de inverkar på, och bildar mönster för, vårt beteende. Således kan också kategoriseringar som etnicitet och kön uppfattas som institutioner (ibid.:163).

I den *interaktionella dimensionen* återfinns identitetsprocessens performativa och tillskrivande aspekter; hur vi vill framstå i andras ögon och hur andra uppfattar oss, men också hur vi själva uppfattar människor omkring oss. Identitet kan således i den interaktionella dimensionen förstås som ett växelspel mellan självbild och publik bild (ibid.). Till en början begränsas interaktionen till ett mindre antal närstående, och ur anknytningen till dessa uppstår i normalfallet ett ömsesidigt erkännande som utgör grunden för den språkliga och kommunikativa utvecklingen. Efter hand utökas den interaktionella kretsen till att omfatta allt fler människor, såväl jämnåriga som andra vuxna. Individen blir också i allt större utsträckning en del av olika formella och institutionella sammanhang.

Samspelet med andra innebär att man måste lära sig att leva med sin publika bild, även om denna inte alltid stämmer överens med självbilden. Den publika bilden går inte alltid att kontrollera, och den kan variera mellan olika kontexter. Allteftersom individen blir mer autonom och får ett större ansvar för sina egna handlingar, framstår identitetsprocessens inre-tyttre-dialektik tydligare. Det ibland problematiska förhållandet mellan hur vi ser oss själva och hur andra ser oss är ett centralt tema i identitetsprocessen, som följer individen livet ut. Under tonårstiden, eller adolescensen, sätts detta dock på sin spets i och med frigörelsen från föräldrarna och det därmed ökade behovet av andra nära relationer och olika slags "övergångsobjekt", t.ex. populärkultur i olika former (Lalander & Johansson, 2007:17).

Identitetsprocessen är alltså något som, med detta synsätt, äger rum mellan individer: vi lär känna oss själva som individer i relation till andra individer i vår omgivning. Vi framställer oss själva inför, och uppfattas av, andra, och den respons vi får återverkar på, och införlivas i varierande grad i, identitetsprocessen. Förloppet är inte, som denna förenklade beskrivning kan ge sken av, linjärt, utan mångfaldigt och invecklat. Självet är individuellt, men samtidigt interaktionellt till sin natur. Med detta synsätt blir det möjligt att befatta sig med verkliga, handlande individer som uppfattar både sig själva och andra som personer (Jenkins, 2008:72).

Varje individ utgör det förkroppsligade centrumet i ett system av interaktion mellan självet och omvärlden, spelplatsen för en ständig växelver-

kan mellan det inre och det yttre (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008). Härigenom upprättas såväl individuella som kollektiva aspekter av identiteten, och delar av samspelet dem emellan införlivas i självet. Den *individuella dimensionen* av identiteten är således också att betrakta som en process. Förkroppsligade individer, som kännetecknas av personlighet och individualitet, är påtagliga i sin existens, till skillnad från olika former av kollektiv. I kroppen blir identiteten just förkroppsligad, och självet kan definieras som individens reflexiva förnimmelse av den egna unika identiteten, formulerad i termer av likhet och skillnad. Självet kan med andra ord förstås som individens personliga upplevelse av sig själv, medan personen är det som framställs för, och uppfattas av, människor i vår omgivning (Jenkins, 2008:50).

För det mesta görs ingen tydlig uppdelning mellan själv och person. Däremot är det vanligt med en intellektuell polarisering mellan å ena sidan självet som autonomt, reflexivt frammanat, och å andra sidan självet som något som helt och hållet formas genom yttre påverkan. I bägge fallen sker en ensidig betoning, i det första på insidan, i det andra på utsidan. För att kunna beakta bägge dessa sidor av självet, och därmed bättre förstå identitetsprocessen, måste vi också befatta oss med individens medvetande, tänkande och känslor.⁸ Självet är svärfångat, och istället för att göra osäkra gissningar om dess beskaffenhet väljer Jenkins att utgå från antagandet *att* det faktiskt finns (ibid.:54), att det är sammansatt och mångskiftande och inte på ett enkelt sätt låter sig delas upp i olika delar. Giddens, å sin sida, gör ett grundläggande antagande om att människan djupast sett kännetecknas av en "reflexiv medvetenhet" (Giddens, 1997:47), utifrån vilken självidentitet kan definieras som "[i]ndividens reflexiva tolkning av självet mot bakgrund av hans eller hennes biografi" (Giddens, 1997:276). Medan Jenkins undviker att närmare studera självet menar Giddens tvärtom att benämningar som individ, själv och självidentitet är alltför generella och måste finfördelas ytterligare för att bli användbara (ibid.).

Självet reflexivitet inbegriper observation och tillbakablickande, oavsett om individen betraktar sig själv eller andra individer. Självakttagelsen och iakttagandet av andra innebär alltså en likartad process. De uppgifter som finns att tillgå skiljer sig dock en del åt i de olika fallen. Såväl tänkandet som självet förkroppsligas i den vardagliga interaktionen med andra män-

⁸ Jenkins är noga med att poängtera att även om självet och tänkandet går i varandra är de inte att betrakta som ett och samma fenomen. En sådan sammanblandning vore problematisk, eftersom den skulle få allvarliga etiska konsekvenser. Exempelvis kan en hjärnskada förstöra tänkandet, men det innebär inte att självet förstörs (Jenkins, 2008:53).

niskor, varför individen inte kan betraktas vare sig som ensidigt individuell eller ensidigt kollektiv. Genom att inte dra tydliga gränser mellan självet olik beståndsdelar, kropp och själ, eller individuella och kollektiva aspekter av identitetsprocessen, inkluderas en rad företeelser som kroppslig medvetenhet, känslor, sinnesförmåelser, tänkande, kreativitet och fantasi, som på olika sätt återspeglar den kognitiva och känslomässiga komplexiteten hos verkliga människor (Jenkins, 2008:67). Detta synsätt tillåter också variation och brist på överensstämmelse: en individ kan framställa sig själv på olika sätt i olika kontexter, men hon upphör inte för den skull att vara "sig själv". Bokstavligt och bildligt utgår detta deltagande i varat från kroppen.

Identitetsprocessen i det senmoderna samhället

Reflexivitet är enligt Giddens (1997) det som framför allt kännetecknar självet i det posttraditionella samhälle, som genomgående benämns "det senmoderna". Denna beteckning har tidigare använts av Fornäs (1987), och avser då en samtid som i vissa avseenden är en utveckling eller "tillspetsning" (ibid.:30) av moderniteten, men utan att innebära ett nytt, postmodernt tillstånd. Jag delar denna position, som också stämmer överens med Giddens kontrastering av den senmoderna epoken mot den högmoderna, respektive tanken om det postmoderna (Giddens, 1997). Istället för ett postmodernt samhälle talar Giddens om ett posttraditionellt. Det är alltså inte fråga om en avmodernisering (snarare har det moderna just spetsats till, för att använda Fornäs uttryck) utan om en avtraditionalisering, något som Ziehe betecknar "kulturell friställning" (Ziehe, 1994). När tillvaron inte i samma utsträckning som tidigare ordnas av traditioner ökar individens möjligheter – tillika ställs det större krav på henne – att aktivt delta i sin egen identitetsprocess. Det senmoderna samhället utmärks också av globalisering, vilket innebär ett överskridande av förr mycket påtagliga tidliga och rumsliga gränser. Giddens beskriver s.k. frikopplings- eller urbäddningsmekanismer som att de "bryter loss de sociala relationerna från deras bindning till specifika platser och kombinerar om dem tvärs över stora avstånd i tid och rum" (Giddens, 1997:10). Samtidigt som de psykologiska avstånden minskar, ökar vår medvetenhet om omvärlden, och då inte enbart den som finns i vår direkta närhet. Härigenom sammanflätas självet och samhället på ett sätt som tidigare inte har varit fallet (ibid.).

Individens identitetsprocess har sitt ursprung i uppfattandet av vad som är "not-me" (Giddens, 1991:42). Identiteten formas och bevaras genom den handlande individens reflexiva förhållningssätt, och kan därför förstås som berättelsen om oss själva (jfr Ruud, 1997). Dess kontinuitet utgörs av självet, och berättelsen måste spinnas runt detta på ett sådant sätt att den

inte blir alltför osammanhängande eller helt och hållet fiktiv⁹. Det finns med andra ord ett krav på *autenticitet*¹⁰: identitetsarbetet måste bedrivas på ett sådant sätt att man framstår som sammanhängande och trovärdig för både sig själv och andra (Giddens, 1997; Ruud, 1997; DeNora, 2000). Olika händelser och upplevelser kan inte bara ”klistras på”, utan måste integreras i identitetsberättelsen genom ett ständigt pågående arbete som sker både medvetet och omedvetet i den vardagliga interaktionen. Vi kan alltså inte enbart vara reflexiva ”aktörer”, utan måste också framstå som ”personer” i relation till både oss själva och andra (Giddens, 1997:68).

Giddens återkommer, i likhet med Jenkins, hela tiden till vardagen som identitetsprocessens viktigaste forum. Det vardagliga sociala livet kännetecknas av rutiner och vanemässigt handlande. Rutiner medför också regler eller föreskrifter för hur interaktionen med andra bör gå till, varför det finns ett släktskap mellan rutiner och sociala strukturer (Giddens, 1984; Asplund, 1987). Utan vardagens rutiner skulle vi ställas inför en oöverskådlig räckva val: vårt handlande skulle aldrig vara på förhand givet, vilket skulle göra oss oförmögna att handla över huvud taget. Likväl är det just *valet* som utmärker identitetsprocessen i det senmoderna samhället. Individens förväntas göra ett stort antal val, utan att hon får särskilt mycket hjälp att göra det. En konsekvens av detta är betoningen på valet av *livsstil*, definierat som grundläggande ”rutiniserade praktiker” vilka ”ger en materiell inramning till en speciell berättelse om självidentiteten” (Giddens, 1997:102, 101). Livsstilen kan delas upp i olika sektorer såsom beteende och umgänge, kläd-, mat- och musikvanor. Dessa benämner Giddens ”livsstilssektorer” (Giddens, 1997:104). Valet och våra valmöjligheter påverkas av förebilder samt sociala och ekonomiska förhållanden, men valet att inte välja existerar inte för någon av oss.

Ett skäl till det ökade antalet valsituationer är att vi lever i en mer pluralistisk och segmenterad tillvaro nu än tidigare. Individens rör sig mellan, och utför sina handlingar i, flera olika sociala miljöer – för en tonåring kan

⁹ Giddens menar att identitet förutsätter en ”kontinuitet i tid och rum” medan självidentiteten ”är denna kontinuitet så som den reflexivt tolkas av aktören” (Giddens, 1997:68). Jag gör ingen stor sak av denna distinktion, även om jag är medveten om den, utan strävar efter att införliva de begrepp i texten som jag anser mig ha användning av.

¹⁰ Vad musik beträffar får autenticitet allt som oftast beteckna ett estetiskt kvalitetskriterium för musiken som sådan, och för utövare och framförandepaxis (se t.ex. Cook, 2000). Denna uppfattning har dock diskuterats och utmanats. Autenticitet kan därför även i detta avseende vara en fråga om vad som *upplevs* som äkta och trovärdigt, istället för i musiken inneboende och reella egenskaper (Fornäs, 1992; jfr Frith, 1996b:275; Dyndahl & Graabræk Nielsen, 2011).

det t.ex. handla om hemmet, skolan, umgänge med kamrater och organiserade fritidsaktiviteter. Till viss del kan dessa sammanfalla med de institutioner som beskrevs i föregående stycke, men här är det fråga om att en och samma individ framlever sitt liv inte bara i ett, utan i flera, sammanhang. Giddens kallar detta för en "pluralisering av livsvärldarna" (Giddens, 1997:103). I analogi med att livsstilen enligt ovan kan sägas bestå av olika livsstilssektorer väljer jag, istället för att tala om livsvärldar¹¹, att använda ordet *livssektor* som beteckning på ett sådant sammanhang. Det är dock inte självklart att individen kan handla eller välja på samma sätt i dessa olika livssektorer. Som en följd av globaliseringen får vi tillgång till medialt förmedlade erfarenheter, som saknar den tidigare självklara kopplingen till fysiska miljöer. Dessa är ofta ett betydande inslag i individers *strategiska livsplanering* (Giddens, 1997:106), dvs. deras personliga planering av sin framtid, grundad på kalkylering av risker och möjligheter med olika val i fråga om livsstil.

Kroppen kan, som tidigare nämnts, ses som själva fästet för självet och identiteten. Den är alltså inte bara något som individen "har", utan ett "handlingssystem [vars] praktiska deltagande i vardagslivets interaktioner är en väsentlig del av upprätthållandet av en sammanhängande känsla av självidentitet" (ibid.:122). Här är det möjligt att urskilja fyra olika kroppsliga aspekter som har betydelse för identitetsprocessen: Kroppens *framträdande* handlar om dess yttre, såsom utseende, kläder och utsmyckning (ibid.:122f). Hur en individ framträder har betydelse för hur hon uppfattas av andra, och hon kan medvetet utnyttja det för att framstå på ett visst sätt. För ungdomar i det senmoderna samhället är t.ex. frågor om musik och *stil* betydelsefulla när det gäller att avgöra "vem som är vem" och "vad som är vad" (Jenkins, 2008:109), och de visuella attribut som förknippas med en viss musikstil kan vara användbara som identitetsmärken, en *badge* (Frith, 1981:208) eller "egologo" (Scheid, 2009:163). Kroppens *uppträdande* är en fråga om beteende, hur framträdandet används i den vardagliga interaktionen (Giddens, 1997:122f). Eftersom framträdande och uppträdande i praktiken kan vara svåra att skilja från varandra kan det också, med referens till den performativa identitetsaspekten, vara funktionellt att ibland sammanföra dessa två och tala om hur individen väljer att *framställa sig*. Såväl framträdande som uppträdande kan i viss mån behöva anpassas till olika livssektorer, och länkas samman med indi-

¹¹ Det filosofiska begreppet "livsvärld" är centralt inom framför allt fenomenologin (se exempelvis Bengtsson, 1998) och skulle kräva en egen utredning som enligt min mening inte hör hemma i denna avhandling, varför jag ser anledning att undvika begreppet.

videns vanor och rutiner av s.k. *regimer* som uppstår ur en växelverkan mellan sociala konventioner och personliga preferenser (ibid.:78f). Kroppens *sensualitet*, slutligen, har med känslöhantering att göra (ibid.:123), och har en direkt koppling till de regimer som kroppen lyder under. Genom att kontrollera kroppen och dess sinnen i den vardagliga interaktionen med andra människor, något som för det mesta sker vanemässigt, kan individen, såväl av sig själv som av andra, uppfattas som en *kompetent aktör* (ibid.:71). Det faktum att uppträdandet anpassas till olika livssektorer behöver inte förstås som en identitetsmässig splittring (jfr Giddens, 1997:123), utan kan istället tolkas som ett tecken på just kompetens.

Kombinationen Jenkins – Giddens

Såväl Jenkins (2008) som Giddens (1984, 1991, 1997) tar sin utgångspunkt i en problematisering av förhållandet mellan individ och samhälle, och de har båda en ambition att överbrygga motsättningarna mellan mikro- och makroperspektiv. Medan Jenkins griper sig an problemet genom att formulera individens identitetsprocess utifrån ett ständigt interagerande i tre dimensioner, förbinder Giddens de båda ytterpunkterna genom beskrivningen av ett reflexivt förhållande mellan individers handlingar och sociala strukturer. Grundtanken är i bägge fallen att makro- och mikronivån är oupplösligt sammanbundna i den sociala aktiviteten, och att identitet kan förstås som en reflexiv process, sprungen ur individers interaktion i vardagen¹². Här är kroppen av central betydelse. Såväl Jenkins som Giddens betonar också vikten av att individen framstår som ett ”jag”, en trovärdig och autentisk person, och framhåller därför självet som identitetsprocessens reflexiva centrum.

På en punkt argumenterar dock Jenkins emot Giddens, och det är i frågan om reflexivitet som ett utmärkande drag för identitetsprocessen i det senmoderna samhället. Här menar Jenkins att ett reflexivt identitetsarbete är något som är kännetecknande för människor i alla samhällen och tider (Jenkins, 2008:34, 201). Jag är benägen att hålla med honom på den punkten, men finner samtidigt hans kritik mot Giddens en aning missriktad. Giddens hävdar nämligen inte att det är reflexiviteten som sådan som är specifikt modern, utan att det är det som han benämner *institutionell* reflexivitet:

The social conventions produced and reproduced in our day-to-day activities are reflexively monitored by the agent as part of ”going on” in the variegated settings of our lives. *Reflexive awareness in this sense is characteris-*

¹² Gemensamt för Jenkins och Giddens är att de betraktar Goffman som en av de främsta uttolkarna av identitetsskapande i vardagslivet.

tic of all human action, and is the specific condition of that massively developed institutional reflexivity spoken of [...] as an intrinsic component of modernity (Giddens, 1991:35, min kursivering).

Den institutionella reflexiviteten definieras som just ”the reflexivity of modernity” (ibid.:243), vilken hör samman med ökad tillgång på information, förmedlade erfarenheter och pluralisering av individens handlingsmiljöer. För egen del gör jag dock inte anspråk på att kunna uttala mig om något annat än just det senmoderna, posttraditionella samhället. Beträffande det utsnitt som jag studerar är därför inte denna, möjligen skenbara, motsättning mellan Giddens och Jenkins något problem, utan de är i väsentliga drag kompatibla och kompletterar, i mitt tycke, varandra på ett fruktbart sätt. Som jag ser det fyller Jenkins tankemodell och Giddens begrepp olika funktioner: modellen av identitetsprocessens dimensioner är en analytisk uppdelning som fungerar som ett stöd för tanken, medan begreppen, genom att de beskriver identitetsprocessens olika mekanismer, erbjuder redskap för en mer ingående analys av det empiriska materialet. Av denna anledning anser jag mig behöva båda två i utforskandet av relationen mellan identitet och ungdomars vardagliga musikanvändning.

Musikaliskt deltagande i vardagen

Det finns en tydlig analogi mellan identitet som reflexiv process och att erfa musik. I musiken länkas det individuella samman med det sociala. Musik inverkar på vår uppfattning av både oss själva och andra. Den är också utpräglat kroppslig och känslomässig. Ytterst är musik i olika former en fråga om samhälleligt deltagande (Frith, 1996a, 1996b). Liksom identitetsprocessen äger detta deltagande ofta rum i vardagen. Innan jag går närmare in på det ska jag emellertid fördjupa resonemanget om vardagen något. Det vardagliga är, som tidigare nämnts, ett återkommande tema hos Jenkins och Giddens (Giddens, 1984, 1991; Jenkins, 2008). Vardag får då beteckna det rutiniserade och vanemässiga, och är inte något som egentligen problematiseras. Diskussionen om vardagsbegreppets definition och tillämpning har dock pågått länge och är fortfarande i högsta grad levande. Begreppet framhålls ofta som diffust, common sense-betonat och som en kategori där man tenderar att placera sådant som inte passar in någon annanstans (H. M. Berger & Del Negro, 2004; se t.ex. Bennett, 2005; Sloboda, 2010). Som redskap betraktat är vardagsbegreppet ett rätt trubbigt sådant, men jag kommer ändå här att redogöra för delar av diskussionen och lyfta fram de aspekter som jag finner särskilt användbara¹³.

¹³ För en mer uttömmande genomgång vad gäller historik och olika inriktningar se t.ex. Gardiner (2000), Bennett (2005) och Berger & Del Negro (2004).

Människors göranden och låtanden i vardagen har varit föremål för samhällsforskning under hela 1900-talet. Sedan mitten av seklet har det främst intresserat sociologer, etnologer och medieforskare, och det är också bland dessa som det ibland underteoretiserade vardagsbegreppet har vridits och vänts på och tillskrivits olika innebörder (H. M. Berger & Del Negro, 2004; Bennett, 2005). Olika förhållningssätt av idag kan härledas till de teoretiska resonemang som fördes kring begreppet vardag¹⁴ i efterkrigstidens Frankrike, vilka i sin tur har sin upprinnelse i industrisamhällets betoning på produktion och lönsamhet och motsättningen mellan ”populär-” respektive ”finkultur” (jfr t.ex. Adornos resonemang om den fördärliga populärmusiken, beskrivet i Martin, 1995:93ff; Gardiner, 2000). Här vill jag lyfta fram samhällsfilosofen Michel de Certeau, som beskriver individen som en aktiv användare, istället för en passiv konsument, av kulturella produkter (Certeau, 1984; jfr Willis, 1990). I likhet med t.ex. Lefebvre menar de Certeau att samhället inte existerar åtskilt från mänsklig aktivitet, utan att det skapas i och genom denna, och att det är i vardagen som detta sker. Lefebvre är dock kritisk till masskulturens inverkan på människor, medan de Certeau hävdar att det inte är fråga om en envägskommunikation som människor utsätts för, utan att de i sin vardagliga användning av massproducerad kultur faktiskt är kompetenta uttolkare som själva deltar i skapandet av såväl estetiska som kulturella innebörder (Certeau, 1984; H. M. Berger & Del Negro, 2004; Bennett, 2005).

För musikforskningens del hamnade vardagsbegreppet i blickpunkten i och med boken *Music in everyday life* (DeNora, 2000). Senare har DeNora kritiserats av Sloboda (2010) för att inte explicit definiera begreppet, utan istället låta det definieras implicit av de empiriska exempel hon tar upp. När Sloboda (ibid.), i syfte att råda bot på detta, formulerar tio punkter som är tänkta att fungera som ett slags checklista för vad som är vardag och vad som inte är det, tycker jag dock att det finns brister i resonemanget, eftersom även Slobodas definition av vardagsbegreppet är empiriskt, snarare än teoretiskt, förankrad. Exempelvis finner jag hans uppfattning att vardagliga musikupplevelser är sådana som inträffar ofta, och i bekanta miljöer, ganska okontroversiell. Att musik i vardagen enbart skulle vara inspelad (populär-)musik¹⁵, och sådan som förekommer på offentliga

¹⁴ Motsvaras av den engelska termen *everyday life*. På franska används adjektivet *quotidien(-ne)*, som betyder ”daglig”.

¹⁵ Enligt Sloboda är det en förenkling att sätta likhetstecken mellan vardaglig musik och populärmusik, men han hävdar likväl (på empirisk grund) att den musik människor ägnar sig åt i vardagen är just populärmusik (Sloboda, 2010:502).

platser, har jag däremot svårare att acceptera. När Sloboda hävdar att musikundervisning i skolan inte omfattas av vardagsbegreppet, medan t.ex. musik i restaurangmiljö gör det, menar jag att han förbiser det faktum att man i definitionen av begreppet också måste ta hänsyn till vems vardag det är fråga om, och hur den uppfattas av dem som lever i den (jfr Gardiner, 2000; Bennett, 2005; Drotner, 2006).

För det första anser jag att musikundervisning i olika former visst kan anses falla inom ramen för det vardagliga, eftersom det är fråga om regelbundet återkommande aktiviteter i välbekanta miljöer. Jag tror dessutom att vardagsbegreppet kan vara en nyckel till att resonera kring dagens svenska musikundervisning, som ofta gör anspråk på att ta intryck av, och anpassa sig till, ungdomars förhållande till musik utanför skolan (Ericsson, 2002; Green, 2008; Bergman, 2009). För det andra skiljer jag mig från Sloboda i det att jag inte begränsar studiet av den musikaliska aktiviteten till lyssnande, eftersom mitt intresse även omfattar olika former av musicerande och musikskapande i vardagen. Det som gör detta vardagligt är att det för dem det gäller sker som ett inslag i den dagliga livsföringen. Återigen menar jag att det inte är aktiviteter eller miljöer *i sig* som är vardagliga eller inte, utan att de alltid måste ses i relation till de individer som omfattas av dem. För det tredje, och följaktligen, vill jag hävda att distinktioner vad beträffar musiken som sådan är ointressanta i sammanhanget. Det går inte att säga att en slags musik är vardaglig till sin natur, medan en annan inte är det. Istället anser jag att det är formerna för musikanvändningen, och de situationer där den äger rum, som borde stå i fokus för begreppsdefinitionen.

Vardagens inneboende vanlighet har, som jag nämnde inledningsvis, medfört kritik mot begreppet och dess användning. Samtidigt, menar Bennett (2005), är den vardag där så mycket tas för givet ett värdefullt forskningsobjekt, eftersom det är där samspelet mellan kultur och struktur äger rum. Med andra ord ligger vardagsbegreppets styrka som teoretisk tolkningsram, även om det kan låta motsägelsefullt, i just det ”vanliga”, trots att det också är detta som gör det en aning svårdefinierat. Här sympatiserar jag med Berger och del Negro, som föreslår att det inte finns några företeelser som i sig själva är vardagliga, utan att vardagsbegreppet bäst definieras utifrån vad det *inte* är, dvs. särskilda tilldragelser (eng. *events*) (H. M. Berger & Del Negro, 2004). Härigenom blir det möjligt att beakta inte bara individens förmåga till handling, utan också vardagen som det mångfacetterade utrymme där detta sker.

Forskning om musik i vardagen, noterar Sloboda (2010), tycks kännetecknas av ett anti-elitistiskt förhållningssätt, vilket innebär ett intresse för hur människor i allmänhet använder musik i alla upptänkliga former – inte

bara för produktion och utövande, och inte bara för situationer där musiken står i centrum. Genom deltagande i den vardagliga kulturen sker ett identitetsarbete inom individen, men i ständigt samspel med omgivningen (Willis, 1990; Giddens, 1997; Jenkins, 2008). Mer om detta följer, men först måste något mer sägas om synen på förhållandet mellan den handlande individen och musiken. Jag ansluter mig till Small (1998), som väljer att definiera musik inte som ett substantiv, utan som ett verb med innebörden att ta del i ett musikaliskt skeende, i någon form, på något sätt: "To music is to take part, in any capacity..." (ibid.:9) (REF jfr Small 1987:50). Det kan handla om att musicera, dvs. att spela eller sjunga, att lyssna, komponera/göra musik eller att dansa. Small betonar också att *musicicking* omfattar alla sammanhang där människor har med musik att göra, oavsett om det är fråga om levande musik eller inspelad sådan¹⁶.

Som framgår låter det engelska ordet *music* sig användas och böjas så att det fyller Smalls syften¹⁷. Med "musik" är det inte riktigt lika enkelt. Som en svensk verbform har föreslagits "musika" (Tivenius, 2004; Lilliestam, 2006), men den tycks inte ha fått något riktigt fäste i vokabulären vare sig bland forskare eller bland andra. Generellt kan man säga att det finns problem både med att uppfinna nya begrepp och att fylla gamla begrepp med nya innebörder. Sannolikt har vårt tänkande om musik under de senaste generationerna präglats starkt av en uppdelning mellan (aktivt) utövande och (passivt) åskådande, varför ett ord som överskrider gränsen däremellan kan befinnas otympligt och svårhanterligt – det uttrycker helt enkelt inte det vi tänker. Även om "musikande" skulle kunna vara en benämning på vad som är föremålet för mitt intresse i föreliggande avhandling väljer jag att använda det längre, men i mitt tycke mer informativa "musikaliskt deltagande"¹⁸. Uttrycket är lånat från Grandins artikel *Det musikaliska deltagandet och den musikaliska medborgaren* (Grandin, 1999) och pekar i samma riktning som ovanstående referenser.

¹⁶ Lilliestam beklagar att Small inskränker definitionen till att gälla endast levande musik (Lilliestam, 2006:24). Small klargör dock med all önskvärd tydlighet att "... to pay attention in any way to a musical performance, even to Muzak in an elevator, is to music" (Small, 1998:9).

¹⁷ Detta verkar vara ett nygammalt påfund, eftersom Jorgensen skriver om "... music making or, to use an old English word, *musicicking*. It focuses on music making as a process rather than a product, a verb rather than a noun" (Jorgensen, 1997:11). Ordet förefaller då tillskrivas den mer begränsade innebörden "att musicera".

¹⁸ I samtalen med ungdomarna har detta "översatts" till frågan om hur de "syslar" med musik.

Varför behövs då detta teoretiserande om *musicking*, eller musikaliskt deltagande? Small besvarar frågan med att så gott som alla människor har en mer eller mindre medveten uppfattning om vad musik och musikaliska handlingar är, eller inte är, och vilken roll de spelar i våra liv (Small, 1998). En teori om musikaliskt deltagande som, i likhet med det musikaliska deltagandet som sådant, inkluderar musikaliska erfarenheter av skilda slag, är enligt Small en betydelsefull komponent i förståelsen av oss själva och våra relationer till andra, eftersom den tar som utgångsläge att alla människor i någon mening är musikaliska (jfr Gabriellson, 1983), och att allas musikaliska erfarenheter därför är giltiga. Vidare upprättas genom det musikaliska deltagandet en serie relationer, och det är härigenom som det blir meningsfullt (Small, 1998). På samma sätt menar Grandin att musik i likhet med demokrati är en fråga om deltagande, och att musiken därför ställer ”fundamentala frågor om demokrati och människors lika värde” (Grandin, 1999:115).

Varför *musicking*?

Eftersom Small (1987, 1998) inte är ensam om att tala om *musicking* kan det vara befogat att göra en begreppslig distinktion mellan hans och andras, främst David Elliotts (1995), användning av begreppet. Fövisso antyder redan Elliotts stavning, *musicing*, en annorlunda ansats, men som snart ska framgå är skillnaden större och mer fundamental än närvaron, alternativt frånvaron, av en konsonant. De olika författarna argumenterar inte heller emot varandra, varför meningsskiljaktigheterna dem emellan inte är reella, utan snarare resultatet av en granskning av deras respektive skriftliga framställningar. Genom att redogöra för hur deras respektive begreppsanvändning skiljer sig åt i några centrala avseenden, är avsikten att ytterligare underbygga valet av Smalls *musicking* som en utgångspunkt i föreliggande studie.

Small och Elliott tar sin gemensamma utgångspunkt i uppfattningen att musik inte först och främst är en fråga om musikaliska verk, utan om en aktivitet som försiggår i en social kontext. Medan Small, vilket jag nämnde ovan, låter *musicking* beteckna såväl musicerande och skapande som lyssnande och dans, definierar Elliott *musicing* som en sammandragning av *music making*. Denna variant av begreppet omfattar musikgenererande handlingar som musicerande, improvisation, komposition, arrangering och dirigering (Elliott, 1995:40). Lyssnande är enligt Elliott en central aspekt av allt sådant – vilket betonas, aktiva och avsiktliga – handlande; däremot inryms inte musiklyssnande som fristående aktivitet i *musicing*-begreppet.

Detta är något som Elliotts praxiala¹⁹ filosofi har kritiserats för (O'Toole, 2005), en kritik som författaren dock inte själv känner igen sig i (Elliott, u.å.). Inte desto mindre är musiklyssnande i hans version starkt knutet till det musikaliska utövandet, och detta utövande beskrivs i själva verket som en förutsättning för ett kompetent lyssnande. En mellanställning värd att nämna intas av Jorgensen, som i förbigående nämner begreppet '*music-ing*' i betydelsen musikgenererande handling, men som också i anknytning till detta framhåller att även lyssnande är en handling (Jorgensen, 1997:83 f). Följaktligen kan man säga att Jorgensen likställer lyssnande med '*music-ing*', även om hon inte går så långt som till att inkludera lyssnande i begreppets denotation.

Såväl musikutövande som musiklyssnande kan enligt Elliott företas på fem olika nivåer, från "novis" till "expert", där lyssnarens relation till musiken antas höra samman med dennes förmåga till utövande (Elliott, 1995). Denna bild skiljer sig förvisso från den pyramid som Small använder som metafor för en outtalad, men ofta vedertagen, uppfattning om musikalisk förmåga. I toppen av denna finns de som komponerar, och som därmed anses ägna sig åt genuint skapande. Därunder finns musikerna, utövarna, som mestadels reproducerar andras material, och längst ner återfinns lyssnarna, vilka endast betraktar och avnjuter kompositörernas verk, framförda av musikerna (Small, 1987). En sådan inställning, menar Small, bortser från det faktum att förmåga till *music-ing* är en grundläggande mänsklig egenskap, och att musikalisk förståelse är något vi framför allt tillägnar oss i vardagen. Den som däremot tror sig sakna en sådan förmåga, och därmed anser sig oförmögen till förståelse, har dock alltför ofta, menar Small, fått den uppfattningen genom musikundervisning.

Här bör noteras att varken Small eller Elliott uttrycker sig i termer av det som allmänt går under beteckningen "musikalitet" (jfr Brändström, 1997), utan att deras resonemang snarare handlar om vad som skulle kunna beskrivas som musikalisk förmåga (Small talar här om *musical ability*, medan Elliott använder *musicianship*). Den huvudsakliga skillnaden dem emellan ligger i betoningen av handling och prestation (Elliott), respektive deltagande (Small). Med andra ord är *music-ing* snarast att förstå som "musikaliskt handlande", medan *music-ing*, i enlighet med föregående avsnitt, kan beskrivas som "musikaliskt deltagande". Detta får i sin tur implikationer för hur de uppfattar relationen mellan musik och identitet. *Musicing* bidrar till individens självuppfattning, menar Elliott, eftersom människor tenderar att identifiera sig med vissa former av musik och musicerande. Identitet hör med andra ord samman med musikaliska handlingar:

¹⁹ Denna översättning av Elliotts term *praxial* är lånad av Tivenius (2008).

”I am this person who can do this thing well” (Elliott, 1995:180). *Musicking* däremot är, liksom identitet, en fråga om interaktion, framhåller Small (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008). I det musikaliska deltagandet upprättas relationer mellan deltagarna, och därmed mellan individ och samhälle.

The social dimension arises from the fact that individual identity, who one is, is based on relationships; who one is is how one relates, to, oneself, to other people, to the natural and even the supernatural world, and musicking is concerned with the exploration, the affirmation and the celebration of relationships (Small, 1987:56).

Som framgår fungerar *musicking*, musikaliskt deltagande, bättre tillsammans med de perspektiv på identitet som redogjorts för tidigare än vad *musicing*, musikaliskt handlande gör. Det jag framför allt reagerar på är tanken att förmågan till lyssnande skulle vara avhängig lyssnarens förmåga till musikaliskt utövande. Resonemanget är knappast överförbart till andra konstnärliga uttryck – det blir snarast absurt att tillämpa på exempelvis teater, måleri, litteratur eller film. Även om Elliotts underliggande syfte är att upprätta det (praktiska) musikaliska kunnandet i en teoretisk-estetisk musikfilosofisk och -pedagogisk kontext (Elliott, 1995:12) på sätt och vis kan anses lovvärt, riskerar han att framställa musik som något alltför exklusivt och från vardagen åtskilt. Elliotts begrepp bryter sig heller aldrig riktigt loss från musikens undervisningssammanhang, medan Smalls begrepp är allmängiltigt för alla människor i olika tider, samhällen och kulturer (jfr Nettl, u.å.). *Musicing* utan *k*, ett begrepp som begränsas till *music making*, är av dessa anledningar inte användbart i denna avhandling.

Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras först studiens design och urvalet av intervjupersoner. Därefter redogör jag mer ingående för undersökningens olika delar. I studiens inledningsskede genomfördes en enkel enkätundersökning, vilken låg till grund för den fortsatta undersökningen. En sammanställning av resultatet av denna presenteras, varpå jag för ett resonemang kring materialets tillförlitlighet. Tyngdpunkten ligger sedan på gruppsamtal och intervjuer med ett antal 14–15-åringar i grundskolans år 8. I centrum för samtalen står ungdomarnas uppfattningar om, och användning av, musik i vardagen. Vidare redovisas tillvägagångssätt vid transkribering samt analys och framställning av materialet. I kapitlet redogörs också för metodologiska och etiska överväganden som gjorts under arbetets gång.

Studiens design

Den empiriska delen av studien utformades som en tratt, så till vida att jag började i större grupper och gick via mindre grupper ner på individnivå, med successivt ökande struktureringsgrad (jfr Morgan, 1997).²⁰ I praktiken gick detta till på följande sätt: Två åttondeklasser på olika skolor och orter kontaktades och vid ett inledande besök i helklass gav jag en kort muntlig presentation av mig själv och studien. En tid därefter följde träffar i halvklass, sammanlagt fyra stycken, där ungdomarna fick berätta *hur, när, var* och *varför* de sysslar med musik. De som deltog vid dessa tillfällen fick också i en enkel enkät uppge fem låtar/musikstycken som de lyssnat på de senaste dagarna. Med utgångspunkt i enkäten sammanställdes sex korta musikexempel som låg till grund för sammanlagt fyra gruppsamtal, två på vardera skolan, med fyra (i ett fall tre) ungdomar i varje grupp. Slutligen intervjuades alla de som deltagit i gruppsamtalen. Intervjuerna genomfördes enskilt eller i par. Det empiriska materialet samlades in under perioden februari–juni 2007. På våren 2008 (dvs. sista terminen innan deltagarna gick ut nian och därmed lämnade grundskolan) återvände jag till de båda klasserna och presenterade en första sammanställning av materialet.

En förhoppning med trattdesignen var att under arbetets gång kunna bygga upp ett slags ömsesidigt förtroende. Dessutom lades studien upp så att de olika delstudierna kompletterar och förutsätter varandra och till-

²⁰ Det inledande arbetet med att designa och planera studien inspirerades av Layders forskningskarta, vilken beskriver fyra nivåer som kan utgöra forskningens fokus: *context*, *setting*, *situated activity* och *self* (Layder, 1993). Poängen är att dessa inte helt separeras från varandra, utan att ”In general terms it is best to understand macro and micro features as intermingling with each other through the medium of social activity itself” (ibid.:71, 72).

sammans bildar en helhet. Rubin och Rubin framhåller att "[p]eople are more willing to talk in depth if they conclude that you are familiar with and sympathetic to their world" (Rubin & Rubin, 1995:76). Jag såg det som betydelsefullt att ungdomarna som medverkade i studien gavs tillfälle att iaktta mig i skydd av gruppen innan jag träffade dem enskilt (jfr Kvale, 1997). För min del innebar samtalen i halvklass att jag fick en överblick över de sammanhang där musik i någon form används eller utövas av ungdomarna. Halvklassträffarna fungerade också som ett sätt att betona att mitt intresse rörde musikanvändning i alla upptänkliga former, inte enbart de där musikutövande och musik som medvetet vald aktivitet stod i fokus. Genom att gå igenom den musik som uppgavs i enkäten fick jag en uppfattning om den musik som ungdomarna lyssnade på vid tiden för empiriinsamlingen (eller åtminstone vid inledningen av den). Härigenom skapades också ett underlag för valet av musikexempel till gruppsamtalen. Intervjuerna utformades i sin tur så att de kompletterade och följde upp sådant som framkom i såväl enkät som i gruppsamtal.

Inledande metodologiska reflektioner

Först några ord för att bringa reda i vokabulären. Beteckningen "fokusgrupper" avser en viss form av gruppintervjuer där grupper av människor diskuterar ett av forskaren givet ämne, ofta utifrån ett stimulusmaterial (Wibeck, 2000)²¹. Denna metod har sitt ursprung i marknadsundersökningar, men används numera även i vetenskapligt syfte (Kvale, 1997; Wibeck, 2000). Fokusgruppsmaterial kan analyseras med avseende på innehåll eller samtalsinteraktion, men oavsett vilket finns i analysen ofta ett jämförande moment mellan samtal eller samtalssekvenser (Wibeck, 2000). I mitt fall analyseras allt intervjumaterial som en helhet. Det som sägs i grupp kan ses i ljuset av det sociala sammanhang som gruppen utgör, men uttalanden i grupp kan också analyseras tillsammans med intervjuutsagor som förklarar, utvecklar eller motsäger dem. Jag gör därför inte anspråk på att ha genomfört en regelrätt fokusgruppsstudie. Mina gruppintervjuer hade dock en tydlig samtalskaraktär, med relativt låg struktureringsgrad och ett gemensamt stimulusmaterial. Av denna anledning väljer jag att använda ordet "gruppsamtal" för att beteckna den del av studien som strax ska beskrivas närmare.

Forskningsintervjun är, oavsett om den företas enskilt eller i grupp, "en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två [eller flera, min anm.] par-

²¹ Morgan förespråkar en bredare definition av fokusgrupper som "a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher" (Morgan, 1997:6)

ter om ett tema av ömsesidigt intresse” (Kvale, 1997:117). Generellt gäller att enskilda intervjuer²² genererar djupare information än gruppintervjuer. Enligt Morgan kan dock det omvända vara fallet om man studerar ämnen som deltagarna inte har reflekterat så mycket över, eller företeelser som man normalt inte sätter ord på (Morgan, 1997). Min uppfattning är att ungdomarna i föreliggande studie inte var främmande för att tala om musik, men att det vanligtvis sker utifrån andra aspekter än de som är aktuella här. Av den anledningen såg jag det som en fördel att intervjuerna föregicks av gruppsamtal. Grupsituationen kan också, vilket Kvale påpekar, ”frambringa en livfull *mellanmännisklig dynamik* och demonstrera det sociala samspel som leder fram till intervjuuttalandena” (Kvale, 1997:263; kursivering i original).

Poängen är att den ena metoden inte är bättre än den andra, utan att de gör det möjligt att studera olika saker (Morgan, 1997). I gruppintervjuer ligger fokus på interaktionen: här kan åsikter brytas mot varandra samtidigt som normer och värderingar inom gruppen tydliggörs. I enskilda intervjuer står individen i centrum. Här kommer även den som är tystlåten i grupp till tals, och personliga förhållningssätt kan uttryckas mer förbehållslöst. En kombination av dessa båda intervjumetoder gör det möjligt att dra nytta av respektive metods fördelar (ibid.). Det innebär också att det skapas en slags gemensam kontext för såväl intervjuperson som intervjuare, så att bägge kan referera till (i föreliggande fall) gruppsamtalen i intervjuerna. En risk är att man genom grupp- respektive enskilda intervjuer vid studier av ett och samma ämne erhåller motstridiga data, vilket kan ses som ett validitetsproblem. Det faktum att människor tenderar att bete sig olika i olika sammanhang behöver dock inte betraktas som ett sådant, utan kan istället leda till en ökad förståelse för undersökningskontextens betydelse (ibid.). Att olika förhållningssätt blir tydliga i grupp respektive individuellt kan alltså vara en viktig del av resultatet. Ett rimligt antagande är dessutom, åtminstone om samtalen inte är alltför hårt styrda, att olika aspekter av ett och samma tema kan aktualiseras beroende på sammanhanget.

Urval

När studien planerades gjordes det bl.a. med utgångspunkt i Lilliestams studie av göteborgska gymnasister (Lilliestam, 2001). Här framkommer en del skillnader med avseende på gymnasieprogram, och författaren antyder också att ungdomar på mindre orter skulle kunna ge uttryck för delvis andra uppfattningar om musik än de som bor i en storstad. Mot denna

²² I denna metodologiska diskussion omfattar ”enskild intervju” även parintervjuer.

bakgrund riktades mitt undersökningsfokus mot ungdomar bosatta på mindre orter, och som ännu inte hade påbörjat sina gymnasiestudier. Valet stod mellan grundskolans år åtta och nio, men föll på det förra eftersom jag förmodade att niorna skulle ha fullt upp med gymnasieval och nationella prov under vårterminen, då studien var tänkt att genomföras. För att få tag på två åttondeklasser vände jag mig till kommunala skolor på två orter av olika storlek. Gemensamt för skolorna var att de hade ett varierat upptagningsområde. De skolor som kom ifråga hade inte heller profilklasser, dvs. klasser där samtliga elever valt inriktning mot t.ex. musik, dans eller någon idrott. Däremot ansåg jag skolans storlek och vilka skolår den omfattade vara av underordnad betydelse, förutsatt att ovanstående tillgodosågs. Urvalet gjordes efter att jag inhämtat information om skolor i ett antal olika kommuner, dels via kommunernas/skolornas hemsidor, dels genom formella och informella kontakter.

Inledningsvis vände jag mig till skolans rektor via e-post. Denne förmedlade i sin tur kontakt med en klassföreståndare i någon av åttondeklasserna på skolan, vilka kom att fungera som ”portvakter” (Hammersley & Atkinson, 2007:27). Allteftersom undersökningen framskred och jag kom längre ner i ”tratten” hamnade de stora enheterna, som skola och klass, alltmer i bakgrunden. Det kan dock vara värt att säga något om de sammanhang där studien genomförts, och ge en kort beskrivning av de aktuella skolorna (här benämnda Skola A och Skola B) och klasserna (följaktligen kallade 8A och 8B).

Skola A är en 7–9-skola belägen i centralorten i en kommun med mindre än 30 000 invånare. Skolan har uppemot 600 elever och upptagningsområdet utgörs av såväl tätort som landsbygd. Till 7:an blandas eleverna från de överlämnade skolorna till nya klasser. Klassföreståndaren beskriver klassen som ”jämn” och ”sportig”, och säger att ”de tycker väldigt mycket om varandra”.

Skola B ligger i en kommun med mer än 100 000 invånare. Skolan är en F–9-skola med ca 450 elever från närliggande villabebyggelse och flerbostadshus. Några av dem bor i en mindre tätort utanför staden men har valt att gå grundskolans senare år på denna skola. 8B är en stor klass – 32 elever – och beskrivs av klassföreståndaren som ”en salig blandning” av starka och svaga elever med olika social bakgrund.

Vid den inledande träffen med de båda klasserna utdelades skriftlig information om undersökningen tillsammans med en förfrågan om deltagande (se Bilaga 1), där såväl ungdomarna som deras vårdnadshavare om-

bad meddela om deltagande i studien kunde komma i fråga (Rubin & Rubin, 1995; Kvale, 1997; Vetenskapsrådet, 2002)²³. Samtycket gällde endast medverkan i gruppsamtal utifrån musiklyssning, och av informationen framgick att samtalen skulle spelas in (jfr Norrby, 2004:226). Här uttrycktes också en önskan om att det som sades vid gruppsamtalen inte skulle spridas vidare (jfr Morgan, 1997:32). Resultatet blev sju deltagare från den ena skolan (fyra tjejer, tre killar) och åtta från den andra (fem tjejer, tre killar). Efter varje gruppsamtal frågade jag deltagarna om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju och bad än en gång om skriftligt samtycke (Bilaga 2). Denna gång var alla de 15 ungdomarna positiva till fortsatt deltagande. Genom att vända mig till två klasser på olika skolor kunde jag ”uppväga risken för att det rädde särskilda omständigheter vid en enskild [skola/klass]” (Kvale, 1997:89). Det ”självurval” (jfr Hammersley & Atkinson, 2007:104) som därefter tillämpades (och som diskuteras utförligare i nästa avsnitt) var inte helt riskfritt, men resulterade i ett nödvändigt, och tillräckligt, antal deltagare för att studien skulle kunna genomföras som planerat ner på intervjunivå.

Skolmiljöns betydelse för urvalet

Klassföreståndarna i 8A och 8B var inte direkt inblandade i studien, men i och med att denna genomfördes i skolan kom de att bli betydelsefulla i arrangemanget runt omkring. Eftersom klassföreståndarna engagerades av skolornas respektive rektorer, som var de första som kontaktades, kunde jag inte kontrollera urvalet ner på klassnivå. Det är t.ex. troligt att rektorn utgick från vilka klassföreståndare som kunde tänkas vara intresserade av, eller åtminstone acceptera, att avsätta en del av sin egen och, främst, elevernas tid till ett projekt av det här slaget. Man kan också anta att klasser med stora interna konflikter eller problem av andra slag inte kom ifråga för undersökningen. Klassföreståndarna var inte närvarande vid något av studiens olika samtal, bortsett från det inledande informationstillfället, då jag träffade ungdomarna i helklass. Däremot hjälpte de till att hitta lämpliga tider för genomförandet i sin helhet och sätta samman fungerande

²³ Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) låg till grund för flera etiska ställningstaganden som jag gjorde i samband med planeringen och genomförandet av den empiriska delen av studien. Det senare ägde, som tidigare nämnts, rum under våren 2007. Året därefter ändrades riktlinjerna till följd av en lagändring, varför detta dokument numera beskrivs som ”delvis förlegat och används inte längre aktivt av Vetenskapsrådet” (<http://codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>; hämtat 13 augusti 2010). Likväl var det detta jag rättade mig efter då det begav sig.

grupper till gruppsamtalen²⁴. De ombesörjde också insamlingen av lappar om samtycke inför såväl gruppsamtal som intervjuer.

Portvakter, som jag liknat klassföreståndarna vid ovan, kan enligt Hammersley och Atkinson ha en uppfattning om vilka individer som är särskilt lämpade att delta i en studie (Hammersley & Atkinson, 2007), och även försöka påverka urvalet genom att välja ut, som man tycker, lämpliga personer. Oavsett om detta sker i välmening eller för att påverka undersökningen gäller det för forskaren att bevara sitt inflytande över urvalet (ibid.). I och med att jag till att börja med riktade förfrågan om deltagande till hela klasserna, varefter ungdomarna själva (tillsammans med vårdnadshavare) fick ta ställning till om de ville vara med eller ej, var det inte möjligt att ”handplocka” personer till studien, varken för mig eller klassföreståndarna. Risken fanns därmed att antalet deltagare skulle bli antingen för stort eller för litet, eller att fördelningen skulle bli sned mellan eller inom klasserna. Dock innebar det också att beslutet om deltagande inte överläts till någon annan än just dem som det direkt berörde – något som jag ansåg var det viktigaste av allt.

Det går inte att utesluta att jag som person hade inverkan på vilka som valde att delta i studien, och vilka som inte gjorde det. Egenskaper som att jag är kvinna med ett svenskklingande namn kan ha bidragit till att något färre killar än tjejer, samt endast en person med uttalat utländsk bakgrund, finns representerade i materialet. Även om detta stannar vid spekulationer är det värt att reflektera över. Något som jag däremot hade möjlighet att påverka var hur jag framställde mig själv för ungdomarna. Här var jag noga med att helt enkelt presentera mig som ”musikforskare” och inte referera till min bakgrund som musiklejare, eftersom detta sannolikt hade inverkat menligt på studien (jfr Rubin & Rubin, 1995).²⁵ På motsvarande vis klagjorde jag vid den inledande kontakten med rektorerna att undersökningen i och för sig handlade om musik, men att den inte skulle genomföras i samband med musikundervisningen. Av etiska skäl kontaktade jag dock musiklejaren/musiklejarna på respektive skola och informerade dem om projektet.

Vilka tider som fanns tillgängliga för gruppsamtal och intervjuer varierade mellan de olika klasserna. Hos 8A stod efter en genomgång av klassens schema två lektionstillfällen och två håltimmar per vecka till mitt för-

²⁴ Generellt gäller enligt Wibeck att arbetet i s.k. kompatibla grupper blir mer effektivt ”eftersom det går åt mindre tid och energi för att upprätthålla gruppen som sådan” (Wibeck, 2000:29).

²⁵ Däremot ansåg jag att denna erfarenhet var till nytta i samarbetet med klassföreståndarna.

fogande. Här var det tydligt uttalat att min undersökning inte fick störa eller ta tid från ordinarie skolverksamhet. Klassföreståndaren i 8B menade däremot att det inte var något problem att hitta tider, ”Jag säger till mina kollegor om du behöver låna några elever på deras lektioner” (dagboksanteckning 070124). Denna flexibilitet visade sig vara värdefull eftersom det dröjde innan det gick att få till stånd ett av gruppsamtalen här. Anledningen var att i synnerhet en av dem som samtyckt till att vara med i studien ofta var frånvarande från skolan. Efter en tid föreslog klassföreståndaren att denna person skulle ersättas av någon annan så att samtalet kunde bli av, men jag motsatte mig det förslaget. Vederbörande valde sedan, när gruppsamtalet äntligen hade genomförts, att lämna lappen om samtycke till intervju direkt till mig istället för till klassföreståndaren. Detta pekar på att det kan vara problematiskt att genomföra en undersökning i skolmiljö, men det visar också att det inte är omöjligt att, sammanhanget till trots, upprätta en dialog med de inblandade som går utanför skolkontexten.

Samtal i större grupp

För att bilda mig en uppfattning om *hur, när, var och varför ungdomarna sysslade med musik* träffade jag dem i halvklass. Dessa sessioner tog 15–30 minuter och ägde rum parallellt med lektioner som klassföreståndarna hade med de för undersökningen aktuella klasserna. Den största gruppen hade 15 deltagare och den minsta tio (i bägge klasserna var några elever frånvarande vid undersökningstillfället). För att i någon mån ta bort känslan av skola fördes samtalet ganska fritt, utan handuppräknings- eller anteckningar på tavlan. Däremot antecknade jag för egen del. Vi tog en fråga i taget och höll på med den tills ämnet var uttömt, om än på en rätt ytlig nivå. I några fall ställdes följdfrågor.

I denna del av studien blev det tydligt att musik förekom i vitt skilda sammanhang och att det musikaliska deltagandet långt ifrån alltid handlade om eget utövande. Musiken beskrevs också allt som oftast som något man lyssnade på samtidigt som man gjorde något annat, t.ex. förflyttade sig från en plats till en annan. Även om olika inrättningar och lokaliteter nämndes var musik ofta något som man ”bar med sig”. I 8A noterade jag att ingen nämnde sång eller spel på instrument i samband med frågan om hur de sysslade med musik. Efteråt frågade jag klassföreståndaren om det inte var någon i klassen som spelade, och fick efter någon eftertanke svaret att det i klassen fanns en kille som spelade gitarr, men att han var sjuk denna dag. Värt att notera är att samtalsengagemanget i 8A inte skilde sig nämnvärt från 8B, där såväl sång och instrumentspel som dans nämndes i rätt stor utsträckning.

Enkät

Enkäten, som delades ut och fylldes i vid halvklassträffarna, var mycket enkelt utformad, med uppmaningen ”Skriv fem låtar/musikstycken som du har lyssnat på de senaste dagarna” följt av fem tvådelade rader för ”Musik” samt ”Artist, grupp eller kompositör”. Den som fyllde i enkäten ombads också markera med ett kryss om vederbörande var ”tjej” eller ”kille”. På detta sätt genererades ett rätt så omfattande material, som för överblickens skull sammanställdes i ett excelark. Ett visst mått av detektivarbete fick tillgripas ibland, som när en engelsk låttitel återgavits (sannolikt) så som personen i fråga uppfattade att texten lät i sången, men utan att vederbörande kunde stava, alternativt förstod, de enskilda orden. I några fall fanns endast låttitel angiven, men det löste sig ofta genom att samma titel dök upp tillsammans med artist/grupp i någon annan enkät.

Min huvudsakliga avsikt med denna del av undersökningen var att, med såväl gruppsamtal som intervjuer i sikte, skaffa mig en grundläggande kännedom om den musik ungdomarna uppgav att de lyssnade på. När sammanställningen var färdig ägnade jag mycket tid åt att leta musik på Internet (där det mesta fanns tillgängligt), lyssna och titta på musikvideor, företrädesvis på webbplatserna MySpace och YouTube. Jag sökte också information om artisterna och grupperna i svenska och engelska Wikipedia, samt i förekommande fall på artisternas/gruppernas egna hemsidor. Förutom att jag blev bekant med musiken, vilket skulle visa sig vara värdefullt i samtalen i och med att jag där kunde uppfatta och förstå referenser till artister och grupper som för mig varit okända tidigare, var det i enkätmaterialen också möjligt att skönja vissa tendenser som jag hade i åtanke i den fortsatta studien.

Musiken i enkäten

Enkätformuläret (Bilaga 3) utformades så att det skulle vara öppet för olika typer av musik och musikstilar. Den musik som omnämndes av ungdomarna kan dock i svepande drag beskrivas som västerländsk populärmusik, såtillvida att t.ex. jazz, konst- och folkmusik inte förekommer över huvud taget, och inte heller populärmusik från andra delar av världen än Europa och Nordamerika. Att härav dra slutsatsen att ungdomarna inte lyssnar på, eller alls kommer i kontakt med, sådan musik vore dock förhastat eftersom det i de efterföljande gruppsamtalen och intervjuerna även omtalas sådan musik som inte finns representerade i enkäten. Detta ska i stället ses i relation till metoden som sådan och vad det kan innebära att fylla i ett aldrig så enkelt, och anonymt, enkätformulär, något som jag strax ska återkomma till.

Sammanlagt resulterade enkätundersökningen i 119 namngivna, samt 18 icke namngivna (överlappar till viss del de namngivna), låtar med 96 olika artister, grupper eller tillfälliga artistkonstellationer, vilka representerar flera olika stilar. Utöver dessa fanns några artister, grupper och låtar som jag inte har kunnat hitta några uppgifter om. Somliga av dessa är tveksamt om de över huvud taget existerar. En person uppgav en egentillverkad låt och två skrev ”techno” istället för en specifik låt eller musiker. Allt som allt besvarades enkäten av 19 tjejer och 28 killar.²⁶ Fördelningen mellan antalet låtar som uppgavs av tjejer respektive killar var dock jämn; de förra skrev sammanlagt 90 låtar medan de senare skrev 96 stycken. Om olika personer uppgav samma låt räknades den en gång för varje gång som den skrivits. Det är alltså inte nödvändigtvis fråga om olika låtar.

För att kunna hantera enkätmaterial placerade jag in musiken som omnämndes där under ett begränsat antal stilrubriker, väl medveten om att gränserna mellan olika stilar inte alltid är varken tydliga eller självklara. Det gällde snarare att ställa in rätt brännvidd. Dessa stilrubriker var följande:

- Hiphop (13 låtar, 9 artister/grupper)
- Pop (24 låtar, 20 artister/grupper)
- Rock (36 låtar, 25 artister/grupper)
- Metal/hårdrock (28 låtar, 19 artister/grupper)
- Dance/techno (16 låtar, 15 artister/grupper)
- Övrigt, t.ex. fotbollskör och spelmusik (10 låtar, 8 artister/grupper)

Det var också dessa olika stilar som låg till grund för urval och sammansättning av de musikexempel som användes som stimuli i gruppsamtalen (se nedan under rubriken *Gruppsamtal*). Materialet har undersökts dels med avseende på de individer som har besvarat enkäten, dels med avseende på den där representerade musiken.

Av materialet framgår att musiklyssnandet för de flesta av ungdomarna kännetecknas av bredd, men inom vissa gränser. Kombinationer av två olika stilar är det överhuvudtaget vanligaste i enkäten, och dessa kan vara mer eller mindre närliggande varandra. Vid en granskning av hur de enskilda enkäterna har besvarats väcks dock frågor om såväl genus som det faktum att Skola A och Skola B ligger i städer av olika storlek. Det visar sig att det framför allt är killar i 8B (den större staden) som har uppgivit musik inom en och samma stil: två killar i 8B har skrivit enbart hårdrockslåtar, den ene av dessa fem låtar med en och samma grupp, och en kille i 8B

²⁶ Eftersom de som fyllde i enkäten ombads markera ”tjej” eller ”kille” används de beteckningarna genomgående i texten.

har skrivit enbart låtar inom kategorin dance/techno. En kille i 8B har, i likhet med två killar i 8A (den mindre staden)²⁷ samt en tjej i 8B skrivit låtar inom kategorin ”rock”. Däremot är det är till övervägande del i 8A som man återfinner dem som nämner tre olika stilar: fem tjejer och tre killar i 8A, respektive en tjej och en kille i 8B. Detta resultat är vanskligt att tolka utan att det stannar vid spekulationer, med tanke på att det handlar om så pass få enkäter. Möjligen kan det förstås i ljuset av en större enkätstudie, som visar att fler killar än tjejer definierar sig själva som ”stilbärare” och att detta eventuellt är något som är vanligare i större än i mindre städer (Bjurström, 1997:484ff).

Musiken som omnämns i enkäten kommer övervägande från USA, följt av Sverige och andra europeiska länder. Vad hiphop och metal/hårdrock beträffar är fördelningen jämn. Hårdrocksgруппerna kommer antingen från USA/Kanada eller Europa (hälften av dessa från Finland), och den hiphop som omnämns är till lika delar amerikansk och svensk. När det gäller pop och rockmusik är de amerikanska artisterna och grupperna klart överrepresenterade. Här finns också en del svensk musik. Däremot finns endast en artist och en grupp från Storbritannien nämnda inom dessa musikstilar, vilket är lite förvånande med tanke på att mycket av den rockmusik som uppges skulle kunna beskrivas som ”brittpop”. Kategorin dance/techno finns i huvudsak att tillgå på Internet, och skiljer sig från de övriga genom att den enbart utgörs av europeisk musik. De artister och dj:s som omnämns här kommer från Tyskland och Sverige, Danmark, England och Nederländerna samt i ett par fall från Italien och Polen.

Instrumentalmusik i alla former lyser med sin frånvaro i enkäten. Så gott som all musik (med undantag för något exempel på spelmusik i facket ”övrigt”) som uppges innehåller sång och text, framför allt på engelska. Detta gäller även den musik som har sitt ursprung i icke engelskspråkiga länder. Av de namngivna låtarna är det sju gånger så många som är på engelska som på svenska. I enstaka fall förekommer andra språk: franska och italienska (dance/techno) liksom tyska (metal/hårdrock) är representerade med en låt vardera.

Tendenser i enkätaterialet

Under rubriken hiphop sorterar alla låtar där texten rappas till mer eller mindre framträdande musik. Såväl hiphop som pop kan ha tydliga inslag av R’n’B. Till pop räknas också musik med drag av rock, folkrock och schlager. Låtar inom kategorierna hiphop respektive pop nämns av avse-

²⁷ Dessa har dock bara uppgett två respektive tre låtar när de besvarat enkäten.

vårt fler tjejer än killar: 18 tjejer och sex killar har skrivit musik som kan beskrivas som hiphop, och poplåtar anges av 31 tjejer och nio killar.

Som rock har jag valt att benämna gitarr- och trumbaserad rockmusik, både mer traditionell och alternativ. Om punk tidigare sågs som en tydligt avskild subkultur finns det nu flera grupper vars musik som kan beskrivas som ”punk-pop” eller ”punkinspirerad”, och som musikaliskt kan kategoriseras som relativt mainstreamorienterad rock (jfr Bjurström, 2005:272). När det gäller rockmusik är fördelningen mellan tjejer och killar ganska jämn: låtar i det här facket nämns av 20 tjejer och 30 killar. I den förstnämnda underkategorin, som bland annat innefattar pop-rock och countryinfluerad rock är dessa fördelade på tolv tjejer och fyra killar, medan det i underkategorin alternativ rock/punk/grunge återfinns åtta tjejer och 26 killar. Låtar som kan betecknas som metal/hårdrock uppges av 16 tjejer och 19 killar. Denna fördelning är anmärkningsvärt jämn med tanke på att hårdare, mer aggressiv musik brukar uppfattas som en utpräglat manlig domän (se t.ex. Christenson & Roberts, 1998). Däremot skiljer sig de båda klasserna åt, i det att det är mer än dubbelt så många i 8B som nämnt låtar inom metal/hårdrock som i 8A.

Som dance/techno har jag kategoriserat elektronisk (dans-)musik. Denna musikstil utmärker sig i materialet genom att den till allra största delen uppges av killar, närmare bestämt 20 stycken. Låtar under denna rubrik nämns endast av fyra tjejer, som alla går i 8A. Stilen nämns över huvud taget inte bland tjejerna i 8B.

Jag tittade också på hur enkäten besvarats vad gäller manliga respektive kvinnliga artister och grupper. Kvinnliga soloartister nämns av 18 tjejer och fem killar. Homogena manliga grupper²⁸ uppges av 24 tjejer och 49 killar. Fördelningen är jämnare när det gäller manliga soloartister, som omnämns av 33 tjejer och 25 killar. Manliga grupper med kvinnlig sångerska/frontfigur nämns av sju tjejer och sex killar. En möjlig slutsats av detta är att tjejer i större utsträckning lyssnar på kvinnliga artister medan killar framför allt lyssnar på grupper bestående av män. Tillspetsat kan det förstås som att tjejer lyssnar på kvinnor, medan både killar och tjejer lyssnar på män (jfr Ganetz, 2009). Detta var något som jag konfronterade ungdomarna med i intervjuerna senare i studien.

Enkätmaterialens tillförlitlighet

Det kan vara på sin plats att fråga sig om ett enkätmaterial av det här slaget är tillförlitligt och trovärdigt. Hur uppfattar 14–15-åringar uppgiften att skriva ”fem låtar/musikstycken som [man] har lyssnat på de senaste

²⁸ Endast en grupp bestående av enbart kvinnor grupp omnämns i materialet.

dagarna”, och hur uppriktiga kan man utgå från att svaren är? Till att börja med kan jag konstatera att ett fåtal, vilket antydde i kapitlets inledning, valde att inte vara seriösa när de fyllde i enkäten (eller att inte besvara den alls). Detta var uppenbart både i det aktuella undersökningstillfället och vid anblicken av det ifyllda enkätformuläret. Det bortfall som uppstod härigenom utgjorde heller inget stort problem. När de ifyllda formulären lämnades till mig noterades att samtliga sanningsenligt hade markerat ”tjej” eller ”kille”. Några hade dessutom noggrant strukit över det alternativ de inte valt.

Den stora frågan rör huruvida musiken som anges är sådant som man själv valt att lyssna på, eller sådant som man snarare råkat höra. I något fall kan det röra sig om det senare, som när två personer i 8B uppger musik som de i samband med halvklassträffen berättar att bildläraren brukar spela under lektionerna. Samtidigt kan man i denna ganska anonyma del av studien ana musikens performativa betydelse för ungdomarna, och att de faktiskt inte bara skriver ”vad som helst”. Ett illustrativt exempel utgörs av dialogen mellan de två tjejer i 8B som när sedan övriga i gruppen fyllt i enkäten och lämnat rummet sitter kvar, eftersom en av dem försöker komma på en femte låt. Kompisens lite otåliga förslag ”Men skriv Martin Stenmarck då, vi lyssnade ju på honom!” besvaras bryskt med ”Det kan jag väl inte göra heller!”. Flera andra har valt att nöja sig med tre eller fyra låtar, vilket också kan förstås i ljuset av detta.

Gruppsamtal

I grupsituationen får intervjuaren en mindre styrande roll än i en enskild intervju (Morgan, 1997). Som samtalsledare måste man dock vara medveten om att detta även innebär minskad kontroll över situationen (Kvale, 1997; Wibeck, 2000). Det gäller med andra ord att leda samtalet utan att vare sig styra det för hårt eller helt tappa kontrollen. För att lyckas med denna balansakt använde jag mig av ett stimulusmaterial (jfr Wibeck, 2000:66f) bestående av sex musikexempel som jag redogör för nedan. En enkel samtalsguide utarbetades också, till vilken jag hämtade inspiration från Lilliestam (2001). De övergripande frågorna, gemensamma för alla gruppsamtalen, var:

Hur skulle ni beskriva...

- den som lyssnar på musiken?
- den som spelar/sjunger?
- var/när musiken passar?

Skulle det kunna låta så här på en musiklektion i skolan?

När? / Varför inte?

För att få tillfälle att pröva såväl metod som stimulusmaterial kontaktades en musiklärare på en annan skola än de där undersökningen skulle äga rum. Denne ordnade fyra elever, två tjejer och två killar, i år 8 som ställde upp på ett pilotsamtal. Samtalet genomfördes som om det var ”på riktigt”, men det var ingen hemlighet att det var fråga om just en förstudie. Efteråt frågade jag hur de upplevt det hela, om musiken fungerade, om samtalet var lagom långt (ca 30 min) samt hur jag fungerade i sammanhanget. I denna grupp var tjejerna mer språksamma än killarna, och en viktig sak som jag blev varse var att jag som samtalsledare efter en stund tenderade att rikta blicken mot dem som jag förväntade mig skulle svara, dvs. i det här fallet tjejerna. Efter att ha lyssnat igenom det inspelade samtalet (som dock inte transkriberades) noterades även en del andra saker som jag behövde vara uppmärksam på, som hur en del frågor kunde ställas anorlunda, följdfrågor som jag glömt att ställa samt behovet av att anteckna under samtalets gång. Jag gjorde också bedömningen att musikexemplen gav upphov till intressanta diskussioner och att de därmed fungerade, varför de behölls i oförändrat skick.

Inför gruppsamtalen placerade vi oss så att alla kunde se varandra. En rundupptagande mikrofon, kopplad till en kassettbandspelare, ställdes mitt på bordet för bästa möjliga ljudupptagning. För uppspelning av musikexemplen användes en portabel cd-spelare. Musiklyssningen tillförde gruppsamtalen struktur, men när det gäller de samtal som fördes var struktureringsgraden låg. Detta innebar att olika resonemang kunde föras i de olika grupperna, och gjorde det möjligt för deltagarna att själva introducera nya teman och ställa frågor till varandra (jfr Morgan, 1997; Wibeck, 2000). Inledningsvis gav jag exempel på vad de kunde fundera över när vi lyssnade på musiken, men sedan fördes samtalet fritt. Om en grupp kom igång och diskuterade lade jag mig inte i så mycket. Över lag kan man säga att dessa gruppsamtal präglades av det som Norrby (2004) benämner ”närhets- och engagemangsstilen”, vilken bland mycket annat kännetecknas av personliga ämnen, aktivt lyssnande, täta talarbyten och korta samtalsturer, högt tempo, ljudillustrationer och mycket skratt. Jag antecknade kontinuerligt under gruppsamtalen, något som jag återkommer till i avsnittet *Transkribering*.

Musikexempel

När jag valde ut musikexemplen ville jag att de skulle representera musik som låg tillräckligt nära de ungdomar jag vände mig till i undersökningen för att engagera dem, men inte så nära att det riskerade att bli pinsamt eller alltför personligt för någon enskild individ. Av den anledningen tog jag inte med någon låt, eller ens artist/grupp, som någon hade uppgett i enkäten.

Däremot höll jag mig med ett undantag till de stilmässiga kategorier som jag kunde urskilja där. Dessa var, som tidigare nämnts, hiphop, pop, rock, metal/hårdrock samt dance/techno. Det var också viktigt att antalet exempel begränsades. I den studie bland gymnasieungdomar som beskrivs av Lilliestam (2001) används nio musikexempel, och där ”märks i en del samtal en viss trötthet och avtagande koncentration mot slutet” (ibid.:12). Med utgångspunkt i de ovan nämnda kategorierna satte jag ihop en CD med sex musikexempel om ca en minut vardera. Uppräknade i den ordning som de spelades i gruppssamtalen var dessa²⁹:

1. Sleater-Kinney: *Entertain* (2005). Indie rock; Punk; Riot grrrl.
2. Metallica: *Frantic* (2003). Heavy metal; Thrash metall; Hard rock; Speed metal.
3. Pakito: *Are U Ready?* (2007). Techno; House; Electro house.
4. Vanessa Hudgens: *Come Back To Me* (2006). Pop; Dance.
5. Timbuktu: *Med eller mot* (2007). Hiphop.
6. El Chupacabra: *Friday is Tieday* (1998). Grupp från Alléskolan i Hallsberg.

Intervjuer

Undersökningen genomfördes på ett sådant sätt att det för samtliga inblandade gällde att intervjua följde efter gruppssamtal. Syftet med intervjuerna var dels att följa upp och förtydliga sådant som framkommit i gruppssamtalen, dels att komplettera dessa med en djupare förståelse för de olika individernas förhållande till musik. Rubin och Rubin använder trädet som metafor för denna typ av intervju, där olika delar, ”grenar”, av ett övergripande tema utforskas för att så småningom kunna sammanfogas till en helhetsbild. Hur detaljerat de olika grenarna undersöks kan variera från en intervju till en annan (Rubin & Rubin, 1995).

Intervjuerna genomfördes i likhet med gruppssamtalen i lediga klassrum eller gruppum på respektive skola, antingen enskilt eller i par. I tre fall fanns önskemål om att få bli intervjuad tillsammans med en kompis (alltid en som varit med i samma gruppssamtal). Jag hörsammade detta med stöd hos bl.a. Kampmann (1998) och Thomsson (2002), som bägge framhåller att mer än en intervjuperson vid ett och samma intervjutillfälle kan vara att föredra om det råder ett ojämnt förhållande mellan intervjuaren och den som intervjuas. Thomsson skriver:

²⁹ Genrebeteckningarna är hämtade från en.wikipedia.org, fr.wikipedia.org och sv.wikipedia.org. Där inget annat anges användes musik på cd.

Parintervjuer är mycket användbara och många intervjudeltagare finner en trygghet i situationen då de får intervjuas tillsammans med någon de känner. Intervjudeltagarna hamnar i en annan maktposition gentemot intervjuaren då de är två, vilket ofta är positivt (ibid.:72).

Vid intervjuerna användes en intervjuguide (Bilaga 4). Denna utformades så att den täckte ett antal frågeområden med förslag på tänkbara frågor, varför intervjuerna kan beskrivas som halvstrukturerade (Rubin & Rubin, 1995; Kvale, 1997). Dock anpassades samtalet efter intervjupersonerna, varför tyngdpunkten mellan olika teman samt i vilken ordning de behandlades, och i viss mån också vilka frågor som ställdes, varierade från fall till fall (jfr Rubin & Rubin, 1995). Intervjuerna spelades in på samma sätt som gruppsamtalen. Enstaka anteckningar fördes under pågående intervju, t.ex. om det var något som jag ville komma ihåg att följa upp senare i intervjun. Jag var dock mån om att även intervjuerna skulle ha samtalskaraktär och inte uppfattas som regelrätta utfrågningar, varför mängden anteckningar begränsades (ibid.). Direkt efter varje intervjutillfälle skrev jag dock något om mina intryck, vem/vilka som deltagit samt noterade sådant som jag kommit att tänka på och som eventuellt kunde vara angeläget att ta med till återstående intervjuer (ibid.).

Transkribering

Under gruppsamtalen förde jag löpande anteckningar om vem som talade, och om vad, för att ha till stöd vid transkriberingen, eftersom det på inspelningen ibland kunde vara svårt identifiera olika röster (jfr Wibeck, 2000:84). En första genomlysning av materialet, samtidigt som anteckningarna gick igenom, gjorde jag alltid så snart efter gruppsamtalet som möjligt så att jag hade det i färskt minne. På så sätt blev det möjligt att förtydliga eventuella oklarheter, vilket i sin tur underlättade transkriberingen. Även inspelningarna av intervjuerna lyssnades igenom omgående.

Vid transkriberingen av gruppsamtalen användes deltagarnas verkliga namn för att undvika förvirring eller sammanblandning av individer. I samband med utskriften av intervjuerna ersattes namnen av fingerade dito på så sätt att de som ingick i samma grupp tilldelades namn med samma begynnelsebokstav. När samtliga deltagare tilldelats fingerade namn använde jag mig uteslutande av dessa så att intervjupersonerna ”blev” sina nya namn. Härigenom minimerades risken att av misstag råka röja ett verkligt namn.

Såväl gruppsamtal som intervjuer transkriberades ordagrant. Här användes talspråk och omtagningar, och oavslutade meningar och liknande skrevs ut. Pauser markerades och samtidigt tal skrevs inom parentes i den

aktuella turen. Betoningar markerades med kursiv stil, och skratt och liknande som på något sätt illustrerar en utsaga angavs inom parentes. I de citat som återges i avhandlingens tre analyskapitel har talspråket varsamt hyfsats till och skriftspråksnormerats för att öka läsbarheten och för att göra intervjupersonerna rättvisa (jfr Kvale, 1997). Kortare pauser markeras med tre punkter. I de fall där jag lagt till eller ersatt ett ord med något annat, för tydlighetens skull eller för att bevara deltagarnas konfidentialitet, har detta markerats med hakparentes. Tre punkter inom hakparentes markerar att ett eller ett par ord har utelämnats, i enlighet med de principer om skriftspråksnormering och läsbarhet som nämndes ovan.

Analys och framställning

En primär analys gjordes redan i samband med gruppsamtalen. Denna inverkade i sin tur på utformningen av de enskilda intervjuerna. De första intervjuerna tilläts också att i någon mån påverka dem som gjordes senare (jfr Rubin & Rubin, 1995). Ett mer systematiskt analysarbete tog vid när samtliga gruppsamtal och intervjuer genomförts och transkriberats. Detta bedrevs i enlighet med den metod som av Kvale benämns ”meningskategorisering” (Kvale, 1997:174, 178ff). Materialet delades in i ett, till att börja med mycket stort, antal detaljerade kategorier. Kvale påpekar att ”[k]ategorierna kan ha utvecklats i förväg eller växa fram ad hoc under analysens gång” (ibid.:174). Jag utgick huvudsakligen från empirin, utan att kategoriseringsförfarandet för den skull kan betraktas som helt befriat från teoretisk förförståelse (jfr Layder, 1993). Analysen av det empiriska materialet har genomgående skett parallellt med extensiva litteraturstudier, och i denna växelverkan har såväl det teoretiska ramverket som avhandlingens struktur utvecklats (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008).

Indelningen av de tre analyskapitlen har inspirerats av Jenkins (2008) tre identitetsdimensioner. Giddens begrepp används som analytiska redskap i det empiriska materialet. I det praktiska förfarandet har jag inte gjort någon större åtskillnad mellan gruppsamtal och intervjuer. Gruppsamtalen analyseras dock delvis med avseende på enskilda utsagor, delvis utifrån hur gruppen interagerar kring ett visst tema. Citat och utsnitt ur både gruppsamtal och intervjuer används som tolkningsmaterial och illustrativa exempel (jfr Kvale, 1997:249). Eftersom ungdomarna uttalar sig i olika hög grad varierar den frekvens varmed olika individer och grupper förekommer i presentationen. Jag ser inte detta som något problem, eftersom min avsikt är att analysera materialet med avseende på olika teman i fråga om musikanvändning, inte att ge fullständiga bilder av de ungdomar som deltog i studien.

DEL III

Musiken och dom

Identitet handlar ytterst, som jag tidigare nämnt, om reflektion över vår plats i tillvaron (Giddens, 1997; Jenkins, 2008). Vi kan dock inte bestämma den egna positionen utan att göra det i relation till andra, eller, annorlunda uttryckt, vi definierar oss själva ”med hjälp av resurser i omgivningen” (Bauman & May, 2004:48). Detta är också något centralt i den institutionella identitetsdimensionen (Jenkins, 2008), som kännetecknas av gruppidentifikation och kategorisering. I detta kapitel undersöker jag vilka sådana mer abstrakta institutioner eller kategoriseringar som kommer till uttryck i ungdomarnas tal om musik, och därmed också musikens betydelse i ett vidare socialt perspektiv. Utgångspunkten är att man genom att tala om ”dom andra”, dvs. vem man inte är, samtidigt säger något om sig själv och vem man är eller vill framstå som. Genom att analysera denna produktion av skillnad och likhet är min avsikt att belysa kollektiva uppfattningar som kan antas inverka på ungdomarnas musikaliska deltagande.

De kategorier som aktualiseras i mitt material, och som därmed behandlas i kapitlet, sammanfaller till stor del med de klassiska sociologiska variablerna ålder, kön och etnicitet (jfr Bossius & Lilliestam, 2011:35). Därtill kommer en kategori som har beröringspunkter med bostadsort och klass, men som ur ungdomarnas synvinkel främst handlar om social status och att vara uppdaterad. Eftersom såväl kategorisering som gruppidentifikation, vilka alltså kan betraktas som två sidor av samma mynt, är utpräglat sociala och kollektiva processer (Jenkins, 2008) är det föga förvånande att det är främst i gruppsamtalen som dessa kommer till uttryck. Intervju- och enkätmaterial har emellertid också använts. I samtalen blir det tydligt att kategorierna inte lever sitt eget liv isolerade från varandra, utan att de uppstår som ett resultat av det sociala växelspelet (jfr Moser, 2006). Detta innebär i sin tur att kategoriseringsprocessen är knuten till den aktuella situationen, och beroende av de individer som är involverade i den. Mot denna bakgrund är det kanske inte så underligt att kön, liksom etnicitet, får en framträdande plats i samtalet när gruppen i fråga är blandad i dessa avseenden och ”resurserna” så att säga finns nära till hands.

Musikaliska åldersgränser

Ålder är en kategori som är ständigt närvarande för ungdomarna i studien, och som därför finns nära till hands när vi lyssnar på musik i samband med gruppsamtalen. Efter att Simon, Sofie och Sandra har lyssnat på en bit av Pakitos *Are U Ready?* konstaterar Simon att ”Den här är bra”. Sofie och Sandra instämmer. Alla tre tycker om musiken och betecknar den som ”techno”. Detta är också den enhälliga motiveringen till varför musiken är

bra – att det är just techno. När jag frågar vem som *inte* lyssnar på musiken kommer svaret utan dröjsmål: ”Småbarn” säger Sandra och skrattar ”eller typ hårdrockare kanske inte tycker om sån här musik”. Dessa 14–15-åringar betraktar inte sig själva som, och vill framför allt inte framstå som, småbarn. Vid ett senare tillfälle framhåller också Sofie barnvisor som exempel på musik som det inte är ok att säga att man gillar. Här tydliggörs ett slags åldersregimer, som uppstår ur en kombination av personliga preferenser och sociala konventioner (Giddens, 1997) med avseende på ålder, och i och med dem vikten av att vara medveten om musikens betydelse för hur man uppträder inför, och uppfattas av, andra. Techno är, till skillnad från barnvisor, en musikstil som dessa ungdomar kan använda för att framställa sig själva. Att Sandra dessutom nämner hårdrockare för att markera skillnad mellan dem som lyssnar på techno och dem som inte gör det, kan visserligen förklaras med musiken som sådan, men det kan också tolkas som ett implicit antagande om ålder. Jag ska strax återkomma till detta.

Simon, Sofie och Sandra anser att techno går att lyssna på för det mesta utanför skolan. Däremot är det, enligt deras uppfattning, inte musik som hör hemma i skolan (Simon påpekar dock att de praktiska förutsättningarna för detta egentligen finns, eftersom de har tillgång till datorer på musiklektionerna). Frågan om musikundervisningens innehåll kommer också upp, och utvecklas ytterligare, i intervjun med Kajsa och Kirsti:

Annika: Finns det viss musik som liksom... passar bättre i skolan eller vad ska man säga?

Kajsa: Det är väl typ sån där *barnmusik*, nämen alltså typ... ”Sommaren är kort”, Gyllene tider, ”Idas sommarvisa” och såna där, det är ju aldrig nånting som *föräldrarna* skulle reagera på liksom, ”Idag sjöng vi Idas sommarvisa”, det är ju ingen som skulle bry sig. [...] Liksom, jag tror dom *vågar* ha sån musik.

Annika: Men vad är det som gör det då, är det *texterna* eller är det *låten* eller...?

Kirsti: Det är nog texterna.

Kajsa: Jag tror att det är lite också för att dom inte gjorde så från början, att dom [bara tog] en viss sorts musik. För ifall dom hade tagit mer brett från början så hade det liksom varit att ”Det är så”, men nu har dom ju redan sin *mall* eller vad man ska säga.

De exempel på ”barnmusik” som Kajsa räknar upp här är följande: ”Sommaren är kort” (Tomas Ledin 1982), gruppen Gyllene tider (verksam 1977–1985) samt ”Idas sommarvisa” (från filmen *Emil och griseknoen*,

1973)³⁰. I samtliga dessa fall handlar det om populärkultur, som genom att den införlivats i musikundervisningens repertoar har förvandlats till ett slags ”ny skolmusik” (jfr Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Här uttrycks alltså uppfattningen att det är musik avsedd för yngre barn som används i skolans musikundervisning, även när denna riktar sig till tonåringar. Möjligen gäller också det omvända, dvs. att musik som används i skolan *blir* barnmusik. Kajsa menar dock, i sin avslutande kommentar i utdraget ovan, att det är det förstnämnda som gäller, att musikundervisningen har fastnat i en ”mall” och att skolan representerar institutionaliserade och otidsenliga värderingar. Som 14–15-åring har man lämnat den tidiga barndomen bakom sig, utan att vuxenlivet är alltför nära förestående. I relation till föräldrarna är ungdomarna fortfarande, och kommer i någon mening alltid att vara, barn. I skolans musikundervisning upplever de emellertid att de tillskrivs en ytterligare ”barnslighet” som hindrar, snarare än främjar, utveckling.

De gränser som i föreliggande studie dras med avseende på ålder är tydliga, och möjligen specifika för samtal om musik. ”Tioåringar” och ”sjuorna” omnämns som ”andra”, liksom ”16–17-åringar” som, enligt Karwan och Kristoffer, gillar rock och går på festivaler. Det sistnämnda är en företeelse som inte hör till dessa ungdomars vardag, och som tycks vara starkt förknippad med självständighet och äldre ungdomar. Musik kan användas för att ”markera avstånd till andra ungdomsgrupper” (Lilliestam, 2001:123), och då handlar det inte enbart om sådana grupper som definieras av en viss musikstil. Uppenbarligen förknippas musikstil i viss mån också med olika ålderskategorier som även de kan ses som ”andra ungdomsgrupper” än den man själv tillhör. Steget från lite äldre ungdomar till vuxna och ”gamla” är sedan inte stort. De som lyssnar på Metallica beskrivs av Kristoffer som ”tjugoåringar, eftersom det är *gammal* musik”. Techno tilltalar däremot ungdomar snarare än vuxna, menar Kajsa. Karwan förklarar att ”vuxna har sina egna gammaldags låtar” och Kajsa fyller i:

De lyssnar på *gammal* musik, i alla fall de flesta. [...] Dansband och sånt... i alla fall *mina* föräldrar.

Även om Kajsa här till en början uttalar sig i allmänna ordalag – ”de flesta” vuxna föredrar ”gammal musik” – är det troligt att hon främst grundar sin uppfattning på föräldrarnas musiksmak.

I detta gruppsamtal uppstår en diskussion om Timbuktus musik. Kristoffer anser att ”Alla kan lyssna på den... upp till hundra”, men det håller inte Kajsa med om. ”Kan du tänka dig en sjuttioårig gubbe gå och

³⁰ Källa: sv.wikipedia.org

lyssna på det här?” frågar hon. Karwan och Kristoffer medger att det kanske inte gäller alla, men står fast vid att musiken i alla fall kan fungera uppåt en ”fyrti femti” (Karwan). Kajsa är dock tveksam ”Nej men, jag tror inte att dom som typ är över *fyrti* går och lyssnar på sånt här”. Meningarna om vad de, som av ungdomarna betraktas som påtagligt äldre, kan lyssna på går isär. Enligt Kajsa finns uttalade åldersregimer, som hindrar dem i föräldragenerationen att lyssna på sådan musik som hon uppfattar som mer ungdomlig. Att hon drar den slutsatsen utifrån sina egna föräldrars musikaliska preferenser är troligt, med tanke på citatet ovan. Det är också värt att notera att Kajsa upprepar uttrycket ”går och lyssnar på”, och därmed inte bara åsyftar själva musiken, utan också sättet att lyssna; i det här fallet ett mobilt sådant, som även det kan tänkas förknippas främst med ungdomar och yngre vuxna.

När jag vid ett senare tillfälle intervjuar Kajsa och Kirsti redogör de för hur de får tag på den musik som de vill lyssna på. De påpekar då att dansbandsmusik eller, som de också säger, ”svensk musik” inte hör till det man hittar på Internet.

Kajsa: Det är inte många *ungdomar* som lyssnar på det och laddar hem det.

Kirsti: Och det finns ju inte så många *gamlingar* som [laddar ner musik från Internet].

Eftersom äldre människor föredrar att köpa skivor istället för att ladda ner musik behöver den musik som de lyssnar på inte finnas tillgänglig på Internet, resonerar Kajsa vidare. Likväl framstår orsakssambandet som något oklart: finns inte musiken att få tag på via Internet för att de som tycker om den inte söker musik på det sättet, eller är det omvänt så att de inte laddar ner musik från Internet för att den musik som tilltalar dem inte finns där? Hur det än förhåller med detta ger Kajsa och Kirsti uttryck för uppfattningen att regimer med avseende på musik och ålder inte bara gäller musikaliska preferenser och vilken slags musik som det är passande att man lyssnar på, utan också om formerna för musiklyssning, vilket i sin tur hänger samman med intresse för, och kunskaper om, ny teknik.³¹

³¹ Kajsas och Kirstis kategoriserande resonemang kring äldres musik och musikvanor bekräftas till viss del av en studie av musik och pensionärskap, där enkel harmonik, dansbarhet och svenskhet framstår som kännetecknande (Hyltén-Cavallius, 2005). Medan Kajsa och Kirsti drar sina slutsatser utifrån sin föräldrageneration rör sig dock Hyltén-Cavallius ytterligare en generation tillbaka. Med tanke på att tillbakablickande tycks vara ett viktigt inslag i de äldres musikaliska deltagande (ibid.) är det ett rimligt antagande att äldres musik med tiden förändras på ungefär samma sätt som yngres.

Ålder som kategori är allt som oftast närvarande för de åttondeklassare som intervjuades: hemma i form av föräldrar och syskon, i skolan genom elever i andra årskurser. Att studien genomfördes i skolan kan ha en viss betydelse för resultatet, eftersom ungdomarna i denna miljö sannolikt definierar sig själva som just ”åttor”. Den ålder som omnämns beskrivs i de flesta fall som faktisk, men åsyftar snarast en socialt konstruerad dito (jfr Magnusson, 2008) som grundar sig i människors beteende och preferenser vad musik beträffar. När det gäller åren närmast den egna ålderskategorin är graderingarna ofta ytterst fina, för att sedan bli mer svepande ju längre därifrån man kommer. Att ålder av ungdomarna i det närmaste uppfattas som ett grundläggande kännetecken för olika, väl avgränsade, ungdomsgrupper kan också ha med just deras egen ålder att göra (jfr Lillistams (2001) studie av gymnasieungdomar). Framträdande med tydlig anknytning till olika musikstilar tycks nämligen än så länge vara ovanligt i dessa ungdomars närmaste omgivning. Julia, som i större utsträckning än de andra uttrycker funderingar kring att ”ha en stil”, tror att det blir annorlunda ”sen när man kommer upp på *gymnasiet*”:

Jag har ju sett många på gymnasiet, jag har liksom fått uppfattningen att *alla* på gymnasiet har en speciell stil, liksom många dom... *har* en speciell stil så. Jag hörde bland annat att alla som går sam [sambhällsvetenskapsprogrammet] på [en av stadens gymnasieskolor] är svartrockare (litet skratt). Fast sen kom det nån kille hit och sa att det inte var så.

När Sandra, vilket jag redogjorde för i inledningen av detta avsnitt, nämner å ena sidan ”småbarn”, å andra sidan ”hårdrockare” som exempel på vilka som inte – till skillnad från henne och hennes likar – lyssnar på techno, kan det förstås som en positionering utifrån just ålder: ”hårdrockare” kan förstås syfta på att preferenser för de båda musikstilarna svårligen kan kombineras, men eftersom uttrycket betecknar människor som framställer sig med hjälp av en musikstil kan det också, mer eller mindre medvetet, tänkas åsyfta äldre ungdomar mer allmänt.

Förebilder och idoler omnämns inte spontant i intervjuerna, men när jag ställer frågor om detta tycks det vara något som förknippas med yngre åldrar. Simon minns att han hade ”markoolioprylar överallt” när han gick i fyran-femman, och Kirsti säger efter en stunds funderande: ”Inte *så* mycket nu längre, men när man var lite mindre så...”. Vem eller vilka det var kommer hon dock inte ihåg. Kajsa berättar med inlevelse:

Jag tyckte Britney Spears var skitbra, stod och sjöng och allting i mitt rum när jag var liten (skrattar).

Kirsti instämmer. ”Liten” förtydligas med att det var ”ett tag sedan”, kanske någon gång på lågstadiet gissar Kajsa, men hon minns inte riktigt. Nu för tiden ser det annorlunda ut. Kajsa menar att

Man kan väl tycka att nån i en grupp är såhär ”Åh, vad snygg han är”, men det är knappast att man [tänker] ”Åh jag vill bli som honom” precis.

Att populärmusikaliska artister gärna blir föremål för idoliserande från barn och ungdomar är allmänt känt. En närmare granskning av de olika utsagorna ovan visar, med stöd av tidigare forskning på området (Raviv, Bar-Tal, Raviv, & Ben-Horin, 1995), att det är något som förändras med just ålder. Under preadolescensen (10–12 år) tar sig idoliserandet konkreta uttryck som samlande – att jämföra med Simons ”markoolioprylar” – och imitation, vilket Kajsas första citat ovan är ett exempel på. I bägge fallen handlar det om artister inom en musikstil som skiljer sig från det som äldre ungdomar och vuxna vanligtvis lyssnar på, och som därför fungerar som ett slags identifikations- eller ”övergångsobjekt” (ibid.; jfr Lalander & Johansson, 2007:17). I ett vidare perspektiv kan detta tolkas som en idé om att den som är yngre imiterar, medan den som är äldre har införlivat valda delar av musiken i det egna uppträdandet, och därmed av sig själv och andra uppfattas som mer autentisk i sitt musikaliska beteende. Återigen handlar det om självständighet som ett tecken på mognad.

Kajsa beskriver också hur hennes förhållande till verkliga eller tänkta idoler har förändrats med stigande ålder: när hon var yngre hade hon en (kvinnlig) idol som hon såg upp till; nu handlar det istället om ett slags dyrkan av en (manlig) idol. Även detta stämmer överens med tidigare forskningsresultat, som visar att killar och, i synnerhet, tjejer i lägre åldrar i stor utsträckning har idoler och förebilder av samma kön, medan såväl tjejer som killar senare i adolescensen ofta idoliserar manliga sångare (Raviv et al., 1995). Valet av, och förhållandet till, idoler och förebilder varierar alltså med avseende på kön – vilket är temat för nästa avsnitt – men barns och ungdomars idoliserande av artister avtar också i allmänhet med stigande ålder (ibid.). Att det bland ungdomarna i föreliggande studie är något som främst associeras till yngre åldrar framgår av deras referenser bakåt i tiden när ämnet kommer på tal. Detta skulle i sig kunna vara en anledning till att idoler och förebilder inte är något som omtalas spontant i materialet.

Valfrihet med genusförtecken

Av den enkät som genomfördes i studiens inledningsskede framgår att tjejer lyssnar på både manliga och kvinnliga artister och grupper, medan kil-

lar lyssnar nästan uteslutande på manliga artister och grupper.³² Här finns en analogi med resonemanget om idoliserande i föregående avsnitt, dvs. att detta för både killar och tjejer med stigande ålder alltmer skulle komma att riktas mot manliga artister (Raviv et al., 1995). En viktig skillnad är i och för sig att musiklyssnandet omfattar mycket mer än bara just "idoler". Den bild som framträdde i enkäten var emellertid så pass påfallande att jag ville undersöka den närmare i de intervjuer som följde på gruppsamtalen. Frågan var om ungdomarna ansåg att detta stämde överens med verkligheten och vad de i så fall trodde att det berodde på. Fredriks förklaring är att "Killar tycker inte om tjejer som sjunger eller nåt sånt, så då lyssnar dom väl bara på killmusik". Enligt Sandra är det mest en tillfällighet att killar och tjejer lyssnar på olika slags musik, "Det *blir* bara så". Hon tror dock att killar kanske "tycker det är *töntigt* om dom lyssnar på tjejlåtar". Den uppfattningen delas av Frida, som menar att killar helst lyssnar på andra killar eftersom "Dom känner väl igen sig mer. [...] Dom kanske tycker det är *töntigt* [att lyssna på tjejer]" (jfr Ganetz, 2009:172ff). Frida har ingen direkt förklaring till vad detta skulle kunna bero på, men konstaterar att:

Det har ju *alltid* varit så... ja till exempel, för en tjej som har killkläder är ju inte alls lika *töntigt* som en kille som har tjejkläder.

Personligen anser hon inte att det finns någon typisk tjej- eller killmusik. Det tycks snarare vara en fråga om vilken slags musik man använder för att framställa sig själv än om vilken musik man faktiskt lyssnar på.

Vi [tjejer] lyssnar ju på blandat, eller *jag* lyssnar på blandat, och det gör väl dom med kanske... men det är ju inte ofta en kille säger "Åh, den här är så bra" när det är ballad med en tjej.

Uppfattningen att tjejer och killar lyssnar på, och tycker om, olika slags musik är utbredd och ganska allmänt vedertagen (jfr t.ex. Christenson & Roberts, 1998). Men i sitt uttalande ovan ger Frida uttryck för en avgörande skillnad mellan å ena sidan vad man faktiskt lyssnar på, och å andra sidan vad man *säger* sig lyssna på. Det är inte så enkelt att tjejer lyssnar på viss musik och killar på en annan. De sociala konventionerna beträffande musikalisk preferens är emellertid starka, och ungdomarna är underkastade tydligt uttalade regimer på detta område.

³² Enligt enkäten lyssnar tjejer mer på kvinnliga artister (18 f, 5 p), medan killar lyssnar mer på manliga grupper (24 f, 49 p). Både tjejer och killar lyssnar på manliga artister (33 f, 25 p) och manliga grupper med kvinnlig sångerska/frontfigur, dock inte samma. Endast en låt av en kvinnlig grupp nämns i materialet, och då av en tjej.

Vad finns det då i realiteten för valfrihet när det gäller utbudet av musik? Kajsa och Kirsti resonerar kring detta, och Kirsti menar att:

Dom flesta tjejer lyssnar ju också på samma musik som killar gör, och det är liksom helt okej. [...] Det är ungefär samma sak som med klädstil. Tjejer kan ju ha killkläder, men om en kille skulle ha tjejkläder skulle det se ganska fult ut.

Kajsa tillägger:

Det *sitter i* från länge sen liksom. Tjejer *kan* ju ha byxor [men] killar kan inte *ha* kjol ifall dom inte bor i Skottland. [...] Jag tror att det är så att *killar* dom lyssnar lite mer på sån här... *tuff* musik eller vad man ska säga, och liksom, det finns inte så många tjejer som sjunger, gör sån musik.

Det verkar som att killars valmöjligheter skulle vara mer begränsade än tjejers, och detta gäller då inte bara musik. I likhet med Frida ovan tar Kajsa och Kirsti kläder som exempel på att det i stället är normalt och ses som något självklart; med Fridas ord "Det har ju *alltid* varit så". Kajsa funderar:

Dom [killarna] *kan* ju välja, men jag tror inte det är så många som *vågar* sticka ut så mycket så att dom *kan göra* hur dom vill. [...] Ifall dom lyssnade på Christina Aguilera igår då kan dom ju säga det, men dom kanske inte vågar göra det. Dom kanske inte vill sticka ut så mycket så dom skulle lyssna på det över huvud taget.

Kajsas resonemang är intressant eftersom det visar så tydligt på musikens performativa funktion inte bara där den faktiskt låter – även, eller kanske framför allt, *talet om* musik är avgörande för hur individen framställer sig själv. Exemplet Christina Aguilera är också anmärkningsvärt: i den inledande enkäten nämndes hennes låt *Hurt* nämligen av två tjejer och två killar. Ingen av dessa går dock i samma klass som Kajsa. Den musik som hon anser vara förbehållen tjejer finns det uppenbarligen även killar som lyssnar på. De "vågar", för att använda Kajsas ord, också uppge att de gör det i en anonym enkät.

Tjejer har, efter vad det verkar, större valmöjlighet än killar både när det gäller musik och kläder. Dock innebär det att de måste ge sig in på, och i någon mån erövra, traditionellt manliga domäner (jfr Giddens, 1997:130f). I en kultur där det manliga är överordnat det kvinnliga är det mer problematiskt för en kille att göra sådana sociala "övertramp", vilket illustreras av ett uttalande av Joakim:

Killar lyssnar inte på sån musik... som tjejer, alltså. [...] Christina Aguilera och såna där... det lyssnar inte vi *killar* på, i alla fall inte jag.

Av enkäten att döma stämmer alltså inte Joakims uttalande med hur det faktiskt förhåller sig, men det visar tydligt på det motsägelsefulla och komplexa i att å ena sidan ha frihet att välja vad man vill lyssna på och å andra sidan vara tvungen att framställa sig själv på ”rätt” sätt, och därigenom uppfattas som autentisk av både sig själv och andra. Även om det på ett plan finns en tolerans gentemot killars respektive tjejers musikaliska preferenser finns en stark medvetenhet om vad som är socialt acceptabelt, och samtalen om musik ger uttryck för genusregimer som präglas av en maskulin, heterosexuell normativitet (jfr Bergman, 2009; Connell, 2009).

I ett par av gruppsamtalen blir genusregimerna särskilt tydliga³³. ”Nej, nej, nej!” utbrister Simon när vi i gruppsamtalet har lyssnat på en bit av Vanessa Hudgens *Baby come back*. ”Det är inte min stil i alla fall”. Sandra tror inte att det här är musik som tilltalar killar: ”Jag tror inte killar skulle lyssna på det här precis”, och när Simon, lite skärrad vid blotta tanken, säger ”Tänk [er] en kille lyssna på sånt *här!*” resulterar det i allmänt skratt. Simon kan dock inte sätta fingret på vad som är problemet med den här musiken. Sandra förklarar att ”Det är mest tjejmusik tror jag”. Ingen i gruppen tror att det skulle kunna låta så här på en musiklektion i skolan. ”Inte när *killar* är med, det tror jag inte de skulle vilja” säger Sandra och vänder sig till Simon: ”Eller skulle du vilja sjunga den här på musiken?” Simon svarar:

Nej, jag klarar mig... nej, men vilken kille vill sjunga det där? [...] Såna här låtar lyssnar man ju bara på om man ska klä ut sig, mima eller nåt sånt där oseriöst.³⁴

Simon kan inte tänka sig att lyssna på musik i stil med Vanessa Hudgens, men det är Sandra som först drar slutsatsen att detta är något som skulle gälla generellt för killar. Även i det fortsatta resonemanget driver hon denna åsikt lika starkt som Simon. Genom att tydligt markera skillnad mellan detta, enligt gruppen utpräglat feminina, musikexempel och den maskulina musiken som något annat, icke-feminint (och seriöst!), hjälper såväl killar som tjejer till att skissa konturerna till en hierarkisk relation mellan maskulinitet och femininitet.

Hur skulle man då kunna beskriva den musik som av både killar och tjejer klassificeras som ”tjejmusik”? ”Det är *töntig* musik [...] *mesigt*, det

³³ Att samtliga grupper var blandade med avseende på kön hade sannolikt betydelse för interaktionen i samtalen (jfr Ambjörnsson, 2004:119).

³⁴ Enligt Ericsson skulle det trots allt vara möjligt för killar att sjunga denna typ av musik på en musiklektion, eftersom ”skolkontexten producerar en skyddande hinna för den personliga identiteten” (Ericsson, 2006:145).

låter mesigt” säger Kajsa och klargör att det inte är sådan musik som hon själv tycker om. Kirsti menar att

Det finns ju *massa* låtar som typ handlar om... värsta kärlek och sånt... och det är oftast bara tjejer som *tycker om* dom.

Av samtalet i denna grupp framgår det tydligt att tjejmusik inte är något som alla tjejer lyssnar på, poängen är att inga killar gör det. Det tycks överlag vara svårt att identifiera vad som är typisk killmusik, men att som kille lyssna på sådant som definieras som tjejmusik är tabubelagt. Denna uppfattning delas av både killar och tjejer, och diskuteras även i den grupp som består av Simon, Sofie och Sandra. Sandra tror helt enkelt inte att en kille skulle våga erkänna att han lyssnar på tjejmusik. De av killarna som uttalar sig i frågan delar denna uppfattning och menar att sådan musik förknippas med homosexualitet. Eller som en av dem uttrycker det: ”Om en kille lyssnar på tjejmusik kanske det blir... bög, eller nåt sånt där” (jfr Bergman, 2009:165). Här produceras bilden av en hegemonisk maskulinitet (Connell, 2005; Bergman, 2009), och som Connell noterar sker det med hänvisning till femininitet: genom en ”symbolic blurring with femininity” (Connell, 2005:79) avskiljs en överordnad maskulin maskulinitet från en underordnad feminin dito. Värt att notera är att prefixet ”tjej-” används nedsättande av både killar och tjejer och att även tjejer tar avstånd från ”tjejmusik” med hänvisning till att den är ”töntig” och ”mesig”. Den överdrivna femininiteten tenderar således att uppfattas som infantil (jfr Werner, 2009a).

Kategoriseringen är, som påpekades i kapitlets inledning, beroende av den sociala interaktionen, och i en av studiens samtalssekvenser blir det särskilt tydligt hur fokus flyttas mellan kategorierna kön och ålder. Gruppen, som består av Karwan, Kristoffer, Kajsa och Kirsti, har lyssnat på Vanessa Hudgens. Karwan tar till orda så snart musiken tystnat:

Karwan: Det här lyssnar *tjejer* på

Kristoffer: B-band från USA

Annika: Tjejer... ja så?

Karwan: ... som är sexton-, sjuttonåringar

Annika: Sexton, sjutton år?

Kajsa: Nej, *yngre!*

Annika: Yngre tjejer?

Kirsti: Ja

Kajsa: Ofta det är sextonåringar!

Kristoffer: Typ ett B-band från USA

Kajsa: Det är såhär *jättesmå* tjejer som bara ”Åh, Britney Spears!”

Kristoffer: Men det här var ju inte Britney Spears?

Kajsa: Nej men *typ*...

Kristoffer: Det här är ett typiskt B-band från USA

Karwan: Nämen... *jag* vet många tjejer, som jag känner, som lyssnar på såna här låtar

Kristoffer: Och typ... tioåringar...

Kajsa: Ja, eller hur? (Kirsti fnissar)

Kristoffer: ... tjejer

Kajsa: Inte *vuxna* i alla fall

Med musiken som utgångspunkt för Karwan upp kategorin kön på dagordningen. När han dessutom åldersbestämmer de tjejer, som han antar lyssnar på musiken, opponerar sig Kajsa och får medhåll av Kirsti. Kajsa känner inte igen sig i beskrivningen att det här skulle vara något som hon i egenskap av 14–15-årig tjej skulle lyssna på, utan för över betoningen från kön till ålder. Hon gör alltså kategorin kön mindre synlig genom att istället fokusera ålder (jfr Moser, 2006). De (tjejer) som lyssnar på musiken beskrivs som ”yngre”, eller till och med ”jättesmå”. Genom att förskjuta tyngdpunkten nedåt i hierarkin görs härmed ett försök att få kön att träda i bakgrunden. Karwan å sin sida vidhåller relevansen av kön i sammanhanget och Kristoffer intar en diplomatisk position mittemellan (när han inte vinner gehör för sin uppfattning att detta rör sig om ett ”B-band från USA”). Kajsa bekräftar Kristoffers definition av lyssnarna som ”tioåringar”, och när han lägger till det mer allmänna ”tjejer” gör hon ytterligare en markering med avseende på ålder: ”Inte *vuxna* i alla fall”. Kajsa förnekar inte att det i det här fallet rör sig om ”tjejmusik”, och inte heller att hon skulle vara just en tjej. Dock vill hon inte själv bli placerad i den kategori av tjejer som lyssnar på musiken. Att uppmärksamheten förs över på ålder innebär inte att kategorin ”tjejer” försvinner, däremot, vilket är betydelsefullt för Kajsa, att *gruppen* ”tjejer” – som hon tillhör – differentieras.

Tillträde till det svenska

Etnicitet kan egentligen inte betraktas som ett genomgående tema i den här undersökningen. Det är dock något som förs på tal av ungdomarna i två av de fyra gruppsamtalen, samt i tre av intervjuerna. Med ett undantag sker

det när samtalet kommer in på vem som lyssnar på rap-musik. Frida menar att:

Dom från andra länder tycker ju om *det* landets musik oftast, för att man är uppväxt med det.

Denna utsaga ter sig kanske inte särskilt märklig vid en första anblick. Även Simon tror att en artists etniska ursprung kan ha betydelse för vem som lyssnar på hennes/hans musik, eftersom, som han uttrycker det, ”man lyssnar väl till sin egen personlighet”. Utgångspunkten i såväl Fridas som Simons resonemang är att människors bakgrund är avgörande för vilken musik de tycker om att lyssna på. Ställer man citatet av Frida ovan jämte resultatet i den enkät som genomfördes i studiens inledningsskede verkar det dock som att den viktigaste skillnaden mellan ”svenskar” och ”dom från andra länder” skulle vara att de senare lyssnar på musik från sina ursprungsländer, medan de förra i huvudsak föredrar amerikansk populärmusik³⁵. Av Simons uttalande framgår att musik förknippas med personlighet och identitet, och både han och Frida menar att individens etniska ursprung här spelar en avgörande roll. Implicit innebär detta ett antagande om att människor med olika etnisk tillhörighet är i grunden olika (jfr Lundberg et al., 2000). I en förlängning av ett sådant resonemang borde då ”svenskar” helst av allt vilja lyssna på typiskt svensk musik (läs, åtminstone bl.a., svensk folkmusik). Men efter vad som framkommer i enkäten är detta inte alls fallet – istället lyssnar dessa, till övervägande delen svenska, ungdomar till olika slags, företrädesvis utländsk, (populär-)musik. Hur det verkligen förhåller sig, dvs. vem som faktiskt lyssnar på vad, är dock inte det väsentliga här. Det handlar istället om att ”dom andra”, kategorin människor med icke-svensk bakgrund, uppfattas som homogen, medan ”vi”, den egna gruppen, med självklarhet ses som heterogen. Mer om detta följer strax.

Om man, istället för till de artister och grupper som framför musiken, ser till vilket språk texten är på, är andelen ”svensk” musik i enkäten anmärkningsvärt liten: två tredjedelar av de namngivna låtarna med svenskt ursprung sjungs på engelska, varför endast ca en åttondel av det totala antalet låtar har en text som är på svenska (jag har tidigare redogjort för detta under rubriken *Musiken i enkäten*). Här skiljer sig hiphop från övriga musikstilar i enkätmaterialiet såtillvida att samtliga omnämnda låtar med svenska rap-artister har texter som är på svenska. I gruppssamtalen valde

³⁵ I enkäten uppgavs 48 olika artister och grupper från USA och Canada sammanlagt 104 gånger, vilket kan jämföras med 21 svenska artister/grupper (41 gånger) och 20 artister/grupper från övriga Europa (38 gånger).

jag också att använda mig av ett exempel på svensk hiphop. Timbuktu, som vid tiden för samtalen och intervjuerna är en mycket flitigt spelad och allmänt erkänd artist, tillhör dock inte det som Sandra, Simon och Sofie lyssnar på. Det är inte "deras" musik, anser de. Sandra är över huvud taget inte förtjust i rapmusik med svenska texter. "Det är bättre när det är på engelska", håller Simon med. "Det låter bättre" tycker Sandra. Musiken tilltalar däremot "gangsters" tror hon. "Det är väl typ såna" menar Simon. När jag frågar vad det är för några förtydligar Simon med "invandrare", och Sandra och Sofie instämmer. "Det är bara dom som lyssnar på det" hävdar Simon. De som tycker om musiken har inget emot att texten är på svenska, tvärtom antar Sandra att "De tycker väl det är coolt. [...] Annars tror jag inte de skulle lyssna på det". Detta cirkelresonemang – *Vi lyssnar inte på det här eftersom det är svensk rapmusik. Det gör däremot invandrare, de tycker att det är coolt fast (eller för att) det är på svenska. Om de inte tyckte om det skulle de inte lyssna på det* – kan ses som ett exempel på hur en kategori konstrueras. I ett första steg görs ett urskiljande, främst med utgångspunkt i de egna preferenserna. Man har en *uppfattning* om vad "dom andra" lyssnar på. Därpå följer *gestaltande* av vari skillnaderna ligger, här med hänvisning till språket. Slutligen sker ett *avskiljande* genom marginalisering och hierarkisering i och med att denna musik anses vara sämre än rapmusik med engelsk text, "det är bättre när det är på engelska".³⁶ Det samtal som utspinner sig i gruppen innebär ett hanterande, ett *omsättande* av kategorin i praktiken (Lundberg et al., 2000:19). Även här framställs kategorin "invandrare", för att använda Simons uttryck, som homogen.

Men varför skulle det vara de som av dessa ungdomar betraktas som icke-svenskar, som lyssnar på svensk hiphop? Jag ska för ett ögonblick uppehålla mig vid Sandras kommentar om "gangsters", och Simons beskrivning av detta som synonymt med "invandrare". Härigenom dras en tydlig demarkationslinje mellan ett "dom", inte bara som några av annat etniskt ursprung, utan till och med som några näst intill kriminella, eller i varje fall som stående utanför det svenska samhället, och ett "vi", bestående av svenska, skötsamma och i samhället accepterade ungdomar (jfr Sernhede & Söderman, 2011). För det andra framhålls antagandet att "dom" tycker att svensk rap är "coolt" tillsammans med det, som det presenteras, faktum att det helt enkelt låter, och är, bättre på engelska. Detta signalerar att "vi" har förstått något som "dom" ännu inte har fattat: att det är rap på engelska och inte på svenska som är "coolt". I ett vidare per-

³⁶ Jfr Dyndahl (2008:111), som framhåller att rap på norska inte självklart har betraktats som lika äkta och autentisk som amerikansk sådan.

spektiv kan det förstås som en fråga om tillträde till, och tillägnan av, såväl språk som samhällsmedlemskap. ”Vi” har det senare givet, och har dessutom erövrat engelskan. Därmed förstår ”vi”, och får ut något av, (äkta) amerikansk rap-musik. ”Dom” håller däremot, utifrån en marginaliserad position, på att tillägna sig det svenska språket och samhällsmedlemskapet, och får därför hålla till godo med den svenska rap-musiken.

Ovanstående tolkning kan verka drastisk: ordet ”gangster” sägs med ett skratt, och på ett sätt som antyder att det är halvt på skämt. Det där är ju bara något de *säger* – är det då verkligen något som är värt att fästa uppmärksamhet vid? Ja, eftersom uttalandena visar på något som är centralt när det gäller kategorisering och skillnadsproduktion: nämligen en skillnad mellan en diskursiv, *talad* verklighet å ena sidan, och en konkret, *levd* å den andra (Lundberg et al., 2000). Medan den förra hjälper oss att förstå och beskriva den tillvaro vi lever i, är den senare en fråga om hur vi faktiskt interagerar tillsammans med andra. Den talade och den levda verkligheten konkurrerar med varandra om vad som är ”verkligt”, och i samspelet dem emellan reproduceras och förändras den sociala verklighet som individerna lever i. Att ungdomarna säger en sak innebär inte per automatik att de handlar i enlighet med detta när de är tillsammans med t.ex. kamrater i eller utanför skolan, men det bidrar likväl till att forma den uppfattade verkligheten (jfr Lundberg et al., 2000; Sernhede & Söderman, 2011).

Det är en vanlig uppfattning bland ungdomar att hiphop tilltalar i synnerhet dem som beskrivs som just ”invandrare” (Lilliestam, 2001:78; Werner, 2009a:196). En förklaring till detta kan vara att hiphopen symboliserar ett utanförskap (jfr Sernhede, 2002; Söderman, 2007; Sernhede & Söderman, 2011), som i och för sig kan upplevas av, men som uppenbarligen också tillskrivs, människor med utländsk bakgrund, oavsett varifrån de eller deras föräldrar kommer³⁷. Detta är något som framgår av Fannys uttalande:

Hiphop, det är ju mer liksom såna här från andra länder. [...] Jag är inte så insatt i hiphop och rap och allt sånt där, men [...] man liksom *sätter ihop* det med folk från andra länder. Sen finns det väl såklart svenskar också som lyssnar på sånt, men det känns ändå som det är *mer* [människor] från andra länder som lyssnar på typ... ja, rap och hiphop.

Även Simon har en ganska klar bild av på vilket sätt ”invandrarens” och ”svenskars” musiksmak skiljer sig åt:

³⁷ Genomgående i talet om ”invandrare” eller ”utlänningar” är att ingen skillnad görs mellan exempelvis dem som är födda utomlands, och dem vars föräldrar immigrerat till Sverige, men som själva är födda där.

Invandrare eller vad man ska säga, dom gillar ju *rap*, dom flesta gör ju det i alla fall, och *lugn* musik, men svenskar dom lyssnar mer på hårdrock och... ja, musik med lite mer *fart* i. Dom lyssnar på *lugn* musik och vi lyssnar på... mer *fart*.

Uppfattningen om vad ”dom andra” lyssnar på kan beskrivas som en vardaglig kunskap, något som är allmänt känt, för medlemmarna i en kulturellt betingad grupp. Sådana kollektiva uppfattningar eller sociala representationer (Chaib & Orfali, 1996) delas av, och kommuniceras mellan, gruppens medlemmar, men bygger inte främst på deras egna, utan på förmedlade, erfarenheter. Genom att namnge en företeelse blir det okända bekant, eftersom namnet är förknippat med mer än bara sin faktiska innebörd (Hinton, 2000; Moscovici, 2000). ”Invandrare” och ”utlänningar” betecknar alltså inte bara individer som har sitt ursprung i något annat land än Sverige, utan dessa ”namn” har en rad konnotationer beträffande livsstil, umgänge och, exempelvis musikaliska, preferenser.

I gruppsamtalet deklarerar Karwan att han ”lyssnar på vissa artister” och nämner Bobby Valentino och Mario Vazquez, vars musik kan beskrivas som pop/R&B.

Karwan: Dom sjunger bra låtar

Annika: Mm?

Karwan: Men inte såna här som [till] exempel 50 cent [hiphop] och såna, nej

Annika: Nej?... Fast *det* är det ju många som gör annars?³⁸

Karwan: Ja, många *andra* gör det, som *jag* känner, som gillar såna här... *rappa* och hit och dit

Kirsti: Utlänningar

När Kirsti benämner Karwans vänner som ”utlänningar” och förtydligar med att ”det är mest utlänningar som lyssnar på värsta... typ 50 cent”, drar Kajsa slutsatsen att ”De flesta utlänningar lyssnar ju på hiphop”. Detta värjer sig dock Karwan mot: ”Jag lyssnar inte på sånt, jag lyssnar på... mer *lugn* musik”. I Kajsas och Kirstis gestaltning av kategorin ”utlänningar” ingår uppfattningen att dessa lyssnar på rapmusik och i gruppsamtalet urskiljs och avskiljs Karwan som en företrädare för denna kategori. Han anser dock att den bilden inte stämmer överens med honom själv. Jag för-

³⁸ 50 cent uppgavs av tre personer i enkäten om vad man lyssnat på de senaste dagarna. Att kalla detta ”många” är kanske en överdrift, men det var den enskilde hiphop-artist som tillsammans med P. Diddy nämndes flest gånger i enkäten.

står det som att även Karwan delar uppfattningen att personer med utländsk bakgrund gärna lyssnar på rapmusik. Det finns dock en avgörande skillnad mellan å ena sidan hans, och å andra sidan Kirstis och Kajsas uppfattning om vilken slags musik ”utlänningar” lyssnar på, som kan härledas till deras inifrån- respektive utifrånperspektiv. I Kirstis och Kajsas ögon är ”utlänningar” en homogen kategori. Karwan motsätter sig inte främst att han betraktas som en som tillhör denna kategori, men betonar, genom att framhålla sin personliga musiksmak, att denna – sett ur hans perspektiv – *grupp* i själva verket är heterogen. Återigen finns det, liksom i fallet med Kajsa och ”tjejmusik” i föregående avsnitt, ett behov av att differentiera, och delvis dementera, den bild som framträder i och med kategoriseringen.

Navigering i och utanför staden

Ålder, kön och etnicitet är kategorier som är relativt lätta att urskilja i samtalen om musik och vem som lyssnar/inte lyssnar på den. I intervjuerna försökte jag ta reda på om det kunde finnas ytterligare omständigheter som ungdomarna ansåg vara av betydelse för musiklyssnandet. Frågan fick i flera fall förtydligas med exempel som ”var man bor”, ”om man är fattig eller rik”, men gav ofta inget annat svar än att sådant inte spelar någon roll. Några hänvisar till kompisar eller uppväxt, vilket indirekt kan antas höra samman med olika sociala och ekonomiska aspekter, men de uttrycker inte själva några funderingar kring eventuella sådana samband. Likväl finns det i materialet utsagor som antyder uppfattningar om ”dom andra” med avseende på sådant som bostadsort, ekonomiska förutsättningar och social status, och som jag finner anledning att nämna här för att komplettera bilden av hur ungdomarna ser på andra, men också på sig själva.

Frida och Julia, som bäge, till skillnad från flertalet av sina klasskamrater, inte bor i den stad där skolan är belägen utan i en mindre tätort någon mil därifrån, menar att även om bostadsorten inte har betydelse för just vilken musik man lyssnar på, så kan den ändå inverka på musiklyssnandet. Frida tror i och för sig inte att de som bor i staden och de som bor på landet lyssnar på olika slags musik

... fast jag tror att dom som bor i *sta'n* är lite mer *före* kanske, har *hört* dom nyaste låtarna mer än [de som bor på landet].

Uppfattningen om staden och det urbana som föregångare har sannolikt gamla anor (jfr Hellspong & Löfgren, 1994). I tidigare forskning om ungdomar och musik som genomförts i större städer förekommer det att det icke-urbana omnämns i nedlåtande termer, och då främst i samband med dansbandsmusik (vilket i föreliggande studie framför allt förknippas med

ålder, och som diskuterades under rubriken *Musikaliska åldersgränser*), samt i någon mån folkmusik (Bjurström, 1997; Lilliestam, 2001).

Också Julia förknippar hög social status med att fysiskt befinna sig närmare stadens, och därmed också händelsernas, centrum:

Julia: Dom populära, om man säger så, [...] det var dom som *visste* allting. Om det var nånting som hade hänt, då visste dom det. Om det hade hänt nånting borta i [stadens största bostadsområde] så *kände* dom liksom dom som det hade hänt.

Annika: Ja?

Julia: Och så var det *vi* liksom, ”Va, har det hänt nåt [där]?”

Annika: Jaja, som inte riktigt visste...?

Julia: Liksom bara ”Jag såg nånting i tidningen”, men... dom kanske inte får reda på det därifrån, utan dom har *kontakter* och sånt.

Även om Julias resonemang sträcker sig mycket längre än till att gälla just musik är det ett tydligt uttryck för detsamma som Frida förmodade ovan: att de som bor i staden skulle hålla sig à jour med såväl som musik som aktuella händelser i större utsträckning än de som bor på landsbygden. De senare får dessutom, enligt Julia, nöja sig med andrahandsuppgifter och läsa i tidningen dagen efter om sådant som de insatta eller ”populära” besitter förstahandsinformation om, eller till och med själva har upplevt. Värt att notera i Fridas och Julias utsagor här är att de, till skillnad från den kategorisering med avseende på ålder, kön och etnicitet som jag tidigare redogjort för, uttalar sig utifrån en *vi*-position som är underordnad det urbana ”dom”. Det omvända är annars det normala, dvs. att ”*vi*” definierar oss själva genom att uppmärksamma brister och negativa egenskaper hos ”dom” (se t.ex. Bauman & May, 2004; Camauër & Nohrstedt, 2006; Jenkins, 2008).

Kajsa har en delvis annorlunda infallsvinkel på de här frågorna, men också i hennes, och i viss mån Kirstis, fall är skillnaden mellan den mindre ort där de bor och går i skolan och större städer ett centralt tema.

Annika: Om man bor i sta'n eller på landet, eller om man är fattig eller rik, tror ni *det* har betydelse [för vilken musik man lyssnar på]?

Kajsa: Mm, kanske. Om man inte har så mycket pengar så man varken har dator eller råd att köpa skivor, då kanske det *blir* mest radio man tycker om, den musiken som finns på radion.

Annika: Och det är inte all musik som *finns* på radion, eller?

Kajsa: Nej, absolut inte.

- Kirsti: Men det beror ju på kanal också... RixFM har ju ganska blandat, och sen så finns det ju Bandit [radiokanal som spelar rock-musik] och sånt.
- Kajsa: Det går ju inte att få in nånting här [Kirsti: Nej]. Som The Voice [lokal Stockholmsbaserad radiokanal, som sänder företrädesvis R&B och hiphop; fram till 2009 även i Göteborg och Malmö]... Eller jag försökte det förut, men det gick inte. Och där är det ju mest typ hiphop och reggae och sånt. Det finns ju bara i Stockholm, Göteborg och Malmö, dom sänder bara därifrån.
- Annika: Ja, okej?
- Kajsa: RixFM skulle nog aldrig sända typ Eminem eller nånting, tror jag inte [Kirsti: Nej]. Jag har aldrig hört Eminem på RixFM, eller Korn eller typ Slipknot eller *nånting* sånt (Kirsti instämmer).

Inledningsvis reflekterar Kajsa över hur ekonomiska resurser, eller brist på sådana, kan påverka vilken musik man lyssnar på. Kärnan i hennes resonemang utgörs av ett antagande om att den som "inte har så mycket pengar" är hänvisad till den musik som finns att tillgå via radio. Eftersom detta utbud är begränsat, begränsas också individens valmöjligheter (jfr Giddens, 1997:14). Pengar är dock inte den enda faktor som har betydelse för i vilken utsträckning man kan välja sin musik: det finns, som Kirsti påpekar, flera olika radiokanaler med varierat utbud, och som riktar sig mot olika målgrupper. Problemet är, menar Kajsa, att flera av dessa inte är tillgängliga utanför storstäderna, och följaktligen inte på den ort där hon och Kirsti bor. De kanaler som är det spelar å andra sidan inte den musik som Kajsa och Kirsti själva väljer att lyssna på (vilket är sådan metal och hiphop som räknas upp i avslutningen av utdraget ovan). Av resonemanget som helhet framgår också att de betraktar sig själva som sådana som har möjlighet, t.ex. ekonomiska förutsättningar, att göra musikaliska val, trots att de inte bor i någon större stad och därmed inte har tillgång till vilka radiokanaler som helst.

Valfrihet tycks alltså i högre grad förknippas med det urbana livet än det på landsbygden eller i det mindre samhället. Denna inställning blir synlig också i annan forskning om ungdomar och musik, även om det inte är något som specificeras av författarna. Då är också perspektivet det omvända, såtillvida att det är ungdomar bosatta i större städer som uttalar sig om "dom andra". T.ex. säger en kvinnlig gymnasieelev från Göteborg att "Dom har ju ingenstans att gå. Vi har ju typ disco eller går ut, men dom har ingenstans att gå" (Lilliestam, 2001:58), och 19-årige "Jens" från Stockholm menar apropå dansbandsmusik att "Nej, men dom har väl inget annat att välja på. Nej, men om man säger på såna platser då, där dom

bara har det där vanliga dansbandsköret, där finns det ju inga alternativ liksom...” (Bjurström, 1997:445). Visserligen samspelar olika sociala faktorer med varandra (jfr Bossius & Lilliestam, 2011) – exempelvis är det troligt att var, och hur, man bor delvis är en fråga om ekonomi – varför det som här omtalas i termer av stad och landsbygd också kan inrymma andra omständigheter. Inte desto mindre är valet ett av modernitetens främsta kännetecken (Giddens, 1997), och det moderna är i många stycken synonymt med industrialisering och urbanisering (Hellspong & Löfgren, 1994; Giddens, 1997; Drotner, 2006).

Den moderna, och än mer den senmoderna, epoken präglas av dynamik och föränderlighet (Giddens, 1997). Detta gäller inte minst musiken. Förmåga att navigera³⁹ hör, vilket framgår av det ovanstående, samman med social status: de ”populära” är de som håller sig uppdaterade och informerade, och som därmed kan göra väl underbyggda och riktiga val. Musikaliskt deltagande är, som jag tidigare har varit inne på, inte bara en fråga om vad man lyssnar på, utan också om vad man samtalar om och hur man framställer sig med hjälp av musik. Att det är ett område där regimer och sociala konventioner spelar en framträdande roll har förhoppningsvis också framgått. Det är dock inte helt uppenbart hur sambandet mellan musikaliska val och social status ser ut, vilket åskådliggörs i Kajsas kommentar rörande Britney Spears musik (som tidigare definierades som musik för yngre tjejer), och huruvida detta är musik som en fjortonårig tjej kan säga att hon tycker om:

Det är väl gränsfall [Kirsti: Ja], det beror på hur man är som *person* också. Är man den där *coola* tjejen då är det väl liksom bara ”Ja, mm, jaha, hon kanske är okej”, men är det någon som är lite *utanför* och säger att ”Jag lyssnar på Britney Spears”, då kanske dom andra blir lite ”Jamen gud va töntigt, det gjorde jag när jag var liten”.

Hög social status tillskrivs den som är uppdaterad och som väljer ”rätt”, och som följaktligen kan åtnjuta epitet som ”populär” eller ”cool” (jfr Werner, 2009a). Men om man får tro Kajsa verkar kausaliteten också i motsatt riktning, så att den som uppfattas på detta sätt faktiskt skulle kunna ha större frihet att göra val som strider mot konventionen, utan att för den skull riskera sin sociala status. Konsekvensen av ett sådant resonemang blir att den som har lägre status i kamratgruppen måste ta större hänsyn till andras åsikter vid framställandet av sig själv, genom att välja ”rätt”,

³⁹ Fornäs talar i egenskap av forskare och författare om behovet av att ”navigera” bland ungdomskulturens ”strömvirvlar” (Fornäs, 1992:13). Utifrån mina samtal med ungdomarna framstår uttrycket som minst lika användbart i fråga om deras egen ”kulturella praxis” (ibid.:75).

medan den ”coola” tjejen/killen utifrån sin sociala position har större valfrihet och ändå framstår som trovärdig och autentisk.

Sammanfattning och slutsatser

I detta kapitel har jag undersökt de kategoriseringar som kommer till uttryck i ungdomarnas tal om musik, med utgångspunkten att man genom att tala om ”dom andra” också säger något om sig själv och hur man vill framstå.

I samband med musiklyssning i gruppsamtalen dras tydliga gränser med avseende på ålder. Graderingarna är mycket fina i närheten av den egna ålderskategorin, för att sedan bli mer svepande ju längre därifrån man kommer. De åldersregimer som synliggörs i samtalen handlar dels om musikaliska preferenser, dels om teknikanvändning och former för musiklyssning. Av analysen framgår att ungdomarna inte vill framstå som yngre än vad de faktiskt är, och att självständighet betraktas som ett tecken på mognad. Tydliga stilframträdanden associeras med äldre ungdomar, medan förebilder och idoler förknippas med barn i yngre åldrar. En åsikt som förekommer bland ungdomarna i studien är att det är ”barnmusik” som används i skolans musikundervisning. Kanske kan det också omvänt vara så att denna musik uppfattas som barnmusik just för att den förekommer i skolan.

Att tjejer och killar skulle föredra att lyssna delvis på olika slags musik (vilket antyds i den enkät som genomfördes i studiens inledningsskede) är inget som ungdomarna direkt motsätter sig. Tjejer tycks dock ha större valfrihet än killar i detta avseende, vilket förklaras med förhållanden i samhället i stort. Analysen visar emellertid att det kan finnas en skillnad mellan vad man faktiskt lyssnar på och vad man säger sig lyssna på, vilket visar att inte bara musikaliskt beteende och faktiska preferenser, utan också talet om musik, har en performativ funktion. Detta indikerar också att det vid sidan av det synliga musikaliska beteendet kan finnas ett mer eller mindre omfattande dolt sådant, som undanhålls från den publika bilden. Parallellt med en stark medvetenhet om vad som är socialt acceptabelt uppvisar ungdomarna en tolerant inställning gentemot såväl killars som tjejers musikaliska preferenser. Detta kan tyckas motsägelsefullt. Samtidigt förutsätter tolerans just att det finns regler att bryta mot och något som kan definieras som avvikande. Regelverket reproduceras av bägge könen, och i samtalen om musik används prefixet ”tjej-” nedsättande av såväl killar som tjejer. En hierarki framträder, där det maskulina överordnas det feminina och det överdrivet feminina uppfattas som infantilt (jfr Bergman, 2009; Connell, 2009).

I materialet är det möjligt att skönja ett grundläggande antagande om att människor med olika etnisk tillhörighet är olika (jfr Lundberg et al., 2000). Ytterst handlar det dock om att "kategorin" människor med icke-svensk bakgrund uppfattas som homogen, medan "gruppen" svenskar med självklarhet ses som heterogen. De förra förmodas lyssna på hiphop (Lilliestam, 2001; Werner, 2009a), i synnerhet med svensk text, medan de senare med självklarhet antas lyssna på en rad olika musikstilar och, i förekommande fall, hiphop med engelsk text. Min tolkning är att detta inte bara är en fråga om språk, utan mer grundläggande om samhällsmedlemskap och tillträde till den heterogenitet som tas för given när det handlar om "svenskar". Hiphopen symboliserar därmed ett utanförskap som tillskrivs samtliga individer i denna kategori (jfr Sernhede & Söderman, 2011). I den diskursiva, talade verkligheten (Lundberg et al., 2000) är bilden av människor med utländsk bakgrund schablonmässig och snedvriden. Inte desto mindre, eller kanske just därför, påverkar bilden kollektiva uppfattningar och värderingar.

Ytterligare en aspekt som framträder i samtal om musik är ett definierande av "dom andra" med avseende på bostadsort, ekonomiska förutsättningar och social status. Den kategori som kan beskrivas som "de urbana" eller "de populära" skiljer sig från de tidigare nämnda genom att den definieras utifrån en underordnad vi-position. Att valfrihet i högre grad förknippas med det urbana livet framgår också av tidigare forskning, men då i motsatt riktning, dvs. att ungdomar som bor i större städer ger uttryck för uppfattningen att valmöjligheterna är begränsade i mindre städer och samhällen (Bjurström, 1997; Lilliestam, 2001). Hög social status tillskrivs den som fysiskt befinner sig närmare stadens, och därmed också händelsernas, centrum, i och med att den som bor i staden antas hålla sig à jour med såväl musik som aktuella händelser i större utsträckning än den som bor på landsbygden. Även om individens valmöjligheter också påverkas av ekonomiska resurser, antas bostadsorten vara av avgörande betydelse, så till vida att det musikutbud som finns att tillgå via radio är större i storstäder än på landsbygden. Å ena sidan tillskrivs den hög social status som håller sig uppdaterad, och därmed besitter förmåga att navigera och välja rätt. Å andra sidan kan det vara så att den som uppfattas som "populär" utifrån denna position kan göra okonventionella val utan att riskera sin sociala status, medan den som har lägre status i kamratgruppen måste ta större hänsyn till andras åsikter vid framställandet av sig själv.

De kategoriseringar som äger rum i ungdomarnas samtal om musik åskådliggör normer och sociala konventioner som inte begränsas till musiken som sådan, utan som har sitt ursprung i en vidare samhällelig kontext. Det visar sig att olika musikstilar väcker associationer till olika kategorier

av människor, och i viss mån också till former för musiklyssning. Detta betyder inte att det musikaliska materialet i sig är bärare av vissa värderingar, utan visar istället att musik är ett socialt fenomen som färgas av sina användare och de sammanhang där den används. I samtal om musik synliggörs regimer och kollektiva föreställningar som är av stor betydelse för individens uppfattning av både andra och sig själv, men som kanske inte skulle artikuleras så tydligt om det uttryckligen var dessa som stod i fokus för samtalet.

En kategori uppfattas som homogen av den som kategoriserar, dvs. av den som betraktar den utifrån. Den som däremot själv är en del av denna, ur ett inifrånperspektiv sett, grupp, har en mer differentierande syn på dess medlemmar och, inte minst, på sig själv, som långt ifrån alltid stämmer överens med den kategoriserande betraktarens. Att placeras i en kategori innebär att man tillskrivs vissa egenskaper och förväntas uppträda på ett visst sätt. När individen får möjlighet att bemöta detta kan det därför finnas behov av att, om inte vederlägga, så i alla fall nyansera den publika bild som projiceras på henne för att den ska stämma bättre överens med den egna självbilden (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008).

Sammanfattningsvis framgår det av kapitlet att talet om musik är betydelsefullt när det gäller att framställa sig själv, och att olika musikstilar väcker associationer till grupper eller kategorier av människor som man vill, eller inte vill, tillhöra (jfr Bauman & May, 2004; Jenkins, 2008). Härigenom framgår också att det, trots en över lag tolerant inställning till andras musikaliska deltagande, finns en rad sociala konventioner på musikens område, vilket i sin tur resulterar i uttalade regimer (jfr Giddens, 1997). För ungdomarna i studien handlar det t.ex. om att man inte bör tycka om, eller i alla fall inte uppvisa preferenser för musik som förknippas med "fel" ålder (yngre åldrar) eller kön (framför allt bör killar inte hänge sig åt "tjejmusik"). Antaganden om "dom andras" musikaliska deltagande görs också i fråga om etnicitet och bostadsort/ekonomiska förutsättningar. När kategoriseringar äger rum i samtalen synliggörs hierarkier mellan kategorier, men också det faktum att kategorierna inte är fasta enheter utan ett resultat av den sociala interaktionen i ett visst sammanhang (Moser, 2006). Trots att ett korrekt musikaliskt beteende i ungdomarnas ögon tycks handla om att inte bryta mot oskrivna regler exempelvis i fråga om (uppvisande av) musikaliska preferenser, framstår självständighet eller autonomi som det mest eftersträvarvärda målet. Den som placeras i en kategori uppfattas sannolikt inte som självständig, eftersom kategorin per definition är, eller förmodas vara, homogen. Frågan kvarstår dock om den uppfattas som autonom och "cool" som gör riktiga val (jfr Werner,

2009a), eller om den som uppfattas på detta sätt har större frihet gå utanför konventionerna just i kraft av sin sociala status.

Musiken och vi

I det senmoderna samhället rör sig individen mellan flera olika sociala miljöer och sammanhang (Giddens, 1997), och i detta kapitel ska jag titta närmare på det musikaliska deltagandet i några av dessa s.k. livssektorer: hemmet och familjen, umgänget med kompisar, formell musikundervisning samt den gemenskap som en stil kan utgöra. Gemensamt för de olika livssektorerna är att de kännetecknas av relationer till, och därmed interaktion med, människor i omgivningen. Kapitlet, där material från intervjuer och gruppsamtal analyseras, har i det avseendet inspirerats av den interaktionella identitetsdimensionen där just relationer mellan individer står i centrum (Jenkins, 2008). Emellertid skiljer sig de olika livssektorerna också åt en del sinsemellan. Hemmet och den formella musikundervisningen, i synnerhet den som äger rum i skolan, är traditionella i den meningen att de definieras av en fysisk plats, medan interaktionen med kompisar eller inom en stilgemenskap i flera avseenden är frikopplad från såväl rum som tid (jfr Giddens, 1997). Man behöver med andra ord inte med nödvändighet vara på samma ställe som någon annan för att interagera med personen i fråga – även om detta förstås också förekommer, exempelvis när ungdomarna umgås med sina kompisar.

Relationer till föräldrar och syskon är tydligt förknippade med den gemensamma bostaden, varför det är naturligt att låta denna plats avgränsa den första av de fyra livssektorerna. Däremot har jag låtit relationer till ”kompisar” vara det grundläggande kriteriet för den livssektor som omfattar såväl att man befinner sig hemma hos, som att man skickar musik till, varandra. Skolans musikundervisning, som är den formella musikundervisning som alla av ungdomarna har erfarenhet av, utgör en ganska typisk livssektor, men även om den involverar interaktion med både lärare och andra elever är det inte det som är det mest framträdande draget när ungdomarna reflekterar över den. Stilgemenskaper, slutligen, är konkreta genom sin visuella framtoning, men samtidigt abstrakta såtillvida att de som tillhör dem inte behöver känna varandra som personer.

Hemmet som gemensamt ljudrum

En stor del av ungdomars fritidsaktiviteter äger rum i hemmet (Larsson, 2005; Barnombudsmannen, 2006). Detta är också en plats där det ofta förekommer musik, antingen som medvetet vald aktivitet eller som bakgrund till annat. Hemma hos Joakim står radion ofta på, ”RixFM och så, men då stänger jag dörren och lyssnar på min musik”. Jessica har däremot överseende med att alla i familjen inte tycker om samma musik: ”man får stå ut om det är någon som lyssnar på någonting man inte gillar”. Hemmet

framstår som en vardaglig miljö där olika musikaliska preferenser möts och inte sällan kolliderar med varandra. Det är här som dörrar stängs, inte om den egna musiken utan för att stänga ute andras. Musik som spelas i detta gemensamma ljudrum leder ibland till konflikter, men kan också ha en socialiserande inverkan på dem som växer upp där (jfr Stålhammar, 2004:150ff; Westvall, 2007).

Karwan, som i föregående kapitel redogjorde för vilken slags musik han brukar lyssna på, kommer i kontakt med kurdisk musik hemma:

På tv:n, mamma hon kollar på kurdisk kanal, då kan det hända att jag också går och kollar på nån kurdisk låt

Det faktum att Karwan inte nämner detta i gruppsamtalet (ovanstående utsaga är hämtad från intervjun) belyser det faktum att ungdomar, oavsett etnisk bakgrund, vanligtvis lyssnar på populärmusik i olika former, och att det är den de i första hand väljer att framställa sig själva med. Vid sidan av denna "transetniska" repertoar finns det dock ofta en "etnisk" dito, som inte är så vanligt förekommande tillsammans med kamrater (Malm, 2004). Naturligtvis tydliggör det också att det i ett hem kan förekomma annan musik än den som ungdomarna själva skulle välja att lyssna på. Hos Karwan finns emellertid inget som tyder på att han skulle tycka illa om den musik som spelas i den kurdiska tv-kanalen.

Julia har fått flera musikaliska influenser hemifrån och säger att hon har lyssnat mycket på det som hennes föräldrar tycker om. I själva verket är det bara pappan som omnämns, och han tycks vara den som köper skivor och på så sätt förser hemmet med musik av olika slag. För Filip är det självklart att ens bakgrund har betydelse för vilken musik man tycker om: "Det man blir uppväxt med, det gillar man ju oftast". Jag frågar om han kommer ihåg någon musik som har funnits hemma under hans uppväxt: "Pappa gillar Gyllene Tider, det tycker jag också är bra". Även i bilen, som kan ses som en filial till hemmet, är musik vanligt förekommande, enligt Julia, Filip och Fanny. Där är det föräldrarna, eller kanske främst den som sitter vid ratten, som väljer musik⁴⁰. När Filip åker bil med sina föräldrar är det radion som är på:

MixMegapol eller sådär, alltså när mamma och pappa är med är det alltid P4 eller något sådant (litet skratt).

⁴⁰ Enligt Öblad kan de musikaliska preferenserna hemma och vid bilkörning sammanfalla helt eller delvis. Bilförare är dock mer kräsna än andra i sitt val av musik, vilket kan förklaras med musikens inverkan på körrytm, känsloupplevelser och koncentration (Öblad, 2000:93ff).

Frida bor hos sin mamma i veckorna och tillbringar helgerna hos sin pappa i en stad några mil bort. Bägge föräldrarna har, om än på olika sätt, bidragit till Fridas musikintresse. Pappan är musikintresserad, han lyssnar på musik och har tidigare spelat i ett band. Tack vare honom har Frida upptäckt Stevie Wonders musik. Efter att ha kommit i kontakt med musiken hemma har hon orienterat sig vidare på egen hand: ”Sedan så sökte jag på Stevie Wonder för jag tycker han är bra”. Hon är dock lite kluven i fråga om uppväxtens betydelse – i och för sig har hon hittat musik genom sin pappa, och konstaterar också att ”Mamma är bra på att sjunga”, men hon har inte, eller vill inte framstå som att hon har, fått allt från sina föräldrar. Frida betonar istället att ”Det är mycket som pappa tycker om som inte jag tycker om”. Hon har med andra inte bara övertagit föräldrarnas musik, utan ser sig själv som en autonom individ som aktivt väljer vilken musik som ska vara hennes egen.

Fridas mamma uppmuntrade henne tidigt att syssla med musik. Hon ”började ju med sångkort och sådant när jag var liten”. (Sångkort beskrivs som bilder på t.ex. olika djur, som vart och ett förknippas med en sång.) Frida betonar musikens betydelse för utvecklingen och säger att ”Musik kan ju hjälpa mycket, speciellt för *små* barn”, en uppfattning som efter vad jag förstår kommer från hennes mamma. Hon har dock inget minne av att mamman hållit på med musik för egen del: ”Hon *tycker ju om* musik tror jag, hon spelade piano när hon var liten och hon ångrar att hon slutade”. Det är inte bara den ljudande musiken i hemmet under uppväxten som sätter sina spår. Även inställningen till musik hos de närmaste är betydelsefull. Hemma hos Jessica har det ”nog alltid varit musik, för mamma sjunger i kör och såhär, och hon gillar att sjunga, så då har det nog alltid varit där”. Hon tycker i och för sig inte att det har varit så mycket musik hemma, men ändå en del. Att hon själv håller på med musik beror mycket på eget intresse, menar hon: ”Jag har gillat att sjunga, så det har nog med det att göra”.

Fanny lyssnar en hel del på musik, men spelar inte något instrument. Den musikaliska aktiviteten i hemmet förefaller dock vara stor och det tycks vara något som hon ser sig föranledd att förhålla sig till:

Jag håller inte på så mycket med musik, men... det skulle vara kul att börja spela något instrument, men det blir aldrig av. Men vi har ju typ tre gitarrer, en bas och ett piano hemma, min brorsa är verkligen såhär ”musik, musik, musik”. Han spelar i band och går på [musikgymnasiet].

Förutsättningarna för att spela instrument finns alltså i hemmet, enligt Fanny. För egen del tillbringar hon en stor del av sin fritid i stallet, varför det inte blir särskilt mycket tid över till annat, exempelvis instrumentspel.

Här kan påpekas att det i och för sig inte är ovanligt att syskon har gemensamma intressen. I tonåren ökar dock behovet av att identifiera vem man själv är, vilket bl.a. görs genom deidentifikation med syskon. Att hitta sin egen nisch är ett sätt att undvika rivalitet och konkurrens (Watzlawik, 2009). Det vore alltså å ena sidan inte förvånande om Fanny skulle dela sin storebrors stora musikintresse; å andra sidan kan just detta ligga till grund för hennes val att ägna sig åt något annat.

Broderns musik är inte precis något som Fanny väljer att lyssna på frivilligt, men eftersom den är svår att undvika har hon vant sig.

Det är väl ingenting jag sitter och lyssnar på själv, fast det blir ju ändå att jag lyssnar på det för *han* spelar ju det så det hörs i hela lägenheten. [...] I början tyckte jag bara ”Nej, stäng av!”, stängde alla dörrar så mycket [jag] kunde, gick och sänkte hela tiden på hans stereo och allt sånt där. Men nu liksom... det går väl att lyssna på.

Även Kajsa beskriver hur hon påverkats av sin brors musiklyssnande:

Sedan lyssnade jag ju på den [musiken] när jag var hemma också, eftersom *han* lyssnar på så himla hög musik. Då blev det att jag laddade hem det själv sedan, och så blev det att jag började gilla den [musiken] mer och mer.

På samma sätt som de som delar bostad måste samsas om de ytor som finns måste de också dela på det akustiska utrymmet. Julias lillasyster har hittills inte visat något intresse för att lyssna på musik:

Hon har jämt skrikit ”Tyst!” [...] ”Sänk!” och sådär. Men nu har hon börjat gå och sjunga på låtar, och då har jag liksom märkt att... nu har hon antligen fattat att musik är bra!

Utmärkande för ljud i allmänhet, och kanske i synnerhet för musik, är att de tränger sig på och är svårare att undkomma än andra sinnesintryck. Strategierna för hur detta hanteras varierar. En kan vara att stänga dörren, en annan att stå ut. En tredje strategi är att, frivilligt eller ofrivilligt, vänja sig vid och börja tycka om det som man till en början retade sig på. Samtliga strategier handlar om att finna ett eget förhållningssätt till det som sker i det gemensamma ljudrummet, oavsett om man delar preferenser med de andra som befinner sig där eller ej, och att därmed göra sina egna val i en miljö där valmöjligheten kanske inte alltid finns.

Musik bland kompisar

När musik förekommer i umgänget med kamrater kan den tillskrivas dels en ”stämningsskapande”, dels en ”lierande” funktion (Stålhammar, 2004:128). Detta ska emellertid inte uppfattas som att de som lyssnar på musik tillsammans nödvändigtvis måste tycka lika om den. De som inte

delar varandras uppfattningar om musiken kan ändå diskutera den, och även det kan ses som en aspekt av musikens förmåga att skapa stämning (ibid.). I viss mån påverkas emellertid ungdomarna av kompisar, dels i själva musiklyssnandet, dels i fråga om musikaliska preferenser. Det kan nämligen vara så att det inte är en förhandlingsfråga vilken musik som ska spelas. Detta tycks åtminstone vara fallet när Fredrik och hans kompisar håller på med motorer: då står intresset och sysselsättningen i förgrunden medan musiken bildar fond. Fredrik ”upptäckte” den musik som spelades här och började sedan lyssna på den för egen del. Det förekommer också att musiken har en mer framträdande funktion för sammanhålningen inom en grupp. Inte heller då är musiken förhandlingsbar, möjligen finns det inte heller utrymme för att uttrycka avvikande uppfattningar om den. Karwan ger ett exempel:

Om man umgås med andra som gillar rock, då börjar man nästan också gilla rock och försöker vara lika cool som dom.

Det händer att också Joakim lyssnar på musik tillsammans med kompisar, även om det inte är så ofta. Som jag uppfattar det sker det i så fall hemma hos någon, och då är det varken musiken eller någon given aktivitet som står i centrum, utan själva umgänget. Joakim hävdar att han och hans kompisar vid dessa tillfällen inte pratar om musiken: ”det är bara att man *lyssnar*”. Enligt honom är musik ingen stor sak när det gäller samhörigheten med andra, och därför är det heller inget problem om hans kompisar skulle tycka om annan slags musik än han själv gör.

Musik är inget, det är ju skit samma typ. Jag bryr mig liksom inte om vad *dom* lyssnar på och vad *dom* tycker. [...] Jag har ju *min* smak.

De flesta av Joakims kompisar föredrar dock samma musik som han. Skulle han ändå vara hemma hos någon som exempelvis lyssnar på hårdrock, en musikstil som Joakim tar tydligt avstånd från, tar han så att säga seden dit han kommer: ”[Musiken] är ju okej, för det är ju vad *den* tycker om”. Till viss del kan detta tyckas motsäga idén om musikens lierande funktion, som nämndes inledningsvis, dvs. att den skulle skapa samhörighet mellan dem som tycker om samma slags musik, och därmed skapa distans till dem som inte gör det. Inte desto mindre är det möjligt att betrakta Joakims, vid första anblicken ganska nonchalanta och ointresserade, uttalande som ett uttryck för just ett slags kamratlig konsensus i musiken. Det handlar nämligen inte enbart om att dela preferenser och åsikter om musiken som sådan, utan kan också vara en fråga om en gemensam inställning till det man lyssnar på, ”a deeper reflection on music’s role in everyday life” (Bennett, 2000:197; Stålhammar, 2004). I Joakims fall inne-

bär denna inställning att han respekterar andras, och också förväntar sig att bemötas med respekt för sina, val och preferenser beträffande musik.

Även för den som inte lyssnar så mycket på musik tillsammans med kamrater kommer en stor del av de musikaliska influenserna från just dessa (jfr Pasquier, 2005). I mitt material framstår kompisar som den i särklass viktigaste källan till ny musik för ungdomar. Ett alternativ är att muntligt tipsa varandra om artister, grupper eller låtar, varpå det blir möjligt att själv leta reda på, och eventuellt anskaffa, musiken, antingen med datorns hjälp eller genom att man köper en skiva. Även för den som kommer i kontakt med för personen ifråga okänd musik i något sammanhang, till exempel på ett disco, är kompisarna den säkraste vägen till att få reda på vad det är, så att man sedan själv kan skaffa musiken. Jonna illustrerar hur enkelt det är:

”Men vad är *det här* för låt?” och dom bara ”Jamen, det är ju den här med *han!*”, så bara ”Jaha!”, så fixar man den låten. [...] Oftast vet ju nån av kompisarna... vad det är.

Teknik som mp3, Internet och mobiltelefoni gör det möjligt att skicka ljudfiler och därmed sprida musik, företrädesvis sådan som man själv tycker är bra. Frikopplingen från det fysiska rummet (jfr Giddens, 1997) ökar det potentiella deltagandet, eftersom det gör det möjligt för ungdomarna att inte bara bli påverkade, utan att också vara med och påverka – något som är centralt i identitetsprocessen (Ruud, 1997). Karwan beskriver hur musiken överförs från den ene till den andre i en kedja där han själv utgör en självklar länk:

Om någon kompis får reda på [en bra låt] då kan han säga till mig, och sedan [ber jag honom] ”Skicka det till mig”. Sedan säger jag till någon annan och skickar, så går det vidare.

Kajsa och Kirsti berättar på liknande sätt hur det gick till när de började lyssna på Korn:

Kajsa: Jag började ju lyssna på sån musik för att min brorsa lyssnade på det...

Kirsti: ... och sedan sa du ”Har du hört Korn?” och så skickade du en låt. Sedan var det bara (ivrigt, i högt röstläge) ”Skicka, skicka mer!” (skrattar)

Kajsa: Nu har ju några av våra kompisar börjat lyssna på det.

Den digitalt överförda, och rumsligt obundna, musiken kan utan större problem delges, och tas emot från, andra. Detta försätter individen i en rad valsituationer – Vilken musik vill jag ha? Till vem ska jag skicka detta?

Vad ska jag skicka till henne/honom? – som hänger samman med hur man framställer sig själv inför, och uppfattas av, dem i sin omgivning. Detta är i sin tur ett viktigt led i den ständigt pågående identitetsprocessen (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008).

För Sandra och Sofie är det helt uppenbart att kompisarna har betydelse för vilken musik de väljer att lyssna på. Trots att Sandra sällan lyssnar på musik tillsammans med andra anpassar hon sitt lyssnande till den musik ”som alla andra lyssnar på”, med motiveringen att ”Man vill ju inte lyssna på något som kompisarna tycker är skitdåligt”. Sedan vill man tycka om det själv också, tillägger hon. Sandra och Sofie tycks uppleva ett visst tryck från kompisar vad gäller de musikaliska preferenserna, men ger på samma gång uttryck för en tolerant inställning gentemot andra. Sofie vet att hon har kompisar som inte delar hennes musiksmak. Sandra är lite osäker på hur det förhåller sig, men tror att hon har det. Hur som helst är musik inget man blir osams om, eller, som Sandra säger i rak motsats till vad hon tidigare hävdat, ”Man får ju lyssna på vad man själv tycker om”.

Vilken musik som man väljer att lyssna på avgörs inte bara av *om* man är tillsammans med någon utan också av *vem*. Kajsa konstaterar att:

Det är olika vilka man är med, är man med riktigt bra kompisar så kan man ju lyssna på vad som helst, då kan man ju nästan slå på ett dansband och ”Gud, jag älskar den här låten, ska vi dansa?” Är man med nån som man nyss lärt känna då kanske det inte är såhär bara [med överdrivet ljus röst] ”Ah, lyssna på det här, det är Britney Spears senaste!”.

De musikaliska preferenser som individen uttalar, liksom formen för det musikaliska deltagandet, har betydelse för huruvida hon eller han uppfattas som autentisk eller ej. Tillsammans med någon man inte känner så väl blir detta en viktigare fråga än i umgänget med nära vänner. Det senare fallet innebär en mer familjär situation, där det uppenbarligen är mindre viktigt att framstå som enhetlig och konsekvent. Här blir det möjligt att säga att man tycker om dansband (som enligt Kajsa förknippas med äldre människor, se avsnittet *Musikaliska åldersgränser*) och dessutom att dansa till musiken, ett uppträdande som, efter vad jag förstår på Kajsa, bryter mot den gängse formen av musikaliskt deltagande på tumanhand med kamrater. Med en relativt ny bekantskap är det däremot avgörande att de olika delar som uppvisas passar ihop för att man ska framstå som en autentisk och kompetent aktör (jfr Giddens, 1997).

Musikundervisning i olika perspektiv

Samtliga ungdomar i studien har under sin grundskoletid haft musik som ett skolämne. Några av dem har också kommit i kontakt med musikundervisning genom exempelvis Kulturskolan eller något studieförbund. Inställ-

ningen till den formella musikundervisningen skiftar, men allmänt kan den sägas grunda sig dels på verksamheten som sådan, dels på hur man uppfattar nyttan med denna nu och i framtiden.

Fanny, Kajsa, Simon, Fredrik, Karwan och Sofie ser det som musikundervisningens huvudsakliga syfte att de får möjlighet att sjunga och prova på att spela olika instrument. Att lektionerna ägnas åt just praktiskt musicerande förefaller särskilt viktigt eftersom de då skiljer sig från det övriga skolarbetet. På kort sikt, dvs. sett i relation till skoldagen och andra ämnen, beskrivs musikundervisningen som rolig och att den ger möjlighet till omväxling och avkoppling, eller som Jonna uttrycker det: ”Det är väl bra att använda hjärnan till andra grejer också än att bara räkna och skriva”. På längre sikt är dock syftet med skolans musikundervisning oklart för ungdomarna, eftersom de inte kan se att de skulle ha någon direkt användning för sina musikkunskaper utanför skolans väggar. Karwan och Kristoffer menar i och för sig att detta är något som inte bara gäller för musikundervisningen:

Kristoffer: Man [spelar] ett instrument *en* gång, sen gör man det aldrig mer.

Karwan: Ja, det är *det*.

Annika: Okej, så man hinner liksom inte...?

Karwan: Man hinner inte fortsätta. [Till exempel] idag har vi prov, sen skiter vi i det efteråt. Sen börjar vi på nytt. Vi orkar inte bry oss så mycket, det gäller bara att klara provet.

Kristoffer: Så är det ju i alla ämnen. Man gör en grej, sen glömmen man bort. Sen gör man det aldrig mer.

Enligt Karwan och Kristoffer blir det de lär sig på musiklektionerna inte något mer än skolkunskaper. Det grundläggande skälet för detta som de anför är att tiden inte räcker till för repetition, utan att nya kunskaper, som saknar vardaglig förankring, liksom staplas på, eller snarare ersätter, varandra. Detta kan i och för sig vara ett problem även i fråga om andra ämnen, om man får tro Kristoffer, men tanken återkommer bland flera av ungdomarna i studien – de har helt enkelt svårt att se någon reell nytta med kunskaperna någon annanstans än i skolkontexten, till exempel i ett framtida yrkesliv. Detta är något som Kajsa ger uttryck för när jag frågar henne och Kirsti varför de tror att man har musik i skolan:

Kajsa: Jag har faktiskt inte en aning (skrattar)... Jag tycker det verkar som det mest onödiga ämne som finns i skolan om jag ska vara ärlig.

Annika: Ja?

Kajsa: Fast det är ju *kul* men (Kirsti instämmer)... Eller ja, oftast i alla fall.

Annika: Det är kul *men*...?

Kajsa: Nämen, det känns inte som det är nånting man kommer att *behöva* fram i livet. Alltså, man behöver ju inte kunna *spela* trumkomp. [Om man] jobbar på Hemköp, varför ska man kunna spela trummor *då* liksom?

Kajsa har en ambivalent inställning till skolans musikundervisning. Å ena sidan anser hon att det är ”kul”, och hon har tidigare lyft fram sång och instrumentspel som ämnets primära syfte. Å andra sidan är det just detta hon inte ser någon nytta med, varför hon beskriver musikämnet som ”onödigt”.

De som kommit till tals hittills sjunger eller spelar inte något på fritiden, och musikalisk hantverksskicklighet uppfattas därför av dem som något som hör hemma i, och som inte fyller någon funktion utanför, undervisningskontexten. Tre av de ungdomar som deltog i studien, Frida, Jessica och Julia, beskriver dock hur de tillägnar sig olika färdighetskunskaper på musikens område också utanför skolan. Ytterligare ett par stycken, närmare bestämt Joakim och Simon, har tidigare spelat instrument på fritiden, men gör det inte längre.

Frida dansar, tar pianolektioner och sjunger i kör. När hon för något år sedan blev intresserad av streetdance tog hon genast reda på vart hon skulle vända sig för att kunna börja med det också. Det främsta syftet med pianospelet är för Frida att kunna ackompanjera sig själv när hon sjunger, och körsången blir ett sätt att träna såväl sång som gehör. Hon uttrycker dock en viss ambivalens inför texterna som sjungs i den kyrkokör som hon är med i:

Jag är inte kristen själv, så det blir lite tråkigt. Men det är för att jag tycker om att sjunga som jag är med där, och lär mig stämmor och sånt. [...] Om låtarna vore *bättre* hade det vart roligare också, dom är ganska *tråkiga* tycker jag. Men man *lär* sig ju mycket ändå, för nu kan jag sjunga [en] stämma ensam i en hel kör till exempel, utan att hålla för öronen (litet skratt).

Att kören är ett socialt sammanhang som Frida trivs i framgår när hon nämner en del kringaktiviteter som sångarna ägnar sig åt, och det sociala är sannolikt också en del av den övergripande anledningen, att hon ”tycker om att sjunga”, till att Frida är med där, fastän varken texterna eller musiken verkar passa henne särskilt bra. Likväl tycks körsången för Frida till stor del handla om individuell utveckling och livsplanering, och det hon lär

sig där ser hon en möjlighet att tillämpa även, eller kanske framför allt, utanför den ursprungliga kontexten.

Jessica tog tidigare gitarrlektioner, men det slutade hon med: ”Jag gillade verkligen inte att träna och traggla”. Nu spelar hon gitarr och piano, samt sjunger, på egen hand. Joakim har spelat keyboard i ett studieförbund i två år, men även han slutade med det. När Simon slutade ta gitarrlektioner på kulturskolan gav han upp gitarrspelandet helt, och säger nu att han inte kommer ihåg någonting av det. Orsaken till att han inte fortsatte beskriver han som att det var ”Mycket läxor och så, jag pallade inte med det där”. Den formella musikundervisningen förutsätter, även om den är självvald, disciplinerad övning mellan lektionerna. Detta övande, eller ”tragglande”, tycks för Jessica och Simon ha inneburit ett slags skolarbete på fritiden som de saknade egen motivation för. Jessica har emellertid fortsatt att spela gitarr på egen hand för att kunna ackompanjera sig själv när hon sjunger. Man skulle kunna säga att hon har valt musiken genom att, i motsats till Frida ovan, välja bort lektioner och formell musikundervisning.

Såväl Frida som Jessica upplever musiklektionerna i skolan som roliga och avkopplande, men i likhet med flera av dem som inte spelar eller sjunger på fritiden har de svårt att se att det de lär sig där skulle ha någon större betydelse utanför skolan. Å ena sidan anser de att musikkunskaperna främst är till nytta för dem som redan är musikintresserade, å andra sidan riskerar kunskaperna att för just dessa bli alltför grunda för att verkligen bli användbara. Jessica tar i och för sig hjälp av musiklärarna på skolan när hon behöver det för sitt eget musicerande, men beskriver sig som till största delen självlärd och betonar därmed att lärandet för hennes del är självvalt. För Julia, som tar fiollektioner och spelar i orkester, är däremot musiklektionerna i skolan ett betydelsefullt tillskott i ett över lag stort musikintresse:

Annika: Du lyssnar på musik och du spelar i orkester och du spelar själv, men vad får du ut av musiklektionerna?

Julia: Dels lär man sig att spela olika instrument, och det är jättekul att *kunna*, för jag har ju en gitarr hemma nu och den spelar jag på ibland. [...] Jag har lärt mig vad strängarna heter, då kan man ta ut toner och i vissa fall kanske man kan ta nåt rockackord och så också. Det är ju kul att *kunna* så man kan... om man har hört nån bra låt så kan man typ *hitta* nåt sorts *komp* till den, eller man kan typ spela den. Det är jättekul att höra att det låter så bra och det kommer från *en själv*... Det är liksom det som är så kul med att spela musik. [...] Jag skulle inte ha lärt mig att spela gitarr om jag inte hade haft det på musiken [i skolan].

Det som skiljer Julia från Frida och Jessica är att hennes fritidsmusicerande är av ett helt annat slag än det som äger rum i skolans regi. Samtidigt har hon de grundläggande kunskaper som gör att hon förmår använda skol-kunskaperna på egen hand utanför skolan.

Julias konkreta beskrivning av hur hon får användning för sina nyförvärvade gitarrkunskaper utanför skolan kan kontrasteras mot Filip's syn på skolans musikundervisning:

Annika: Varför tror du att musik finns som ett skolämne?

Filip: Ja, det undrar jag med... (tankepaus) Det är nog en ganska stor del av livet, om man säger. Samtidigt så är det ju inget riktigt ämne, tycker inte jag.

Annika: Okej, hur menar du då?

Filip: Som matte, det har man ju... ja, *hjälp* av i livet, och svenska och språk och allt sånt. Men ja, musik har väl också sin [betydelse], om man nu *ska* bli duktig på det, men det är det väl inte så många som blir.

Filip lyssnar på musik på fritiden och ser det som "en ganska stor del av livet". Musik ingår som en av flera trådar i den autentiska berättelsen om honom själv, för att uttrycka det med Giddens (1997). Skolämnet musik ställer Filip sig emellertid mer tveksam till: underförstått går musikundervisningen ut på färdighetsträning, och som han ser det är det endast ett fåtal som kommer att ha användning för de musikaliska färdigheter som bibringas eleverna genom undervisningen.

Samtidigt som den starka betoningen på musikaliska färdighetskunskaper är det som gör att musikundervisningen av många uppfattas som "onödig" är det just sång- och spelmomenten som skänker musiklektionerna legitimitet på kortare sikt. Den allmänna uppfattningen bland ungdomarna är, som nämndes inledningsvis, att skolans musikundervisning (oavsett hur man betraktar dess betydelse i långa loppet) fyller en funktion på kort sikt genom att den erbjuder något annat än läsning, skrivning och räkning. Förväntningarna på musikämnet som praktiskt ämne formuleras av Fanny:

Det är ungefär som hemkunskap, det är också roligare, att liksom laga mat eller *göra* nånting, än att sitta och skriva ett arbete.

Även om de praktiska musikaliska färdigheterna ifrågasätts ur ett nyttoperspektiv har det alltså ett visst värde i och med att det ger omväxling och avkoppling.⁴¹ Om musiklektionerna istället ägnas åt skriftliga arbeten i

⁴¹ Denna inställning förekommer också bland lärare i andra ämnen än musik, liksom bland rektorer (Danielsson, 2003).

musikhistoria, vilket är fallet för en del av ungdomarna vid tiden för intervjuerna, riskerar även denna kortsiktiga funktion att gå förlorad. Fanny kan dock tänka sig att ett skriftligt arbete i musik skulle kännas mer angeläget om hon själv fick välja innehåll och exempelvis skriva om en grupp eller artist som hon själv lyssnar på. ”Det är ju roligare om det liksom är nånting man är intresserad av”, menar hon.

Joakim är mycket kritisk mot en musikundervisning som, enligt honom, prioriterar de musikhistoriska inslagen framför annat:

Annika: Det här med musik i *skolan* då, varför tror du man har musik som ett skolämne?

Joakim: Det är för att man får lära sig historien om... ja, Mozart och dom där. [...] Egentligen så är det ju ganska onödigt, för dagens generation bryr sig nog inte så mycket om det där.

Annika: Nej?

Joakim: Men det är ju *dom* som vill lära det vidare.

Här synliggörs en motsättning mellan ungdomarnas och skolans musiksyn. Som Joakim beskriver det fungerar skolan som något av ett traditionens ankare i ett posttraditionellt samhälle (jfr Giddens, 1997). Joakims kritik betonar också ytterligare konflikten mellan skolans musikundervisning och den strategiska livsplaneringen, och av både hans och Fannys utsagor framgår att individens handlingsrepertoar är mer begränsad i denna livssektor än i andra. Endast ett fåtal förmår att på egen hand omsätta kunskaper härifrån i en vardaglig praktik, och då med hjälp av sådant som de lärt sig utanför skolan.

Den visuella musiken

I gruppsamtal och intervjuer förekommer vid ett flertal tillfällen ordet ”stil”. Ordet används av ungdomarna dels som en mer distanserad beskrivning av hur en viss slags musik *låter*, och är då närmast synonymt med ”musikstil”; dels i en vidgad bemärkelse där stilbegreppet inrymmer såväl det som hörs som det som syns. Inom en stilgemenskap framställer sig medlemmarna med utgångspunkt i musiken. Kroppens framträdande och uppträdande blir med andra ord något centralt i den livssektor som denna mer eller mindre konkreta gemenskap kan sägas utgöra (jfr Giddens, 1997), och med utgångspunkt i de visuella attributen kan det, som Jonna beskriver det, vara möjligt att avgöra vad olika människor lyssnar på (jfr Jenkins, 2008:109):

Många lyssnar på olika och då ser man ju nästan det på *stilen* vad dom lyssnar på, dom *klär* sig liksom som sina förebilder. Hårdrockare klär sig ju

som dom som spelar hårdrock, har långt hår och sådär, det är liksom så man har den hårdrocksstilen.

Det finns alltså musik som tar sig synliga uttryck. Exempel på musikstilar som förknippas med visuella koder är enligt ungdomarna, förutom hårdrock, punk, ”emo, eller vad det heter”, hiphop; ”hiphopare kan man också se, om dom har sån klädstil [...] såhär lite hängiga kläder”, och skatemusik:

Julia: Dom har stora kläder tror jag...

Joakim: ... stora byxor och kepsar...

Julia: ... och så står det ”NY” och ”DC” och sånt där.

Det är inte bara vissa framträdanden som förknippas med särskilda musikstilar, utan också hur dessa används, dvs. uppträdandet (jfr Giddens, 1997). Ibland kan kroppsspråket hos den som lyssnar eller individens hela förhållningssätt påverkas av musiken. Karwan illustrerar: ”Hiphopare, deras händer [...] dom gör såhär med sina händer”. Kirsti tar som exempel att ”om man lyssnar på *50 cent* så får man själv också sån där *kaxig* attityd”. Kajsa påpekar dock att det inte alltid märks vilken slags musik någon lyssnar på:

Det är inte så med *all* musik. Om man lyssnar på mycket olika, då kanske man inte *påverkas* så mycket. [Lyssnar man däremot] på en *viss stil*, då kanske man blir såhär...

Här får begreppet stil beteckna något som är mer eller mindre synonymt med subkultur (jfr Bjurström, 2005). I kontrast till denna musik, som identifieras med framträdande och uppträdande, ställs sådan musik som inte gör det och som, trots svårigheten att göra en exakt definition, kan beskrivas som *mainstream* (ibid.). I själva verket råder ett inbördes beroendeförhållande inom begreppsparet stil-mainstream, eftersom de båda definieras av varandra. Således framhåller Björnberg (1987) att subkulturella musikstilar ”kännetecknas av att de på olika sätt profilerar sig gentemot en populärmusikalisk *huvudströmning*” (ibid.:48; kursivering i original), samtidigt som mainstream får stå för det som inte uppfattas som någon tydlig stil.

”Radiopop”, som Jessica kallar det, är en sådan slags musik som flera av ungdomarna uppfattar som mainstream. Filip säger att det är musik som man lyssnar på ”nästan ofrivilligt, [för] om man sätter på radion så är det ju alltid sådan här musik”. Musiken uppfattas som allmän och lättlyssnad, en icke-stil som passar i offentliga miljöer som discon och affärer, i synnerhet vad Frida betecknar som ”tjejjaffärer”, dvs. klädbutiker vars

utbud riktar sig till i första hand yngre, modemedvetna tjejer.⁴² En liknande tankegång tydliggörs dock också i samband med technomusik.⁴³ Enligt Filip är det ”nog väldigt många som lyssnar på techno, alltså det är ingen precis... *grupp* som lyssnar på techno”. Fredrik kommenterar att det är ”ingen speciell *stil*”. Poängen tycks vara att man inte kan avgöra utifrån någons framträdande att hon eller han lyssnar på techno, eller som Frida uttrycker det: ”Det är bara något man lyssnar på”. I uttalandena finns ett implicit antagande om att mainstreammusiken, i de här fallen pop och techno, är för dem som inte använder musiken för att framställa sig själva.

Föga förvånande hänger ett framträdande med referenser till en musikstil samman med hur de som utövar musiken ser ut. Enligt Sandra och Sofie är det visuella intrycket av artisterna, deras framträdande och uppträdande, viktigt i musik över lag. ”Man vill ju se hur dom ser ut också”, menar Sofie och Sandra förklarar ”Man lyssnar ju på dom som [både] ser bra ut och som sjunger bra”. Frida anser dock att artisternas utseende är olika viktigt i olika stilar:

Det tror jag *verkliga* att det är. I klassisk musik bryr man sig väl inte, eller jazz och sådant. Det är mest för pop och sånt kanske, [i] hårdrock ska man väl se ut som en hårdrockare. [...] På musikvideorna i hiphop är det ju någon med pösiga kläder, mycket sådana här kedjor som hänger, och så är det tjejer runt omkring som är lättklädda.

Simon å sin sida hävdar att ”Om du ska ha hårdrock, punk, death metal, då kan du ju se ut lite hur som helst”. Däremot tror han att det är viktigare att se bra ut i det han benämner ”lugn musik”. Enligt Simon är musikstilen avgörande för vilken betydelse framträdandet tillmäts, däremot anser han inte att det är någon större skillnad mellan manliga och kvinnliga artister, eller mellan killar och tjejer, i det avseendet.

Ett distinkt framträdande är kännetecknande för subkulturella musikstilar, men framträdandet är uppenbarligen betydelsefullt också vad mainstreammusiken beträffar. Uppdelningen mellan stil och mainstream blir därmed problematisk, eftersom den riskerar att leda till ett negligerande av att även ”det ’vanliga’ [...] har sina distinktiva stilistiska uttryck” (Bjurström, 2005:273). Musik som ger associationer till radio, pop och mode⁴⁴ beskrivs av ungdomarna i min studie som ”det vanligaste”, det som

⁴² I den inledande enkätstudien uppgav 31 tjejer och 9 killar att de den senaste tiden lyssnat på musik inom kategorin ”pop”.

⁴³ I gruppsamtalen spelades Pakitos *Are U Ready?* I enkäten nämndes låtar inom kategorin ”dance/techno” av fyra tjejer och 20 killar.

⁴⁴ I gruppsamtalen spelades Vanessa Hudgens *Come Back To Me*.

”de flesta” lyssnar på. Julia, som jag strax ska återkomma till, menar att det är ”normalt att lyssna på sån musik”. Det är uppenbart att både musiken och dess lyssnare, vilka framställs som en stor, men inte särskilt homogen, grupp är svåra att klä i ord; inte minst visar det sig genom att de så gott som uteslutande beskrivs i termer av vad de *inte* är. Enligt Jonna är detta musik man lyssnar på om man inte lyssnar på det som är ”lite mer udda”, vilket i enlighet med resonemanget ovan torde vara musik som förknippas med utpräglade stilar och kanske också subkulturer. Med tanke på att såväl stil som mainstream ytterst definieras utifrån sina antiteser, ligger det nära till hands att betrakta även det som inte uppfattas som en stil som just en sådan (jfr Bjurström, 1997:490). Även om mainstream som begrepp kan vara behäftat med negativa konnotationer, som har att göra med att det är en ”stil” som man får sig serverad om man inte gör ett aktivt val, framstår företeelsen som ”normal” att lyssna på bland ungdomarna i min studie. De uttrycker en till synes självklar acceptans inför det faktum att människor förhåller sig olika till musik och detta att ha, eller inte ha, en stil. Exempelvis menar Jessica att radiomusiken är lättlyssnad ”om man inte har någonting speciellt som man gillar” och konstaterar att det är sådant som hon kan lyssna på eftersom hon inte har någon ”riktig stil”. Utan omsvep förklarar Jessica att hon inte har några förebilder eller idoler när det gäller musik, och att hon nog aldrig har varit särskilt originell i sina preferenser vad musik beträffar. Att framställa sig själv genom en viss musikstil tycks vara ointressant för Jessica, eftersom hon har så bred musiksmak: ”Jag kan lyssna på så mycket”. Det är, utifrån resonemanget så här långt, tänkbart att även ”de vanliga”, de som inte lyssnar på något ”speciellt” – och som framför allt inte framställer sig själva med hjälp av visuella attribut från en musikstil – ingår i en, om än mer löst sammanhållen, stilgemenskap.

Att ha en stil är däremot viktigt för Julia, och hon uttrycker tydligare än någon annan i studien tankar kring detta att framställa sig med hjälp av musik. Hon säger att ”om man gillar samma musikstil [...] då har man ändå någonting *gemensamt*”. Detta innebär att man kan träffa likasinnade på t.ex. konserter, antar hon, och fortsätter:

Jag har aldrig varit på konsert, men jag *tror* att man känner en samhörighet då. [...] Jag tror man känner *sambörighet* med folk med samma musikstil och samma musiksmak. Då har man någonting att *prata* om och det liksom, det är en *början*.

Musik och samtal om musik kan fungera som en inkörspport till en social gemenskap. Denna behöver inte alltid vara knuten till det fysiska rummet, men kan likväl vara mycket påtaglig, och av stor betydelse, för individen

som ingår i den. Nu har Julia träffat en kille på Internet och av honom har hon fått tips om musik som hon, enligt egen utsago, till slut har börjat gilla, ”han har liksom ändrat mig så jag har bytt stil”. Stilbytet hör i och för sig samman med att Julia faktiskt också uppskattar musiken (som hon beskriver som fransk industrimetal), men detta tycks i sin tur ha föregåtts av ett rent viljemässigt beslut som handlar om hur hon vill framställa sig själv:

Julia: Den här låten som jag fick med [gruppen] först då, först så lyssnade jag på introt [och tänkte] ”Ja, det här verkar bra”. Sedan började dom skriksjunga [och då tänkte jag] ”Hjälp, vad är det här?” [...] ”Nej jag ska lära mig att gilla den här, för det är en *grym* låt, jag vill lära mig att gilla den.

Annika: Du bestämde dig för att du *skulle* gilla den?

Julia: Ja, och nu *gör* jag det, och det är jag glad för.

Gruppen är relativt okänd och ”det finns inte att köpa T-shirtar och sånt”, därför har Julia på egen hand skrivit gruppens namn med svart penna på ett gråmelerat linne, som hon har på sig vid intervjutillfället. För Julia är det viktigt att ha en stil att visa upp utåt sett. Däremot lyssnar hon på allt möjligt. På frågan vad hon har i mp3:n svarar hon:

Det är *jätteblandat*, jag har liksom allt ifrån klassiskt, jag har nån technolåt, och så har jag någon R’n’B-låt, någon hiphop-låt... Jag har rock från typ tjutti-åtti-talet eller något sådant, och så hårdrock och... typ allt.

För Julia är stiliseringsprocessen (jfr Bjurström, 1997) betydelsefull. Så är också resultatet av denna process. Däremot tycks det inte vara helt avgörande för Julia *vilken* stil hon väljer – huvudsaken är *att* det blir någon.

Varför är det då viktigt att ha, och ge uttryck för, en stil? För Julia handlar det mycket om att ”känna sig speciell”. Musiken som hon lyssnar på i sin mp3-spelare inger en viss känsla, som i sin tur påverkar hur hon upplever sig själv, och därmed i förlängningen också hennes uppträdande: ”Man känner såhär ’Jag är speciell’, och går *rakt* på gatan” (jfr Bull, 2000:190). Att vara speciell är inte så lätt, det är en fråga om att hitta något eget, i Julias fall en musikstil:

Jag vet inte om det är så många i *min* klass som lyssnar på metal så, riktigt, men det gör jag så det gör mig lite speciell... *känner* jag mig. Fast det är [det] ingen som vet.

Denna känsla av att vara speciell är alltså, enligt Julia, inget som någon i hennes omgivning känner till. Hon skulle dock gärna vilja uppfattas som speciell också av andra, något som hon ännu inte lyckats med. Anledning-

en till detta kan beskrivas som brist på visuella attribut. ”Jag skulle gärna vilja ha mer stil, *sticka ut* mer, men det är bara det att jag inte hittar några saker som jag kan köpa”. Kruxet ligger dels i att hon inte har råd, ”man behöver ju liksom *pengar* för att kunna *uppdatera* stilen”, dels i att hennes föräldrar inte tillåter att hon köper saker via Internet, som är den huvudsakliga marknaden för stilattribut som kläder och annat.

Att ha en stil och vara speciell handlar enligt Julia mycket om att på något sätt vara unik, vilket kan definieras som att man är ”fullständigt ensam av sin typ eller art”, särskilt ”i fråga om värdefulla el. intressanta egenskaper” (Nationalencyklopedins ordbok [unik]). Hittar man en egen stil som sedan andra tar efter så faller hela idén, vilket kan leda till att man måste hitta en ny stil, eftersom ”[om andra börjar] gilla det [så] blir det liksom *normalt*, då är det inget kul längre”. Samtidigt som det finns en strävan efter att vara unik tycks det normala ändå finnas som ett ideal i bakgrunden (jfr Ambjörnsson, 2004). Förhållandet blir komplicerat eftersom längtan efter att vara unik går hand i hand med rädslan för att vara ensam. Julia konstaterar att:

Man vill *sticka ut*, men samtidigt vill man ju inte vara *jättekonstig* så man inte får några kompisar. Man vill vara *speciell* men ändå ha kompisar.

Att vara speciell och normal behöver dock inte utesluta varandra, utan man kan enligt Julia vara bägge delarna samtidigt. På sätt och vis ligger det i tiden, menar hon:

Nu har det ju blivit ganska normalt att vara speciell, kan jag känna, eftersom det är många som hakar på den här trenden att bli lite coola, lite tuffare... att byta stil och *bli egen*.

Det är å ena sidan möjligt att vara, eller uppfatta sig som, speciell utan att det syns så mycket utanpå, hävdar Julia. För egen del upplever hon det emellertid som ett problem att hon inte får tag på det slags kläder som hon skulle vilja, och inte har föräldrarnas tillåtelse att se ut hur som helst. Utan de rätta yttre attributen är det helt enkelt ”lite svårt att visa vad man *tycker*”. Å andra sidan är det inte bara att ’klä ut sig’ till en stil. Enligt Julia måste det också finnas ett personligt förhållande till musiken för att man ska uppfattas som autentisk av andra. I annat fall riskerar man att betraktas som en *wannabe*, dvs. någon som utger sig för att vara något som man egentligen inte är, eller riktigt klarar av att vara, och som följaktligen inte är autentisk. Julia har vid ett tillfälle varit föremål för detta tillmäle – ”det här ordet wannabe, som jag *hatar*” – men hon medger också att det kanske låg något i det:

Jag tyckte det var skitsnyggt, men... jag ville liksom aldrig *vara* [emo⁴⁵], jag kallade aldrig *mig själv* för det. [...] Jag lyssnar inte ens på den musiken, alltså jag köpte ett par röda stuprör för att jag tyckte det var så himla *snyggt* [ihop] med ett nitbälte.

Julia talar om stil och musik på ett sätt som mycket direkt för tankarna till identitet och självuppfattning. Över lag beskriver hon sig själv som en som inte har synts och blivit lyssnad till. ”Jag var liksom ganska nördig förut när jag lyssnade på klassiskt, sminkade mig inte och sånt där. Jag har alltid varit lite töntig.” Denna bild återkommer, och till slut kan jag inte låta bli att påpeka att den inte stämmer överens med de intryck jag har fått under våra tidigare träffar. Julia skrattar lite och förklarar detta med att hon helt enkelt ”bytte stil under jullovet”.⁴⁶ Att ”byta stil” förefaller vara relativt odramatiskt, och som det verkar på Julia kan ett stilbyte leda till att man uppfattas som inte mindre, utan mer, autentisk av både sig själv och sin omgivning. Valet av stil säger något om hur individen vill uppfattas och vilken slags stilgemenskap hon eller han önskar tillhöra. Att ”byta stil” ska dock inte förstås som synonymt med att ”byta identitet”. Däremot kan det att framställa sig själv med utgångspunkt i en enskild musikstil för somliga vara ett betydelsefullt inslag i en strävan efter att uppnå samstämmighet mellan självbilden och den publika bilden (jfr Jenkins, 2008).

Sammanfattning och slutsatser

I detta kapitel har jag tittat närmare på det musikaliska deltagandet i olika livssektorer, dvs. olika sociala miljöer som individen rör sig mellan. Dessa kan vara nära förbundna med en fysisk plats, som hemmet eller skolan, eller vara rumsligt och tidligt frikopplade, som interaktionen med kamrater eller inom en stilgemenskap.

Hemmet framstår som en vardaglig miljö där olika musikaliska preferenser möts och inte sällan kolliderar med varandra. När det gäller den musik som ljuder där är det främst pappornas och brödernas musikval som nämns. Däremot omnämns mammorna i ett par fall som dem som sjungit i hemmet under ungdomarnas uppväxt eller musicerar för egen del. Eftersom den musik som förekommer i hemmet ofta är svår att utestänga kan den vara en källa till irritation, men den kan också fungera som inspiration

⁴⁵ Av eng. *emotional hardcore*; musikstil med ursprung i punkkulturen. Kan också användas för att beteckna en person som ansluter sig till stilen (Wikipedia [emo]).

⁴⁶ Intressant nog återger Bergman ett liknande uttalande i sitt material, där ”Mikaela” säger: ”... under sommaren nu så har jag förändrats jättemycket. Förut har det varit typ Britney Spears och sådant, men så färgade jag håret och så bara bytte jag stil” (Bergman, 2009:73).

i de fall då man vänjer sig vid den och införlivar den i de egna preferenserna.

När det gäller umgänget med kamrater är musik sällan en aktivitet som står i fokus. Däremot förekommer musik som bakgrund till själva kamratumgänget eller till någon gemensam aktivitet. Även om ungdomarna inte alltid delar sina kamraters musikaliska preferenser verkar det, åtminstone bland nära vänner, finnas en tyst överenskommelse om att man respekterar varandras val i fråga om musik (jfr Stålhammar, 2004). Kompisar visar sig vara den överlägset viktigaste källan till ny musik, inte minst genom möjligheten att skicka och ta emot den digitalt. Den frikoppling från det fysiska rummet som detta innebär gör att ungdomarna får influenser från andra, samtidigt som de själva har möjlighet att också vara med och påverka. Bägge momenten är förknippade med val som hänger samman med hur man framställer sig inför, och uppfattas av, andra. Att framstå som enhetlig och konsekvent blir dock viktigare ju längre bort från det familjära och förtrogna interaktionen äger rum.

Innehållet i den formella musikundervisningen skiljer sig från det sätt på vilket flera av ungdomarna ägnar sig åt musik i andra livssektorer, genom att det här är trakterandet av röst och instrument som står i fokus. Sammanfattningsvis uppfattas musikundervisningen i skolan som ”kul” i ett kort perspektiv, men ”onödig” i ett längre. Det är skönt att få en stunds avkoppling från mer teoretiskt orienterade ämnen, och roligt att få prova på olika instrument. Däremot tycks det inte som att skolkunskaper i musik har någon tydlig plats i dessa ungdomars strategiska livsplanering (jfr Giddens, 1997). De som förmår omsätta skolkunskaperna i en vardaglig praktik utanför skolan är främst de som ägnar sig åt musikaliskt deltagande i form av instrumentspel och sång även i andra sammanhang.

I talet om musik skiljer ungdomarna mellan stil- och mainstreammusik. Till den senare räknas framför allt pop och techno. Med ordet ”stil” åsyftas musikstilar i allmänhet, men i synnerhet sådana som utmärker sig genom ett distinkt visuellt framträdande. Mainstreammusiken är inte synlig på det sättet, även om utseende är viktigt även där, men då i den vagare betydelsen att ”se bra ut”. Det är också den slags musik som det anses vara ”normalt” att lyssna på. Även de som inte framställer sig själva med hjälp av visuella attribut från en musikstil kan sägas ingå i en slags, om än mer löst sammanhållen, stilgemenskap (jfr Bjurström, 2005). Inte heller en visuellt tydlig stilgemenskap behöver vara knuten till det fysiska rummet. Likväl kan den vara påtaglig och av stor betydelse för den individ som tillhör den. Till grund för ett sådant ”medlemskap” ligger ett viljemässigt beslut om hur man vill framstå i andras ögon, och att man framställer sig själv med hjälp av en viss musikstil (såväl själva musiken som visuella stil-

attribut). Här uppstår en balansgång mellan viljan att å ena sidan vara speciell och, å andra sidan, uppfattas som normal (jfr Ambjörnsson, 2004). Däremot behöver det inte innebära en inskränkning i individens musikaliska deltagande: även en person som bekänner sig till en viss musikstil kan t.ex. lyssna på musik i flera olika genrer och stilar. Att medvetet framställa sig med hjälp av en musikstil kan vara ett sätt att påverka såväl den egna självbilden som den publika bilden, dvs. hur man uppfattas av andra, i en viss riktning. Avgörande för att man ska uppfattas som autentisk är dock att detta görs på ett trovärdigt sätt.

I hemmet, tillsammans med föräldrar och syskon, där man fysiskt befinner sig i ett gemensamt ljudrum, behöver ungdomarna ibland stänga dörren om sig för att slippa undan sådan musik som de inte tycker om. Dock tycks det inte finnas något generellt behov av att revoltera mot föräldragegenerationen med hjälp av musik, vilket annars framhålls som ett av ungdomsmusikens främsta syften. Istället framstår föräldrar och syskon (framför allt fäder och bröder) som viktiga socialisationsagenter och som betydelsefulla i fråga om musikaliska influenser (jfr Westvall, 2007). Pasquier (2005) hävdar att föräldrar och skolan har förlorat sitt vertikala inflytande i det här avseendet, och att detta alltmer ersatts av kompisar och media som med detta synsätt skulle befinna sig på samma horisontalplan som de ungdomar som det är fråga om. Även om kompisar spelar en avgörande roll när det gäller för ungdomar att hitta ny musik förefaller det inte vara så starka motsättningar mellan denna och den som förekommer i hemmet eller i skola. Det kan finnas en samhällelig förklaring till detta, såtillvida att både den svenska skolan och föräldrarna i allt mindre utsträckning nu än tidigare intar ett auktoritärt förhållningssätt gentemot ungdomar, och därför numera kan sägas ha snarare ett horisontellt än ett vertikalt förhållande till dessa. Detta leder till att bilden av överföring som horisontell respektive vertikal, även om den är illustrativ, måste ifrågasättas. Det är inte så att barn och ungdomar enbart påverkas utifrån, de är också i hög grad med och påverkar (jfr Ruud, 1997) inte bara sina kompisar utan med största sannolikhet också t.ex. föräldrar och det som händer i skolan. Den stora tillgången på musik via olika medier, tillsammans med frikopplingen från tid och rum innebär sannolikt att musikens betydelse för att markera tid/generation och rum har, om inte gått förlorad, så åtminstone förändrats.

Redan i kapitlets inledning påpekade jag vissa grundläggande skillnader mellan livssektorerna. Medan hemmet och, i synnerhet skolans, musikundervisning definieras av en fysisk plats är interaktionen med kompisar eller inom en stilgemenskap i flera avseenden frikopplad från tid och rum (jfr Giddens, 1997). Jag noterar också att det musikaliska deltagandet ser olika

ut i dessa olika livssektorer. Framför allt är det skolans musikundervisning som utskiljer sig genom den starka betoningen på nytta, något som inte alls betonas när det gäller musik i andra sammanhang. Möjligen kan detta förklaras med målstyrningen i grundskolan, vilket i så fall skulle innebära att betoningen på mål och målluppfyllelse, och då även ett nyttotänkande i det längre perspektivet, inte är något unikt för musikämnet utan för skolans verksamhet i stort. Musikalisk kunskap blir med detta sätt att se något att tillägna sig, dock med risk för att man inte ser ”nyttan” med vägen dit, med den musikaliska verksamheten som sådan. Den formella musikundervisningen framstår också som ett till stora delar individuellt utvecklingsprojekt, trots att den åtminstone i skolan bedrivs i stora grupper. En tänkbar anledning till detta är just det faktum att (färdighets-)kunskaperna inom en och samma grupp är mycket varierande, och med tanke på betyg-sättning och begränsad undervisningstid kan då individualistiska strategier vara det mest gynnsamma. Annars är ju just samarbete, samspel och interaktion en viktig aspekt av musicerande tillsammans med andra (se t.ex. Ruud, 2002).

Musik har olika stor betydelse för hur individen framställer sig i olika livssektorer, men också inom dessa. Generellt gäller att musikens betydelse i detta avseende är större tillsammans med människor som man inte känner så väl, och omvänt, dvs. att behovet av att framstå som enhetlig och konsekvent är mindre tillsammans med dem man känner väl. I fråga om stilgemenskap är framträdande och uppträdande helt avgörande, medan det är mindre viktigt i umgänget med nära vänner och – kanske allra minst – i relation till familjemedlemmar. Talet om musik i de olika livssektorerna handlar till stor del om användning ”här och nu”. En livsplanering som innebär kalkylering av risker och möjligheter med olika val i fråga om musikanvändning, kan sägas äga rum när det handlar om att lära sig tycka om musik av något slag. Vad beträffar de musikaliska färdighetskunskaper, som till stor del är målet för skolans musikundervisning, tenderar de att förbli just skolkunskaper, i synnerhet för dem som inte ägnar sig åt den formen av musikaliskt deltagande i någon annan livssektor. Därmed blir också musikundervisningens plats i den strategiska livsplaneringen oklar.

Musiken och jag

Centrum för interaktionen mellan självet och omvärlden, samspelet mellan det inre och det yttre, utgörs av den förkroppsligade individen (Giddens, 1997; Jenkins, 2008), och efter att i de föregående kapitlen ha behandlat det musikaliska deltagandet ur ett vidare socialt perspektiv, och i olika livssektorer, har det i detta kapitel blivit dags att göra en inzoomning mot individens reflektion kring sin egen musikupplevelse. Även om kapitlet i det avseendet ägnas åt individuella musikupplevelser är det viktigt att komma ihåg att dessa inte med nödvändighet måste göras i enskildhet. Självet förkroppsligas i den vardagliga interaktionen med andra människor (Jenkins, 2008), samtidigt som individens upplevelse av t.ex. musik i någon mening är personlig och subjektiv oavsett om den görs i avskildhet eller tillsammans med andra. Här finns beröringspunkter med den individuella identitetsdimensionen, där individens kognitiva och känslomässiga komplexitet i form av kroppslig medvetenhet, känslor och känslohantering eller sensualitet, sinnesförnimmelser samt tänkande står i fokus (jfr Giddens, 1997; Jenkins, 2008).

För att foga ytterligare en dimension till de två föregående kapitlen analyseras i detta kapitel, som uteslutande bygger på material från de enskilda intervjuerna, det musikaliska deltagandet ur ett mer individcentrerat perspektiv. Till att börja med undersöker jag olika former för musiklyssning samt utvecklingen av musikaliska preferenser, eftersom det är något som är gemensamt för samtliga ungdomar som deltog i studien. Sedan följer ett avsnitt om kroppsliga och känslomässiga aspekter av musikupplevelser, och därefter ett om olika individers upplevelser av klingande musik och vad den uttrycker. Avslutningsvis behandlas uppfattningar om, och upplevelser av, vad jag valt att benämna musikalisk förmåga, och synen på bedömning av densamma. Människor har behov av att kunna påverka de omständigheter de lever under (jfr Giddens, 1997), och paralleller kan dras mellan synen på förmåga och en sådan upplevelse av bemästrande.⁴⁷

Med egna öron

Många av ungdomarna i föreliggande studie lever ett liv som till stora delar ackompanjeras av musik. Som nämnts tidigare förekommer det en del musik i idrottssammanhang och i samvaron med kompisar eller medlemmar ur den egna familjen, främst då som bakgrund till någon annan aktivitet.

⁴⁷ Detta kan i sin tur jämföras med pedagogisk musikterapi, som syftar till att ”hitta starka sidor hos eleverna, stärka social kompetens och bemästrande, mobilisera lust att lära och uttrycksförmåga” (Ruud, 2002:81).

Musiklyssnande beskrivs dock som något man i stor utsträckning ägnar sig åt på egen hand. Hemma lyssnar ungdomarna på musik på radio och tv, ”i lurar”, på stereo samt – framför allt – i datorn. På olika internetsidor går det att söka upp och hitta både sådant som man fått tips om eller kände till sedan tidigare, och sådant som man inte i förväg visste fanns. Antingen är det själva sökandet efter musik med hjälp av datorn som står i fokus, eller så används denna just som en slags musikspelare. Joakim berättar att han har högtalare kopplade till datorn så att han kan lyssna på musik som han har laddat ner samtidigt som han gör andra saker. På samma sätt är det med Simon: ”Man går till datorn och sätter på musik, sedan går man därifrån, sätter på volymen bara”. Även Julia använder datorn på detta sätt, dvs. som en stereo: ”Jag brukar gå in på YouTube och så laddar jag upp några låtar. Sedan lägger jag ner dom, och så gör jag något annat under tiden”. Julia nämner också cd-skivor, och hon är väl medveten om att det inte är tillåtet att skicka och ladda ner musik hur som helst⁴⁸. För Joakim och Fredrik däremot tycks Internet vara det enda tillgängliga forumet, eftersom deras respektive musik (olika varianter av techno) inte finns att få tag på någon annanstans.

Utöver det musiklyssnande som är knutet till olika lokaliteter förekommer ett mobilt eller ”nomadiskt” (Ruud, 2005:99) lyssnande i mycket stor utsträckning. Ungdomarna i studien uppger att en stor del av deras musiklyssnande sker via mp3-spelare eller mobiltelefon. Ofta sker det i samband med olika förflyttningar: när man går eller cyklar någonstans, eller vid längre resor med buss eller tåg. Joakim och Karwan lyssnar också gärna på musik på rasterna i skolan. Kajsa kommenterar att denna form av lyssnande är något hon ägnar sig åt på egen hand, och inte när hon är tillsammans med andra, med förklaringen: ”Det är inte så socialt att ha mp3 med kompisar”. Karwan framhåller å sin sida att om man lyssnar i mp3 så kan man dela med sig av hörlurarna och lyssna tillsammans med en kompis (Bull, 2000:190). Denna form av kamratligt lyssnande förutsätter att man använder hörpluggar (eng. *earbuds*), vilka, till skillnad från utanpåliggande hörlurar, saknar bygel och därmed går att ”dela”. Värt att notera är också att det kamratliga lyssnande skiljer sig från lyssnande i ett gemensamt ljudrum, vilket behandlades i föregående kapitel, såtillvida att det innebär ett

⁴⁸ Att det fanns en viss ambivalens i inställningen till nedladdning och kopiering av musik blev tydligt redan under halvklassträffarna, då uppgifter om att man ägnade sig åt sådant ofta åtföljdes av kommentarer i stil med ”Men säg det inte till någon!”. På motsvarande sätt konstaterade försäljaren i skivbutiken jag besökte i syfte att hitta stimulusmaterial till gruppsamtalen med ungdomarna att: ”Ja, hit kommer dom i alla fall inte”.

slags tillfällig inbjudan att ta del av någon annans individuella lyssnande, och då också sker helt på dennes villkor.

Det mobila lyssnandet kännetecknas i mycket stor utsträckning av individuella val. I telefoner och mp3-spelare finns personliga låtlistor som är sammansatta efter eget tycke och smak. När Jonna ska beskriva vad hon lyssnar på i mobiltelefonen sammanfattar hon det med att: ”Det är väl också ungefär sådant där som spelas på radion... fast då kan man ju bestämma *själv* när man ska lyssna på vilken”. Att det rör sig om sådan musik som spelas i radio signalerar i och för sig något som Jonna kommer in på tidigt i intervjun, nämligen att hon inte är en sådan som använder musik för att framställa sig själv. När hon i det sammanhanget beskriver radiomusiken antyder hon just frånvaron av personliga val genom formuleringen att de ”tjatar om samma låtar”. Valet kommer dock till uttryck i det mobila lyssnandet genom att Jonna där fritt disponerar musiken och själv kan välja vad hon vill, eller inte vill, lyssna på, vid vilken tidpunkt och i vilken ordningsföljd. Eftersom detta lyssnande sker individuellt tycks det inte finnas några krav på enhetlighet eller konsekvens i de personliga låtlistorna. Följaktligen lyssnar Joakim på såväl techno som rock, och Julia, som i sitt framträdande använder sig av alternativ metal, har såväl äldre som nyare musik från en rad olika musikstilar i sin mp3-spelare. Försäljning av musik via Internet sker också just låtvis, och Julia konstaterar:

Jag köper inte så ofta cd, för om jag hör någon bra låt med något band då vill jag helst lyssna in lite fler låtar från det bandet om jag ska köpa en cd, så jag vet att dom är bra... så att jag inte köper en skiva för att det finns *en* bra låt.

Av materialet framgår också att musikaliska preferenser kan ändras över tid. Att ”lära sig” tycka om musik (som Julia gjorde i föregående kapitel) är ett återkommande tema i flera av intervjuerna, samt i ett av gruppsamtalen. Det handlar då, i analogi med ovanstående resonemang om det individuella lyssnandet, inte främst om musikstilar eller artister/grupper, utan om enskilda låtar. Tre faser kan urskiljas i denna process: igenkänning, tillvänjning och överexponering. Vikten av att musiken känns bekant beskrivs av Jonna:

Första gången kanske man inte tycker om [låten], men sen bara ”Ja men, det är ju den här!” och då kan man *sjunga med* och sådär, och då tycker man om den mer och mer.

Fanny menar att det krävs ett visst arbete av lyssnaren för att komma underfund med musiken, och att man efter några genomlyssningar kan hitta kvaliteter i den som inte var uppenbara till en början:

Det blir ju för det mesta bättre ju mer man lyssnar på [en låt]. Första gången man lyssnar så är det lite såhär ”Nej, det här var inget kul, här kan jag inte texten, här vet jag inte hur den går”, men sedan när man *börjar* lyssna på [låten] så börjar man kunna den. Sedan [tycker man] ”Mm, den här var ju bra” (litet skratt). Man måste bara *komma på* den, liksom [...] *lyssna in* [lå-tarna].

Tillvänjningen, detta att bli bekant med musiken, är nödvändig för preferensen. Sannolikt har det att göra med musikens upplevda förutsägbarhet eller vad man kan beskriva som dess subjektiva komplexitet (North & Hargreaves, 2008:81ff). Den subjektiva komplexiteten är som störst vid den första genomlysningen, för att sedan avta allteftersom man lyssnar på musiken upprepade gånger. Eller, uttryckt i termer av förutsägbarhet: denna minskar för varje gång man hör ett musikstycke. För att man ska tycka om musik behöver den upplevas som lagom förutsägbar. Första gången man hör en låt är risken stor att den upplevs som alltför komplex eller oförutsägbar, vilket Jonna och Fanny ger uttryck för i citaten ovan. Genom att lyssna på den flera gånger upplevs den som mer förutsägbar (eller mindre komplex om man så vill), och det är troligt att man då tycker bättre om den.

Det kan dock slå över åt andra hållet. För att man ska tycka om ett musikstycke får det nämligen inte vara så välbekant att det upplevs som alltför enkelt eller förutsägbart (ibid.). Fanny konstaterar följaktligen att det kan bli för mycket också. Hon beskriver det som att låten blir ”sönderspelad”. Frida använder uttrycket ”lyssna sönder” för samma sak. Sandra menar att: ”Man har ju oftast låtar som man inte vill bli trött på”, och antyder därmed att lyssnaren själv har ett ansvar för att inte förstöra musiken genom överexponering, dvs. genom att utsätta sig för den alltför ofta. Risken för detta ökar när musiken finns att tillgå alltid och överallt, och istället för konstanta musikaliska preferenser framträder en bild som utmärks av förändring och ombytthet. Även om igenkänning tycks vara en viktig förutsättning för att musik ska upplevas som ”bra” finns samtidigt ett krav på fräschör, dvs. ett visst mått av oförutsägbarhet. Uttalanden av Kajsa, Filip och Karwan illustrerar detta, och det kretslopp som uppstår:

Kajsa: Jag kan inte lyssna på samma musik för länge för då blir det att jag tycker att det är dåligt, eftersom att det känns som att jag har hört det innan.

Filip: Så kommer det nya låtar hela tiden, och så tröttnar man på dom.

Karwan: Låtar kan också bli dryga efter ett tag. Först är dom bra, och sedan efter ett tag när man har lyssnat flera gånger, då orkar man inte. Då kommer det en ny.

Musik framstår här som något som brukas och förbrukas, en konsumtionsvara som man nöter på ett tag för att sedan tröttna på, och som då enkelt kan ersättas. Denna ombytlighet och, efter vad det verkar, brist på kontinuitet skulle kunna tolkas som en brist också på autenticitet. Frågan är dock om det inte snarare kan ses som ett tecken på såväl en ökad individualisering som ett reflexivt förhållningssätt hos ungdomarna.

Om det förut var artister/grupper och album som stod i fokus för individens musikinköp och musiklyssning, så är det nu snarare enskilda låtar som laddas ner (jfr Lilliestam, 2006:103) och kombineras sinsemellan. Låtlistorna präglas med andra ord av variation vad själva musiken beträffar, men också över tid, i och med att en låt som man tröttnar på enkelt kan tas bort och ersättas av en annan. Identitetens processuella karaktär innebär att ett val som görs i ett skede inte självklart äger giltighet i ett senare. Överför man Ziehes resonemang om att den kulturella friställningen ”säkerligen också [skapar] protestpotentialer, mycket känsligare antenner för när man inte längre vill vara med om något, för när man tröttnat på det” (Ziehe, 1994:159) på den digitaliserade (ungdoms-)musiken är det troligt att enskilda låtar blir betydelsefulla för individen i vissa faser, snarare än att en viss artist/grupp eller musikstil står som signum för en mer omfattande period i hennes liv. Det faktum att valen kan förändras på relativt kort tid framkommer på flera ställen i mitt material, men belyses särskilt tydligt när Fanny beskriver hur musik hamnar på en personlig spelista ett tag, för att sedan avlägsnas därifrån:

Fanny: Jag gick igenom min musik typ igår tror jag, och raderade massa låtar. [Jag] hade liksom värsta såna här, man bara [tänkte] ”Hallå, har jag *lyssnat* på det här?”

Annika: Du fick rensa lite grann?

Fanny: Ja, precis, jag tog bort tjugo låtar kanske.

Den musik som finns på datorn eller i mp3-spelaren är, som en naturlig följd av att den gallras då och då, framför allt sådant som personen i fråga tycker är ”bra” för tillfället. Sammanfattningsvis tycks kombinationen av individualiserade former för musiklyssning och den tillgänglighet till musik som ny teknologi medfört innebära att musiklyssandet individualiseras i allt större utsträckning. Pasquier (2005:31) konstaterar att den ökade förekomsten av mobiltelefoner i allt lägre åldrar har bidragit till en individualisering av kommunikationen. Rimligtvis innebär möjligheten att lyssna på musik i dessa telefoner också en ökad individualisering av musiklyssandet. Den musik som finns i telefoner och mp3-spelare kan, och måste, väljas, och kan alltså ses som ett konkret resultat av individens egna val. Till

viss del kan denna musik visas upp för andra, men den individualiserade formen gör det möjligt att hålla musiken för sig själv och *inte* använda den som en del i kroppens framträdande, utan främst som en resurs i dess sensualitet (Giddens, 1997). Jag återkommer till detta.

Kroppen, rummet och musikupplevelsen

Tolv av de 15 ungdomar som intervjuades uppger att de lyssnar på musik ”jämt” eller ”för det mesta”. Att man ägnar en stor del av sin vakna tid åt musiklyssning behöver emellertid inte per automatik innebära att man betraktar sig själv som särskilt musikintresserad. Det omvända gäller också: det är alltså inte självklart att den som uppvisar ett stort musikintresse lyssnar på musik i särskilt stor utsträckning. Kristoffer är en av dem som säger att han helt enkelt inte lyssnar så mycket på musik (och som inte heller ger uttryck för något större musikintresse). En annan är Jessica. Hon nämner i och för sig flera olika sammanhang då hon ägnar sig åt olika former av musikaliskt deltagande, men säger att hon lyssnar mindre nu än tidigare: ”Jag klarar inte av att ha någonting i öronen ständigt och jämt”. Frida, som beskriver sig som mycket musikintresserad, lyssnar ”i lurar” när hon inte har något annat att göra. Det som skiljer henne från de andra ungdomarna är att hon inte lyssnar på musik samtidigt som hon gör andra saker:

Jag tycker det är ganska svårt att koncentrera sig när man har musik på. [...] Jag brukar *sjunga med* och lyssna så på texterna, så jag kan inte tänka samtidigt.

Möjligen kan musik användas för att stänga ute andra störande ljud, menar Frida, men det anser hon inte vara något egentligt lyssnande: ”Man lyssnar ju *ändå* inte när man koncentrerar sig på något annat, det gör man ju inte” (jfr Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007:205). Även Julia lyssnar ibland på musik enkom för att lyssna, även om hon har musik på för det mesta annars också. Detta musiklyssnande äger rum när hon är ensam och tycks involvera hela kroppen, varför det kan ta sig uttryck i t.ex. fysisk rörelse:

Jag lyssnar mest själv, liksom drar upp stereon på hög volym och springer runt... Nej, inte springer runt, men liksom *lyssnar* för att det är så härligt.

Musiklyssning omnämns i samband med aktiviteter som läsläsning, städning och matlagning, liksom, vilket redan nämnts, förflyttningar och resor. Musiken underlättar vardagliga sysslor och fungerar som sällskap när man är ensam (jfr DeNora, 2000; Sloboda, 2010). Enligt Sofie blir det man gör, t.ex. städar, ”roligare” om man gör det till musik, och Jessica hävdar att

hon blir ”deprimerad” om hon är ensam hemma och inte har musik att lyssna på. Även Jonna tycker att det känns bättre att ha musik på när hon är ensam:

Annika: Det här att du vill ha musik omkring dig för det mesta, har det varit så jämt?

Jonna: Ja, jag har alltid lyssnat såhär på musik. Det är *skönt*, för om man är själv hemma till exempel, så är det liksom något som *låter*, och då behöver man inte *tänka* på att man är själv hemma och bara ”Hu, det där lilla prasslet nerifrån”, sådär.

Detta att man föredrar, som Jonna säger, att det är ”något som *låter*” framför tystnad är en uppfattning som också Joakim och Karwan ger uttryck för.

Annika: Du har musik på för det mesta då när du... Gör du andra saker samtidigt?

Joakim: Ja, om man sätter på hög volym och sen så gör man mat och så där... ja, olika saker.

Annika: Har du musik när du pluggar också?

Joakim: Ja, det har jag.

Annika: Ja... du vill inte ha tyst?

Joakim: Nej, det är... det är skönare med musik.

Karwan räknar upp en mängd olika tillfällen då han brukar lyssna på musik och summerar: ”Det är alltid skönt med musik, annars är det såhär tyst”. Gemensamt för Jonna, Joakim och Karwan är att de upplever tystnaden som obehaglig – kanske skulle man i analogi med Bulls resonemang om urbana miljöer kunna säga ”kall” (Bull, 2007). Jonna associerar, i likhet med Jessica, tystnad med att vara ensam hemma. Musik kan då inge en känsla av gemenskap och välbehag (jfr Ruud, 2005:111) eller, annorlunda uttryckt, skapa ett varmt rum i rummet, vilket fungerar som ett skydd mot den kyliga tystnaden.

Musiken och det musikaliska deltagandet kan uppenbarligen användas för att medvetet påverka hur man känner sig, det som av DeNora benämns ”technology of self” (DeNora, 2000:46). De känslor som är förknippade med vardagligt musiklyssnande behöver inte vara särskilt starka, men eftersom de är så ofta förekommande är de ändå betydelsefulla (Sloboda, 2010). Att musik hör samman med, och påverkar, känslor och sinnesstämning är en uppfattning som delas av flera av ungdomarna i studien. Det finns dock olika strategier för hur man använder musik i detta avseende. Simon väljer musik som stämmer överens med hur han mår. Kajsa och Frida uttrycker det båda som att de väljer musik som de ”känner igen sig”

i. För Fridas del handlar resonemanget både om att lyssna på musik och att sjunga själv:

Jag kan bli *glad* av att sjunga och av att lyssna på musik. Och om man är ledsen kan man *också* sitta och lyssna, ta sånger man *känner igen sig* i då kanske, eller bara... glida in i den världen.

Återigen framstår den rumsliga aspekten av musiken: den erbjuder en alternativ tillvaro, där känslorna får spela fritt utan att hänsyn behöver tas till någon annan.⁴⁹ Även Filip och Jonna anser att musik är starkt förknippad med känslor. Om Filip är ledsen händer det att han väljer att lyssna på musik som stämmer överens med den känslan, och Jonnas lyssnande påverkas också om hon är just ledsen: "Oftast kanske man tar en lite lugnare låt då, så man får *vara* ledsen". Denna användning av musik liknas av DeNora vid att "se sig själv i spegeln" (DeNora, 2000:57). Musiken är därmed inte bara ett yttre uttryck för ett inre känslomässigt tillstånd, utan medverkar också till att reflexivt skapa detta tillstånd och blir följaktligen en resurs för kroppens sensualitet (Giddens, 1997; DeNora, 2000).

Musik kan alltså väljas så att den ger utlopp för en känsla. Men musiklyssning kan också användas för att förändra ett känsloläge. Så är till exempel fallet för Sandra, som menar att hon helst lyssnar på "glad musik" när hon är ledsen, just för att bli glad. Jessicas lyssnande är i och för sig också humörstyrkt; är hon glad så väljer hon glad musik, i annat fall väljer hon "deppiga ballader, eller musik som har någon *tung* betydelse", men hon slår fast att det inte enbart är en fråga om hur hon faktiskt känner sig utan också om hur hon vill känna sig:

Det beror väl på vad man *vill* också. Vill man *vara* på dåligt humör då lyssnar man ju på någonting som *gör* en på dåligt humör, men vill man vara på *bra* humör då lyssnar man på någonting som *gör* en på bra humör.

Musiklyssnandet kan således förstås som en medveten, viljemässig handling, som grundar sig i självkänedom och kunskap om vilken påverkan olika slags musik har på ens känslomässiga tillstånd (jfr DeNora, 2000). Även om samtliga ungdomar i studien är överens om att det över lag finns känslor i musik, så är det inte alla som uttryckligen använder sig av musik som en resurs i kroppens sensualitet. Kristoffer, Sofie, Joakim, Fredrik, Fanny och Karwan säger att de lyssnar på samma slags musik oberoende av hur de känner sig. Fredrik förnekar inte att det finns ett samband mellan musik och känslor, men anser att det inte gäller den undergroundtechno som han föredrar att lyssna på, eftersom det där är själva ljuden som är det

⁴⁹ Jfr Stålhammar (2004), som skriver om musikens "eskapistiska roll".

centrala: ”Det är mest bara för att ha något att lyssna på”. Joakim vänder istället på resonemanget, i det att han hävdar att den musik som han brukar lyssna på fungerar i alla lägen: ”Det spelar ingen roll vilket humör man är på, man kan lyssna på det i alla fall”. Kanske kan även detta tolkas som att musiken skapar en alternativ tillvaro, ett rum att gå in i när man så önskar? Eller så upplevs den helt enkelt som en neutral ljudkuliss, en bakgrund som passar till olika aktiviteter och känslolägen.

Förutom betydelsen för kroppens sensualitet, eller känslohantering (Giddens, 1997), har musik också en direkt inverkan på individens kroppsuppfattning (DeNora, 2000). Jonna poängterar att man inte lyssnar på samma slags musik tillsammans med andra som när man är ensam. Låtarna man lyssnar på tillsammans med kompisar är ”inte såhär *lugna* kanske, utan då tar man dom [med mer] fart i, så man blir lite ’wooh’”. Det är helt enkelt ”inte så kul att sitta med en kompis och lyssna på en lugn låt, men det kan vara skönt när man är ensam”. I idrottsammanhang (Jonna spelar innebandy) är det också annan musik:

Då kan det ju vara lite sådär... jamen, mycket *fart*, kanske inte direkt såna låtar som man laddar hem till mobilen, men ändå som man tycker om *då*. [...] På match tar man inget lugnt för då vill man ju ha så mycket fart som möjligt.

I likhet med Jonna relaterar Kirsti känslor och sinnesstämningar till musikens tempo, och slår fast att hennes musiklyssnande förändras om hon t.ex. är kär eller ledsen: ”Då börjar jag lyssna på sån där *lugn* musik”. För Julia har detta inte bara att göra med dagsformen; hon lyssnar på olika slags musik beroende på när på dagen det är:

På *morgonen* orkar jag inte riktigt lyssna på metal, utan då blir det mest [musik] på tv och såhär. Eller om dom inte spelar något bra så letar jag upp någon låt i *datorn* som jag spelar. [Till exempel blir man] *jättepigg* av den här ”Grace Kelly”⁵⁰, man blir så himla *glad* av den (skrattar lite). Fast det är ju så långt från metal man kan komma...

Återigen blir det uppenbart att musiken hör nära samman med de fysiska känslaspekterna. En trött och nyvaken kropp har andra krav på musikalisk stimulans än en som har varit igång några timmar. På motsvarande sätt förändras kroppens rörelsemönster och tempo av känslor som glädje, förälskelse, sorg och ilska (jfr Holm, 2001; Thulin, 2007). Att musik kan anpassas till, och påverka, kroppen blir särskilt tydligt när den används i samband med just idrottsaktiviteter. Karwan säger att ”Det är skönt att

⁵⁰ Låt i upptempo med den engelske artisten Mika (2007). Kategoriserar som glam-rock på en.wikipedia.org.

spela fotboll med musik. Man blir extra taggad”. Simon har provat på att ta fram musik till handbollsmatcher genom att sätta ihop skivor med passande musik. Han har också gjort egna mixningar och technolåtar i datorn. På frågan om hur Simon tänkte när han gjorde detta svarar han:

Jag tänkte på om jag skulle stå där på planen och lyssna på låten, om det skulle gå bra att passa. [...] Man ska försöka bli tänd eller vad man ska säga, det ska vara mycket fart, och så ska det *dunka* lite grann.

Simon levde sig alltså in i handbollspelarens, eller lyssnarens, situation, i syfte att åstadkomma ändamålsenlig musik. I detta fall innebar det att musikens tempo och puls skulle aktivera spelaren både fysiskt och mentalt. Musiken och kroppen samverkar på ett mycket direkt sätt, genom att det musikaliska materialet införlivas i kroppen och inverkar på dess puls och tempo (jfr DeNora, 2000).

På samma sätt som, framför allt det individuella, lyssnandet i många fall styrs av känslor, eller, mer eller mindre medvetet, tjänar ett speciellt syfte för individen, påverkas de musikaliska preferenserna av dessa faktorer. Vad man faktiskt tycker om i musikväg är inte bara ett uttryck för ett homogent smak- eller preferenspaket, utan också beroende av hur man känner sig för tillfället. Detta är något som Kajsa och Kirsti reflekterar över:

Kajsa: Alltså, när jag är glad och så, då kan jag tycka att ”Den här låten älskar jag!”. Men sedan ifall jag är arg, då [tänker jag] ”Men jag kan ju inte lyssna på den här skiten!” (Kirsti instämmer)

Annika: Och det kan [variera] från dag till dag då?

Kajsa: Ja, lite så... *Jag* är nog sådan i alla fall.

Annika: Ja?

Kirsti: Och sedan, om man är jättekär så har man ingen lust att lyssna på någon låt [där de sjunger] ”Du lämnade mig här helt själv”, och typ så.

Annika: Så man vill liksom ha lite...?

Kirsti: Ja...

Kajsa: Man *väljer* musik som passar [en] själv lite, eller [ens] liv liksom, hur man känner eller (Kirsti instämmer)... vad man har varit med om och så.

Kajsa sätter här ord på ett reflexivt förhållningssätt till musik, som sätter valet i centrum. Det hon vill uppnå med den musik hon väljer är, för att tala med Giddens, en integrering ”livserfarenheterna [här i form av musik] med självutvecklingens berättelse” (Giddens, 1997:100). Genom att musiken ”passar” blir musikupplevelsen autentisk. Det uppstår en samklang

mellan musiken och individens kroppsliga medvetande, vilket skapar en känsla av trygghet (jfr Giddens, 1997; DeNora, 2000).

Musikupplevelsens delar och helhet

När ungdomarna talar om musik nämner de en rad olika musikaliska beståndsdelar som stil, melodi, harmonik, bas, puls, rytm, tempo och text samt, i förekommande fall, det visuella. Hur dessa uppfattas varierar från person till person. Exempelvis anser Fanny, till skillnad från Jessica, att det är en fördel med sångtexter på svenska, eftersom det då blir lättare att förstå vad de handlar om. Detta, menar Fanny, leder till att musiken blir bättre. Frida, å sin sida, vill gärna bli berörd av det textliga innehållet, men framhåller också att olika aspekter av musiken är viktiga i olika slags musik. Om musiken är lugn lyssnar man mer på texten, som därför blir viktigare, menar Frida, medan hon för egen del lyssnar mer på bas och rytm när det gäller exempelvis rapmusik.⁵¹

Några av ungdomarna ger uttryck för ett holistiskt förhållningssätt, som präglas av en integrering av musikens olika delar, och som påverkar lyssnandet i fråga om preferens och vad som uppfattas som ”bra”. Detta är något som Joakim sätter ord på när han får frågan vad det är i musiken som han lyssnar på:

Det är hela... alltså, *helheten* är det i låten. Men alltså, det är inget *speciellt* som är bra utan det är... *allt*.

Den musikaliska helheten kan således i sig ses som ett kvalitetskriterium, det vill säga att de olika delarna av musiken samspelar och är jämbördiga. Samtidigt ger helhetstänkandet också utrymme för kompensation. Följaktligen menar Jonna, Jessica och Julia att de i och för sig lyssnar på helheten, men att eventuella brister i ett avseende hos en artist eller en låt kan vägas upp av annat. Jonna beskriver hur hon till att börja med lyssnar efter olika saker i musiken, men att dessa sedan smälter samman till en helhet där delarna kan kompensera varandra:

Oftast lyssnar jag på *rytmen* [första gången], men sedan, andra gången man hör låten så kanske man lyssnar på texten, och då kan man höra hur fin texten är. Eller så kanske man inte riktigt gillar texten, men då kanske man ändå gillar melodin, så då tycker man ändå om *låten*.

En liknande tankegång formuleras av Jessica. Hon exemplifierar med en artist som, enligt henne, inte sjunger särskilt bra, men vars musik tilltalar

⁵¹ Detta kan ha med hur musiken används att göra: texten är ett bärande element i just rapmusik, men Frida lyssnar sannolikt mer ”med kroppen” här eftersom denna musik för henne är starkt förknippad med dans.

henne på grund av texterna och hur dessa förmedlas. Julia för sin del värdesätter aspekter som melodi, harmonik och text: ”Det ska helst vara en bra text, om man nu hör texten”. Om hon inte tycker om texten i en låt kan det uppstå ett slags hatkärlek till den:

Då kanske man inte *tycker om* låten, fast den är ändå *bra* så man liksom...
diggar till den, fast egentligen så hatar man den.

Samma förhållande råder mellan det som hörs och det som syns. Det visuella kan störa hörselupplevelsen, menar Jessica. Om hon ser den som sjunger, t.ex. på tv, kan hon haka upp sig på detaljer i utseendet:

Men om man bara *lyssnar* på det, om man blundar och bara lyssnar då behöver det inte spela någon roll alls. Man kanske *vet* hur dom ser ut men jag tycker inte att det spelar någon roll, bara man gillar det som *hörs*.

På detta sätt beskriver Jessica musiklyssnande för egen del, men hon är medveten om att alla inte resonerar så, eftersom ”det är många som kollar på utseendet och lyssnar mest för att *kolla* på dom”. Detta gäller framför allt popmusik, som Jessica lite motsägelsefullt benämner ”tjatpop”, trots att det är den slags musik hon själv säger sig lyssna på.

Det beror väl på om man gillar tjatpop eller inte, men om *jag* ska lyssna på tjatpop på tv så behöver personen som sjunger se ganska bra ut, och röra sig väldigt bra på scenen för annars går det inte alls.

I de fall där man inte tycker så bra om musiken kan alltså det visuella kompensera det som så att säga saknas i hörselupplevelsen. Helhetsintrycket av musiken blir en kombination av det som hörs och det som syns.

I fråga om vilka av musikens beståndsdelar som förknippas med känslor framhålls, förutom tempo och puls, i synnerhet den sjungna texten. Samtidigt framgår att det är svårt att skilja ut denna från musiken i övrigt. I samtalet med Frida är det tydligt att hon, även när hon talar om sig själv som lyssnare, sätter sig in i utövarens roll. På frågan hur hon anser att musik och känslor hör ihop svarar Frida:

Frida: Man *sjunger* ju om känslorna och man lyssnar, man kan känna igen sig i en låt och... ja.

Annika: I *musiken*, eller är det...?

Frida: Nej, men i *texten*.

Det är med andra ord texten som Frida i första hand betraktar som känslobärande. Fredrik menar, vilket jag nämnde i föregående avsnitt, att det nog kan finnas ett samband mellan musik och känslor, men att det inte gör det i just den musik som han lyssnar på. Detta något paradoxala uttalande kan kanske förstås som ett implicit uttryck för samma uppfattning

som Frida framhåller ovan: att känslorna till stor del sitter i texten. Musiken som Fredrik lyssnar på har han tidigare i intervjun beskrivit som att ”Det är mest *ljud*, det är inte så mycket sjungande”. Här finns alltså ingen text som så att säga förmedlar känslor. Både Filip och Karwan tar, var för sig, upp textens beskrivande funktion i samband med känslor, och bägge nämner dels sånger om kärlek, dels musik som är ”sorglig”:

Karwan: Det *finns* faktiskt musik som... Kanske lugn musik, sorglig musik.

Annika: Ja... och då är det *musiken* som det är känslor i?

Karwan: För jag känner [till] en grupp... sådan här stor grupp som sjunger. [...] Deras kompis dog, dom har sjungit en låt om honom. Den är sorglig förstår du, det *är* känslor. Dom har sjungit om hur det var när han var där hos dom, och hur det är nu när inte han är där. Det är känslor faktiskt.

Annika: Det är sorg och saknad och...?

Karwan: Ja. Annars skulle dom inte ha *sjungit* om honom, om dom inte hade [känslor].

Inledningsvis drar Karwan här, liksom Kirsti och Jonna tidigare, paralleller mellan känsla och tempo genom att tala om ”lugn musik”, men framför allt utvecklar han ett resonemang som handlar om att uttrycka och förmedla känslor med musikens hjälp, snarare än om vilken inverkan den har på lyssnaren.

Fanny hänför känslor i musik till texten, men konstaterar också att innehålllet kan uppfattas olika av olika lyssnare. Även Jessica anser att såväl upphovsmannens som utövarens känslor avspeglas i texten, men påpekar att det också har att göra med hur sångaren använder rösten för att förmedla textinnehålllet, liksom om musiken går i dur eller moll. Vad texten beträffar tycker Jessica att det är viktigt att förstå vad den handlar om. Hon föredrar dock engelska texter framför svenska, med motiveringen att ”Man vill ha lite distans till det”. Jessica uttrycker det som att: ”Det ska finnas plats för egna känslor”, så att man som lyssnare har möjlighet att i viss mån göra sig en egen tolkning. Om texten däremot är på svenska kan den upplevas som alltför personlig och påträngande. Enligt Jessica, och även Jonna, ger musiken upphov till associationer, som i sin tur väcker känslor hos lyssnaren. Till viss del går det alltså att skilja mellan å ena sidan känslor som uttrycks i musik, och å andra sidan vilken inverkan musiken har på känslorna hos den som lyssnar. Detta skulle i någon mån kunna förklara att ungdomarna resonerar olika kring musik och känslor. De som lyssnar på olika slags musik beroende på hur de känner sig tycks

lägga större vikt vid sin egen musikupplevelse, medan de som inte gör det snarare fokuserar musikens känslöbarande aspekter.

Inställningen till musik och känslor, samt synen på, och användandet av, musiklyssning skiljer sig åt mellan ungdomarna, även om det finns gemensamma drag. Möjligen finns en något större medvetenhet kring musikanvändningen bland dem som är uttalat musikintresserade och ägnar sig åt musik även på andra sätt än att lyssna – ingen av dessa återfinns t.ex. i den grupp som inte låter sitt musikval styras av rådande sinnesstämning (jfr Sloboda, 2010:509). Däremot finns flera av dem som säger sig ”bara lyssna” representerade bland dem som aktivt väljer musik efter humör. Denna medvetenhet tyder på en lyhördhet både utåt mot musiken och inåt mot de egna känslorna. Fördelningen med avseende på kön väcker också frågor: bland dem som säger sig lyssna på olika slags musik beroende på känsloläge finns två killar och sju tjejer; av dem som hävdar motsatsen är fyra killar och två tjejer. Det är möjligt att det finns en skillnad med avseende på kön i själva musiklyssnandet – North, Hargreaves och O’Neill drar t.ex. slutsatsen av en studie med 13–14-åringar att tjejer i högre grad än killar lyssnar på musik för att fylla olika känslomässiga behov, medan killarna å sin sida är mer angelägna att göra intryck på omgivningen, dvs. att framställa sig själva, genom sitt musiklyssnande (North et al., 2000). Möjligen kan resultatet också härledas till intervjusituationen, så att det skulle kunna finnas en skillnad i hur tjejer och killar *talkar om* sitt musiklyssnande. Kanske väljer killarna i större utsträckning än tjejerna att framställa sig själva som att de har kontroll över sitt känsloliv och att de inte låter sig påverkas av yttre faktorer som t.ex. musik?

Vad texten beträffar grundar sig Julias uppfattning om huruvida den är bra eller ej främst på det textliga *innehållet*, men texten fungerar också som musikaliska *ljud*. Enligt Julia är innehållet i en sjungen text ointressant i de fall hon inte uppfattar, eller förstår, det, vilket kan tolkas som att textens semantiska innebörd underkastas de fonetiska aspekterna (Lilliestam, 1988:155f). Sandra och Sofie anser att texten är en betydelsefull del av musiken, men hävdar samtidigt att det textliga innehållet är oväsentligt. Filip är av en liknande uppfattning:

Det skulle vara tråkigt ifall det inte var någon text i musiken. Men det är ju inte alltid så att man lyssnar precis [på] vad dom *säger*... mer hur det *låter*.

Både i samtalet med Sandra och Sofie och med Filip utgår resonemanget från ”text”. En tolkning som ligger nära till hands är dock att det snarare handlar om ”sång”. Texten tilldelas alltså innebörden röst; ”hur det *låter*” istället för ord/innehåll; ”vad dom *säger*”, för att använda Filips formuleringar i citatet ovan. Den uppdelning som ibland görs mellan text och mu-

sik kan därmed, om inte ifrågasätts, så ändå problematiseras. Att det råder ett intimt förhållande mellan text och musik, och att dessa därför är svåra att separera, belyses särskilt tydligt genom Karwans resonemang om sång på olika språk. Karwan är själv tvåspråkig, och beskriver det, efter vad han uppfattar, näst intill omöjliga i att sjunga sånger på annat än originalspråket:

Karwan: Det är inte så stor skillnad när man lyssnar på svenska och kurdiska [sånger], men när man ska *översätta* då blir det konstigt.

Annika: *Då* blir det konstigt?

Karwan: Det går ju inte att översätta, jag tror inte man kan översätta låtar till något annat språk. Man *kan* alltså, det är klart, med *ord*. När man ska sjunga, översätta en låt [till] svenska och *sjunga* den...

Annika: Ja okej, så man kan *tala om* vad det handlar om men man kan inte *sjunga* det?

Karwan: Neej, det blir för jävligt alltså! (skrattar)

Sångtextens funktion är, som jag förstår Karwan, inte bara att förmedla ett innehåll, utan de språkspecifika ljuden har också en avgörande betydelse för den totala musikupplevelsen. På så vis tycks sambandet mellan text och musik i viss mån oupplösligt. Stöd för detta resonemang finns hos Lilliestam (2006), som betonar att den sjungna texten måste betraktas som en del av den musikaliska helheten. Texten kan med andra ord förstås, inte som ett fristående, utommusikaliskt element, utan som en av flera komponenter som tillsammans har betydelse för musikupplevelsen.

Den musikaliska (o)förmågan

I föregående kapitel behandlades ungdomarnas uppfattningar om innehållet i skolans musikundervisning, och huruvida de ansåg att det de lärde sig där kunde komma till användning utanför skolan eller inte. En uppfattning som förekom var att kunskaper i musik framför allt gagnar dem som ägnar sig åt det i någon form på fritiden. Det blev också tydligt att åsikterna i stor utsträckning präglades av nyttotänkande och en undran inför vad man "ska ha" olika former av musikaliska kunskaper till, och jag kunde konstatera att skolans musikundervisning över lag inte har någon plats i ungdomarnas strategiska livsplanering. Det senare gäller också Frida, som är den person i mitt material som starkast uttrycker en önskan om att fortsätta med musik i framtiden, och då gärna på professionell nivå. För att detta ska bli möjligt skulle Frida föredra en musikundervisning där hon fick möjlighet att fördjupa sig inom något område som hon är särskilt intresserad av. Eftersom undervisningen nu inte är upplagd så ser Frida inte heller utbildning som en möjlig karriärväg inom musiken. I hennes strategiska

livsplanering figurerar istället tv-programmet *Idol*, som hon betraktar som ett effektivare och mer realistiskt sätt att komma vidare med sitt musicerande och utveckla sin musikaliska förmåga.

Enligt Frida finns det egentligen bara två alternativ att välja mellan om hon i framtiden ska kunna ägna sig åt musik på heltid: antingen blir hon artist eller också musiklärare. Av dessa två är det det förstnämnda som lockar. Möjligheten för en del elever att ”komma långt”, som Frida säger, är också det som främst motiverar skolans musikundervisning, anser hon. Emellertid är möjligheterna begränsade här, varför Frida på sikt ser ett deltagande i *Idol* som den enda framkomliga vägen. När jag frågar om hon brukar titta på programmet svarar hon utan omsvep att: ”Det tycker jag är kul, [det] ska jag vara med i sen tror jag”. Den senaste omgången har Frida inte följt så noga, men säsongen innan tittade hon på så ofta hon kunde. Hon tycker att det är underhållande att titta på programmet, men ser det också som lärorikt:

Frida: Jag tycker det är kul, och så *ser* man ju vad dom söker också, alltså *juryn*. För jag vill komma *långt* med det.

Annika: Du vill satsa på det, på *riktigt* alltså?

Frida: Ja, det skulle jag *gärna* göra, men... det beror på vad dom tycker. Det känns som att *det* är det enda *sättet* för mig att komma framåt i musiken.

Frida tycks hysa stor respekt för *Idol*-juryn och dess kapacitet att bedöma deltagarnas musikaliska förmåga: hon drömmer om att ”komma långt” med musiken, men tillägger att ”det beror på vad dom tycker”, och lägger därmed avgörandet i deras händer.

Uppfattningen att musikalisk förmåga, som definitionsmässigt handlar om individens ”möjlighet att utföra något, som enbart beror av inre egenskaper” (Nationalencyklopedins ordbok [förmåga]), är något som framför allt kan bedömas av experter delas av flera av ungdomarna, och samtalet kommer in på detta dels i samband med just *Idol*, dels när vi pratar om skolans musikundervisning. Jurymedlemmarna och de betygsättande musiklärarna kan ses som exempel på olika former av expertis i fråga om musikalisk förmåga, och som gör anspråk på, och tillskrivs, en viss grad av auktoritet när det gäller att bedöma detta (jfr Giddens, 1997). Karwan anser att *Idol*-juryn har rätt i sina bedömningar:

Dom säger bara rakt ut hur du är, och det är bra att man får veta det. [...] Jag tycker det är viktigt att man får veta hur man är.

Även Filip menar att det är lika bra att de som inte har de rätta musikaliska förutsättningarna får veta det med detsamma. Att vissa deltagare tar

strid mot juryn beror enligt Karwan på att ”dom har stora *känslor*”. Ytterligare några av ungdomarna nämner i samband med *Idol* de deltagare som de anser missbedömer sin egen musikaliska förmåga. Jonna menar att: ”Dom tror själva att dom sjunger bra, men juryn som *vet* säger att det inte är bra”. Den allmänna inställningen tycks vara att en sådan, efter vad det uppfattas, brist på självkänedom eller metakognitiv förmåga (jfr Kaufman, Evans, & Baer, 2010) är värre än brister i den musikaliska förmågan. Vad man kanske däremot inte reflekterar över är det faktum att den förnedring som otillräckliga framträdanden leder till i form av obarmhärtiga juryutlåtanden faktiskt är en viktig del av programkonceptets dramaturgi (Kjus, 2009).

Karwan har en klar uppfattning om vad som ligger bakom förmåga inte bara när det gäller musik, utan också t.ex. fotboll:

Om man har vilja, då blir man bra. [...] Då kommer man att lyckas och bli bra, men om man inte har viljan då kommer man aldrig att lyckas heller.

Han förtydligar att det inte är tillräckligt med vilja, utan att också uthållighet och disciplin är förutsättningar för framgång: ”Om man har vilja, då ska man hålla på *länge*”. Musikalisk förmåga kan alltså förvärfvas, menar Karwan. I vissa fall kan den dock vara medfödd. ”Alla kan bli bra om man bara vill”, men det finns också de som ”är *födda* till att vara bra”, anser han. Som exempel nämner Karwan ”Ronaldinho, han var född att vara en så där bra fotbollsspelare, han har fått en gåva”. På samma sätt tror han att det kan vara när det gäller musik: ”Vissa dom har så skön röst, alltså deras röst är så bra. Dom är födda med den”.

I skolan ställs det inte samma krav på musikalisk förmåga som i t.ex. *Idol*, hävdar Filip. Anledningen är enligt honom att det där är ”mer *vanligt*, det är ju mer ovanligt att man *kan* sjunga än att man inte kan”. Fanny menar att det ställs högre krav på Idoldeltagare än på dem som framför musik i andra sammanhang, eftersom de förra bedöms av såväl jury som tittare. Hon konstaterar att

Juryn är skithårda, så då måste man nästan vara lite *bättre* än om man bara ska spela upp nånting för skolan.

Även Karwan anser att det är olika villkor som gäller, och bör gälla, i skolan och för den som är med i *Idol*. Det vore olämpligt att lärare fällde lika hårda och definitiva omdömen som Idoljuryn, eftersom, som Karwan förklarar:

Om [en lärare] skulle säga ”Du är dålig” rakt ut så skulle det vara *kränkande* [...]. Men det här med *Idol*, jag tror... man tar den chansen, man tar

den risken *själv*. [...] Skolan är helt annorlunda. Man kan inte säga till någon rakt ut ”Du är dålig”.

För Jonna är dock skolans musikundervisning starkt förknippad med krav. På fritiden spelar musiklyssnande en viktig roll för henne, men då finns det, till skillnad från i skolan, ingen som bedömer det hon gör:

”Du måste kunna dom ackorden annars får du inte godkänt” och *sådär*. Hemma är det ju inget *krav* att man ska lyssna, så det är mycket roligare att lyssna hemma. För jag tycker det är *svårt* att spela, och det fattar jag heller inte varför man ska *kunna*. Det är ju inget viktigt som jag kommer att ha nytta av i *arbetslivet*, [t ex] att veta när Mozart dog.

Kraven blir meningslösa när man inte ser någon nytta med dem. Jonna framhåller att hon egentligen tycker att det är roligt att spela och sjunga, men hon upplever att krav i form av betygsriterier förtar en del av glädjen. För att ha en chans att få MVG i musik måste man hålla på med det på fritiden, hävdar Jonna, och så anser hon inte att det är i andra ämnen.⁵²

Man behöver inte hålla på och rita på *fritiden*, till exempel, för å kunna få MVG [i bild]. Eller som i syslöjd, då behöver man ju inte sy hemma. [...] [Det är] inte såhär ”Du ska kunna sy en balklänning helt själv”, men så känns det som att det är i musiken. Att skriva en egen låt med ackord, det är ju skitsvårt!

Enligt Jonna räcker det alltså inte med det man lär sig på musiklektionerna för att få högsta betyg. Dessutom uppfattar jag det som att hon känner sig utlämnad åt sig själv på musiklektionerna, att hon inte tycker sig få tillgång till de verktyg som behövs för att utveckla den egna musikaliska förmågan, och därmed nå de uppställda målen.

Även Simon anser att den som spelar på fritiden eller har tillgång till instrument hemma har en fördel av det i musikundervisningen, eftersom ”När du ska ha *praktiskt* prov, då kan du inte träna hemma om du inte har instrumentet. [Då] får du automatiskt sämre betyg”. Möjligheten att öva i skolan finns visserligen, men Simon menar ändå att ”då kan du inte träna lika mycket, som dom andra som har dom instrumenten”. Fanny redogör för betygsriterierna för G och MVG (att ändra texten i en befintlig visa, respektive att göra en egen visa) och säger att ”G är ganska svårt också... tycker *jag*”. I likhet med Jonna saknar Fanny lärarens vägledning i detta avseende. Hennes upplevelse av praktiskt musicerande ser däremot annorlunda ut.

⁵² Att musikämnet utmärker sig i förhållande till andra ämnen genom att de som musicerar på fritiden tenderar att få högre betyg har tidigare diskuterats (Skolverket, 2004; Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Jag tycker liksom det är *roligare* att spela instrument, för då finns det alltid lärare där som kan *visa* hur man ska göra. Jag *skulle* ju kunna gå hemma och, bara sitta och spela, men om man inte *kan* någonting så... nej, det är inget kul. [...] Man måste liksom ha *någon* som kan hjälpa till lite grann nu när man inte *kan* någonting.

Känslan av oförmåga och otillräcklighet skapar olust. Läraren är i och för sig den som ställer krav och sätter betyg, men denne kan också skapa trygghet genom att hjälpa eleverna att stärka och bygga upp sin musikaliska förmåga.

Bedömning är inte bara något som andra, t.ex. lärare, gör, utan också en fråga om hur man uppfattar sina egna kunskaper och förmågor. I citaten ovan beskrivs innehållet i musikundervisningen som ”svårt” och något som man saknar förmåga att hantera (jfr Bergman, 2009). Skillnader i förkunskaper är något som blir särskilt tydligt i en gruppsituation, och Jessica konstaterar att:

Det är ju många som har svårt att spela, men dom som *kan* tycker nog... att man får traggla på det man [redan] kan.

Vad beträffar spel i grupp ser dock Jessica inget problem med detta. Viktigast är, enligt henne, att man inom gruppen ”klarar av att lyssna på *varandra*”. Fastän Jessica kan räknas till dem som inte anser att sång och instrumentalspel är svårt finns det en likhet mellan henne och några av de andra ungdomarna i studien vad gäller beskrivningen av den musik som spelas på musiklektionerna: att denna skulle vara ”lätt”. Detta omdöme fälls när musiken i skolan sätts i relation till den musik som ungdomarna själva lyssnar på. Sandra och Sofie tror att den musik som de lyssnar på är för svår för dem att spela, och att det är anledningen till varför denna musik inte förekommer i musikundervisningen. Sandra menar att: ”Dom tar ju oftast *lätt* musik som är lätt att spela, och lätt att sjunga”, och Jessica säger:

När man spelar [i skolan] så spelar man rock, pop eller visor, och väldigt *lätta* låtar då. För jag tror att dom flesta låtarna som jag lyssnar på nu, det kanske är *lätta ackord*, men alltså, dom är inte *lätta* att *spela* för det. [...] Nej, jag tror inte att det jag lyssnar på nu är lätt att spela, eller lätt att sjunga.

Musik tenderar att vara olika saker i och utanför skolan (jfr Ericsson, 2002; Stålhammar, 2004). Den musik som ungdomarna väljer att lyssna på är starkt förknippad med upplevelse. I skolan verkar det däremot som att musiken inte ens alltid uppfattas som musik, i alla fall tolkar jag Karwans och Kristoffers svar på vad de spelar i skolan så:

Annika: Vad spelar ni för nåt, då?

Karwan: Alltså, vi spelar...

Kristoffer: Några lätta ackord bara.

Annika: *Lätta* ackord?

Karwan: Det är inte såhär att vi spelar låtar, nej nej. Vi spelar bara några ackord som dom säger, kanske A, G, C, såna här.

Annika: Jaha... så det blir inte låtar av det?

Karwan: Nej. Jo, bara en gång, "Björnen sover" på piano (skrattar).

Karwan efterfrågar även musiklyssning i musikundervisningen. Kanske skulle man, lite tillspetsat, kunna säga att vad han egentligen saknar är *musik*. I intervjuutdraget ovan hävdar han att den enda gång de spelat någon "låt" är när de spelat "Björnen sover" på piano. Sannolikt menar Karwan att de vid detta tillfälle fick spela en melodi. De ackord som, med mitt sätt att se, och säkerligen även musklärarens, fogas samman till låtar, tycks av Karwan och Kristoffer uppfattas som fristående enheter som inte har särskilt mycket med musik att göra. Att det som sker i skolan beskrivs som "lätt" (även Kristoffer använder detta ord), trots att det på samma gång uppfattas som "svårt", har troligen att göra med upplevelsen av den egna musikaliska förmågan. Den utanför skolan vana och kompetenta användaren av musik, som lyssnar, väljer, laddar ner och delar med sig av musik, ställs i skolans musikal inför uppgifter där dessa förmågor inte fyller någon funktion. Försöken att bemästra hantverket åtföljs därför av en upplevelse av musikalisk oförmåga och en känsla av att befinna sig under sin egentliga musikaliska nivå.

Sammanfattning och slutsatser

I detta kapitel har jag gjort en inzoomning mot individens reflektion kring sin egen musikupplevelse, sedd ur några olika aspekter.

Musiklyssning beskrivs av ungdomarna som något som de i stor utsträckning ägnar sig åt på egen hand. Hemma sker det framför allt i datorn, vilken kan användas som en stereo, men som också fyller en viktig funktion när det gäller att söka efter och få tag på musik att lyssna på. Dessutom är mobilt lyssnande vanligt förekommande, särskilt i samband med förflyttningar från en plats till en annan. Att lyssnandet till stor del äger rum i enskildhet kan ses som en konsekvens av individualiserade former för lyssnande via mp3-spelare och mobiltelefoner. Dock förekommer också då och då ett "kamratligt lyssnande", som innebär att man bjuder in någon att för en stund ta del av ens eget individuella, i synnerhet mobila, lyssnande. Kännetecknande för det individuella lyssnandet är att man där

väljer vad man vill lyssna på utan krav på att vara enhetlig och konsekvent. Musikaliska preferenser, och därmed musiklyssnandet, förändras också över tid. Igenkänning är en förutsättning för musikalisk preferens, men för att man ska tycka om ett musikstycke får det inte heller upplevas som alltför enkelt eller förutsägbart (jfr North & Hargreaves, 2008).

Musiklyssning kan underlätta vardagliga sysslor (jfr Sloboda, 2010) och påverka hur man upplever både sig själv och sin omgivning, dvs. såväl kropps- som rumsuppfattning. Detta är sannolikt en anledning till att ungdomarna i studien i så stor utsträckning väljer att lyssna på musik när de är ensamma. Med hjälp av musik kan man skapa ett varmt rum och utestänga den kyliga tystnaden, och på så sätt uppleva gemenskap trots att man är ensam (jfr Bull, 2000; Ruud, 2005). Musik kan också fungera som en alternativ tillvaro där de egna känslorna får fritt spelrum.

Musikupplevelsen påverkas både av det som hörs och, i förekommande fall, av det som syns. De av ungdomarna som ger uttryck för en helhetssyn i fråga om musik menar att helheten i sig kan ses som ett kvalitetskriterium, men också att de olika delarna väger upp, och vid behov kan kompensera, varandra. Flera olika musikaliska beståndsdelar omnämns i samtalen om musik, men i fråga om känslor är tempo, puls och, i synnerhet, den sjungna texten de mest framträdande aspekterna. Förhållandet mellan text och musik upplevs som intimt och det ena kan inte självklart skiljas från det andra. Även om det textliga innehållet kan vara betydelsefullt så uppfattas texten genom sina språkliga och röstliga ljud framför allt som en del av den klingande musiken (jfr Lilliestam, 1988, 2006).

En inställning som uttrycks bland ungdomarna är att musikalisk förmåga är något som framför allt kan bedömas av experter (jfr Giddens, 1997). Exempel på sådana är jurymedlemmarna i tv-programmet *Idol* och musiklärare. Det är också i samband med *Idol* och skolans musikundervisning som samtalet kommer in på musikalisk förmåga. Även om det nu inte ställs samma krav i skolan som i tv-programmet betonas den musikaliska oförmågan framför förmågan i fråga om skolans musikundervisning (jfr Bergman, 2009). Uppfattningen är att den musik som spelas i skolan är, och måste vara, "lätt" för att den ska vara möjlig att spela, medan den musik som ungdomarna själva väljer att lyssna på utanför skolan är för "svår". Beroende på hur man ska ta sig an musiken, om den ska spelas eller lyssnas till, behöver den anpassas så att ett bemästrande blir möjligt. Det är också tänkbart att vad som betraktas som lätt respektive svårt inte är något absolut, utan relativt den kontext eller livssektor man som för tillfället befinner sig i.

Individualiserade former för musiklyssning har tillsammans med tillgång till musik via ny teknologi lett till en ökad individualisering av lyssnandet

(jfr Pasquier, 2005), som gör det möjligt att använda musik som en resurs för kroppens sensualitet inte bara när man befinner sig i avskildhet (även om detta ofta tycks vara fallet), utan också när man har människor runt omkring sig, t.ex. på en promenad genom staden eller under en bussresa. När det gäller denna form av musikaliskt deltagande ifrågasätts inte den egna förmågan, vare sig i fråga om att välja musik eller att uppfatta och ta till sig den. Musikalisk förmåga, eller snarare oförmåga, är dock ett centralt tema i skolans musikundervisning, där det inte så mycket handlar om lyssnande som om att tillägna sig musikaliska färdighetskunskaper. Det är möjligt att ungdomarna inte ens betraktar sitt vardagliga lyssnande som något som förutsätter en viss grad av musikalisk förmåga. En förekommande uppfattning vad *Idol* – men däremot inte skolans musikundervisning – beträffar är, att det är lika bra att den som ”inte kan” får veta det. Vad som är bristande musikalisk förmåga definieras utifrån den kontext ungdomarna befinner sig i och tycks inte i sig uppfattas som något större problem. Det är däremot en orealistisk uppfattning om den egna musikaliska förmågan, eftersom det enligt ungdomarna innebär ett uppvisande av brist på självkänedom.

Kroppen, dess puls och tempo, påverkas av det musikaliska materialet, och på samma sätt som i fråga om känslor ”behöver” kroppen olika slags musik beroende på vilket tillstånd den befinner sig i, eller strävar efter att uppnå (jfr DeNora, 2000). Detta inverkar i sin tur på individens musikaliska preferenser, och bidrar till det faktum att dessa är föränderliga inte bara på lång, utan också på kort, sikt. Att uppleva sig själv som autentisk i sina musikaliska val betyder inte att man alltid väljer att lyssna på samma slags musik. Istället är autenticitet en fråga om att välja rätt utifrån det känslomässiga tillstånd man befinner sig i, så att musiken kan integreras med ”självutvecklingens berättelse” (Giddens, 1997) här och nu. Däremot är det bara ett par av de uttalat musikintresserade ungdomarna i min studie som framhåller musik som betydelsefullt för deras strategiska livsplanering, åtminstone på längre sikt.

Att hantera känslor med hjälp av musik skulle enligt North et al. (2000) vara vanligare bland tjejer, medan killar i större utsträckning skulle använda musik för att framställa sig själva. Resultatet av min studie styrker detta till viss del, men bara så pass att det fortfarande finns frågetecken kring detta. Visserligen kan jag också se att det är en större andel av tjejerna som, tillsammans med en mindre andel av killarna, säger sig välja musik efter hur de känner sig. Att killarna skulle använda musik för att framställa sig själva såg jag en antydning till i den inledande enkäten (se avsnittet *Musiken i enkäten*). Däremot var det inte särskilt påfallande i gruppsamtal och intervjuer. Jag har dock ställt mig frågan om killarna i större utsträckning

än tjejerna använder talet om musik för att framställa sig som kontrollerade och mindre känslomässigt påverkbara. Hur det nu än förhåller sig kan musiklyssnande och de val som individen gör i samband med det förstås som en medveten, viljemässig handling, grundad på självkänedom och kunskap om hur man påverkas känslomässigt av olika slags musik. Musik kan väljas så att den ger utlopp för, eller för att förändra, ett känsloläge. På så sätt blir musiken en betydelsefull resurs för kroppens sensualitet i det att den medverkar i det reflexiva skapandet av ett sinnestillstånd hos individen (jfr Giddens, 1997; DeNora, 2000).

DEL IV

Diskussion

I denna studie har jag undersökt det som jag, med utgångspunkt i Smalls teori om *musicking* (Small, 1998), har kallat ungdomars musikaliska deltagande i vardagen. Ytterst sett har min strävan varit att få veta mer om, och tydliggöra, musikens betydelse för människor. En konkretisering av detta i förhållande till min studie, och därmed syftet med denna, har varit att analysera relationen mellan identitet och ungdomars vardagliga musikanvändning. I samtalen med ungdomarna har musiken stått i fokus, utan begränsning till en specifik kontext (som t.ex. skolan). I avhandlingen har jag sedan följt relationen musik-identitet mellan olika, för ungdomarna, vardagliga kontexter. Jag har alltså koncentrerat mig på ”problemet”, utan att avgränsa det till, eller göra en heltäckande beskrivning av, ett visst sammanhang. Detta resulterar ibland, vilket kan verka paradoxalt, i resonemang som inte alls handlar om musik, utan om identitets- och samhällsrelaterade företeelser som blir synliga med musikens hjälp. Lundberg et al. (2000) beskriver hur de har använt musik som ett ”nyckelhål’ – en studerbar zon i en kulturell diskurs där mycket annat är svåråtkomligt och svårångat” (ibid.:15). I mitt fall fungerar musiken i vissa fall snarare som en ficklampa, med vars hjälp det har varit möjligt att belysa olika aspekter av identitetsprocessen.

Genom analysen av mitt material har jag visat att användningen av musik skiljer sig en del åt mellan såväl individer som mellan de livssektorer där de rör sig i sin vardag. På samma gång som musik har betydelse för individens kropp, tanke och känsla är musik ett socialt fenomen som färgas av sina användare och de sammanhang där den används. Musik väcker associationer inte bara till personliga minnen utan också till kollektiva uppfattningar. I samtal om musik åskådliggörs konventioner och villkor för musikaliskt deltagande, men också för deltagande i samhället över huvud taget. Med andra ord är musik inte att betrakta som en uteslutande individuell eller social företeelse, utan som något som finns i individuella och sociala sammanhang där användningar, uppfattningar, betydelser och även upplevelser i varierande grad präglas av sociala förväntningar och konventioner. Detta är utgångspunkten för min diskussion, som disponeras på följande sätt: jag börjar med att, med mina analyser som utgångspunkt, betrakta olika rumsliga aspekter av identitet och musik, för att sedan sammanföra dessa i en diskussion om vad som kännetecknar en ”kompetent musikalisk deltagare”. Därefter förs ett resonemang om vilka konsekvenser detta får, eller borde få, för skolans musikundervisning. Avslutningsvis gör jag en kritisk tillbakablick på avhandlingsarbetet, samt en utblick mot framtida forskning.

Rum för identitetsprocessen

För att kunna analysera relationen mellan identitet och vardaglig musikanvändning har sociala och individuella aspekter av såväl musiken som identitetsprocessen betraktats, ur institutionella, interaktionella och individuella infallsvinklar (Jenkins, 2008). Att åtskillnaden mellan de tre dimensionerna är analytisk har tidigare påpekats, men jag vill ändå påminna om det här. Dessa identitetens ”rum” ska därför inte betraktas som fysiska i så måtto att man kan gå in i, och befinna sig i, antingen ett eller ett annat. Bilden av tre rum i fil är missvisande – snarare bör dimensionerna förstås som koncentriskt cirkel som vi bär inom oss på ett sätt som gör dem omöjliga att skilja från varandra annat än i tanken. Musik har betydelse för hur vi upp upplever oss själva, men också för hur andra uppfattar oss och hur vi vill framstå i deras ögon. Växelspelet mellan självbild och publik bild konkretiseras därmed i musikanvändningen: musik påverkar vem jag är, och vill vara, men också, och samtidigt, hur jag uppfattas av andra, liksom min uppfattning av dem. Genom detta växelspel integreras olika aspekter av identitetsprocessen, vilken därmed kan ses som resultatet av ett ständigt pågående samspel mellan den institutionella, interaktionella och individuella dimensionen.

Ett slags rumsindelning med avseende på musik är den som handlar om olika livssektorer, dvs. olika vardagliga sociala miljöer som individen rör sig mellan. Dessa är dock mer eller mindre definierade utifrån en fysisk plats eller, om man så vill, ett faktiskt rum. Tydligast framstår musiken som rumsligt förankrad i hemmet, där olika familjemedlemmar delar på, och i vissa fall konkurrerar om, ljudrummet, och där det ibland finns behov av att stänga ute den musik man inte själv har valt. Samtidigt har jag också konstaterat att musikens performativa funktion tycks vara beroende av ”avståndet” till den/de man är tillsammans med, i det att det blir viktigare att framstå som enhetlig och konsekvent tillsammans med dem man inte känner så väl, och mindre viktigt tillsammans med familjemedlemmar och nära vänner. Kravet på konsekvens i uppträdande och musikanvändning ökar med andra ord med avståndet från det intima, förtroliga och välbekanta. Musik har alltså i flera avseenden tydliga vad man skulle kunna kalla rumsliga egenskaper och referenser, och den inverkar på hur vi uppfattar såväl oss själva som vår omgivning. Den kan fungera som utgångspunkt för exkludering, kategorisering och revirmarkering, men den kan också – mycket tack vare den musikteknologi som finns tillgänglig – användas för inredning av den egna tillvaron, skapandet av ett rum i rummet (jfr Bull, 2000; DeNora, 2000).

Tanken att musik och musikanvändning, i likhet med identitetsprocessen som den beskrivits ovan, skulle vara något som försiggår i olika ”rum” är

inte ny (jfr Stålhammar, 2004). Rumstanken är förvisso tilltalande ur analyshänseende, och tillämpbar både i fråga om sortering och kategorisering av empiriskt material och när det gäller den skriftliga dispositionen och framställningen. Men musiken är också rumslig till sin natur. Förutom att musik kan användas när individen framställer sig själv, och därmed kan påverka kroppens fram- och uppträdande i rummet, har musik också en fysiologisk och känslomässig inverkan på kroppen. Eftersom musik är ljud, som i sin tur är ett fysikaliskt fenomen, är detta inte underligt. Musikaliska element som rytm och tempo har en påtaglig förankring i kroppen, men är också fråga om en utsträckning i tiden. Det är inte heller vattentäta skott mellan rummet och kroppen (jfr DeNora, 2000), eftersom kroppen i sin tur påverkas av den omgivning som den befinner sig i.

Klingande musik utan någon som helst koppling till tid eller fysiskt rum måste alltså betraktas som en praktisk omöjlighet. Likväl kan portabla musikspelare, med vars hjälp musiken följer kroppen istället för att vara bunden till ett visst rum, ses som exempel på, och bidra till, såväl individualisering som frikoppling från det fysiska rummet. Det senare är ett signum för den globalisering som utmärker det senmoderna samhället, och som innebär att självet och samhället flätas samman i en dialektik ”mellan det lokala och det globala” (Giddens, 1997:32). Ökade möjligheter till avskilt musiklyssnande, och till att bära med sig musik och på så vis ljudsätta den egna tillvaron, medför en individualisering av såväl musikanvändning som musikupplevelse. Hit kan också räknas den nedladdning av enstaka låtar som till stor del har ersatt inköp av skivor (jfr Lilliestam, 2006): medan en skiva är att betrakta som ett koncept, en idé, som produceras med en tanke bakom de olika låtarnas inbördes ordning, överlämnar nedladdningen helt åt användaren att ordna, välja och just använda musiken efter eget huvud. Individualiseringen och frikopplingen från rummet är alltså att betrakta som två sidor av samma fenomen, i det att de utgör inte bara varandras motpoler utan också varandras förutsättningar.

Av min studie, liksom av tidigare forskning (Pasquier, 2005; Bergman, 2009; Werner, 2009a), framgår att ungdomar framför allt får tag på ny musik via kompisar, och då ofta genom just ljudfiler. Musik skickas och tas emot, väljs och väljs bort, söks och låter sig finnas i ett till synes gränslöst utbud. Men vad är det egentligen för musik som det är frågan om? Den musik man delar med sig av är sådan som man själv tycker om, eller som man tror att mottagaren kommer att uppskatta. Vidare söker man med hjälp av Internet efter musik som kompisar har tipsat om, och får då ofta ytterligare förslag på andra låtar av samma artist/grupp, i samma eller någon närliggande stil, alternativt sådant som man kan förväntas gilla eftersom andra som sökt på samma sak har gjort det. Följden av detta

riskerar att bli ett internrefererande system, där de vidgade musikaliska vyerna i själva verket begränsas till en mycket liten radie. För detta talar resultatet av den enkät som genomfördes i studiens inledning. Även om den genererade ett rätt så omfattande material, sett till antalet låtar, artister och grupper, så var det tämligen begränsat i fråga om musikaliska genrer. Exempelvis lyser instrumentalmusik och s.k. klassisk eller konstmusik, liksom musik med annat ursprung än västeuropeiskt eller anglosaxiskt, med sin frånvaro. Förvisso var olika musikstilar representerade i enkätmaterialen, men samtliga kan hänföras till populär- och ungdomsmusikgenrerna. En liknande slutsats dras av Werner (jfr Werner, 2009a), som konstaterar att ungdomarna (eg. tonårstjejerna) i hennes studie i sin medieanvändning har i princip obegränsade möjligheter att få tag på musik från hela världen, men att dessa inte utnyttjas. Uttryckt i termer av val och valmöjligheter kan man säga att det, sett till vad som är åtkomligt, finns hur mycket musik som helst att välja mellan, men att valmöjligheterna i praktiken begränsas till det närliggande och välbekanta. Att göra ett val innebär definitionsmässigt ”det att bestämma sig för en möjlighet bland flera *som är klart urskiljbara och på förhand givna*” (Nationalencyklopedins ordbok [val]), varför det helt enkelt inte är möjligt att välja något som man inte känner till, eller åtminstone vet om att det existerar. Denna tanke ska jag återkomma till i de följande diskussionsavsnitten.

Den kompetenta musikaliska deltagaren

Målet för identitetsprocessen är att bli en vad Giddens kallar ”kompetent aktör”, vilket innebär att man genom kontroll av den egna kroppen och dess känslor är kapabel att ”umgås med andra på lika villkor i produktionen och reproduktionen av sociala relationer” (Giddens, 1997:71), samt om förmåga att anpassa sitt uppträdande till olika livssektorer. Det är med andra ord en fråga om samspelet mellan individen och hennes sociala sammanhang, om att framgångsrikt få ihop självbild och publik bild (jfr även Jenkins, 2008). För att vidare utforska relationen mellan musik och identitet ska jag här diskutera vad som kännetecknar en ”kompetent musikalisk deltagare”.

Det för identitetsprocessen i det senmoderna så utmärkande valet (Giddens, 1997) är mycket framträdande i fråga om musik och musikanvändning: man ska välja mellan olika former av deltagande, välja hur man vill känna sig, vad man ska lyssna på och hur man ska tala om det. Dessutom ska man välja förhållningssätt till musiken, hur man vill framstå i andras ögon och vad man därmed vill (lära sig att) tycka om. Alla dessa musikaliska val bidrar till att ge ”en materiell inramning till en speciell berättelse om självidentiteten” (Giddens, 1997:101). Musikanvändning och

de val som följer med den är på ett sätt något som sker mycket medvetet, med en, om än inte alltid uttalad, kunskap om vad man vill uppnå. Samtidigt är musikanvändning i egenskap av rutiniserad, vardaglig praktik något som till största delen sker vanemässigt. De medvetna musikaliska valen görs med andra ord oftast utan att den grund som de vilar på är tydligt formulerad.

”Kompetens” i fråga om deltagande handlar om mötet mellan det individuella, kroppen, tanken och känslorna, som ska hanteras och kontrolleras, och de yttre villkor, som individerna har att förhålla sig till i relationen till, och interaktionen med, andra. Också översatt till musikanvändning kan det kompetenta deltagandet förstås som sammansatt av såväl individuella som sociala aspekter. Å den ena, individuella, sidan handlar det om att använda musik utifrån de egna, personliga preferenserna som en del i ett reflexivt skapande av sinnestillstånd (DeNora, 2000). Detta görs genom att man väljer musik beroende på hur man känner sig och utifrån vad man vill uppnå, med en vetskap om hur musiken påverkar en. Å den andra, sociala, sidan sker inte det musikaliska deltagandet i ett vakuum, utan de musikaliska deltagarna är omgivna av människor, strukturer och konventioner som inverkar på deras egna, och uppfattningen om andras, val.

I kapitlets inledning hävdade jag att musik är ett socialt fenomen som färgas av sina användare och de sammanhang där den används, men denna ”färgning” blir i sin tur till strukturer, uttalade uppfattningar om hur det *är*, och konventioner, mer eller mindre uttalade regler för hur det *ska vara*. Musikstilar, former för utövande och även musikinstrument är därför inte neutrala, utan infärgade av dessa regler och uppfattningar. Härigenom styrs, och på sätt och vis också förenklas, det musikaliska deltagandet i vardagen, eftersom det reducerar antalet valmöjligheter, åtminstone de som är inom bekvämt räckhåll. Eller, annorlunda uttryckt, det musikaliska deltagandet i vardagen struktureras av sociala konventioner (jfr Giddens, 1984; Asplund, 1987), som föreskriver vad som är rätt respektive fel för olika individer att ägna sig åt eller tycka om.

Ur en synvinkel innebär alltså ett kompetent musikaliskt deltagande att, enkelt uttryckt, välja musik med självkänedom; ur en annan att inte bryta mot konventioner genom att ägna sig åt ”fel” musik. Att bara anlägga det ena eller andra perspektivet ger dock en förenklad, eller rentav missvisande, bild av verkligheten. Som jag framhöll ovan handlar deltagandets kompetens om mötet mellan, och förmågan att foga samman, dessa båda sidor eller perspektiv: om att framgångsrikt få ihop självbild och publik bild. Exempel på att det inte handlar om antingen det ena eller det andra, utan om just en kombination, är att musikaliskt deltagande inte bara är en fråga om vad man faktiskt *lyssnar* på, utan också om vad man *säger* sig

lyssna på – och omvänt, inte bara om vilken slags musik man använder för att framställa sig själv, utan också om vad man faktiskt ägnar sig åt.

Huruvida det är möjligt för den individuella och den publika aspekten av musikanvändningen att, även om de inte helt stämmer överens, ändå samexistera, har att göra med i vilken utsträckning individen uppfattas som autentisk av sig själv och andra. Motsatsen till autenticitet skulle då vara imitation, vilket i sin tur är något som förknippas med yngre åldrar och som därmed uppfattas som ”omoget”. Istället krävs aktiva och genomtänkta val av vilken musik man ska ägna sig åt och, kanske framför allt, *hur* man ska göra detta. För att uppfattas som autentisk måste det finnas ett personligt förhållande till musiken, så att denna kan införlivas i det egna uppträdandet. Detta gäller inte bara i de situationer där musiken ljuder, utan också i användandet av musikaliska stilattribut och de uppfattningar som kommer till uttryck i talet om musik. Följaktligen betraktas det inte som autentiskt att framställa sig själv med hjälp av visuella resurser från en musikstil som man inte har några djupare personliga erfarenheter av. Då uppfattas man som en som just imiterar, en s.k. *wannabe*. Enkelt uttryckt kan man lyssna på, och tycka om, musik som man inte använder för att framställa sig, medan det omvända inte är möjligt. Här är dock skillnaden mellan musiken som sådan å ena sidan, och individens förhållande till musik å den andra, av avgörande betydelse. Att lyssna på ”radio-pop” eller annan musik som definieras som mainstream är både accepterat och normalt, så länge det finns ett medvetet val i grunden. Eventuella kritiska röster utgår från uppfattningen att detta är musik som man inte väljer, utan som man lyssnar på av slentrian. Det finns också en antydning i materialet om att detta val kan göras på olika nivåer: exempelvis behöver det inte vara fråga om enskilda låtar eller artister/grupper, utan det kan ske genom att man väljer en viss radio- eller tv-kanal, som i sin tur gör ett urval inom vissa stilmässiga ramar.

Om det kan uppfattas som mindre autentiskt att låta sig sköljas med strömmen utan att själv ha tagit ut riktningen, så brister den som framställer sig med hjälp av musik som saknar en fast förankring i det egna musikaliska deltagandet minst lika mycket i trovärdighet. Att ”ha en stil” eller kunna uppvisa en någorlunda enhetlig musiksmak är inget självändamål, utan ett av flera olika tänkbara förhållningssätt till musik. Inte heller verkar det vara ett särskilt vanligt förekommande sådant, åtminstone inte bland 14–15-åringar som inte bor i storstäder: det är inte för intet som det ”vanliga” (jfr Bjurström, 2005), inte alltid synliga, musikaliska deltagandet kallas för just vanligt. Musik kan vara *ett* sätt att framställa, och synliggöra, sig själv, men den som begagnar sig av det påbörjar också en balansgång mellan att vara normal eller speciell, cool eller töntig. När detta görs

framgångsrikt går man från att vara en som iakttar till att bli sedd, en som andra tittar på.

Hur kan då den ombytlighet, som på det individuella planet tar sig uttryck i ständigt förändrade spellistor, förstås utifrån tanken om autenticitet som en röd tråd, om sammanhang och kontinuitet? Min slutsats är, i enlighet med ovanstående resonemang, att det inte först och främst är en fråga om musiken som sådan, utan om hur individen väljer att förhålla sig till denna. Ett stort utbud av musik kräver att man gör ett urval, men att detta förändras över tid och med skiftande sinnesstämningar och kontexter är snarare ett tecken på ett aktivt och reflexivt förhållningssätt till musiken än på bristande autenticitet. En parallell kan möjligen dras mellan musikvanor och den livsstilssektor som Giddens (1997) tar som exempel, nämligen matvanor: somliga håller en strikt diet, och för en del av dem har kosthållningen en viktig performativ funktion. Många skulle dock beskriva sig själva som "allätare". Även om samtliga har något som de föredrar framför annat är det ingen som förväntar sig att de ska inta endast detta vid alla tillfällen och tider på dygnet. Att man väljer att lyssna på olika slags musik borde i analogi härmed inte heller innebära ett trovärdighetsproblem; inte ens att "byta stil" över ett jullov, så länge man är en sådan som framställer sig med hjälp av musik.

Ett kompetent musikaliskt deltagande i vardagen ska, slutligen, inte förväxlas med det som jag i avhandlingen valt att benämna musikalisk förmåga. I en livssektor som skolan, eller i en talangreality som *Idol*, spelar i och för sig denna förmåga en central roll, men det kompetenta deltagandet handlar framför allt om att kunna uppvisa en realistisk uppfattning om den egna musikaliska förmågan, och om att anpassa sig efter det sammanhang eller den livssektor man för tillfället befinner sig i. Den medvetenhet om normer och konventioner på musikens område, som tydligt artikuleras i föreliggande studie, existerar sida vid sida med en uttalad tolerans gentemot andras musikaliska val och grad av förmåga. Toleransen tycks dock gälla själva det musikaliska valet, och inte i samma grad okunskap om spelreglerna. Å ena sidan har var och en frihet att ägna sig åt musik efter eget gottfinnande, å andra sidan förväntas man hålla sig inom gränserna för det som anses vara socialt acceptabelt. Speciell – att göra, och framställa sig själv genom, självständiga val – eller normal – att inte bryta mot rådande konventioner? Speciell *och* normal, trovärdig i både egna och andras ögon – och med förmåga att förflytta tyngdpunkten beroende på umgänge och sammanhang så att jämvikten upprätthålls – sådan är den kompetenta aktören, och den kompetenta musikaliska deltagaren.

Musik i vardagen – och skolan?

I avhandlingens teoretiska utgångspunkter argumenterade jag för att skolan är att betrakta som en del av ungdomars vardag. Jag har dock kunnat konstatera att skolans musikundervisning i många stycken framstår som åtskild från ungdomars vardagliga musikanvändning, varför denna utgångspunkt kan ifrågasättas. Kan skolan vara en del av vardagen om det som sker där skiljer sig så markant från det utanför, att skolan, eller mer exakt skolans musikundervisning, kan beskrivas som ett nära nog isolerat rum? Ja, så som jag har definierat begreppet vardag kan den vara det. Jag har hävdad att det inte är aktiviteter eller miljöer *i sig* som är vardagliga eller inte, utan att dessa alltid måste ses i relation till de individer som omfattas av dem. Jag har också ansett det vara en viktig poäng att studera ungdomars musikaliska deltagande utan att på förhand särskilja olika för dem vardagliga kontexter. Skolan, och skolans musikundervisning, kan alltså betraktas som en del av ungdomars vardag, även om det som äger rum där inte med självklarhet är *vardagligt*. Därför har jag nu för avsikt att, mot bakgrund av den tidigare diskussionen om relationen mellan identitet och musikanvändning i det senmoderna samhället, problematisera skolans musikundervisning.

Skolämnet musik har en lång tradition av att lära ut vad som är rätt och fel, bra och dåligt, i fråga om musik. Efter att man under slutet av 1900-talet, åtminstone i läroplanens formuleringar, övergett idén om en ”smakfostran” (Skolöverstyrelsen, 1962:17; 1969:14) som syftade till att lära barn och ungdomar att uppskatta den goda musiken (dvs. ej populärmusik) som ett led i fostrandet av goda medborgare, har musikundervisningens roll i den svenska grundskolan blivit både diffus och ifrågasatt. Enligt Sernhede (2006) har vardagens och vardagskunskapernas inträde i skolan lett till svårigheter att legitimera verksamheten bland ungdomar. Detta gäller alltså skolan som helhet, men kanske är populärkulturens inträde i skolan som allra tydligast i fråga om dess musikundervisning (Skolverket, 2004:140; Green, 2008). Min avsikt här, vill jag säga med en gång, är nu inte att plädera för ett återinförande av nämnda smakfostran, eller en bannlysning av populärmusik från skolornas musiksalar. Jag anser dock att det, utifrån den studie jag har gjort, finns en del att diskutera i fråga om musikundervisningens roll i skolan och samhället.

Till att börja med har jag, som tidigare påpekats, inte studerat tillämpad musikundervisning, eller musiklärares avsikter i sin dagliga verksamhet. Däremot har jag efterfrågat ungdomars uppfattningar om musikundervisning, och funnit att den präglas av ambivalens: musik i skolan är i och för sig roligt och ett välbehövligt avbrott från andra ämnen, men på längre sikt är det svårt att se någon verklig nytta med det. Musik anses vara kul, men

onödigt, och i jämförelse med andra skolämnen inget riktigt sådant. Att det skulle vara "onödigt" hör samman med ett nyttotänkande, där målet ligger bortom själva verksamheten; en uppfattning att man ska lära sig något som sedan ska vara användbart i något annat sammanhang (utanför skolan) – och det är i detta andra, efteråt, som man inte ser någon nytta med att t.ex. kunna spela instrument. Synsättet är framför allt utmärkande för dem som inte spelar eller sjunger på fritiden, medan de som gör det har större behållning av musicerande här och nu, och det är kanske inte så konstigt: det är knappast möjligt att lära sig spela ett instrument genom att göra det högst en gång i veckan under en begränsad period. Den starkt begränsade tidstilldelningen till musikämnet resulterar i begränsade färdighetskunskaper, även om det i stor utsträckning tycks vara dessa som är det primära målet för undervisningen. Ur elevsynpunkt blir det mer en fråga om att uppnå ett visst betyg än att faktiskt lära sig spela.

Ambivalensen inför skolans musikundervisning kan dock inte enbart förklaras utifrån tidsbrist eller kortsiktigt tänkande, det handlar också om ungdomarnas förhållande till musik i vardagen. Jag hävdade tidigare att skolans musikundervisning utgör en livssektor som i hög grad är isolerad från andra livssektorer. Samtidigt är det just i relationen till dessa andra som musikundervisningens dilemma formuleras: många av ungdomarna sysslar med musik på fritiden, men under helt andra former än i skolan. När dessa former inte beaktas riskerar musikundervisningen att bli ett ensligt forum för, i dubbel mening, instrumentella färdigheter, som ofta inte har någon plats i ungdomarnas strategiska livsplanering. Musik blir delvis något annat i och utanför skolan. Vardagligt musiklyssnande är starkt förknippat med upplevelser (om än inte nödvändigtvis starka sådana). I skolan verkar det däremot som att musiken inte ens alltid uppfattas som musik. Den kompetenta musikaliska deltagaren och användaren, som lyssnar, väljer, laddar ner och delar med sig av musik, ställs i skolans musikal inför uppgifter där dessa kunskaper inte fyller någon funktion. Försöken att bemästra hantverket åtföljs av en upplevelse av att befinna sig under sin egentliga musikaliska förmåga, och samtal om musikundervisning tenderar också att till stor del handla om just oförmåga.

Detta gäller emellertid inte dem som spelar och/eller sjunger på fritiden, och som uppenbarligen har nytta av det på musiklektionerna och när det kommer till betygsättning (Skolverket, 2004). Problemet ligger snarare i skolans, och i synnerhet musikämnets, oförmåga att formulera och kommunicera sina egna utgångspunkter och syften, och därmed skapa en legitimeringsgrund för verksamheten. Som Sernhede påpekar måste skola och lärare hysa respekt för, och ha kunskap om, ungas vardagskultur, men det är "inte det samma som att låta denna kultur styra utvecklingen av och

verksamheten i skolan” (Sernhede, 2006:12). Det är just här som det blir otydligt: musikundervisningen legitimeras och motiveras gärna utifrån musikens identitetskapande funktion utanför skolan (Kursplan Musik, 2000; Skolverket, 2011:100), vilket väcker förväntningar på att det är identitetsarbete som musikundervisningen ska ägnas åt. Samtidigt leder en musikundervisning som försöker efterlikna vardagligt musikaliskt deltagande till förvirring, eftersom den svårligen kan fylla denna funktion för alla elever samtidigt. I bästa fall gör den det för de redan musikintresserade, i värsta fall blir lektionerna mest en fråga om musiklärarens identitetsarbete⁵³.

Problem uppstår alltså, som jag ser det, när musikundervisningen blir vardagsmusicerande för några få, och något som är svårt både att ta del i och förhålla sig till för resten. Tämigen ofta rör diskussionen vilken slags musik undervisningen ska ägnas åt. En viktig fråga är dock också hur detta ska göras. Jag har visat att musik, även om den upplevs och används individuellt, också är en social företeelse som i varierande grad präglas av sociala förväntningar och konventioner. När musiken används i undervisningen är detta inget man kan bortse ifrån, utan istället något som aktivt måste hanteras. Eleverna kan inte utlämnas åt vare sig det sociala sammanhang som klassituationen innebär, eller åt undervisningsformer som försöker efterlikna musikaliskt lärande och deltagande utanför skolan (jfr Bergman, 2009). Här ska också påpekas att det som med pedagogisk terminologi benämns informella undervisningsformer bara är informella för dem som musicerar på egen hand. För de övriga är dessa rimligen lika formella som resten av verksamheten. Skolans musikundervisning har en viktig uppgift att fylla just för att barn och ungdomar har så mycket musik omkring sig i sin vardag, men inte genom att försöka reproducera denna vardag och de kunskaper som hör till den (jfr Sernhede, 2006). Istället måste man vara medveten om att den som väljer musik väljer det välbekanta och på ett sätt som främjar den publika bilden av henne eller honom, att preferenser förutsätter ett visst mått av igenkänning och att den personliga upplevelsen av, eller hur man framställer sig med hjälp av, musik är identitetsaspekter som inte kan, eller ska, betygsättas.

Musikens benägenhet att engagera och involvera olika aspekter av identitetsprocessen måste beaktas och tas på allvar, både vad beträffar formuleringen av mål och intentioner på ett övergripande plan och i själva genom-

⁵³ Musiklärarens identitet hänger också ihop med ämnets, eftersom musiklärare inte sällan får personifiera musikämnet på en skola (Danielsson, 2003). Musiklärarens, tillsammans med elevernas, intressen får också ofta styra inriktningen på undervisningen (Skolverket, 2004).

förändret av undervisningen. Att musik inte bara är neutrala toner, sång och spel, utan något som i ungdomars vardag är laddat med så mycket mer, ställer krav på dem som arbetar med musikundervisning i skolan, och ytterst på de utbildningar som förbereder för sådana yrken. Det är dock inget problem att skolan inte är, eller förmår vara, en alltigenom vardaglig kontext – problemet är om det är vad som förväntas. Skolan i det senmoderna, demokratiska samhället måste istället, efter vad Sernhede menar, vara ”en plats där [...] identitetsarbete och omvärldsorientering sätts in i andra kontexter” (Sernhede, 2006:15). För musikundervisningens del innebär det att inte oreflekterat ge utrymme för en dragkamp mellan självbilder och publika bilder, utan att sträva efter att bli en frizon, ett frirum, där man får se det bekanta på nya sätt, och bekanta sig med det obekanta. Musikämnet må ha större identitetsproblem än andra ämnen i den svenska skolan, men det har också, just för att musik i likhet med demokrati är en fråga om deltagande, unika möjligheter att i skolan bli ”en av demokratins mest intensivt arbetande verkstäder” (Sernhede, 2006:16; jfr Frith, 1996a, 1996b; Small, 1998; Grandin, 1999). En sådan musikundervisning inrymmer musikaliska erfarenheter av skilda slag och främjar individens förståelse av både sig själv och andra. Därmed blir musik i skolan inte bara kul, utan också nödvändigt.

Avslutande reflektioner

Påfallande få av de ungdomar som deltog i studien beskriver sig själva som särskilt musikintresserade. Likväl tycks en stor del av deras vakna tid vara fylld av musik. Deras beskrivningar visar också på ett i många stycken engagerat förhållningssätt till den musik som finns i deras vardag, även om graden av reflektion, eller kanske vanan eller viljan att verbalisera denna, varierar mellan de olika individerna. Detta sammantaget med att dessa ungdomar, trots sitt ibland outtalade intresse – eller till och med uttalade intresse – för musik, faktiskt valde att vara med i gruppsamtal och sedan låta sig intervjuas, visar att musiken är ett väsentligt inslag i deras vardagsliv. Att det dessutom är möjligt att i en enkät efterfråga ”fem låtar/musikstycken som du har lyssnat på de senaste dagarna” och få svar på det kan också det tolkas som ett tecken på musikens betydelse för ungdomarna.

En primär utgångspunkt för denna studie, teoretiskt såväl som empiriskt, har varit uppfattningen om individen som aktivt deltagande i sin egen, reflexivt konstituerade identitetsprocess (Giddens, 1997; Jenkins, 2008). Musikvanor och vardaglig musikanvändning har en naturlig koppling till frågor om identitet, i och med att det först och främst är i vardagen som identitetsprocessen äger rum (Giddens, 1997; Jenkins, 2008). Jag har

därför intresserat mig för ungdomarnas vardagliga musikaliska deltagande, vilket omfattar olika musikaliska aktiviteter utan att göra skillnad på ”aktivt” musicerande och ”passivt” lyssnande (jfr Willis, 1990; Small, 1998; Grandin, 1999). För att denna utgångspunkt redan från början skulle genomsyra studien ställde jag inledningsvis frågan till ungdomarna hur de ”sysslar” med musik. Det visade sig dock att flera av dem, i synnerhet de som inte själva musicerade, inte delade detta synsätt utan gjorde tydliga distinktioner mellan olika former av musikaliskt deltagande.

Eftersom studien behandlar ungdomars musikaliska deltagande i vardagen spelar det förstås roll hur vardagen ser ut för just dessa ungdomar. Detta påverkas i sin tur av faktorer som ålder och bostadsort. Om man, som jag har gjort, utgår från att identitetsprocessen till stor del äger rum i vardagen, och att vi definierar oss själva med hjälp av resurser i omgivningen (Bauman & May, 2004), blir den vardagliga omgivningen och de resurser som där står till buds av avgörande betydelse för hur individen uppfattar såväl andra som sig själv. Gemensamt för ungdomarna som deltog i studien var att de var 14–15 år gamla och gick i åttonde klass i grundskolan. Vid sidan av skola och fritidsaktiviteter av olika slag är kompisar ett viktigt inslag i vardagen, liksom umgänget med föräldrar och syskon. Trots att urvalet av skolor och klasser där undersökningen genomfördes gjordes så att skolornas upptagningsområden i bägge fallen omfattade såväl tätort som landsbygd, villor som flerbostadshus, och trots att en sådan variation också framgår av den bakgrundsinformation jag fick av ungdomarna i intervjuerna, tycks detta inte vara något som, enligt ungdomarna, har någon större betydelse när det gäller tillgång till musik eller möjlighet till musikaliskt deltagande. Detta kan kanske förklaras ur ett åldersperspektiv: när man går i åttan är det sannolikt av större betydelse vilken klass man går i – 8A eller 8B, inte längre i sjuan men heller inte ännu i nian – än vilken (social) klass man tillhör. På den mindre orten är skolan dessutom den enda i sitt slag, varför det sannolikt inte är relevant för ungdomarna att göra jämförelser med andra skolor på det sätt som kan förekomma i större städer (jfr Lilliestam, 2001).

Ytterligare en förklaring kan vara att den tekniska musikutvecklingen bidragit till att musik, åtminstone i fråga om lyssnande, inte i samma utsträckning som tidigare är en fråga om ekonomiska tillgångar. I någon mån är detta motsägelsefullt, eftersom datorer, radio- och tv-apparater, mobiltelefoner och mp3-spelare förvisso kostar pengar. Somligt av detta tycks ändå ingå i hemmens, och ungdomarnas, grundutrustning, så att de allra flesta har tillgång till radio, tv och en portabel musikspelare av något slag. En dator finns ofta i hemmet, och om det inte gör det, eller om man saknar ett visst program, kan man vända sig till kompisar eller till exempel

en granne. Själva musiken laddas för det mesta ner i form av ljudfiler och skickas mellan kompisar, eftersom skivinköp anses vara både dyrt och onödigt. Måhända är det ändå så att de socioekonomiska förhållandena har betydelse för i vilken utsträckning man är hänvisad till att samsas om, eller låna, teknisk utrustning, vilket i sin tur skulle kunna innebära en begränsning, om än inte av tillgången på musik, så i alla fall för valmöjligheterna (jfr Giddens, 1997; Werner, 2009a).

Att den tekniska utvecklingen gått mycket fort framåt de senaste åren blir tydligt när jag betraktar avhandlingsarbetet i backspeglarna. Vid tiden för den empiriska delen av studien använde flera av ungdomarna mp3-spelare dagligen för att lyssna på musik. Några av dem använde istället sin mobiltelefon för detta ändamål. Idag hade förhållandet nog varit annorlunda – sannolikt hade mobiltelefonen varit det förhärskande lyssningsmediet. Jag tror dock att en analys av tendenser i fråga om individuellt lyssnande och spridande av musik via ljudfiler fortfarande, och kanske ännu mer idag, äger sin giltighet. En annan förändring i det musikteknologiska landskapet sedan undersökningen genomfördes våren 2007 är den framgångsrika utvecklingen av musiktjänster på Internet, vilka gör det enkelt och billigt att få tag på musik.⁵⁴ Jag betvivlar inte att detta tillsammans med ökade möjligheter att lyssna på musik i mobiltelefon har påverkat människors musikanvändning, men anser att utvecklingen snarare ska förstås som en ”tillspetsning” (jfr Fornäs, 1987) av det som tidigare varit, än som att denna utveckling tagit en ny riktning. Kort sagt, jag för mina resonemang utifrån ett empiriskt material som vid det här laget har några år på nacken, men vill samtidigt hävda att de tendenser som kan skönjas där med tiden snarare förstärks än förändrats.

Avslutningsvis kan konstateras att de teoretiska perspektiv som anlagts i studien har hjälpt mig att få syn på sådant som annars hade kunnat gå mig förbi, och att de har varit inte bara möjliga, utan också lämpliga, att applicera på musik och musikanvändning. Jag anser också att tillämpningen på detta empiriska område har bidragit till att ytterligare tydliggöra de analytiska redskapen. En motsvarande ömsesidighet råder på sätt och vis mellan det mångvetenskapliga sammanhang som avhandlingsarbetet till stor del har ägt rum inom, och min ämnesmässiga tillhörighet. Tillgången till olika discipliner och förhållningssätt har gjort mig öppen för olika sätt att tänka, men på samma gång också mer medveten om det egna ämnet. Detta ser jag som något mycket värdefullt, även om det stundtals har varit både besvärligt och förvirrande. Med en i mångt och mycket sociologisk ingång till

⁵⁴ Som exempel kan nämnas Spotify, en av de mest namnkunniga musiktjänsterna, som lanserades i oktober 2008 (Nationalencyklopedin [Spotify]).

ungdomars musikaliska deltagande i vardagen har jag kunnat studera ett vitt område som sträcker sig utanför det traditionellt musikpedagogiska. De trådar som jag inte förmått fästa ordentligt kan vara möjliga att ta upp i framtida forskningssammanhang. Musikens betydelse för människor i olika åldrar och kontexter, och med olika bakgrund, kan utforskas ytterligare. Det behövs också konstruktiva diskussioner om skolans plats i samhället, liksom om det konkreta arbete som äger rum i skolans vardag – varje dag. Förslagsvis görs det i form av samarbeten mellan forskare från olika ämnen och med en öppenhet för att en kombination av olika perspektiv ger en bättre helhetsbild och överblick, vare sig det gäller musik, identitet, skolan eller något annat.

Slutord

På väggen ovanför skrivbordet i mitt arbetsrum sitter Tomas Tranströmers så ofta citerade dikt Romanska bågar. När det känts som att avhandlingskapitel och seminarietexter aldrig ville bli riktigt färdigskrivna har jag påmint mig om raden ”Du blir aldrig färdig, och det är som det skall” och tänkt: avhandlingen är inte färdig än, och det är ok. Påskriften ”arbetsmanus” har sedan till en eventuell läsare signalerat att detta är något som fortfarande är under arbete.

Med tiden har jag dock börjat läsa den där raden annorlunda. Det stämmer att jag aldrig blir färdig, men det blir faktiskt avhandlingen. Inte av sig själv, utan för att jag ser till att den blir det. Jag måste slutföra, avsluta, nöja mig, och sätta punkt. Och nu har stunden kommit då det är dags att göra det och gå vidare.

Nu gör jag det – nu.

Summary

Music between us: orders of identity in adolescents' musicking

Introduction

Previous research on young people, music, and identity has mainly engaged either with subculture styles or with music-making. For that reason, this thesis considers ordinary Swedish teenagers and their everyday use of, and views on, music, following Stålhammar (2004), Bergman (2009), and Werner (2009a).

The aim of the study is to analyse the relationship between identity and adolescents' use of music in their daily lives, addressing three research questions:

- How do adolescents use music in different everyday contexts?
- What is the social and individual meaning of music in these settings?
- Which aspects of the identity process become visible in the adolescents' use of music and their views on it?

Theoretical premises

I employ theories that hold identity to be a process, and that comprise the social as well as the psychological aspects of the individual. With identity here considered to be experienced, ascribed, and performative, Jenkins' notion of identity as three distinct 'orders' (Jenkins, 2008), and Giddens' notion of self-identity as a reflexive project (Giddens, 1991) serve as theoretical points of departure.

The orders defined by Jenkins (2008) are the *institutional* order, to which group identification and categorization are central; the *interactional* order, focusing on relationships between individuals; and the *individual* order, where identity is embodied in selfhood. The identity process can be understood as the interplay between these three orders. According to Giddens, identity in late modernity is 'something that has to be routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual' (Giddens, 1991:52). Among the applicable concepts are *authenticity*, bodily *appearance*, bodily *sensuality*, and *regimes* emerging from the interaction between social conventions and individual preferences (ibid.). Inspired by Giddens, I also use the term *life sectors*. In the reflexive project of self-identity, the individual aims to become a *competent agent*: someone who is 'able to join with others on an equal basis in the production and reproduction of social relations' (Giddens, 1991:56).

Since for both Giddens and Jenkins the reflexive identity process takes place in everyday life, it is a concept that is essential to this study. My notion of everyday life is that it comprises almost everything but special events (see Berger & Del Negro, 2004), thus including school as a part of adolescents' everyday lives. I also adopt the idea that people are active, not passive, in their day-to-day use of cultural products (see Certeau, 1984; Willis, 1990), which ultimately leads to Small's definition of *musicking*: 'To music is to take part, in any capacity, in a musical performance' (Small 1998:9). In this sense, music has democratic implications, since music as well as democracy is a question of participation (cf. Grandin, 1999).

Method

The empirical part of the study was carried out among fifteen eighth-graders (14–15 years) in two schools in two Swedish cities, one medium-sized and one small. The design resembles a 'funnel' (Morgan, 1997), for I first met larger groups of teenagers, followed by focus groups, and finally conducted individual interviews. These different parts complement one another in the study as a whole.

As an initial orientation, I asked the study's informants to tell me about their use of music in their lives, no matter if music was the main activity or an accompaniment to something else. They were also requested to write down five songs or pieces of music they had listened to recently. This not only provided outlines of the adolescents' musical preferences, it also functioned as a point of departure when choosing music to serve as a stimulus in the focus groups' conversations – and pointed to tendencies to be borne in mind as the study proceeded. For example, it was clear that almost all the music mentioned in the questionnaire could be characterized as Western pop music (mainly originating from the US, Sweden, and other European countries) and there was hardly any music without vocals (and they were mostly in English).

The music from the initial questionnaire fell into six principal categories: pop, rock, hard rock/heavy metal, hip-hop, dance/techno, and other. From these categories, I picked six examples (although no specific song or artist from those mentioned), which were then played to focus groups of three or four adolescents. The focus group conversations centred on the music, the kind of people who like it, and those who do not. Later, I carried out individual, or in some cases pairwise, interviews with all the informants from the focus groups in order to chart their individual relationships with music and their personal use of it.

The interviews and group conversations were recorded and carefully transcribed. The material is analysed thematically in three chapters on

music and ‘them’, music and ‘us’, and music and ‘me’. This disposition was inspired by Jenkins’ three ‘orders’ (Jenkins, 2008) and Giddens’s notion of ‘the reflexive constitution of self-identity’ (Giddens, 1991:86) – the chosen analytical tools in the thesis.

Music and ‘them’

I begin by investigating music as a means of group identification and categorization, starting with the assumption that talking about ‘the other’ – evoking differentiation to those one is not – is a way of saying something about who one is, or wishes to be. The categories that emerged from the adolescents’ talk about music are age, gender, ethnicity, and urban versus rural life combined with social class.

The demarcations and regimes with respect to age are very explicit in the material, speaking to the informants’ musical preferences as well as their use of technology and ways of listening to music. The adolescents do not want to be considered younger than they actually are. The linking of bodily appearance (Giddens, 1991) with music styles is something that is associated with older teenagers, while role models and idols are associated with younger children. School music is singled out as children’s music.

Girls seem to have better options than boys when it comes to listening to different kinds of music. When talking about music, boys as well as girls use the label ‘girly music’ in a disparaging way. A hierarchy appears where masculinity is superior to femininity, and where the exaggerated feminine is considered to be infantile (see Bergman, 2009; Connell, 2009).

Individuals of non-Swedish (and non-European) origin are thought of as members of a distinct and homogeneous category, whereas the heterogeneity of the group made up by native Swedes is something taken for granted. The former are assumed to listen to hip-hop (Lilliestam, 2001; Werner, 2009a), especially with lyrics in Swedish; the latter are assumed to listen to a variety of musical styles, including hip-hop but with English lyrics.

A further category stands out, for it differs from the others by it being defined from a subordinate ‘we’ position. From the adolescents’ point of view, the most prominent features of the members of this group are urbanity and popularity. A high level of social status is ascribed to those who are close to the action of the city centre, for they are supposed to be more up to date when it comes to music than are those who live in rural areas.

Talking about music becomes an important part of the adolescents’ descriptions of themselves. Different music styles carry associations to groups or categories that they want, or do not want, to be a part of (Bauman & May, 2004; Jenkins, 2008). It is also evident that, despite a generally tolerant approach to others’ musicking, there are several social conventions

concerning music, which results in regimes to which the individual is subject (see Giddens, 1991). As the informants categorize others, referring to their musical preferences, hierarchies between the categories emerge. Even so, these categories should not be thought of as fixed entities, but rather as resulting from social interaction within a certain context (Moser, 2006). To the adolescents, although proper musical behaviour seems to be a question of expressing musical preferences, independence or autonomy appears to be the most worthwhile goal. A person identified with a particular category is probably not thought of as being independent – a category by definition is, or at least is presumed to be, homogeneous.

Music and 'us'

In late modern society individuals move between different social settings and contexts (Giddens, 1991). In this chapter, I examine musicking in some of the adolescents' life sectors: family life at home, interaction with friends, formal music education, and communities of musical styles.

Home is an everyday place where musical preferences meet, and now and then collide. Primarily fathers' and brothers' tastes are mentioned when it comes to music played at home (or in the car), whereas mothers in a couple of cases are portrayed as the ones who sing with little children or make music for themselves. Music at home is hard to shut out, and therefore can be quite irritating, but eventually it can become incorporated in one's own preferences.

Friends prove to be the most important sources of new music. However, friendly interaction is not compelled by time or space. Using digital technology, others influence the adolescents, and they influence others too; in both cases, choices of appearance are included.

Music education in school is described by several teenagers as 'fun' in the short term, but 'useless' in the long term. Since most of the interviewees do not sing or play an instrument outside school, they do not take knowledge from their musical schooling to be part of their 'life-planning' (Giddens, 1991).

Distinctions are made between various musical styles and mainstream music. Even though mainstream music is conceived as 'normal', it can be said to create a community, albeit a vague one, (see Bjurström, 2005). Then again, style refers to visual attributes: a community based on a musical style does not necessarily take place in a physical space, while membership is achieved through a will and a decision about one's own appearance. This can evolve into a balancing act between the desire to be unique on the one hand and to be looked on as normal on the other (see Ambjörnsson,

2004). To consciously position oneself as a member of a musical style is a way of shaping one's self-image, not only one's public image.

Music's importance in the informants' self-descriptions differs between, and within, life sectors. It tends to be greater in company with unfamiliar people, so that appearing uniform and consistent is more important the further from the familiar the interaction gets. Musical learning in terms of learning to like music can be understood as a kind of 'life-planning' (Giddens, 1991), including the calculation of options and risks, whereas the use of school-taught musical knowledge for strategic life-planning is unclear.

Music and 'me'

Since the previous chapters deal with musicking from a wider social perspective and in different life sectors, this chapter focuses on informants' individual musical experiences: music listening and the development of musical preferences; the physical and emotional aspects of musical experience; the experience of musical expression; and musical ability and assessment. It has to be kept in mind, however, that even if an experience is characterized as 'individual' it is not necessarily one accomplished in private.

At home, the adolescents often use computers as sound systems. Otherwise, thanks to MP3 players and mobile phones, music listening is to a great extent a mobile and individualized activity (see Pasquier, 2005), characterized by personal, and often inconsistent, choices. Musical preferences change over time, if only because repeated exposure to certain music results in a decrease in the music's 'subjective complexity' (North & Hargreaves, 2008).

Music listening can facilitate everyday work (Sloboda, 2010) and have an effect on individuals' perceptions of their bodies as well as the space that surrounds them. Alone at home, for instance, music can be used to shut out the 'cold' silence and create a feeling of warmth and, despite the solitude, togetherness (see Bull, 2000; Ruud, 2005).

Musical experience is of course a matter of musical sounds, but visual impressions matter, too. With a comprehensive approach, which includes both listening and watching, different aspects of music can compensate for one another when needed. When it comes to the emotions, the most salient aspects are music's tempo, beat, and, above all, lyrics. However, music and lyrics can hardly be separated as the vocals are considered to be an inseparable part of the musical sound (see Lilliestam, 1988, 2006).

Musical ability is brought to the fore when discussing the reality television singing competition *Idol*, as well as music education in school. Indeed, the latter is to some extent thought of in terms of a lack of ability. A recur-

ring opinion is that the music on offer in music classes is ‘low grade’, in contrast to the music the adolescents listen to outside school. Musical ability is defined in relation to context. A lack of musical ability does not seem to be thought of as a problem; however, according to the adolescents, an inflated notion of one’s own musical abilities does imply a lack of self-knowledge.

Listening to music and musical choices should be understood as conscious and mindful actions, which are based on self-knowledge and an understanding of how one is affected by music. Being authentic is not the same as being consistent, in the sense of listening to the same kind of music all the time. Music can be chosen to vent emotions or to change mood. As part of the reflexive constitution of moods, music thus becomes a powerful resource to the sensuality of the body (see Giddens, 1991; DeNora, 2000).

Discussion

Summing up the study’s findings, the final chapter reviews the entire thesis project in order to discuss not only the characteristics of what is here termed the ‘competent musicking agent’, but also the wider implications of these findings for music education.

Conversations about music tend to underscore the importance of conventions and conditions for musicking in particular, as well as societal participation in general. Competent musicking agency is a combination of individual and social factors, and should not be mistaken for musical ability. Whether the individual and social aspects of musicking can coexist boils down to the question of authenticity: much like Giddens’s competent agent, the competent musicking agent moves between life sectors, maintaining balance between uniqueness and normality, and is therefore perceived as authentic by both herself and others.

In school, the competent musicking agent who listens to, chooses, downloads, and shares music is presented with tasks where this commonplace competence is useless. Music teachers need to be aware that pupils choose music that promotes their public image, and that the prerequisite of musical preference is a degree of familiarity. Above all, these are best seen as aspects of identity that cannot, and should not, be formally evaluated. Instead of yielding to a tussle between self-image and public image, music education should become a free zone where the well known is looked at in new ways, and where one could get to know the unknown.

Referenser

Litteratur och webbsidor

- Alsmark, Gunnar (1997). Inledning. I: G. Alsmark (red.), *Skjorta eller själ? : kulturella identiteter i tid och rum*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig : genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Asplund, Johan (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Barnombudsmannen (2006). "Konst, hur man lever, å lite annat" : barns och ungas tankar och åsikter om kultur. BR2006:03. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Bauman, Zygmunt & May, Tim (2004). *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter : människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bennett, Andy (2000). *Popular music and youth culture : music, identity, and place*. Basingstoke: Macmillan.
- Bennett, Andy (2005). *Culture and everyday life*. London: SAGE.
- Bennett, Andy (2006). Popular music and everyday life. I: A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (red.), *The popular music studies reader* (s. 137 – 139). Abingdon: Routledge.
- Bennett, Andy & Kahn-Harris, Keith (2004). Introduction. I: A. Bennett & K. Kahn-Harris (red.), *After subculture : critical studies in contemporary youth culture*. New York: Palgrave.
- Berger, Harris M. & Del Negro, Giovanna (2004). *Identity and everyday life : essays in the study of folklore, music, and popular culture*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik : ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet.
- Bjurström, Erling (1997). *Högt & lågt : smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa.

- Bjurström, Erling (2005). *Ungdomskultur, stil och smak*. Umeå: Boréa.
- Björnberg, Alf (1987). *En liten sång som alla andra : Melodifestivalen 1959–1983*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bloustein, Gerry (2007). 'Wigging People Out' : youth music practice and Mediated Communities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(6), s. 446–462.
- Bossius, Thomas (2011). Det musikaliska rummets betydelse för identitet og helse. I: K. Stensæth & L. O. Bonde (red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 45–59). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bossius, Thomas & Lilliestam, Lars (2011). *Musiken och jag : rapport från forskningsprojektet Musik i människors liv*. Göteborg: Ejeby.
- Bouij, Christer (1998). "Musik - mitt liv och kommande levebröd" : en studie i musikhärens yrkessocialisation. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Brändström, Sture (1997). *Vem är musikalisk? : intervjuer med musikhärare och musikhärarytbildare*. Stockholm: KMH förlag.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julian (2000). Hardcore Rappin' : populärmusik, identitet och kritisk diskurs. I: M. Persson (red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bull, Michael (2000). *Sounding out the city : personal stereos and the management of everyday life*. Oxford: Berg.
- Bull, Michael (2007). *Sound moves : iPod culture and urban experience*. London: Routledge.
- Camauër, Leonor & Nohrstedt, Stig Arne (2006). *Mediernas vi och dom : mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen*. SOU 2006:21. Stockholm: Fritze.
- Campbell, Patricia Shehan, Connell, Claire & Beegle, Amy (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), s. 220–236.
- Certeau, Michel de (1984). *The practice of everyday life. Vol. 1, The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Chaib, Mohamed & Orfali, Birgitta (1996). Introduktion till teorier och metoder kring sociala representationer. I: M. Chaib & B. Orfali (red.), *Sociala representationer : om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.

- Christenson, Peter G. & Roberts, Donald F. (1998). *It's not only rock & roll : popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Connell, Raewyn (2005). *Masculinities* (2 uppl.). Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn (2009). *Om genus* (2 uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Cook, Nicholas (2000). *Music : a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Crafts, Susan D., Cavicchi, Daniel & Keil, Charles (1993). *My music*. Hanover: University Press of New England.
- Danielsson, Annika (2003). *Om synen på musikämnet och musikläraren i svenska grundskolor : en kvantitativ studie*. Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.
- DeNora, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, Tia (2003). Music sociology : getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), s. 165–177.
- Drotner, Kirsten (2006). *At skabe sig - selv : ungdom, æstetik, pædagogik* (2 uppl.). København: Gyldendal.
- Dyndahl, Petter (2008). Norsk hiphop i verden. I: M. Krogh & B. Stougaard Pedersen (red.), *Hiphop i Skandinavien*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dyndahl, Petter & Graabræk Nielsen, Siw (2011). Musikkpedagogikk og autentisitet. I: M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (red.), *Musik och kunskapsbildning: en festskrift till Bengt Olsson* (s. 47–56). Göteborg: Art Monitor.
- Elliott, David J (1995). *Music matters : a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David J (u.å.). Music and Identity. Hämtat 27 februari, 2012, från <http://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/music-and-identity/>
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse : moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Musikhögskolan.

- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris : undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget : vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, Thomas Hylland (2004). *Rötter och fötter : identitet i en ombytlig tid*. Nora: Nya Doxa.
- Fornäs, Johan (1987). "Identity is the Crisis" : en bakgrund till kulturella uttrycksformers funktioner för ungdomar i senmoderniteten. I: U. Carlsson (red.), *Forskning om populärkultur : en antologi från NORDICOM-Sverige* (s. 29–39). Göteborg: Nordiska dokumentationscentralen för masskommunikationsforskning.
- Fornäs, Johan (1992). Navigationer på kulturfloden : stilskapande som kommunikativ praxis. I: J. Fornäs, U. Boëthius, H. Ganetz & B. Reimer (red.), *Unga stilar och uttrycksformer. FUS-rapport nr 4* (2 uppl.). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Frisén, Ann & Hwang, Philip (2006). Inledning och översikt. I: A. Frisén & P. Hwang (red.), *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frith, Simon (1981). *Sound effects : youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York: Pantheon Books.
- Frith, Simon (1996a). Music and identity. I: S. Hall & P. Du Gay (red.), *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Frith, Simon (1996b). *Performing rites : on the value of popular music*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Frith, Simon (2002). Music and everyday life. *Critical Quarterly*, 44(1), s. 35 – 48.
- Fuente, Eduardo de la (2012). The 'New Sociology of Art' : putting art back into social science approaches to the arts. *Cultural Sociology*, 1(3), s. 409 – 425.
- Gabrielsson, Alf (1983). Musikpsykologi. *Musikterapi*, 4, s. 6–16.

- Ganetz, Hillevi (2009). Mer talang! : genus och sexualitet i Fame Factory. I: H. Ganetz, A. Gavanas, H. Huss & A. Werner (red.), *Rundgång : genus och populärmusik*. Göteborg: Makadam.
- Gardiner, Michael (2000). *Critiques of everyday life*. New York: Routledge.
- Georgii-Hemming, Eva (2011). Shaping a music teacher identity in Sweden. I: L. Green (red.), *Learning, teaching, and musical identity : voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Georgii-Hemming, Eva & Westvall, Maria (2010). Music education – a personal matter? : examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of music Education*, 27(01), s. 21–33.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet : självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Grandin, Ingemar (1999). Det musikaliska deltagandet och den musikaliska medborgaren. I: S. Bohman, E. Amnå & L. Johannesson (red.), *Demokratins estetik. Statens offentliga utredningar 1999:129*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Grandin, Ingemar (2009). Ungdomskultur – och sen? Musikutbildning och utövande i svenska 1900-talsgenerationer. I: J. Fornäs & T. Harding (red.), *Kulturellt : reflektioner i Erling Bjurströms anda*. Linköping: Linköping University Electronic press.
- Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school : a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy (red.) (2011). *Learning, teaching, and musical identity : voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gregory, Andrew H. (1997). The roles of music in society : the ethnomusicological perspective. I: D. J. Hargreaves & A. C. North (red.), *The social psychology of music* (s. 123–140). Oxford: Oxford University Press.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå : om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.

- Haake, Anneli B. (2010). *Music listening in UK offices : balancing internal needs and external considerations*. Doctoral thesis. Sheffield: Music Department, University of Sheffield.
- Hall, Stuart (1992). The question of cultural identity. I: S. Hall, D. Held & T. McGrew (red.), *Modernity and its futures* (s. 273–316). Oxford: Polity in association with the Open University.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography : principles in practice*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Hargreaves, David J., Marshall, Nigel A. & North, Adrian C. (2003). Music education in the twenty-first century : a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), s. 147–163.
- Hayes, David (2006). “Take Those Old Records off the Shelf” : youth and music consumption in the postmodern age. *Popular Music and Society*, 29(1), s. 51–68.
- Hellspång, Mats & Löfgren, Orvar (1994). *Land och stad : svenska samhällen och livsformer från medeltid till nutid* (2 uppl.). Malmö: Gleerup.
- Hinton, Perry R. (2000). *Stereotypes, cognition, and culture*. Hove: Psychology Press.
- Holm, Ulla (2001). *Empati : att förstå andra människors känslor* (2 uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Hudson, Ray (2006). Regions and place : music, identity and place. *Progress in Human Geography*, 30(5), s. 626–634.
- Hyltén-Cavallius, Sverker (2005). *Minnets spelrum : om musik och pensionärskap*. Hedemora: Gidlund.
- Jenkins, Richard (2008). *Social identity* (3 uppl.). London: Routledge.
- Jorgensen, Estelle R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jorgensen, Estelle R. (2006). Toward a social theory of musical identities. I: B. Ståhlhammar (red.), *Music and human beings : music and identity*. Örebro: Örebro University.
- Kampmann, Jan (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Roskilde: Børnerådet.

- Karlsen, Sidsel (2007). *The music festival as an arena for learning : festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. Luleå: Luleå tekniska universitet/Musik och medier/Musikhögskolan.
- Kaufman, James C., Evans, Michelle L. & Baer, John (2010). The American Idol effect : are students good judges of their creativity across domains? *Empirical Studies of the Arts*, 28(1), s. 3–17.
- Kjus, Yngvar (2009). Idolizing and monetizing the public : the production of celebrities and fans, representatives and citizens in reality TV. *International Journal of Communication*, 3, s. 277–300.
- Krogh, Mads & Stougaard Pedersen, Birgitte (red.) (2008). *Hiphop i Skandinavien*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kursplan Musik (2000). Hämtat 14 januari, 2008, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infoty p=23&skolform=11&id=3877&extraId=2087>
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2007). *Ungdomsgrupper i teori och praktik* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lamont, Alexandra, Hargreaves, David J., Marshall, Nigel A. & Tarrant, Mark (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), s. 229–241.
- Laplante, Audrey (2009). Les jeunes adultes à la découverte de nouvelles musiques : quel rôle pour les bibliothèques publiques? *Documentation et bibliothèques*, 55(2), s. 57–65.
- Larsson, Bengt (2005). *Arenor för alla : en studie om ungas kultur- och fritidsvanor*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Layder, Derek (1993). *New strategies in social research : an introduction and guide*. Cambridge: Polity Press.
- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. & Woody, Robert H. (2007). *Psychology for musicians : understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Lilliestam, Lars (1988). *Musikalisk ackulturation : från blues till rock : en studie kring låten Hound dog*. Göteborg: Musikvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet.

- Lilliestam, Lars (2001). "En dödsmetall-hardcore-hårdrocksgrej, det är jättesvårt att förklara" : göteborgska gymnasister tänker och talar om musik. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Lilliestam, Lars (2006). *Musikliv : vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Ljung, Margareta & Erlandsson, Soly (2008). Musik som livsmening : om unga människors musikupplevelser. I: S. Erlandsson & E. Sorbring (red.), *Ung på 2000-talet : perspektiv på ungdomars vardag*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Lundberg, Dan, Malm, Krister & Ronström, Owe (2000). *Musik, medier, mångkultur : förändringar i svenska musiklandskap*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- MacDonald, Raymond A. R., Hargreaves, David J. & Miell, Dorothy (red.) (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Magnusson, Jenny (2008). *Fokus ålder : betydelserelationer och betydelseförändringar i användning*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Malm, Krister (2004). Mångkulturella institutioner eller institutionernas mångfald? I: O. Pripp (red.), *Mångfald i kulturlivet*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Martin, Peter J. (1995). *Sounds and society : themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press.
- Morgan, David L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Moscovici, Serge (2000). What is in a name? I: M. Chaib & B. Orfali (red.), *Social representations and communicative processes*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Moser, Ingunn (2006). Sociotechnical practices and difference: on the interferences between disability, gender, and class. *Science, Technology, & Human Values*, 31(5), s. 537–564.
- Muggleton, David (2000). *Inside subculture : the postmodern meaning of style*. Oxford: Berg.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Musik : en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Nationalencyklopedin [Sony]. Hämtat 1 juli, 2011, från <http://www.ne.se/lang/sony>
- Nationalencyklopedin [Spotify]. Hämtat 31 maj, 2012, från <http://www.ne.se/lang/spotify>
- Nationalencyklopedins ordbok [förmåga]. Hämtat 22 maj, 2012, från http://www.ne.se/sve/förmåga?i_h_word=förmåga
- Nationalencyklopedins ordbok [identitet]. Hämtat 27 juni, 2011, från http://www.ne.se/sve/identitet?i_h_word=identitet
- Nationalencyklopedins ordbok [unik]. Hämtat 28 september, 2010, från http://www.ne.se/sve/unik?i_h_word=unik
- Nationalencyklopedins ordbok [val]. Hämtat 31 maj, 2012, från http://www.ne.se/sve/val/O385666?i_h_word=val
- Nationalencyklopedins ordbok [vanlig]. Hämtat 27 juni, 2012, från http://www.ne.se/sve/vanlig?i_h_word=vanlig
- Nettl, Bruno (u.å.). Music. *Oxford Music Online*. Hämtat 2 mars, 2012, från <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40476>
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys : så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- North, Adrian C. & Hargreaves, David J. (2008). *The social and applied psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- North, Adrian C., Hargreaves, David J. & Hargreaves, Jon J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception : an interdisciplinary journal*, 22(1), s. 41–77.
- North, Adrian C., Hargreaves, David J. & O'Neill, Susan A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), s. 255–272.
- O'Neill, Susan A. (2002). The self-identity of young musicians. I: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (red.), *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Toole, Patricia (2005). Praxial music education : reflections and dialogues. I: D. J. Elliott (red.), *Praxial music education* (s. 297–307). New York: Oxford University Press.

- Olausson, Ulrika (2009). Identitet. I: P. Berglez & U. Olausson (red.), *Mediesamhället : centrala begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Pasquier, Dominique (2002). Les "savoirs minuscules" : le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Education et Sociétés*, 2, s. 35–44.
- Pasquier, Dominique (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- Pfaff, Nicolle (2009). Youth culture as a context of political learning : how young people politicize amongst each other. *Young*, 17(2), s. 167–189.
- Raviv, Amiram, Bar-Tal, Daniel, Raviv, Alona & Ben-Horin, Asaf (1995). Adolescent Idolization of Pop Singers : causes, Expressions, and Reliance. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), s. 631–650.
- Roberts, Brian A. (1993). *I, musician : towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Rubin, Herbert J. & Rubin, Irene S. (1995). *Qualitative interviewing : the art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even (2002). *Varma ögonblick : om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Ejeby.
- Ruud, Even (2005). *Lydlandskap : om bruk og missbruk av musikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruud, Even (2006). The role of music in the development of identity. I: B. Stålhammar (red.), *Music and human beings : music and identity*. Örebro: Örebro University .
- Ruud, Even (2007). Musikk, identitet og kulturell anerkjennelse. I: E. Georgii-Hemming (red.), *Kunskapens kunst : vänbok till Börje Stålhammar*. Örebro: Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Saldanha, Arun (2002). Music, space, identity : geographies of youth culture in Bangalore. *Cultural Studies*, 16(3), s. 337–350.
- SCB (2011). Statistisk årsbok 2011. Hämtat 29 juni, 2012, från http://www.scb.se/statistik/_publikationer/OV0904_2011A01_BR_24_A01BR1101.pdf

- Scheid, Manfred (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet : ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Estetiska ämnen i Lärarutbildningen, Umeå universitet.
- Sernhede, Ove (2002). *Alienation is my nation : hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, Ove (2006). Skolan och populärkulturen. I: U. P. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck : lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sernhede, Ove & Söderman, Johan (2011). *Planet Hiphop : om hiphop som folkbildning och social mobilisering*. Malmö: Liber.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 : huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. Skolverkets rapport 253*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan : Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Sloboda, John A. (2005). *Exploring the musical mind : cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, John A. (2010). Music in everyday life : the role of emotions. I: P. N. Juslin & J. A. Sloboda (red.), *Handbook of music and emotion : theory, research, and applications* (s. 493–514). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, John A., O'Neill, Susan A. & Ivaldi, Antonia, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Methodology. *Musicae Scientiae*, 5, s. 9–32.
- Small, Christopher (1987). *Music of the common tongue : survival and celebration in Afro-American music*. London: Calder.
- Small, Christopher (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Stålhammar, Börje (1995). *Samspel : grundskola – musikskola i samverkan : en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en*

- klassrumssituation*. Göteborg: Musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan, Göteborgs universitet.
- Ståhlhammar, Börje (2004). *Musiken – deras liv : några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Ståhlhammar, Börje (2009). *Musiken tar gestalt : professionella tonkonstnärers musikskapande*. Stockholm: Gidlunds.
- Söderman, Johan (2007). *Rap(p) i käften : hiphopmusikens konstnärliga och pedagogiska strategier*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Tarrant, Mark, North, Adrian C. & Hargreaves, David J. (2002). Youth identity and music. I: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (red.), *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, Linda K. & Campbell, Mark Robin (2010). *Issues of identity in music education : narratives and practices*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thulin, Karin (2007). *Alla dessa rum : om skapande, rörelse, lek och dans*. Stockholm: Carlsson.
- Tivenius, Olle (2004). Musik som kunskap. I: B. Gustavsson (red.), *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Tivenius, Olle (2008). *Musiklärartyper : en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro: Örebro universitet.
- Tranströmer, Tomas (1989). *För levande och döda : dikter*. Stockholm: Bonnier.
- Ungdomsstyrelsen (2011). *När var hur om ungas kultur : en analys av ungas kulturutövande på fritiden*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Watzlawik, Meike (2009). The Perception of Similarities and Differences Among Adolescent Siblings : identification and deidentification of twins and nontwins. *Journal of Adolescent Research*, 24(5), s. 561–578.
- Werner, Ann (2009a). *Smittsamt : en kulturstudie av musikbruk bland tonårstjejer*. Umeå: h:ström – Text & Kultur.

- Werner, Ann (2009b). Girls consuming music at home : gender and the exchange of music through new media. *European Journal of Cultural Studies*, 12(3), s. 269–284.
- Westvall, Maria (2007). *Webs of musical significance: a study of student-teachers' musical socialisation in Ireland and Sweden*. Drumcondra: St Patrick's College.
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wikipedia [emo]. Hämtat 24 april, 2012, från <http://sv.wikipedia.org/wiki/Emo>
- Williams, Christina (2001). Does it really matter? : young people and popular music. *Popular music*, 20/2, s. 223–242.
- Willis, Paul (1990). *Common culture : symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wright, Ruth (2010). Sociology and music education. I: R. Wright (red.), *Sociology and music education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Ziehe, Thomas (1994). Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. I: J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (red.), *Ungdomskultur : identitet och motstånd : en antologi*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Öblad, Carin (2000). *Att använda musik : om bilen som konsertlokal*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.

Musik

- El Chupacabra (1998). Friday is tieday. CD, *Echoes of a Sky Park*. Inspelad i Alléskolans studio, Hallsberg. Projektledare: Eva Georgii-Hemming och Johan Wennman.
- Hudgens, Vanessa (2006). Come back to me. CD, V. Hollywood Records (skivnummer okänt).
- Metallica (2003). Frantic. CD, *St. Anger*. Vertigo 0602498653296.
- Pakito (2007). Are U Ready? CD, *Video*. Catchy Tunes Catchy 058.
- Sleater-Kinney (2005). Entertain. CD, *The Woods*. Sub Pop Records (skivnummer okänt).
- Timbuktu (2007). Med eller mot. CD, *Oberoendeframkallande*. JuJu Records JUJUCD058.

BILAGOR

Till elever och föräldrar i 8...

Hej!

Jag heter Annika Danielsson och är doktorand på Musikhögskolan i Örebro. Det innebär att jag går en forskarutbildning som så småningom ska resultera i en avhandling i ämnet musikvetenskap/musikpedagogik.

Syftet med mitt projekt är att undersöka hur unga människor använder, lyssnar på och tänker om musik. Jag vänder mig till er för att jag är intresserad av vad just ni har att berätta.

Under vårterminen 2007 kommer jag att besöka skolan ett antal gånger. Första träffen blir i halvklass. Därefter skulle jag vilja träffa mindre grupper för samtal kring några musikexempel. Dessa samtal spelas in med bandspelare för att senare kunna skrivas ut. Det kommer bara att vara jag som har tillgång till detta och materialet kommer enbart att användas i forskningssyfte. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, dvs. hanteras så att det inte framgår vilka som deltagit i undersökningen. Min önskan är också att det som sägs vid gruppsamtalen stannar inom de olika grupperna.

Studien kommer att genomföras på skoltid. Planering sker i samråd med [klassföreståndare] för att det ska fungera så bra som möjligt. **Det är frivilligt att medverka. Därför vill jag att ni efter att ha läst detta fyller i nedanstående del och återlämnar den till skolan.** Om ni har några frågor kan ni kontakta mig via e-post, annika.danielsson@musik.oru.se, eller på telefon 019-30 12 92 (arb.).

Resultatet av undersökningen kommer att publiceras i min avhandling. Eftersom detta ligger en bit fram i tiden har jag för avsikt att återvända till klassen efter sommaren för att presentera vad som framkommit så långt.

Hälsningar
Annika Danielsson

Vi har tagit del av ovanstående information och godtar de beskrivna förutsättningarna.

_____ (elevens namn)

säger JA till att medverka i projektet.

säger NEJ till att medverka i projektet.

Elevens underskrift

Förälders/målsmans underskrift

Till _____

Tack för din medverkan i gruppsamtalet!

Nu skulle jag vilja veta lite mer om hur just du sysslar med musik och undrar därför om jag skulle kunna få intervjua dig?

Intervjun kommer att genomföras på skoltid och samtalet spelas in med bandspelare. Liksom tidigare kommer ingen annan än jag att ha tillgång till detta och uppgifterna kommer enbart att användas i forskningssyfte.

Det du har att berätta är av stor betydelse för undersökningen, och därför är det jättebra om du är med! Eftersom det är frivilligt att delta ber jag än en gång om en påskrift. Lämna lappen till [klassföreståndares namn] så snart som möjligt.

Hälsningar

Annika Danielsson

JA, jag går med på att bli intervjua.

NEJ, jag går inte med på att bli intervjua.

Elevens underskrift

Förälders/målsmans underskrift

Skriv fem låtar/musikstycken som du har lyssnat på de senaste dagarna.

Musik

Artist, grupp eller kompositör

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Jag som har fyllt i detta är tjej

kille

Intervjuguide

VEM ÄR DU?

Berätta lite om dig själv

HUR SYSSLAR DU MED MUSIK?

- Lyssnar
- Spelar/sjunger
- Dansar
- Dator
- Radio, TV

Hur/när/var/med vem/vad? Olika i olika sammanhang?

VILKEN MUSIK ÄR VIKTIG FÖR DIG JUST NU?

Varför? Beskrivning? Sammanhang/artist/text/musik?

HUR HITTAR DU (NY) MUSIK?

Hur kommer det sig att du gör det du gör/lyssnar på viss musik?

MUSIK OCH MEDIA

Förebilder/idoler?

Hur tittar/lyssnar man, ensam/tillsammans?

Vad pratar man om?

Vem kan/vem får? Andra krav än i andra sammanhang?

VARFÖR FINNS MUSIK SOM ETT SKOLÄMNE?

Vad får du ut av det? Personligt/något annat?

Vad tycker du att man ska göra på musiklektionerna?

MUSIK ENSAM ELLER TILLSAMMANS MED ANDRA?

Skillnader? På vilket sätt?

MUSIK OCH KÄNSLOR

Skapa/knalisera (jfr halvklass, grupp)

URSPRUNG

Har det någon betydelse vem man är eller var man bor/kommer ifrån?

PUBLIKATIONER *i serien*
ÖREBRO STUDIES IN MUSIC EDUCATION

- 1 Georgii-Hemming, Eva, *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. 2005.
- 2 Calissendorff, Maria, "Om man vill spela – då blir det jättesvårt" *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. 2005.
- 3 Eriksson, Helene, *Systematisk analys och lösning av pianistiskt tekniska problem*. 2006.
- 4 Westvall, Maria, *Webs of Musical Significance – A study of student-teachers' musical socialisation in Ireland and Sweden*. 2007.
- 5 Tivenius, Olle, *Musiklärartyper: En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. 2008.
- 6 Danielsson, Annika, *Musik oss emellan: Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. 2012.

PUBLICATIONS *in the series*
ÖREBRO STUDIES IN CONDITIONS OF DEMOCRACY

1. AHLBERG, JENNY (2008). *Efter kärnfamiljen. Familjepraktiker efter skilsmässa.*
2. OHLSSON, ULLA (2009). *Vägen in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor.*
3. ÖSTMAN, JOHAN (2009). *Journalism at the Borders. The Constitution of Nationalist Closure in News Decoding.*
4. YALCIN, ZEKI (2010). *Facklig gränspolitik – Landsorganisationens invandrings- och invandrapolitik 1946–2009.*
5. JEZIEWSKA, KATARZYNA (2011). *Radical democracy redux. Politics and subjectivity beyond Habermas and Mouffe.*
6. NILSSON, JOHAN (2011). *Hollywood Subversion. American Film Satire in the 1990s.*
7. BAIANSTOVU, RÚNA (2012). *Mångfald som demokratins utmaning. En studie av hur socialtjänsten som välfärdsbyråkrati och moralisk samhällsinstitution förstår och hanterar kulturell mångfald.*
8. DANIELSSON, ANNIKA (2012). *Musik oss emellan: Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande.*