

FG1300 Själständigt arbete (ämnesdidaktik), KPU, 15 hp

2020

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 210 hp

Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Niklas Rudbäck

Niklas Hidmark

Islam, musik och svensk skola

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur musklärare resonerar kring islam och musik i den svenska grundskolan. Forskningsfrågorna är kopplade till hur olika synsätt på musik inom islam visar sig för grundskolans musklärare, vilka konsekvenser det kan få samt förhållande till läroplanen. Undersökningen genomfördes metodiskt genom kvalitativa intervjuer med fem musklärare och analyserades diskursanalytiskt med en religionsvetenskaplig och socialkonstruktionistisk ansats. I bakgrunden får läsaren till denna uppsats en fördjupad kunskap om musikbegreppets komplexitet utifrån en historisk genomgång av olika islamiska synsätt på musik, kopplat till begreppen halal (tillåtet) och haram (förbjudet). I litteratur- och forskningsgenomgången kontextualiseras de olika synsätten till musikundervisning och sammanfogas med islamofobi och läroplansteorier, vilka ligger till grund för läsarens förståelse av slutdiskussionens resonemang. Studiens resultat påvisar att svenska musklärare möter elever och föräldrar som anser att moment i musikundervisningen kan passera en normativ gräns utifrån islams seder. Under arbetets gång framkom också exempel från kristendomen vilket lyfte frågan ifall företeelsen snarare borde betraktas som religiös fundamentalism än något islamiskt. Resultatet visar också hur musklärare anpassar sin undervisning med hänsyn till religiösa normer samt att läroplanen kan användas som utgångspunkt i samtal om värdegrund och musikens giltighet i undervisningen. Slutligen framträder även en ”frälsardiskurs”, vilket innebär att musklärarna betraktar sin egen arbetsinsats som integrationsfrämjande.

Nyckelord: islam, muslimer, musik, läroplan, haram

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
1.1	Introduktion	1
1.2	Islam och några grundläggande begrepp.....	1
1.2.1	Islam och muslimer	1
1.2.2	Koranen och Hadith-samlingarna.....	2
1.2.3	Normer och tolkning	2
1.3	Islam och musik	3
1.3.1	Begreppet musik - olika innebörder	3
1.3.2	Positiv inställning	5
1.3.3	Negativ inställning	6
1.4	Syfte och frågeställningar.....	7
1.5	Avgränsningar och förtydligande.....	8
2	Litteraturöversikt och tidigare forskning	8
2.1	Islamofobi och negativa samhällsströmningar.....	8
2.2	Positiv och negativt idag	9
2.3	Musik och islam i skolmiljön	10
2.4	Läroplan och lagar.....	12
2.5	Övrig forskning	13
3	Teori.....	13
3.1	Diskurs och diskursanalys	13
3.1.1	Michel Foucault: utestängningsmekanismer och pastoral makt	14
3.1.2	Diskursteori: Subjektspositioner, ekvivalenskedjor och noder	14
3.1.3	Diskurspsykologi: tolkningsrepertoar	15
3.2	Ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt	15
3.3	Ett religionsvetenskapligt förhållningssätt	16
3.3.1	Islamisk uppdelning av modernister, fundamentalister och traditionalister ...	17

4	Metod.....	18
4.1	Metodval.....	18
4.2	Urval.....	19
4.3	Etiska perspektiv	19
4.4	Reliabilitet och validitet	20
4.5	Undersökningens procedur.....	20
4.6	Analysens procedur	21
5	Resultat och analys	22
5.1	”Dom” muslimska eleverna.....	22
5.2	Anpassningar av musiklektionen	23
5.3	Haram på musiklektionen.....	25
5.4	Problemdiskursen	26
5.5	Musik som frälsning i förortens utanförskap	27
6	Diskussion.....	28
6.1	Metoddiskussion.....	29
6.2	Resultatdiskussion.....	29
6.2.1	Musikläraren och musik inom islam	29
6.2.2	Förhållande till läroplanen	32
6.2.3	Konsekvenser för det dagliga arbetet	33
6.2.4	Slutsats	34
6.3	Förslag på vidare forskning.....	35
7	Källförteckning	36
	Bilaga: Samtyckesblankett och intervjuguide.....	39

1 Inledning och bakgrund

1.1 Introduktion

”Jag kan inte vara med på musiken idag. Det är fastemånaden Ramadan och musik är haram!”

Starten på musiklektion inleddes på ett ovanligt sätt idag. Helt plötsligt ställdes jag, som musiklektör, inför ett praktiskt religiöst problem. Stämmer det att islam inte tillåter musik under fastan? Hur ska jag som musiklektör då anpassa mig till detta? Frågan måste undersökas vidare och det blev också ingången till detta självständiga arbete på Kungl. Musikhögskolans kompletterande musikpedagogiska utbildning (KPU).

Frågor om respekt för religiösa och kulturella uttryck ligger i tiden liksom minoriteters utsatthet i form av rasism och islamofobi. Den svenska skolan ska samtidigt vara en icke-konfessionell zon och vissa svenska kommuner försöker till och med förbjuda religiösa uttryck, exempelvis bärande av slöja. Problem som uppstår i skolmiljön när religiösa uttryck krockar med det svenska majoritetssamhället är relativt vanliga och flera lärarkollegor och studenter jag talat med inför den här uppsatsen har stött på dessa utmaningar.

Jag vill med detta arbete undersöka saken närmare dels genom att försöka förstå de religiösa resonemangen, vilka framförallt återfinns i kapitel 1, dels finna förslag på praktiska lösningar i musiklektörens dagliga arbete, vilka återfinns i kapitel 2, 5 och 6. I förlängningen hoppas jag att detta arbete kan bidra till att öka förståelsen för islams komplexa musiksyn och underlätta för både musiklektörer, elever och föräldrar att utforma och delta i den svenska grundskolans musiklektioner.

1.2 Islam och några grundläggande begrepp

Detta avsnitt kommer inte att redogöra för religionen islam i vid bemärkelse. Sådana finns det redan mängder av. Snarare försöker jag att välja ut några begrepp och förklaringar för att läsaren bättre ska förstå termer vid senare delars resonemang. Viss bakgrundsinformation har jag dock valt att ta med för att läsaren ska kunna bredda sin förståelse för islam, som i samhället ofta framställs som en ensidig och monolitisk religion. (se avsnitt 2.1)

1.2.1 Islam och muslimer

Genom århundradena har islam förgrenat sig i en mängd olika inriktningar. *Sunni* är den största och utgör ungefär 90% av alla muslimer. Den nästa största gruppen är *shia*, vilken exempelvis är statsreligion i Iran.¹ Uppdelning i shia och sunni skedde redan efter Muhammeds död och berodde på meningsskiljaktigheter i vem som skulle efterträda honom.² *Sufism* förs ibland fram som en tredje gren av islam men är snarare ett sätt att förhålla sig till islam, oavsett sunni eller shia. Sufism framställs ofta i ett romantiskt skimmer och riktar in sig på själsliv, mysticism och mer meditativa bönesamlingar.³ Det finns även ytterligare minoritetsgrupper som ser Muhammed som sin profet, exempelvis *ahmadiyya*, *yazidier*,

¹ Otterbeck 2000, s. 39.

² Armstrong 2004, s.180.

³ Sorgenfrei 2018, s. 181-182.

druzer och *alawiter*.⁴ Majoriteten av världens muslimer erkänner dock inte dessa grupper som muslimer. Eftersom dessa grupper i vårt västerländska samhälle både kan utsättas för andra muslimska grupper och islamofobiskt hat är individerna inte alltid öppna med sin tillhörighet.⁵

I den här uppsatsens undersökning definierar musklärarna eleverna som ”muslimer”. Vem som är muslim är dock inte helt enkelt att kategorisera. Många muslimska riksförbund i Sverige anser att ett grundkrav är att ha uttalat den muslimska trosbekännelsen. Vissa muslimer har dock bara fötts in i en muslimsk familj och följer därav i varierande grad olika muslimska kulturmönster. Religionshistorikern Åke Sander menar att det finns både *etniska*, *kulturella*, *religiösa* och *politiska* muslimer. Med *etniska* muslimer menar Sander de som exempelvis flytt ifrån ett muslimskt land, vuxit upp i en muslimsk majoritetskultur eller bär ett islamskt namn. Av majoritetssamhället kan dessa personer, mot sin vilja, klassas som muslimer även om de snarare kanske ser sig själva som ateister. *Kulturella* muslimer är personer som har viss muslimsk kulturell kompetens och i viss mån firar vissa muslimska högtider utan att vara särskilt troende. *Religiösa* muslimer praktiserar aktivt sin religion och *politiska* muslimer är de som gör anspråk på hur samhället kan organiseras. ”Vem som är muslim beror alltså på hur ordet definieras och vem som definierar det”.⁶ Vidare argumenterar islamologen Jonas Otterbeck mot att dela upp kultur och religion och försöka hitta en strikt linje mellan dessa. Han betraktar istället religionen som en socialt konstruerad kunskap som befinner sig under det överordnade begreppet kultur.⁷

1.2.2 Koranen och Hadith-samlingarna

Koranen är en samling av de uppenbarelser som Muhammed anses ha fått av Gud genom ärkeängeln Gabriel. Teologiskt sätt har Koranen absolut auktoritet eftersom den inte anses vara Muhammeds ord, utan Guds egna. Under koranens auktoritet står *hadith*-berättelserna om Muhammeds handlingar och utsagor samt berättelser om vad Muhammeds närmaste sade och gjorde. Enligt islamisk tradition är profeten Muhammed det främsta exemplet på hur en god muslim bör praktisera islam. Utifrån en kristen kontext skulle vi kunna jämföra hadith-samlingarna med Bibelns fyra evangelier (Lukas, Matteus, Markus och Johannes).⁸

Det finns mängder med olika hadith-samlingar och beroende på författare är vissa mer respekterade än andra.⁹ al-Bukhari och Muslims hadith-samlingar anses vara de mest rätta. Mängder av fabricerade hadith-berättelser dök nämligen upp efter Mohammeds död för att fylla olika ideologiska och politiska syften. Som exempel kan nämnas att al-Bukharis samling av 7000 berättelser gjordes genom ett urval av 600 000 olika utsagor som vid tiden var i omlopp.¹⁰

1.2.3. Normer och tolkning

Ur de ovanstående skriftkällorna *Koranen* och *hadith*-samlingarna härleds islams seder – *sunnah*.¹¹ Dessa normer kan tolkas som av Gud givna vanor och rättesnören för varje moment

⁴ Otterbeck 2000, s. 39.

⁵ Sorgenfrei 2004.

⁶ Sorgenfrei 2018, s. 26-27.

⁷ Otterbeck 2000, s. 31-33.

⁸ Harris 2006, s. 9.

⁹ Otterbeck 2000, s. 38-39.

¹⁰ Shiloa 1997, s. 145.

¹¹ Harris 2006, s. 9.

i livet. Vissa muslimer följer normerna mer än andra muslimer och normerna kan också tolkas olika beroende på geografisk plats. En stor grupp muslimer menar också att normerna inte alls är viktiga utan det är den inre gudstron som är primär.¹²

Alltsedan islam uppstod har det diskuterats hur religionen ska uppfattas och praktiseras. Det har till och med utarbetats en procedur om hur detta ska gå till. Först ska Koranen och sedan hadith-litteraturen konsulteras. Om svaren inte finns där skall jämförbara parallellfall hittas och analogislut göras. I sista hand får vi titta på vad en majoritet av muslimer, företrädesvis lärda muslimer, anser. När jag senare i texten refererar till ”lärda” muslimer syftar jag på de som genomgått en längre islamisk utbildning. Tidigare var det dessa personer som hade privilegium att göra religiösa tolkningar. Idag finns det dock tendenser att enskilda troende gör sina egna tolkningar. *Mufti* och *imam* är titlar på ”lärda” personer, även om inte alla moskéer eller föreningar kräver formell utbildning av sin imam.¹³

Den mest kända månaden under det islamiska året är den nionde, *Ramadan*. Den ägnas åt fasta, välgörenhet, bön och rannsakan av sig själv. Den tionde månaden inleds med fastebrytandets högtid *id al-fitr* och då söker många elever ledigt från skolan. Andra kända muslimska högtider är nyåret *ra’sal-’am* och Muhammeds födelsedag *mawlid*.¹⁴

Inom islam förekommer ofta begreppen *halal* och *haram*. I en allmän muslimsk kontext betyder halal ”tillåtet” och haram ”förbjudet” och berör alltifrån beteende och talhandlingar till klädsel och kost.¹⁵ Vidare finns det inom halal-begreppet underkategorier, se avsnitt 1.3.1, nämligen *mubah*, som kan översättas till ”neutralt” och *makruh* till ”icke önskvärt”.¹⁶

1.3 Islam och musik

1.3.1 Begreppet musik – olika innebörder

Genom hela islams historia har musik varit ett debatterat ämne och åsikterna om dess vara eller icke-vara har varit många.¹⁷ När debatten dessutom sätts i en västerländsk kontext uppenbarar sig ett definitionsproblem. Det västerländska begreppet ”musik” och det arabiska begreppet *musiqā* används inte på samma sätt.¹⁸

For most musicologist and ethnomusicologist the term ”music” means a combining vocal and/or instrumental sounds or tones so as to form a wide variety of structurally, aesthetically and emotionally satisfying expressions of a culture’s underlying belief system. [...] ...the term *musiqā* has had various connotations in Islamic history, but only when used in the loosest sense has it been regarded by members of Muslim society as synonymous with the term ”music” as defined above.¹⁹

I en muslimsk kontext används *musiqā* mer som teoretiskt begrepp. Beroende på sammanhang och typ av musik används istället helt andra ord: *ghina* för sekulär sång, *sama* för sufismens meditativa bön, *tatrib* beskriver en slags musikalisk hänryckning, *lahw* är mer underhållning,

¹² Otterbeck 2000, s. 36-39.

¹³ Otterbeck 2000, s. 43-46.

¹⁴ Otterbeck 2000, s. 131-134.

¹⁵ al-Jallad 2008, s. 77-86.

¹⁶ Otterbeck, 2004, s. 12.

¹⁷ Otterbeck 2000, s. 63.

¹⁸ Dalane 2014, s. 17.

¹⁹ al-Faruqi 1982, s. 30.

handasah al sawt syftar på ljudkonst och *qira'ah* innebär recitationssång av Koranen. Det är alltså inte fruktbart att försöka hitta en term som stämmer överens med det västerländska begreppet musik. Däremot kan vi förstå att den muslimska traditionen har en mer varierad förståelse för musik som konst. ²⁰ Ska vi förstå musikdebatten inom islam måste vi först undersöka hur ordet musik kan uppfattas inom islam. Den går inte att se ordet musik som en universell term eftersom musik utifrån ett muslimskt synsätt ofta beaktas som oskiljaktig från avsikten och tillfället då musiken produceras. ²¹ För att ytterligare problematisera det västerländska begreppet musik kan nämnas att det i många afrikanska språk inte ens finns något ord för musik. ²² Vidare benämns inom muslimsk tradition exempelvis inte heller den religiösa musiken med ordet musik utan ofta används termen ”icke-musik”: ²³

In the eyes of Muslims, Qu'ranic recitation is not music. This denial raises further questions about the nature of music and in particular its involvement with the extramusical ²⁴

I al-Faruqi hierarkiska tabell används ljudkonst (*handasah al sawt*) som överordnat begrepp för det vi inom västerlandet benämner som musik i den muslimska världen. ²⁵

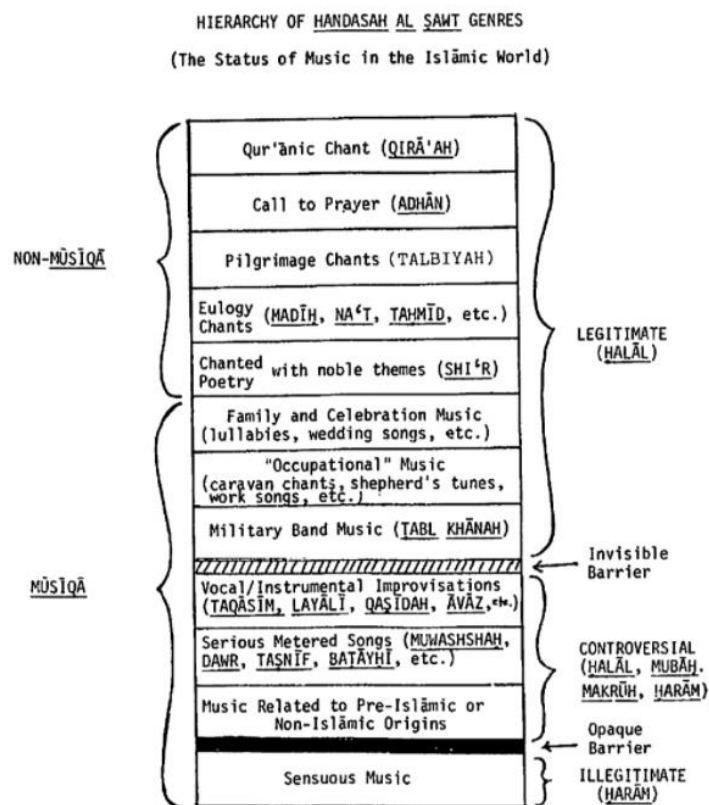


Figure 1

I ovanstående tabell kan vi på vänster sida se vad al-Faruqi betecknar som musik eller icke-musik. På höger sida ser vi vad som anses vara tillåtet (halal) och förbjudet (haram) men också vad som är kontroversiellt. Särskilt kategorin om icke-islamisk musik som är

²⁰ al-Faruqi 1982, s. 30-31.

²¹ Berglund 2008, s. 164.

²² Kwami 1998, s. 161-170.

²³ Eftersom samtlig litteratur använder arabiska eller engelska begrepp är termen ”icke-musik” min egen översättning från engelskas ”non-music”. Ordet bör endast ses som en term i denna uppsats för att slippa blanda svenska och engelska termer.

²⁴ Bedford 2011, s. 1.

²⁵ al-Faruqi 1982, s. 33.

tillkommen efter Koranen och hadith-samlingarna, exempelvis västerländsk klassisk musik, eller musik som fanns innan islams uppkomst, exempelvis arabisk folkmusik, har länge varit föremål för diskussion. Även om islams lärda inte alltid värderar dessa genrer särskilt högt brukar de generellt sätt betraktas som *mubah*, d.v.s. neutralt. Viktigt att komma ihåg är att al-Faruqis tabell inte delas av alla lärda inom islam utan ”the hardliners see matters differently”.²⁶ (se avsnitt 1.3.3)

Sammanfattningsvis kan vi alltså säga att det västerländska begreppet musik i ett muslimskt perspektiv kan översättas med *ljudkonst* och sedan delas in i *icke-musik* och *musik*. Den sakrala, icke-musiken, är sällan föremål för debatt och dessutom inte särskilt aktuell för svenska musiklärare. Istället går vi vidare med den islamiska förståelsen för musik (eller ”musiqā”, som al-Faruqi använder i tabellen ovan) som vi alltså kan konstatera är profan.²⁷ Det är också denna typ av musik som den historiska och nuvarande debatten främst syftar på.²⁸

1.3.2 Positiv inställning

Den främsta anledningen till att musik ska se som tillåtet inom islam är att Koranen aldrig nämner ordet eller något som kan relateras till musik.²⁹ Ett vanligt resonemang är att ifall Gud verkligen velat förbjuda musik hade detta framgått mycket tydligare i Koranen.³⁰

One of the major difficulties encountered in dealing with the question of lawfulness is the fact that the most sacred text, the Koran, contains almost nothing expressly concerning music. In view of this lack, protagonists all turned to another authoritative source: the hadith (Traditions of the Prophet) which in the course of time acquired the force of law.³¹

Som vi kan se i citatet ovan måste vi alltså, enligt den muslimsk tolkningstradition som presenteras i avsnitt 1.2.3, konsultera berättelser ur hadith-samlingarna. Dessa är dock tvetydiga och kan tolkas på olika sätt. Exempelvis när två unga flickor sjunger och spelar trummor visar profeten Muhammed upp två motsägelsefulla reaktioner i två olika hadith-berättelser. Ena gången ber han de som klagar på oljudet att låta flickorna vara. Andra gången sätter han själv i öronproppar.³²

Muhammed objected to a certain sound of an instrument. These *hadith* can be countered with another *hadith* – for example, Muhammed commended a certain sound of an instrument.³³

Här är ytterligare ett exempel. Ena gången invänder Muhammed mot ett instrument men andra gången lovordar han istället användningen av ett instrument. Dessa två exempel får visa på svårigheterna att tolka berättelserna i hadith-samlingarna utifall musik ska ses som tillåtet. Därför, menar förespråkarna, är musik tillåtet eftersom Koranen står högre hierarkiskt och inte entydigt motsägs av hadith-samlingarna.³⁴

²⁶ Otterbeck 2004, s. 12.

²⁷ Harris använder även termen ”cultural music” för den profan musiken.

²⁸ Dalane, 2014, s. 18.

²⁹ Berglund 2008, s. 164.

³⁰ Harris 2006, s. 10.

³¹ Shiloa 1997, s. 144.

³² Dalane 2014, s. 21.

³³ Bedford 2011, s. 3

³⁴ Dalane 2014.

1.3.3. Negativ inställning

De tolkningar som problematiserar musikanvändningen inom islam utgår delvis ifrån samma musikbegreppsliga resonemang som i avsnittet 1.3.1. Här menas att Koranen visst kan tolkas som att det behandlar termen musik även om inte själva ordet nämns.³⁵ Den mest kontroversiella passagen är Koranens kapitel nr 31 (Surat Luqman). Här kan nämligen ordet ”historia” eller ”småprat” anses syfta på musik. Här nedan följer några olika översättningar för att exemplifiera mångfald i översättningar och tolkande kommentarer: (fetstil är författarens, hakar och parenteser är koranöversättarnas)

Men det finns människor som betalar [**historieberättarna för deras**] **historier** för att [med deras hjälp], utan egen kunskap, locka [andra att avvika] från Guds väg, och som [försöker] göra narr av [dem som följer] den. De skall få utstå ett förödmjukande straff.³⁶

And of the people is he who buys the **amusement of speech** to mislead [others] from the way of Allah without knowledge and who takes it in ridicule. Those will have a humiliating punishment.³⁷

And of mankind is he who purchases **idle talks (i.e.music, singing, etc.)** to mislead (men) from the Path of Allah without knowledge, and takes it (the Path of Allah, the Verses of the Quran) by way of mockery. For such there will be a humiliating torment (in the Hell-fire).³⁸

För att exemplifiera hur religiöst lärda muslimer argumenterat genom historiens gång vill jag kortfattat gå igenom tre viktiga teologer. Ibn abT'1-Dunya, som på 800-talet systematiserade musikinstrumentens inverkan på att avleda troende från sina religiösa plikter.³⁹ Al-Ghazali, som på 1100-talet betonade vikten av att musik bör mottas på rätt sätt i lyssnarens hjärta. Han menade också att musicerande bör ske eftertänksamt och inte i för stor omfattning. Amatörmusicerande ses därför som något mer positivt än professionell utövning.⁴⁰ Ibn Taymiyya (1263-1328) däremot ansåg att all musik förutom den religiösa, icke-musiken, var tillåten.⁴¹ Här måste vi dock ställa oss en metodologisk fråga:

Who or what shall be regarded as speaking for Islam the religion? We are all well aware of the multitudinous collection of often contradictory statements, both oral and written, on music which have come from various regions and periods of muslim history? Are all of these sources to be regarded as equally qualified to speak for islam?⁴²

Den här uppsatsen har dock inga ambitioner att tolka eller värdera historiska skrifter men jag skulle ändå vilja stanna vid Ibn abT'1-Dunya. Han är intressant för hans skrifter är ett av de tidigaste exemplen på problematisering av själva instrumentalmusiken. Inom islam ses nämligen sång, generellt sett, i högre grad som halal. Exempelvis har vi hadith-berättelsen om Profeten Muhammed som ifrågasatte varför en familj inte hade underhållning vid bröllopet -

³⁵ Dalane 2014, s. 17-18.

³⁶ *Koranen*, översättning Mohammed Knut Bernström.

³⁷ *Koranen*, översättning Sahih international.

³⁸ *Koranen*, översättning Mushin Khan.

³⁹ Shiloa 1997, s. 145-148.

⁴⁰ Berglund 2010, s. 150-151.

⁴¹ Berglund 2010, s 148.

⁴² al-Faruqi 1982, s. 27.

familjen älskade ju poesi och borde därför haft en sångerska!⁴³ I Yusuf al-Qaradawis⁴⁴ bok *The lawful and the prohibited in islam* tecknas därför först en mycket tillåtande attityd till sång:

Singing is one of the means of entertainment that comfort the soul, please the heart and refresh the ear. Islam permits singing under the circumstances that it not be in any way obscene or harmful to Islamic morals⁴⁵

Därefter radar al-Qaradawi upp villkor som, om de uppfylls, betyder att sång är haram:

1. The subject matter of songs should not be against the teachings of Islâm. For example, if the song is in praise of wine, and it invites people to drink, singing or listening to it is haram.
2. Although the subject matter itself may not be against the Islâmic teachings, the manner of singing may render it haram; this would be the case, for example, if the singing were accompanied by suggestive sexual movement.
3. Islâm fights against excess and extravagance in anything, even in worship; how, then, can it tolerate excessive involvement with entertainment? Too much time should not be wasted in such activities; after all, what is time but life itself? One cannot dispute the fact that spending time in permissible activities consumes time which ought to be reserved for carrying out religious obligations and doing good deeds. It is aptly said, "There is no excess except at the expense of a neglected duty."
4. Each individual is the best judge of himself. If a certain type of singing arouses one's passions, leads him towards sin, excites the animal instincts, and dulls spirituality, he must avoid it, thus closing the door to temptations.
5. There is unanimous agreement that if singing is done in conjunction with haram activities—for example, at a drinking party, or if it is mixed with obscenity and sin—it is haram.⁴⁶

Sammanfattningsvis kan vi alltså se att den negativa inställningen består av tre olika områden.

1) en tolkningstradition som menar att Koranen förbjuder musik. 2) Att tiden som läggs ned på musik skulle kunna användas för religiösa plikter. 3) Att musik är halal men ifall sammanhanget är haram blir också musiken haram. Vidare kan vi också se att musikinstrument är mer kontroversiellt än sång.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka *hur musicklärare resonerar kring islam och musik i den svenska grundskolan*. För att förverkliga syftet har jag valt att utgå från följande forskningsfrågor:

Hur kan olika synsätt på musik inom religionen islam visa sig för en musicklärare i svensk grundskola?

Hur konstrueras fältet mellan läroplan och olika synsätt på musik inom religionen islam?

⁴³ Harris 2006, s. 11.

⁴⁴ al-Qaradawi kan framstå som en kontroversiell person med bland annat inreseförbud, utvisningar och förintelseförnekelse på CV:t. Anledningen att jag tar med hans litterära citat om musik och islam är att de sammanfattar en idag vanligt förekommande moderat inställning: musik i sig är halal men sammanhanget kan göra det haram (Dalane 2014, s. 26).

⁴⁵ al-Qaradawi [årtal saknas], s.151.

⁴⁶ al-Qaradawi [årtal saknas], s. 152.

Vilka konsekvenser kan olika synsätt på musik inom religionen islam få för en musiklärares dagliga arbete?

Undersökningen kommer att innehålla kvalitativa intervjuer med musiklärare och analyseras *diskursanalytiskt*, med en *socialkonstruktionistisk* och *religionsvetenskaplig* ansats.

1.5 Avgränsningar och förtydliganden

I uppsatsens bakgrundskapitel samt i tidigare forskning framkommer perspektiv från olika håll, exempelvis lärare, elever, föräldrar, imamer och muslimskt lärda. Själva intervjuundersökningen avgränsar sig dock till att fokusera på musiklärares resonemang och perspektiv. Arbetet är inte en kvantitativ undersökning eller kartläggning av hur musiklärare och skolor agerar i frågor som rör islam och musik. Undersökningen kommer heller inte behandla ämnet *dans*, ett fenomen som ibland behandlas inom tidigare forskning. Anledningen är att inom svenska läroplanen för grundskolan ligger momentet dans i ämnet idrott- och hälsa och inte inom musikämnet.

Vidare är endast musiklärare som arbetar eller har arbetat i den svenska grundskolan med i studien. Med läroplan syftar jag på Skolverkets "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" även kallad LGR 11 i uppsatsen.⁴⁷ För en vidare definition av begreppet läroplan se avsnitt 2.4.

Genomgående under uppsatsen används begreppet "de muslimska eleverna". Jag gillar egentligen inte formuleringen men använder den av utrymmesskäl. Personligen skulle jag fördra en benämning i stil med "de elever som bekänner sig till religionen islam" eller "de elever som ser sig själva som muslimer". Självdefiniering av religion är nämligen ett gängse religionsvetenskapligt sätt att dela in människor.⁴⁸ Fokus ligger då på att barnen i första hand är elever och i andra hand personligen definierar sig som muslimer.

2 Litteraturoversikt och tidigare forskning

2.1 Islamofobi och negativa samhällsströmningar

Islamofobi kan definieras som när islam och muslimer utsätts för *urskillningslösa negativa attityder och känslor*. Ofta återfinns generaliserade negativa stereotyper och föreställningsmodeller där islam framstår som ett entydigt fenomen.⁴⁹

Även om termen islamofobi redan fanns på 1920-talet var det först under 1990-talet som den fick spridning. Flera organisationer, däribland FN, har också känt sig nödgade att sprida information om att islam inte är ett monolitiskt system utan har en inre utveckling av mångfald och diskussioner. Det har också vuxit fram en föreställning om att islam är ett

⁴⁷ Skolverket 2011.

⁴⁸ Arvidsson 2012.

⁴⁹ Sorgenfrei 2018, s. 206.

oföränderligt muslimskt sätt att vara och att detta utövar ett bestämt inflytande över muslimska människor i hur de handlar och hur de är som människor. Det är dock viktigt att hålla isär islamofobi och religionskritik. Det sistnämnda artikuleras och kritiserar nämligen utifrån argumenterande utgångspunkter gentemot exempelvis en viss typ av korantolkning. Religionskritik avser alltså inte att kategorisera in muslimska människors egenskaper eller att beskriva hur de är.⁵⁰

Vidare finns i västvärlden en mycket utbredd norm om islam som något europeiskt och väsensskilt från kristendomen, trots att kristendomen under mycket lång tid var både starkare och mer utbredd i Mellanöstern och Nordafrika. Redan under kolonialismen grundlades bilden av islam som kvinnoförtryckande, utvecklingsfientlig och mycket våldsbenägen. Muslimerna ansågs vara fast i medeltida, irrationella tankesätt och styrda av tyranniska statsklick. Det koloniala tankegodset har ända in i våra dagar reproducerats av såväl museer, skolundervisning, tidningar och kultur. En kunskapsregim har genom upprepningens logik skapats och fått status som vedertagen sanning. Ett exempel på detta är det muslimska ordet för ”gud”. Trots kristendomen och islams gemensamma abrahamitiska⁵¹ ursprung översätter västerländsk tradition ofta ordet till arabiskans ”Allah” – som om det vore frågan om en annan sorts gud än den kristna. Därmed upprätthålls skillnaden mellan kristendom och islam vilken i förlängningen förstärker ett vi-och-dom-tänkande. I motsats till detta kan vi se den arabiska traditionen som inte översätter det kristna ordet utan använder ”Allah” både för den kristna och muslimska guden.⁵²

2.2 Positivt och negativt idag

God wants us to be creative. Creative expressions cannot be prohibited in Islam, how can it be when God says this is the natural way? So everything that God has [given], all those instincts, all those things there are, you know, for human beings there is a function.⁵³

Kanadensaren Sheik Ali får inleda detta avsnitt där jag lyfter fram samtida inriktningar och åsikter inom islam som återfinns i forskningslitteraturen. Vi kan betrakta detta avsnitt med bakgrund av den historiska genomgången i avsnitt 1.3.2 och 1.3.3. I Dalanes studier med intervjuer av muslimska elevers musiksyn återkommer flera teman från avsnitt 1.3.3, bland annat att musicerande och musiklyssning kan ta för stor plats i ungdomens vardag i förhållande till religionsutövning.

Et annet argument som har gått igjen flere ganger er at musikken kan få for stor plass i hverdagen, noe som fort vil gå på bekostning av et indre, religiøst liv. Musikken blir her en konkurrent til troen⁵⁴

Även Otterbeck är inne på samma tema då han menar att negativt inställda ”hardliners” ofta beskriver musik som en onödig aktivitet eftersom den inte anses producera någonting. Särskilt professionella musiker, som lagt ner enorm tid på övning, brukar ifrågasättas. Övningstiden hade istället hade kunnat läggas på religiösa plikter är ett vanligt argument.⁵⁵

⁵⁰ Gardell 2010, s. 9-22.

⁵¹ Judendomen, kristendomen och islam kallas ibland för de abrahamitiska religionerna för att betona den gemensamma samhörigheten med Abraham (*Nationalencyklopedin* u.o ”abraham”)

⁵² Gardell 2009, s. 28-42.

⁵³ Izsak 2013, s. 43.

⁵⁴ Dalane 2014, s. 64.

⁵⁵ Dalane 2014, s. 20.

Harris lyfter frågan om skillnaden mellan sång och instrumentalspel. 1993 hölls en konferens i London angående den brittiska läroplanens krav på musicerande i skolan. De muslimska företrädarna var ense om att musik generellt sätt inte kunde förbjudas eftersom det vore som att förbjuda naturen att manifesteras sig själv. Däremot gick meningarna isär vad det gäller användningen av musikinstrument. Flera av de deltagande muslimska representanterna menade att instrumentspel var problematiskt eftersom det lätt associeras till förbjudna aktiviteter.⁵⁶ Här går återigen temat om att formen och syftet med musiken kan innebära att musicerande är haram. Bedford beskriver denna inställning till musik med den retoriska frågan: ”is it the expression of cultural ideal of asceticism?”⁵⁷ Även i Dalanes intervjuer av elever förekommer detta tema:

Budskapet i sanger kan være knyttet til sex, alkohol og banning, det er ofte bruk av mange instrumenter, og det hender att artistene som fremfører musikken har en livsstil som er uforenelig med den islamske.

I samtida forskning kan vi alltså se att mycket av den historiska problematiseringen från avsnitt 1.3.3 går igen även idag. Otterbeck beskriver det som ”there are very few Islamic scholars who would say that all forms of music are acceptable”.⁵⁸

2.3 Musik och islam i skolan

Diana Harris har genomfört ett antal undersökningar i Pakistan, Egypten och Turkiet, länder där muslimer utgör en majoritet. Här framkommer exempel på att vissa elever inte vill sjunga på lektionerna eller att de konstant glömmer danskläderna för att undvika att vara med på estetiska ämnen.⁵⁹ Undervisningen påminner i mångt och mycket om den i västerländska skolor men den musikaliska nivån är mycket lägre, sångsättet är monotont och ofta inriktad på sånger i nationell folkmusiktradition, sällan populärmusik.⁶⁰

Den svenska religionsprofessorn Jenny Berglund har intresserat sig för den frivilliga muslimska religionsundervisningen i svensk skola, vilken hon benämner IRE-Islamic Religious Education. Det intressanta med Berglunds studier tycker jag är hur religiöst insatta och troende muslimska lärare resonerar kring musik och musikanvändning i undervisning. När de argumenterar sina ståndpunkter gör de ofta det med hänvisningar till lärda teologer, exempelvis al-Qaradawi, Ibn Hazm, al-Ghazali eller Taymiyya (se avsnitt 1.3.3). Berglund menar att ”the teachers legitimize their educational choices by given them sacred authority”⁶¹. Förutom rytmlekar för att öva motoriska färdigheter används endast sång i undervisningen. I muslimsk tradition sker lärarnas ackompanjering av sångerna endast med hjälp av den lilla trumman *daf*. Sångerna som används är företrädesvis *madih*, med tillbedjande texter till profeten Mohammed eller *nasheed*, som är lite friare poesi med tema som skapelse, helgdagar, gemenskap etc. Den på 2000-talet framväxande muslimska populärmusiken halal-

⁵⁶ Harris 2006, s. 14, 117.

⁵⁷ Bedford 2011, s. 3.

⁵⁸ Otterbeck 2004, s. 11.

⁵⁹ Harris 2000.

⁶⁰ Harris 2004, s. 117-123.

⁶¹ Berglund 2010, s. 179.

pop⁶² förekommer också för att visa eleverna att muslimska förebilder kan vara unga popartister och inte bara skäggiga gubbar. Musiklärarna motiverar ofta sånganvändning utifrån didaktiska principer. Exempelvis att utveckla svensk och arabisk språkinläring, öva motoriska färdigheter genom handklapp-lekar eller främjande av muslimsk identitet i en svensk kontext genom att sjunga muslimska sånger på svenska och inte bara på arabiska.⁶³

Cam Cobb har undersökt separerad musikundervisning under Ramadan eftersom vissa elever inte önskar kontakt med populärmusik under fastan. Uppdelningen av klassen utifrån denna aspekt sågs som lyckad men hade en segregerande effekt. Undersökningen rekommenderar därför att hela klassens undervisning istället kan anpassas till ramadan-perioden.⁶⁴

Kristin Izsak uppmanar sina musiklärarkollegor att dela erfarenheter med varandra samt inleda diskussion med elever och föräldrar om musikens definiering och innebörd i skolan. Hon lyfter fram att, liksom majoritetssamhället har fördomar om islam, kan elevernas muslimska föräldrar präglas av okunskap och fördomar. Exempelvis att den västerländska skolans musiklektioner innehåller ett tydligt budskap om *sex, drugs and rock 'n' roll*. Izsak har utarbetat en manual för musiklärare med konkreta råd för att överbrygga muslimsk och västerländsk förståelse av musik.⁶⁵ Här nedan presenterar jag ett urval:

- **Be sensitive to the diversity of the view of music in the world** - Recognize that Western views of music are not shared universally. [...]
- **Incorporate intellectual study of music** - Research has demonstrated that the study of music is more widely accepted than engaging in musical activity.
- **Avoid putting Muslim children in a position where they are expected to act against their religious convictions** – Show sensitivity by using discretion when choosing content to teach the curriculum. Through knowledge of Islam, anticipate areas of difficulty. Know your students (Halstead, 1994).
- **Be aware of sensitive areas** - Gender issues, use of musical instruments and content choice are the main areas of difficulty for some Muslims in relation to music. It is the teacher's role to anticipate problems before they occur. For example, have the students hold scarves instead of hands during movement activities such as circle dances.
- **Communicate goals and intentions with parents** - Stress the educational value of music while being sensitive to their concerns. Make compromises where necessary. Maintaining on-going dialogue will ensure that parents feel that their concerns are heard and taken into consideration. [...]⁶⁶

I Diana Harris bok *Music education and muslims* ges flera exempel på att ett långsiktigt arbete från musiklärarens sida med tiden kan ändra muslimska elever och föräldrars skeptiska inställning till musikämnet i skolan. Exempelvis en amerikansk sånglärare med inställning att eleverna var svältfödda på musik. Hon bemöttes skeptiskt i början men blev med tiden skolans populäraste lärare. Eller Sally Ann Martins undersökning om en musikklass med muslimska elever som skulle uppträda vid en musikfestival med en kristen kyrka som konsertlokal. Första gången lät flera föräldrar inte sina barn följa med. Festivalen återkom dock årligen och med tiden tillät alltfler föräldrar sina barn att delta och följde även själva

⁶² Med halal-pop definierar musikläraren Sana musik där artistens intentioner och låttexter håller sig inom muslimskt tillåtna seder. Exempel på halal-pop är britten Sami Yusuf's popballader eller amerikanska Outlandish och danska Native Deans hip hop-musik (Berglund 2010, s 170-173).

⁶³ Berglund 2010.

⁶⁴ Cobb 2012, s. 3-18.

⁶⁵ Izsak 2013, s. 38-43.

⁶⁶ Izsak 2013, s. 40.

med som publik.⁶⁷ En av Harris egna undersökningar av Castle Community College visar att elevernas negativa inställning till musik minskade under en femårsperiod. Anledningen bedöms vara att skolan höjt sin status, breddat elevrekrytering och att elever som spelar instrument börjat i klasserna. I undersökningen intervjuas skolans musiklektorer som menar att musiklektorerutbildningarna och huvudmännen vid anställningstillfället bättre borde förbereda musiklektoren för problem som kan uppstå vid musikundervisning av muslimska elever. En av utmaningarna är att många av eleverna inte har musikaliska referenser eftersom de inte lyssnar på musik. Musiklektoren menar också eleverna ”often played the religious card if they were bored, especially the boys”.⁶⁸

Harris ger också, i likhet med Iszak tips för musikundervisningen. Dels handlar det om att musiklektoren måste öka sin kunskap om islam och att föräldrar måste få se hur musikundervisningen ser ut. Dels handlar det om att anpassa undervisningen så att det i mindre utsträckning krockar med vissa muslimska normer. Exempelvis föreslås 1) könssegregerade musiklektioner, 2) sång istället för instrument, 3) digital musikproduktion istället för instrumentspel, 4) sånger från muslimsk tradition och inte bara västerländsk musik, 5) funktionella sånger kopplade till andra skolämnen samt 6) musik kopplade till religion. I det sistnämnda menar Harris att musiklektoren bör ta hänsyn till ramadanperioden men förordar också julpsalmer eftersom Koranen har med berättelsen om Marias jungfrufödelse av Jesus, dock inte som Guds son utan som profet.⁶⁹

2.4 Läroplan och lagar

Jag har inte funnit någon undersökning som specifikt behandlar musikämnet i förhållande till läroplanen. Jag har därför utvidgat sökfältet med forskning och litteratur som diskuterar frågan ur ett bredare pedagogiskt perspektiv.

I Lilliedahl kan vi se att begreppet läroplan inte specifikt behöver syfta till ett skrivet dokument. Även filosofin bakom och runt omkring styrdokumentet samt alla de outtalade föreställningar, som ligger till grund för den pedagogiska diskursen, kan tas med. Med en sådan utvidgad definition kan läroplansbegreppet snarare syfta till ”generationers kunskapsreproduktion”.⁷⁰ Även Linde är inne på en liknande definition: ”Att tala om värdegrunden innebär inte att det som sägs behöver hållas nära läroplanens text om skolans värdegrund och uppdrag”.⁷¹ Exempelvis knyter även värdegrunden an till historiska, religiösa, kulturella och sociala sammanhang.

Colnerud & Granström menar att många lärare skulle vilja ta större etisk hänsyn till enskilda elever. Skolan som institution samt synpunkter från föräldrar innebär att lärare många gånger handlar mot sitt eget samvete. Många lärare saknar också vana att hantera konflikter som kan uppstå när olika kulturella bakgrunder gör att skolans etiska normer krockar med elevers integritet och rätt till självbestämmande. Särskilt svårt kan det bli för läraren när förälder och elever är oense. Exempelvis ifall en förälder inte vill att barnet ska delta men eleven själv kommer till lektionen och vill vara med.⁷²

⁶⁷ Harris 2006, s. 77-80.

⁶⁸ Harris 2006, s. 105-125.

⁶⁹ Harris 2006, s. 127-142.

⁷⁰ Lilliedahl 2014, s. 96.

⁷¹ Linde 2001, s. 12, 101

⁷² Colnerud & Granström, 2015, s. 151, 176.

Även Högdin behandlar konfliktfrågan och framhåller att det i grund och botten handlar om en kamp mellan stat och förälder angående makt över barnets utbildning och fostran. Högdins undersökning handlar om hur rektorer ger undantag från skolplikten⁷³ genom befrielse från exempelvis simundervisning och sexualundervisning. Olika skolor har olika rutiner. Vissa rektorer nekar konsekvent alla ansökningar om befrielse medan andra skolor har som policy att frågan alltid ska diskuteras vid ett fysiskt möte med föräldrarna. Undersökningens slutsats lyfter fram att det finns oklarheter i lagtexten om den obligatoriska skolan. Formuleringar om befrielse från obligatoriet är knapphändigt beskrivna vilket kan leda till att frågan om befrielse blir godtyckliga.⁷⁴

Larsson & Härnedahl har gjort en liknande undersökning av hur rektorer resonerar kring befrielse från undervisning enligt 7 kap. 19§ Skollagen. Deras slutsats tyder på att rektorer tolkar lagtexten något olika men att rektorer ibland sammanblandar befrielse med ledighetsansökan. Vidare tar undersökningen upp ett antal exempel på elever, som tillhör de kristna rörelserna Laestadianism och Jehovas vittnen, vilka ansökt om att befrias från moment i skolundervisningen med hänvisning till sin religiösa tro. Exempel på befrielse kan vara att inte delta i dans, födelsedagsfiranden eller Luciahögtider på grund av koppling till hedendom.⁷⁵

2.5 Övrig forskning

Lindgrens avhandling ”Att skapa ordning för det estetiska i skolan” har använts i denna uppsats dels för att det är en avhandling i diskursanalys med en metod liknande denna uppsats, dels för att den kartlägger musiklärares diskurser avseende den estetiska verksamhetens legitimitet i skolmiljön. Lindgren menar att det finns uppfattningar om att estetiska aktiviteter har en inneboende kraft att förändra elevernas karaktär och förmåga att kunna leva ett bättre liv. I estetikens namn utövas därmed en slags social kontroll även om utbildningen sker i frihetens tecken.⁷⁶

3. Teori

3.1 Diskurs och diskursanalys

Etymologiskt härstammar ordet *diskurs* från latin och en överförd betydelse är *samtal* eller *framställning*. Å ena sidan benämner ordet diskurs fenomenet när människor uttrycker sig i tal och skrift och därmed bidrar till att gestalta sin sociala och kulturella värld. Å andra sidan syftar det till användningen av språket som hjälpmedel för att konstruera verkligheten.⁷⁷ Stora

⁷³ Med undantag från skolplikten anger Skollagen följande:

7 kap. 19 § En elev i en skolform som avses i 17 § får på begäran av elevens vårdnadshavare befrias från skyldighet att delta i obligatoriska inslag i undervisningen om det finns synnerliga skäl. Ett sådant beslut får endast avse enstaka tillfällen under ett läsår. Rektorn beslutar om befrielse. Rektorn får inte uppdra åt någon annan att fatta sådana beslut. (SFS *Skollagen*)

⁷⁴ Högdin 2007, s. 9–29.

⁷⁵ Larson & Harnedahl 2020

⁷⁶ Lindgren 2006.

⁷⁷ *Natur och Kulturs Psykologilexikon* u.o. ”diskurs”.

diskurser kallas ofta *makrodiskurser* och går igen på många platser och opererar över både historiens och institutionernas gränser. Mindre diskurser kallas *mikrodiskurser* och syftar ofta på vardaglig interaktion där informanten i samspel med andra bygger upp och formulerar en diskurs.⁷⁸ Makro- och mikrodiskurser är dock sällan frikopplade från varandra utan cirkulerar och förflyttar sig gärna mellan olika praktiker. En makrodiskurs kan alltså lika gärna återfinnas och vara närvarande på mikronivå.⁷⁹

Diskursanalys handlar om att undersöka ett utsnitt av verkligheten eller att studera ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Metoden försöker inte hitta en absolut sanning utan studerar snarare versionerna av tillvaron.⁸⁰ Ett diskursanalytiskt förhållningssätt ifrågasätter värderingar, attityder och invanda mönster samt intar en kritisk inställning till den kunskap som anses självklar eftersom den är beroende av den plats och tid vi lever i.⁸¹ Det vanligaste materialet inom diskursanalys är skriven text och denna undersökning bygger på analys av transkriberat intervjumaterial, det vill säga en ”diskursiv produktion av en social episod”.⁸² I följande avsnitt kommer jag nu gå igenom ett antal diskursanalytiska begrepp och inriktningar, som sedan används i analys av intervjuerna. Begreppen är endast ett urval som gjorts för den här uppsatsen och kan inte ses som en översiktlig redogörelse över olika diskursanalytiska inriktningar. Exempelvis har Fairclough och kritisk diskursanalys (CDA) inte tagits med.

3.1.1 Michel Foucault: utestängningsmekanismer och pastoral makt

Michel Foucaults skrifter på 1960- och 70-talen är verk som kommit att räknas som diskursanalysens klassiker. Även om han inte direkt utvecklade några textnära analysverktyg har hans teorier om makt och vetande haft stort inflytande. Foucault beskriver diskurs som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper och auktoritetspersoner men inte andra. Genom *utestängningsmekanismer* hålls vissa saker som sant vilket leder till att människor kontrolleras och organiseras utifrån dessa. Diskursanalysen i Foucaults efterföljd intresserar sig ofta för hur vetande skapas, upprätthålls och reproduceras samt vilka effekter detta kan få.⁸³ Exempelvis samhällsdiskursen om invandrare som skapar och formar invandrare som objekt mot den infödda befolkningen och därmed upprätthåller ett vi- och domförhållanden.⁸⁴ Med *pastoral makt* menar Foucault en maktteknologi som bygger på styrning genom omsorg och välvilja om den som styrs. Hos den styrande finns här drag av självuppoftande för samhällets bästa genom att befria och upplysa den ovetande individen vars tillvaro önskas förbättras.⁸⁵

3.1.2 Diskursteori: subjektspositioner, ekvivalenskedjor och noder

Om Foucault intresserade sig för diskursernas inre uppbyggnad undersöker Ernesto Laclau och Chantal Mouffe istället de stora politiska diskursernas kamp.⁸⁶ Denna diskursteori har också en tydlig koppling till ett språkligt perspektiv. Bland annat till lingvisten Ferdinand de

⁷⁸ Börjesson & Palmblad 2007, s. 14.

⁷⁹ Persson 2019, s. 30-31.

⁸⁰ Börjesson & Palmblad 2007, s. 9-13.

⁸¹ Svensson & Arvidsson 2008, s. 20-21.

⁸² Kvale & Brinkmann 2009, s. 248.

⁸³ Boréus & Bergström 2018, s. 258-259.

⁸⁴ Wedin & Musk 2010, s. 170.

⁸⁵ Hedin Wahlberg 2020.

⁸⁶ Fejes & Thornberg 2009, s. 84.

Saussures teorier om att det inte finns en fixerad relation mellan det vi säger och det ordet representerar.⁸⁷

Termen *subjektsposition* är central inom diskursteorin och motsvaras egentligen av ordet ”subjekt”. Eftersom det alltid finns flera aktuella diskurser i omlopp finns det också flera positioner att inta och definiera sig med. Därför används termen subjektsposition vilket också understryker att inget subjekt existerar oberoende av rådande diskurser. Exempel på subjektspositioner är att du kan vara ”kvinna”, men också ”kristen” eller ”förälder”. Var och en av dessa olika subjektspositioner både begränsar och möjliggör vårt handlingsutrymme samt tillhandahåller ett slags filter vi ser världen igenom.⁸⁸

Med *ekvivalenskedjor* menas ett antal sammanlänkande ord som tillsammans beskriver en diskurs, exempelvis diskursen nazism: hembygd-fosterland-ordning. En ekvivalenskedja kan också konstrueras som motsatsord. Exemplet diskursen nazism skulle då kunna bli: humanism-demokrati-bolsjevism. Om ett ord fungerar som nav och har tydlig koppling till de andra orden beskrivs detta som diskursens *nod* eller *nodalpunkt*. Exempelvis skulle ”jude” kunna vara nazism-diskursens nod.⁸⁹

3.1.3 Diskurspsykologi och tolkningsrepertoar

Diskurspsykologisk inriktning växte fram genom framförallt Margaret Wetherell och Jonathan Potter. Förutom textanalys intresserar sig diskurspsykologi också för analys av vardagligt prat och konversationer. Derek Edwards och Jonathan Potter brukar peka ut några övergripande områden som centrala inom diskurspsykologin: diskurser är *situerade*, de är *handlingsorienterade* och de innefattar en *tolkningsrepertoar* samt subjektsposition (se ovan 3.1.2).⁹⁰

Att en diskurs är *situerad* innebär att betydelsen av ord avgörs av dess plats och ordning i en interaktion. Kontexten skapas alltså inte av yttre ramfaktorer utan av interagerande mellan deltagarna. Därmed begränsas diskursen inte bara av orden i sig utan innehåller även underförstådda principer och sociala normer för hur samtal organiseras. Att diskursen är *handlingsorienterad* innebär ett intresse för vad ordens effekt får i interaktion med andra. Här finns också kopplingar till de Saussure eftersom analysen undersöker samband mellan ord och handling eftersom samma handling kan utföras med helt olika ord.⁹¹ *Tolkningsrepertoar* som begrepp använder jag inte i analysen och subjektspositioner beskrivs i avsnitt 3.1.2.

3.2. Ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt

Det finns en tydlig samhörighet mellan diskursanalys och socialkonstruktionism. Den sistnämnda är dock inget analysredskap utan snarare ett sätt att se på kunskap som konstruerad och betydelsebärande genom sociala och språkliga praktiker.⁹² Teorin menar att världen byggs upp av sociala konstruktioner, vilka är ett resultat av socialt samspel och kulturella värderingar.⁹³ Eftersom all kunskap är socialt konstruerad är det därför inte

⁸⁷ Boréus & Bergström 2018, s. 260.

⁸⁸ Boréus & Bergström 2018, s. 264.

⁸⁹ Boréus & Bergström 2018, s. 262-265.

⁹⁰ Persson 2019, s. 33.

⁹¹ Persson 2019, s. 31-32.

⁹² Persson 2019, s. 28.

⁹³ Hwang & Nilsson 2011, s. 74.

användbart att anta en existens av en entydig verklighet. Häri ligger likheten till diskursanalysen eftersom socialkonstruktionismen inte heller hävdar att det finns en versionsfri och oberoende verklighet.⁹⁴ Könroller, identitet och etnicitet är exempel på sociala konstruktioner. Den första är av mindre intresse i denna uppsats men det kan vara intressant att vidga identitets- och etnicitetsbegreppen utifrån ett konstruktionistiskt synsätt.

Allteftersom nya erfarenheter tillkommer fortskrider konstruktionen av vår *identitet*.⁹⁵ Det är inget vi bara har inom oss utan identitet är något som uppstår i socialt samspel med andra. Denna dynamiska process består av en mängd identitetshandlingar, skapande positioneringar och ställningstaganden.⁹⁶ I konstruktionen av en identitet är skillnaden, snarare än likheten, mot det motsatta det mest avgörande. Genom att en människa skapar vad hon inte är skapar hon också vad hon är.⁹⁷ Här kan vi dra en parallell till Fredrik Barths teorier om etniska grupper och *gränsmarkörer*. Med detta menas att det mest intressanta är vad medlemmarna i en etnisk grupp anser skiljer dem åt från andra grupper snarare än vad de har gemensamt inom gruppen.⁹⁸

3.3 Ett religionsvetenskapligt förhållningssätt

I detta avsnitt går jag kortfattat igenom en religionsvetenskaplig uppdelning av de religiösa idealtyperna: modernism, fundamentalism och traditionalism samt redogör för några definitioner som används i analys och diskussion.

Historiskt sätt har religionen styrt människor i allt ifrån kultur till matlagning och moralregler. De senaste århundradena har dock en *sekularisering* brutit igenom och konkurrerat ut religionens monopol. För att finna en fristad skapade därför kristna teologer teorin om att religion är en privatsak, något som hör hemma i varje människas hjärta. De religiösa *modernisterna* har villigt anpassat sig till detta synsätt och det har blivit den dominerande religionsuppfattning i Sverige. När vi analyserar religion bör vi därför betrakta denna majoritetsuppfattning som socialt konstruerad. Eller som Arvidsson uttrycker ”vi simmar så mycket omkring i en sekulär värld där en modernistisk syn på religion är så naturlig att vi hela tiden riskerar att bli blinda för hur den styr vårt tänkande”.⁹⁹

Fundamentalister och *traditionalister* anammar inte det moderna samhället, på samma sätt som modernister gör, utan önskar snarare i någon mån vilja återupprätta samhället till tiden innan sekulariseringen. Traditionalisterna håller fast vid etablerade former av mission medan fundamentalisterna vill vitalisera religionen genom kreativitet, nytolkningar och moderna kommunikationsmedel. Arvidsson menar att fundamentalister och traditionalister inte riktigt passar in det sekulära majoritetssamhället och därför ofta anses som ”fulandliga”. I motsats kallas modernisterna för ”finandliga”.¹⁰⁰

En vanlig uppfattning är att fundamentalism är en typisk islamisk företeelse. Denna typ av tro uppträdde dock för första gången i amerikanska kristna miljöer i början på 1900-talet. Idag är

⁹⁴ Börjesson & Palmblad 2007, s. 9.

⁹⁵ Hwang & Nilsson 2011, s. 75.

⁹⁶ Wedin & Musk 2010, s. 14-15.

⁹⁷ Hammarén & Johansson 2009, s. 98-99

⁹⁸ Wedin & Musk 2010, s. 27-28.

⁹⁹ Arvidsson 2012, s. 110.

¹⁰⁰ Arvidsson 2012.

dessa typer av rörelser ett globalt fenomen och samma utveckling återfinns i de flesta av världens religioner. Armstrong beskriver det som att när samhällets modernisering kommit en bra bit på sekulariserings väg bryter en slags besvikelse ut över att det moderna samhället inte infriat sina löften. Det är denna bitterhet som ligger till grund för en fundamentalistisk tolkning av heliga skrifter och rörelsens framväxt i ett modernt samhälle.¹⁰¹

Arvidson definierar religion som ”en kultur där centrala värderingar och försanthållanden uppfattas som goda och sanna därför att de har ett övernaturligt ursprung”.¹⁰² Utifrån detta synsätt går det att argumentera att det finns en övernaturlig auktoritet som går utöver det mänskliga. Det är alltså inte religion om föräldrar anser att de har makt över barns uppfostran med hänvisning till sin egen erfarenhet. Religion blir det däremot ifall föräldrarna rättfärdigar sitt synsätt genom att en gud önskar detta maktförhållande. Ur ett religionsvetenskapligt perspektiv finns ingen abstrakt religion och alla åsikter är likvärdiga: Påven i Rom, likväl som den kristna kassörskan i Kivik. Skillnader och schismer i religiösa frågor är ofta besvärande för företrädare och ledare. Uttalanden som ”Islam säger att...” menar Arvidsson är ett retoriskt knep, *prosopopeia*, som ofta används för att framställa talaren som auktoritet men samtidigt döljer dennes subjektiva val av tolkning. Mottagaren får därför uppfattningen av en religiös enighet när det istället handlar om att dölja historiska förändringar och inomreligiösa skillnader och motsättningar. Prosopopeia kan också användas att *föreskriva* snarare än att *beskriva* ett ämne. Exempelvis när prästen uttrycker att ”Gud är kärlek” betyder det egentligen att prästen *vill* att Gud ska vara kärlek.¹⁰³

3.3.1 Islamisk uppdelning av reformister, fundamentalister och traditionalister

Förutom uppdelningen i exempelvis shia och sunni i avsnitt 1.2.1 och Arvidssons idealtyper i ovanstående avsnitt 3.3 återfinns även möjlighet att dela in religionen utefter tolkningstradition: *reformism, fundamentalism och traditionalism*.¹⁰⁴ Den förstnämnda, *reformism*, har sina rötter i 1800- och 1900-talets Egypten och vill nytolka de ursprungliga texterna på ett sätt som bättre passar dagens samhälle. Hit hör *Muslimska brödraskapet* och den politiska inriktningen *islamism* hemma men även reformistiska rörelser som betonar feminism och HBTQ-rättigheter. Islamism är egentligen ett samlingsnamn för en brokig skara ideologier där al-Banna och Qutb¹⁰⁵ är de främsta företrädarna. Skrifterna är ombytliga och innehåller ofta motstridiga ståndpunkter. Genom selektiv läsning kan fokus ligga på antingen pacifistisk social rättvisa eller väpnad kamp. SÄPO betonar att den *våldsbejakande extremistiska islamismen* endast är en del av ett islamistiskt samlingsbegrepp, som likväl kan bestå av grupper som tar avstånd från våld och arbetar inom ramen för politiska system.¹⁰⁶

Den andra inriktningen, *fundamentalism*, betonar snarare att islamiska normer ska imiteras i hur Muhammed och de första muslimerna praktiserade islam. En vanlig utgångspunkt är hadith-författaren Bukhari 8:76:437:

¹⁰¹ Armstrong 2004.

¹⁰² Arvidsson 2012, s. 13.

¹⁰³ Arvidsson 2012.

¹⁰⁴ Sorgenfrei använder denna uppdelning som tre förgreningar i dagens Sverige (Sorgenfrei 2018, s. 131).

¹⁰⁵ Hassan al-Banna (1906-1949) grundade Muslimska brödraskapet i Egypten 1928 och efterträddes av Sayyid Qutb (1906-1966) (Sorgenfrei 2018, 134-135).

¹⁰⁶ Sorgenfrei 2018, s. 134-137.

”de bästa människorna tillhör min generation, och sedan de som följer dem, och sedan de som följer dem. Därefter sprider sig lögnen”¹⁰⁷

Inom denna inriktning återfinns den Saudiska inofficiella statsreligionen *wahhabism* men även *salafismen*. Genom att medialt marknadsföra sig som västfientlig, ren och riktig islam växer denna gren i popularitet och kanaliserar ofta unga människors upplevelse av utanförskap och diskriminering. Inom salafismen finns dels pacifistiska *puritanska* och *politiska salafister* dels den mest kända inriktning: *våldsinriktad salafism*, exempelvis al-Qaida, Boko Haram och IS. Den sistnämnda huvudinriktningen, *traditionalisterna*, står slutligen för mer institutionella tolkningar och praktiker av islam som med tiden vuxit efter Muhammeds död. Sufism är en typ av traditionalistisk inriktning.¹⁰⁸

4 Metod

4.1 Metodval

Anledningen till att jag valt diskursanalys som metod för detta arbete beror på dess lämplighet i förhållande till uppsatsens syfte och frågeställningar. Diskursanalys kan i praktiken exempelvis handla om att i undersökningens samtal kunna blottlägga hur processartade mikrodiskurser byggs upp och vad musiklärarna i sina resonemang väljer att ta med respektive utesluter.¹⁰⁹ Metodansatsen passar också bra att använda för att studera vilka sanningar som skapas om vad som är normalt och onormalt.¹¹⁰

Det socialkonstruktionistiska perspektivet har jag valt för att kunna ifrågasätta definitioner av exempelvis benämningarna ”muslimerna” och ”dom andra”. Genom detta perspektiv vidgas vyerna och de benämnda framstår som mer komplexa, mångfacetterade och mindre fixerade.¹¹¹

Det religionsvetenskapliga perspektivet har jag valt för att kunna skapa en tydligare förståelse för hur praktiserande muslimer, från olika perspektiv och med olika slutsatser, argumenterar kring frågor rörande musik och islam. Det är också ett viktigt verktyg för att kunna upptäcka religiösa normer i dagens Sverige, vilka man måste ”göra sig av med om man vill förstå religionens värld”.¹¹²

Valet att genomföra semistrukturera och kvalitativa intervjuer bygger på att uppsatsens syfte intresserar sig för en djupare analys av musiklärarens resonemang. Min intention att genomföra en fokusgruppintervju bygger på att ett tema, det vill säga ”islam, musik och svensk skola”, ska ventileras och syftar till att undersöka skilda sätt att skapa mening av detta ämne.¹¹³

¹⁰⁷ Sorgenfrei 2018, s. 156.

¹⁰⁸ Sorgenfrei 2018, s. 131-176.

¹⁰⁹ Börjesson & Palmblad 2007, s. 14-16.

¹¹⁰ Fejes & Tornberg 2009, s. 81.

¹¹¹ Hammarén & Johansson 2009, s. 98-100.

¹¹² Arvidsson 2012, s. 12.

¹¹³ Lindgren 2006, s. 83.

4.2 Urval

Eftersom den här uppsatsen ligger inom ramen för musikpedagogik bestämde jag mig redan på ett tidigt stadium att resultatet av arbetet skulle vara av praktisknära art och kunna komma musklärare till del i sitt dagliga arbete. Valet av musklärare som informanter föll sig därför naturligt och därmed skapades också en naturlig avgränsning av att uppsatsen inte behandlar elev- och föräldraperspektivet. Antalet informanter stannade på fem vilket jag bedömde som ett lagom antal personer att analysera i förhållande till uppsatsens omfattning. Ett större antal hade troligtvis inneburit att jag inte haft möjlighet att göra mer ingående tolkningar. Ett mindre antal kunde å andra sidan ha inneburit svårigheter att jämföra och pröva hypoteser mellan informanterna.¹¹⁴

Jag har via handledare, medstudenter och kollegor fått tips på lärare som bedömts som lämpliga att intervjua. Lämpligheten har ansetts bero på att musklärarna är eller har varit verksamma i grundskolemiljö där en stor del av elevunderlaget är muslimer. Vidare ligger eller har dessa skolor legat i förorter till svenska storstäder. Informanterna definierar under intervjuerna att områdena är socialt utsatta och att de flesta elever är muslimer.

Av etiska skäl kommer jag inte att göra en individuell presentation av de fem intervjuade musklärarnas bakgrund. För att läsaren i någon mån ska få en uppfattning av deras erfarenhet och personlighet vill jag dock göra en kort sammanfattning. Alla utom en är födda och uppvuxna i Sverige. De definierar sig inte med nationalitet. Två berättar att de har kyrklig bakgrund men definierar sig inte som kristna. Två definierar sig som att de inte är religiösa. Alla lärare är utbildade vid musikhögskola i Sverige. Alla är verksamma musklärare och i viss mån även musiker. Alla har flera års erfarenhet av undervisning i svensk grundskola. Bland de intervjuade finns erfarenheter både inom kommunal skola och friskola med muslimsk inriktning.

4.3 Etiska perspektiv

Uppsatsens rör sig inom ett område som ur vissa perspektiv kan framstå som både kontroversiellt och farligt. Eftersom musklärarnas resonemang språkligt dissekeras och diskursanalytiskt analyseras kan det framstå som att uttalanden och åsikter ligger inom det rasistiska och islamofobiska fältet. Under intervjuerna framkommer också känslig information som med hänsyn till informanternas integritet och säkerhet inte kan röjas. Ur ett etiskt perspektiv har det därför varit mycket viktigt att garantera absolut anonymitet för de inblandande så att vare sig skola, elever eller musklärare går att identifiera. En av de främsta forskningsetiska frågorna rör nämligen den om hur personer som medverkar i forskning ska skyddas från skador eller kränkningar i samband med sin medverkan.¹¹⁵ Jag har därför valt att inte ta med några bakgrundsbeskrivningar av lärarna eller beskrivningar av skolor, miljöer, elever etc. Detta skulle nämligen kunna öka risken för identifiering av undersökningens deltagare. Vidare är musklärarnas namn fingerade med könsneutrala namn, se avsnitt 4.5.

Informanterna delgavs en intervjuguide och samtyckesblankett per mejl några dagar innan undersökningen. Denna lämnades påskrivna till författaren i samband med intervjun och förvaras i säkerhet i författarens hem. I samtyckesblanketten, som också bifogas i slutet av denna uppsats, framgår att musklärarnas deltagande var frivilligt, att de när som helst kunde

¹¹⁴ Kvale & Brinkman 2009, s. 129.

¹¹⁵ Vetenskapsrådet 2017, s. 12.

avbryta intervjun och med hänvisning till GDPR kunna begära ut sin del av materialet och få det raderat. Ljudupptagningen vid intervjutillfället har behandlats konfidentiellt och förvaras i författarens hem.

4.4 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet i forskningssammanhang syftar till ifall undersökningen är tillförlitlig och exempelvis skulle kunna genomföras igen och att informanterna då inte skulle förändra sina svar. Särskilt framhålls intervjutekniken och dess inverkan på svaren exempelvis vid ledande frågor.¹¹⁶ Jag har därför i intervjuerna försökt tagit en mycket tillbakahållen roll som framförallt inneburit att leda diskussionerna tillbaka till uppsatsens tema samt i vissa fall bett informanterna att förtydliga och utveckla sina resonemang.

Validitet som begrepp hör egentligen till kvantitativ forskning men kan även, vilket är fallet med denna uppsats, användas i kvalitativa sammanhang. Begreppet syftar till att ifrågasätta ifall metoderna som används i forskningen ”verkligen undersöker det som avses att undersökas”.¹¹⁷ Eftersom syftet med denna uppsats är att undersöka hur musiklärare resonerar kring temat islam, musik och svensk skola och intervjuerna genomförs som resonerande samtal bedömer jag därför validiteten som hög.

Vidare förlorar dessa två begrepp delvis sin giltighet i ett diskursivt sammanhang. Exempelvis frågan om reliabilitet som kan sägas bygga på att informantens svar och attityder är uttryck för en essentiellt stabil personlig kärna. Enligt diskursiv tradition är identitet och attityder snarare socialt konstruerade och relationellt förändringsbara mellan olika sociala interaktioner, exempelvis intervjutillfällen.¹¹⁸

Slutligen har diskursanalysen som metod utstått en del kritik eftersom de diskursanalytiska verktygen är oklart definierade. Det tycks också finnas olika förståelse av analysbegreppen hos olika diskursteoretiker vilket gör att det som läsare kan vara svårt att komma fram till hur forskaren kommit fram till sina slutsatser.¹¹⁹ Därför försöker jag så noga som möjligt definiera och förklara begreppen i teorikapitlet och beskriva för läsaren vilket respektive begrepp som används i analysen av resultatet.

4.5 Undersökningens procedur

Initialt planerades för att en fokusgruppsintervju med fem personer skulle ligga till grund för undersökningen. Problem uppstod när först en lärare och sedan ytterligare en lärare fick förhinder att vara med. I samråd med min handledare togs beslut att genomföra gruppintervjun ändå samt att komplettera med individuella intervjuer för de lärare som inte kunde närvara. På så sätt kom undersökning att innefatta både gruppintervju och individuella intervjuer. Samtliga intervjuer har spelats in på diktafon och transkriberats av författaren. Musiklärarna anges i nedanstående tabell med fingerande och könsneutrala namn:

¹¹⁶ Kvale & Brinkman 2009, s. 263.

¹¹⁷ Fejes & Tornberg 2009, s. 219.

¹¹⁸ Kvale & Brinkman 2009, s. 246.

¹¹⁹ Boréus & Bergström 2018, s. 294.

Gruppintervju:	Sacha Mika Kim
Individuell intervju 1:	Robin
Individuell intervju 2:	Charlie

Gruppintervjun skedde i en lugn miljö i en musiksals och varade i ca 45 min. De individuella intervjuer genomfördes också i en lugn miljö, den första online via Zoom, ca 30 min, och den andra i min bostad, ca 50 min. Fokusgruppens diskussionstid var, p.g.a. att lärarna hade andra åtaganden, begränsad till 45 minuter vilket uppfattades som för kort tid. Diskussionerna kändes inte avslutade och när en av informanterna behövde lämna salen fortsatte de andra två ytterligare ett par minuter.

De diskursiva intervjuerna har skett genom semistrukturerade samtal där jag som författare fungerat som en guide och samtalsledare. Musiklärarna har i största mån fått associera fritt utifrån tre huvudfrågor:

Temat för intervjun är att det inom religionen islam finns olika inställningar till musik:

1. Hur kan dessa komma till uttryck inom musikämnet?
2. Kopplingar till läroplan och styrdokument
3. Konsekvenser för musikleärares dagliga arbete.¹²⁰

Samtliga intervjuade musikleärer har av egen kraft talat mycket under samtalen. Det har aldrig kommit stunder av tystnad och jag som samtalsledare har förhållit mig mestadels passiv. Även de individuella samtalen har till stor del flutit på av sig själva. Vid några tillfällen har jag stannat upp och bitt informanterna att utveckla sitt resonemang, förtydliga sina ståndpunkter eller fördjupa sina exempel. Jag har även undvikit att avbryta de intervjuade. Vid de tillfällen då deras resonemang svävat iväg från huvudämnet lät jag dem tala till punkt för att senare fokusera på undersökningens tre huvudfrågor (se ovan).

4.6 Analysens procedur

I uppsatsens resultatdel använder jag mig av de teorier, begrepp och perspektiv som framställs i teorikapitlet. Centralt i det diskursanalytiska tillvägagångssättet är vikten av att välja ut sitt analysmaterial och motivera sina avgränsningar. Eftersom det rör sig om textnära analyser måste materialet läsas mycket noga och tröskas igenom flera gånger. Följaktligen kan därför inte allt i det transkriberade materialet från intervjuerna komma på fråga för analys. Istället handlar det om att jag som författare gör ett urval av teman som lämpar sig väl för en diskursanalytisk dissekering. Dessa teman bildar även underrubriker i resultatkapitlet. Förutom en rad begrepp inom diskursanalytisk tradition, exempelvis mikrodiskurser, utestängningsmekanismer, ekvivalenskedjor och pastoral makt, använder jag mig av mina två teoretiska ansatser, den religionsvetenskapliga och den socialkonstruktionistiska, samt diskurspsykologiska metoder för att analysera resultatet. Här studerar jag bland annat förgivettagna uppfattningar kring etnicitet, religion och gruppidentiteter. Jag kommer också att leta efter variation inom materialet eftersom tvekan och ambivalens betraktas som motsägelsefullheter, vilket är diskurspsykologiskt intressant. Genom att analysera musikleärares subjektpositioner kan jag också betrakta hur lärarna ser på sin egen position och vilket handlingsutrymme de ger sig själva.¹²¹

¹²⁰ Intervjuguiden är bifogad som bilaga i slutet av uppsatsen.

¹²¹ Boréus & Bergström 2018, s. 280-283, 296.

5. Resultat och analys

5.1 ”Dom” muslimska eleverna

Charlie

Jag som lärare utgår från den svenska kursplanen och dom bor ju här. Då är det ju den liksom man utgår ifrån. Sen kan man ju tro, vara olika och tycka olika saker. Men jag utgår ju från kursplanen. Punkt! Det är ju lagen.

Sen kan man ju tycka olika saker om olika grejer. Och dom har ju oftast... Dom har ju mindre anknytning till musik anser jag. Men också har de ju en lägre socio....Alltså. Dom har ju inte gått på konserter eller känt på en gitarr förut. Det är ju väldigt många kulturella skillnader.

Detta citat får inleda resultatdelens första tema. Här kommer jag att behandla frågan om hur musklärarna definierar och konstruerar eleverna som muslimer. Jag söker i musklärarnas ordval och beskrivningar efter mikro- och makrodiskurser samt försöker hitta olika subjekspositioner.

Uttrycket ”muslimska elever” har jag redan problematiserat i avsnitt 1.5 men jag skulle nu vilja lyfta det igen. Det första vi skulle kunna fråga oss är hur vi överhuvudtaget vet vilka som är muslimska elever. Trostillhörighet registreras inte utan vi måste för hela undersökningens skull helt enkelt anta att en viss del av de intervjuade musklärarnas eleverna definierar sig som muslimer. Hur vet vi då det? Charlie uttrycker att efter fastemånaden Ramadan och festen Id al-fitr infaller ”kommer kanske bara 10% av eleverna fast det är vanlig skoldag”. Även Sachas nedanstående uttalande är ett citat vi kan stödja oss på för att ge undersökningens religiösa definiering bärighet.

Sacha

En tro är ju privat för det första. Man ska ju inte behöva gå i en skola och tala om att jag tror på det här och jag heter.... Det är ju inte så det fungerar. Men det är klart att man vet att det i våra skolor är framförallt muslimska barn, det är ju ingen hemlighet att det är så. Jag kan ju se att det i vissa fall är mer problematik, som vid vissa högtider, när det blir helt plötsligt förbjudet att sjunga. Då kan det bli en liten större procent i klasserna som sitter tysta.

Här kommer vi också in på det andra temat i detta avsnitt. Nämligen vilka ord använder musklärarna för att definiera de muslimska eleverna. Om vi jämför ovanstående citat av musklärarnas Sacha och Charlie kan vi se att de använder olika ord när de talar om de muslimska eleverna. Charlie använder ordet ”dom” medan Sacha talar om ”muslimska barn” och ”en större procent i klasserna”. Tittar vi på ett citat av Robin ser vi också att hen använder ”dom”.

Robin

Jag hoppas att det inte framstår som att jag har något emot dom, för det har jag inte. Jag gjorde vad jag kunde för att hjälpa dom.

Följande analys gör inget anspråk på att bedöma musklärarnas ordval sinsemellan utan resonerar endast kring vad ordvalet kan signalera. Vi skulle kunna betrakta de olika språkliga beskrivningarna av de muslimska eleverna som två olika mikrodiskurser. Att använda ”dom” skulle kunna sägas vara mer objektifierande och avståndstagande eftersom ”dom” inte är som ”vi”. De muslimska eleverna placeras i en muslimsk minoritetsställning i förhållande till musklärarnas svenska majoritetstillhörighet. Sachas ordval ”muslimska barn” och ”en större procent i klasserna” får därmed en mer neutral karaktär och skulle kunna ingå i musklärarnas

”vi” på ett sätt som ”dom” inte kan. I teorikapitlet kan vi i avsnitt 3.1 läsa om att samhälleliga makrodiskurser ofta går igen i mikrodiskurser. I avsnitt 3.1.1 exemplifieras en samhällelig makrodiskurs som den som delar upp invandrare i ”vi och dom”. I ovanstående resonemang kan vi finna spår av att denna makrodiskurs verkar i musiklärarnas ordval när de beskriver sina muslimska elever.

Vi kan också betrakta den språkliga variationen av elevdefinitionen som ett uttryck för musiklärarnas subjekspositioner. I och med sitt ordval kan de snarare sägas definiera *sig själva* än de muslimska eleverna. Eftersom intervjuprocessen är en social interaktion kan vi därför tolka ordvalet som hur musiklärarna vill framställa sig själva gentemot mig som intervjuare och inför de andra i fokusgruppen. Vid flera tillfällen under intervjuerna märks det nämligen att musiklärarna tvekar inför en att avsluta en mening, gör pauser, drar på ord och omformulerar sig. Vi ser det exempelvis i detta avsnitts första citat, då Charlie avbryter sin ansats om ”socio-någonting” och istället fokuserar på kulturell orientering. Vi ser det också när Mika beskriver sin förra arbetsplats.

Mika

Det som funkade för mig när det gäller eh.....ungarna.....från....från.....andra länder än Sverige
[...]

Slutligen skulle jag vilja framhålla musiklärarnas ”dom” sammankopplat till uppsatsens titel ”Islam, musik och svensk skola”. I intervjuerna efterfrågar jag musiklärarnas kopplingar till denna titel utifrån deras lärarperspektiv. Musiklärarnas främsta koppling till islam blir därför i första hand inte till en religionsvetenskaplig förståelse av religion islam, som denna uppsats vilar på, utan istället till islam i den kontext där lärarna själva befinner sig. När musiklärarna talar om ”dom” skulle vi kunna betrakta det som en kontextuell synonym till religionen islam.

5.2 Anpassningar av musiklektionen

Charlie

Jag tänker mycket mer om jag visar ett Youtubeklipp. Bara det är lite skinn så, uhh, jag får inte titta. [...] Håller för ögonen och säger det får man inte.

Jag

Vad var det för typ av Youtube...

Charlie

Nämen alltså, alla svenska... Molly Sanden eller vad som helst.

Musikläraren Charlie började efter händelserna att ifrågasätta vad syftet var med att visa Youtube för eleverna. Denna fråga hade hen aldrig ställts för tidigare i sitt läraryrke. Eftersom Charlie ville visa respekt för de elever som på grund av sin religion inte var bekväma med att kolla på musikvideo, började hen istället att bara spela upp låten från Spotify istället. Syftet var ju trots allt att de skulle lära sig att sjunga sången. Skulle vi analysera denna förändring diskurspsykologiskt skulle vi kunna säga att Charlie bytt subjeksposition. Först håller hen sig inom en samhällelig majoritetsdiskurs med oproblematiserad inställning till Youtubevideo. Genom en interagerande process med eleverna har hen dock medvetandegjort sitt orefleterade förhållningssätt och ändrat subjeksposition. Denna position bygger mer på respekt och anpassning av moment utifrån hur de kan uppfattas från ett visst religiöst perspektiv.

Charlie berättar också att eleverna har väldigt svårt att sitta könsblandat i musiksalen då de får välja själv. Problematiken upphör nästan då Charlie gjort bestämda platser. Hen tillägger att företeelsen såklart förekommer på andra skolor som hen tidigare arbetat på men inte alls i

samma omfattning. I övrigt kan inte Charlie ge några fler exempel på att undervisningen skiljer sig åt från en skola med lägre antal muslimer (av citat att döma i avsnitt 5.1 antar Charlie att ca 90% av eleverna är muslimer). Även Kim är inne på samma spår.

Kim

Det är egentligen ingen skillnad. Det är inte som att du kommer till en helt annan värld. Jag undervisar inte på något annat sätt för att det är barn från hela världen som dyker upp här. Jag försöker ju hålla den här linjen, läroplanen och sånt där.

Sacha beskriver vid ett tillfälle hur föräldrar hör av sig om att deras barn inte ska uppträda på Lucia-firandet. Om det inte löser sig genom diskussion är eleverna inte med på konserten utan får göra någon typ av prov efteråt.

Sacha

Vem är Lucia? Då behöver man berätta för föräldrarna. Men ibland går det faktiskt inte. De vägrar! De här få muslimska föräldrarna. De vägrar att acceptera det här. Då får man göra som så helt enkelt att man låter de här eleverna inte får vara med på konserten. Då får de göra provet efteråt hos mig och visa vad de har lärt sig. Men här tycker jag det finns en maktlöshet. Där skulle jag som lärare vilja ha mer att trycka på att det är helt oacceptabelt. Men det ska finnas nån sån paragraf enligt min rektor.....

Jag

Känner ni till den paragrafen?

Mika

Ja absolut det gör jag, men ja eh.... Visst. Det gör jag.

Varken Mika eller Sacha utvecklar resonemanget eller preciserar vad det är för paragraf. Med anledning av detta skulle jag därför vilja lyfta begreppet *nod* (se avsnitt 3.1.2). Titeln på detta avsnitt "Anpassningar av musiklektionen" syftar till att något ska anpassas. Hitintills har vi fått exempel på *vad* som ska anpassas och *hur* dessa moment sen anpassas. Charlie ger exemplet med Spotify istället för Youtube och Sacha med ett extra sångprov istället för deltagande på Lucia. Men vi skulle också kunna fråga oss *varför* ska undervisningen anpassas? Varifrån tar musiklärarna sitt avstamp när de väljer att anpassa undervisningen? Vad är navet eller snarare noden i resonemanget som avgör att de anser att anpassning bör göras? Charlie och Sacha skulle ju teoretiskt sätt kunna tvinga eleverna att kolla på Youtube-klippen eller uppträda på Lucia. Men det gör de inte.

I Sachas fall utgår hen ifrån att rektorn hänvisar till "en paragraf" som menar att musikundervisningen ska anpassas på grund av elevernas religiösa tro. Denna "paragraf" blir därmed en nod och något centralt som Sacha förhåller sig till. Charlie hänvisar dock inte till någon paragraf utan här skulle vi istället kunna säga att en pedagogisk diskurs, som bygger på respekt och socialisering med eleverna för att öka förtroendet mellan lärare och elev, fungerar som nod. Här kommer fortsättningen i Charlie resonemang om Youtubevideor.

Charlie

Varför ska jag utsätta dem för något som de tycker...helst inte ska göra liksom, något dom har blivit uppfostrade till. [...]
Om dom mår dåligt, det måste man ju respektera. Respekt är... det är ju så man når varandra. Då kommer jag få deras förtroende. Varför ska jag utsätta dem för något de inte mår bra av i deras religion.

5.3 Haram på musiklektionen

Robin

Och sen samtidigt säger de att allt är haram. Jag får inte sjunga. Varför ska jag sjunga, det är Ramadan. Det är haram. Och andra sidan säger de fula ord till varandra, de skojar som vanligt, pojkar som sparkar lite på varandra i korridoren, du vet.

Citatet är ett exempel från fasteperioden Ramadan då eleverna oftare än vanligt påtalar för musikläraren Robin att musik är haram och att de inte kan göra den uppgift som läraren planerat. Även när de ska sjunga Maher Zain¹²² är det elever som säger att musik är haram. Robin återkommer gång på gång under intervjun att eleverna brukar säga att ”det är haram, haram, haram. Allt är haram”. Robins egen förklaring är att det nog bara är ett svepskäl: ”det känns mest som att de säger så för att de inte vill, att sjunga är det töntigaste som finns”. På skolan har Robin också tagit hjälp av andra lärare, som definierar sig som muslimer. Lärarna har förklarat, de har de diskuterat och gått igenom att musik inte är haram.

Mika

På den skolan var det problem. Det är en svensk skola. Det har kringgått lagen. De har valt att inte ha musik. Är hardcore version av islam. Alltså enligt Koranen och haditherna är det liksom förbjudet, strängt förbjudet.¹²³

Citatet kommer från Mikas erfarenhet av en svensk skola. Här var det inte eleverna som framförde att musik vara haram utan det var skolans policy. En svår ramfaktor att förhålla sig till som musiklärare kan tyckas. Men Mika smög in låtar av Cat Stevens¹²⁴ eftersom hans texter var godkända. Charlie har inga exempel alls på att muslimska elever kommenterat musikundervisningen. Sacha och Kim talar ibland om några få procent:

Jag

Då går vi in på de här orden: Islam, musik och svensk skola [...] Vilka associationer är det som först kommer upp för er när ni hör de här orden?

Sacha

Det som kommer upp först är att det är förvånansvärt litet problem, utifrån de skolor jag har varit på. Man har en bild från allmänheten om jag berättar att jag jobbar i de här områdena säger folk ”Ojoj, hur går det, det är ju förbjudet och bla bla bla”. Men alltså väldigt liten procent av eleverna hemifrån som blir påtvingade något som stör min undervisning, det vill jag ha sagt här nu. Det är viktigt att säga. Men det finns ju. Nu får du....

Kim

Jag håller med. Det är precis så. [...] Jag har väl stött på vid några få tillfällen att det har varit problematiskt med några elever, som varit strängt hållna. Att de är haram liksom med musik och sådär. Väldigt lite måste jag säga [...]

Sätter vi samman de fem musiklärarnas erfarenheter framstår deras beskrivningar av verkligheten som relativt olika. Vi skulle kunna säga att musiklärarnas erfarenheter bildar olika mikrodiskurser eftersom de beskriver verkligheten från musiklärarens egen utgångspunkt. Dels har vi Robins beskrivning av att det strösslås med ordet haram på musiklektionerna. Dels har vi Mikas erfarenhet att hela musikämnet ansågs vara haram enligt

¹²² Svensk artist som gjort internationell karriär. Sjunger endast religiösa texter (Berglund 2010, s.172)

¹²³ Senare under intervjun berättar Mika att det troligtvis var Skolinspektionen som slagit ner på att skolan inte undervisade i musik, vilket sannolikt var anledningen till att Mika anställdes som musiklärare.

¹²⁴ Cat Stevens konverterade efter 70-talets storhetstid, med hitlåtar som ”Moonlight shadow” och ”Morning has Broken”, till islam och tog namnet Yusuf, med vilket han delvis fortsatt turnerat som artist (<https://catstevens.com/life/>)

skolans policy. Sedan har vi Kim och Sachas beskrivning som marginaliserar haram-begreppet. Genom att under större delen av intervjun lägga fokus på positiva erfarenheter och exempel positionerar de sig därmed emot beskrivningen att islam och musik i skolan skulle vara något problematiskt. Slutligen har vi Kim som inte alls har någon erfarenhet av att elever eller föräldrar anser att musik är haram.

5.4 Problem-diskursen

Lägger vi samman de olika mikrodiskurserna, som presenterats i avsnittet 5.3, framträder ett övergripande tema: det religiösa uttrycket från elever och föräldrar problematiseras. Låt oss kalla det för *problem-diskursen*. Dels har vi Sachas exempel på hur allmänheten reagerar när hen berättar om sin arbetsplats. Men vi ser också hur Sacha själv i samma stycke hävdar att det finns "problem". Även Mika och Kim använder ordet problem. Rent diskursivt gör vi ingen skillnad på huruvida problemen är omfattande eller försumbara. Inte heller ifall vissa av informanterna uppfattar de religiösa uttrycken som problem och andra inte. Problemformuleringen finns där och det ska vi titta närmare på genom att leta efter subjektspostioner. Går vi tillbaka till citaten i föregående avsnitt 5.3 framkommer det i Sachas citat att det "stör min undervisning". Vi skulle kunna säga att Sacha intar en subjektspostion med utgångspunkt av genomförande av musiklärarens planering. Senare under intervju säger dock Sacha:

Sacha

Som vid vissa högtider då det helt plötsligt blir förbjudet att sjunga. Då kan det vara en liten större procent i klasserna som helt sitter tysta, tycker jag. Då kan det bli ett samtal kring det. Det samtalet blir ju att man pratar om vad skolan står för och varför vi sjunger. [...] Det försvinner och blossar upp, det kommer och går.

Här byter Sacha subjektspostion och utgår inte längre från att de muslimska eleverna stör undervisning. Här är det istället skolan och dess värderingar som Sacha har som utgångspunkt i sin positionering. I diskurspsykologisk tradition (se avsnitt 3.1.3) kan vi också se på hur processen i samtalet växer fram och skapar en situerad diskurs. Exempelvis kan vi titta på Kim och Sachas handlingsorienterade reaktionerna när Mika berättar om sin erfarenhet på skolan som inte hade haft musikundervisning (se avsnitt 5.3).

Mika

Då var det bara för mig att dra. Och det gjorde jag

Sacha

Det är ju fruktansvärt det du berättar

Kim

Ja det är fruktansvärt. Det är svensk skola, svensk läroplan. Vad tror dom?

Här stärker musiklärarna i fokusgruppen sin gemensamma positionering i problem-diskursen. Kim och Sacha skulle ju teoretiskt sätt kunnat inta en annan position men bekräftar istället Mikas problemformulering. På så sätt utestängs alternativa tolkningar till Mikas skolas historik och vi kommer in på Foucaults teorier om utestängningsmekanismer (se 3.1.1). Mer om detta i diskussionsdelen.

Slutligen skulle jag i detta avsnitt vilja ta upp ett parti i gruppintervjun där Sacha och Mika resonerar kring religiösa normer i skolan och ungdomars privatliv. Dock inte kopplat till islam utan de gör istället en jämförelse till den svenska frikyrkorörelsen.

Sacha

...religiös fanatism som heter frikyrkan. På min tid var det fruktansvärt hårt. Man skulle bara lyssna på kristen musik, bara följa de grejer som va i kyrkan, be om ursäkt om du inte var där, osv

Mika

Och man fick inte spela fotboll på söndagarna

Sacha

Jag har ju också sett Livets Ord-skolor och sånt.

På nåt sätt måste man ju ändå säga att det är olagligt och fullständigt vansinnigt

Men ibland tycker jag vi pekar ut muslimerna för hårt.

Mika

Det är ju samma sak. Det är ju exakt samma. Skillnaden här är ju att här är det ju en demokrati och ett sekulärt samhälle. För 60-100 år sedan var det exakt samma sak i frikyrkan. Men där är ju musiken och lovsången en oerhörd drivkraft

Sacha

Men det är liksom en liknande tendens att du har försökt styra skolor med religion osv. Det är viktigt att se det. Det kan göra mig lite lugn ibland. Även islam behöver reformeras och komma in i samhället. Men det tar tid, vi måste ha tålmod.

Här drar musiklärarna en tydlig parallell till att det som Sacha kallar ”religiös fanatism” inte nödvändigtvis är något muslimskt utan likväl kan återfinnas inom kristendomen. Sacha och Mika berättar för varandra om gemensamma ungdomsupplevelser från frikyrkan och vill visa att normer och regler kring bland annat musik även fanns i dessa religiösa kretsar. På så sätt vidgas problemdiskursen från att handla om enbart islam till att antyda en mer universell problematik. En problematik som skulle kunna sägas bygga på religiös fanatism, fundamentalism och tolkningstradition av heliga skrifter i allmänhet och inte något utpräglat islamiskt. Mer om detta i diskussionsdelen.

5.5 Musik som frälsning i förortens utanförskap

Robin

Jag gjorde allt jag kunde för att hjälpa de jag kunde. Men mitt intryck från dag ett var: de flesta typ 95-98% av eleverna hade inte så mycket kontakt med det vi kallar för kultur.

Charlie

Det är ju på en oerhörd basic nivå. Men jag ser ju att jag..... Jag känner verkligen att jag gör skillnad.

Kim

Jag tänker ibland att musiksalen kan vara en frizon. De kanske har jättestränga regler hemma och här får de va vanliga elever i en vanlig svensk skola och göra som alla andra. Jag har haft elever som inte fått spelat och sjungit hemma men som varit jätteduktiga och älskat det. Då tycker jag man gör en god gärning om de kan göra det på skoltid som alla andra.

I ovanstående lösryckta citat från intervjuerna intar musiklärarna subjektspositioner med kopplingar till elevernas avsaknad av kultur och elevernas socioekonomiska status. I nedanstående citat blir exemplet tydligare.

Sacha

När vi skulle in till XXX gjorde vi så att vi bussade in alla föräldrar. Vi hade nästan samtliga föräldrar med in. Där hände något som aldrig hänt förut!

De stod på led efteråt och frågade efter inspelning [...] ”det här är något jag vill att mina barn ska få med sig och kunna visa upp att de har varit här inne”.

Oj, nu får jag gåshud när jag säger det här....

Vi måste hjälpa, vi måste kompensera barnen och föräldrarna i de områdena så till den grad att de kommer med i vårt samhälle.

Förr eller senare hamnar samtliga intervjuer kring resonemang rörande utanförskap och integration. För att analysera detta plockar jag in Foucaults begrepp ”pastoral makt” från avsnitt 3.1.1. Musikläraren blir därmed en herde som vallar eleverna framåt utefter den väg som lärarna ser som rätt och riktigt. För att förtydliga varifrån denna väg tar avstamp och i vilken riktning musiklärarna önskar föra sina elever kan vi skapa två ekvivalenskedjor: 1) musiklärarnas analys av elevernas behov: låg nivå – frånvaro av kultur – strängt hemma. 2) musiklärarnas mål: hjälpa – göra skillnad – frizon – få va som andra – kompensera. Vi kan också ställa oss frågan varför musiklärarna ser muslimer som en synonym till utsatt minoritet som behöver integreras. Uppsatsens tema är inte ”*utanförskap*, musik och svensk skola” utan ”*islam*, musik och svensk skola”. När jag ställer frågan i fokusgruppen ifall de kan ge något exempel ifall de många muslimska eleverna inneburit något berikande för undervisningen svarar Sacha:

Sacha

Ja om det har med islam att göra har jag svårt att tro. Men det som är berikande att jobba i de här områdena, och då ska det tilläggas att jag undervisat i hela mitt liv. [...] När man kommer hit till grundskolan i ett utanförskapsområde upplever jag att barnen är mera framåt.

Det här tycker jag visar på något intressant. Musiklärarna resonerar utifrån uppsatsens tema men ifrågasätter sina egna kopplingar till islam och utanförskap:

Robin

Jag tror inte att min arbete på skolan var svårt på grund av att de var muslimer. Jag tror mest det beror på kultur från det land de kom ifrån, eller hemifrån. Det var det som påverkade mest. Många hade inte skolbakgrund, du är 12-13 år och har typ aldrig gått i skolan. Vi hade nyanlända som inte kunde svenska, en utmaning i sig, men de hade aldrig suttit igenom en mattelektion, kanske för 3 år sedan, men då det var krig och rörigt.....

Vi skulle kunna säga att musiklärarna under intervjun växlar mellan två olika diskurser avseende definiering av muslimer. Den ena diskursen definierar muslimer som religiösa och den andra som kulturella eller etniska (se avsnitt 1.2.1). Dessa två olika mikrodiskurser skapar dock problem för musiklärarna eftersom de inte självklart går att kombinera. Etniska eller kulturella muslimer är primärt inte troende muslimer utan snarare definierade som del av en muslimsk samhällelig minoritet med invandrarbakgrund. Musiklärarnas koppling till utanförskap och integration blir därmed logisk. Definitionen religiösa muslimer innebär att personerna primärt är troende och praktiserande inom religion islam. En sådan religiös tro har inte en självklar koppling till exempelvis bostadsplats eller samhällsposition.

6 Diskussion

Detta kapitel kommer att innehålla en reflektion över uppsatsens design. Jag kommer att diskutera ifall de teoretiska ansatserna varit lämpliga för att analysera resultatet samt ifall upplägget av arbetsgång och skrivprocess varit optimala. Sedan kommer jag att diskutera analysen av resultatet, uppdelat efter de tre forskningsfrågorna i avsnitt 1.4, kopplade till litteratur inom bakgrundskapitlet samt vissa teoretiska ansatser. Slutligen sammanfattar jag diskussionen och ger jag förslag på vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Designen på uppsatsen följer en standardiserad mall över upplägg för kandidatuppsats. I det stora hela tycker jag att upplägget fungerat väl och jag skulle inte rekommendera att ändra på något ifall en liknande undersökning skulle göras igen. Möjligen skulle jag försöka få längre tid till gruppintervjun eftersom 45 min kändes för kort.

En svårighet för mig har varit att begränsa avsnittet om islam och musik samt kapitlet om diskursteori. Anledning till detta var att jag i mycket liten omfattning kände till dessa ämnen innan. För att sätta mig in i religionen islams många synsätt på musik och det diskursteoretiska förhållningssättet genomfördes skrivprocessen som en didaktisk metod för att öka min egen kunskapsnivå i dessa två ämnen. Materialet blev därför, enligt min handledare, för omfattande för en uppsats på grundnivå. Flera intressanta begrepp och teoretiska infallsvinklar, som senare aldrig användes i analys eller diskussion behövde därför plockas bort. Fördelen var dock att när de transkriberade intervjuerna skulle analyseras i resultatdelen fanns ett omfattande smörgåsbord av diskursteoretiska verktyg att tillgå vilket gjorde analysen lätt och trevlig att genomföra. Svårigheten att begränsa materialet om islam och musik beror på att ju mer jag grävde desto mer komplex blev frågan. Fler och fler arabiska begrepp dök upp, fler åsikter av religiöst lärda skulle tröskas igenom och att sammanfatta området i ett bakgrundskapitel på kandidatnivå tedde sig alltmer avlägset. Dessutom var det svårt att dra gränsen till vad som var forskning ur pedagogiskt intresse och rent teologiska avhandlingar och korantolkningar från tidigare århundraden. Diskussionen har ju som sagt pågått ända sedan 600-talet.

Resultatet av undersökningen anser jag ha hög validitet eftersom intervjuerna mestadels innehåller musikhörelsernas resonemang, vilket avsågs att undersökas. Däremot kom en stor del av resonemangen att handla om integration och utanförskap vilket jag inte hade förväntat mig. På frågan om undersökningens reliabilitet skulle jag vilja vara självkritisk. På de inspelade intervjuerna upptäcker jag att ibland håller jag med och fyller i informanterna på ett sätt som skulle kunna uppfattas som oneutralt och ledande. Jag har därför valt att inte använda de partierna av intervjuerna. Så här i efterhand kan jag se att jag hade behövt mer kunskap om intervjuteknik och samtalsledning för en fokusgrupp innan intervjuerna.

Även i avsnitt 6.2.2 framkommer anledning att vara självkritisk. Den andra forskningsfrågan, som syftar till att undersöka fältet mellan svensk skola och olika syn på musik inom islam, får ett magert utfall under intervjuerna. Hänvisningar till formuleringar i läroplanen eller djupare resonemang om exempelvis skolans värdegrund förkommer inte. Min egen analys är att jag själv inte behandlat dessa frågor i uppsatsens bakgrundskapitel. Jag hade kunnat sätta mig in i läroplanen och exempelvis fokuserat på vissa undervisningsmoment i centrala innehållet eller formuleringar i värdegrunden som skulle kunna innebära konflikter utifrån islamiska normer gällande musik. Dessa fokuspunkter hade sedan kunnat föras in under intervjuerna och ligga till grund för resonemang med musikhörelserna.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Musikhörelserna och musik inom islam

Hur kan olika synsätt på musik inom religionen islam visa sig för en musikh lärare i svensk grundskola?

I kapitel 5 har vi fått ta del av flera exempel på hur olika synsätt på musik inom islam kommit till uttryck. Eftersom vi senare i resultatdiskussionen också har en forskningsfråga om anpassningar kommer jag i detta avsnitt därför fokusera mer på uttryck från elever och föräldrar. Avsnitt 6.2.3 har mer fokus på praktiska tillvägagångssätt och lösningar.

Jag skulle vilja lyfta fram tre teman från intervjuerna. 1) Musikh lärarens dilemma då eleverna *inte vill utföra vissa moment på musiklektionen med hänsyn till religiös övertygelse*. 2) De tolkningar inom islam som problematiserar musik ses som *problem för musikh lärarna*. 3) Musikh lärarnas vilja att *sprida musik till de muslimska eleverna* och låta *musiken verka för integration* i samhället.

Det första temat då elever *inte vill utföra vissa moment på musiklektionen med hänsyn till religiös övertygelse* har kopplingar till avsnitt 5.3 där Robin beskriver att eleverna ofta säger att musik är haram, även när Robin väljer musik med muslimsk profil. Dels kan vi se kopplingar till en av Berglunds¹²⁵ intervjuade muslimska musikh lärare som också väljer ”halal-pop” i undervisningen. Dels kan vi hitta samstämmighet med den intervjuade musikh läraren på Castle Community College i Harris¹²⁶ undersökning som menar att eleverna kan använda religionen som argument när de är uttråkade. Robin resonerar på ett liknande sätt eftersom många eleverna under Ramadan ändå inte förändrar sig eller betar sig mer fromt. Här skulle vi kunna lyfta in det socialkonstruktivistiska perspektivet i avsnitt 3.2 som betonar att upprepade handlingar skapar vår identitet. Sätts de i samband med Fredrik Barths¹²⁷ begrepp om gränsmarkörer finns skäl att betrakta haram-begreppet som en gränsmarkering mot läraren och majoritetssamhället. Samtidigt stärks också den egna självuppfattningen och samhörigheten med den samhälleliga muslimska minoritetsgruppen. Vi skulle också kunna sätta in haram-fenomenet på musiklektionen i ett internationellt perspektiv. Harris¹²⁸ undersökningar om musiklektioner i den muslimska världen visar att elever som inte vill vara med på moment under musiklektionen även förekommer i exempelvis Bangladesh, Egypten och Turkiet. Företeelsen skulle därmed kunna betraktas som global. Den muslimska inomreligiösa diskussionen om musikens vara eller icke-vara, som enligt avsnitt 1.3.1 pågått alltsedan Muhammeds död, har genom vårt samtida mångkulturella svenska samhälle bara flyttat in till västvärldens musikh lärare.

Det andra temat, *problem-diskursen*, har kopplingar till avsnitt 5.4. Här ger jag exempel på att fokusgruppens situerade diskurs kopplat till Foucaults begrepp utestängningsmekanismer. Här skulle jag vilja lyfta in Gardells¹²⁹ beskrivningar av negativa muslimska samhällsströmningar från avsnitt 2.1, som vi för resonemangets skull kan kalla ”Gardells makrodiskurs”. Jag vill även framhålla Arvidssons¹³⁰ infallsvinkel i avsnitt 3.3 att majoritetssamhället ofta tar sekulariseringen för given och därför kan ses som förblindad för andra synsätt. I Gardells makrodiskurs framkommer att vårt svenska samhälle präglas av uppfattningen om islam som något ålderdomligt och irrationellt. Med bakgrund av detta kan Sachas citat om att islam måste reformeras och komma in i samhället ses som ett ställningstagande för sekularisering.

¹²⁵ Berglund 2010.

¹²⁶ Harris 2006.

¹²⁷ Wedin & Musk 2010.

¹²⁸ Harris 2000, Harris 2004.

¹²⁹ Gardell 2010.

¹³⁰ Arvidsson 2010.

Sacha och Mika jämför också inriktningar inom den svenska frikyrkorörelsen för 60-100 år sedan med hur islam är idag och menar att vi måste ge islam tid att förändra sig. Tolkningar inom islam som problematiserar musik skulle därmed komma att växa bort på samma sätt som att frikyrkan idag inte är lika hård som den var ”på min tid”, enligt citat från Sacha. Drar vi Foucaults begrepp om utestängningsmekanismer ytterligare ett varv skulle vi kunna tolka att Sacha och Mika verkar inom Gardells makrodiskurs och därmed utestängs från alternativa lösningar på de problem som kopplas till musik och islam. Som motsats kan vi ta in Harris¹³¹ och Izsak¹³² undersökningar. Här ligger fokus på att musiklekraren anpassar musiklektionen för islam och inte tvärtom. Harris uttalar också att inriktningar inom islam som problematiserar musik har och kommer fortsätta att ha en självklar plats i dagens multikulturella västerländska samhälle, precis som det alltid varit i den muslimska världen. Här kan vi också göra kopplingar till avsnitt 3.3.1 där det beskrivs att fundamentalistiska inriktningar inom islam snarare vinner mark i västvärlden bland annat för att de förmår fånga upp unga människors känsla av utanförskap.

Vidare kan vi ta in Larsson och HERNEDAHL¹³³ i diskussionen eftersom de refererar till att inte bara religiösa inriktningar inom islam utan även kristna elever ifrågasätter moment i grundskolans undervisning. Armstrong¹³⁴ är inne på samma spår då hon menar att fundamentalism är en slags bitterhet som uppkom inom amerikansk kristendom och återfinns idag inom samtliga religioner. Detta stödjer fokusgruppen i sin argumentation att religionen islam för lättvindigt pekas ut som bov i dramat. Uppkomsten och orsaken till det jag i undersökningen valt att kalla problem-diskursen skulle därmed kunna få en alternativ förklaring. Istället för att anse att religionen islam ligger bakom problematiseringen av musik skulle vi kunna betrakta att utanförskap och bitterhet lett till fundamentalism som religiös tolkningsmodell fått ökad aktualitet inom islam. I linje med detta resonemang skulle vi också kunna ställa oss frågan ifall ”Religiös fundamentalism, musik och svensk skola” vore en mer rättvis titel på denna uppsats.

Slutligen har vi så det *tredje temat* med kopplingar till ”frälsardiskursen” i avsnitt 5.5, som diskuterar musiklekrarnas uppehållande vid utanförskap och integration. Här kan vi se kopplingar till Lindgren¹³⁵ som menar att lärare inom estetiska ämnen ofta legitimerar sin verksamhet utifrån ett tillskrivet behov från eleverna. Lärarna gör på så sätt sitt arbete oombärligt och musikämnet betraktas som ett terapeutiskt verktyg med specialpedagogiska likheter för att hjälpa svaga elever, exempelvis ”flyktingbarn; okoncentrerade barn; barn som mår dåligt; barn som anses ha svårigheter i andra skolämnen än de estetiska”¹³⁶ Sachas exempel på föräldrakontakt, både vad det gäller Lucia och konserten med inhyrd buss till föräldrarna, vilket även Kim gjort, har tydliga kopplingar till Harris.¹³⁷ En kontinuerlig föräldrakontakt innebär i förlängningen att broar byggs. Musiklekraren kan därmed bli en länk för föräldrarna in i det nya västerländska samhället, vilket Izsak¹³⁸ menar ibland kan präglas av föräldrarnas fördomar om västerländsk musik. På så sätt kan musiklekraren också utbilda och diskutera med föräldrarna den västerländska musiken i förhållande till musikuppfattningar inom islam.

¹³¹ Harris 2006.

¹³² Izsak 2013.

¹³³ Larsson & HERNEDAHL 2020.

¹³⁴ Armstrong 2004.

¹³⁵ Lindgren 2006.

¹³⁶ Lindgren 2006, s. 92.

¹³⁷ Harris 2006.

¹³⁸ Izsak 2013.

6.2.2 Förhållande till läroplanen

Hur konstrueras fältet mellan läroplan och olika synsätt på musik inom religionen islam?

Eftersom denna fråga inte har ett specifikt avsnitt i kap. 5 får vi leta efter material i flera av resultatdelens avsnitt. I avsnitt 5.1 hänvisar Charlie till att hen följer kursplanen och betonar att det är en lag. Kim menar i avsnitt 5.2 att hen håller ”den här linjen, läroplanen och sånt där”. När Mika i avsnitt 5.3 berättar om att hen slutade på skolan svarar Kim: ”Det är svensk skola, svensk läroplan. Vad tror dom?”. Sacha använder i avsnitt 5.4 uttrycket ”vad skolan står för” och i avsnitt 5.2 samtalar Sacha och Mika om att ”det ska finnas en paragraf”. Vad kan vi då utläsa av detta? För det första kan vi förtydliga att grundskolans läroplan inte är en lag utan en förordning.¹³⁹ Det är svårt att tolka inspelning ifall Charlie säger så på skämt men av ordvalet att döma antar jag att hen i alla fall i någon mån lägger vikt vid läroplanen som styrdokument. I diskurspsykologisk tradition kan vi sedan se hur lärarna positionerar sig gentemot mig som samtalsledare och till de andra deltagarna i gruppen. Jag skulle vilja beskriva det som en professionsinriktad subjektsposition med Lilliedahls¹⁴⁰ vidgade begrepp av den svenska läroplanen i ryggen. I denna läroplanssfär ingår inte bara det faktiska styrdokumentet utan även exempelvis Skollagen, idén om den konfessionsfria skolan och tanken att religion är en privatsak (se avsnitt 3.3). Denna sfär, eller fält för att använda forskningsfrågans term, fungerar som utgångspunkt för musiklärarna i exempelvis samtal med föräldrar och elever. Vi skulle kunna säga att den fungerar som ett retoriskt fundament när exempelvis en svensk skola inte väljer att ha ämnet musik eller vid diskussion om deltagande kring Luciafirande.

Liksom att begreppet ”läroplan” vidgas i Lilliedahl¹⁴¹ (se avsnitt 2.4) vidgar även Linde¹⁴² ”värdegrund” och menar att även religiösa och kulturella sammanhang ingår i begreppet. Utifrån detta och tillsammans med Arvidssons¹⁴³ resonemang från avsnitt 3.3 om det sekulära majoritetssamhällets syn på religion som en privatsak kan vi plocka in Sachas citat från 5.1. Sacha ger här uttryck för att den religiösa tron är privat vilket ligger i linje med de religiösa modernisternas anpassning till det sekulära samhället. Här skulle vi kunna säga att Sacha lägger till en parameter i musiklärarnas konstruerade fält: till läroplanssfären läggs idén om den konfessionsfria skolan och synen på religion som en privatsak.

I avsnitt 5.5 menar Kim att musiksalen kan vara en frizon för musicerande då detta är förbjudet hemma. Citatet ”då tycker jag man gör en god gärning” innebär en förskjutning från positionering utifrån läroplanssfären, som diskuterats tidigare i avsnittet, till en positionering utifrån Kims eget samvete. Det sistnämnda beskrivs också av Colnerud & Granström¹⁴⁴ som ett vanligt etiskt rättesnöre för lärare. Vi kan också lyfta in Högdins¹⁴⁵ resonemang om att läraren blir en representant för staten eller kommunen. Eftersom denna samhällsaktör inte vill att skolan ska undanhålla kunskap, som kan gagna eleven, innebär det att musiklärarens agerande kan hamna i konflikt med föräldrarnas önskan om att själva fostra sina barn utifrån en viss livssyn.

¹³⁹ Skolans styrdokument 2019

¹⁴⁰ Lilliedahl 2014.

¹⁴¹ Lilliedahl 2014.

¹⁴² Linde 2001.

¹⁴³ Arvidsson 2012.

¹⁴⁴ Colnerud & Granström 2015.

¹⁴⁵ Högdin 2007.

Slutligen tycker jag att Sachas hänvisning till sin rektor och ”en paragraf” pekar ut en viktig avgränsning i musiklärarnas konstruerade fält kring läroplanen i detta avsnitt. Både Högdin¹⁴⁶ och Larsson & Härnedal¹⁴⁷ har undersökt elevers befrielse från undervisningsmoment med hänvisning till exempelvis religiös tro. Enligt 7 kap. 19§ Skollagen (2010:800) är frågor som rör befrielse inte en fråga för musiklärarna utan detta kan endast rektorn avgöra (se §19 i avsnitt 2.4)

6.2.3 Konsekvenser för det dagliga arbetet

Vilka konsekvenser kan olika synsätt på musik inom religionen islam få för en musiklärarens dagliga arbete?

På denna fråga kan vi få många svar beroende på var fokus läggs. Vissa konsekvenser som lärarna i intervjuerna gett uttryck för har jag inte ens tagit med i resultatdelen. Det kan till exempel röra sig om hedersvåld eller extremistisk krigsträning i Islamiska staten, som musiklärare först samtalar med eleven om och sedan kontaktar ansvariga myndigheter. Huruvida detta beror på att eleven identifierar sig som muslim eller lever i en muslimsk majoritetskontext låter jag vara osagt. Eftersom uppsatsen är musikpedagogisk har jag valt att inte fokusera på dessa och liknande teman.

I resultatdelens avsnitt 5.2 ser vi framförallt att Charlie ger exempel på konsekvenser för daglig musikundervisning. För det första har hen ibland slutat att visa Youtubeklipp. I Charlies fall görs en didaktisk avvägning ifall visningar av Youtubevideor motsvarar syftet med undervisningsmomentet. Syftet är eleverna ska lära sig en sång, det vill säga att gehörsmässigt memorera melodi och text, för att sedan lättare kunna sjunga den. Syftet med momentet är alltså inte att titta på eller att analysera artistens videoproduktion. Därför tas denna del av momentet bort eftersom vissa elever, som Charlie antar är muslimer, uppfattar det som negativt. Går vi till bakgrundskapitlet kan vi hitta flera kopplingar till Charlies tillvägagångssätt. Bland annat i avsnittet 1.3.3 där musik anses som haram då det förekommer i en kontext som kan sägas strida mot muslimska normer. Charlie uttrycker det som att musikvideor är problematiska bara det är ”lite skinn”. Även om vi under intervjun inte går in på exempelvis klädval och sexuella anspelningar får vi helt enkelt anta att elevernas reaktion är ett tecken på att en normativ gräns överträtts. Charlies anpassning ligger också i linje med Iszaks¹⁴⁸ manual för musiklärare i avsnitt 2.3. Bland annat att lägga upp undervisningen med känslighet och inte ställa muslimska elever inför situationer då de förväntas uppträda emot sin religiösa tro. Ett annat av Iszaks råd är vara uppmärksam på frågor kopplade till kön. I avsnitt 5.2. ser vi också hur Charlie uppmärksammat att frivillig placering i musiksalen innebär svårigheter men då Charlie själv bestämt att tjejer och killar sitter blandat blir det färre problem. I slutet av avsnitt 5.2 motiverar Charlie att borttagandet av vissa Youtubevideor leder till att eleverna uppfattar musikläraren som respektfull mot islam och att hen därmed får ökat förtroende från eleverna. Detta skulle jag beskriva som ”långsiktig didaktik” och ligger i linje med Harris¹⁴⁹ studier. Dessa betonar att ur ett långsiktigt perspektiv kan ofta skeptiska föräldrar och elever med tiden ändra sig och få en mer positiv inställning till musik eller aktiviteter som förknippas med musik.

¹⁴⁶ Högdin 2007.

¹⁴⁷ Larson & Härndahl 2020.

¹⁴⁸ Iszak 2013.

¹⁴⁹ Harris 2006

I avsnitt 5.2. berättar Sacha att elever får sjunga upp efteråt ifall de inte varit med på Luciafirandet. Personligen ställer jag mig frågan varför Sacha kallar detta för prov men vi behöver inte fördjupa oss i ordvalet. Kanske syftar Sacha på det obligatoriska momentet i läroplanen som innebär att elever ska framföra musik?¹⁵⁰ I material som inte citeras i resultatdelen framför Sacha förståelsen för att Luciafirandet kan tolkas som en kristen tradition eller kanske till och med kan förstås som en gudstjänst. Här kommer återigen Iszaks¹⁵¹ råd om att inte utsätta muslimska elever för situationer då de förväntas uppträda emot sin religiösa tro in. I intervjun med fokusgruppen fördjupade vi oss inte i diskussionen med föräldrarna. Med tanke på överenskommelsen skulle vi dock kunna anta det inte var luciasångerna som varit det mest problematiska, eftersom dessa sjöngs enskilt efteråt för läraren, utan deltagandet i själva Luciafirandet.

I avsnitt 5.4 har vi dock en fortsättning på temat Lucia. Här menar Sacha att det blir förbjudet att sjunga vid vissa högtider men samtidigt att företeelsen genom åren kommer och går. Dels kan vi återigen koppla in Harris¹⁵² långsiktiga perspektiv om att muslimska elever och föräldrars inställning till musik kan förändras över tid. Dels kan vi också ta in resonemanget från 6.2.1 där musikdebatten om musikens vara eller icke-vara inom islam pågått i nästan ett och ett halvt årtusende och med största sannolikhet kommer att fortsätta diskuteras. Det vill säga det som Sacha beskriver som ”det försvinner och blossar upp, det kommer och går”. I sammanhanget är det också intressant att lyfta att Sacha menar att det ”blir förbjudet att sjunga”. Med bakgrund av exempelvis Berglunds¹⁵³ studier där sång används inom muslimsk religionsundervisning blir citat något apart. al-Faruqi¹⁵⁴ ger även flera exempel på att sång är tillåtet men musik vid kristen högtid skulle troligtvis hamna i underkategorin ”Non-islamic origins”, vilket är en kontroversiell kategori (se avsnitt 1.3.3).

Den här uppsatsen har inget utrymme att lyfta frågan huruvida muslimers deltagande vid Lucia-framträdande kan betraktas som haram eller halal. Vi kan heller inte fördjupa oss i huruvida Lucia-framträdandet skall betraktas som en kristen och/eller hednisk företeelse. Däremot kan vi sätta Sachas uttalande emot Berglund och al-Faruqi och då finna att det inte är sången i sig som är förbjuden utan det är sammanhanget då Luciasångerna förekommer som kan vara problematiskt. Visserligen tar inte al-Qaradawi¹⁵⁵ explicit upp att sång inom andra religioner är haram men hans skrift ligger i detta sammanhang inte till grund för religiös argumentation utan bör bara ses som ett exempel på islams mångfald i frågan om musikens vara eller icke-vara. I fallet med deltagande på Luciafirandet kanske vi helt enkelt får nöja oss med att eleven eller elevens förälder/föräldrar subjektivt får avgöra ifall Luciafirandet anses kristet och/eller hedniskt och därmed inte önskar delta.

6.2.4 Slutsats

Jag har i ovanstående tre avsnitt diskuterat analys av resultatet sammankopplat till tidigare forskning och teoretiska ansatser. Jag finner att forskningsfrågorna är besvarade och försöker här kortfattat att sammanfatta diskussionerna.

¹⁵⁰ Skolverket 2011, s. 158.

¹⁵¹ Iszak 2013

¹⁵² Harris 2006

¹⁵³ Berglund

¹⁵⁴ al-Faruqi 1982

¹⁵⁵ Al-Qaradawi [årtal saknas]

På forskningsfråga ett sätter jag haram-begreppet på musiklektionen i en global och historisk kontext. Jag öppnar upp för att eleverna kan använda ordet i identitetsskapande syfte samt att diskussionen om musiks vara eller icke-vara är en historisk islamisk debatt som nu också flyttat in i svenska skolor. Jag resonerar kring huruvida problem kring islam och musik kommer att ”sektualiseras bort” eller finnas kvar. Två exempel från kristendomen lyfts in i resonemanget vilket leder till frågan huruvida uppsatsens fokusering på religionen islam är felaktig och begreppet ”religiös fundamentalism” istället vore en mer rättvis benämning. Jag slutför också frälsardiskursen, musiks möjlighet för integration och att musiklektionen i längden vinner på dialog med föräldrarna.

På forskningsfråga två tittar jag på förhållandet till begreppet läroplanen i vid bemärkelse och olika synsätt på musik inom islam. I musiklektionens konstruerade fält finner jag att läroplanen kan fungera som fundament för musiklektionerna och användas som utgångspunkt i samtal om vad skolan står för och musiks giltighet i undervisningen. Det vidgade läroplansbegreppet innefattar också det sekulära samhället, att religion är en privatsak samt att musiklektionen kan fungera som statens förlängda arm i kampen mellan stat och förälder gällande elevens uppfostran. Även skollagen infattas av begreppet läroplan i vid bemärkelse och här framträder också en avgränsning enligt 7 kap. §19 (2010:800). Det är inte musiklektionen utan rektor som formellt avgör ifall en elev har rätt att befrias från moment i undervisningen.

På forskningsfråga tre ges exempel på musiklektionens anpassningar som genomförts då elever och föräldrar gett uttryck för att en normativ gräns gentemot sin muslimska tro överträtts. Att bara spela upp musiken istället för att visa musikvideon, att använda könsblandade bestämda sittplatser eller att elever som inte vill delta på Luciafirande får sjunga upp vid senare tillfälle för läraren är några exempel på anpassningar som framkommit i undersökningen. Genom att läraren respekterar elevernas tro byggs förtroende mellan elever och lärare och på sikt brukar elever och föräldrar därför bli mer positivt inställda till musik. Fler pedagogiska råd för musiklektionen finns i avsnitt 2.3.

6.3 Förslag på vidare forskning

Ett tema som jag i diskussionskapitlet inte fullt ut kunnat resonera klart kring är kopplat till det vidgade läroplansbegreppet och den andra forskningsfrågan, avsnitt 6.2.2. 7 kap. §19 Skollagen (2010:800) syftar på att befrielse från moment i grundskolan endast kan tas av rektor. Eftersom denna uppsats har undersökt hur musiklektioner, och inte rektorer, resonerat kring islam, musik och svensk skola har därför inte denna fråga fullt ut kunnat klargöras. Detta arbete har primärt fokuserat på hur musiklektioner kan agera och anpassa musikundervisningen och inte huruvida elever eventuellt ska befrias, helt eller delvis, från musikundervisningen. Detta skulle behöva undersökas vidare och då med en juridisk ansats i linje med Högdin¹⁵⁶ och Larsson & Herndahl¹⁵⁷ undersökningar.

¹⁵⁶ Högdin 2007.

¹⁵⁷ Larsson & Herndahl 2020.

7 Källförteckning

al-Faruqi, Ismael Raji, *Islamic Thought and Culture* (Maryland: International Institute of Muslim Thought, 1982).

al-Jallad, Nader, "The concepts of al-halal and al-haram in the Arab-Muslim culture: a translational and lexicographical study" *Language design: Journal of theoretical and experimental linguistics*, 10 (2008), 77-86.

al-Qaradawi, Yusuf, *The Lawful and Prohibited in Islâm* (Wisdom International School of higher education [årtal och utgivningsort saknas])
<<http://www.usislam.org/pdf/Lawful&Prohibited.pdf>>, hämtad 2020-11-14.

Armstrong, Karen, *Islam* (Stockholm: Forum, 2004).

Arvidsson, Stefan, *Varför religionsvetenskap?: en ämnesintroduktion för nya studenter* (Lund: Studentlitteratur, 2012).

Bedford, Ian, "The interdiction of Music in Islam" *The Australian Journal of Anthropology*, 12:1 (2011), 1-14.

Berglund, Jenny, "Teaching islam with music" *Ethnography and Education*, 3:2 (2008), 161-175.

Berglund, Jenny, *Teaching Islam: Islamic religious education in Sweden* (Münster: Waxmann, 2010).

Boréus, Kristina och Bergström, Göran, *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (Lund: Studentlitteratur, 2018).

Börjesson, Mats och Palmblad, Eva, *Diskursanalys i praktiken* (Malmö: Liber, 2007).

Cobb, Cam, "Throwing out the culturally unresponsive cookie cutter: collaborations, concessions, and curricula in a ramadan music accommodation" *Canadian Journal of Action Research*, 13:3 (2012), 3-18.

Colnerud, Gunnel och Granström, Kjell, *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (Stockholm: Liber, 2015).

Dalane, Marte Holmeide, *Mer eller mindre haram: Unge, norske muslimers forhold til musikk og musikkundervisningen i skolen* (Oslo: Den teologiske menighetsfakultet, 2014).

Fejes, Andreas och Thornberg, Robert, *Handbok i kvalitativ analys* (Stockholm: Liber, 2009).

Gardell, Mattias, *Islamofobi* (Stockholm: Leopard, 2010).

Gardell, Mattias, "Islam och idén om Europa" i Y. Ahmed och E. Lindqvist Hotz red., *Håller Europa?: en antologi om identiteter, mångkultur och religiositet* (Stockholm:

Cordia/Verbum, 2009), s. 28-42.

Hammarén, Nils och Johansson, Thomas, *Identitet* (Stockholm: Liber, 2009).

Harris, Diana, "Limited Access Only: the problems of researching performing arts in a Muslim Pakistani community" *Music Education Research*, 2: 2. (2000), 193-201.

Harris, Diana, "Egypt and Turkey: Music Education in Two Predominantly Muslim Countries" *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162 (2004), 117-123.

Harris, Diana, *Music Education and muslims*. (Stoke on Trent/Sterling: Trentham books, 2006).

Hedin Wahlberg, Ingrid, *Att göra plats för traditioner: antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning* (Diss., Göteborg: Konstnärliga fakulteten; Högskolan för scen och musik, 2020).

Hwang, Philip och Nilsson, Björn, *Utvecklingspsykologi* (Stockholm: Natur och Kultur, 2011).

Högdin, Sara, "Skolplikten och dess befrielsegrunder: Om praktisk tillämpning och lagstiftning" *Utbildning & demokrati*, 16:1 (2007), 9-29.

Izsak, Kristin, "Music Education and Islam: Perspectives on Muslim Participation in Music Education in Ontario" *Canadian Music Educator*, 54:3 (2013), 38-43.

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund: Studentlitteratur, 2009).

Kwami, Robert, "Non-western musics in education: problems and possibilities" *British Journal of Music Education*, 15:2 (1998), 161-170.

Larsson, Hanna och Harnedahl, Lisa, *Skolplikt contra religionsfrihet: Rektors tolkningar av skollagens begrepp "synnerliga skäl" och "enstaka tillfällen"*. (Kristiansstad: Högskolan i Kristiansstad, 2020).

Lilliedahl, Jonathan, "Musik i läroplanen och läroplanen i musik" i V. Öivind och J. Söderman red., *Musik för alla – Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (Lund: Studentlitteratur, 2014), s. 95-104.

Linde, Göran red., *Värdegrund och svensk etnicitet*. (Lund: Studentlitteratur, 2001).

Lindgren, Monica, *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Diss., Göteborg: Konstnärliga fakulteten; Högskolan för scen och musik, 2006).

Otterbeck, Jonas, "Music as a useless activity: conservative interpretations of music in islam" i Marie Korpe, *Shoot the singer – music as a censorship today* (London/New York: Zedbooks/Fremuse, 2004), 11-16.

Otterbeck, Jonas, *Islam, muslimer och den svenska skolan*. (Lund: Studentlitteratur, 2000).

Persson, Mikael, *Inte bara musik: om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum*. (Diss., Lund: Lunds universitet, 2019).

SFS (2010:800) *Skollagen*.

Shiloh, Amnon, "Music and religion in Islam" *Acta Musicologica*, 69:2 (1997), 143-155.

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

Sorgenfrei, Simon, *Islam i Sverige: de första 1300 åren*. (Bromma: Myndigheten för stöd till trossamfund, 2018).

Svensson, Jonas och Arvidsson, Stefan, *Människor och makter en introduktion till religionsvetenskap*. (Halmstad: Högskolan i Halmstad, 2008).

Wedin, Åsa och Musk, Nigel, *Flerspråkighet, identitet och lärande: skola i ett föränderligt samhälle* (Lund: Studentlitteratur, 2010).

Vetenskapsrådet, *God forskningssed* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2017).

Internetkällor:

Koranen, översättning Mohammed Knut Bernström
<<http://heliga-koranen.se/koranen/surat/31/luqman#6>>, hämtad 2020-11-14.

Koranen, översättning Sahih international
<<http://corpus.quran.com/translation.jsp?chapter=31&verse=6>>, hämtad 2020-11-14.

Koranen, översättning Mushin Khan
<<http://corpus.quran.com/translation.jsp?chapter=31&verse=6>>, hämtad 2020-11-14.

Skolans styrdokument (Lärarnas riksförbund, 2019)
<<https://www.lr.se/stod--rad/for-dig-som-larare/skolans-styrdokument>>, hämtad 2020-11-22.

Nationalencyklopedin (Malmö: NE Nationalencyklopedin, 2019)
<<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/abraham>>, hämtad 2020-11-23.

Natur och Kulturs Psykologilexikon (Stockholm: Natur och kultur, 2008)
<<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=diskurs>>, hämtad 2020-10-06.

INTERVJUGUIDE OCH SAMTYCKESBLANKETT

Niklas Hidmark

Självständigt arbete, grundnivå, 15 hp

Kompletterande Pedagogisk Utbildning (KPU)

Kungliga Musikhögskolan, Stockholm

Vad ska vi göra?

Denna uppsats startade i september 2020 och förväntas vara klar under december 2020. Uppsatsen ingår i sista terminen av Kungliga Musikhögskolans Kompletterande pedagogisk utbildning, vilken syftar till lärarlegitimation för grundskola och gymnasium. I denna studie ingår intervjuer och det är i denna del du medverkar. Jag har märkt ett stort intresse för ämnet från både studenter och lärare på Musikhögskolan. Det finns relativt lite forskning på området och din medverkan är därför värdefull.

Varför ska vi göra detta?

Syftet med min uppsats är att undersöka hur musiklärare resonerar kring islam och musik i den svenska grundskolan. I förlängningen hoppas jag att studien kan fördjupa kunskapen om olika synsätt på musik inom religionen islam samt visa på praktiska lösningar för musikleäraren i det dagliga arbetet med muslimska elever.

Hur ska vi göra det?

Formen för intervjun är ett öppet diskuterande samtal där författaren deltar som samtalsledare. Samtalet spelas in och analyseras diskursivt. Temat för intervjun är att det inom religionen islam finns olika inställningar till musik:

1. Hur kan dessa komma till uttryck inom musikämnet?
2. Kopplingar till läroplan och styrdokument
3. Konsekvenser för musikleärens dagliga arbete

Risker och anonymitet

Min bedömning är att deltagande i studien inte innebär några risker för dig. Förutom för de närvarande i fokusgruppen kommer namn, bakgrund, ort, skola eller annan identifierbar information ej att röjas i uppsatsen. I de fall då citat, utdrag eller beskrivningar från intervjuerna återfinns i uppsatsens analysdel kommer dessa vara avidentifierade och ej möjliga att koppla till dig.

Arkivering och GDPR

Du garanteras att ljudinspelningen från intervjun liksom dina personuppgifter behandlas konfidentiellt. Förvaring och arkivering av materialet sker hos författaren och är den ende som kommer ta del av inspelningen. I enlighet med GDPR kan du själv begära ut dessa uppgifter och be att få dem raderade

Deltagande och avbrytande av studien

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta sin medverkan.

Jag samtycker till ovan:

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Kontaktuppgifter:

Niklas Hidmark
niklas.hidmark@gmail.com
073-2534250

Handledare:

Niklas Rudbäck
niklas.rudback@hsm.gu.se