



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Vad händer när vi spelar tillsammans?

- en kvalitativ studie av musikstuderande gymnasieelevers relationer med musiken och med varandra.

Anders Bergsten & Lina Melander

Lärarprogrammet inriktning musik,  
LAU370

Handledare: Toivo Burlin

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: VT-09-1030-21

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Vad händer när vi spelar tillsammans? – En kvalitativ studie av musikstuderande gymnasieelevers relationer med musiken och med varandra.

**Författare:** Anders Bergsten och Lina Melander

**Termin och år:** VT-09 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Toivo Burlin

**Examinator:** Bengt Jacobsson

**Rapportnummer:** VT-09-1030-21

**Nyckelord:** Musik, Ensemble, Gymnasium, Estetiskt program, Gruppsykologi, Sociologi.

---

<b>Syfte:</b>	Vi vill undersöka musikens påverkan på gruppdynamiken i musikundervisning och hur den påverkar det pedagogiska arbetet samt också påverkas av det pedagogiska arbetet.
<b>Huvudfrågor:</b>	Vilka faktorer, andra än musik eller musicerande, spelar in för att forma en välfungerande och välmående ensemblegrupp? Vad har pedagogen för roll i skapandet av ett lustfyllt lärande i egenskap av ensemblegruppens ledare? Är musiken eller musicerandet den viktigaste faktorn i ensembleundervisning?
<b>Metod och material:</b>	Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer som metod för vår uppsats. Vi har intervjuat fyra elever vid det estetiska programmet, samt två lärare som undervisar i ensemble angående deras erfarenheter kring musicerande i grupp. Teoretiskt grundar vi oss i pedagogiska socialisationsteorier, teorier om grupprocesser och gruppsykologi.
<b>Betydelse för läraryrket:</b>	Vår studie handlar om hur elever och lärare ser på ensembleundervisning och dess grupprocesser. I vår blivande profession kan vi ta hjälp av denna studie för att skapa ett klimat för eleverna där alla får chansen till att ta plats och utvecklas som individer och musiker.
<b>Resultat:</b>	I studien har vi kunnat identifiera många av de faktorer som spelar in för att ensembleundervisning ska bli meningsfull, t.ex. pedagogens agerande och gruppens sammanhållning. I musicerandet tillsammans med andra lär eleverna känns varandra på ett djupare plan och de kan skapa sig en identitet som knyts till sina respektive instrument. Ett strukturerat och tydligt demokratiskt ledarskap är viktigt för att eleverna ska ta ansvar för sin del i att gruppen fungerar. Dessutom skapas en känsla hos eleverna att det är långsiktiga mål som sätts upp, t.ex. en konsert är viktigast och då spelar betyg mindre roll i denna typ av undervisning.

# Innehåll

Abstract	1
Innehåll	2
1. Inledning	3
1.1. Syfte	5
1.2. Frågeställningar	5
1.3. Avgränsning	5
1.4. Disposition	6
2. Teori och tidigare forskning	7
2.1. Hur fungerar en grupp? Grupprocesser och gruppdynamik	8
2.1.1. Pedagogens roll i skapandet av gruppens psykiska klimat.	10
2.2. Musikens påverkan på människan	11
2.3. Socialisationsteorier	13
2.3.1. Motivation och lärande	15
3. Metod	16
3.1. Val av metod	16
3.2. Urval av informanter	16
3.3. Genomförande av intervjuer	17
3.4. Etiska aspekter	18
3.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
4. Resultatpresentation	20
4.1. Presentation av informanter	20
4.2.1 – 4.2.20. Presentation av intervjuresultat	20
5. Resultatanalys och diskussion	31
5.1.1. Ensemblegruppens relationer med varandra	31
5.1.2. Motivation och lärande	32
5.1.3. Innebörden av ordet ”skola”	33
5.1.4. Det överordnade målet	33
5.2.1. Pedagogens roll i ensemblegruppen	34
5.3.1. Musikens påverkan på människan	35
5.3.2. Musiken som funktion och självkänslskapande faktor	36
5.4. Sammanfattning	36
6. Förslag till fortsatt forskning	37
7. Referenslista	38

# 1. Inledning

Detta examensarbete (c-uppsats) är ett arbete av två lärarstudenter vid Göteborgs Universitet. Vi har båda inriktningen musik i våra utbildningar, och även musik som specialisering. Under våra liv har vi ständigt varit i kontakt med musik, inte bara som lyssnare och konsument, utan även som utövare. Under alla dessa år har vi funnit att mötet med andra människor i musiken och framförallt i musicerandet tillsammans med andra är upphov till glädje och välbefinnande. Två av de saker som människan ständigt strävar efter att uppnå. Vi tror att musikundervisningen därför har en ytterligare social dimension, jämfört med andra ämnen, som man i egenskap av pedagog kan dra stor nytta av.

Hur kan det komma sig att en individ efter en stunds musicerande tillsammans med en tidigare okänd människa kan känna det som de känt varandra ganska länge? På vilket sätt påverkar vi människor varandra när vi spelar och vilka signaler sänder vi ut?

Är det endast vårt gemensamma intresse, musik, som fungerar som en social katalysator? Ungefär såhär resonerade vi under inledningsskedet av detta arbete. Det handlar intressanta fenomen vars olika implicita frågeställningar gränsar till en mängd olika vetenskaper, inte minst sociologi och psykologi. Mycket forskning gränsar till de frågor vi ställer oss varför en stor del av vårt forskningsarbete handlat om att sälla bland de mycket omfattande mängder text som skrivits om, och går att applicera, på dessa frågor.

Har musiken i sig några effekter på de sociala strukturerna i en ensemble?

Mithen (Mithen 2005) skriver att alla människor, oavsett kultur, har musiken som ett medium för att definiera sig själva och det samhälle de tillhör. Musiken blir således en av de tydligaste komponenterna, både historiskt och i nutid, i människans strävan att förstå sin omgivning och skapa sig sin identitet. Identiteten söker vi både individuellt och som individer tillsammans med andra.

Eller är det mötet i musicerandet som är avgörande för gruppens sammanhållning?

Vad i musicerandet tillsammans med andra är det människan upplever som lustfyllt?

Skapas det en positiv arbetsmiljö och ett lustfyllt lärande som går att lyfta ur den musikaliska kontexten och applicera i annan undervisning? Vi har gjort försök att utkristallisera endast en eller två huvudfrågor ur dessa funderingar. Gång på gång har vi landat i att stora delar av våra frågor kan sammanfattas med; varför är det roligt

med musik? Att i detta arbete försöka svara på just den frågan är knappast genomförbart, men det är inte desto mindre viktigt att ha denna fråga med sig. Särskilt som vi med vårt slutresultat vill få en bättre förståelse för de processer som sker i ensembleundervisning. Detta för att som blivande ensemblepedagoger ha en bättre förståelse för vad som skapar ett positivt arbetsklimat och ett lustfyllt lärande.

Olga Dysthe lyfter i sin bok *Dialog, samspel och lärande* fram de ”komplexa samspel som finns mellan individ och grupp, kognition och kultur, inre och yttre, tanke och språk, kommunikation och kultur” (Dysthe 2003:8).

Som blivande gymnasiepedagoger är vi konstant inblandade i dessa processer. Inte bara som åskådare, utan också som en aktiv parameter i utvecklingen hos de ungdomar vi arbetar med, dvs. den inverkan vi har på resultatet av elevernas slutgiltiga faktiska kunskaper och förmågor.

Att då ha en djupare förståelse för vilka processer som sker, och hur de sker, blir av stor vikt för att fatta kloka beslut som pedagog och medmänniska. För att ytterligare fördjupa detta perspektiv finner vi det mycket intressant att få ta del av elevers tankar om pedagogens roll och funktion i ensembleundervisningen. Vår erfarenhet är att en lärare som lyckas med sitt arbete får höra det mer sällan än en lärare som misslyckas. Klarare uttryckt skulle alla lärare alltså behöva använda sig av en slags ”trial and error”-metod. Vi söker alltså förstå vad eleverna uppfattar som positivt hos sina lärare. Att kunna möta elever och helt förutsättningslöst tala om dessa frågor är inte helt enkelt. På gymnasiet ska betyg sättas och elevernas prestationer värderas. Kan du då som aktiv lärare tala med dina elever om din pedagogroll och få ärliga svar? Vi tror inte det. Av denna anledning är det intressant för oss att möta dessa ungdomar till vilka vi ännu inte har en lärare-elevrelation.

Det andra perspektivet vi velat undersöka är, som ovan beskrivits, de processer som sker musicerande människor emellan. Av detta har vi intresse både som pedagoger och som aktiva musiker.

Vad vi i grunden kommit att studera är socialisationsteorier, även om det kanske inte från början var vad vi trott att arbetet i så stor omfattning skulle komma handla om.

## ***1.1 Syfte***

Vi vill undersöka musikens påverkan på gruppdynamiken i musikundervisning och hur den påverkar det pedagogiska arbetet samt också påverkas av det pedagogiska arbetet.

## ***1.2 Frågeställningar***

Följande frågeställningar ligger till grund för arbetets gång och de intervjuer som genomförts.

*Vilka faktorer, andra än musik eller musicerande, spelar in för att forma en välfungerande och välmående ensemblegrupp?*

Vi vet att det finns många betingelser som är avgörande för att skapa det kreativa och tillåtande klimat som krävs för att en ensemble ska fungera. Här ställer vi oss frågan vilka faktorer det handlar om.

*Vad har pedagogen för roll i skapandet av ett lustfyllt lärande i egenskap av ensemblegruppens ledare?*

Ledarskap är något som förutsätts fungera hos en lärare. Vi undrar här vad som krävs av läraren för att ensemblen ska fungera.

*Är musiken eller musicerandet den viktigaste faktorn i ensembleundervisning?*

Vi frågar oss här om det är kontexten, alltså ramarna vi sätter upp, eller innehållet vi fyller den med som är avgörande för gruppens utveckling och välmående.

## ***1.3 Avgränsning***

Vi har funnit att det finns en stor problematik vad gäller avgränsning av ämnet. Då det gränsar till så många olika områden har vi sett det som absolut nödvändigt att beskriva alla de delar vi tagit upp under arbetets gång, samtidigt som vi inte kan gå ner på djupet i alla dessa. Avgränsningen ligger istället i de objekt vi studerat, dvs. musikstuderande gymnasieelevers ensembleundervisning. Ur ett omfattningsperspektiv kan ämnet ensemblespel te sig litet på elevernas schema, men

det uppfattas som det kanske viktigaste undervisningsområdet av såväl lärare som elever. Det är det enskilt mest sammanfattande undervisningsområdet för hela den musikestetiska gymnasieutbildningen, då man här arbetar med samtliga övriga undervisningsområden inom musik, både praktiska och teoretiska. Då hela studien tar sin plats i en pedagogisk kontext kommer detta område hamna i fokus under slutdiskussionen, men för att skapa en förståelse för de fenomen som utspelas presenterar vi en bakgrund där vi har likvärdigt fokus på gruppsykologi, musiksociologi samt pedagogiska socialisationsteorier.

#### ***1.4 Disposition***

Vi har under arbetet delat ansvaret mellan oss som följer.

Anders Bergsten har fokuserat på de målbeskrivande delarna, inledning, syfte och frågeställningar samt på resultatpresentation. Lina Melander har arbetat med den tidigare forskningen och sammanställt denna. Tillsammans har vi under hela arbetets gång haft dagliga diskussioner med varandra angående innehållet i våra respektive ansvarsområden. I analys- och diskussionsdelen har vi arbetat tillsammans med att sammanställa resultatet.

Uppställningen av arbetet är gjord enligt följande: Inledning med kort sammanfattning av våra bakgrundsforeställningar, syfte och frågeställning. Efter detta följer presentation av den tidigare forskning vi tagit del av i en underrubricering som följer våra frågeställningar. Påföljande delar, metod och resultatpresentation, fokuserar på våra informanter och intervjuerna med dessa. Slutligen följer diskussion av resultatet, också detta uppställt enligt frågeställningarna, samt några förslag till fortsatt forskning. Vi har, i flertalet kapitel, använt oss av tre rubriknivåer (ex. 3.2.1). Anledningen till detta är att tydliggöra utifrån vilket perspektiv vi diskuterar eller redovisar ett stycke. Exempelvis har 5.1.1 - 5.1.4 ett socialisationsteoretiskt perspektiv, medan 5.2.1 har ett didaktiskt perspektiv. Detta har för oss varit ett effektivt sätt att avgränsa varje stycke och få ett tydligare resonemang och innehåll.

## 2. Teori och tidigare forskning

Det finns en mängd litteratur och forskning som gränsar till de frågeställningar vi har kring musicerande i ensemble och hur det påverkar det sociala samspelet människor emellan. För att musicera tillsammans i grupp är det viktigt att gruppen har ett fungerande och tillåtande klimat och om dessa grupprocesser skriver Johansson (Johansson 2005:15ff) i sin bok *Ensembleledning – ledarskap i minde musikgrupper*. Han beskriver hur grunden till all kommunikation handlar om de interaktiva processer som deltagarna i en grupp delar och att det människor kommunicerar sker både på ett medvetet och omedvetet plan. Eftersom vårt arbete går ut på att finna förklaringar till varför musicerande verkar bidra till att skapa starka sociala band människor emellan så är grupppsykologi ett ämne vi har valt att belysa.

Vi har även funnit att mycket av den litteratur som kan kopplas till detta arbete handlar om hur människor påverkas psykiskt av musik, och på vilket sätt musik kan påverka sinnesstämningar och i sin tur eventuellt bidra positivt till sammanhållning och gemenskap i en grupp som musicerar tillsammans. Enligt Gardner (Gardner 1994:114) har människans känsloliv och musiken ett erkänt samband, vår ”sociala” intelligens är beroende av vad vi känner och eftersom musik kan påverka våra känslor så är Gardners tankar intressanta och viktiga att notera.

Enligt det sociokulturella perspektivet som beskrivs av Olga Dysthe (Dysthe 2003) betonas att kommunikation är ett fundamentalt element för att skapa en väl fungerande läroprocess, det är även viktigt att det finns en balans mellan det sociala och det individuella i en grupp. Utifrån vår utgångspunkt som musikpedagoger har vi även tagit intryck av hur musiken kan påverka människans sociala miljö. Roger Säljö (Säljö 2000) skriver att det är genom samspel (i allmänmännisklig mening, inte enbart musikalisk sådan) som människan kan ta del av varandras färdigheter och insikter.



## **2.1 Hur fungerar en grupp? Grupprocesser och gruppdynamik.**

I Boken *Ensembleledning – ledarskap i minde musikgrupper* författad av Leif Johansson (Johansson 2005) kan man läsa mycket om de strukturer som påverkar en ensemble. Han skriver att de krafter som påverkar hur en grupp fungerar kallas för grupprocesser. Det finns en rad olika faktorer som påverkar gruppen och dessa fortgår ofta parallellt och påverkar varandra. Dessa faktorer är bl.a. kommunikation, normsättande, problem- och konflikthantering och beslutsfattande. Vi kommer främst att inrikta oss på samspelet och de sociala strukturerna i en grupp.

Genom att tillhöra en grupp och vara en del av det samspel som sker där lär vi mycket om oss själva. Den självuppfattning som vi har utformas av vad de andra i gruppen ger för bekräftelse. Vi uppskattar att vara en del i en grupp samtidigt som vi vill uppskattas som individer. En grupp är i ständig förändring och utvecklas och blir dynamisk och flerdimensionell, därför finns det många aspekter att ta hänsyn till när man ska beskriva en grupprocess. (Johansson 2005:47 ff).

Han beskriver vidare att den kommunikation som sker människor emellan kan delas in i instrumentell och socioemotionell kommunikation. Den instrumentella sidan av kommunikationen är för musiker den del som bl.a. handlar om den musikaliska terminologin som musiker använder sig av i ensemblen. Den socioemotionella delen handlar om det som för vår uppsats är väldigt intressant; deltagarnas utbyte av känslor, deras relationer och hur de upplever varandra. Denna del av kommunikationen är mindre logisk och mycket av den kommunikation som sker människor emellan förmedlas genom kroppsspråk och hur vi med ett omedvetet förmedlande framför vissa saker. Dessa delar av den socioemotionella kommunikationen beskrivs som ickeverbal kommunikation. När människor kommunicerar sker den instrumentella och socioemotionella kommunikationen parallellt. (Johansson 2005:47-48).

I boken *The Singing Neanderthals* av Stephen Mithen (Mithen 2005) skriver han att tillfredsställda och glada människor som trivs med sig själva och sin omgivning har betydligt lättare att samarbeta. En grupp med människor som har olika sinnestämningar har svårt att skapa samstämmighet och övergripande samarbete. Detta är något som de flesta människor har upplevt. När människor däremot

musicerar tillsammans skapas en stark gemensam ”vi-känsla”. Denna känsla skapar ett klimat som gör det avsevärt mycket lättare att samarbeta och lösa problem som uppstår. Samarbeta kanske inte är rätt ord då gruppen i stort agerar som en kropp och ett sinne som fungerar väl tillsammans.

I boken *Artisters hälsa och arbetsmiljö* skriver författarna att samspelet i en orkester har stor betydelse för den enskilda musikern. Det är viktigt att musikerna stödjer varandra vid bra och dåliga arbetsinsatser. Hur det sociala samspelet fungerar i orkestern kan även avspeglas i hur det musikaliska resultatet ter sig. (Liljeholm, Johansson m.fl. 2001:28 ff).

För exempelvis geografiskt isolerade folkgrupper, religiösa och politiska grupper eller för vissa grupperingar inom ungdomskulturerna har musiken en viktig roll för att skapa social organisation, musiken förstärker och avgränsar gemenskap och identitet. (Forsberg 1999:46 ff).

Även Johansson skriver att alla har känslomässiga erfarenheter kring hur det är att vara en del i en grupp, det så kallade psykiska klimatet i en grupp har inverkan på individens trivsel och är därför betydelsefullt såväl tankemässigt, känslomässigt och viljemässigt. En grups förutsättningar för att nå dess mål skapas i det psykiska klimatet. Det psykiska klimatet brukar grovt förenklat delas in i två delar, stödjande och försvarsinriktat klimat.

Försvarsinriktat klimat kan i stort sett ses som ett klimat där medlemmarna inte kan ge varandra konstruktiv kritik, det förekommer ofta kommentarer med dold kritik, humor ses som oseriöst osv. Till skillnad från det stödjande klimatet där man har en accepterande attityd gentemot varandra, ser varandras olikheter som en tillgång och kan använda sig utav ett förhållningssätt som är humoristiskt.

I en grupp som får utvecklas som den vill helt okontrollerat och ostrukturerat får ganska snart problem med att bestämma repertoar och det kan lätt bildas en undergrupp med den musikstil som för majoriteten av medlemmarna har mest status. Det är lätt att en medlem i gruppen tar över ledarrollen medan andra kan känna sig utanför. Det som händer då är att ingen får ut något av gruppen. De som tar initiativ upplever de som har ställt sig utanför som ett hinder, och de som känner sig utanför känner säkert stress för att de inte känner sig inkluderade. Detta är ett psykiskt klimat som inte alls gynnar till att skapa en bra musikalisk erfarenhet. (Johansson 2005:15 ff).

### ***2.1.1 Pedagogens roll i skapandet av gruppens psykiska klimat.***

Det har gjorts ett antal forskningsstudier på hur olika ledaren påverkar en grupps psykiska klimat.

Det vi vet är att ledaren har en central och avgörande inverkan på grupprocessen. Gruppledaren för med sig sina värderingar och normer till gruppen och dessutom ett antal förväntningar på hur gruppen bör bete sig och på vad gruppen bör uppnå. Det är också ledaren som sätter normerna för gruppens psykiska klimat. (Johansson, 2005:125)

Arne Sjölund, (sammanfattad i Johansson, 2005:125) beskriver ett antal olika forskningsprojekt som gjorts i USA. Beroende på vilka olika värden man mäter resultaten med så kan de tolkas olika, men generellt skriver Sjölund att en grupp med en ledare som är passiv har låg prestation, och att när en sådan grupp lämnas på egen hand så höjs prestationsnivån. I en grupp som är ledd av en demokratisk ledare är kvalitén högst, och när en sådan ledare lämnar rummet sker ingen större förändring på gruppens prestation. En auktoritärt ledd grupp arbetar snabbast, men om dess ledare lämnar salen sjunker prestationsnivån betydligt. Dessa tre typer av ledare spelar stor roll för hur det psykiska klimatet i en grupp ter sig och de är applicerbara på alla typer av gruppverksamhet.

Enligt Johansson (Johansson 2005:126) är den demokratiska ledarstilen den som är viktigast för en grupps psykiska välmående. För att vara en bra ledare krävs det att man har förmågan att skapa ett stödande klimat, och i det innefattar att ledaren ska kunna analysera den specifika gruppens behov och kunna se var det behövs mer stöd osv.

”Ensemblespel med en medveten lärare lär inte bara ut musikaliska färdigheter utan fostrar även till kunskap i lagarbete med andra människor”. (Johansson 2005:127).

## ***2.2 Musikens påverkan på människan***

I samhället kan man finna många olika typer av grupper som spelar och sjunger tillsammans. Det kan vara körer, orkestrar, fotbollsupportrar eller församlingar inom kyrkan. Anledningen till att dessa grupper musicerar ihop varierar mycket. För en del grupper handlar musiken om existensberättigande och för andra grupper fungerar den som utfyllnad. Inom vissa grupper är musiken helt improviserad och spontan, medan den i andra är noga repeterad och musiken kan även användas för att tillbe t.ex. en gudomlighet. Trots dessa skillnader i de olika grupperna kan man finna en röd tråd; musikutövande är först och främst en aktivitet man delar med andra, inte bara i den moderna västvärlden utan det är något som alltid har funnits med i olika kulturers traditioner. (Mithen 2005:205).

När man frågar människor som musicerar tillsammans i grupp varför de tror att människor använder musik i sociala sammanhang svarar de flesta att det är för att det är roligt, och att musik får människor att må bra. Dessutom beskriver många att musicerandet bidrar till att fördjupa vänskap och skapar starka sociala band. Dessa svar är inte på något sätt överraskande, men däremot är frågan om hur och varför musik bidrar till detta en intressant och relevant frågeställning. Och varför har våra sinnen och kroppar utvecklats på ett sätt som gör att musikutövande i grupp är så lustfyllt? En ytterligare fråga man kan ställa sig är varför det gemensamma musicerandet är så överlägset det individuella i den moderna västvärlden. (Mithen 2005:205).

Enligt många experter har musikens mest grundläggande element stark koppling till känslolivet och Arnold Schönberg (citerad i Gardner, 1994) uttrycker följande:

Musik är en följd av toner och tonkombinationer som är organiserade så att de har en angenäm inverkan på örat. Dess effekt på människosinnet är djupgående... denna påverkan har makt att nå dunkla sfärer i vår själ och vårt känsloliv... den gör att vi förflyttas till ett drömmens land där alla önskningar uppfylls – eller till fantasins eget helvete. (Gardner 1994:97).

En av musikens största gåtor finns i de faktorer som gör att musiken kan upplevas så känslomässigt stark. Det har genom historiens gång gjorts många försök att jämföra musik med matematik, men det har bortsett från musikens känslomässiga kvaliteter

och den emotionella verkan musik har på människor. Om man vill beskriva musikens påverkan på människor utifrån objektiva och psykoakustiska termer skulle betoningen snarast ligga på att beskriva de tonala och rytmiska aspekter som finns i musiken. Det är dock omöjligt att bortse från att kompositörer och musiker har en omedveten eller medveten önskan om att förmedla känslor. (Gardner 1994:97). Enligt Gardner finns ett samband mellan speciella musikaliska uttrycksformer och mänskliga karaktärsdrag.

Allt tyder i praktiken på att när vetenskapen en gång lyckas klargöra sambandet mellan vårt nervsystem och musikaliteten, och ta reda på varför musik påverkar oss så kraftigt, är så fängslande och i alla tider har trollbundit oss – då kommer vi också få veta hur känslomässiga faktorer och motiv hänger samman med musikalisk varseblivning. (Gardner, 1994:98)

Som musiker och kompositör kan man använda sig av musik för att beskriva känslor och förmedla kunskaper till åhörare. Forskningen har dock inte kunnat visa på vilka neurologiska faktorer som styr detta samspel. Det är viktigt att inse att en människa som är musikaliskt driven inte bara hämtar sin inspiration från det system som anses styra vårt känsloliv och vår motivation utan också av just de saker som ännu in kan påvisas. (Gardner 1994:114).

Musik har funnits i alla tider och i alla kulturer, men dess form och funktion har naturligtvis varierat. Människans förhållande till musik och musikalitet har utvecklats och kan kännetecknas av att musik tillfredställer vissa basala behov. Människan är i grunden musisk, och vi är från början programmerade att röra och orientera oss mot ljud. (Forsberg 1999:46 ff). Hodges (sammanfattad i Forsberg 1999:46) har formulerat frågan: ”why are we musical? Och har funnit en del hållpunkter för att få svar på den frågan. Den första känsloladdade kommunikationen mellan barn och mor består till största delen av parametrar som har med musikalitet att göra som t.ex. ljud och rytmik, dessa skapar sedan förutsättningar för barnet för att på ett bra sätt kunna ta till sig det verbala språket. Det verbala språket har dock begränsningar när det handlar om att förmedla känslor. Musiken bidrar därför till ytterligare en dimension för kommunikationen människor emellan, och utvecklar förståelse och känslighet för människans tillvaro. Detta är bara en liten del av Hodges hypotetiska modell för att

förklara varför människor i grunden är musisk, men att det finns universella klargöranden till varför det är så kan han tydligt se. (Forsberg 1999:47).

### **2.3 Socialisationsteorier**

Den forskning vi ovan presenterat handlar i stora drag om vilken påverkan musik och musicerande har på människan. Musiken fungerar som ett kommunikativt medium. För att applicera teorierna om grupprocesser och musikens påverkan på människan i en pedagogisk och allmänmänsklig kontext har vi tagit avstamp i teorier om mänsklig socialisation.

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och dess betoning av samhörigheten mellan sociala praktiker och intellektuella och fysiska redskap är det således naturligt att förstå att lärande i första hand som något som är inbyggt i samhällets sätt att fungera. (Säljö 2000:235).

Enligt Trevarthen (sammanfattad i Säljö 2000:36) föds människan som en kommunikativ varelse som är inriktad på att samspela med andra. Redan från födseln orienterar sig människor till personer som finns i sin omgivning och tar initiativ till verbal och fysisk kommunikation. Detta är betingelser som finns i människans natur och kommunikationen och den sociala utvecklingen sker sedan i samspel mellan människans biologiska förutsättningar och barnets behov att få samspela med andra.

Enligt George Herbert Mead som grundade interaktionismen växer människans medvetna jag fram genom samspel med andra människor. När ett barn börjar upptäcka sig själv som en individ med åsikter så sker denna process i interaktion med andra. Det är först när barnet ser en vuxen människa som det kan sätta sig själv i relation till något annat, i detta fall motsatsen mellan barn och vuxen. Barnets hela kognitiva förmåga att sätta form och innehåll på sin tillvaro är uppbyggd av alla de relationer det ingår i. För att ett spädbarn ska kunna utveckla medvetande och personlighet måste barnet få tillgång till situationer där barnet får social stimulans i form av ett sändande och mottagande. Detta resulterar senare i att barnets hela kognitiva förmåga att sätta form och innehåll på sin tillvaro är uppbyggd på alla de relationer det ingår i. (Månson 1995:153 ff). Säljö skriver att barn blir medvetna om vad som är intressant och lär sig urskilja vad som är viktigt genom att höra vad andra

människor talar om och hur dessa ser på omvärlden. (Säljö 2000:37). I barnets utvecklingsprocess har språket en mycket viktig roll då det är språket som ger grunden till symboliseringsförmågan. (Månson 1995:153). Språkets roll för utvecklingen av det personliga jaget är väl definierat och är därför för omfattande för att gå in på vidare i detta arbete. För att en elev ska vilja tillägna sig kunskap är det viktigt att hon upplever lärandet som meningsfullt, och om man ingår i en grupp så är det avgörande att kunskap och lärande även anses viktigt av de andra gruppdeltagarna. I en klass är det värdefullt att man har en väl fungerande klasskultur där lärandet värdesätts av alla. Det understryker det faktum att lärande i grunden är socialt, och i lärosammanhang används begreppet social i minst två betydelser. Historiska och kulturella sammanhang och relationerna samt interaktionen människor emellan. (Dysthe 2003:34).

I boken *Dialog, samspel och lärande* av Dysthe (Dysthe 2003) skriver hon att hjärnan är en komponent i det som gör avancerad inläring möjlig, men det är inte enbart i hjärnan eller i biokemiska processer som våra kunskaper och färdigheter är lokaliserade. Alltså har kunskaper och färdigheter inte sitt ursprung enbart i hjärnan som biologiskt fenomen. De biokemiska processerna är dock nödvändiga för att vi ska kunna analysera begrepp, finna lösningar på avancerade ekvationer och skriva poesi, men dessa begrepp och poetiska uttryck finns inte i hjärnan som sådan. Läroprocessen är social, och genom att delta i diskursen i den specifika grupp man tillhör tillägnar man sig en mycket viktig och väsentlig del av lärandet. Samspelet som sker i en lärandemiljö är väsentlig för vad som lärs och vad som lärs ut. Lärare och kamraters inverkan på en enskild individs personliga lärande når långt mycket längre än att endast bidra till att stimulera och uppmuntra.

Individers sätt att uppfatta världen och agera i den har ett intimt samband med de omgivande sociala och kulturella mönstren. De sätt att tala, lösa och definiera problem som vi möter i vår omvärld, tar vi över och använder för eget bruk. Kulturella föreställningar och redskap förs vidare genom kommunikation och kommunikation är också länken mellan kulturen och människors tänkande. (Säljö 2000:105).

Det gäller att skapa former för interaktion där individen känner sig accepterad och som i sin tur kan bidra till att forma den lärandes identitet. För att en elev ska kunna känna motivation till fortsatt lärande gäller det att eleven känner uppskattning för

något som hon kan. Det sociokulturella perspektivet framhåller den motivation som finns inbyggd i samhällets och kulturens förväntningar på barn och ungdomar. Om barnen och ungdomarna i sin tur upplever att de olika platser de verkar på hänger samman blir de motiverade till ett meningsfullt lärande. Det vill säga att i sina fritidsaktiviteter kan de dra nytta av arbetet i skolan och vice versa. Det är också mycket avgörande för elevernas motivation att skolan skapar en miljö som stimulerar aktivt deltagande. Klasskulturen är viktig och att lärandet värdesätts av alla och inte bara av läraren är betydelsefullt för att skapa motivation. (Dysthe 2003:38-39).

Den mänskliga socialiseringen ligger till grund för människans intelligens och förhållningssätt till omvärlden. Den ligger också till grund för att skapa ett jagmedvetande, en bas som människan kan använda för att erhålla erfarenheter. Genom att ingå i en social kontext kan människan bygga sitt liv i ett bestämt system och det är något som ligger i varje individs natur och skaparkraft. (Månson 1995:154).

### ***2.3.1 Motivation och lärande***

Det finns en mängd olika faktorer som spelar roll för elevernas motivation. Ahl skriver i sin rapport *Vuxnas motivation och lärande* om olika teorier som finns kring motivation. Bl.a. skriver hon om att om en elev ska bli studiemotiverad krävs det att läraren har en målrelaterad undervisning. För att målen ska bidra till att öka elevernas motivation måste de uppfattas som åtråvärda och betydelsefulla för den enskilda eleven. Lärarens engagemang och uppmuntran spelar också stor roll för elevens motivation. Det är även viktigt att eleven blir medveten om sina framsteg. Om målen däremot inte känns viktiga för eleven så föreligger inget inlärningsmotiv och undervisningen kan uppfattas som tråkig och ointressant. När en person söker sig till en grupp finns det motiv för detta, motivet är oftast knutet till ett behov som man hoppas att gruppen ska kunna tillfredsställa. (Husén sammanfattad i Ahl 2004:59).



## 3. Metod

### *3.1 Val av metod*

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer för att få en så djupgående karaktär som möjligt på vår studie. För vår studie är det viktigt att vi får ta del av hur informanterna menar med vad de säger och hur de uppfattar saker och ting. Denna typ av intervju ger möjlighet till just det, att undersöka respondentens föreställningsvärld, hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har osv. (Trost, 2005:23).

Då det valda områdets karaktär, som även tidigare beskrivits, är svårt att greppa var intervjuer att föredra. Detta eftersom vi inte alls kunde förutse om våra intervjufrågor skulle ge de svar vi sökte. I en kvantitativ studie med liknande frågor är intressanta sidospår omöjliga medan den kvalitativa möjliggör följdfrågor och reflektion från informanterna. Ämnet för studien är brett och gränsar till många andra områden som pedagogik, didaktik, psykologi och sociologi. Av den anledningen är det av stor vikt att vi begränsar vårt område och drar tydliga streck mellan de olika ämnesområdena samtidigt som vi inte får förbise viktiga paralleller med ovanstående discipliner.

### *3.2 Urval av informanter*

Vi har genomfört intervjuer med totalt sex personer. Fyra av dessa är elever på ett musikestetiskt gymnasium i Göteborgsregionen. Två av informanterna är lärare på samma skola. Eleverna och lärarna har, efter en allmän förfrågan, volontärat till att vara informanter. Vi önskade innan arbetets början ett något blandat urval bland både elever och lärare. Det fanns ett antal olika aspekter att ta hänsyn till vid urvalet. Genusperspektivet är av stor vikt eftersom vi vill se om det finns någon skillnad på de skilda könen uppfattning kring undervisningen, därför har eleverna en helt jämn fördelning. De båda lärarna är män då vi vid urvalet utgick från ämneskompetens och i vilka ämnen de undervisar och kunde vid den skola rekryteringen skett inte finna någon kvinnlig lärare i ensemblespel. Vi ville också ha en skillnad i ålder på eleverna, eller snarare i årskurs. Vår erfarenhet av gymnasieelever är att skillnaderna årskurserna emellan är mycket tydliga. De befinner sig i helt olika stadier beroende på om de går första, andra eller tredje året. Vi har därför intervjuat en tjej och en kille vardera ur årskurs ett och två, som således är 16 respektive 17 år gamla. Vi har inte

haft några förkunskaper om informanterna gällande deras musikaliska kunskaper, huvudinstrument eller praxisnivå på dessa. Inte heller om deras sociala situation på skolan, exempelvis status i klassen eller övriga studieprestationer.

### ***3.3 Genomförandet av intervjuerna***

Vi har besökt informanterna på den skola där de studerar och arbetar. Vi ville skapa en så naturlig miljö som möjligt för att de inte skulle känna sig stressade. Eleverna har intervjuats enskilt i ett rum i avskildhet för att inte distraherats av sina kamrater. Intervjun ska äga rum på ett ställe som är ostört och på en plats där informanten känner sig lugn och trygg. (Trost 2005:44). Intervjuerna har också spelats in för att vi under transkriptionerna ska kunna lyssna på hur tonfall låter, och det är också ett bra för att kunna spola tillbaka och lyssna upprepade gånger. (Trost 2005:53). I början av intervjun är det viktigt att informera om vad intervjun ska handla om. Det kan finnas en risk med att berätta för mycket om vad själva intervjun ska handla om då detta kan leda informanten till att redan till en början blir styrda enligt deras egen föreställningsvärld. (Trost 2005:105). Vi valde därför att göra en kort beskrivning av uppsatsen i varje intervju.

Lärarna har intervjuats i den miljö där de vanligtvis har sina raster. dvs. lärarrummet. Till en början upplevde vi att det blev något rörigt, men efterhand visade det sig värdefullt då några av informanternas kollegor efter intervjuerna kom med sina svar och synpunkter på flera av de mer komplicerade frågorna. Det bör tilläggas att skolan, på vilken intervjuerna genomförts, har ett mycket öppet och aktivt förhållningssätt till pedagogiska diskussioner varför vi inte har behövt vara oroliga för att svaren vi fått av de lärare vi intervjuat har påverkats av kollegorna. De är alla vana att se på och tala om sin egen pedagogroll inför varandra.

Vi har delat upp oss under intervjuerna för att skapa en mer avslappnad miljö för informanterna. Om man är fler som intervjuar kan det kännas obehagligt för informanten som då kan känna sig i underläge. (Trost 2005:46). Intervjuerna har inletts av en kort presentation av våra frågeställningar och vi har medvetet väntat med att presentera våra egna reflektioner för att inte färga svaren på frågorna, vilka har krävt en hel del eftertänksamhet från informanternas sida. Frågorna har varit ganska öppet ställda just för att inte leda till något specifikt svar. Det är naturligtvis viktigt att samma frågor ställs vid varje intervju, och dessutom på ett likvärdigt sätt. Detta har vi

försökt eftersträva i största möjliga mån, men det är samtidigt viktigt att inte låsa sig vid listan av frågor. Informanterna har därför fått ett stort svängrum att dela med sig av tankar och funderingar de haft under intervjuernas gång. De har i vissa fall också haft egna frågor som de ställt till oss varför intervjuerna ibland närmast liknat ett ömsesidigt samtal och tagit lite olika riktningar från person till person. Under arbetet med transkriptionerna har vi inte utelämnat något som har med intervjuerna att göra. Endast den korta presentationen av oss själva och vår beskrivning av uppsatsens huvuddrag har strukits.

### ***3.4 Etiska aspekter***

Informanterna har alla gett sitt samtycke till att bli intervjuade och att de spelas in. Inspelning är något som är viktigt att informera om då alla inte vill bli inspelade. Samtycke är något som alla måste ge. (Trost 2005:104). Innan varje intervju början har vi också tydligt klargjort för informanterna att de kommer vara helt anonyma både vad gäller deras namn, men också skolan där de alla verkar. Dessutom har de fått ta del av information om att tystnadsplikt råder. Vi har även värnat om informanternas integritet genom att inte använda citat i uppsatsen som kan röja deras identitet. (Trost, 2005:105). Genom att vi valt att kalla informanterna för A- F så har vi röjt deras identitet, vilket är mycket viktigt. (Trost 2005:41).

### ***3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet***

Eftersom vi har valt att jobba utifrån kvalitativa intervjuer har vi fått arbeta med validitet och reliabilitet under hela arbetets gång. Validiteten är det som avser att jag mäter t.ex. hur angeläget ett visst intervjuresultat är i sammanhanget, medan reliabiliteten handlar om att man mäter på ett sätt som är pålitligt. (Trost 2005:111 ff.) Under förberedelserna inför intervjuerna och i urvalet av informanter finns tankarna kring begreppet källtriangulering med. Detta innebär att vi valt informanter med relevant anknytning till vårt forskningsområde, men med olika synvinklar t.ex. lärare och elev. (Gunnarsson 2002: <http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>). Validiteten var vid sammanställandet av intervjufrågor en svår aspekt. Då området inom vilket vi rör oss inte är tidigare avhandlat i någon större utsträckning ville vi skapa frågeställningar som möjliggjorde ett stort svängrum för informanterna. Detta

blir samtidigt problematiskt då relevansen och avgränsningen kan bli lidande. Vi har dock endast vid enstaka tillfällen fått navigera tillbaka en intervju till de ursprungliga frågeställningarna.

Vi har i allra största mån varit försiktiga med att inte färga informanternas svar, även om detta ibland har varit svårt pga. förutfattade meningar och omfattande förförståelse. Vi har dock arbetat med objektiviteten i vår tolkning av informanternas svar, oftast genom validering via empirin.

Metodarbetets reabilitet tror vi är god. Utrustningen för inspelning har varit av mycket god kvalitet och vårt val av miljö för intervjuerna har gjort det enkelt för oss vid transkriberingen. Inga störande ljud eller otydligheter har försvårat återgivningen av informanternas svar. Forskarens förförståelse hör också till reabilitetsbegreppet (Gunnarsson 2002: <http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>). I vårt fall har vi en förförståelse kring ämnet musik och kring musikpedagogik. Vi har också själva deltagit i undervisning dylik den vi studerat. Dock är det perspektiv vi tagit helt nytt för oss och ingången i frågeställningarna har vi aldrig tidigare stött på förrän vi själva intresserade oss för ämnet. Därför tror vi att den förförståelse vi har snarast varit till en god hjälp för att förstå kontexten i vilken informanterna befinner sig. För att inte ta något för givet har vi också ställt ett antal frågor kring just detta i verifieringssyfte.

Arbetets generaliserbarhet är, p.g.a. den kvalitativa metoden, beroende av i vilken kontext läsaren applicerar studiens diskussioner och resultat. (Gunnarsson 2002: <http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>). Vi håller resultatet för gällande endast under ovan beskrivna förutsättningar och studien är således inte statistiskt tillförlitlig.

## 4. Resultatpresentation

Nedan följer en kort presentation av våra informanter. Intervjuresultatet presenteras sedan utifrån svaren på varje fråga. Olika frågor har ställts till elever och lärare varför vi först lägger fokus på de frågor som främst ställts till eleverna, sedan följer de frågor som ställts till lärarna. Vissa frågor är generellt ställda varför både lärare och elever svarat på dessa.

### ***4.1 Presentation av informanterna***

Informanterna är, som ovan beskrivit, fyra elever och två lärare. En manlig och kvinnlig elev vardera ur musikestetisk klass, årskurs ett samt två. Dessa benämner vi nedan som: A, kvinnlig elev ur årskurs ett. B, manlig elev ur årskurs ett. C, kvinnlig elev ur årskurs två samt D, manlig elev ur årskurs två. De båda lärarna är båda runt 35 års ålder och undervisar delvis i samma ämnen. Den första läraren att intervjuas, nedan kallad E, har mer fokus på ensembleundervisning och enskild undervisning med gitarr som huvudinstrument. Den andra läraren, kallad F, har förutom ensemble och lite undervisning i gitarr ett större fokus på ämnen som musikteori och gehörs- och musikleära. Han undervisar också, i större utsträckning än E, på andra program än det musikestetiska som naturvetarprogrammet och samhällsprogrammet. Det handlar även här om estetiska ämnen som exempelvis foto.

### ***4.2 Intervjuresultat***

#### *4.2.1 Hur lärde ni känna varandra i klassen och hur var det att börja gymnasiet?*

Samtliga elever har berättat att skolan där de går har ett kickoff projekt för alla nya elever i början av varje hösttermin. De delas in i grupper och arbetar sedan med ett projekt som handlar om synen på andra människor. Projektet mynnar ut i en hajk, en kortare campingtur, där de samtliga har berättat om att detta varit viktigt för att lära känna varandra. Informant C berättar också att hon lärt känna några klasskompisar redan under det praktiska intagningsprovet vårterminen innan hon började på gymnasiet. Hon tydde sig till dem vid terminsstarten. Informant D berättar att flera andra i hans klass kände varandra sedan innan, men han var nyinflyttad och kände ingen alls.

#### *4.2.2 Hur tycker du att sammanhållningen är i din klass?*

Här skiljer sig resultatet mellan eleverna ur årskurs ett och två. Ettorna tycker att sammanhållningen är bra, men att det bildats grupperingar som är ganska tydliga. De är dock noga med att framhålla att alla verkligen kan umgås med alla, men att man valt sina närmaste klasskompisar och på raster o.dyl. Eleverna ur årskurs två har angett ganska olika svar. Informant C tycker att sammanhållningen är mycket bra och att alla är sig själva inför varandra. Informant D däremot tycker ungefär som A och B, alltså att grupperingar är tydliga och att de man inte har valt att umgås mycket med känner man ganska ytligt. Han poängterar också, på frågan om han tycker det fungerar väl, att det är olika särintressen inom klassen som gör att grupperingarna bildats. Den gruppering han själv tillhör gillar datorer och så spelar alla gitarr. Det gör att de gärna umgås. Som exempel nämner han också att andra grupper inom klassen har band tillsammans och då blir det självklart att de är en grupp.

#### *4.2.3 Upplever du att din klass eller grupp fungerar på samma sätt i alla ämnen?*

Här svarar samtliga informanter att den största anledningen till om klassen fungerar bra eller dåligt är elevernas intresse för ämnet. Eftersom de alla går musikestetiskt program tycks de sätta musikundervisningen som referens för vad som fungerar väl. Informant A säger att alla försöker nog klara av alla kurser, men engagemanget på lektioner med musikämnen är betydligt större. B svarar att det också spelar roll vilken lärare som undervisar. Vissa lektioner behöver läraren aldrig höja rösten för att tysta någon. Andra lektioner kan läraren kämpa för att lugna klassen en hel lektion och det fungerar ändå inte. B härleder detta till bristande respekt för läraren, men också till engagemanget i ämnet. (Varför bristande respekt om man kanske musicerar tillsammans?)

#### *4.2.4 Hur stor plats tar musiken i ditt liv?*

Samtliga informanter var här tveksamma till vad vi egentligen ville veta. Intressant är att man kan skönja att de gör en distinktion mellan sitt liv i skolan och utanför skolan, detta kan säkert ha flera orsaker, men härleds främst till att de intervjuas i egenskap av elever och i en kontext som är direkt knuten till skolan. A svarar att hon sjunger

och spelar väldigt mycket hemma och att hon också lyssnar mycket på musik. Hon går gärna på föreställningar och konserter.

B tycker att hans liv kanske borde handla mer om musik än vad det gör med tanke på att han studerar musik i så stor utsträckning i skolan. Han spelar en del gitarr hemma. C spelar så ofta hon kan, men svarar att hon också gör en del annat under veckorna. På följdfrågan om hon tycker det är det största intresset i hennes liv svarar C att det är bland de största intressena hon har. D har ett intressant svar där han först säger att skolan just nu tar större plats i hans liv än musiken. Efter lite eftertanke säger han sedan att han ju går en musikutbildning varför svaret på vår fråga beror på hur man tolkat den. Han gör sedan ytterligare en omedveten, men tydlig, distinktion mellan skola och musik. D säger sig gärna hålla på med musik när han vill göra något annat än skola. Eleverna i de aktuella klasserna har musik på schemat i mycket stor utsträckning och trots det tycks musikbegreppet för informant D inte innefatta den musikundervisning han får så gott som dagligen, vilken ofta är av utövande karaktär. Det kan också tolkas som att hans stora intresse, musik, inte faller in under epitetet ”skola”. Det skulle i så fall ge ordet skola en negativ innebörd. Skola blir ett ord som innefattar arbete och måsten. Även om musiken är en del av detta kategoriseras den som ett frivilligt intresse och inte ett måste.

#### *4.2.5 Har du roligt med musikämnen även när du har prestationskrav på dig?*

Samtliga informanter svarar att prestationskraven fungerar som en morot. De tror sig behöva dem för att uppnå högre nivåer i musicerandet. Samtidig[t] poängterar de också att kraven inte får bli för höga för då blir det för mycket stress. Informant B och D säger också att delmål och deadlines är bra för att uppnå resultat. D säger att mindre delmål gör att man längre fram kommer ihåg mer av kursen om den varit indelad i små bitar.

#### *4.2.6 Hur tänker du kring din prestation i olika ämnen? Vad tycker du är viktigast? Var vill du ha bra resultat?*

Samtliga informanter tycker att musikämnen är viktiga att prestera högt i. Samtidigt är de medvetna om att det har mycket med det egna intresset att göra. A säger att engagemanget är störst i de ämnen hon tycker om, men att kärnämnen (matematik,

svenska och engelska) nog egentligen är viktigast då ”det ändå är basic”. B svarar att han vill uppnå det bästa i alla ämnen. På frågan hur det går svarar han att det hade kunnat gå bättre, men han är hittills ändå nöjd med sina resultat. C svarar att hon tycker nästan alla ämnen är viktiga men vill ha bäst resultat i de ämnen hon tycker är roligast, och i de ämnen där hon verkligen försöker få bra resultat. På frågan vilka ämnen hon syftar på svarar C att trummor, ensemble och musikämnen, men även svenska och engelska, är viktiga. Dock menar hon att i musikämnen lägger hon ner sin själ i arbetet i större utsträckning än i övriga ämnen. D svarar att han har mycket höga krav på sig själv, men på senare tid har han börjat ifrågasätta nyttan med att ha så bra betyg i alla ämnen. Det kanske inte är värt allt arbete menar han. En intressant synpunkt från D är att han anser att det är viktigt att prestera bra i de ämnen där hans egen prestation hänger samman med klasskamraternas. Som exempel nämner han att huvudinstrument, vars undervisning bedrivs enskilt, inte är särskilt viktigt att få ett bra betyg i. Anledningen är att han själv redan vet att han kan spela och att det alltså är viktigare att göra goda resultat i de ämnen där man arbetar tillsammans med andra. Det skulle alltså vara en viktig parameter att prestera bra inför sina klasskamrater. D vill också ha bra resultat i de ämnen där han ser en direkt koppling till arbetsmarknaden. Han nämner ljudteknik som ett exempel och påtalar att om man är duktig på detta kan man få arbete. Han vill också ha bra betyg i ensemble då han anser det viktigt att kunna visa sig duktigt på att musicera tillsammans med andra.

#### *4.2.7 I vilka ämnen upplever du att kraven på dig är störst respektive minst?*

Här svarar samtliga informanter att alla lärare naturligtvis försöker pressa dem till att göra ett så bra resultat som möjligt. A säger att pressen ligger hos eleverna själva. Det de har lätt för känns inte särskilt kravfyllt och vice versa. B tycker att gymnasietiden så långt (ca 6 månader) varit ganska slapp. Kanske att kraven i exempelvis svenskundervisningen har varit något högre. C tycker att musiklärarna har en något mer utmanande attityd och gärna provocerar och sporrar dem till att experimentera med sitt spel. I exempelvis kärnämnen får de istället mer konkreta förslag av sina lärare för att utvecklas. C tycker att båda metoderna fyller sina syften men att de nog inte går att applicera på allt. Musikmetoden, om vi kallar den så, passar enligt C inte på svenskundervisningen och viceversa. D tycker, på samma vis som A, att det man har förkunskaper i inte känns kravfyllt eftersom man enkelt klarar av uppgifterna. Han



kopplar kraven till kursnivån, dvs. om det är en a-kurs, b-kurs eller c-kurs. Han tycker att kraven ökar för varje nivå, men att det alltså beror på att när förkunskaperna minskar ökar känslan av krav på resultat.

#### *4.2.8 Vilken roll har läraren i ensembleundervisningen?*

Samtliga informanter svarar att läraren är mer engagerad i just ensemblelektionerna. De har alla ungefär samma svar på varför. A säger att lärarna verkar mer avslappnade och tycks ha roligare under ensemblelektionerna jämfört med annan undervisning. Det faktum att läraren själv får vara med och spela i ensemblen säger A är den direkta orsaken. B tycker själv att det mest lustfyllda ämnet han har är just ensemble varför han drar slutsatsen att hans lärare också borde känna så. C tycker att läraren visserligen har ett visst ansvar under ensemblelektionerna men det egna ansvaret hos eleverna är stort. Lärarens roll är att ordna allt praktiskt runt lektionen, men kanske inte så mycket mer. D tycker att lärarens roll varierar från person till person. Vissa lärare tycker själva att det är roligt att delta i musicerandet och andra lämnar ofta eleverna att arbeta självständigt. D säger dock att alla lärare har ett ansvar att ta fram låtmaterial, papper, texter o.dyl.

#### *4.2.9 Vilka lektioner upplever du som lustfyllda? Varför?*

A säger att alla ämnen inom musikområdet är roliga av den anledningen att hon tycker om musik. Samhällskunskap är också en favorit då hon tycker mycket bra om sin lärare.

B tycker att ljudteknik och musikproduktion är roligt. Detta för att han gjort ett aktivt val att gå just denna profil och äntligen får han fördjupa sig i ett ämne han även tidigare varit mycket intresserad av. C tycker att ensembleämnet samt den enskilda undervisningen i trummor är roligast, men utvecklar inte av vilka anledningar. D får frågan något mer preciserat ställd. Vi frågade där istället när musikundervisningen är som bäst. Han svarar att konserter och att få stå på scenen är roligast. Han nämner speciellt att ”bli peppad” när han gör någon rolig grej eller spelar energiladdade låtar på scenen inför publik är ”fruktansvärt kul”. Han tycker att repetitionerna ofta kan vara tråkiga, men att slutresultatet är roligt.

#### *4.2.10 Spelar det någon roll för ensembleundervisningen hur stor gruppen är?*

A tycker att det är lättare att arbeta i en liten grupp. Särskilt i musikämnen. Hon säger att det är svårt nog att komma överens om låtval, musikstil o.dyl. Därför är ett mindre antal elever i varje grupp att föredra. B säger att man kanske inte bör vara för många i en grupp. Han beskriver det som viktigt att tillse att man dock är tillräckligt många så att gruppstorleken uppnår idealantalet medlemmar i ett band. På frågan hur många han menar då, svarar B att fyra till sju personer är lagom. C tycker att det är svårare att komma överens om man är många, samtidigt som hon gärna lyssnar på andras åsikter. D anser att ensemblegrupperna är för stora, eller har en skev sammansättning. Han skulle önska att de var en eller två personer färre. Hans egen ensemblegrupp består av tre gitarrister, en basist, en trummis och en sångerska. Han tycker inte att man bör vara tre gitarrister i samma grupp då det är svårt att hitta låtmateriel som passar. Han säger också att eftersom läraren gärna är med och spelar piano blir det totalt fyra ackordsinstrument i samma grupp vilket han tycker är rörigt. Detta gör att D inte tycker ensemble ämnet är så roligt som det skulle kunna vara.

Här har vi ställt samma fråga till de båda lärarna, E och F. E tycker inte att antalet elever i gruppen har någon betydelse för undervisningen. Däremot färdighetsnivån. Om nivån inte är homogen måste E flytta sitt fokus till de svagare eleverna. Det tar upp mycket tid för de elever som är i behov av annan handledning. Han säger att grupperna oftast är spretiga i sina förkunskaper i årskurs ett, men blir sedan alltmer homogena och skillnaderna i kunskapsnivå är obetydlig i årskurs tre.

F svarar att det blir problematiskt så fort någon elev i ensemblegruppen saknas. I vissa fall blir lektionen inställd eftersom det inte går att bedriva meningsfull undervisning om alltför få elever dykt upp till lektionen. Eleverna kan visserligen öva enskilt på materialet som spelas i ensemblen, men energin försvinner ur gruppen och de blir lätt nedstämda.

Det bör tilläggas att den aktuella skolan har som mål att få så blandade grupper som möjligt med både ackordsinstrument (gitarr eller piano), melodiinstrument (blås- och stråkinstrument), sång samt kompinstrument (bas och trummor). De försöker göra grupper om fem till sex elever. Eftersom det är olika sammansättningar av huvudinstrument efter varje intagning blir det vissa år en mer skev instrumentering då vissa instrument saknas eller är överrepresenterade.

*4.2.11 Tycker du att det spelar någon roll för undervisningen och sammanhållningen hur gruppens könsfördelning ser ut?*

A tror att blandningen är viktig. Hon säger att en grupp med bara tjejer lätt fnissar bort sina lektioner och inte får något gjort. Hon tror att samma sak gäller för killar. Det skapas någon slags ömsesidig respekt mellan killar och tjejer som gör att arbetet fungerar bättre.

B knyter frågan till instrumenteringen. Han tycker inte att det finns några specifika instrument som bara killar eller tjejer spelar. Därför har könsfördelningen ingen betydelse enligt B.

C tycker inte alls att könsfördelningen spelar någon roll. Hon tror att det är individuella egenskaperna hos varje gruppmedlem som är avgörande. D anknyter också han till instrumenteringen. Han tycker inte alls att könsfördelningen har någon betydelse. I just ensembleundervisningen blir varje person identifierad med sitt huvudinstrument.

E svarar att det avgörande är hur öppna eleverna är i förhållandet mellan instrumentering och kön, alltså vilket instrument de musicerar med i förhållande till sitt kön.

F svarar att jargongen i gruppen kan ändras och på så vis kan könsfördelningen ha betydelse för undervisningen.

*4.2.12 När tycker du att samarbetet fungerar bra i ensembleundervisningen? När är det roligast att musicera tillsammans?*

Samtliga informanter svarar att om lärandet är lustfyllt blir eleverna mer engagerade och konstruktiva inför sina uppgifter. Att det just hänger samman med känslan av meningsfullhet blir mycket tydligt. Den lustfyllda känslan har sin uppkomst i musicerandet och det musiska sammanhanget. B svarar exempelvis, på följdfrågan om vad han känner och tänker när han spelar, att han känner lycka och glädje. Många dagar under högstadiet fick han kämpa sig igenom dagarna. När han nu går på gymnasiet och någon gång varje dag får göra det han tycker är roligt, spela, känner han en längtan att gå till skolan. Så har aldrig varit fallet tidigare. Både A och D berättar att de använder musik som ett redskap att få utlopp för sina känslor. Är de glada vill de gärna uttrycka detta genom musiken. På samma sätt använder de

musicerandet som ett redskap att hantera sina känslor om de är ledsna. C säger också att om samarbetet eleverna emellan och mellan elever och lärare inte fungerar bra kan undervisningen bli problemfylld. Hon tror att det handlar om att alla måste ta ansvar och vara öppna för varandras behov och viljor. Ofta kan gruppens utveckling stagnera om läraren inte tillför nytt låtmateriale tillräckligt ofta. Samma sak inträffar om det är någon eller några elever som inte tar tillräckligt mycket ansvar för att lära in materialet.

#### *4.2.13 Vad har, eller tar, du för roll i ensemblen och i gruppundervisning?*

Frågan är ställd direkt, som ovan, till informant B och D. A och C har också, underordnat andra frågor, svarat på just detta. De svar vi fått är intressanta då det ger en bild av hur de ser på sig själva tillsammans med andra. I samtliga fall talar de alla om vikten av att vara strukturerad och göra de uppgifter som tilldelas dem. De ser sig alla som ansvarsfulla och tillhör den del av gruppen som för arbetet framåt. B upplever att han kan bli disträ och ofokuserad under arbetet i de ämnen där eleverna använder dator som redskap i undervisningen. Det är lätt att göra andra saker än just skolarbete. Internet används flitigt av både elever och lärare för att söka information och inspiration. B tycker dock ofta att han kommer på sig själv med att titta och lyssna på helt andra saker än det som är relevant för uppgiften.

#### *4.2.14 I vilket ämne är det lättast att arbeta i grupp?*

Även här svarar samtliga informanter att musikämnen, och särskilt då ensemble, är ämnen med få samarbetssvårigheter. Förklaringarna de ger är också samstämmiga. Målinriktningen och elevens eget intresse för musik utgör en oslagbar kombination där pedagogen kan utmana gruppen att nå nya, högre nivåer utan att någon av eleverna ger uttryck för att de är nöjda med vad de kan och inte tycker sig behöva kunna mer. Just det sistnämnda ges som exempel på vad som kan få samarbetet eleverna emellan att falla i andra ämnen.

#### *4.2.15 Hur upplever du att din undervisning ter sig mellan olika ämnen? Är du alltid samme lärare?*

E svarar att han alltid vill vara ärlig om sig själv i alla situationer. Det enda han egentligen förändrar är sin grad av auktoritet. Ensemble är ett sådant ämne där han

ibland lägger på ett visst mått av extra auktoritet för att få större fokus från eleverna, vilket behövs i just det ämnet. F ser skillnader i sin undervisning vad gäller deltagandegraden i lektionerna. I ensembleundervisning försöker han ha en ganska tillbakadragen roll och endast fungera som rådgivare och bollplank. I den enskilda undervisningen samt i de mer teoretiska ämnena har F en mer drivande roll.

*4.2.16 Om du jämför dina elevers personlighet mellan olika ämnen, finns det skillnader?*

Både E och F upplever, vid enskild undervisning, att vissa elever definitivt blir mer avslappnade när de inte är utsatta för någon yttre press från sina klasskamrater. Samtidigt finns det de elever som tycks prestera bättre när de befinner sig i en större social sfär. De kan känna det olustigt att hela lärarens fokus hamnar på just dem och det de presterar, eller framförallt, inte lyckas prestera.

*4.2.17 I vilket ämne är det lättast respektive svårast att motivera sina elever?*

Här skiljer sig svaren från E och F åt i form av raka motsatser. E har erfarenheten att ensemble är ett ämne där eleverna utan problem hittar motivationen. Han förklarar det med det tydliga målfokus som hela tiden följer undervisningen. Alla lektioner och repetitioner mynnar ut i en eller flera konserter där de redovisar sitt arbete. Han ser tydligt hur de tar sin egen del av gruppens gemensamma ansvar när eleverna vet att de ska spela upp sina låtar för övriga klasskamrater eller kanske inför hela skolan. F tycker å sin sida att det kan vara svårt att motivera en ensemblegrupp som inte fungerar på det personliga planet. I hans exempel talar han om en grupp där skillnaden i färdighetsnivå var mycket stor. Detta beskrivs även i 5.2.10. I andra ämnen bli eleverna inte lika beroende av varandra. Även om de ska samarbeta och komma överens om många saker trots att de inte fungerar särskilt bra tillsammans blir detta kritiskt i ensembleundervisningen. Den enskilde elevens möjlighet att kunna göra goda musikaliska prestationer blir helt avhängigt gruppens förmåga att hålla en tillräckligt hög lägstanivå på sitt spel för att inte ”sänka” varandra.

*4.2.18 Hur upplever du elevernas progression från den första dagen på gymnasiet tills att de slutar?*

Både E och F tycker elevernas utveckling är enorm. De säger båda att gymnasietiden är den tid då en elev utvecklas som allra mest. De börjar som barn och slutar som unga vuxna.

E säger att ”både musik och personlighet följs åt”. Han säger att den personliga utvecklingen under tre år avspeglar sig i elevernas musicerande och att musiken hjälper eleverna att hitta sin identitet som vuxna människor. De kan ”hänga upp” sin identitet på exempelvis sitt huvudinstrument, dvs. de identifierar sig som t.ex. trummis eller gitarrist. E tror att detta ger dem ett lugn i utvecklingen av den personliga identiteten som kanske inte alltid har med musik att göra.

*4.2.19 Finns det några tydliga skillnader mellan de elever som går ett musikestetiskt program och de som går exempelvis ett naturvetenskapligt program?*

E och F svarar att så nog inte är fallet. Det finns dock vissa skillnader. F, som också undervisar på det naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen märker en annan inställning hos dessa elever. De vill i större utsträckning bli styrda mot de mål som är uppsatta för att få höga betyg. Just betygsstress nämner F som en stor skillnad programmen emellan. Många elever på det estetiska programmet har inte betyget som främsta morot utan istället ett brinnande intresse för ämnet. När den intresset får styra blir betyget ändå ofta högt. E säger att eleverna på det musikestetiska programmet ofta har en stor längtan att synas och att skapa. De har en vilja att vara alternativa i sitt sätt att möta andra människor. Sätter man samman 30 sådana personer i en grupp blir resultatet en förhållandevis homogen grupp där alla ändå har en egen vilja och en tydlig identitet. Både E och F säger att det är lätt att generalisera just vad gäller dessa frågor och att det naturligtvis finns en stor spridning. De tycker ändå att tendenserna är mer än tydliga.

*4.2.20 Hur stor skillnad gör det för gruppen vilken lärare de har?*

E säger att läraren spelar en avgörande roll för hur stämningen i gruppen tar sig ut. Han säger att om läraren kan skapa en bra stämning så finns det förutsättningar för att

skapa en bra lektion och bra experiment med musik samt ett bra arbete i största allmänhet. Han säger samtidigt att det är svårt att sätta fingret på exakt vad en bra stämning är. En nyckel han har fått från många år av undervisning och arbete med ungdomar är förmågan att kunna improvisera sitt arbete och inte låta planeringen styra i för stor utsträckning utan vara adaptiv.

F tror att läraren roll som inspiratör är stor. Viktigt för eleverna är, enligt F, också att läraren är aktivt utövande musiker om det är musikämnen denne undervisar i. Det ger läraren en helt annan validitet hos eleverna.

## 5. Resultatanalys och diskussion

De socialisationsteoretiska utgångspunkter som vi tidigare beskrivit finns med som en överordnad del i hela arbetet. Socialisationsteorierna bygger på att människans medvetande om sig själv och omvärlden tar avstamp i kommunikationen individer emellan vilket är precis vad som händer när människor musicerar med eller för varandra. Musicerande tillsammans med andra är överlägset det individuella musicerandet i vår tradition. Detta torde bero på människans vilja att ingå i sociala sammanhang och strukturer. De olika teorier och intervjufrågor vi beskrivit tidigare i arbetet är på ett komplext vis sammanflätade med varandra. Hur skiljer man t.ex. på pedagogiska socialisationsteorier och teorier om grupprocesser? Skillnaden ligger i perspektivet och nedan finns våra tankar och slutsatser beskrivna utifrån ett pedagogiskt och ett allmänmänskligt perspektiv. Nedan diskuterar vi våra resultat utifrån frågeställningarna som tre olika teman.

*Vilka faktorer, andra än musik eller musicerande, spelar in för att forma en välfungerande och välmående ensemblegrupp?*

### **5.1.1 Ensemblegruppens relationer med varandra**

Under mötet med informanterna kom många svar att handla om det faktum att de uppfattar musik som något roligt och positivt. Stephen Mithen (Mithen 2005) skriver om hur samarbetet fungerar väl i grupper där samförstånd och glädje finns. Denna bild förstärks av informanternas syn på musiken som ett lustfyllt centrum i undervisningen. De har ett gemensamt intresse och har aktivt sökt sig till utbildningen de går, med exempelvis antagningsprov som ofta beskrivs som ångestfyllt och stressande (vi har själva vandrat samma väg och kan inget annat än instämna). Detta har skapat en gemensam självbild hos gruppen och de har en minsta gemensam nämnare som alltid kommer finnas där; de har alla klarat antagningsprocessen och har tillräckligt bra betyg för att komma in på sin utbildning. Detta ökar sammanhållningen ytterligare och ligger till grund för ett gott socioemotionellt klimat. I ett sådant klimat tar varje elev ansvar för sin del i gruppen. Våra informanter berättar om hur struktur och ansvarstagande är en viktig del i hur bra och rolig undervisning fungerar vilket bekräftas i Johansson (Johansson 2005)



som också beskriver hur bristen på dessa leder till fraktioner i gruppen där man egentligen aldrig enas om den repertoar och musikstil ensemblen ska arbeta med. Även detta bekräftas av våra informanter.

### ***5.1.2 Motivation och lärande***

Som lärare är det viktigt att hitta en balansgång när det gäller att ställa krav på eleverna kontra att skapa ett klimat som blir alltför prestationsinriktat. Informanterna beskriver att de behöver krav för att utvecklas. Men de poängterar samtidigt att om kraven blir för höga kan detta leda till stress. På gymnasiet kan många elever känna för höga krav och på så sätt få prestationsångest när de känner att dessa krav inte kan uppfyllas. Det är alltså viktigt att lärare hittar ett arbetssätt som ställer krav på eleverna, däremot måste kraven vara väl avvägda så att de parallellt med delmål skapar motivation. Informant B och D anser att det är bra med små delmål, och D säger även att dessa delmål bidrar till att det är lättare att komma ihåg kursens innehåll. Detta är väl beskrivet i motivationsforskningen som klart och tydligt beskriver vikten av mål som ett medel för att skapa motivation. (Ahl 2004). När vi frågade eleverna vilka ämnen som de upplevde som mest kravfyllda respektive minst kravfyllda pekar alla informanternas svar på att det är beroende på vilka kunskaper de själva besitter som avgör hur de tolkar kraven. Informant A anser att mycket av pressen ligger hos dem själva. Men de beskriver också att alla lärare pressar dem till att göra ett så bra resultat som möjligt. Det är tydligt att läraren spelar en viktig roll för hur eleverna ser på det specifika ämnet, man kan även se på informanternas svar att det är avgörande hur lärarna agerar för hur motiverade de blir till de respektive ämnen de har på schemat. Något som vi tydligt kan avläsa av intervjuerna är att eleverna anser att ensembleämnet är det ämne som gör att det är lättast att arbeta i grupp och är även det ämnet där det är lättast att skapa motivation. Detta beror på att målen och elevernas intresse för musik utgör en kombination som gör att pedagogerna kan utmana gruppen att nå nya och högre nivåer. Informant F som är ensemblelärare tror att lärarens roll som inspiratör är viktig och även det faktum att läraren är en utövande musiker gör att eleverna får ett stort förtroende för läraren. Dessutom skriver Ahl (Ahl 2004) att när en individ söker sig till en grupp så finns det ett motiv till detta. Eftersom att alla som läser på det estetiska programmet har musik som ett intresse så skapas en homogen grupp i ensembleundervisningen

och de kan sporra varandra och den enskilda individens målsättning och motiv att bli en bättre musiker sammanfaller med lärarens mål och detta skapar i sin tur motivation.

### ***5.1.3 Innebörden av ordet "skola"***

Skola är för många elever ett negativt laddat ord som innebär ofrivilligt arbete och en känsla av tvång. När intresset för ett ämne är starkt och motivationen finns där försvinner ovan nämnda negativa känslor för skolan. Vi fann även att hela begreppet skola försvann ur elevernas vokabulär när de intervjuades om musik och musikundervisning. Det är intressant ur ett pedagogiskt perspektiv att försöka skapa detta lustfyllda lärande inom alla ämnen för att "ladda om" ordet skola till att innebära något positivt. Musikundervisningen på estetiska program lyckas uppenbarligen med detta.

### ***5.1.4 Det överordnade målet***

Dysthe (Dysthe 2003) beskriver meningsfullhet som en avgörande del i om undervisningen faktiskt blir till en lärandesituation. Våra informanter berättar också om hur de ser annorlunda på musikundervisningen i förhållande till mer traditionell undervisning som matematik, svenska, engelska osv. Den tydliga nyttan med varje moment, teoretiskt som praktiskt, tycks finnas i musikundervisningen men inte i övriga ämnen. Vår slutsats är att detta torde bero på var fokus ligger hos pedagogen. Om fokus är på ett reellt praktiskt moment som mål för undervisningen kommer känslan av meningsfullhet att infinna sig när eleverna kan se en direkt nytta med varje moment och att dessa är verktyg som alla behövs för att lösa uppgiften. Om fokus ligger på momenten i sig, men utan det högre målet klart beskrivit, kommer varje del att uppfattas som meningslös. Detta bekräftas också av informanterna som tydligt klargör att de vill lära sig nya moment för att kunna använda dem i ett givet sammanhang.

*Vad har pedagogen för roll i skapandet av ett lustfyllt lärande i egenskap av ensemblegruppens ledare?*

### **5.2.1 Pedagogens roll i ensemblegruppen**

Det finns mycket som tyder på att läraren spelar stor roll för hur klimatet i ensemblen ter sig. Lärarens agerande i ensembleundervisningen är mycket betydande för klimatet i gruppen. (Johansson 2005:126). Eleverna och lärarna har delvis olika syn på hur läraren påverkar ensemblen. Pedagogens roll för hur ensemblen fungerar är enligt informant B betydande. Han säger att i vissa situationer måste läraren kämpa mycket för att eleverna ska vara uppmärksamma, men i andra fall behöver läraren inte säga till en enda gång. Vi kan se att eleverna känner ansvar för varandra och ser att deras arbete är en del av en helhet kan läraren hålla sig tillbaka och fungera som bollplank och praktisk samordnare. En av informanterna säger att lärarna verkar mer avslappnade under ensemblelektionerna jämfört med andra ämnen. När däremot någon i gruppen fattas eller inte förberett sig inför lektionen, kommer läraren att aktivt behöva gå in för att vara ett stöd så att gruppens arbete inte avstannar. Informant C säger att lärarens ansvar inte är så stort utan att det är eleverna själva som bär det största ansvaret, han säger vidare att det är lärarens roll att ordna med allt praktiskt runt lektionerna och inte så mycket mer. Det är intressant att E som är lärare säger att han behöver mer auktoritet i ensembleundervisningen för att eleverna ska få bättre fokus. Tillskillnad från E tar informant F en mer tillbakadragen roll och fungerar som bollplank för eleverna, framförallt i ensembleundervisningen. Kombinationen av elever i respektive ensembler fungerar olika och det har självklart betydelse för lärarens agerande. Sen kan det också vara så att pedagogerna uppfattar sin egen roll i ensemblen på olika sett, men om detta kan vi inte dra några vidare slutsatser.

*Är musiken eller musicerandet den viktigaste faktorn i ensembleundervisning?*

### **5.3.1 Musikens påverkan på människan**

I början av detta arbete diskuterade vi hur det kan komma sig att det känns som om vi knyter an till de människor vi musicerat på ett annat sätt tillskillnad från andra människor vi lärt känna genom andra av typer grupparbeten. Även informanterna beskriver detta, de säger att det uppstår en känsla av välbehag när de musicerar tillsammans. Informant B säger att han känner lycka och glädje när han spelar och sjunger och att han längtar tills han får komma till skolan för att spela. Vad är det för faktorer i musiken som får människor att må bra? Vi upplevde under intervjuerna att det var svårt att få informanterna att svara på just den frågan om hur de upplever att musik påverkar dem. Detta kan bero på att det är svårt att förklara detta och det bekräftar även Mithen (Mithen 2005:205) som ställer sig frågan, varför har våra kroppar utvecklats på ett sätt som gör att musikutövande i grupp är så lustfyllt? Gardner tar upp i sin bok *De sju intelligenserna* människans olika intelligensområden och där också vår musikaliska intelligens. Även han skriver att en av musikens största gåtor handlar om vad det är som gör att musik kan påverka oss på ett så djupt känslomässigt plan. (Gardner 1994)

Allt tyder i praktiken på att när vetenskapen en gång lyckas klargöra sambandet mellan vårt nervsystem och musikaliteten, och ta reda på varför musik påverkar oss så kraftigt, är så fångslande och i alla tider har trollbundet oss – då kommer vi också få veta hur känslomässiga faktorer och motiv hänger samman med musikalisk varseblivning. (Gardner 1994:98).

Efter att ha läst informanternas svar och studerat tidigare forskning kring detta ämne har vi kommit fram till att musiken har en påverkan som är svår att göra konkret. Människan föds till att vara musisk och redan som foster reagerar vi på bl.a. på ljud och rytm och har redan då utvecklat en kommunikativ sida. (Björkvold 2005). Musiken bidrar till att fördjupa kommunikationen mellan människor dit det verbala språket inte kan nå, musiken hjälper oss alltså att utveckla och fördjupa våra känslomässiga och sociala relationer. (Forsberg 1999:47). Ensembleundervisningen

sammanlänkar det sociala och det kommunikativa som vi människor är beroende av med musikens påverkan på känslolivet.

### ***5.3.2 Musiken som funktion och självkänslskapande faktor***

Musicerandet är en social aktivitet som fungerar som ett kommunikativt medium. Så gör också det verbala språket men musiken har också en känslöförmedlande funktion vilket ingen annan kommunikationsform har i samma utsträckning (Mithen 2005, Forsberg 1999). Det vi kommit fram till som mer direkt svarar på frågeställningen är följande. Eleverna vi mött tycker alla att musik fyller en viktig funktion i deras liv. Förutom det ganska diffusa faktum att alla tycker musik är roligt, är det också en kanal för deras känsloliv. I musicerandet möter de varandra, inte bara som klasskamrater, utan också som medmänniskor. De lär känna varandra på ett djupare plan och kan skapa sig en identitet som knyts till sina respektive instrument. Detta gör att självkänsla och självbild byggs upp på ett sätt som blir konkret eftersom de finns till i gruppen inte bara som individer, utan som en funktion. Dessutom är varje funktion viktig i gruppen och det gör att varje individ känner att deras prestation gör skillnad för hela ensemblens resultat.

### ***5.4 Sammanfattning***

Den musicerande kontexten är förutsättningen för att musik ska kunna skapas och för att alla de positiva betingelserna som är förknippade med musik ska kunna uppstå. Valet av musikstil, låtar och gruppens instrumentering är av viss betydelse, men viktigast är att ensemblen har en positiv inställning och en god sammanhållning. Pedagoger och elever bär tillsammans ansvaret att uppnå detta. Ett tydligt, strukturerat och demokratiskt ledarskap torde vara de faktorer som får eleverna i ensemblen att ta ansvar för sin del av gruppens arbete och som skapar en känsla hos eleverna av att det högre målet, exempelvis en konsert, är det viktigaste. Inte som i så många andra ämnen där målet hos många är att uppfylla alla betygskriterier. När målfokus flyttas från betyget kommer inlärningen bli lustfylld och i det närmaste autonom, och då kommer eleven ändå få ett högt betyg eftersom kriterierna för betygen väl godkänd och mycket väl godkänd ofta hänger samman med förmågan att tillämpa kunskaper i ett reellt sammanhang. Att läraren har en ledarroll är knappast något nytt. Elevernas

syn på hur ledarskapet skall te sig i ensembleundervisningen är tydligt. De önskar en administrativ lärare som hjälper till med att skapa ramarna för arbetet i gruppen. Den sekundära uppgiften för läraren blir att hålla den konstnärliga styrfarten och nivån. Något som ofta ses som det primära hos just lärarna.

## 6. Förslag till fortsatt forskning.

Vi har under arbetet mött många forskningsområden till vilka vi varit tvungna att stänga dörren för att avgränsa och begränsa omfattningen. För att fördjupa ämnet ytterligare hade det varit intressant att ta ytterligare perspektiv på de frågeställningar vi haft under detta arbete.

Hur ser resultaten av liknande intervjuer ut om vi genomför dem på andra skolor? Vi har en egen uppfattning om att det troligtvis är ungefär likadant överallt, men detta är naturligtvis inget vi kan slå fast utan att vidare utöka basen av informanter.

Ur ett pedagogiskt perspektiv vore en jämförelse mellan landets lärarutbildningar intressant. Vad anser de olika musikdidaktiska institutionerna vara ”rätt” sätt att undervisa i ensemble? Vad och hur ser deras olika utbildningsupplägg ut och avspeglar sig detta i hur eleverna på gymnasieskolorna uppfattar undervisningen?

Vidare skulle en studie i elevernas fortsatta musicerande vara mycket intressant. Kan frekvensen av fortsatta musikstudier och fortsatt musicerande efter gymnasiet knytas till hur undervisningen upplevts?

Givet att en liknande studie skulle utöka basen av informanter till flera skolor skulle en jämförelse av frekvensen elever från respektive skola som fortsätter musikstudierna vara intressant ur ett pedagogiskt perspektiv. Vad skiljer de olika skolorna åt?

## 7. Referenslista

### **Rapporter**

Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande – en kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

### **Litteratur**

Berg, L.E. *Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen*. Månson, P. (1995). *Moderna samhällsteorier*. (4:e rev upplagan). Smedjebacken: Smegraf.

Björkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. (2:e rev upplagan. L. Nilsson övers). Malmö: Runa förlag.

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken – några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. ( I. Löfgren, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat, 2001).

Forsberg, R . (1999). *Musik som livsstil och vetenskap. Studerandes möte med universitetsämnet musikvetenskap*. Stockholm: Elanders Gotab.

Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*.( U.J. Miranda, övers.). Stockholm: Brain Books. (Original publicerat, 1983).

Johansson, L. (2005). *Ensembleledning - ledarskap i minde musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Liljeholm Johansson, Y. (2001). *Artisters hälsa och arbetsmiljö*. Stockholm: Institutet för Psykosocial Medicin.

Mithen, S. (2005). *The singing neanderthals*. Great Britain: Weidenfeld & Nicolson.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3:e upplagan.) Lund: Studentlitteratur.

### **Internetreferenser**

Gunnarsson, R. (2002). *Validitet och Reabilitet*

<http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>