



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man vill sticka ut men på rätt sätt”
- en undersökning om pojkars motivation till att sjunga.

Paula Schütz

LAU370

Handledare: Monica Frick

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT10-6110-14

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Man vill sticka ut men på rätt sätt” – en undersökning om pojkars motivation till att sjunga.

Författare: Paula Schütz

Termin och år: Ht 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Monica Frick

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT10-6110-14

Nyckelord: Pojkar, sång, motivation, målbrott, genus, maskulinitet, identitet, sociokulturellt lärande.

Sammanfattning:

Syftet med den här uppsatsen är att försöka förstå vilka mekanismer som ligger bakom att så få pojkar väljer sång som huvudinstrument på estetiskt gymnasium. Detta vill jag göra genom att undersöka vad som driver pojkars motivation till att sjunga. Genom att genomföra intervjuer med pojkar som har sång som huvudinstrument vid estetiskt gymnasium vill jag här försöka ge en bild av vad som motiverat dessa pojkar till att fortsätta sjunga och vad som kan ligga bakom att så få pojkar väljer samma väg som dem.

Det jag kommit fram till är att musklärare och andra musikaliska ledare är mycket viktiga för pojkar som är intresserade av sång och musik. Uppmuntran från och identifikation med dessa lärare har i vissa fall betytt hela skillnaden för om pojkarna skulle välja att utveckla sitt intresse eller inte. I relation till detta diskuterar jag även de estetiska ämnens legitimitet i skolan och hur detta påverkar musikundervisningen och i förlängningen pojkars motivation att sjunga.

Möjligheten att målbrottet kan vara en faktor till varför pojkar i puberteten inte gärna vill sjunga utforskas också. Detta har dock visat sig vara av mindre betydelse i jämförelse med andra mer inflytelserika faktorer.

En av dessa faktorer är gruppens betydelse för motivationen att sjunga. Resultat presenteras som visar på att pojkarna sätter sig själva och sitt lärande i förhållande till gruppen, d.v.s. deras klasskamrater. Här blir även diskursen kring sociokulturellt lärande relevant.

Den sista faktorn som presenteras har vuxit fram under bearbetningen av materialet och det är genusnormers betydelse i sammanhanget. Genus och vad som betecknas som typiskt manligt av pojkar i tonåren spelar en större roll för motivationen att sjunga än vad jag först trodde. I relation till detta ställs både genusforskning och identitetsforskning.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
2. Problemformulering	4
3. Syfte	6
3.1 Frågeställningar:	6
4. Begrepp	6
5. Metod	7
5.1 Urval och avgränsningar.....	7
5.2 Genomförande.....	7
5.3 Validitet och reliabilitet	8
5.4 Etiska överväganden	8
5.5 Tolkningsprocess	9
6. Historisk bakgrund och tidigare forskning	9
6.1 Sången i skolan genom tiderna.....	9
6.2 Motivation.....	10
6.3 Estetiska ämnens legitimitet sett utifrån styrdokumentet	11
6.4 Lärarens olika roller och de estetiska ämnenas legitimitet i skolan	12
6.5 Lev Vygotskij och sociokulturellt lärande.....	14
6.6 Identitetsforskning	15
6.7 Genusforskning	16
7. Resultat.....	16
7.1 Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga.	16
7.2 Målbrottets betydelse för motivationen att sjunga.	18
7.3 Gruppens betydelse för motivationen att sjunga.	19
7.4 Genusnormers betydelse för motivationen att sjunga.....	20
8. Diskussion	21
8.1 Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga.	22
8.2 Målbrottets betydelse för motivationen att sjunga.	24
8.3 Gruppens betydelse för motivationen att sjunga.	24
8.4 Genusnormers betydelse för motivationen att sjunga.....	25
9. Fortsatt forskning	26
10. Referenslista	27
11. Bilaga 1: Intervjuguide	29

1. Inledning

På min arbetsplats, och under min VFU, har jag lagt märke till att en övervägande del av de som väljer sång som huvudinstrument på estetiskt gymnasium är flickor. Pojkarna är få, de flesta spelar trummor, bas, blåsinstrument eller gitarr, vilket fick mig att fundera. Vad är det som gör att så få killar väljer att utveckla sin sångliga förmåga?

Målbrottet är en dramatisk fysisk förändring för unga pojkar. Talrösten sjunker i snitt en hel oktav och under en tid är rösten mycket instabil vilket leder till att den ”tuppar” sig. Detta brukar pågå mellan tre månader och upp till ett år. För sångrösten kan det dock ta betydligt längre tid innan den är stabil igen. Eftersom det ofta är problematiskt att sjunga i målbrottet, främst p.g.a. att man inte kan orientera sig i den nya rösten, så ligger tanken inte långt bort att pojkar blir entledigade från detta och istället får spela olika instrument medan flickorna uppmuntras att sjunga.

P.g.a. ovanstående har frågor väckts i mig kring hur pojkars motivation att sjunga har påverkats av målbrottet och av de lärare pojkarna har kring sig både i skolan och på fritiden. Jag har valt att låta undersökningen även omfatta frivilliga musikverksamheters ledare eftersom bl.a. kyrkans musikverksamhet och musik- och kulturskolor är stora rekryteringsbaser för estetiska gymnasier med inriktning på musik.

Från början tänkte jag göra en avgränsning vad gäller genusperspektivet, men efter att jag gjort intervjuerna med pojkarna insåg jag att det skulle bli svårt då detta var något som alla de intervjuade pojkarna tog upp som en viktig aspekt av problemområdet. Alltså valde jag att innefatta även genusperspektivet i denna undersökning.

I en tid då musik och olika musikkulturer är en stor del av ungdomars identitetsskapande (Lilliestam, 2006, s. 129-133) anser jag att det är viktigt att ge ungdomar möjligheten att uttrycka sig musikaliskt på olika sätt. Dit hör naturligtvis den numera vanliga undervisningen i popensemble där eleverna får lära sig att spela olika instrument tillsammans i grupp. Men var blev det då av sången? Sång är ett uttryckssätt som använts av människan länge för att förmedla känslor och skapa gemenskap med varandra. I boken *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit* skriver Bengt Olof Engström att ”för att man ska kunna utveckla sångens kraft hos sig själv räcker det inte med att lyssna till sång – man måste sjunga själv” (Fagius m.fl. 2007, s. 21). Här tar jag min utgångspunkt.

2. Problemformulering

Som jag tidigare berättat i inledningen har jag på min arbetsplats lagt märke till att den övervägande delen av förstavalssångare är flickor. Men har det alltid varit så? Statistiken talar sitt tydliga språk. Jag har tittat på hur många elever som har sång som huvudinstrument året då de tar studenten under en femårsperiod:

År (avgångsår)	Kvinnor	Män	Totalt
2006/2007	10	1	11
2007/2008	13	0	13
2008/2009	10	1	11
2009/2010	13	1	14
2010/2011	10	4	14

Totalt är det 63 elever som haft och har sång som huvudinstrument det år de tar studenten. Av dessa är det 56 som är kvinnor och 7 som är män.

Så här ser verkligheten ut på den här skolan. Det betyder självklart inte att det ser likadant ut på andra likvärdiga skolor men mitt intresse kring frågan väcktes i och med denna statistik.

Fagius m.fl. (2007) frågade några förskollärare om de kunde se någon skillnad i lust inför sång mellan flickor och pojkar och svaret blev nej. De kunde inte iaktta någon skillnad i lust inför sång men däremot i sättet att sjunga. De menade att *"pojkarna vill gärna klämma i lite mer och sjunga starkt"*. De *"hörs mer"* (Fagius m.fl. 2007, s.86).

Vad är det då som förändras när pojkarna blir äldre och inte längre väljer att sjunga? Är det bara en brist på intresse? Eller är det inte intresset som saknas utan något annat?

Som jag ser det är motivationsarbete en stor del av lärarens uppgift i skolan, att motivera elever att nå uppsatta mål. För musikaliska ledare i t.ex. kyrkan är motivation också viktig för att deras musikverksamhet ska leva vidare och växa. Jenner (2004) menar att för att kunna motivera en elev måste man först förstå att eleven är i behov av hjälp med just motivationen. Det är lätt att tro att elever som avvisar de försök till förbättring man som pedagog kommer med helt enkelt saknar vilja att försöka. Men det hela kan lika gärna böttna i en rädsla att misslyckas med det man företar sig (Jenner 2004, s. 19). Min syn på kunskap och inhämtandet av densamma grundar sig mycket på Lev Vygotskijs teorier om sociokulturellt lärande. Kortfattat kan teorin om sociokulturellt lärande beskrivas som att eleven klarar av mycket på egen hand utifrån sina egna erfarenheter och redan inhämtad kunskap, men kan också utvecklas och klara av ännu mer med hjälp av både pedagoger och sina jämnåriga kamrater (egen tolkning). Här ser jag tydliga kopplingar till det Jenner skriver om elevers behov av motiverande lärare. Min personliga kunskapssyn färgar såklart innehållet i min undersökning, men jag ser det som en styrka då det blir tydligt varför jag valt att belysa saker på ett visst sätt.

Hur kan vi då få svar på hur pojkars motivation att sjunga kan påverkas av målbrottet och musklärares och andra musikaliska ledares undervisningsmetoder? Ett sätt att få svar på detta är att undersöka hur just pojkarna upplever att deras motivation har påverkats av målbrottet och olika musikaliska ledares undervisningsmetoder. Ett sätt att göra detta i sin tur är genom en kvalitativ intervjuundersökning. Man skulle också kunna göra en kvantitativ undersökning men för att ge informanterna optimalt med utrymme att uttrycka sig fritt valde jag att göra intervjuer. Det insamlade materialet ska användas för att belysa problemet utifrån pojkarnas synvinkel och även ge en bild av om det är viktigt att jobba med motivation, och i så fall varför?

Jag förväntar mig att genom intervjuer med pojkar på gymnasiet kunna se att musklärares och musikaliska ledares olika undervisningsformer ger pojkar i målbrottet olika förutsättningar vad gäller deras förhållande till sång framåt i livet. Resultatet kommer att presenteras genom en analys av intervjuerna med de utvalda tonårspojken och detta kommer att förstärkas genom relevant litteratur.

Min förhoppning är att det jag kommer fram till kommer att vara till hjälp för musklärare och andra musikaliska ledare i deras arbete med ungdomar, då främst pojkar, i en tid i livet som är mycket omvälvande för pojkarna.

3. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur pojkars motivation att sjunga kan påverkas av målbrottet och av musiklärares och andra musikaliska ledares undervisningsformer.

3.1 Frågeställningar:

1. Hur beskriver några pojkar/män sina erfarenheter av hur målbrottet påverkat deras motivation att sjunga?
2. I vilken utsträckning har musiklärares eller andra musikaliska ledares undervisningsformer påverkat dessa pojkars motivation att sjunga?

4. Begrepp

Här vill jag ge en bild av begreppet *motivation* som jag ofta kommer att hänvisa till. I Nationalencyklopedin (NE) beskrivs motivation på följande sätt:

”Motivation – de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål” (NE).

Den här förklaringen kände jag dock var något mager. Jag vill därför ge en mer komplex bild av begreppet och kommer här att presentera ett axplock av förklaringar av *motivation*.

Jenner (2004) har gjort en analys av vad motivation är. Där ser han att om man granskar olika definitioner av begreppet motivation som tillkommit under årens lopp består det av tre samverkande faktorer. Den första är motivation som en *inre drivkraft*, den andra är motivation som *målsträvan* och den tredje är den växelverkan mellan drivkraften och målen som hänger ihop med självförtroendet och om målen uppnås. Jenner beskriver förloppet kortfattat som följer:

”En inre drivkraft, grundad i behov, önskningar eller förväntningar utlöser beteenden eller handlingar riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre. Vare sig målen uppnås eller inte, så blir resultatet en modifiering eller förstärkning av den inre drivkraften” (Jenner, 2004, s.42).

Hur utgången än blir av det man försökt uppnå så antingen ändras (modifieras) eller vidareutvecklas (förstärks) den inre drivkraften. Han betonar också att graden av självförtroende är kopplat till hur den inre drivkraften antingen modifieras eller förstärks av medgång och motgång. När en person med lågt självförtroende uppnår ett mål anser man sig ”färdig” och riktar intresset mot något nytt, när en person med gott självförtroende istället blir sporrad att uppnå mer inom samma mål. Och när en person med lågt självförtroende misslyckas att uppnå ett mål sänks dennes ambitionsnivå, när en person med gott självförtroende ser misslyckandet som en anledning att göra en starkare satsning för att nå sitt mål.

Att se motivation på detta sätt innebär, enligt min uppfattning, att vi som människor också är mycket mottagliga för påverkan av vår motivation. Människor runt omkring oss som har inflytande på våra liv, t.ex. ledare av olika slag, där ibland lärare, kan alltså både öka och minska motivationen för en uppgift. När jag i fortsättningen använder ordet motivation är det denna innebörd jag hänvisar till.

5. Metod

Som metod för att samla in data och underlag valde jag kvalitativa intervjuer. Detta för att ge informanterna mesta möjliga utrymme att tala fritt om ämnet. I en kvalitativ undersökning söker man samband mellan olika företeelser och försöker genom dessa se helheten av en fråga eller ett problem. Förhållandet mellan individ och miljö spelar här en stor roll eftersom vi är olika som individer och tolkar världen runt omkring oss på olika sätt utifrån miljö, kultur, social kontext och erfarenheter. Målet med en kvalitativ undersökning är inte i första hand att komma fram till en förklaring av fenomenet utan en förståelse av det (Trost, 1997).

I mitt fall betyder detta att jag genom att analysera olika pojkars berättelser om sin motivation till att sjunga under målbrottet förhoppningsvis kommer att kunna se beröringspunkter och samband mellan deras olika upplevelser. Dessa eventuella samband kommer jag sedan kunna använda för att dra generella slutsatser.

5.1 Urval och avgränsningar

Jag har valt att intervjua fyra gymnasiepojkar som alla är 18 år gamla. Anledningen till att det blev just dessa fyra är att de alla har sång som huvudinstrument på ett estetiskt gymnasium och således har relevant kunskap om mitt undersökningsområde. Möjligen kan antalet tyckas litet men tidsramarna för projektet gav litet utrymme för en mer omfattande studie.

Alla de intervjuade har fyllt 18 år och är alltså myndiga. De har gett sitt medgivande till att medverka i studien och att jag får citera deras svar i den slutliga rapporten.

Jag har valt att göra vissa avgränsningar av undersökningsområdet. Dels för att göra materialet lätthanterligt och dels för att vissa sidor av ämnet hade gjort det alldeles för stort. Avgränsningarna består i att jag valt att endast se till frågeställningens nationella betydelse. D.v.s. att jag inte har tagit med hur mitt undersökningsområde har tagit sig uttryck internationellt. Avgränsningen är gjord med tanke på just storleken av det jag vill undersöka. Dessutom anser jag att det är mest logiskt att först titta på mitt undersökningsområde nationellt som en helhet i sig. Först när det är gjort kan antingen jag eller kommande forskare se på den nationella helheten som en del i den internationella helheten för att skapa en ännu större och mer detaljerad bild av undersökningsområdet.

5.2 Genomförande

De fyra intervjuerna utfördes enskilt på olika dagar. Till min hjälp hade jag min dator där jag spelade in intervjuerna för att sedan transkribera dem innan analys. Transkriptionen är exakt, d.v.s. att jag skrivit ut allt det som spelats in under intervjuerna. Varje harkling, skratt och mellanord finns med för att jag ville vara säker på att inte missa någon väsentlig information. Jag gjorde dock en gränsdragning vid utanför liggande ljud, såsom ljud från korridoren, stolar som flyttades och liknande. Varje intervju varade i cirka en timma.

Inför varje intervju informerades ungdomarna om varför jag ville tala med just dem och vad vi skulle tala om. De fick inte veta några specifika frågor innan intervjun utan bara de huvudsakliga ämnesområdena.

Frågorna är konstruerade på ett sätt så att de inte kan besvaras med enbart ”ja” och ”nej”. Detta för att få de intervjuade att tänka efter och ge innehållsrika svar. För att få intervjupersonerna att slappna av inledde jag intervjuerna med att fråga lite allmänt om varifrån de kom, vilka skolor de gått på innan o.s.v. Detta finns inte med i det redovisade materialet eftersom det skulle kunna röja deras identitet. Jag använde mig under intervjuerna av en intervjuguide för att alla de fyra samtalen skulle följa samma mönster och bli både tillförlitliga och lätta att analysera. Intervjuernas huvudfrågor finns att läsa i bilaga 1.

Då jag skulle komma fram till vilka frågor som var relevanta för min undersökning blev jag mycket osäker. Hur ställer man bäst en fråga för att få ett svar som går att tolka och analysera på ett bra sätt? Och vad är skillnaden mellan en öppen frågeställning och en ledande fråga? I arbetet med att formulera intervjufrågorna hade jag hjälp av flera olika böcker på området men de som gav mig mest hjälp var *Intervju – konsten att lyssna och fråga* (Krag Jacobsen, 1993) och *Kvalitativa intervjuer* (Trost, 1997).

Intervjuernas form var mycket otvungen och mer som ett jämlikt samtal. Jag ville ha det så eftersom det var intervjupersonernas personliga uppfattningar och upplevelser jag ville veta något om. För att få ta del av dessa var det viktigt för mig att de intervjuade kände det som att vi satt och talade med varandra som jämlikar, inte som lärare – elev.

5.3 Validitet och reliabilitet

Ett problem med kvalitativa studier är dess tillförlitlighet. Eftersom det är människors upplevelser av verkligheten vi behandlar går det sällan att få samma resultat två gånger vid två skilda tillfällen. För att öka reliabiliteten på undersökningen menar Trost (1997) att det är viktigt att frågorna ställs på samma sätt till alla intervjupersoner och att intervjuens struktur är den samma vid samtliga tillfällen, eftersom den insamlade informationen ska kunna användas av andra forskare och för att liknande studier ska kunna genomföras med liknande resultat (Trost, 1997).

I enlighet med ovanstående riktlinjer har jag vinnlagt mig om att inte sväva ut under intervjuens gång, om det inte har varit av relevans för det fortsatta samtalet. Jag har tänkt på att alla intervjuer ska följa samma mönster och att jag noggrant har registrerat all data.

Gällande validiteten i undersökningen vill jag hänvisa till intervjuguiden i bilaga 1. Jag har lagt stor vikt vid att utforma frågor som är relevanta för min frågeställning och där svaren på dessa frågor verkligen kommer säga något som har tydlig anknytning till densamma. Dessutom har jag lagt mycket tid på att hitta tidigare forskning som anknyter väl både till frågeställning och till syfte för att ytterligare stärka undersökningens validitet.

5.4 Etiska överväganden

Att medverka i en studie där personliga tankar och uppfattningar står i centrum kan medföra viss problematik både för de medverkande och för mig som forskare. Jag har därför valt att aidentifiera intervjupersonerna, dels för att de inte ska känna sig utpekade i den färdiga uppsatsen och dels för att de skulle känna sig fria att svara uppriktigt på mina frågor. När de citeras har jag valt att kalla dem för Informant nr. 1, 2, 3 och 4 och när jag talar om dem som grupp kallar jag dem för pojkarna.

5.5 Tolkningsprocess

Jag har använt mig av en hermeneutisk tolkningsprocess då jag gjort denna studie. Hermeneutiken är en forskningsmetod som främst används inom humanistiska forskningsområden. Den söker förstå mänskliga fenomen, handlingar och yttranden genom språket och hur människor själva sätter ord på dessa (<http://skolarbete.nu/skolarbeten/hermeneutik-2/>).

Redskapet som hermeneutiken ger oss i tolkningsprocessen är den hermeneutiska spiralen. Det är själva sättet på vilket vi kan förstå forskningsobjektet. Jag som forskare tolkar forskningsobjektet utifrån min egen förförståelse. Denna förförståelse med tankar, känslor och intryck ses inom hermeneutiken som en tillgång, inte som ett hinder för en god tolkning av ett material (Patel & Davidsson, 1994).

Att tolka ett forskningsproblem med en hermeneutisk ansats betyder att man utgår från helheten. Man går sedan från helheten för att förstå delarna. I det här fallet är helheten det material jag samlat in från fyra intervjuer med tonårspojkar på ett estetiskt gymnasium. Materialet är indelat i olika huvudgrupper, som i sin tur är indelade i undergrupper. Det ger mig möjligheten att pendla mellan helheten och de olika delarna i materialet för att bygga en ny förståelse av det. Tillsammans med min egen förförståelse av ämnet skapas på så sätt förutsättningar för en god tolkning av materialet (Patel & Davidsson, 1994).

6. Historisk bakgrund och tidigare forskning

6.1 Sången i skolan genom tiderna.

Sångundervisningen i den svenska skolan har över decennierna förändrats en hel del. Jag kommer i detta avsnitt att redogöra kort för hur utvecklingen sett ut under 1900-talet.

En bild som säkert många ser framför sig när man talar om sångundervisning i 1900-talets början är scenen ur "Barnen i Bullerbyn" när lärarinnan sitter vid tramporgeln och ackompanjerar psalmsång. Och det var också så det såg ut. Psalmer och andra religiösa visor har varit en stor del av sångskatten i skolan. Detta berodde på många olika saker. Dels var det så att vid den här tiden fanns mycket få musiklärare i vårt land. Särskilt på landsbygden var det ont om lärare över huvud taget, ofta var det prästen i byn som hade hand om skolundervisningen. Dels fanns det ingen musikpedagogisk strategi i det svenska skolväsendet (Fagius, 2007, s. 74 -76).

Men det fanns de som ville ändra på hur sångundervisningen gick till. Alice Tegnér (1846-1943) var en av dessa. Hon ville göra sångundervisningen mer inriktad på vad barnen själva ville sjunga och sånger som knöt an till deras föreställningsvärld. Hon gav allt som allt ut nio sånghäften med barnsånger, många vilka vi sjunger än idag och som har blivit en självklar del av vår sångskatt (Fagius, 2007, s. 76).

Det tog dock tid innan Alice Tegnér's radikala tankar fick genomslag. Under 1930-talet var det fortfarande ont om utbildade sång- och musiklärare. Sångundervisning var ett obligatoriskt ämne men undervisningen var på många håll undermålig. Vid denna tid var radiomediet relativt nytt och hos Sveriges radio föddes en tanke om att sända regelrätta lektioner i sångteknik för att hjälpa lärarna i undervisningen. Alltså gick det i många klassrum till så att man satte på radion och sjöng till det innehåll som erbjöds (Lindberg, 2002). Detta

var emellertid en sångundervisning baserad på teoretisk kunskap, inte lusten till att sjunga, vilket troligen inte heller skapade någon sånglust hos eleverna (Fagius, 2007, s. 75).

Knut Brodin (1898-1986) gick i samma tankar som Alice Tegnér. Han var musiklärare på Olofskolan i Stockholm och en aktiv debattör i diskussionen kring sångundervisningen under 30- och 40-talen. Han var utbildad konsertpianist men hans huvudsakliga bidrag i skolans värld blev alltså inom sången. Han menade att sångundervisningen i svenska skolor tog död på sånglusten och var för inriktad på teknik (Fagius, 2007, s. 77). I en artikel i Stockholms Dagblad den 16 november 1933 går han till hård attack mot den rådande undervisningsformen och berättar med värme om sina elevers intresse för populärmusik:

(...) ”Swing low, sweet chariot”, ”Nobody knows”
(...) Med blossande röda kinder och lysande ögon hängde pojkar och flickor kring grammofonen och lyssnade. Mina gamla visor blevo plötsligt så orättvist gamla och fattiga vid all den strömmande musikaliska rikedom och negerrösterna sjöngo med en omedelbarhet och inlevelse, som kom mig att skämmas över skolsångböckernas musikteoretiska gyckel. (Ryner, 2004, s 78 hämtat från Fagius, 2007, s. 78).

Under andra hälften av 1900-talet ändrades synen på relationen mellan barn och sång drastiskt. Den forskning som bedrevs innefattade både de fysiska aspekterna och de sociala. Jon-Roar Bjørkvold diskuterar i sin bok *Den musiska människan* nödvändigheten av en helhetssyn på musik. Det är inte bara musiken i sig som är viktig, utan även att kunna kommunicera, dansa, uppleva och uttrycka sig genom musiken.

6.2 Motivation

Begreppet motivation har diskuterats länge och från många olika synvinklar. De flesta teorier om motivation och vad som driver människor till ett visst beteende kan spåras tillbaka till hedonismen. Hedonismens princip går i korthet ut på att människan alltid strävar efter njutning och välbefinnande genom att försöka att undgå smärta (Jenner, 2004). Detta kan enligt Stensmo (1997) tjäna som en prototyp till de flesta motivationsteorier då hedonismen anger de typer av mål vilka människan rör sig mellan; att uppnå något eller att undvika något. Jag kommer här att ta upp några strömningar inom motivationsforskningen som varit viktiga för hur vi uppfattar begreppet idag.

En av de första teorierna om motivation i modern tid formades under 1900-talets början. Teorier av liknande slag har kommit att kallas för *instinktteorier* för att teoretiker inom dessa typer av teorier menade att varje individ har inneboende instinkter eller drivkrafter som ger upphov till allt beteende (Jenner, 2004). Det fanns många som anslöt sig till den här definitionen av begreppet motivation och en av dem var Sigmund Freud. Han menade att alla drifter har en källa, ett mål, ett objekt och en styrka. Man kan säga att målet är att tillfredställa ett behov, objektet är sättet på vilket man uppnår målet och driftens styrka är beroende av hur viktigt behovet är (Jenner, 2004). Denna syn på motivation imploderade till slut under sin egen tyngd då varje ny författare som sällade sig till anhängarna beskrev nya instinkter vilket gjorde att det till slut fanns en lista på runt 6000 olika instinkter. Detta gjorde att många ifrågasatte själva grunden till teorin, att allt beteende skulle vara driftstyrt, och ledde till att en ny ”skola” tog form.

Den nya teorin kallades för *drivkraftteori* och lades i sin helhet fram i början av 1940-talet av Clark Hull. Jenner förklarar teorin på följande sätt: ”Ju starkare drivkraften och vanan

är, desto större blir ansträngningen” (Jenner, 2004, s.39). Hull beskriver drivkraften som en energiimpuls som påverkar individen att göra ett val utifrån vad han/hon kan komma att förlora. Teorin fokuserade emellertid lite på att förklara mänskligt beteende och mer på fysiologiska behov.

Nästa generation av motivationsteoretiker ingick i den *kognitiva teorin*. Här låg fokus på de tankar, förväntningar och önsknings som individen har gällande framtiden (Jenner, 2004). Tidigast med dessa tankar var Kurt Lewin. Jenner (2004) förklarar det som följer: när en individ står inför ett val är det som att ha en vågskål framför sig där sannolikheten av att uppnå ett mål och värdet av det samma ligger i ena skålen. I den andra ligger misslyckandet av det samma och värdet av det. Det som väger tyngst avgör individens beteende. Detta har även kallats för *interaktiv motivation*, d.v.s. att ”motivation formas i ett samspel mellan en situation och en person” (Stensmo, 1997, s.99). Här börjar individens vilja och förmåga att påverka sina val och även sin motivation att uppmärksammas.

Det som dessa tre teorier har gemensamt är att de försöker fånga alla aspekter av motivation i en teori. Idag har forskare frångått detta och försöker numera att förklara begreppet motivation utifrån avgränsade områden av problemet (Jenner, 2004).

Det man idag talar om i motivationsarbetet är samverkan mellan *inre motivation* och *yttre motivation*. Med inre motivation menas att i individen finns mål i form av känslor man vill följa, behov man vill fylla och kunskap man vill utveckla (Stensmo, 1997, s. 97). Med yttre motivation menas att man har målen runt omkring sig i den omgivande miljön. Målen kan vara allt från vinster man kan göra genom ett visst beteende till bestraffningar man kan få utstå av ett annat beteende (Stensmo, 1997, s.98). Yttre motivation är alltså något i omgivningen som påverkar individen och inre motivation är något individen själv kan påverka.

6.3 Estetiska ämnens legitimitet sett utifrån styrdokumentet

De estetiska ämnens roll i skolans värld har länge varit en fråga för diskussion. Som jag skrivit tidigare fanns det under lång tid ingen uttalad pedagogisk strategi för de estetiska ämnena. Men om man tittar på styrdokument och riktningar som anslagits för lärarutbildningen under 1900-talet börjar det växa fram en tydligare diskussion om varför de estetiska ämnena är viktiga och vilken roll de ska spela i skolan. Denna diskussion har dock pendlat fram och tillbaka om vad som är syftet med dessa ämnen och på vilket sätt de tjänar dessa syften bäst. Jag kommer här att ge en kortfattad översikt av denna utveckling inom skolan.

I 1948 års skolkommision kan man läsa om estetikbegreppet och här inkluderas för första gången de konstnärliga ämnena, detta i samband med skolans fostrande uppgift:

”En lång rad av skolans ämnen har möjlighet att väcka sinnet för konstnärliga kvaliteter. Modersmålet, teckning, musik, men också geografi och biologi, som mer än nu bör kunna fostra eleverna till naturens och bebyggelsens skönhetsvärden” (SOU 1948:27, s. 27 hämtat från Lindgren, 2006, s.17).

De ämnen som nämns här ansågs alltså besitta konstnärliga kvaliteter men man gjorde dock en uppdelning i *praktiska* och *estetiska* ämnen. I estetiska ämnen ingick sång och teckning (Lindgren, 2006).

1974 ändrades denna uppdelning till att istället bli en sammanslagning till *praktiskt-estetiska ämnen* i och med lärarutbildningskommitténs betänkande.

”Att de (övningsämnena) här sammanförs under den gemensamma beteckningen praktiskt – estetiska ämnen markerar ingen särställning utan är endast ett uttryck för behovet av att ibland, t ex då lärarutbildningsfrågor är aktuella föra samman och speciellt uppmärksamma vissa ämnen” (Utdrag ur LUT 74, citerat i Emanuelsson, 1990, hämtat från Lindgren 2006, s.18).

Här kan man börja ana den utveckling av begreppet estetik som skett inom skolans värld. I SOU 1999 kan man nämligen se ännu en skiftning i tolkningen av begreppet. Nu är både uppdelningen och sammanslagningen av praktiska och estetiska ämnen borta och istället används begreppet *estetisk kunskap*.

”Läroverstyrelsens utredning menar att den estetiska kunskapen utgör ett angeläget område för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområde eller skolform” (SOU 1999:63, s. 55, hämtat från Lindgren 2006, s.18).

Här har estetikbegreppet frikopplats från specifika ämnesinriktningar och anses istället ha bäring på alla ämnen, ett tydligt försök att komma bort ifrån den mer traditionella synen på estetik som kopplat till särskilda ämnesområden. För att förstärka detta fördes alternativa formuleringar och begrepp fram i SOU 1999 såsom *konsten som metod*. Detta begrepp bör ses som ett försök att stärka bland annat den kultursatsning som regeringen genomförde på 1990-talet, ”Kultur i skolan”. Konsten ses som en metod för lärande i skolan som helhet (Lindgren, 2006).

Estetikens integrerande förmåga för skolans ämnen finns tydligt framskriven även i Lpo 94. Där står bland annat att ”De (eleverna) ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar” och att ”Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet” (Lpo 94, s. 8).

6.4 Lärarens olika roller och de estetiska ämnens legitimitet i skolan

Något som jag ser som relevant i förhållande till min undersökning är *lärarens olika roller* som jag valt att kalla det. Detta avsnitt grundar sig till största del på Monica Lindgrens avhandling ”Att skapa ordning för det estetiska i skolan” (2006). Här lyfter Lindgren fram hur lärare i estetiska ämnen själva definierar sig och sin yrkesroll i skolan. Något som jag anser är viktigt för oss som musiklektörer att vara medvetna om i mötet med våra elever och hur det påverkar dem.

Lindgren (2006) har i sin forskning funnit att lärare i estetiska ämnen talar om sig själva utifrån fem olika perspektiv. Läraren som: Vuxen, Terapeutisk pedagog, Icke-teoretiker, Ämnesexpert och Konstnär. Lindgren ser en koppling mellan dessa perspektiv på lärarrollen och de estetiska ämnens legitimitet i skolan. Här ser hon fem konstruktioner av legitimitet för estetisk verksamhet i skolan. Estetisk verksamhet som: Kompensation, Balans, Lustfylld aktivitet, Fostran och Förstärkning.

Läraren som vuxen är ett perspektiv på lärarrollen där allmänpedagogiska kunskaper värderas högre än ämneskunskaper. Lärarna talar om sig själva som föga kunniga inom t.ex. musikområdet och ibland som direkt omusikaliska. Detta ses dock inte som en brist i utlärandet av musik utan ibland till och med som en styrka. Lärarna har en stor tilltro till att barnen har tillräckliga kunskaper i musik själva för att kunna inhämta mer eller rätta till

kunskap om så skulle behövas. Det viktiga är att barnen har roligt under aktiviteterna (Lindgren, 2006, s.121-122). Detta sätt att se på lärarrollen kan sättas i förhållande till konstruktionen av estetisk verksamhet som *lustfylld aktivitet*. I denna konstruktion ingår enligt Lindgren vissa centrala begrepp som att ha roligt, glädje och att våga. Målet med musikundervisningen är inte primärt att eleverna ska bli duktiga på musik. Det handlar mer om att skapa en positiv inställning till ämnet som sådant genom att det ska vara roligt och att man ska få en ökad trygghet i att uttrycka sig med estetiska medel (Lindgren, 2006, s. 107-112).

Läraren som terapeutisk pedagog är ett perspektiv på lärarrollen där begreppet ”omsorg” är centralt. Lärare som beskriver sig på detta sätt ser sig som bättre lämpade att hjälpa så kallade barn med problem eller särskilda behov. Detta beror på att läraren ser sig själv som inkännande, förstående och tillåtande i en annars strikt undervisningsmiljö och att deras engagemang sträcker sig också utanför lektionstiden och klassrummet (Lindgren, 2006, s.124-127). Ett sådant sätt att se på lärarrollen kan sättas i förhållande till konstruktionen av *estetisk verksamhet som kompensation*, där just begreppet kompensation är det centrala. Estetisk verksamhet ses som ett behov för de svaga eleverna eller elever med problem och särskilda behov. De estetiska uttrycksmedlen kan alltså kompensera för tillkortakommanden inom andra områden i skolan. I diskursen kring estetisk verksamhet som kompensation legitimeras verksamheten genom att dessa ”problembarn” sägs gynnas av de terapeutiska inslag som ämnena besitter (Lindgren, 2006, s.92-100).

Läraren som icke-teoretiker beskrivs som ett perspektiv på lärarrollen där läraren talar om sig själv som mer förankrad i verkligheten än lärare de benämner som teoretiker. Denna diskurs grundar sig på en vilja att öka de praktiska inslagen i undervisningen då detta (enligt dessa lärare) ses som mer verklighetsförankrat än att t.ex. räkna matte i teorin. En annan anledning till denna vilja är att det även här anses gynna barn med särskilda behov (Lindgren, 2006, s.127-129). Detta kan sättas i relation med konstruktionen av *estetisk verksamhet som förstärkning*. Här anses de estetiska ämnena ha en förmåga att integrera och förstärka andra ämnesområden. Det handlar alltså om att på olika sätt förstärka elevers prestation inom olika ämnesområden med hjälp av de estetiska uttrycksmedlen (Lindgren, 2006, s.115-121). Det kan även relateras till diskursen kring *estetisk verksamhet som fostran*. Här ses estetiska ämnen som ett utmärkt tillfälle att fostra eleverna till ”goda medborgare”. Via musikundervisningen kan skolan alltså fostra sina elever till att bli lyhörda och även lära dem att samarbeta mot ett gemensamt mål (Lindgren, 2006, s. 112-114).

Läraren som ämnesexpert kan uppfattas som ett något diffusare perspektiv på lärarrollen. Här handlar det mer om musikleärares status gentemot andra lärare och dennes behov av att slå vakt om och framhålla sina specifika kunskaper än hur denne förhåller sig till elevernas lärande i ämnet. Ämnesexperten beskriver sig själv som stridande och smidig. Lärarna beskriver en kamp för legitimitet genom fördelning av resurser på skolan och genom att andra ämneslärare inte har förståelse för de estetiska ämnenas speciella förutsättningar. Enligt Lindberg grundar sig denna syn på lärarrollen inte i någon specifik diskurs kring de estetiska ämnenas legitimitet utan bör istället härledas till en vilja att utjämna dominansförhållandena mellan lärare i olika ämnesområden (Lindberg, 2006, s.129-134).

Läraren som konstnär beskriver Lindgren som en syn på lärarrollen där läraren vill särskilja sig från den övriga lärarkåren. De centrala begreppen för denna typ av lärare är ”konstnärlig”, ”speciell”, ”kreativ”, ”påhittig” och ”stå på elevernas sida”. Genom att tala om sig själv i dessa termer positionerar sig läraren som konstnär och ställer sig alltså vid sidan om den övriga lärarkåren. Lindgren beskriver det som en vilja att gå emot strömmen, att vara annorlunda och speciell och detta gör konstnären genom att överskrida skolans regler och normer och att ta avstånd från skolrelaterade begrepp som ”lektion” (Lindgren, 2006, s.134-137). Och nog kan läraren som konstnär kopplas till konstruktionen av *estetisk verksamhet*

som balans. I diskursen kring estetisk verksamhet som balans syftar Lindgren till balansen mellan teoretiska och praktiska/estetiska ämnen. Det är även tätt kopplat till behovsdiskursen då man ser ett behov hos eleverna av en balanserad vardag där både praktiska/estetiska och teoretiska ämnen finns representerade (Lindgren, 2006, s.101-107). Lindgren poängterar dock att konstnärens drivkraft även ligger utanför någon diskurs om de estetiska ämnenas legitimitet. Den självstyrande eleven är viktig för konstnären då denne även beskriver sina lektioner som en frizon där eleven får styra själv och slappna av i skolans annars hektiska värld (Lindgren, 2006, s. 137).

6.5 Lev Vygotskij och sociokulturellt lärande

Som jag skrivit tidigare är min syn på kunskap och inhämtandet av den samma till stor del grundat på Lev Vygotskij tankar kring kunskap. I den undersökning jag gjort ser jag klara beröringspunkter med ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Lev Vygotskij (1896-1934) utvecklade under början av 1900-talet sin version av utvecklingsteori som har haft stor inverkan på hur vi ser på undervisning idag. Vygotskij kritiserade den rådande ordningen i skolan i form av envägskommunikation från lärare till elev och menade att kunskap inte bara kan flyttas från en människa till en annan genom föreläsningar (Bråten, 1998, s.107 -). Han menade att ”det är barnets samspel med omgivningen som är en del av en kollektiv och kulturell gemenskap som bildar grunden för kulturellt betingad utveckling” (Bråten, 1998, s. 104). Ett nyckelbegrepp i Vygotskij teori om sociokulturellt lärande är *zonen för den närmaste utvecklingen*. Kort beskrivet handlar det om att se elevens aktuella utvecklingsnivå, var han/hon befinner sig kunskapsmässigt just nu, för att också se elevens potentiella utvecklingsnivå, den kunskap som han/hon kan nå inom en snar framtid. Kunskap, enligt Vygotskij, nås bäst genom interaktion med lärare och mer kompetenta kamrater. Speciellt samspelet mellan elever, där elever som redan nått den önskade kunskapsnivån hjälper andra elever att nå samma nivå, såg Vygotskij som en avgörande faktor för en individs utveckling (Bråten, 1998).

Vygotskij kritiserade den dåvarande skolan på flera punkter men det han mest ställde sig emot var skolans atomistiska syn på lärande. Själv förespråkade han en *holistisk* form av undervisning och betonade att kunskap inte kan plockas ur sitt sammanhang och överföras isolerad utan att undervisningen till viss del tappar sin mening. Han framhöll att motiverande och meningsfull undervisning bara kan uppnås genom att kunskapen ingår som en del av en helhet (Bråten, 1998, s.105-106).

Ett annat centralt begrepp i Vygotskij teorier om lärande är *medierat lärande*. Även här är det sociala samspelet grunden till lärandet. Medierat lärande betyder att barnet (eleven) först samspekar med andra (vuxna och barn), sedan internaliseras processerna från det sociala samspelet och kan därefter användas i nya sammanhang. Vygotskij beskriver förloppet på följande sätt:

”Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level, first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological)” (Vygotskij enl. Bråten, 1998, s. 106).

6.6 Identitetforskning

Forskning på området identitet och hur identitet formas är något som de senaste decennierna blivit allt mer omfattande. Det har funnits många olika teorier för hur en människas självuppfattning och identitet formas och en av de mest etablerade är Erik Homburger Eriksons teori om personlighetsutveckling (Imsen, 2000). Erikson delar in livscykeln i åtta perioder, eller åtta åldrar som han själv beskriver det som. I varje period är det vissa personlighetsdrag som övas och tar därför också överhand just då. Enligt Erikson har varje ålder sin specifika problematik och kris. När Erikson talar om kris betyder inte det en personlig katastrof eller liknande utan att barnets själv får nya perspektiv på världen runt omkring och måste omvärdera tidigare uppfattningar. Detta kan få både positiva och negativa utfall (Imsen, 2000, s. 334-335) Jag kommer här att ge en kortfattad beskrivning av de fem första perioderna då dessa är de mest relevanta för min undersökning.

De åtta åldrarna som Erikson har identifierat är följande: Spädbarnsåldern, Tidig barndom, Barndom, Skolålder, Pubertet, Ungdomsålder, Tidig vuxenålder och Mogen ålder.

I *spädbarnsåldern* är *tillit* det centrala begreppet. Här läggs grunden för tillit till andra människor och Erikson beskriver att spädbarnets första sociala prestation är att det vågar vara ifrån sin mor eftersom det lärt sig att hon alltid kommer tillbaka (Imsen, 2000, s.337).

I åldern *tidig barndom* är det självständigheten som står i centrum. Barnet vill göra saker och ting på sitt eget sätt och självkontroll är viktigt för barnet. Trots är något som karakteriserar denna ålder då barnet börjar säga emot och inte vill göra som dess föräldrar säger. Den positiva vinningen med denna period är att barnet utvecklar sitt ego och självständighet. En negativ effekt kan vara känslor av skam och osäkerhet för att viljan till självständighet uppfattats som socialt oacceptabel av vuxenvärlden (Imsen, 2000, s.337-338).

I åldern *barndom* är det primärt överjaget som formas. Perioden infaller vanligast från treårsåldern och upp till skolålder och karakteriseras av att barnet blir allt mer nyfiken och fysiskt. Barnet vill utforska så mycket det bara kan så fort som möjligt. Det är här forandet av överjaget kommer in. Föräldrarna måste nu börja sätta gränser och ge en moralisk fostran. Det som ska utvecklas är alltså internaliseringen av normer och värden hos barnet så att föräldrarnas förbud och regler blir till en inre röst och bromsar barnet i dess aktivitet. Den positiva vinningen är förståelsen av moraliska värden i omvärlden. En negativ effekt kan bli att barnet blir hämmat av skuld-känslor över att ha gjort något som det inte fick, vilket kan leda till passivitet (Imsen, 2000, s.338-340).

I *skolåldern* är det, som man kanske kan lista ut, skolans värld och arbetsförmåga som är det centrala. Det är nu som barnet lär sig att känslan av uppskattning kan kopplas till att man kan något. Socialt sett är detta mycket viktigt och barnet lär sig skillnaden på att lyckas och att misslyckas. Den positiva utgången ur denna period är att barnet förhoppningsvis har fått arbetsförmåga och förstått att flit lönar sig. Ett negativt utfall är att barnet känner sig otillräckligt och underlägset om det inte lever upp till kraven på prestation som plötsligt ställs. Detta kan leda till att barnet tar avstånd från skolan (Imsen, 2000, s.340-341).

I *puberteten* är det just identitetsutveckling som står i centrum. Erikson beskriver det som att tonåringen upprepar de tidigare stadiernas "kriser" och omprövar sitt sätt att se på sig själv i förhållande till omvärlden. Det blir en sorts "repetitionskurs" i socialt samspel samtidigt som den unge ska vänja sig vid de förändringar som sker rent fysiskt under puberteten. Det positiva utfallet ur denna fas är en tydligare bild av självet och sin identitet i förhållande till en social omvärld. En negativ utgång kan vara identitetsförvirring då tonåringen har svårt att hitta sin plats i den sociala omvärlden. Detta kan då leda till att osäkerhet är en grundinställning hos den unge (Imsen, 2000, s.341-342).

På dessa åldrar följer sedan alltså *ungdomsålder*, *tidig vuxenålder* och *mogen ålder* men dem kommer jag inte att ta upp då de inte är relevanta i sammanhanget.

6.7 Genusforskning

Genusområdet är mycket stort och otaliga forskare har lämnat bidrag till det för att ytterligare kartlägga problematiken kring vad genus betyder för samhället och för individen. En av dem är sociologen Robert W. Connell. Genom sin forskning har han gjort en djupdykning i vad som inbegrips i benämningen ”man” och maskulinitet. Han beskriver i boken ”Maskuliniteter” (Connell, 1996) att maskulinitet inte bara ska ses som singular, som man kan ana av bokens titel. Han talar istället om olika maskuliniteter som står i hierarkiskt förhållande till varandra. Den stereotypa mansbilden, eller *hegemoniska maskuliniteten*, är den form av maskulinitet som står överst i hierarkin. Den är heterosexuellt förankrad och är den syn på maskulinitet som alla andra maskulinitetsformer blir underordnade. Motpolen till den hegemoniska maskuliniteten utgörs av homosexuella pojkar/män och andra typer av maskuliniteter med feminina drag (Connell, 1996, s. 101). Det är dock få män som lever upp till den normerade definitionen av maskulinitet. Däremot drar majoriteten av män fördel av den hegemoniska maskuliniteten då de får del av den *patriarkaliska utdelningen* (Connell, 1996, s. 103), d.v.s. att de ändå står högre i rang än kvinnor som har en underordnad ställning. I ljuset av detta och att tonårspojkar är mitt uppe i att skapa sina identiteter vill de alltså ägna sig åt beteenden och intressen som passar in i den hegemoniska maskuliniteten för att bli accepterade som just killar.

Denna vilja är starkare i pojkgrupper än i flickgrupper enligt Marie Nordberg (2005). Detta eftersom den rådande hegemoniska maskuliniteten tillsammans med det feminint kodades låga status i vårt samhälle framställer pojkar med stereotypt feminint beteende som mer avvikande än flickor med stereotypt maskulint beteende. Pojkflickor är alltså mer accepterade än flickpojkar då det senare förknippas med homosexualitet och omanlighet (Nordberg, 2005, s. 127).

7. Resultat

Resultatet presenteras utifrån huvudgrupperna av samtalsämnen i intervjuerna; Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga, Målbrottets betydelse för motivationen att sjunga och Gruppens betydelse för motivationen att sjunga. Det finns även en huvudgrupp som jag inte hade tänkt ta upp i intervjuerna. Jag inser dock att jag inte kan bortse från denna aspekt eftersom alla jag intervjuat har nämnt det; Genusnormers betydelse för motivationen att sjunga. Jag kommer att använda mig av utvalda citat från intervjuerna för att belysa de intervjuades syn på de olika ämnena.

Något som bör nämnas innan vi kommer in på resultaten är de här pojkarnas definition av ordet motivation. Samtliga förknippar motivation med prestation, att uppnå ett mål, att bli bättre på något. Det är också för dem nära kopplat med självkänslan; är man bra på något är det positivt för självkänslan och tvärtom.

7.1 Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga.

Gemensamt för alla intervjuade är att de har haft någon speciell musiklektör/musikledare som inspirerat dem till att fortsätta med musiken och sången. De har alla gått på musikskola i sina hemstäder men endast en av dem började där för att ta sånglektioner. De andra tre spelade

andra instrument från början men började senare med sången efter att särskilda musiklärare/musikledare uppmuntrat dem till att sjunga. På frågan vad det var som gjorde att det blev just sång som blev huvudinstrumentet svarar Informant 3:

”Ja, eh...det var väl... Det var så att min gamla musiklärare tyckte att jag skulle vara med och sjunga på julkonserten, när jag väl tänker efter (skrattar). Och efter jag hade sjungit fick jag väldigt positiva reaktioner, särskilt från tjejer... Så då tänkte jag att det här är ju nånting man kan jobba på”.

Samtliga intervjuade beskriver att det varit värdefullt för dem att ha haft dessa ledare omkring sig som trott på dem och motiverat dem att fortsätta sjunga:

”Alltså, jag var ju redan intresserad av musik och jag kunde ju musik. Jag förstod vad han pratade om och det gör ju att man har lättare kontakt med honom och man förstår vad han menar och kan gå fortare fram och... Då gör det det ännu roligare och man får beröm liksom och man ligger ett snäpp högre än dom andra liksom och... Ja, man börjar fråga saker och man får reda på hur duktig han är liksom och vad han har gjort. Och det tyckte jag var fascinerande och det liksom inspirerade mig” (Informant nr 4).

Något som är slående i alla fyra intervjuer är att pojkarna inte har särskilt tydliga minnesbilder av musikundervisningen i grundskolan, mer än vissa brottstycken. Ingen av dem har tyckt att undervisningen varit särskilt bra eller rolig och två av de intervjuade tycker till och med att de haft direkt dåliga musiklärare. Detta har berott på olika saker men gemensamt för tre av de intervjuade är att musikläraren inte haft några djupa ämneskunskaper. D.v.s. att läraren inte har varit utbildad pedagog i ämnet musik. På frågan hur musikundervisningen upplevdes i grundskolan svarar en av pojkarna såhär:

”Ja, jo, den var väl sådär. Vi hade en lärare som hette X som var med i ett band som hette BeeGees. (...) Och han kunde inget om musikundervisning. Så vi fick liksom.. eh...spela gitarr till en bok, se på några konstiga filmer. Så det var ingen direkt musikundervisning så sätt” (Informant nr 1).

Det som har satt tydligast spår och som de själva tycker har varit mest avgörande för deras val att fortsätta sjunga är verksamheter utanför skolan. Dessa innefattar kommunal musikskola, kulturskola, körer och teatersällskap som satt upp musikaler. Däremot har musiklärare spelat rollen som inspiratörer och entusiastmerat pojkarna till att hålla sitt sångintresse vid liv men detta har skett utanför musiklektionernas ramar. Den informella relationen till sin lärare har i vissa fall spelat större roll än de formella formerna för relationen mellan elev och lärare. När en av de intervjuade pojkarna fick frågan hur han skulle beskriva musikundervisningen på högstadiet svarade han som följer:

”Ja, alltså, jag var väldigt särbehandlad eftersom så fort jag hade ledig tid så gick jag till musiken. Till musikklassen liksom. Och dom

som inte kunde ta det på allvar blev liksom..nä men, lämna plats åt dom som liksom tar det på allvar. Så jag fick ju liksom sitta där och spela trummor och spela piano och spela gitarr och spela in och...” (Informant nr. 4).

Pojkarna beskriver också att musikundervisningen på högstadiet till största del bestod av vad vi kallar för Prik-ensemble (praktisk instrument kännedom). D.v.s. att eleverna spelar i traditionell pop ensemble tillsammans. Eleverna instruerades av läraren på instrumenten som ingår i en sådan ensemble. Sång fanns med som ett moment men inte med några särskilda instruktioner för hur man sjunger. Här följer två citat där det första handlar om undervisningsformen på musiklektionerna på högstadiet i stort och det andra handlar om sångens ställning i undervisningen:

” (...) Vi skulle spela upp på varje instrument...å...trummor, piano, bas och ett ackordsinstrument eller nåt så där. Gitarr kanske eller om man kunde nåt på trumpet eller nåt sånt där. Så skulle man spela upp på varje, också hade man svårighetsgrader och betygskriterier och så...” (Informant nr. 4).

”Paula: Mm. Men hade ni nån...nån...sångundervisning i grupp så, eller?”

”Nä, ingen undervisning som sådan. Det var ju aldrig det här att man skulle tänka på hur man andades eller att man inte skulle skrika för mycket för det var nog inte bra för stämbanden och sånt där, utan det var... Jag minns att vi hade uppsjungning innan luciatågen ” (Informant nr. 3).

7.2 Målbrottets betydelse för motivationen att sjunga.

Samtliga intervjuade fick berätta om när deras målbrott började, hur de upplevde målbrottet och om de trodde att det påverkat deras motivation till att sjunga. Ingen av dem tyckte att målbrottet hade påverkat deras motivation till att sjunga på ett negativt sätt:

”Nä, men alltså, jag märkte ju inte av det. Jag gick och väntade på att mitt målbrott skulle komma. Sen har jag kommit på i efterhand att det där när jag kände mig hes; det var många gånger som jag kände liksom (suck) ”Gud, va svårt det var att sjunga idag” det var mitt målbrott typ” (Informant nr. 1).

”Nä, jag kan inte säga att målbrottet påverkade överhuvudtaget. Det var nog, det var snarare min lärare som liksom började dra lite i mig som gjorde att jag började sjunga” (Informant nr. 3).

Två av de intervjuade tyckte att målbrottet hade haft en positiv inverkan på deras motivation till att sjunga:

”Ja, ja det tror jag verkligen. För jag kom in så pass tidigt så jag kunde börja så pass tidigt med sången. Så att jag inte behövde börja om från start igen liksom” (Informant nr. 4).

”Nä, men det är väl skönt att ha fått lite mer ”phuuf” power i rösten liksom. Det tycker jag, absolut. Så det är väl mer motiverande får man väl säga. Man tycker det är lite roligare att liksom köra lite” (Informant nr. 2).

Alla fyra säger att de har sjungit sig igenom målbrottet och har aldrig sett det som ett problem för att fortsätta att sjunga. Två av dem berättar att de haft sånglärare som guidat dem genom målbrottet och hjälpt dem förstå vad det var som hände:

”(…) Men det var min sånglärare på här (syftar på musikskolan i Skövde) som berättar för mig att jag var på väg genom målbrottet liksom och ja, på väg genom det men det... (…) Det kändes bra. Det är ju tack vare henne att jag kom in här (syftar på musikgymnasiet i Skövde)” (Informant nr. 1).

7.3 Gruppens betydelse för motivationen att sjunga.

Under den del av intervjun där vi talade om motivation berättar flera av intervjupersonerna att det som motiverar dem mest nu att vilja bli bättre på sitt instrument (sång) är ensemblespel och kamrater som de spelar ihop med. Intervjupersonerna sätter stort värde på gruppens betydelse för deras fortsatta utveckling och lärande då kamraters kunskaper och erfarenheter sporrar dem till att vilja utvecklas och lära sig mer. Den sociala kontexten anser pojkarna alltså är mycket viktig för att hålla igång motivationen:

”Inom musiken är det nog just ensembleverksamhet, att man märker att ”ja, nu är det jag som är den svaga länken” och så måste man öva liksom såhär” (Informant nr. 3).

”(…) Jag går mycket på inspiration. Att...”vad duktiga dom är, det vill jag också liksom testa” och jag vill...det gör ju att jag får positiv feedback av dom som redan gjort det och klarat av det, men då måste jag ju själv få nån positiv feedback för att klara av det. Men jag blir väldigt inspirerad av folk som liksom...gör nåt bra...som jag tycker är roligt” (Informant nr. 4).

Pojkarna beskriver dock även den sociala kontexten som en negativ företeelse i grundskolan. Att gruppträck och hur andra killar uppfattar en påverkade mycket vad de valde att hålla på med och vad de valde att visa för de andra i skolan. Pojkarna beskriver ett behov av att vara som alla andra för att bli accepterade av sina jämnåriga och få gemenskap med dem:

”Och det är tyvärr väldigt så...är man i tonåren så...man vill sticka ut men åt rätt håll. Och gör man inte det så blir man lätt utstött och då är det ingen som vill hålla på med det” (Informant nr. 3).

”Jag tror att det är den där jargongen på högstadiet som bidrar till det faktiskt. Och att många går på gruppträck. Och det är mycket självständigt alltså...man får slå sig igenom och det klarar man inte på högstadiet. För det är så pass...där sätts många spår i en som man har kvar i livet. Alltså, att...ja, man måste vara som dom andra liksom för att kunna passa in och få umgänge och gemenskap” (Informant nr. 4).

Det som har varit en grogrund för tre av pojkarnas sångintresse är grupper och sammanslutningar med likasinnade. De tre har varit med i ett teatersällskap i Skövde som de alla anser har haft stor betydelse för att de fortsatte sjunga. De uttrycker tydligt att det varit viktigt att träffa andra killar som sysslade med samma sak som dem. Att de haft en gemenskap genom sången och varit delaktiga i en större grupp.

”Jag har ju aldrig haft några kompisar liksom hemifrån som har vart musikintresserade utan det har ju vart här i Skövde liksom. Så hemma har det ju vart, där har man ju en annan relation till folk liksom. Det kanske är det som är just lite skönt med musik liksom, att man kan komma ifrån och göra nåt annat” (Informant nr. 2).

Några av pojkarna beskriver också detta som något som kunde få fler pojkar att våga börja sjunga; att ha gemenskap med varandra och bli trygga i att sjunga i grupper med bara killar. Meningen med att det bara skulle vara killar i dessa grupper är, enligt pojkarna i intervjuerna, att jämna ut villkoren då tjejer oftast är bättre på att sjunga än killar. Detta är något de inte upplevt i skolans musikundervisning. En av pojkarna refererar till ett TV-program med en körledare som startar en kör på en idrottsskola som inspirerat honom:

”Ja, som ska försöka få killar att sjunga. (...) Alltså, det var ju skitbra! Jag tyckte verkligen det var såhär... Han blev en inspiration för mig. (...) Och dom ville ju fortsätta att sjunga dom här killarna och det blev liksom status på deras skola att vara med i kören. (...) Så det tyckte jag var ett väldigt bra exempel på vad man kan göra” (Informant nr. 4).

7.4 Genusnormers betydelse för motivationen att sjunga.

Som jag sagt tidigare var genusperspektivet inte en variabel jag tänkt ta med, men eftersom alla de intervjuade pojkarna framhöll att detta var något de själva såg som en stor anledning till varför så få pojkar sjunger kan jag inte bortse från det. Samtliga pojkar menar att sång ses som något typiskt ”tjejigt” eller feminint och att det är varför många pojkar väljer att uttrycka sig musikaliskt på andra sätt.

”Det är fjolligt att sjunga! (...) Det är lite töntigt att spela instrument, man ska vara cool kille och spela fotboll och såhär och... (...) För tjejer är det liksom accepterat att sjunga. Killar ska liksom spela gitarr och trummor och bas och sådär” (Informant nr.1).

”Nämen, jag tror det är töntigt att sjunga faktiskt. Det är ungefär som... Alltså, ska man spela instrument så ska man spela trummor eller elgitarr om man är kille” (Informant nr. 3).

”Men lite det här att tjejer är nog lite mer sådär att ”åh, vi går och sjunger” liksom sådär. ”Nu gick kompisen med och sjöng, då kan jag också gå med och sjunga”, så gör nog inte killar tror jag inte” (Informant nr. 2).

Det här menar pojkarna alltså är en tydligt kännbar inställning killar emellan på högstadiet. Det är helt accepterat för tjejer att sjunga men tabu för en kille att göra detsamma. Att sjunga är alltså något typiskt feminint medan att t.ex. spela trummor och elgitarr är något typiskt maskulint.

Detta kopplas även ihop med bristen på manliga förebilder inom sång.

”(...) Jag vet inte var jag fick han Idol-killen från... (...) En del folk tyckte ”men shit va...”, killar tyckte ”men Gud, va töntig han är!” och tjejer liksom hade en annan tanke om honom, tyckte han var tuff och sådär...och snygg och sådär kanske. Just rebelliteten mot sådär killar som håller på med nåt som är lite utanför...det är ju inte utanför normen men lite smått är det ju” (Informant nr. 2).

”(...) Och ser man på EMD och Darin och liknande så är det ju väldigt...alltså...jag vet inte vad man ska använda för ord...men det är ju nästan åt det metrosexuella hållet. (...) Det drar lite åt det feminina hållet och det är inget som lockar, tror jag inte” (Informant nr. 3).

”Och sen har ju många den här bilden av att inom musikal är alla killar homosexuella liksom” (Informant nr. 4).

Pojkarna är alltså rörande eniga om att det saknas ”verkligt manliga” förebilder inom sången för att det ska locka fler killar att sjunga. Att sjunga skulle alltså vara det samma som att man inte heller har ”rätt” sexuell läggning och att man alltså skiljer sig från mängden på ett negativt sätt.

8. Diskussion

Avsikten med min studie har varit att undersöka hur målbrottet och musiklärares och andra musikaliska ledares undervisningsformer påverkar pojkars motivation att sjunga. Studien har dock visat att det är mycket mer än just de här två faktorerna som spelar in i pojkars val att sjunga eller att inte göra det. Och det är en av vinsterna med att ha gjort studien. Jag har vidgat mitt synsätt på problematiken och hoppas även att mitt inlägg i debatten kan göra skillnad för andra pedagoger som möjligen kommer över detta dokument.

Diskussionen kommer att vara uppdelad i samma kategorier som resultatet redovisades. Alltså; 1. Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga, 2. Målbrottets betydelse för motivationen att sjunga, 3. Gruppens betydelse för motivationen att sjunga och 4. Genusnormers betydelse för motivationen att sjunga.

8.1 Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga.

Enligt vad studien visat är musikleärares och andra musikaliska ledares närvaro i unga pojkars musikliv mycket betydelsefull. Deras kunskaper och åsikter väger tungt, i alla fall för de pojkar som är intresserade av sång och musik. Pojkarna känner ofta tilltro till lärarna och blir relativt lätt motiverade att förbättra och fördjupa sina kunskaper på grund av detta. Därför har pedagoger och ledare enligt mig ett stort ansvar i att fånga upp pojkar som visar tecken på att vara intresserade av sång och sångutveckling. Pojkarna i intervjuerna vittnar om att det kan vara helt avgörande om man blir uppmärksammas för att man har en fallenhet för att sjunga för fortsatt utveckling av sin förmåga eller inte. I det andra citatet som jag presenterat i mitt resultat (under Undervisningsformers betydelse för motivationen att sjunga) ger en av pojkarna en intressant bild av en motivationscirkel just utifrån relationen till sin lärare och läraren som en förebild. Motivationscirkeln ser ut som följer:

1. Kunskapsbildning, 2. Social kontext, 3. Fortskridande lärprocess, 4. Ny motivation, 5. Lärandet jämfört med andra, 6. Eget ansvar för lärprocessen, och 7. Ny motivation. Här följer citatet i sin helhet där jag skrivit in dessa punkter för att göra det hela tydligt:

”Alltså, jag var ju redan intresserad av musik och jag kunde ju musik. **1:** Jag förstod vad han pratade om och det gör ju att man har **2:** lättare kontakt med honom och man förstår vad han menar och kan **3:** gå fortare fram och... Då gör det det **4:** ännu roligare och man får beröm liksom och man ligger **5:** ett snäpp högre än dom andra liksom och... Ja, man **6:** börjar fråga saker och man får reda på hur duktig han är liksom och vad han har gjort. **7:** Och det tyckte jag var fascinerande och det liksom inspirerade mig”
(Informant nr. 4).

Den här pojken ger tydligt uttryck för musikleärens betydelse för hans motivation och fortsatta lärande och intresse för musik och sång. Kunskapsbildningen börjar i ett igenkännande vilket leder till en förstärkning av relationen mellan elev och lärare. Det genererar ett fortsatt intresse för lärandet och ger ny motivation till att lära ännu mer. Efteråt följer reflektion över sin egen utveckling jämfört med de andra i klassen och ett ökat eget ansvar för lärprocessen vilket i sin tur ger ny motivation. Jag ser det här som ett uttryck för de tankar och teorier Lev Vygotskij hade om *zonen för den närmaste utvecklingszonen*. Att pojken använder sig både av sin lärare och av sina kamrater för att komma framåt i sin utveckling. Resultatet blir att han både lär sig mer och får en ökad motivation till att lära sig ännu mer då han märker att han går framåt. Jag anser att det visar på hur viktig relationen mellan elev och lärare är för elevens motivation, och vilket stort ansvar läraren har i denna relation.

Men ansvaret verkar också handla om mer än att bara vara pedagog inom ramarna för musiklektionerna eller inom ramarna för den verksamhet man befinner sig i. Det handlar om att vara medmänniska och se eleven som en person, en jämlike. Jenner (2004) talar om detta som ett *perspektivseende*. Pedagogen måste, så långt det är möjligt, ”se världen med elevens/klientens ögon” (Jenner, 2004, s. 25). I enlighet med vad Jenner (2004) skriver, anser jag att mötet med en elev där han/hon befinner sig i sin uppfattning av världen är viktigt för att ett förtroende ska upprättas för pedagogen. ”Pedagogen måste ha en uppriktig önskan att förstå, utan att för den skull låtsas förstå mer än vad man kan” (Jenner, 2004, s. 25). Om

eleven inte uppfattar pedagogen som genuint intresserad av dennes situation och upplevelser kommer eleven inte heller ha något förtroende för pedagogen och relationen dem emellan blir lidande. Att visa intresse för vad sång- och musikintresserade pojkar gör utanför skolan eller i skolan (beroende på om man är lärare i skolan eller i en musikalisk verksamhet utanför skolan) anser jag därför vara viktigt för att de ska välja att fortsätta utveckla sina sångliga förmågor. Det handlar kort sagt om att vara en förebild att se upp till och en medmänniska att räkna med. Kernell (2002) menar att:

”Vi blir förebilder och auktoriteter både genom det innehåll vi behärskar och presenterar och det sätt på vilket vi gör det. Genom att visa vårt förhållande till innehållet visar vi också hur det kan studeras – till exempel genom vårt intresse och engagemang. Genom att förstå elevernas förhållande till samma innehåll kan vi utnyttja den fulla dynamiken i relationen” (Kernell, 2002, s. 96)

Relationen mellan elev och pedagog är alltså avgörande för att kunskapsbyggandet ska få en bra grogrund.

Som jag presenterat i resultatet beskriver tre av intervjupersonerna musikundervisningen på grundskolan i tämligen negativa ordalag. En av pojkarna säger till och med ”det var ingen direkt musikundervisning så sätt” när han beskriver att han hade en dålig musiklärare. Av samtalen med pojkarna förstår man att i benämningen av musikläraren som dålig ligger en gradering av lärarens ämneskunskaper. I motsats till de ”dåliga” lärarna står de lärare som pojkarna benämner som bra. När de talar om de bra lärarna talar de om att läraren ”kan musik” och att de hade någon att se upp till rent kunskapsmässigt. Av detta drar jag slutsatsen att genuina ämneskunskaper hos läraren är något som uppskattas av elever och ytterligare ger dem motivation och mening i undervisningen.

Där musiklärare (ej musikaliska ledare utanför skolan då dessa bygger på ett frivilligt engagemang) dock verkar brista är i att locka de pojkar som verkar till synes ointresserade av att sjunga. I intervjuerna berättar alla fyra pojkar om hur deras musikundervisning såg ut på grundskolan. Särskilt på högstadiet ser man likheter mellan deras berättelser. Undervisningen utgår till största del från det vi kallar Prik-ensemble (praktisk instrumentkännedom). En av pojkarna beskriver att de skulle spela upp på ”trummor, piano, bas och ett ackordsinstrument” (Informant nr. 4). Men sång nämns inte som ett av dessa instrument. En annan av pojkarna beskriver också att sång inte ingick som ett undervisningsmoment. Sång som inslag i ensemblerna förekom men de fick ingen vetskap om *hur* man sjunger, och därför anser jag att pojkarnas musiklärare särbehandlat instrumentet rösten på ett negativt sätt gentemot de andra instrumenten. Jag menar inte att alla musiklärare ska ha regelrätt sångundervisning i musikundervisningen. Jag är väl medveten om att alla musiklärare inte är rustade för detta. Men kanske skulle det väckas intresse även för instrumentet rösten om det framställdes likvärdigt med de andra instrumenten. En lärare kan självklart inte tvinga en elev att uttrycka sig med medel som han/hon inte känner sig bekväm med, men som med mycket annat kan man inte veta vad man kan eller inte kan om man aldrig har anledning att prova. Därför menar jag att pedagogen, i det här fallet musikläraren, ibland måste införa element i undervisningen som kanske inte med ens uppskattas av majoriteten av eleverna. Här kommer pedagogens motiveringsförmåga in i bilden, det vill säga att kunna motivera för eleverna varför sång är något viktigt och varför vi ska hålla på med det. Här ser jag tydliga beröringspunkter med Monica Lindgrens (2006) forskning kring de estetiska ämnens legitimitet och även de konstruktioner av lärare i estetiska ämnen som hon identifierat. Beroende på vilken typ av legitimitet ämnet ges på den specifika skolan kommer musikundervisningen också att

resultera i olika saker. Har ämnena rollen som lustfylld aktivitet där elever undervisas i devisen att "ha roligt" får detta specifika konsekvenser. Har ämnena rollen av att balansera upp elevernas skolgång gentemot de teoretiska ämnena får det helt andra konsekvenser. Samtidigt är det även beroende av hur den enskilde läraren förhåller sig till den legitimitet dennes ämnesområde ges på skolan och hur han/hon definierar sig i fråga om de olika konstruktionerna av, i det här fallet, musikläraren. Vilken roll de estetiska ämnena än må ha på olika skolor så behöver sången, specifikt för pojkar, ges legitimitet på ett eller annat sätt.

8.2 Målbrottets betydelse för motivationen att sjunga.

Kotfattat summerar jag att min föreställning om målbrottets relevans för pojkars motivation att sjunga var fel. Pojkarna i intervjuerna uttrycker tydligt att deras målbrott inte varit ett problem och att de aldrig sett det så heller. Flera av dem tyckte till och med att det hade varit positivt för deras fortsatta utveckling och vilja att sjunga. Kanske kan detta bero på att de fyra pojkarna redan var intresserade av sång innan de kom i målbrottet men jag finner ingen anledning att vidare kommentera det.

8.3 Gruppens betydelse för motivationen att sjunga.

Min uppfattning av problematiken kring att så få killar vill sjunga är att det inte finns tillräckligt med forum för just killar att sjunga i skolan. Efter vad jag själv sett av musikundervisning i grundskolan under praktik och jobb finns det en outtalad överenskommelse musiklärare emellan för hur musikundervisningen i grundskolan genomförs. Det är just pop-ensemblen som är det förhärskande verktyget i undervisningen och mycket fokus läggs på att lära sig grunderna till de instrument som ingår däri. Sång är, av egen erfarenhet, något som grovt beskrivet begränsas till några obligatoriska julsånger i slutet av höstterminen och sommarsånger som sjungs inför skolavslutningar. Jag menar, med stöd i min studie, att det behövs ett nytänkande kring denna undervisningsform för att göra det mer accepterat och avdramatiserat för tonårskillar att använda sitt eget instrument, sin röst, tillsammans med andra. Pojkarna i intervjuerna berättar att sång inte är något som uppskattas av killar i högstadiet, mycket på grund av ovana att använda sin röst på det sättet. De ger själva förslaget att det skulle vara bra om killar fick sjunga tillsammans utan tjejer, just för att våga sjunga och jämna ut villkoren. Man skulle kunna uttrycka det på följande vis: Om alla andra killar vågar så vågar jag med. Det finns alltså en social aspekt i problematiken.

I relation till Lev Vygotskijs teorier om lärande menar jag att man skulle kunna dra nytta av den sociala gemenskapen pojkar emellan för att uppmuntra till sång. De killar som redan är duktiga på att sjunga kan ingjuta mod i sina kamrater att våga sjunga om möjligheterna för det ges.

Det som de intervjuade pojkarna ger uttryck för när det gäller gruppens betydelse för motivationen att sjunga kan man koppla ihop med musikens betydelse i stort för ungdomars identitetsbyggande. Lars Lilliestam (2006) talar om musik som en stor del i ungdomars identitet och även identifikation och kategorisering av varandra. Den musik jag väljer att lyssna på eller att spela själv är ett aktivt ställningstagande till vilka människor jag identifierar mig med och vilka jag inte identifierar mig med. Jag anser att detta går att förlänga till vilket instrument man väljer att spela och hur andra uppfattar mitt val av uttrycksmedel. I min studie berättar pojkarna att sång ses som något typiskt feminint av tonårskillar. "Det är fjolligt att sjunga" (Intervjuperson 1) säger en av pojkarna. Om det då inte är något som är accepterat i

identifikationen av en kille för elevgruppen är sannolikheten liten att tonårskillar med lätthet väljer att börja sjunga.

Under puberteten formas och förtydligas individens identitet och då är det också viktigt för den enskilda individen hur människor runt omkring uppfattar ens person. En av de intervjuade pojkarna uttryckte detta väl: ”Man vill sticka ut men åt rätt håll” (Intervjuperson 3). Det min studie pekar på är att man alltså vill vara en tydlig person och att kamratgruppen ska lägga märke till en men på ett sätt som är accepterat av gruppens normer och kategorisering av varandra. Detta är alltså helt i linje med vad Erik Homburger Erikson säger om samspelet mellan individen och dennes sociala omvärld. Pojkarna är under högstadiet mitt inne i *puberteten* och håller alltså på att forma sina identiteter. För att försöka undgå det negativa utfall som puberteten kan ha, nämligen identitetsförvirring, vill de i så stor utsträckning som möjligt bete sig på ett sätt som andra pojkar i deras sociala omgivning accepterar som ”rätt” för en tonårspojke. Om då gruppen (pojkarna) inte accepterar en pojke som sjunger för att det inte ingår i den normativa identifikationen av en pojke så menar jag att det beror på att de inte utsätts för fenomenet ”pojkar som sjunger” i tillräckligt stor utsträckning.

8.4 Genusnormers betydelse för motivationen att sjunga.

Något som pojkarna i studien alltså framhåller är att stereotypa genusnormer är något som kan förklara varför få tonårskillar väljer att sjunga. Pojkarna använder ord som ”fjolligt”, ”feminint”, ”metrosexuellt” och ”utanför normen” när vi talar om killar som sjunger. Jag fann det mycket intressant eftersom det inte var en variabel jag förutsett skulle vara så viktig. När jag frågar pojkarna varför detta är så viktigt har de inget riktigt bra svar mer än att det är viktigt att vara ”cool kille” annars hamnar man utanför och får inte vara med i gemenskapen. Så enligt pojkarna är det viktigt att man håller fast vid det som ses som typiskt manligt om man ska bli accepterad av de övriga pojkarna i kamratgruppen. Och eftersom då sång definieras som något typiskt feminint är det kanske inte så konstigt att det är få pojkar som väljer att sjunga. Även här kan man se kopplingar till Eriksons teorier kring personlighetsutveckling och den fas han kallar puberteten.

Satt i relation till maskulinitetsforskningen är det här inte svårt att se var problematiken ligger. Den hegemoniska maskuliniteten säger till pojkarna att om man ska bli accepterad som man ska man inte sjunga. Gör man det tillhör man istället någon av de homosexuellt laddade maskuliniteter som är helt underordnade den hegemoniska och blir således inte fullt accepterad i den manliga gemenskapen.

Något som de intervjuade pojkarna också var eniga om var att det saknas genuint manliga förebilder inom musikbranschen. Det pojkarna syftar på är manliga sångare inom den afroamerikanskt betonade delen av musikbranschen, alltså den musik de själva lyssnar på. Även de här pojkarna som själva går på ett estetiskt gymnasium med sång som huvudinstrument definierar alltså många av de män som syns i musikbranschen som feminint laddade. Kanske är det ett uttryck för att det även inom de såkallade homosexuellt laddade maskuliniteterna finns ett hierarkiskt förhållande gentemot den hegemoniska maskuliniteten? Vad det än betyder kan vi vara på det klara med att det spelar stor roll i tonårspojkars ovilja att sjunga.

I inledningen till Lpo 94, under ”En likvärdig utbildning”, står att skolan har ett ansvar att främja jämställdhet mellan män och kvinnor:

”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet” (Lpo 94).

Detta är alltså en del i skolans uppdrag men av de intervjuade pojkarnas berättelser kan vi se att det finns mycket kvar att göra på området. Naturligtvis ligger inte hela arbetets tyngd på musiklärarens axlar utan varje lärare måste jobba med jämställdhet mellan könen inom ramarna för sitt ämne. Jag menar dock att min studie pekar på att en diskussion kring vad som är kvinnligt och manligt i musiken och varför måste bli tydligare i musikundervisningen om vi ska kunna lösa problematiken kring pojkar och sång. Att göra tonåringar, både pojkar och flickor, uppmärksamma på undermedvetna könsnormer och få igång ett samtal elever emellan om vad som håller normerna vid liv ser jag som en möjlig väg mot en större acceptans.

9. Fortsatt forskning

Jag har genom denna undersökning kommit fram till att forskning på flera områden skulle vara möjlig.

Det första området som jag tycker har utkristalliserats under tiden jag arbetat med min uppsats är sångens ställning i musikundervisningen på högstadiet. Vilken roll spelar sången när eleverna kommer upp på högstadiet? I låg- och mellanstadium beskriver de pojkar jag intervjuat att sången finns närvarande ofta och alla deltar. Men när de kom upp på högstadiet ändrades bilden. Något svar på varför det är så har jag inte fått genom min undersökning. Här kunde även diskussionen om de estetiska ämnenas legitimitet i skolan flätas in.

Ett annat område som visat sig för mig är hur skolor jobbar med jämställdhet inom musikämnet. Varför ses vissa instrument som typiskt feminina och andra som typiskt maskulina? Och jobbar skolan och pedagoger aktivt med att ändra normativa uppfattningar om vem som ska spela vad?

Ett sista forskningsområde som jag själv skulle tycka var roligt att undersöka är om man skulle kunna förändra musikundervisningen i grundskolan för att mer ta vara på elevers samlärande och utbyte av kunskaper. Det kanske är så att den musikundervisning som vanligtvis bedrivs inte passar alla? Det kanske finns flera olika sätt att lära sig trummor, bas, gitarr och piano i grupp och att alla sätt behöver finnas i skolan?

Dessa områden är de jag tydligast kan se genom min egen undersökning.

10. Referenslista

Bråten, Ivar (1996): *Vygotskij och pedagogiken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Connel, R.W (1996): *Maskuliniteter*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Fagius, Gunnel (2007): *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, Gunn (2000): *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Jenner, Håkan (2004): *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber Distribution.

Kernell, Lars-Åke (2002): *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.

Krag Jacobsen, Jan (1993): *Intervju – konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lindgren, Monica (2006): *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Nordberg, Marie (2005): *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994): *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer (1997): *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (1997): *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2009): *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes

<http://skolarbete.nu/skolarbeten/> hermeneutik-2/

Den 3/3 2011

11. Bilaga 1: Intervjuguide

(Varifrån kommer du?)

(Har du några fritidsintressen?)

Har du gått i musik/kulturskola eller varit med i någon annan musikalisk verksamhet?

Vilket är ditt huvudinstrument?

Hur gick det till när du valde just sång som huvudinstrument?

Berätta hur intresset för musik väcktes.

Om du skulle beskriva musikundervisningen i grundskolan, vad skulle du säga då?

Berätta om ditt målbrott.

Hur kände du inför att sjunga under målbrottet?

Hur hanterade läraren/ledaren situationen när ni sjöng?

Tror du att målbrottet har påverkat din motivation till att sjunga på något sätt?

Kan du beskriva vad motivation innebär för dig?

Kan motivation påverkas?

Av vad i så fall?

Det är ju inte så många killar som har sång som huvudinstrument, varför tror du att det är så?

Tror du man kan göra något för att fler killar ska välja sång som huvudinstrument?