



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ”Då känner jag mig trygg...”

En uppföljning av estetelevers trygghetskänsla

**Ola Jansson**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: LAU925:2  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Ht 2013  
Handledare: Åke Lennar  
Examinator: Bengt Edström  
Rapport nr:

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: LAU925:2  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Ht 2013  
Handledare: Åke Lennar  
Examinator: Bengt Edström  
Rapport nr:  
Nyckelord: Otrygghet, prestation, musik, sociokulturellt perspektiv, genus

---

## Syfte

Det här arbetet fokuserar på ett antal studerande på ett musikestetiskt gymnasieprogram och syftar till fristående uppföljning av en separat enkätstudie vars resultat uppgetts visa på en oväntad otrygghetskänsla bland eleverna på skolan.

## Frågeställning

- Hur definierar en grupp elever begreppet ”trygghet i skolan”?
- Anser de sig i nuläget omfattas av sådan trygghet?
- Kan nödvändiga arbetsätt för inriktningen såsom prestation inför andra vid konserter m.m., påverka elevernas trygghetsupplevelse?

Ett antal underliggande frågeställningar har utifrån ovanstående utgjort riktlinje i konstruktionen av enkätfrågor. Samlade i ett antal kluster under lämpliga rubriker, återkommer dessa *klusterfrågor* i diskussionsdelen i avslutningen av rapporten.

## Metod

Jag har valt att använda mig av litteratur samt en anonym elevenkät med en kombination av kvantitativ och kvalitativ inriktning med efterföljande analys, som metod i min undersökning. De flesta av enkätfrågorna fick en hög grad av standardisering medan möjlighet till öppna svar gavs i några fall.

## Resultat

Eleverna verkar idag i allmänhet uppfatta sig såväl fysiskt som psykiskt trygga i skolan. Däremot menar ganska många att de upplevt otrygghet vid sporadiska tillfällen. Deras beskrivningar av begreppet ”*trygghet i skolan*”, ger intrycket av att huvudsakligen avse psykisk trygghet och uttrycker ett antal grundbehov med betydelse för att kunna känna sådan. Dessa verkar förekomma i fyra olika kategorier:

- *Relationer* med kompisar/lärare m.m.
- *Acceptans/Respekt* från omgivningen
- *Självsäkerhet*
- *Positiv känsla* i allmänhet

Utöver detta tycks studien, avseende nödvändiga arbetsmetoder, ha synliggjort skillnader i fråga om självupplevda prestationskrav i framförallt ett genusperspektiv. Här förefaller kvinnor i högre grad än män, uppfatta sig som utsatta i den undersökta gruppen.

## **Förord**

Jag vill inledningsvis rikta ett varmt tack till alla de elever som genom att svara på enkäten generöst bidragit med sina erfarenheter och åsikter. Även skolledning, lärare och administrativ personal på den aktuella skolan har i högsta grad hjälpt till i genomförandet av enkäten. Utan allas Er hjälp hade detta aldrig blivit av.

Tack!

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och övergripande frågeställning.....</b>	<b>3</b>
2.1 Övergripande frågeställning .....	4
<b>3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning .....</b>	<b>5</b>
3.1 Centrala begrepp.....	5
3.1.1 Rädsla, ångest och prestationsångest .....	5
3.1.2 Nervositet, scenskräck och rampfeber .....	5
3.2 Maslows behovshierarki .....	6
3.3 Prestationsmotivation .....	7
3.4 Emotion .....	8
3.5 Kamp- och flyktrespons.....	9
3.6 Förlaga till studien .....	9
3.7 Genusperspektivet .....	10
3.7.1 Prestationskrav i skolan ur ett genusperspektiv .....	10
3.8 Teorier om lärande och syn på kunskap .....	11
3.8.1 Konstruktivistisk teori .....	11
3.8.2 Socialkonstruktivistisk teori och en kritisk motreaktion .....	11
3.8.3 Vygotskij och sociokulturellt perspektiv .....	12
3.9 En analys av skolans formella krav (kurs-/läroplaner, mål och kriterier) .....	14
3.10 Kurs- och ämnesplaner i Musik .....	14
3.11 Kursplanerna i Lpf 94.....	15
3.11.1 Ensemble A.....	15
3.11.2 Ensemble B.....	15
3.11.3 Instrument/Sång Nivå 1, 2 resp. 3.....	15
3.12 Förändringar i den ”nya” läroplanen .....	15
3.13 Slutsats.....	16
3.14 Sammanfattning av litteraturgenomgången.....	16
<b>4. Metod.....</b>	<b>17</b>
4.1 Etiska överväganden.....	17
4.2 Elevgrupperna.....	19
4.3 Undersökningstillfället .....	19
4.4 Bearbetning av enkätsvaren.....	19
4.5 Validitet .....	20
4.6 Reliabilitet .....	20
4.7 Generaliserbarhet.....	20

<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>21</b>
5.1 Fråga 1: Vad innebär "Att känna trygghet i skolan" för dig?.....	21
5.2 Fråga 2: Känner du dig i allmänhet trygg när du är i skolan?.....	21
5.3 Fråga 3: Har du vid något tillfälle känt osäkerhet/otrygghet under en skoldag?.....	22
5.4 Fråga 4: Vilken typ av otrygghet rörde det sig i så fall om?.....	22
5.5 Fråga 5: Upplever du att det råder "konkurrens" i klassen?.....	23
5.6 Fråga 6: Upplever du den situationen som positiv eller negativ?.....	23
5.7 Fråga 7: Hur bedömer du din "förmåga" i skolans kärnämnen?.....	24
5.8 Fråga 8: Hur bedömer du din "förmåga" i skolans karaktärsämnen?.....	24
5.9 Fråga 9: Till vilken grad upplever du att du vågar misslyckas inför...?.....	25
5.10 Fråga 10: Hur ofta "presterar" du i skolan inför människor du känner?.....	26
5.11 Fråga 11: Vilken typ av verksamhet rör det sig då oftast om?.....	26
5.12 Fråga 12: Brukar du uppleva obehag i ett sådant sammanhang?.....	27
5.13 Fråga 13: Hur stort obehag upplever du i så fall?.....	27
5.14 Fråga 14: Av vilken anledning upplever du i så fall främst obehag?.....	28
5.15 Fråga 15: Till vilken grad upplever du att du då blir "bedömd" av gruppen...?.....	28
5.16 Fråga 16: Hur ofta "presterar" du i skolan inför människor du <i>inte</i> känner?.....	29
5.17 Fråga 17: Vilken typ av verksamhet rör det sig då oftast om?.....	29
5.18 Fråga 18: Brukar du uppleva obehag i ett sådant sammanhang?.....	30
5.19 Fråga 19: Hur stort obehag upplever du i så fall?.....	30
5.20 Fråga 20: Till vilken grad upplever du att du då blir "bedömd" av åskådarna...?.....	31
5.21 Fråga 21: Har det hänt att du inte gått till skolan p.g.a. obehag inför redovisn...?.....	31
5.22 Fråga 22: Om bra alt. till redovisn./konsert funnits, skulle du då hellre valt det?.....	32
5.23 Fråga 23: Varför/Varför inte?.....	32
5.24 Fråga 24: Är du man eller kvinna?.....	33
5.25 Fråga 25: Hur länge har du ägnat dig åt ditt huvudinstrument?.....	33
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>34</b>
6.1 Svar på klusterfrågor.....	34
6.1.1 Kluster 1: Definition av begreppet trygghet/Upplevd konkurrenssituation.....	34
6.1.2 Kluster 2: Självbild/Toleransnivåer.....	35
6.1.3 Kluster 3: Intern bedömning.....	36
6.1.4 Kluster 4: Extern bedömning.....	37
6.1.5 Kluster 5: Didaktiska implikationer.....	38
6.1.6 Kluster 6: Erfarenhetens betydelse.....	40
6.2 Avslutande sammanfattning och utvecklingsidéer.....	41
6.3 Sammanfattning av resultatens koppling till presenterade teorier.....	43
6.4 Svar på den övergripande frågeställningen.....	44
6.5 Undersökningens effekter för min egen lärarroll.....	44
6.6 Utvärdering av arbetet.....	45
6.7 Förslag till framtida forskning.....	46

## Referenslista

Internet-referenslista

## Bilagor

Bilaga 1 (Enkät)

Bilaga 2 (Kommentarer till Estetiska programmets program mål)

# 1. Inledning

Så långt tillbaka jag kan minnas har jag sysslat med musikaliskt skapande i någon form. Oavsett om det rört sig om mammas grytor på köksgolvet, ett leksaksdragspel på dagis eller en ensemblekonsert på musikhögskolan, har det alltid handlat om nyfikenheten och glädjen i att genom skapandet upptäcka något nytt och i bästa fall också förmedla något till andra.

Nu är jag 35 år och jobbar vid sidan av min musikundervisning också som frilansande pianist i olika sammanhang. Ännu är jag i högsta grad beroende av nyfikenhet/skapande som verktyg i mina skilda verksamheter. Det verkar enligt mina erfarenheter som om dessa egenskaper är att betrakta som viktiga förhållningssätt när det gäller musikalisk verksamhet. I synnerhet om den ska förbli hållbar över tid. Jag tycker därför det är viktigt att förmedla detta till de elever jag möter i min undervisning. Elever som på gymnasienivå själva valt sin inriktning och av den anledningen kan förväntas sikta mot ett framtida musikaliskt aktivt liv. De bör just därför rustas med verktyg för ett såväl självständigt som livslångt, hållbart skapande och lärande.

Jag tycker mig tacksamt nog hitta stöd för dessa tankar i de styrdokument som ytterst reglerar vår undervisning. I skolverkets (2008) kommentar till estetiska programmets program mål, betonas nämligen verksamhetens skapande inriktning. En egenskap som särskiljer estetiska programmet från i stort sett alla övriga gymnasieprogram, om man studerar program målen. Ingenstans i gymnasieskolan i övrigt är det, i mitt tycke, lika klart uttalat att utbildningen ska ha en kreativ, skapande och t.o.m. extrovert inriktning. Eleverna ska på detta sätt erbjudas möjligheter att utveckla sin fantasi och sin kreativitet. Vidare framgår av dokumenten att detta konstnärliga skapande i hög grad bygger på någon form av kommunikation. Inte sällan sker detta kommunicerande inom den relativt skyddande ram skolans väggar utgör. Men...

När det gäller det estetiska programmet är en del av denna kommunikativa verksamhet också förlagd ute ”i verkligheten”. Det kan då röra sig om en konsert eller en utställning i mer eller mindre publika sammanhang. Naturligtvis är det, som framgår av målbeskrivningen, en del av själva tanken med utbildningen och utgör också en naturlig del av utvecklingen.

Oavsett om evenemanget sker internt eller inte, blir konsekvensen att elevens förmåga vid åtskilliga tillfällen under utbildningen, framställs i direkt relation till omgivningen; *mitt solo direkt efter någon annans solo!* Att utsätta sin musikalitet och sin sångröst för granskning på detta sätt är förmodligen förknippat med helt andra känslomässiga risktaganden, än att t.ex. i klassrumsmiljö genomföra en redovisning om något som i majoriteten av fallen troligen skulle uppfattas som mindre kopplat till min person. Just fenomenet musik är dessutom något de flesta av oss kan relatera till och ha en åsikt om i viss omfattning. Oavsett vår egen musikalitet eller förmåga att på ett eller annat sätt mer objektivt förhålla oss till det vi hör, har vi oftast lätt att i alla fall urskilja det vi *inte* gillar. Prestationer där estetiska uttryck som t.ex. sång eller musik ligger i fokus, framstår därmed som lite extra utsatta eftersom omgivningens bedömning i dessa fall, förefaller kunna ske utifrån emotionella referensramar. Effekten av ett upplevt misslyckande verkar i ljuset av ovanstående vara kännbar i de fall där jag nödvändigtvis behöver ”blottlägga” mig till mer eller mindre allmän beskådan. Som synes riskerar här mina ev. svagheter också framträda ganska brutalt i förhållande till det mina klasskamrater och kompisar presterar. Detta är i sig sällan fallet när det t.ex. rör sig om kraftmätning i form av ett prov i mer traditionell mening, vilket för eleven troligen är den förhärskande formen av kunskapsmanifestation när det gäller de flesta andra gymnasieutbildningar. Där förblir resultatet en dold angelägenhet mellan elev och lärare, såvida inte eleven själv i efterhand gör ett aktivt val att offentliggöra det. Det verkar inte orimligt att nämnda omständigheter skulle kunna ha en avskräckande effekt på vissa elever.

I skolans värld finns i likhet med världen utanför, sannolikt individer som är mindre väl rustade för den här typen av emotionella risktaganden; d.v.s. att våga riskera misslyckas inför andra och därigenom visa sig sårbar. Om jag som lärare arbetar med påbjudna arbetsmetoder som på ovan beskrivet vis andas kreativitet, stimulerar nyfikenhet och främjar kommunikation, måste jag samtidigt vara medveten om möjliga konsekvenser för de elever som är att betrakta som mindre riskbenägna i sammanhanget.

På den gymnasieskola med estetisk musikinriktning, där jag valt att göra min undersökande studie, tyder enligt uppgift resultaten från en tidigare enkätundersökning på att vissa elever upplever sin vardag som otrygg. Med tanke på den aktuella skolans relativt begränsade storlek och känslan av allmänt välbefinnande i övrigt, rör det sig om förvånansvärt många elever. Den inledande undersökningen utfördes lokalt på skolan och syftade främst till att sondera uppfattningar rörande undervisning och studier, samt elevernas inställning till livet i stort. Orsaken var alltså inte något på förhand observerat och utbrett trygghetsproblem. Sedan undersökningen utförts och utfallet i otrygghetsfrågan uppmärksammats, började tankar och funderingar tillta så smått på skolan. Farhågor fanns att detta i sig riskerade förvärra situationen och att det i värsta fall kunde resultera i ett mer bestående orosmoln.

Naturligtvis har det i lärarkollegiet på skolan spekulerats kring orsakerna till den första enkätens resultat. En av hypoteserna har uppenbar anknytning till det jag inledningsvis har beskrivit. I stora drag går den ut på att elever på ett musikestetiskt program i större omfattning än andra gymnasieelever, fortlöpande exponeras för prestationskrävande och därmed emotionellt laddade situationer. Detta som en i princip oundviklig följd av den valda inriktningens art och därmed; utbildningens närmast ofrånkomliga uppbyggnad. Problemet skulle på så sätt kunna vara något av ett nödvändigt ont i sammanhang som dessa. En möjlig bieffekt skulle också kunna vara att hela skolsituationen i elevens ögon därmed riskerar uppfattas som otrygg.

Möjligheten finns givetvis att eleverna tolkat begreppet otrygghet som ett uttryck för vanlig *fjärilar-i-magen* nervositet och att de faktorer de identifierar som problematiska, därmed istället utgör ett mer eller mindre naturligt steg i utvecklingen. I så fall rör det sig sannolikt om förhållanden som svårligen kan, eller ens bör, undvikas i undervisningen.

I alla händelser känns det angeläget att fördjupa den inledande undersökningen lite på den här punkten för att försöka ringa in problemet och se om det i värsta fall kvarstår. Här är det alltså *inte* fråga om en analys av den förra enkäten, eller ens en direkt uppföljning av de frågor som ställdes där! Snarare rör det sig om en fristående enkät som tillkommit till följd av den föregående studiens resultat och den därpå följande observerade utvecklingen. Kanske kan resultatet i föreliggande studie bidra till att bekräfta, alternativt motsäga de spekulationer som av naturliga skäl uppstått på skolan i kölvattnet av detta?

## 2. Syfte och övergripande frågeställningar

Det här arbetet inriktar sig på en *grupp elever* studerande på ett *musikestetiskt program* och syftar till fristående *uppföljning* av en separat enkätstudie vars resultat uppgetts visa på en oväntad *otrygghetskänsla* på skolan. Eftersom hälften av eleverna i undersökningen motsvarar de elever som ingått i den tidigare studien och resterande grupp består av elever som påbörjat sin utbildning ett par läsår senare, finns möjligheten att undersöka om otrygghetstrenden verkar bestå. Då dessa båda grupper inte studerat under samma *läroplan* blir det kanske nödvändigt att kortfattat betrakta resultaten också ur detta perspektiv. Risken att tänkbart *förändrade krav* i den nya läroplanen påverkat den senare av de båda elevgrupperna, kan nog annars inte helt uteslutas. Trost (2007) menar att man i såväl enkätundersökningar som intervjusituationer, helst bör undvika retrospektiva frågeställningar. Det handlar då om att svar på frågor som intresserar sig för individens nuvarande uppfattning rörande sakförhållanden i det förgångna, blir mindre tillförlitliga eller rentav opålitliga. Han skriver att med den typen av frågor får man:

...egentligen *inte* reda på hur det var, man får reda på hur den som svarar *nu* ser på hur det var *då*, dvs. hur det nu *är*; man får bilden av hur det var med nutidens situation som måttstock och inte den dåvarande (Trost, 2007 s. 81).

Det verkar på så sätt ogenomförbart att direkt formulera den fråga man kanske helst vill ha svar på, nämligen: "Kan du *idag* förklara vad du *då* menade med otrygghet". Risken för misstolkningar eller möjliga omvärderingar av situationer och uppfattningar, omöjliggör som det verkar en sådan frågeställning. Dessutom skulle kanske frågan framstå besynnerlig dels för de elever som redan tidigare ansett sig trygga, samt inte minst för den elevgrupp som inte ingått i den föregående undersökningen. Istället blir det här snarare fråga om att försöka bringa någorlunda klarhet i vad eleverna *idag* menar med begreppet "*trygghet i skolan*". Det föreligger också ett parallellt syfte eftersom studien möjligen skulle kunna åskådliggöra ev. problem som ett väletablerat arbetssätt, förvisso kanske omistligt med tanke på inriktningsart, kan innebära för enskilda elever.

Det ska tilläggas att detta arbete knappast kan förväntas ge total överblick och full förståelse för det som ska undersökas. De många sammansatta processer som högst sannolikt är verksamma när det gäller problem av det här slaget, är alltför komplexa och svåröverskådliga för att kunna kartläggas och göras fullt begripliga i ett arbete av den här omfattningen. Däremot skulle man kunna komma en bit på vägen och åtminstone få svar på en rad frågor när det gäller hur den aktuella elevgruppen ser på tryggheten i sin skolsituation. Avsikten och förhoppningen är sedan att resultaten från denna enkätundersökning kan bekräftas av den forskning som presenteras i den följande litteraturgenomgången. En ambition blir att också försöka åskådliggöra genusperspektivet vilket inte skett uttalat i föregående undersökning. Kanske kan därutöver ytterligare förhållanden som inte observerats på förhand, komma att belysas?

Resultatet av det hela skulle kunna utgöra underlag för vidare forskning eller bränsle för en utvidgad diskussion i ämnet. Ytterligare ett användningsområde, som är intressant inte minst utifrån personlig synvinkel, är att dessa erfarenheter i bästa fall kan fungera som ledning för hur jag i min lärarroll kan handskas med liknande situationer framöver. Sist men absolut inte minst är det naturligtvis angeläget för den aktuella skolan och då särskilt de av eleverna som ännu studerar där, att kunna ta del av resultatet.



## 2.1 Övergripande frågeställning

Här följer ett försök till en sammanfattad frågeformulering:

- *Hur definierar en grupp elever begreppet "trygghet i skolan"?*
- *Anser de sig i nuläget omfattas av sådan trygghet?*
- *Kan nödvändiga arbetsätt för inriktningen såsom prestation inför andra vid konserter m.m., påverka elevernas trygghetsupplevelse?*

Med utgångspunkt i denna tredelade övergripande frågeställning framträder en underliggande struktur av funderingar som främst har utgjort riktlinjer i konstruktionen av enkätfrågorna. Dessa funderingar ska inte likställas med den övergripande frågeställningen utan bör snarare betraktas som en underordnad expansion. Således är avsikten *inte* att som studiens slutmål redogöra för alla frågor i detalj! De figurerar däremot senare i rapporten som ramverk för Diskussionen. Här presenteras i upplysningssyfte dessa *klusterfrågor* i rubricerade kategorier.

### ***Kluster 1: Definition av begreppet trygghet/Upplevd konkurrenssituation***

- *Hur definierar eleverna begreppet "trygghet" i sin skolmiljö?*
- *Hur är situationen idag, känner sig eleverna trygga i skolan?*
- *Skulle den tidigare observerade otryggheten möjligen kunna vara kopplad till enskilda händelser och handlade det i så fall om psykisk eller fysisk otrygghet?*
- *Hur ser den ev. konkurrenssituationen ut, kan otryggheten spåras dit?*
- *Hur upplever eleverna konkurrensen (alt. bristen på den), är det bra eller dåligt?*

### ***Kluster 2: Självbild/Toleransnivåer***

- *Skulle otryggheten kunna kopplas till elevernas självbild; hur bra alt. dåliga de själva uppfattar sig i jämförelsen med ett upplevt genomsnitt?*
- *Kan den upplevda toleransnivån i ett antal grupper som eleverna sannolikt exponeras för under studietiden, påverka deras trygghetsuppfattning?*

### ***Kluster 3: Intern bedömning***

- *Går otryggheten att spåra till verksamhet som sker internt på skolan, vilken typ och omfattning rör det sig då om och hur ser uppfattningarna beträffande kamratgruppens bedömning och orsaken till, resp. graden av, ev. upplevt obehag ut i dessa sammanhang?*

### ***Kluster 4: Extern bedömning***

- *Finns tendenser att otryggheten istället uppstår i samband med mer utåtriktade aktiviteter organiserade i skolans regi, vilken typ och omfattning rör det sig då om och hur ser elevernas uppfattning beträffande publikens bedömning och orsaken till, ev. upplevt obehag ut i sådana situationer?*

### ***Kluster 5: Didaktiska implikationer***

- *Är de obehagliga upplevelserna i samband med prestation så omfattande att det får konsekvenser för elevnärvaron/skolarbetet?*
- *Skulle ett alt. till dagens redovisningsformer vara att föredra?*

### ***Kluster 6: Erfarenhetens betydelse***

- *Kan den sammanlagda erfarenheten (antal år) en elev förvärvat på sitt huvudinstrument ha någon betydelse för trygghetsuppfattningen i skolan?*

### 3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning:

I det här kapitlet ges en överblick när det gäller begrepp, litteratur och teorier med trolig relevans för såväl det som ska undersökas som förståelsen av rapporten.

#### 3.1 Centrala begrepp

Eftersom undersökningen syftar till elevers trygghet kommer vi att behandla framförallt trygghetens motsats. Den fortsatta litteraturgenomgången innehåller därför ett antal begrepp, kopplade i huvudsak till otrygghet rörande musikutövning och undervisning. Bland dessa märks: *rädsla*, (*prestations*)*ångest*, *nervositet*, *scenskräck* och *rampfeber*.

##### 3.1.1 Rädsla, ångest och prestationsångest

Gunn Imsen, norsk professor och forskare, skriver att det ”kan finnas anledning att skilja mellan *ångest* som ett allmänt, diffust känslotillstånd där man inte riktigt känner orsaken och *rädsla* eller *fruktan* där den konkreta anledningen till känsloupplevelser är tydligare” (Imsen, 2006, s. 471). Vidare menar hon att strävan efter frihet från ångest, utgör ”ett allmänt förhållningssätt som präglar hela individens tillvaro” (Ibid). Hon uppfattar ångestbegreppet i detta allmänna perspektiv, som kopplat till *Maslows behovshierarki* som vi snart ska återkomma till. När det gäller mer konkret formulerad ångest väljer hon att tala om *prestationsångest*. Hon menar vidare att detta är vanligt förekommande i skolan.

##### 3.1.2 Nervositet, scenskräck och rampfeber

Den svenske beteendevetaren och professorn i psykologi, Roland S. Persson, ger en beskrivning av begreppet *nervositet* samt hur och varför den tar sig uttryck i kroppsliga reaktioner. Han menar att överlevnadsmekanismen i hjärnan inte skiljer mellan livsfara och annan, mindre påtaglig fara i den hotfulla situation som är upphov till nervositeten. Detta även om vi rent förnuftsmässigt naturligtvis förmår skilja de båda situationerna åt. Kroppen reagerar därför, oavsett hotbild, genom att aktivera en rad motmedel med påverkan på prestationsförmågan i syfte att öka överlevnadschanserna (Persson, 1996). Detaljerna kring detta fenomen ska vi också återkomma till lite längre fram i detta kapitel.

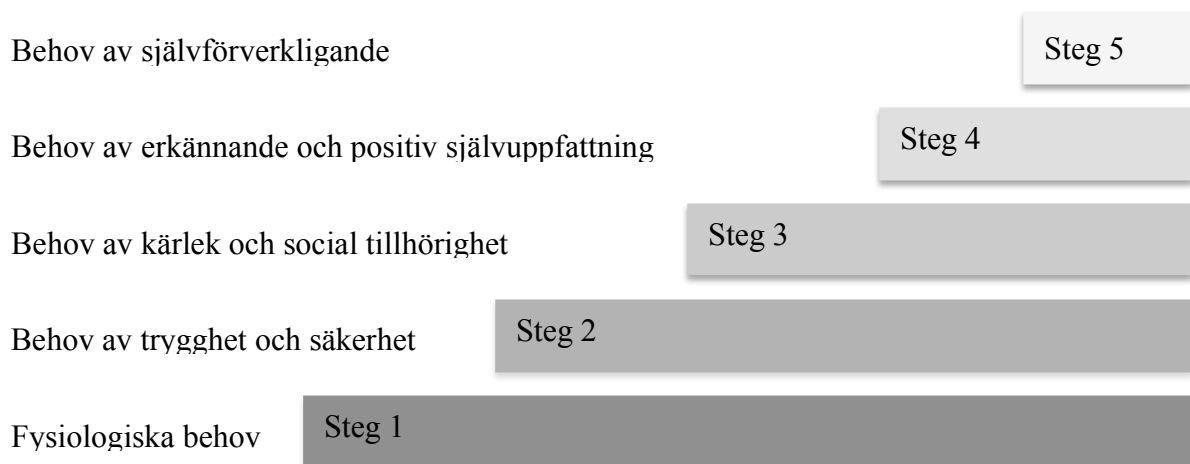
Thomas Erenius och Jonas Wallengren har presenterat ett arbete som handlar om behandling av prestationsångest genom acceptans för densamma. I detta fall i en musikalisk kontext. Gällande begreppet *scenskräck* menar de med stöd av Salmon att termen visserligen rymmer ovan nämnda kraftfulla överlevnadssymptom, men att många musiker också upplever problem utöver detta. Det handlar då om obehag som yttrar sig inte bara i direkt samband med ett framträdande utan även inför och i viss mån efter. Då i form av självkritisk analys. Därför föreslås det vidgade begreppet *Musikalisk Prestationsångest* (eller Musical Performance Anxiety; förkortat MPA), vilket av Salmon (och i Erenius & Wallengrens översättning) definieras som ”en upplevelse av ihållande, plågsam oro för och/eller faktisk nedsatt prestationsförmåga i offentliga sammanhang, i en utsträckning som inte står i proportion till individens musikaliska begåvning, utbildning och grad av förberedelse” (Erenius & Wallengren, 2012, s. 7). En tolkning av detta är att blotta vetskapen om att man kommer uppleva obehag inför ett framträdande, i sin tur genererar obehag; en typ av nervositet-inför-nervositeten. Persson skriver om *scenskräck* eller *rampfeber* som han också kallar det, att ämnet bland musiker anses som tabubelagt. Om man i dessa kretsar medger sig drabbad, riskerar det uppfattas som att man erkänner sin ”egen olämplighet för yrket – vilket i betydelse inte ligger långt ifrån att ”erkänna” sin egen obegåvning” (Persson, 1996, s. 16). Måhända ingen önskvärd start på karriären för en drabbad elev...

### 3.2 Maslows behovshierarki

En ofta återopad teoribildning i sammanhang som omfattar humanistisk psykologi, är Maslows behovshierarki. Den formades av Abraham Harold Maslow (1908-1970), amerikansk psykolog och förgrundsgestalt inom just humanistisk psykologi och beskriver våra allmänmänskliga behov ur ett psykologiskt perspektiv (A+E Networks, 2013). Denna hierarki kan åskådliggöras med hjälp av en modell i fem steg (se fig. 1), varav de nederst belägna betraktas som primära, de sk. *växtbehoven*. Resterande behov, *utvecklingsbehoven*, kan kategoriseras såsom sociala eller psykologiska.

Som fundament i hierarkin hittar vi således mer fysiologiska behov i form av livsnödvändiga faktorer; exempelvis luft, vatten och mat. När dessa är tillfredsställda fortsätter vandringen uppåt i modellen. Steg två innehåller sedan behovet av trygghet och säkerhet. Det tredje steget utgörs av ett socialt behov; den viktiga känslan av tillhörighet och att vara älskad. På fjärde plats kommer behov betydelsefulla för självkänsla och ego. Slutligen i modellens topp, finns det femte steget som uttrycker vårt behov av självförverkligande (Imsen, 2006).

(Fig. 1: Maslows behovshierarki som den beskrivs av Imsen, 2006, s. 468).



När det gäller den här undersökningen kommer fortsättningsvis refereras framförallt till det andra, tredje och fjärde steget. Detta eftersom de behov som förefaller mest centrala i sammanhanget återfinns här. Vårt att notera är att trygghetsbehovet gör sig gällande redan i nedre delen av modellen och därför måste betraktas som ett av de mer grundläggande behoven. Imsen menar att behovet av trygghet ”kan färga en individs hela beteendemönster och hela sättet att förhålla sig till tillvaron” (Imsen, 2006, s. 470). Hon likställer därefter strävan efter trygghet med ”behovet att vara någorlunda fri från ångest” (Ibid). I en pedagogisk kontext konstaterar hon att detta i högsta grad kan komma att påverka eleven ”Eftersom detta behov är så fundamentalt kommer ett ängsligt barn eller en rädd elev att anstränga sig mycket för att minska eller bli kvitt rädslan./.../Det sätt många elever gör detta på kan få förödande effekter på själva läroprocessen” (Ibid). Med stöd i Imsens text, kan tolkningen göras att Maslow med trygghet avser såväl fysisk som psykisk sådan och att den psykiska säkerheten anses som så betydelsefull för vårt välbefinnande att det alltså befogar en andra plats i hierarkin.

### 3.3 Prestationsmotivation

Begreppet prestation känns angeläget i den här rapporten eftersom undersökningen intresserar sig för individuella *prestationer* i mer eller mindre publika sammanhang. Här belyses därför *prestationsmotivation* ”den psykiska variabel som ligger till grund för uppkomsten av prestationsmotiv” (Egidius, 2008).

Prestationsmotivation är en beteckning på behovet att utföra något som enligt en eller annan måttstock på kvalitet är bra. En person som är starkt motiverad att prestera vill lyckas med utmaningar, inte bara för egen vinning eller status utan helt enkelt för att göra bra ifrån sig (Johnson, 1970, s. 101 citerad i Imsen, 2006, s. 479).

Imsen beskriver hur vi utifrån Maslows behovshierarki kan utläsa att ”de flesta människor försöker vinna erkännande, få respekt och förverkliga sig själva” (Imsen, 2006, s. 491). I sammanhanget refererar hon till prestationsmotivationens förgrundsgestalt; den amerikanske psykologen och forskaren David McClelland, som genom sin forskning i ämnet uppges visa att goda prestationer ger erkännande i vår kultur. Imsen menar att detta sökande efter erkännande och respekt, utgör ett av de mest grundläggande behoven i Maslows hierarki. På så sätt framstår såväl Maslows behovshierarki som McClellands teorier, som relevanta för studien. Hon identifierar därefter två aspekter av behovet; *den sociala aspekten*, som innebär erkännande i andras ögon, resp. *den inre aspekten* ”som avser själva behärsningen och känslan av styrka, frihet och självtillit” (Ibid, s. 481). Påståendet pekar på att det finns behov av att prestera i en social kontext för att i allmänhet vinna erkännande och respekt hos andra, samt att detta med tanke på föregående citat går att koppla till fundamentalt mänskliga behov.

Motivationen att prestera är enligt Imsen också delad i två poler; å ena sidan den positivt laddade lusten att ta i tu med uppgiften och å andra sidan; rädslan för att man istället ska misslyckas. Sammantaget resulterar detta i ett sorts spänningsfält, eller som Imsen uttrycker det ”Dessa båda tendenser samspelar alltid som konkurrerande handlingsimpulser. Om rädslan är större än impulsen att lyckas kommer vederbörande att vägra ta itu med uppgiften” (Ibid, s. 481). Även i de fall då positiva förväntningar väger tyngst och ”impulsen att lyckas är starkast kommer personen att gripa sig an uppgiften, men ändå vara mer eller mindre hämmad på grund av rädslan” (Ibid, s. 481).

Rädslan för att misslyckas framstår på så sätt som en kritisk faktor som i hög grad riskerar prägla en ängslig elevs agerande, vilket Imsen alltså (jfr ovan) förefaller koppla till Maslows behovshierarki och vårt trygghetsbehov. Angående individens strävan att försöka kringgå misslyckanden, konstateras vidare i Imsens text och med stöd av Nygård, att dessa ansträngningar bl.a. bygger på ”en förväntan om negativa upplevelser i prestationssituationer” (Nygård, 1976a, s. 310 i Imsen, 2006, s. 484). Bakgrunden antas vara en *fundamental rädsla för att misslyckas* vilken enligt Imsen ”varierar från människa till människa och som vanligen ”slumrar” men väcks till liv i prestationssituationer” (Ibid, s. 484). En tolkning av det hon sedan skriver är att det värsta tänkbara scenariot för en utsatt elev, vore att inte behärska en situation som man i omgivningens ögon realistiskt sett borde kunna lösa ”Alltså medelsvåra och lätta uppgifter” (Ibid, s. 485).

Eftersom detta arbete intresserar sig för elever som kontinuerligt exponeras för skarpa prestationssituationer och av sin omgivning därför (beaktat studieinriktningen) rimligen antas kunna hantera det hela, framstår ovanstående forskningsresultat som intressanta för studien.

### 3.4 Emotion

Rädsla kan i sig kopplas till begreppet *emotion* vilket i Natur & Kulturs Psykologilexikon beskrivs som ”En i psykologin vanlig term för känsloreaktion innefattande känsloupplevelse, kroppsliga förändringar, känslouttryck och beteenden” (Egidius, 2008). Emotionsforskaren Robert Plutchiks resonemang kring emotion som fenomen, beskrivs på svenska bra av Persson. Han menar att Plutchik:

ser emotionen som en process vilken startar med att vi upptäcker t ex en fara (Situationen). På grund av att vi bedömer situationen som hotfull (Bedömningen) upplever vi också fruktan (Känslan). Den fruktan vi känner leder till att vi handlar på ett visst sätt (Åtgärd), som förhoppningsvis försätter oss i säkerhet (Resultatet) (Persson, 1996, s. 9).

Vidare citerar Persson psykologen Paul Lehrer, inriktad på musikalisk yrkesmedicin, som menar att vi människor i rollen som musiker:

på grund av våra nedärvda reaktioner fysiologiskt sett inte är anpassade till att möta den vedermöda som ett konsertframträdande ofta innebär. Vi är snarare anpassade till att överleva en tillvaro i djungeln: att leta efter mat, att bibehålla kroppsvärmen, skaffa avkomma och till att klara av livshotande situationer (Ibid, s. 9 ff).

Angående undervisningsmässiga sammanhang, påpekas därefter att ett framträdande i form av en konsert eller en lektion, logiskt sett inte kan sägas utgöra ett livshotande tillstånd och att hotet därför snarare föreligger på ett socialt plan:

Även den mest nervöse vet att han eller hon kommer att överleva konserten eller den förestående instrumentallektionen. Det är emellertid inte fråga om en fysisk överlevnad utan snarare om en social överlevnad. Få saker har en sådan betydande inverkan på den egna självkänslan som att bli bedömd eller utvärderad (Ibid, s. 10).

Denna bedömning/utvärdering sker enligt texten från två skilda håll. Det rör sig dels om den informella, mer eller mindre tysta bedömning som omgivningen; övriga elever, konsertbesökare och allmänhet, kan antas stå för (jfr Imsens ovanstående *sociala aspekt*). Därutöver måste ytterligare en dimension av bedömning sägas existera, eftersom verksamheten regleras av styrdokument som anger formerna för formell lärarbedömning och betygssättning. Följande citat av Persson rymmer båda dimensioner. Han skriver ”...att vara kompetent musiker är att bli erkänd som skicklig och särskilt begåvad av en social kontext, och i synnerhet att bli erkänd som kompetent av sin egen instrumentallärare...” (Ibid, s. 12).

Persson konstaterar i sammanhanget om emotioner att ”nervositet i samband med en konsert, en individuell lektion eller en uppspelning är med andra ord ett direkt resultat av vad som brukar kallas ”fight-or-flight response”; det vill säga, reaktionen som får oss att slåss eller fly” (Ibid, s. 10).

### 3.5 Kamp- och flyktrespons

Den amerikanske fysiologen Walter Bradford Cannon uppmärksammade genom sin forskning under början av 1900-talet, detta fenomen som han valde att kalla *fight-or-flight* (*Kamp- och flykt respons*). I korthet betecknar uttrycket förståelsen för det fysiska tillstånd som uppstår som resultat av psykisk stress. Enligt Natur&Kulturs Psykologilexikon, består hans upptäckt huvudsakligen av att ”smärta, vrede och fruktan är former av psykisk stress som fysiologiskt yttrar sig i ökad aktivitet i det sympatiska nervsystemet och i produktion av adrenalin från binjuremärgen” (Egidius, 2008). Vidare definieras begreppet *stress* i samma lexikon, bl.a. som en ”påfrestning som är sådan att den överskrider individens upplevda förmåga att hantera den. /.../Graden av stressreaktion beror på personens tolkning (*cognitive appraisal*) av en händelse, uppgift eller situation och av spontana känslomässiga reaktioner” (Ibid).

Erenius & Wallengren beskriver i en översättning av Williams & Hargreaves text, mer utförligt vad som händer i kroppen när kamp-flykt responsen aktiveras:

Hjärtat slår kraftigt för att syresätta musklerna (man börjar svettas) energi frigörs från levern (man känner sig ”taggad” eng. edginess) Lungorna arbetar hårdare och luftvägar vidgas (känsla av att tappa andan) Mag- och tarmfunktionen stängs ner (fjärilar i magen och illamående) Kroppsvätskor, som saliv, styrs om till blodloppet (muntorrhet, svårighet att svälja) Synen skärps (visuella symtom, som suddighet) Huden svettas för att kyla ner kroppen (svettiga handflator och panna) Kalcium frigörs från spända muskler (pirningar och stickningar) (Williams & Hargreaves, 1994, citerade i Erenius & Wallengren s. 7).

Flykt- och kampresponsen verkar på alla sätt vara att betrakta som en överlevnadsinstinkt. Persson skriver angående de motoriska förutsättningar som föreligger i ett dylikt tillstånd ”Det är inte svårt att tänka sig hur ett sådant kroppsligt undantagstillstånd kan påverka en musiker som står i begrepp att genomföra ett konsertprogram, eller hur det påverkar en nervös musikstudent på väg till veckans instrumentallektion” (Persson, 1996, s. 15).

### 3.6 Förlaga till studien

En studie som utgjort idé och inspiration till denna undersökning är Hannes Irengårds examensarbete ”*Kör så det ryker! - En studie om prestationsångest i samband med ensembleundervisning*” Irengård (2008). Författaren ger i slutet av rapporten förslag till fortsatt forskning på området i ett genusperspektiv. Eftersom det i det här fallet handlar om att i stora drag upprepa studien, men nu på ett lokalt plan, är ambitionen nu att kunna plocka upp denna tråd i analysen av enkätsvaren. Här följer därför en kort överblick beträffande sådana frågor som i bästa fall kan komma att besvaras.

### 3.7 Genusperspektivet

En kritisk reaktion mot kamp- och flyktresponsteorin gör gällande att den bakomliggande forskningen till övervägande del fokuserar män. Taylor, Klein et.al. (2000) menar i en rapport publicerad i *Psychological Review* att en vidgning av teorin därför är önskvärd. När det gäller kvinnor menar författarna att uttrycket *tend-and-befriend* ger en bättre bild av de psykofysiologiska processer som är aktiva. I korthet består deras kritik i att kvinnor i.o.m. nedärvda instinkter, i större utsträckning än män antas ansvara för avkommans väl och utveckling. Man påpekar noga att detta påstående sker i en evolutionär kontext och därför inte skall ses som uttryck för värderingar. Vidare åsidosätter detta enligt författarna de responser som tidigare ansetts giltiga oberoende av genus. Betraktat ur denna nya synvinkel existerar för honans del omständigheter som kanske helt omöjliggör kamp/flykt, eller oavsett förvandlar dessa lösningar till mindre fördelaktiga alternativ. Taylor, Klein et.al. skriver:

"Tending," that is, quieting and caring for offspring and blending into the environment, may be effective for addressing a broad array of threats. In contrast, fight responses on the part of females may put themselves and their offspring in jeopardy, and flight behavior on the part of females may be compromised by pregnancy or the need to care for immature offspring. Thus, alternative behavioral responses are likely to have evolved in females./.../ Accordingly, we suggest that the female stress response of tending to offspring and affiliating with a social group is facilitated by the process of "befriending," which is the creation of networks of associations that provide resources and protection for the female and her offspring under conditions of stress (Taylor, Klein, et.al. 2000, s. 412).

Fram träder alltså ett perspektiv som innebär att kvinnor genom naturligt urval antas ha utvecklat alternativa försvarsmekanismer, som förefaller bygga på *anpassning* och *socialisation*.

#### 3.7.1 Prestationskrav i skolan ur ett genusperspektiv

Inga Wernersson som är professor i pedagogik har i en rapport sammanställt forskning om könsskillnader i skolprestationer, eller lite mer tillspetsat; varför flickor som grupp presterar bättre i skolan än vad pojkar gör. I slutet av rapporten diskuterar hon, om än med försiktighet, en rad omständigheter med möjlig relevans för det denna studie delvis avser undersöka:

Både flickor och pojkar ställs inför prestationskrav, egna och andras, som kan hota självbilden, men skillnader finns kanske i hur de möter dessa krav. Kanske väljer fler pojkar att avvisa kraven och låter bli att försöka, medan fler flickor väljer att arbeta hårt med stress som konsekvens (SOU 2010:51).

Den avslutande satsen är kanske mest tänkvärd i sammanhanget, att fler flickor än pojkar skulle uppleva sig som stressade. En relativt färsk undersökning med genusvetenskaplig ansats som CSN (Centrala studiestödsnämnden) utfört på uppdrag av regeringen, förefaller bekräfta bilden och dessutom rikta uppmärksamheten mot ytterligare förhållanden med förmodad koppling till min studie. Angående undersökningens resultat konstateras i rapportens sammanfattning bl.a. att:

I kvinnornas berättelser finns beskrivningar av höga krav på den egna studieprestationen, något som inte framkommer med samma tydlighet i männens berättelser. Detta kan förstås som att en del av att vara studerande kvinna är att känna höga krav på sig själv. Att känna höga krav på den egna prestationen kan skapa ohälsa, vilket tidigare studier visat. (CSN, rapport 2013:1).

Här bör uppmärksammas att det i samma rapport betonas att studien avser enbart de svarandes självrapporterade hälsosituation och alltså inte bygger på mer objektiva uppgifter än så. Å andra sidan hänvisas till bekräftande resultat av tidigare forskning när det gäller kopplingen mellan upplevda prestationskrav och ohälsa.

Maria Jansdotter Samuelsson som är forskare och lärare vid Karlstads universitet, ger med stöd av Björnsson en delvis något annan beskrivning när det gäller bilden av pojkar som studiesvaga. Hon menar att skolan är en spelplan för konstituering av genus och att:

...man blir pojke eller flicka genom det sociala spel som försiggår i skolan. Här är det viktigt för pojkar att inte visa sig feminina, och att vara duktig i skolan uppfattas som feminint. Det gör att det skapas en "antipluggkultur" bland pojkar som på så sätt konstituerar sin manlighet. Pojkarnas "antipluggkultur" är ett internationellt fenomen, som inte är nytt, men som framförallt verkar utgöra en faktor i lägre åldrar. När det gäller högre studier upphör fenomenet, kanske för att andra former av "acceptabel" maskulinitet då möter (Jansdotter Samuelsson & Nordgren, 2008, s. 40f).

Enligt den här tolkningen verkar det alltså som om fenomenet skulle försvinna när det gäller högre studier. En personlig tolkning av detta är att gymnasiet i sammanhanget räknas som högre studier, eftersom maskuliniteten sannolikt måste mött upp vid det laget? Vidare menar hon, även här med stöd av Björnsson, att "Pojkar tenderar att skatta sina egna prestationer högre än vad flickor gör, och har generellt sett en högre självtillit gällande studier" (Ibid, s. 41).

### 3.8 Teorier om lärande och syn på kunskap

Denna undersökning utspelar sig som bekant i skolmiljö och därför i en pedagogisk kontext. Det kan av den anledningen vara på sin plats med en kort överblick när det gäller, för studien förmodat betydelsefulla teorier som sätter lärandet och begreppet *kunskap* i centrum.

#### 3.8.1 Konstruktivistisk teori

Enligt denna teori betraktas lärande som ett aktivt skeende där eleven själv *konstruerar* sin kunskap. Själva kunskapen utgörs i detta perspektiv av elevens egen produktionsprocess, ett synsätt som kan belysas på följande vis "Ingen kan lära dig något, du kan bara lära dig själv" (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 67). Teorin förknippas kanske framförallt med den schweiziske psykologen Jean Piaget (1896-1980). Två något olika inriktningar av konstruktivismen existerar. Det handlar om *kognitiv-* resp. *social konstruktivism* där den förra betraktar lärande som en individuell angelägenhet, medan den senare i större utsträckning betonar även samhälleliga "diskurser" och därför bitvis närmar sig Vygotskij's idéer (Imsen, 2006, s. 277 ff).

#### 3.8.2 Socialkonstruktivistisk teori och en kritisk motreaktion

Vi ska snart återkomma till Vygotskij men innan dess vill jag rikta uppmärksamheten mot Knud Illeris, dansk professor i livslångt lärande. Han menar att förespråkare för socialkonstruktivismen inte ser det som särskilt angeläget att intressera sig för de läroprocesser som äger rum individuellt inom oss utan att de ganska ensidigt fokuserar "...de konkreta relationerna i det sociala fältet" (Illeris, 2001, s. 143).

Han menar att kollektivet enligt detta synsätt tillskrivs konstruerandet av de läroprocesser som i konstruktivisternas ögon istället sker *i* "den enskilda individen genom mötet och samspelet med omvärlden" (Ibid). Vidare uttrycker han att han inte ser motsatsförhållandet mellan de båda synsätten och att betydelsen av det sociala fältet kan komma att överskugga relevansen av de processer som sker inom individen. Istället kan dessa båda riktningar samexistera sida



vid sida enligt hans synsätt. Han ställer sig på så sätt kritisk till ”den ”rena” socialkonstruktivismen när den hävdar att lärande och andra psykiska processer enbart är socialt och inte individuellt skapade” (Ibid, s. 144). Här gör jag kopplingen till egna upplevelser när det gäller att tillägna mig instrumentala färdigheter. Såvitt jag kan bedöma är jag i rollen som musiker visserligen i stort behov av samspel och interaktion med andra för att kunna utvecklas. Men jag är även beroende av att först ha viss möjlighet att på egen hand få utforska mitt instrument. Om allt lärande utan socialt samspel vore omöjligt skulle konceptet självlärd knappast existera. Detta motsäger då mina personliga erfarenheter på den punkten, eftersom det var just så, d.v.s. utan interaktion med andra, jag först lärde mig spela.

### **3.8.3 Vygotskij och sociokulturellt perspektiv**

Lev Vygotskij (1896-1934) sovjetisk psykolog, filosof och pedagog, utvecklade parallellt med flera anstiftare ett synsätt i vilket elevens lärande ses som en process i behov av en social situation för att kunna fungera. Ett kort citat kan ge en god beskrivning ”Det vi lär, lär vi *i* och *genom* kommunikativ interaktion med andra. Ju mer dessa betydelsefulla andra (*significant others*) kan, ju mer de kommunicerar med oss, desto mer lär vi oss” (Arfwedson & Arfwedson, 2008, s. 54 ff). Enligt den norska forskaren Olga Dysthe (2003), intresserade sig Vygotskij framförallt för vårt medvetande och uppkomsten av komplexa mentala förlopp, till vilka han räknade såväl kulturella verktyg t.ex. språk som kognitiva:

...processer som minne, perception och begreppsbildning. Vygotskij hävdade att sådana funktioner hos individen har sitt upphov i social aktivitet och uppstår på två plan: i samverkan med andra (på en intermental nivå) innan de ”flyttar in” och bildas på ett inre (intramentalt) plan (Dysthe, 2003, s. 78).

Vygotskij myntade också begreppet *proximal utvecklingszon* som en benämning för skillnaden mellan det en elev (ett barn) kan klara på egen hand och sådant som är möjligt att utföra med en hjälp av en assisterande person. I en pedagogisk kontext beskrivs denna närmaste utvecklingszon av Dysthe enligt min tolkning, som det fält där undervisningen helst bör ske för att man ska kunna uppnå ett så effektivt resultat som möjligt. Hon framhåller här även vikten av det sociala samspelet med andra. Hon skriver t.ex. att:

...eleverna får inte optimala utvecklingsförhållanden om man bara låter dem arbeta utifrån egna initiativ och anpassar undervisningen till den nivå de redan har uppnått. Det är viktigt att sträcka sig längre om man skall mobilisera inlärningsresurserna maximalt, och helt avgörande för att detta skall ske är samverkan med andra som tillför något mer eller något annat (Dysthe, 2003, s. 82).

Dysthe (ibid.) förklarar också att många av Vygotskijs förespråkare betonar lärarens betydelse för elevens läroprocess i sammanhang som har med den närmaste utvecklingszonen att göra och att detta förhållande brukar liknas vid en sorts byggnadsställning eller *scaffolding* på engelska. Detta alltså som illustrerande uttryck för den stöttande funktion läraren kan anses ha. Därefter konstaterar hon följande:

Alla som skall lära något behöver stöd, men byggnadsställningsmetaforen tonar ner och fördunklar en viktig sak. Det ligger nämligen ett starkt element av utmaning i den undervisning som skall befinna sig i utvecklingens framkant. En sådan utmaning kan vålla social och kognitiv konflikt som i sin tur kan bli en sporre för utveckling (Ibid, s. 82).

Med utgångspunkt i Vygotskijs bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* ger hon vidare en förklaring till hur föreställningar skapas i vårt tänkande. Fantasin antas spela en i sammanhanget viktig roll eftersom Vygotskij anser den som betydelsefull för att kunna ”kombinera erfarenheter, känslor och tankar” (Ibid, s. 87). Min helhetstolkning av det hon skriver är att utvecklandet av fantasi i princip ses som nödvändigt för att kunna lära. Vygotskij betraktar också (enligt Dysthe) undervisning som en direkt uppföljning av leken och han poängterar själv i slutet av sin bok, betydelsen av *kreativitet* i skolans värld:

Som avslutning måste jag betona den speciella betydelsen av att odla skapandet i skolåldern. Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån den är den viktigaste funktionen hos fantasin (Vygotskij, 1995, s. 100).

Också neurolog och -psykiatriprofessorn Oliver Sacks tycks i ett mer medicinskt perspektiv understryka betydelsen av liknande aktiviteter, då han betraktar dem som viktiga för hjärnans utveckling. I det avsnitt som återges här, resonerar han specifikt omkring musikens roll:

Även om en tesked Mozart inte kan göra ett barn till en bättre matematiker, råder det inget tvivel om att en regelbunden exponering för musik, och i synnerhet ett aktivt musikedtagande, kan stimulera utvecklingen av en rad olika områden i hjärnan/.../ För de allra flesta elever kan musik vara minst lika viktigt som att lära sig läsa eller skriva (Sacks, 2007, s. 124).

Som vi såg i inledningen av den här rapporten och snart ska återkomma till, återspeglas och betonas betydelsen av *kreativitet* mycket tydligt i kommentarerna till estetiska programmets program mål. På så sätt verkar just den inriktningen ovanligt lyckad i ovanstående avseende. När det gäller skolvärlden i övrigt ser utvecklingen på samma punkt kanske något annorlunda ut. Måhända något att reflektera över i förhållande till Vygotskijs och Sacks ord.

Såväl nämnda Piagets som Vygotskijs tankar ryms under det pedagogiska paraply som kallas *progressivismen*. Mot bakgrund av det senaste seklets strävan att succesivt omfamna just denna modernare syn på lärande i bl.a. svensk skola, upplever jag det befogat att belysa dessa båda teoribildningar här. Ett uttryck för hur dessa teorier och perspektiv förutsätts samverka i skolan av idag, ges i följande citat hämtat ur *Bildning och kunskap – särtryck ur Skola för bildning* (Skolverket, 1997). En genomgång av (då) aktuell forskning på området resulterar delvis i följande sammanfattning:

Kunskaper kan inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklades./.../Skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas kunskapande blir meningsfullt (Skolverket, 1997, s. 47).

En tolkning av citatet är att kunskapen, i enlighet med konstruktivistisk teori, ska skapas av eleverna i och med att det i texten talas om deras *kunskapande*. Vidare betonas att kunskaperna ska betraktas som beroende av ett *socialt* sammanhang, vilket då ligger i linje med det som ovan definierats som en sociokulturell syn på lärande.

Här verkar det viktigt att studera skolans styrdokument för att se vad de förmedlar. Jag tycker att det är angeläget att intressera sig för hur styrande krafter menar att vi ska arbeta. Även om undervisningen naturligtvis inte regleras in i minsta detalj, är det ju ytterst dessa ord vi alla har att förhålla oss till i skolans värld. Dessa uttalade ambitioner kan därför tänkas bli viktiga för tolkningen av enkätresultaten, eftersom de påverkar såväl elevernas som lärarnas arbetssätt.

### 3.9 En analys av skolans formella krav (kurs-/läroplaner, mål och kriterier)

Verksamheten i gymnasieskolan, såväl som i skolsystemet i övrigt, regleras av läroplaner. Under ett antal år har vi nu i gymnasieskolan arbetat utifrån *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94), som infördes 1994. För elever som påbörjade sin gymnasieutbildning 2011 styrs verksamheten istället av en ny läroplan; *Gy 11*. Den här undersökningen påverkas alltså genom att en av de elevgrupper som besvarat enkäten omfattas av Gy 11, medan den andra gruppen studerar vidare under Lpf 94. Här ska vi nu först titta på de så kallade *programmålen* i den äldre läroplanen. I mitt tycke intar alltså det estetiska programmet här något av en särställning när det gäller skapande verksamhet, i jämförelse med övriga gymnasieutbildningar. Redan den inledande meningen i programmålen, slår fast att ”Estetiska programmet syftar till att ge grundläggande kunskaper inom kultur och estetik samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck” (Skolverket, 2008:A). Vidare betonas den skapande verksamheten i kommentaren till samma text:

Olika typer av skapande verksamhet har en central plats i programmet och ger eleverna stora möjligheter att utveckla fantasi och kreativitet. Koncentrationen och närvarokänslan i det skapande ögonblicket kan ge en stark personlig upplevelse. Men konstnärligt skapande handlar också i hög grad om att kommunicera med en publik (Skolverket, 2008:B).

Här framgår tydligt att den skapande inriktningen i hög grad sker i kontakten med en publik. En för eleven kritisk egenskap borde logiskt sett vara, förmågan att *kommunicera* sitt skapande.

Även i den nya gymnasiereformens (Gy 11) examensmål för det estetiska programmet, framgår att inriktningen avseende skapande och kommunikation i verksamheten kvarstår ”Utbildningen ska ge eleverna möjlighet att arbeta skapande. Både individuellt och i samverkan med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera tankar och idéer med estetiska uttrycksmedel” (Skolverket, u.å:A).

Här betonas alltså dessutom att kommunikationen av det skapade bör ske, inte bara på ett individuellt plan, utan också i en *social* kontext; alltså i samarbete med andra.

### 3.10 Kurs- och ämnesplaner i Musik

Det kan här vara på sin plats att bekanta sig även med de *kurs-/ämnesplaner* som är aktuella för det musikestetiska programmet. Dessa beskriver mål och centralt innehåll för de enskilda kurserna mer utförligt. Där återfinns också betygskriterier och kunskapskrav för elevernas räkning. Jag har därför valt att titta närmare på några musikinriktade kurser i Lpf 94 med möjlig betydelse för det jag vill undersöka. Det gäller då sammanhang där det i styrdokumentet uttalas krav på elevernas musikaliskt kommunikativa, eller kreativa förmåga.

### 3.11 Kursplanerna i Lpf 94

Kursplanerna för *Ensemble A och B* samt *Instrument/Sång Nivå 1, 2 resp. 3* analyseras här ytligt för att därefter utgöra bakgrund i en kortfattad jämförelse med liknande kurser i Gy 11.

#### 3.11.1 Ensemble A

Texten för kursen uttrycker inte specifikt att eleven behöver kunna kommunicera med en publik. Däremot förutsätter ensembleformen i sig att flera elever nödvändigtvis behöver närvara, vilket möjligen skulle kunna utgöra ett problem för vissa.

#### 3.11.2 Ensemble B

Inte heller i texten för fortsättningskursen framgår uttryckliga krav på publik kommunikation. I övrigt får nog i stort sett samma förutsättningar som ovan antas gälla, i fråga om potentiella problem för utsatta elever.

#### 3.11.3 Instrument/Sång Nivå 1, 2 resp. 3

Den enskilda instrumental/sångundervisningen är delad i tre nivåer.

*Nivå 1* innehåller enligt kursplanen inget uttalat krav på publikkontakt. Under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* beskrivs däremot att kursen som helhet ”avser att utveckla elevens förmåga att med hjälp av sitt instrument eller sin sång uttrycka sig musikaliskt samt förmedla ett musikaliskt budskap till en publik” (Skolverket, u.å:B).

*Nivå 2* innebär däremot en klar förändring eftersom det tydligt framgår av målen att eleven under kursens gång ska erbjudas ”övning i framförande inför publik” (Ibid). Dessutom säger texten att eleven efter avslutad kurs ska ”kunna spela eller sjunga för åhörare” (Ibid).

*Nivå 3* skall sedan ”vidareutveckla stilmedvetande, musikalisk kommunikationsförmåga och stimulera till personligt uttryck” (Ibid). Detta leder efter genomgången kurs till att eleven förväntas ”kunna spela eller sjunga för åhörare i skilda musikaliska sammanhang” (Ibid).

I den äldre kursplanen (Lpf 94) förekommer alltså uttalade krav på publikkontakt fr.o.m. *Nivå 2* i instrumentalundervisningen, men däremot inte alls i ensemblekurserna.

### 3.12 Förändringar i den ”nya” läroplanen

Den nya läroplanen bjuder på en del förändringar. Kursutbudet inom Lpf 94 delades i två kategorier, dels *Kärnämnen* som avsett de kurser som varit gemensamma för alla gymnasieelever såsom *Matematik, Svenska* o.s.v., samt *Karaktärsämnen*, som syftat på kurser specifika för den valda inriktningen, i detta fall olika musikkurser som t.ex. *Ensemble, Gehörs och musiklära/GeMu* m.m. Delningen består i den nya kursplanen, men de tidigare kärnämneskurserna kallas nu *Gymnasiegemensamma kurser*. För den här studiens räkning har detta ingen större betydelse, men upplysningsvis används i fortsättningen de äldre termerna *Kärnämnen* (Kä.), resp. *Karaktärsämnen* (Ka.) i rapporten. De kurser jag här har valt att titta närmare på påverkas inte så mycket till sin struktur, förutom att de försetts med nya namn. Däremot påverkas deras innehåll om man ser till den tänkbart kritiska punkten; publikkontakt. En översiktlig analys tycks nämligen visa att kurser i karaktärsämnen där denna punkt *inte* ingår i Gy 11, numera utgör sällsynta undantag i ämnesplaner som berör studerande på estetiska programmets musikinriktning.

### 3.13 Slutsats

Helhetsintrycket av läroplansanalysen är därför att kraven beträffande prestation inför publik förefaller ha ökat i Gy 11. Om inte annat såsom de förmedlas i styrdokument. Nu uttrycker ämnesplanernas betygsreglerande texter mer preciserade villkor. Detta på områden där kraven tidigare förekom endast i begränsad omfattning, eller inte alls.

### 3.14 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Det här kapitlet har försökt belysa en rad omständigheter och några teorier som på olika sätt antas ha anknytning till undersökningen. Vi har konstaterat att det är ett allmänmänskligt drag att försöka uppnå trygghet och att detta präglar vårt sätt att vara. I det sammanhanget har vi studerat *Maslows behovshierarki*, en teoribildning som uppger visa hur våra olika grundläggande behov, däribland trygghet, samspelar och påverkar oss.

När det gäller processer (*emotioner*) verksamma i den musikpedagogiska kontext som är aktuell i det här specifika fallet, har vi sett hur nervositet inför ett framträdande eller en instrumentalektion kan påverka en elev (*kamp- och flyktrespons*) och även ytligt berört vilka konsekvenser detta skulle kunna få i ett längre tidsperspektiv.

Eftersom arbetet fokuserar på prestationer har begreppet *prestationsmotivation* presenterats som ett, för den drabbade individen betydelsefullt spänningsfält, där viljan att lyckas befinner sig i ständig kamp med rädslan för att misslyckas med den föreliggande uppgiften. Det har konstaterats att den egna föreställningen av omgivningens tysta uppfattning om vad man realistiskt sett "borde" kunna behärska, kan utgöra stor påverkan på individen.

I ett försök att tillmötesgå önskemål från tidigare forskning på området (Irengård, 2008) har viss uppmärksamhet riktats mot *genusperspektivet*. Ett resultat av detta är att *tend-and-befriend-teorin* presenterats som genuskritisk reaktion mot den förutnämnda kamp- och flyktrespons-teorin. Vidare har forskning lyfts fram som intresserar sig för genuskillnader när det gäller elevers självupplevda prestationskrav, såväl som tidigare forskningsresultat om övriga olikheter könen emellan när det gäller bedrifter i skolans värld.

I en pedagogisk kontext har vi också tittat på teorier och motreaktioner om lärande (*konstruktivistisk/socialkonstruktivistisk-teori*) och kort bekantat oss med dess upphovsmän och förespråkare (*Piaget och Vygotskij*). Den senare av dem har i sammanhanget också fått bidra med det *sociokulturella perspektivet*.

Avslutningsvis har vi tittat på de formella krav som genom läroplaner, kursmål och betygskriterier, ytterst dikterar villkoren för skolarbetet. En kortfattad, enklare analys av dessa i sammanhanget aktuella dokument (*Lpf 94, Gy 11*), verkar visa på vissa skillnader årskurserna emellan på några förmodat viktiga punkter. Risken tycks möjligen finnas att de uttryckliga kraven ökat, när det gäller de av eleverna i undersökningsgruppen som påbörjat sin gymnasieutbildning under senare tid, alltså under Gy 11.

## 4. Metod

Jag har valt att använda mig av en enkätundersökning som redskap för den här uppsatsen. Det kan tyckas som ett något överraskande metodval med tanke på studiens uttalade ambitioner om fördjupning av en redan tidigare utförd enkätundersökning. Jag misstänker dock att man med väl formulerade enkätfrågor, kan nå de undersökningsmässiga resultat som eftersträvas och att metoden erbjuder goda möjligheter att på kort tid och med små resurser undersöka åsikter hos en relativt stor grupp. Man brukar i forskningssammanhang som dessa beteckna en studie såsom antingen *kvalitativ* eller *kvantitativ*. Skillnaden beskrivs förenklat på följande vis av Trost ”Om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt så skall man göra en kvantitativ studie. Om frågeställningen däremot gäller att förstå eller hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie” (Trost, 2010, s. 32).

Eftersom jag intresserat mig för hur *många* elever som upplevt otrygghet, bedömer jag utifrån det Trost säger att det måste handla om en studie med *kvantitativ* inriktning. Även om detta kan sägas gälla i huvudsak är det inte giltigt för hela enkätundersökningen eftersom jag ibland också efterfrågar *hur* eleverna upplevt vissa saker. Det tyder av allt att döma på att undersökningen även har inslag av *kvalitativ* art och att det därför rör sig om en kombination av dessa båda riktningar.

Metodvalet grundas ytterst på två ställningstaganden varav ett är etiskt och det andra praktiskt. Det förra ska vi mycket snart återkomma till. När det gäller de rent praktiska orsakerna, framstår alternativet intervjuer som mindre genomförbart eftersom de åsikter vi här önskar fördjupa oss i, uttrycks av ganska många. Frågesamtal med *alla* elever skulle sannolikt ge högst tillfredställande svar, men metoden skulle vara alltför omfattande med tanke på de ramar som resurs- och tidsmässigt omger en studie av den här typen. Stukát menar att ”när man vill nå fler människor än vad som är möjligt vid intervjuer eller observationer kan användandet av frågeformulär vara den relevanta metoden” (Stukát, 2005, s. 42). Han visar också på andra fördelar med metoden, såsom att man ”slipper intervjuareffekten (omedveten styrning) som ju är en oönskad säkerhetsfaktor/...” (Ibid, s. 43). Irengårds (2008) arbete som jag helt kort refererade till som inspirationskälla i litteraturdelen, är dessutom en intervjustudie. Inte minst därför är jag av uppfattningen att det kan finnas anledning att välja en annan metod i min undersökning, som ju delvis fokuserar samma ämne.

### 4.1 Etiska överväganden

I undersökningar i allmänhet och i synnerhet sådana som berör känsliga frågor, är det viktigt att den svarande kan förbli *anonym*. Dessutom är det sannolikt av största vikt för studiens vidkommande att den som svarar, oavsett hur *konfidentiell* undersökningen än må vara, verkligen upplever situationen som säker med tanke på brukliga krav på personlig integritet. Skillnaden mellan ovanstående båda begrepp kan beskrivas på följande sätt:

...om en enkät är *anonym*, finns varken namn, nummer eller annan möjlighet till identifiering på den./.../Är enkäten *konfidentiell* betyder det att vi vet vem vi har fått svar från men att det är bara vi som har tillgång till de uppgifterna (Patel & Davidson, 1991, s. 70).

Stukát (2005) belyser fyra olika *etiska principer* som HSFR (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) sammanställt och som bör vägleda den forskande i kontakten med de informanter som studien omfattar. Dessa principer är: *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *Konfidentialitetskravet* och *Nyttjandekravet*. Enligt min tolkning kan de beskrivas på följande sätt:

*Informationskravet* innebär att informanterna har rätt att få veta vad studien syftar till, att deras deltagande är frivilligt och att de själva kan få avbryta närhelst de önskar. I fallet med den här undersökningen informerades eleverna muntligen om detta av sina resp. lärare. Enligt uppgift från dessa valde ingen att avböja medverkan eller avbryta deltagandet så länge arbetet med att svara på enkäten pågick. Jag tolkar detta som att alla elever därmed gett sitt samtycke till medverkan i enkäten och i studien som helhet.

*Samtyckeskravet* går även det till viss del ut på att den som deltar i studien, gör det av fri vilja. Här finns därutöver också kravet att tillstånd bör inhämtas från t.ex. skolledning eller målsman i de fall informanten är under 15 år gammal och frågorna kan vara att betrakta som känsliga. I den frågan kontaktade jag inledningsvis skolledningen för att få tillstånd till min undersökning. Bedömningen gjordes att tillstånd från målsmän inte var nödvändigt i detta fall.

*Konfidentialitetskravet* handlar om att bl.a. person- och andra känsliga uppgifter, hanteras på så sätt att ingen obehörig skall kunna nå dem. I den här anonyma enkätundersökningen har inga identifierbara personuppgifter förekommit, möjligen undantaget min inledande kontakt med skolledningen där den administrativa personalen själva måste haft tillgång till sådana uppgifter, samt ev. den närvaroregistrering av samtliga elever som av helt andra orsaker utfördes den aktuella undersökningdagen. Oavsett detta har jag själv aldrig haft tillgång till uppgifter som precis kunnat identifiera någon av de deltagande eleverna. Jag hämtade vidare enkäterna själv direkt efter samlingen för att undvika risken att någon obehörig ev. skulle kunna ta del av materialet. Ingen annan har heller varit inblandad under forskningsprocessen. Jag bedömer därför risken för identifikation som så minimal som överhuvudtaget varit möjligt i det här fallet.

*Nyttjandekravet* är en försäkran om att uppgifter som samlats in i forskningssyfte inte används i fel syfte, t.ex. "...för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften" (HSFR u.å). Att de uppgifter jag samlat in i samband med den här studien skulle hamna i orätta händer i det avseendet förefaller mig högst osannolikt. Jag har personligen heller inte några sådana avsikter. Det insamlade enkätmaterialet kommer för säkerhets skull också förstöras. Missbruk av det insamlade råmaterialet borde därmed vara närmast obefintlig.

Sammanfattningsvis kan den här enkäten sannolikt betecknas som konfidentiell i den meningen att jag själv vet vilken skola och vilka klasser det handlar om. Den är samtidigt anonym eftersom inga namn eller namnteckningar förekommer. Däremot efterfrågas kön och årskurs då dessa parametrar utgör för analysen viktiga variabler. Eftersom jag själv inte fanns på plats blir risken för möjlig identifikation närmast obefintlig. Effekten blir förhoppningsvis att eleverna, i jämförelse med alternativet intervjuer, då anonymitet i princip borde vara omöjlig att uppnå, lite mer otvunget kan svara uppriktigt på enkätens frågor. Angelägenheter som i en intervjusituation kanske lätt skulle kunna upplevas som känsliga och där den intervjuades svar på så sätt riskerar att indirekt styras av min närvaro. Jag tycker mig alltså finna stöd för detta resonemang i det citat av Stukát som jag presenterade inledningsvis i detta kapitel. Vid sidan av tidigare nämnda praktiska motiv, är detta alltså den huvudsakliga anledningen till mitt val av enkät som undersökningsmetod.

## 4.2 Elevgrupperna

Föresatsen med enkätundersökningen var att den minst skulle omfatta samma population som föregående studie, d.v.s. så långt som möjligt; samma individer. Givetvis bortsett från de elever som ev. bytt skola eller slutat/tillkommit av andra orsaker. Utöver detta framstod det viktigt att också följa upp om de tendenser som framkommit tidigare spridit sig till lägre årskurser. Av den anledningen undersöktes årskurs 3 och årskurs 1. Åk3 utgörs här av 43 elever, 25 kvinnor och 18 män, av vilka alltså de flesta förutom det fåtal som ev. tillkommit, ingick i föregående undersökning. På så sätt är de självskrivna som undersökningsgrupp. Åk1 som här också består av 43 elever, 30 kvinnor och 13 män, berördes inte av den tidigare enkätstudien eftersom de helt enkelt inte hunnit börja gymnasiet när den utfördes. Inte minst av den anledningen blir de intressanta i sammanhanget. Förutom att Åk1 utgör kontrollgrupp i förhållande till Åk3, uppstår som vi sett i föregående kapitel, möjligheten att jämföra de båda klassernas enkätresultat också ur ett styrdokumentperspektiv.

## 4.3 Undersökningstillfället

Enkätundersökningen utfördes i klassrumssituationer på den aktuella skolan under en schemabrytande dag i slutet av höstterminen. Jag fick redan på morgonen information om hur närvaron såg ut och kunde därför planera upplägget därefter. Alla skulle tacksamt nog finnas närvarande vid ett och samma tillfälle. På så vis kunde jag förhoppningsvis undvika risken att eleverna påverkades av andra genom de spontana samtal som annars lätt uppstår i samband med enkätundersökningar när de sker på annat sätt, eller omfattas av mer generösa tidsramar. Tyvärr fungerade inte en enda gemensam samling av praktiska, lokalmässiga skäl. Eftersom eleverna istället samlades klassvis, verkade det bäst att överlämna tillsynen och enkäthanteringen till resp. lärare. En introduktion av mig personligen hade dessutom fördröjt det hela då jag bara kunde befinna mig i ett klassrum åt gången. Jag fanns därför inte närvarande under själva undersökningen; ett delvis medvetet val för att inte påverka eleverna i deras tolkning av enkätfrågorna och samtidigt närmast helt utesluta risken att jag skulle kunna identifiera någon av dem. Funderingar och spörsmål från informanterna om frågeställningarna dyker förmodligen alltid upp och på detta sätt tolkades enkäten garanterat av en i förhållande till studien utomstående person, oavsett om det handlade om eleverna själva eller deras resp. lärare. Tidsmässigt fanns ca. 45 min. till förfogande och utöver detta en efterföljande kort rast som hade kunnat utnyttjas vid behov, vilket inte skedde.

Som uppföljning av min enkätstudie har jag då och då sedan undersökningstillfället, även pratat med undervisande lärare på skolan för att bilda mig en uppfattning om deras bild av den fortsatta utvecklingen. Dessa informella samtal är dock inget jag i detalj återger i rapporten.

## 4.4 Bearbetning av enkätsvaren

Enkätsvaren har bearbetats statistiskt utifrån grupperna *Kön* och *Årskurs* eftersom litteraturgenomgången, i fråga om genus, riktat mitt intresse i den riktningen, samt av intresse för om den tidigare observerade otryggheten bland eleverna verkat bestå, i fråga om årskurs. Det verkade intressant att också studera materialet ur ett årskursperspektiv med tanke på att undersökningen omfattar två olika läroplaner. I den händelse stora skillnader mellan de två grupperna skulle kunna observeras kanske en del av förklaringen skulle gå att finna där? Min egen analys av Lpf 94 i förhållande till Gy 11 i litteraturdelen visade ju trots allt på vissa formella skillnader i fråga om kriterier de båda läroplanerna emellan.



Alla inlämnade enkäter försågs med ett nummer. Därefter sammanställdes en översikt där *Kön* och *Årskurs* lättare kunde identifieras för varje elevsvar med hjälp av detta nummer. De kvantitativt inriktade frågorna behandlades direkt statistiskt och resultatet placerades i tabeller kopplade till resp fråga. I presentationen av tabellerna i den följande resultatdelen använder jag mig genomgående av *antal* elever istället för *procent* som annars varit ett alternativ. Procentsatser presenteras istället i direkt anslutning till varje fråga under rubriken ”*Kommentarer*”. Där sammanfattas också tabellens mest iögonfallande resultat. I enstaka fall, kanske främst när det gäller öppna frågor, har jag i sammanställningen i resultatdelen varit tvungen att göra en kort analys för att kunna åskådliggöra det hela på ett begripligt sätt. Trost skriver gällande öppna frågor, alltså frågor utan fasta svarsalternativ, att ”Svaren har ofta /.../ flera dimensioner. I princip är det bra och intressant eftersom man då får information om hur de svarande associerar” (Trost, 2007, s. 74 ff). Vidare höjer han ett varnande finger för att använda denna typ av frågor i enkäten eftersom det ofta är svårhanterligt att bearbeta resultaten. Jag tyckte ändå det kunde vara värt att försöka i några fall. Elevernas svar på de lite öppnare frågorna med *kvalitativ* inriktning, behövde alltså först analyseras och därefter inordnas i en rad representativa kategorier. Därefter genomgick även några av dessa frågor en statistisk behandling, medan andra lämnades i sitt ursprungligt kvalitativa tillstånd med hänsyn till innehållets art.

#### 4.5 Validitet

Med validitet menas ”att instrumentet eller frågan ska mäta det den är avsedd att mäta” (Trost, 2007, s. 65). I det här fallet har jag därför efter bästa förmåga konstruerat enkätfrågorna så att elevernas svar ska kunna bidra till en lösning av den tredelade centrala frågeställningen.

#### 4.6 Reliabilitet

Valet av enkät som metod grundade sig delvis på förhoppningen att eleverna skulle uppleva detta alternativ som säkrare och att sannolikheten att få uppriktiga och tillförlitliga svar därmed borde öka. Som jag beskrivit försökte jag undvika påverkan eleverna sinsemellan genom att utföra enkätundersökningen vid ett och samma tillfälle. För att minimera risken för ofrivillig styrning från min sida i form av svar på ev. följdfrågor från eleverna, var jag inte själv närvarande vid ifyllandet av enkäten. I stort sett hela gruppen som omfattades av den förra enkäten, deltog i den här undersökningen och jag bedömde därmed möjligheten att få en bra överblick som ganska god. Verkligheten visade dock att det *interna bortfallet* alltså enskilda enkätfrågor som eleverna inte svarat på, blev oväntat högt på några frågor.

#### 4.7 Generaliserbarhet

De resultat som studien lett fram till är egentligen inte giltiga annat än för den elevgrupp som enkäten omfattade. Eftersom det här arbetet syftade till en uppföljande studie av en specifik elevgrupp, har jag i grunden heller aldrig haft mer omfattande ambitioner än så. Troligen uppdagas i studier av den här typen alltid oväntade resultat som är frestande att få kalla giltiga också i ett större perspektiv. I den händelse några sådana skulle förekomma i det här fallet, ser jag dessa som intressanta *tendenser* snarare än något annat. Istället för att betraktas som tillämpliga i vidare mening, kan de alltså få fylla en minst lika viktig funktion som ögonöppnare och uppslag till fortsatt forskning.

## 5. Resultat och analys

I detta kapitel återges enkätsvaren i undersökningen i form av statistik över hur eleverna svarat utifrån variablerna; *kön, årskurs och förhållande till den svarande gruppen som helhet*. Eleverna har i vissa fall svarat på ett sätt som är svårt att tyda, t.ex. angett fler än ett alt. eller valt att skapa egna svarsalternativ utöver de i förväg givna. Dessa svar redovisas i en egen kategori märkt (?). Alla procentsatser är genomgående avrundade till närmaste heltalsvärde.

### 5.1 Fråga 1. Vad innebär "Att känna trygghet i skolan" för dig?

81 elever (53 kvinnor/28 män) har skriftligen svarat tydligt på frågan. Efter en tolkande analys som syftat till att koncentrera resp. elevsvar, framträder konturerna av fyra något olika kategorier avseende hur eleverna definierar begreppet. En kategori där tryggheten uttryckligen tycks kopplad främst till olika *relationer* med kompisar/lärare m.m. (A), en där begreppen *respekt* och omgivningens *acceptans* framstår som viktiga (B), en kategori där *självssäkerhet* förefaller vara av stor betydelse (C), samt slutligen en grupp elever som mindre preciserat verkar ge uttryck för behovet av en *positiv känsla*, som betydelsefullt för att kunna känna trygghet (D).

Nedan fyra exempel för att illustrera resp. kategori:

(A) "Att ha kompisar i skolan och en bra relation till sina lärare"

(B) "Att känna sig accepterad och inte vara rädd för att vara sig själv"...

(C) "Att man känner sig självssäker och har någon att prata med"

(D) "Att man inte känner sig otrygg, det känns bra att vara i skolan"

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
A = 18	5	3	5	5
B = 18	8	4	5	1
C = 18	7	1	6	4
D = 27	8	3	9	7
? = 5	(2)	(2)	(0)	(1)

(Tab. 1)

Kommentarer:

- En stor del av de svarande har mer generellt uttryckt behovet av en *positiv känsla*, som betydelsefullt när det gäller trygghet i skolan (D).
- De som synbart har valt att beskriva begreppet lite mer exakt, är jämnt fördelade i grupperna A, B och C.
- Av de kvinnor som svarat, förefaller 19% (10/53) främst fokusera *relationer*, ca 25% (13/53) betonar *respekt/acceptans* och ungefär 25% tycks anse att *självssäkerhet* är viktigast. Motsvarande andel av de svarande männen är (i samma ordning) ca 29%, 18% resp. 18%.
- I Åk1 har 21% valt alt. A, 31% valde alt. B och 21% har valt alt. C. Motsvarande siffror i Åk3 ser ut på följande sätt: A = 24%, B = 14% och alt. C = 24%.

### 5.2 Fråga 2: Känner du dig i allmänhet trygg när du är i skolan?

Alla 86 elever har svarat "JA" på frågan. Alternativet var "NEJ".

### 5.3 Fråga 3. Har Du vid något tillfälle under gymnasietiden känt någon form av osäkerhet/otrygghet under en skoldag?

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Ja = 27	12	3	8	4
Nej = 58	17	10	17	14
? = 1	(1)	(0)	(0)	(0)

(Tab. 2)

Kommentarer:

- Omkring 1/3 (27/86) av de tillfrågade har någon gång upplevt otrygghet i gymnasiet
- Fördelat på 37% av kvinnorna (K1+K3) och omkring 22% av männen (M1+M3)
- I årskurs 1 har 36% upplevt otrygghet medan motsvarande siffra i åk 3 är 28%
- Könsfördelning i Åk1 avseende "otrygghet" är 41% av kvinnorna mot 23% av männen!
- Motsvarande siffror i Åk3 är 32% resp 22%

### 5.4 Fråga 4. Vilken typ av otrygghet rörde det sej i så fall om?

De som ovan uppgett att de upplevt otrygghet (totalt 27 st) svarade, resten hänvisades vidare. Alternativen "Fysisk otrygghet" samt "Psykisk otrygghet" fanns här att välja mellan. Några svarande valde dock båda, vilket visas i tab. under rubriken "Båda".

Totalt = 27	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Fysisk o. = 1	0	0	0	1
Psykisk o. = 21	9	1	8	3
Båda = 3	1	2	0	0
? = 2	(2)	(0)	(0)	(0)

(Tab. 3)

Kommentarer:

- Majoriteten av de svarande (21/27 st) upplever att det handlade om psykisk otrygghet.
- Ett fåtal har uppgett båda alternativen eller svårtolkade svar (?)
- De få förekommande fallen av uttalad fysisk otrygghet, kan möjligen röra sig om missförstånd om man ser till kommentarerna eleverna lämnat i det bifogade kommentarsfältet: "*Vet inte om jag bara inbillade mig*", "*Måste stå och sitta hela tiden*", "*Att känna sig sämre*" samt "*Ignorerad*" (som kanske likaväl kan tolkas som någon form av psykisk otrygghet).
- När det gäller övriga elevers skriftliga kommentarer, ang. psykisk osäkerhet, förefaller man kunna urskilja fyra olika riktningar: en där relationer, el. snarare avsaknad av dessa, verkar vara i fokus (A), en där utsatthet i förhållande till omgivningen (andras åsikter om mig) tycks viktigast (B), en grupp där oro/stress över skolarbetet (prov/inlämningar) framstår som en central fråga (C), samt en kategori där eleverna uttrycker sig mer odefinierat och allmänt om otrygghet (D).

Här följer ett exempel ur var och en av kategorierna:

- (A) "*Att man inte har någon att vara med, känner sej ensam.*"
- (B) "*Vill inte att folk ska skratta åt mig*".
- (C) "*Mycket oro utöver prov/inlämningar m.m.*"
- (D) "*Lite svårt att förklara, bara en lite obekvämlig känsla man kan få.*"

### 5.5 Fråga 5. Upplever du att det råder ”konkurrens” mellan elever i din klass, när det t.ex. gäller vem som är ”bäst” i ett visst ämne?

De fyra svarsalternativen; 1. ”Ja” 2. ”Nej” 3. ”Ja, framförallt i kärnämnen” d.v.s. Svenska, Engelska, Matematik m.m. (Ja/Kä) 4. ”Ja, framförallt i karaktärsämnen” i detta fall alltså musikorienterade ämnen (Ja/Ka).

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Ja = 9	2	2	4	1
Ja/Kä. = 3	1	0	2	0
Ja/Ka. = 18	4	1	10	3
Nej = 54	21	10	9	14
? = 2	(2)	(0)	(0)	(0)

(Tab. 4)

Kommentarer:

- 36% av de tillfrågade (30/84) har upplevt någon form av konkurrens.
- Av dessa har 22% (18/84) uppgett att fenomenet främst är kopplat till karaktärsämnen.
- Det noteras att 43% av kvinnorna (23/53) upplever en konkurrenssituation (eftersom de svarat ”JA” i någon form) i jämförelse med männen, där motsvarande siffra är 23% (7/31)!
- Fördelningen mellan årskurserna beträffande de som upplever konkurrens, är 24% (10/41) för Åk1 resp 47% (20/43) för Åk3.

### 5.6 Fråga 6. Upplever du den situationen som positiv eller negativ?

55 av 86 elever har svarat tydligt på frågan (36 kvinnor/19 män). Alternativen ”Positivt” och ”Negativt” fanns. I tab. nedan visas därför den föregående frågans olika kategorier, nu fördelat i positivt (Pos) resp. negativt (Neg.). (Kä.) = Kärnämnen, (Ka.) = Karaktärsämnen.

Totalt = 55	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Ja/Pos = 1	0	1	0	0
Ja/Neg = 4	1	1	2	0
Ja/Kä./Pos = 0	0	0	0	0
Ja/Kä./Neg = 2	1	0	1	0
Ja/Ka./Pos = 0	0	0	0	0
Ja/Ka./Neg = 9	2	0	6	1
Nej/Pos = 38	16	6	6	10
Nej/Neg = 1	0	0	1	0

(Tab. 5)

Kommentarer:

- 27% (4+2+9/55) av de som svarat på frågan har upplevt någon form av konkurrens och betraktar detta som negativt. Dessa 27% bestod till 16 procentenheter (9/55) av elever som upplevt negativ konkurrens främst i karaktärsämnen, till ca 4 procentenheter av elever som hade motsvarande erfarenhet av kärnämnen, samt till ca 7 procentenheter av elever som inte specifikt angett kärn-/alt. karaktärsämnen, som källa för den upplevda negativa konkurrensen.
- Ur genusperspektiv är det värt att notera att denna grupp (27% av de 55 svarande), består av 13 kvinnor och 2 män!
- Av de 13 kvinnor som ovanstående grupp omfattar, återfinns 4 st i Åk1 samt 9 st i Åk3.

### 5.7 Fråga 7. Hur skulle du sammantaget bedöma din egen "förmåga" i skolans kärnämnena (Svenska, Engelska, Matematik m.m.)?

74 elever (50 kvinnor/24 män) har svarat tydligt.

Alternativen "Bättre än genomsnittet" (Bättre), samt "Sämre än genomsnittet" (Sämre) gavs. Några elever valde dock att skapa ett eget, alt., vilket redovisas som (?) i tab. Dessa svar kan tolkas som ett passivt ställningstagande, alltså varken bättre eller sämre än genomsnittet.

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Bättre = 56	21	7	18	10
Sämre = 18	7	3	4	4
? = 12	(2)	(3)	(3)	(4)

(Tab. 6)

Kommentarer:

- 76% (56/74) av de som svarat tydligt på frågan uppfattar sig som bättre än genomsnittet i kärnämnena, om endast alternativet "sämre" ges.

- Av kvinnorna bedömer 22% (11/50) i den svarande gruppen kvinnor, att de är "sämre" än genomsnittet. Motsvarande siffra för männen är 29%.

- Av de som svarat i Åk1 bedömer sig 26% (10/38) som sämre. Motsvarande siffra för Åk3 är 22% (8/36).

### 5.8 Fråga 8. Hur skulle du sammantaget bedöma din egen "förmåga" i skolans karaktärsämnen (Ensemble, In/Så-undervisning, GeMu m.m.)?

77 elever (50 kvinnor/27 män) har svarat tydligt på frågan. Samma förutsättningar som i föregående fråga gäller här.

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Bättre = 66	23	11	18	14
Sämre = 11	3	0	6	2
? = 9	(4)	(2)	(1)	(2)

(Tab. 7)

Kommentarer:

- Av de svarande tycker 86% (66/77) att de är bättre än genomsnittet i karaktärsämnen.

- Av kvinnorna anser sig 18% (9/50) i den svarande gruppen kvinnor som sämre än genomsnittet, när det gäller männen är andelen 7%!

- Av svarande i Åk1 bedömer sig 8% (3/37) som sämre. I Åk3 är andelen 20% (8/40).

### 5.9 Fråga 9. Till vilken grad (skala 1-6) upplever du att du ”vågar misslyckas” inför...

- (A) ...dina närmaste kompisar i skolan?
- (B) ...dina klasskamrater?
- (C) ...övriga elever i skolan?
- (D) ...dina lärare?
- (E) ...okända människor?

85 st elever (54 kvinnor/31 män) har tydligt, som svar på var och en av de fem frågorna (A-E) ringat in en siffra på en skala mellan 1 och 6 (där 1 står för att ”inte våga misslyckas” och 6 för att ”våga misslyckas”). Resultatet presenteras i följande två tabeller (Åk1 samt Åk3) som visar resp. fråga (A-E) samt hur många individer (X-antal kvinnor + X-antal män) som valt resp. skalsteg (1-6). Gråmarkeringen indikerar de elever som till olika grad uppgett att de ”inte vågar” misslyckas.

Åk 1 K1+M1	Fråga A:	Fråga B:	Fråga C:	Fråga D:	Fråga E:
Skalsteg 1:	0 + 0	0 + 0	3 + 0	2 + 1	3 + 1
Skalsteg 2:	1 + 0	2 + 0	7 + 0	3 + 1	7 + 1
Skalsteg 3:	3 + 0	9 + 1	13 + 4	5 + 1	9 + 3
Skalsteg 4:	3 + 2	11 + 3	6 + 2	9 + 1	3 + 1
Skalsteg 5:	11 + 0	6 + 3	0 + 3	9 + 3	5 + 3
Skalsteg 6:	12 + 11	2 + 6	1 + 4	2 + 6	3 + 4

(Tab. 8.1)

Åk 3 K3+M3	Fråga A:	Fråga B:	Fråga C:	Fråga D:	Fråga E:
Skalsteg 1:	0 + 0	3 + 0	2 + 0	3 + 0	4 + 0
Skalsteg 2:	1 + 0	3 + 0	6 + 0	2 + 0	4 + 0
Skalsteg 3:	2 + 0	5 + 0	10 + 3	3 + 0	5 + 6
Skalsteg 4:	4 + 2	8 + 7	4 + 7	11 + 5	6 + 4
Skalsteg 5:	10 + 4	3 + 5	1 + 5	3 + 8	3 + 4
Skalsteg 6:	7 + 12	2 + 6	1 + 3	2 + 5	2 + 4

(Tab. 8.2)

#### Kommentarer:

- Ca 50% (42/85) av de svarande uttrycker att de vågar misslyckas (Fråga A/skalsteg 6) inför sina närmaste vänner. Den ganska höga siffran är kanske inte särskilt anmärkningsvärd.
- Å andra sidan befinner sig omkring 8% (7/85) av eleverna inom skalsteg 1-3 (gråmark.), vilket alltså innebär att man inte vågar misslyckas ens inför sina närmaste vänner.
- Gällande att våga misslyckas inför sina klasskamrater (B), hamnar ca 27% (23/85) inom skalsteg 1-3, som indikerar att man inte vågar misslyckas alls eller i så hög grad.
- När det gäller att våga misslyckas inför övriga elever i skolan (C), anger ca 56% (48/85) av de svarande en siffra inom det kritiska ”vågar inte” området (skalsteg 1-3).
- Avseende ”osäkerhet” noteras viss övervikt för Åk1, särskilt inför ”okända” människor.
- De som inte vågar misslyckas är till en anmärkningsvärd majoritet kvinnor! Ser man skalsteg 1-3 som ett ”kritiskt” område för resp fråga A-E, framträder följande könsfördelning:

Fråga A: 13% av kvinnorna	0% av männen
Fråga B: 41%	3%
Fråga C: 76%	23%
Fråga D: 33%	10%
Fråga E: 59%	36%

### 5.10 Fråga 10. Hur ofta ”presterar” du i skolan på något sätt inför människor du känner? (Redovisning/föredrag, lektion, konsert m.m.)

82 elever (52 kvinnor/30 män) har gett tolkningsbara svar bland de sex alternativen:  
Någon gång per; 1. Dag 2. Vecka 3. Månad 4. Halvår 5. År 6. Aldrig.

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Dag = 14	11	2	0	1
Vecka = 43	15	7	9	12
Månad = 19	2	2	11	4
Halvår = 4	0	1	2	1
År = 2	0	0	2	0
Aldrig = 0	0	0	0	0
? = 4	(2)	(1)	(1)	(0)

(Tab. 9)

Kommentarer:

- Majoriteten anger att de (inför människor de känner) presterar någon gång inom tidsintervallet ”varje dag” till ”en gång per månad”. Tyngdpunkten ligger på veckovisa tillfällen.
- Åk1 förefaller uppleva att de presterar ”oftare” i jämförelse med Åk3.
- I Åk1 upplever 93% (26/28) av de kvinnor som svarat tydligt att de presterar *minst* ”en gång i veckan”. När det gäller de svarande männen i samma årskurs, är motsvarande andel 69%.
- I Åk3 upplever däremot 38% av kvinnorna att de presterar *minst* ”en gång i veckan”, medan motsvarande siffra för männen är 72%.

### 5.11 Fråga 11. Vilken typ av verksamhet rör det sig då *oftast* om?

79 elever (50 kvinnor/29 män) har svarat tolkningsbart.

De tre svarsalternativen; 1. Föredrag-Muntlig redovisning 2. Konsert-Uppvisning-Idrottsevenemang 3. Lektionstillfälle. (Ytterligare en ”Övrigt”-kategori med möjlighet att skriva fanns, men ingen utnyttjade detta).

Totalt = 82	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Föredr. = 15	3	2	6	4
Konsert = 34	11	5	10	8
Lektion = 30	13	4	7	6
? = 3	(1)	(1)	(1)	(0)

(Tab. 10)

Kommentarer:

- Den upplevda prestationsinsatsen förefaller framförallt koncentrerad till konsertverksamhet. Denna uppfattning verkar gälla oavsett kön (42% av de svarande kvinnorna är av denna åsikt, jämfört med 45% av männen.) Årskursmässigt är fördelningen 40% (Åk1) resp 43% (Åk3).
- När det gäller att huvudsakligen betrakta *lektioner* som arena för prestationer, förefaller kvinnorna i Åk1 något överrepresenterade i jämförelse med övriga grupper.

### 5.12 Fråga 12. Brukar du uppleva obehag i ett sådant sammanhang?

78 elever (49 kvinnor/29 män) har gett ett tydligt svar.

De fyra alternativen; 1. Alltid 2. Oftast 3. Sällan 4. Aldrig

Totalt = 82	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Alltid = 1	1	0	0	0
Oftast = 20	5	1	11	3
Sällan = 48	21	7	8	12
Aldrig = 9	0	3	3	3
? = 4	(1)	(1)	(2)	(0)

(Tab. 11)

Kommentarer:

- Även om de flesta av de svarande uttryckte att de "sällan" alt. "aldrig" upplever obehag i de sammanhang de tidigare identifierat som prestationskrävande, anger 27% (21/78) att de "oftast" alt. "alltid" upplever obehag i sådan kontext.
- Noterbart om den sistnämnda gruppen, är att 17 av dessa 21 elever är kvinnor (35% av de svarande kvinnorna jämfört med 14% av männen)!
- Av de tydligt svarande i Åk1 uppger 18% att de "oftast" alt. "alltid" upplever obehag, i jämförelse med Åk3 där motsvarande siffra är 33%.

### 5.13 Fråga 13. Hur stort obehag upplever du i så fall?

66 elever (45 kvinnor/21 män) har avgett ett tydligt svar. Man har ringat in en siffra på en skala mellan 1 och 6 (där 1 står för "Lite obehag" och 6 för "Stort obehag"). De som i ovanstående svar uppgett att de "Aldrig" upplever obehag (9 elever) hänvisades vidare.

Totalt = 73	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Skalsteg 1 = 11	5	1	2	3
Skalsteg 2 = 20	7	2	7	4
Skalsteg 3 = 15	8	2	2	3
Skalsteg 4 = 12	5	2	3	2
Skalsteg 5 = 7	0	0	5	2
Skalsteg 6 = 1	1	0	0	0
? = 7	(2)	(2)	(2)	(1)

(Tab. 12)

Kommentarer:

- Alla de som svarat på fråga 13 (d.v.s. 73 st) eller 85% av totalgruppen (73/86), måste sägas uppleva någon grad av obehag i samband med prestation även inför människor de känner.
- (De svarande i Åk1 utgör i detta fall 86% av antal Åk1-elever, 37 av 43 st medan de i Åk3 som svarat utgör 84% el. 36 av 43 st, d.v.s. den statistiska fördelningen är likvärdig).
- Andelen kvinnor som upplever obehag i någon grad, utgör ca 89% av den totala andelen kvinnor i undersökningen (49/55). För männen är andelen ca 77% (24/31).
- Av de kvinnor som svarat tydligt, har ca 31% (14/45) svarat inom det mest kritiska, grå området (Skalsteg 4-6), medan motsvarande siffra för männens del är 29% (6/21).



#### 5.14 Fråga 14. Av vilken anledning upplever du i så fall *främst* obehag?

62 elever (42 kvinnor/20 män) har svarat på ett statistiskt brukbart vis.

De tre svarsalternativen; 1. "Främst eftersom jag måste vara i centrum" 2. "Främst eftersom de andra kan bedöma min insats" 3. "Jag upplever att det *främst* är obehagligt eftersom: \_\_\_\_\_"

Totalt = 73	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Jag i centrum = 12	4	2	2	4
Andras bedömn. = 40	19	3	13	5
Annat = 10	1	2	3	4
? = 11	(4)	(2)	(3)	(2)

(Tab. 13)

Kommentarer:

- Av de svarande upplever ca 65% andras bedömning som den främsta källan till obehag.
- Omkring 76% av kvinnorna som svarat pekar på just ovanstående anledning som främsta orsak. Motsvarande siffra för de svarande männen är 40%.
- Totalt 71% (22/31) av de som svarat i Åk1 samtycker till detta, i Åk 3 är andelen 58%.
- Ungefär 16% (10/62) har skriftligen angett andra orsaker till sitt upplevda obehag. Dessa svar skulle efter en analys kunna sorteras i tre huvudkategorier: en där självkritik tycks vara den primära orsaken till obehag (A), en som ger uttryck för utsatthet i olika former (B), samt slutligen en där källan till obehag beskrivs i ganska odefinierade ordalag eller förefaller mer diffus (C). Nedan tre exempel som får representera resp. kategori:  
(A) "Jag känner mig otrygg/osäker, rädd att göra mig själv besviken."  
(B) "Vissa i klassen drar ur sig onödiga kommentarer."  
(C) "Snarare nervositet, men snarare positivt."

#### 5.15 Fråga 15. Till vilken grad upplever du att du blir "bedömd" av gruppen i ett sådant sammanhang?

62 elever (42 kvinnor/20 män) har svarat tydligt.

Återigen utgörs svarsalternativen av en skala i sex steg, varav det lägsta (1) representerar "Lite" och det högsta (6) "Mycket".

Totalt = 73	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Skalsteg 1 = 3	2	0	0	1
Skalsteg 2 = 9	2	1	2	4
Skalsteg 3 = 13	8	0	3	2
Skalsteg 4 = 16	4	4	3	5
Skalsteg 5 = 13	5	2	5	1
Skalsteg 6 = 8	4	0	4	0
? = 11	(3)	(2)	(4)	(2)

(Tab. 14)

Kommentarer:

- 1/3 av de svarande upplever att de till hög grad (gråmarkerade Skalsteg 5-6) blir bedömda av gruppen. 43% (18/42) av de svarande kvinnorna återfinns här, jämfört med 15% av männen!
- Ingen större skillnad kan noteras mellan årskurserna: Åk1 30% (11/37), Åk3 28% (10/36).

### 5.16 Fråga 16. Hur ofta presterar du (inom skolans verksamhet) på något sätt inför en grupp människor du *inte* känner? (Muntlig redovisning, föredrag, konsert m.m.).

84 elever har gett ett användbart svar. Frågan är en ”repris” av den tidigare frågan som fokuserar prestation inför ”...människor du *känner*...” (jfr. fråga 10).

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Dag = 0	0	0	0	0
Vecka = 13	8	3	0	2
Månad = 36	14	8	8	6
Halvår = 29	7	2	13	7
År = 6	0	0	4	2
Aldrig = 0	0	0	0	0
? = 2	(1)	(0)	(0)	(1)

(Tab. 15)

Kommentarer:

- Majoriteten anger här en ”frekvens” som landar i gränslandet mellan alt. ”varje månad” och ”halvår”. Tyngdpunkten ligger dock på ”varje månad”.
- Åk1 förefaller även i detta fall (jfr. fråga 10). uppleva att de presterar ”oftare” än Åk3.
- I Åk1 upplever 27% av kvinnorna (8/30) att de presterar inför okända i omfattningen ”en gång i veckan”, medan motsvarande andel är 23% för männen i samma årskurs.
- I Åk3 upplever ingen av kvinnorna att de presterar inför okända ”en gång i veckan”. Däremot menar 32% av dem att de någon gång per månad upplever detta. Tyngdpunkten tycks här hamna på ”halvår”.
- 11% av männen i Åk3 (2/18) har valt alt. ”varje vecka”, medan de allra flesta dock hamnar inom fältet ”halvår/månad”.

### 5.17 Fråga 17. Vilken typ av verksamhet rör det sig då *oftast* om?

82 elever (52 kvinnor/30 män) har svarat tydligt. Frågan är en motsvarighet till fråga 11 förutom att svarsalternativet; ”Lektion” saknas i det här fallet.

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Föredr. = 14	6	4	4	0
Konsert = 68	22	9	20	17
? = 4	(2)	(0)	(1)	(1)

(Tab. 16)

Kommentarer:

- I likhet med fråga 11 är konsertverksamheten det område där flest elever upplever sig ”presterar” inför okända. 87% av de svarande männen har valt detta alt. jämfört med 81% av de svarande kvinnorna.
- Årskursmässigt är fördelningen avseende detsamma: Åk3 86% resp Åk1 72%.

### 5.18 Fråga 18. Brukar du uppleva obehag i ett sådant sammanhang?

82 elever (52 kvinnor/30 män) har gett ett tydligt svar. (Jfr. fråga 12)

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Alltid = 3	2	0	1	0
Oftast = 20	8	5	7	0
Sällan = 48	17	6	13	12
Aldrig = 11	1	2	3	5
? = 4	(2)	(0)	(1)	(1)

(Tab. 17)

Kommentarer:

- I jämförelse med motsvarande fråga 12 ovan, ser man ingen större skillnad gällande hur många som svarat "sällan" alt. "aldrig". Detsamma gäller de som svarat inom kategorierna "oftast" alt. "alltid" vilka utgör 28% (23/82) av det totala antalet svarande på frågan.
- Förhållandet består också när det gäller kvinnornas överrepresentation i den sistnämnda gruppen: 18 av 23 (35% av de svarande kvinnorna och 17% av männen).
- Av de tydligt svarande i Åk1 uppger 35% att de "oftast" alt. "alltid" upplever obehag, i jämförelse med Åk3 där motsvarande siffra är 19%. Notera skillnaden jämfört med hur fördelningen såg ut mellan årskurserna i fråga 12!

### 5.19 Fråga 19. Hur stort obehag upplever du i så fall?

70 elever (47 kvinnor/23 män) har svarat på ett användbart sätt. De som i ovanstående svar uppgett att de "Aldrig" upplever obehag (11 elever) hänvisades vidare. (Jfr. fråga 13)

Totalt = 75	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Skalsteg 1 = 10	5	2	1	2
Skalsteg 2 = 20	7	1	7	5
Skalsteg 3 = 19	7	4	4	4
Skalsteg 4 = 15	5	3	6	1
Skalsteg 5 = 5	3	1	1	0
Skalsteg 6 = 1	0	0	1	0
? = 5	(2)	(0)	(2)	(1)

(Tab. 18)

Kommentarer:

- Alla de som svarat på fråga 19 (d.v.s. 75 st) eller 87% av totalgruppen, måste sägas uppleva någon grad av obehag i samband med prestation inför okända människor.
- De svarande i Åk1 utgör i detta fall 88% av antal Åk1-elever (38/43), medan de i Åk3 som svarat utgör 74% (32/43), d.v.s. viss övervikt för Åk1.
- Andelen kvinnor som upplever obehag i någon grad, utgör 86% av den totala andelen kvinnor i undersökningen (47/55). Motsvarande procentsats bland männen är ca 74% (23/31).
- Av de kvinnor som svarat tydligt, har 34% (16/47) svarat inom det mest kritiska, grå området (Skalsteg 4-6), medan motsvarande siffra för männens del är 22% (5/23).

### 5.20 Fråga 20. Till vilken grad upplever du att du blir ”bedömd” av åskådarna i ett sådant sammanhang?

69 elever (46 kvinnor/23 män) har svarat brukbart. De 11 elever som svarat ”Aldrig” på fråga 18 har inte svarat. (Frågan är en uppföljning av fråga 15)

Totalt = 75	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Skalsteg 1 = 7	2	1	0	4
Skalsteg 2 = 10	4	1	3	2
Skalsteg 3 = 11	4	2	5	0
Skalsteg 4 = 20	11	5	3	1
Skalsteg 5 = 17	5	2	5	5
Skalsteg 6 = 4	1	0	3	0
? = 6	(2)	(0)	(3)	(1)

(Tab. 19)

Kommentarer:

- Nästan 1/3 av de svarande upplever att de till hög grad (gråmarkerade Skalsteg 5-6) blir bedömda av åskådarna. 30% (14/46) av de svarande kvinnorna återfinns här, jämfört med 30% av männen, d.v.s. likvärdigt. En viss skillnad kan däremot noteras mellan årskurserna, där Åk3 förefaller överrepresenterad i förhållande till Åk1, 37% (13/35) resp 20% (8/40).

### 5.21 Fråga 21. Har det hänt att du inte gått till skolan (gymnasiet) för att undvika att genomföra ett föredrag, en redovisning eller en konsert (p.g.a. obehag)?

Samtliga 86 elever har svarat tydligt. De fem svarsalternativen; 1. ”Ja, en gång 2. Ja, det händer ibland 3. Ja, ofta 4. Ja, alltid 5. Nej

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
En gång = 22	5	4	8	5
Ibland = 18	5	3	6	4
Ofta = 4	0	1	2	1
Alltid = 0	0	0	0	0
Nej = 42	20	5	9	8
? = 0	(0)	(0)	(0)	(0)

(Tab. 20)

Kommentarer:

- Noterbart är att omkring 51% (44/86) i någon mån självmant valt att frånvara vid angivna ”prestationskrävande” samlingar.

- Ca 26% (22/86) uppger att de uteblivit ”Ibland” eller ”Ofta”. Glädjande nog är ingen ständigt frånvarande.

- Den könsmissiga fördelningen i gruppen som uteblivit ”Ibland/Ofta”, är 24% (13/55) av kvinnorna, resp. 29% (9/31) av männen.

- Fördelningen mellan årskurserna när det gäller samma grupp (”Ibland/Ofta”), är 21% för Åk1 (9/43) resp. 30% (13/43) för Åk3.

## 5.22 Fråga 22. Om det skulle finnas ett bra alternativ till redovisning/konsert inför grupp el. publik, skulle du hellre välja det?

65 elever (41 kvinnor/24 män) har svarat tydligt på frågan. De två svarsalternativen; 1. ”Ja”  
2. ”Nej”

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
Ja = 37	16	6	8	7
Nej = 28	6	4	11	7
? = 21	(8)	(3)	(6)	(4)

(Tab. 21)

Kommentarer:

- 57% (37/65) av de som svarat tydligt, menar här att de skulle välja ett alt. redovisnings sätt, om sådant existerade. Å andra sidan har ganska många svarat på ett sätt som är svårt att tolka.
- Den könsmissiga fördelningen när det gäller de som svarat ”Ja”, är 59% (24/41) av kvinnorna, resp. 54% (13/24) av männen, d.v.s. ingen stor skillnad.
- Fördelningen mellan årskurserna när det gäller samma grupp (de som svarat ”Ja”), är ca 69% (22/32) för Åk1 resp. ca 45% (15/33) för Åk3.

## 5.23 Fråga 23. Varför/Varför inte?

45 elever (29 kvinnor/16 män) har svarat distinkt. Eftersom frågan är kopplad till föregående svar, måste elevernas beskrivning tolkas utifrån två huvudriktningar: A = nuvarande lösning anses god nog och eleven anger ”*varför*”, samt B = eleven föredrar ett alt. till redovisning/konsert och förklarar istället ”*varför inte*” förändring är önskvärd.

Resp. huvudriktning (A resp B) förefaller därefter kunna delas i tre typgrupper (1, 2 och 3).

I fallet med den första inriktningen: en grupp där eleven tycks nöjd med dagens upplägg främst tack vare lusten till själva framförandet (A1), en där framträdandet i sig inte nödvändigtvis upplevs som till fullo lustfyllt, men där en uttalad medvetenhet om nyttan i ett vidare perspektiv finns (A2), samt en kategori där eleven förefaller i allmänhet nöjd med den nu rådande situationen, eller beskriver det hela i mer oprecisa/svårtolkade ordalag (A3).

När det gäller de elever som istället förordar förändring, (gråmarkerat i tab.) verkar följande tre underkategorier framträda: en där alt. redovisningsmetoder förmodas ha positiv effekt på faktorer som främst har med självförtroende och trygghet att göra (B1), en där orsaken uppges vara att det är bättre att inte bedömas av så många (B2), samt avslutningsvis den grupp elever som välkomnar förändring på lite lösare grunder, såsom att det skulle ”kännas” bättre (B3).

Några exempel för att illustrera resp. kategori:

(A1) ”*Jag älskar att stå på scen så, aldrig...*”

(A2) ”*Man lär sig att (stå) framför människor och tar en risk, saker (att) ta med sig i livet.*”

(A3) ”*Nej, nöjd som det är.*”

(B1) ”*För att då känner jag mig trygg.*” / ”*Skulle ge bättre självförtroende.*”

(B2) ”*Ja, eftersom det kan vara jobbigt att bli bedömd av en massa människor.*”

(B3) ”*Det skulle nog kännas bättre bara.*”

Återstår de elever som uppgett att de inte förstått frågan, eller uttryckt sig oklart och ej kunnat placeras i någon ytterligare kategori. Dessa har därför placerats under (?) i tabellen nedan.

Totalt = 52	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
A1 = 12	2	3	6	1
A2 = 8	1	0	4	3
A3 = 8	2	0	3	3
B1 = 3	2	1	0	0
B2 = 3	1	0	2	0
B3 = 11	5	2	1	3
? = 7	(3)	(1)	(2)	(1)

(Tab. 22)

Kommentarer:

- Ca 38% (17/45) av de elever som svarat på ett tydligt sätt skulle här välkomna en förändring. Den fortsatta analysen av denna fråga fokuserar på just denna grupp.
- Av de kvinnor som svarat tydligt, har ca 38% (11/29) svarat något av B alt. och motsvarande andel män är också 38% (6/16).
- 58% (11/19) av de klart svarande i Åk1 har valt något av B alt., i Åk3 är andelen 23% (6/26).

#### 5.24 Fråga 24. Är du man eller kvinna?

Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
30	13	25	18
Totalt Åk1 = 43		Totalt Åk3 = 43	
Totalt Åk1 + Åk3 = 86			

(Tab. 23)

#### 5.25 Fråga 25. Hur länge har du ägnat dig åt ditt huvudinstrument?

Samtliga 86 elever har skriftligen svarat tydligt. Därefter har svaren kategoriserats i fyra grupper: 0 – 5 år, 6 – 10 år, 11 – 15 år, samt 16 år eller mer.

Totalt = 86	Kvinnor Åk 1	Män Åk 1	Kvinnor Åk 3	Män Åk 3
0 – 5 år = 29	10	8	7	4
6 – 10 år = 28	4	2	12	10
11 – 15 år = 13	5	1	3	4
16 år – = 16	11	2	3	0

(Tab. 24)

Kommentarer:

- Ca 1/3 (29/86) anger att de har ägnat sig åt sitt huvudinstrument i max 5 år (gråmarkerat i tab.). Ytterligare 1/3 (28/86) har sjungit/spelat i max 10 år. Resterande tredjedel elever beskriver att de "övat" mer än 10 år.
- 31% (17/55) av kvinnorna har spelat i max 5 år. För männens del är siffran 39% (12/31).
- Omkring 42% (18/43) i Åk1 anger att de sjungit/spelat i max 5 år, medan motsvarande andel i Åk3 (som alltså även musicerat i ca 3 år i gymnasiet) är ca 26% (11/43).

## 6. Diskussion

Detta sista kapitel består av undersökningens resultat betraktat i relation till den tidigare forskning och de teorier som inledningsvis behandlades i litteraturgenomgången. Därpå följer en avslutande sammanfattning och utvecklingsidéer, sammanfattad teorikoppling samt svar på den övergripande frågeställningen. Slutligen ges ett kortfattat förslag till fortsatt forskning.

### 6.1 Svar på klusterfrågor

Här diskuteras resultatet utifrån de *klusterfrågor* som presenterades i Syftet. Siffran inom ( ) visar vilken enkätfråga som avses.

#### 6.1.1 Kluster 1: Definition av begreppet trygghet/Upplevd konkurrenssituation

- Hur definierar eleverna begreppet "trygghet" i sin skolmiljö? (1.)
- Hur är situationen idag, känner sig eleverna trygga i skolan? (2.)
- Skulle den tidigare observerade otryggheten möjligen kunna vara kopplad till enskilda händelser och handlade det i så fall om psykisk eller fysisk otrygghet? (3. och 4.)
- Hur ser den ev. konkurrenssituationen ut, kan otryggheten spåras dit? (5.)
- Hur upplever eleverna konkurrensen (alt. bristen på den), är det bra eller dåligt? (6.)

Även om en tidigare undersökning visat på otrygghet bland många elever går det inte längre att se tecken på detta i någon större omfattning, åtminstone inte när det gäller hur de i allmänhet uppfattar sin situation i skolan. Samtliga menar att de idag är trygga med avseende på *positiv känsla, goda relationer, respekt/acceptans* eller *självssäkerhet*. Minst tre av de fyra elevcitater som jag redovisade i resultatet (under fråga 1) förefaller mig ha koppling till Maslows behovshierarki (Imsen, 2006). Svaren som jag tolkat som ett uttryck för behovet av *goda relationer* tycks t.ex. kopplade främst till det *tredje steget* i behovstrappan (se sid 5), medan svaren jag valt att kategorisera som *respekt/acceptans* verkar hemmahörande i det *fjärde steget*. Där återfinns enligt min mening också kategorin som betonar *självssäkerhet*. Exakt var kategorin *positiv känsla* bör placeras känns lite diffust, men kanske kan den placeras i trappans topp eller t.o.m. sägas omfatta hela trappan? Oavsett vilket tycks allt gott och väl i dagsläget när det gäller elevernas trygghet i allmänhet och ett av undersökningens förmodligen mest angelägna mål tycks därmed uppnått. Däremot framgår att ganska många vid *enstaka* tillfällen upplever sig som otrygga och här är kvinnorna överrepresenterade. Det handlar dock inte om otrygghet i *fysisk* mening vilket visar sig motsvara de antaganden som gjordes av lärarna inledningsvis. Här bedömer jag, med koppling till det Imsen (2006) sade i litteraturdelen om *rädsla/fruktan* kontra *ångest*, att det snarast rör sig om det senare eftersom källan till oron tycks mindre konkret. Inget tyder på att Åk3 som alltså betraktat som grupp är identisk med de elever som tidigare uttryckt otrygghet, skulle vara extra utsatta ens när det gäller *enstaka* upplevelser. Tvärtom tycks fenomenet i högre grad förknippat med Åk1. Man skulle av detta möjligen kunna dra slutsatsen att tidigare observerade otrygghetsupplevelser, främst är resultatet av att vara någorlunda ny i sammanhanget. I alla händelser tycks det inte kopplat just till den undersökta gruppen individer. En minoritet (ca 1/3) menar att konkurrens i någon form existerar i klassen. De flesta av dessa kopplar fenomenet främst till karaktärsämnen, alltså musikrelaterad verksamhet. Kvinnor verkar här starkt överrepresenterade. Då många elever svarat otydligt, eller inte alls, på frågan om de upplevde konkurrenssituationen som *positiv* eller *negativ*, är det svårt att dra för stora slutsatser om just detta.

### 6.1.2 Kluster 2: Självbild/Toleransnivåer

- *Skulle otryggheten kunna kopplas till elevernas självbild; hur bra alt. dåliga de själva uppfattar sig i jämförelsen med ett upplevt genomsnitt? (7. och 8.)*
- *Kan den upplevda toleransnivån i ett antal grupper som eleverna sannolikt exponeras för under studietiden, påverka deras trygghetsuppfattning? (9.)*

Självbilden av prestation i förhållande till andra verkar som helhet ganska positiv om man tvingas välja enbart mellan alt. *bättre/sämre*. Dock är andelen kvinnor som ser sig som *sämre* i musikämnen anmärkningsvärt hög i jämförelse med andelen män. Det motsatta förhållandet verkar intressant nog gälla för kärnämnen, även om skillnaden är mindre. Totalt sett tycks alltså en större andel elever betrakta sig som *sämre* i kärnämnen jämfört med hur det ser ut i musikämnen. Enligt min mening kan detta sannolikt kopplas till att eleverna själva valt inriktningen och då troligen i första hand utifrån sitt musikintresse. I musikämnen utmärker sig dock Åk3 i.o.m. att en högre andel identifierar sig som *sämre* än i Åk1. Om man betecknar denna självupplevelse som en sorts otrygghet skulle den möjligen kunna ses som bidragande orsak till tidigare enkätresultat när det gäller individerna i Åk3. Det förefaller mig heller inte otänkbart att de genusskillnader som observerats, kan ha koppling till det som Wernersson (SOU 2010:51) beskriver som ett faktum; att män i allmänhet framstår som studiesvaga i förhållande till kvinnor inom traditionella ”pluggämnen” medan de tycks prestera bättre på områden som av olika anledningar kan vara att betrakta som mer manliga, vilket Jansdotter Samuelsson (2008) tycks mena i samma avsnitt i litteraturdelen. Enligt min mening skulle just musik som fenomen betraktat, kunna tjäna som utmärkt exempel på den senare kategorin, inte minst med tanke på det relativt ojämna förhållande som tycks råda inom musikbranschen avseende jämställdhet. Det ligger kanske närmare tillhands att mer eller mindre oreflekterat betrakta sådan verksamhet som en i första hand *maskulin* företeelse, än motsatsen.

Å andra sidan antyder Jansdotter Samuelsson (2008) i samma avsnitt att den så kallade ”antipluggkultur” som antas konstituera manlighet och på så vis skulle kunna ligga bakom detta även i min undersökning observerade förhållande, skulle upphöra i och med högre studier. Om man förutsätter att gymnasiet räknas dit tycks mina resultat alltså motsäga det Jansdotter Samuelsson säger på den punkten; i det här fallet verkar det ju i så fall vara giltigt även på gymnasienivå. Förklaringen skulle helt enkelt kunna ligga i att Jansdotter Samuelsson inte definierar gymnasiet som högre studier, vilket jag inte törs spekulera i så värst mycket. Den upplevda toleransnivån i kretsen av kompisar och klasskamrater framstår som ganska god även om ett fåtal uppger att de inte vågar misslyckas ens inför sina närmaste vänner. Värst verkar det vara att misslyckas inför övriga elever i skolan alltså elever utanför klassen. Över hälften av de tillfrågade menar att de *inte vågar* just detta. Kanske är man mer bekväm i *sin* klass till följd av att undervisningen troligen är organiserad främst klassvis, av rent praktiska och schematekniska skäl. De flesta uttrycker att de vågar misslyckas inför sina lärare, medan Åk1 sticker ut något avseende att inte våga misslyckas inför okända. Det kanske inte är så underligt om man betänker att de är ganska nya på skolan. Betraktat i ett genusperspektiv framstår kvinnor återigen som utsatta när det gäller att våga misslyckas inför samtliga fem kategorier bestående av bl.a. kompisar, skolkamrater och okända, som fråga 9 fokuserade på.



### 6.1.3 Kluster 3: Intern bedömning

- Går otryggheten att spåra till verksamhet som sker internt på skolan, vilken typ och omfattning rör det sig då om och hur ser uppfattningarna beträffande kamratgruppens bedömning och orsaken till, resp. graden av, ev. upplevt obehag ut i dessa sammanhang? (10. – 15.)

De flesta uppskattar att de i skolan presterar inför bekanta i omfattningen någon gång per vecka. Åk1, särskilt kvinnorna, tycks vara av uppfattningen att de presterar oftare i jämförelse med Åk3. Eleverna verkar huvudsakligen koppla begreppet prestation till *konsertverksamhet*, även om kopplingen till *lektioner* förekommer i nästan samma omfattning. Detta verkar f.ö. framträda extra tydligt bland kvinnorna i Åk1. Beträffande obehag i dessa båda sammanhang, menar de flesta visserligen att de *sällan* eller t.o.m. *aldrig* upplever något sådant, men över 1/4 känner ändå *oftast* obehag. Kvinnorna är procentuellt överrepresenterade i den sistnämnda gruppen. Detsamma gäller i påfallande hög grad även Åk3 som helhet, i jämförelse med Åk1. När det gäller *graden av upplevt obehag* i prestationsladdade situationer, menar procentuellt sett likvärdiga delar svarande män resp. kvinnor att de upplever medelstort till stort obehag (skalsteg 4 – 6). *Anledningen* till obehaget förefaller främst vara *andras bedömning* vilket av allt att döma uttrycks framförallt av kvinnor och i högre grad av Åk1 som helhet, vägt mot Åk3. Detta tycks bekräfta det citat av Persson som jag redovisade i litteraturdelen ”Få saker har en sådan betydande inverkan på den egna självkänslan som att bli bedömd eller utvärderad” (Persson, 1996, s. 10).

I fråga om den upplevda *graden av andras bedömning* menar omkring 1/3 av de svarande att de till hög eller medelhög grad (skalsteg 5 – 6), känner sig bedömda av kamratgruppen. Även i detta avseende förefaller kvinnorna mest utsatta. Man skulle enligt min mening kunna koppla fenomenet till det Imsen (2006) säger i litteraturen om vår slumrande fundamentala rädsla för att misslyckas med uppgifter som vi i omgivningens och våra egna ögon borde klara av. Vi återkommer till detta även längre fram i diskussionen. Kanske är det inte osannolikt att man som utsatt elev uppfattar situationen som att alla andra anser att scenframträdanden är en ganska lätt uppgift, givet den valda inriktningen. Eleven själv skulle då uppfatta sig som ett undantag från den regeln och detta troligen oavsett hur det *verkligt* förhåller sig med saken. Jag tycker mig här kunna ana en möjlig källa till otrygghet. Det hela skulle då rimma väl med det Imsen vidare säger om den sorts uppgifter som utgör störst påverkan på vår prestations-motivation, nämligen ”medelsvåra och lätta uppgifter” (Imsen, 2006, s. 485).

Delar av Åk3 framstår som utsatta i interna prestationsladdade sammanhang, i.o.m. att majoriteten av de som uttryckt att de *oftast* upplever obehag i sådana sammanhang återfinns här. Om man tolkar detta obehag som ett uttryck för det Erenius och Wallengren (2012) benämner *Musikalisk Prestationsångest*, alltså en form av oro som sträcker sig långt utöver det omedelbara prestationstillfället, skulle detta delvis kunna vara en bidragande orsak till den förra enkätens resultat när det gäller den observerade otrygghetskänslan.

På punkt efter punkt i den ovanstående analysen framträder också bilden av kvinnorna som extra utsatta. När det gäller detta gör jag kopplingen till de forskningsresultat som redovisas i CSN-rapporten (2013) jag citerade i litteraturgenomgången. Rapporten verkar bekräfta resultaten av min undersökning; kvinnor förefaller tydligare ge uttryck för ”höga krav på den egna studieprestationen” som det heter i rapporten. Vidare konstateras med stöd av tidigare studier att fenomenet kan ge upphov till ohälsa. Här tycker jag mig därför se en ev. bidragande orsak till det tidigare enkätresultatet i fråga om upplevd osäkerhet.

#### 6.1.4 Kluster 4: Extern bedömning

- *Finns tendenser att otryggheten istället uppstår i samband med mer utåtriktade aktiviteter organiserade i skolans regi, vilken typ och omfattning rör det sig då om och hur ser elevernas uppfattning beträffande publikens bedömning och orsaken till, ev. upplevt obehag ut i sådana situationer? (16. – 20.)*

Flertalet bedömer att de i skolan presterar inför obekanta i omfattningen någon gång per månad. Även i detta fall (jfr fråga 10) verkar Åk1 anse att de presterar oftare jämfört med Åk3. Trenden står sig också när det gäller vilken verksamhet eleverna främst kopplar begreppet prestation till; nämligen *konserterverksamhet* vilket måhända inte är så uppseendeväckande. Lektioner tillsammans med okända existerar väl knappast. Också med avseende på obehag består tendensen från de mer slutna sammanhangen; merparten uttrycker att de *sällan* eller t.o.m. *aldrig* upplever något sådant i samband med dessa utåtriktade verksamheter. Detsamma gäller procentandelen som *oftast* känner obehag; den är i princip oförändrad i denna kontext och även här är kvinnorna överrepresenterade. Stor förändring noteras däremot om man betraktar det hela ur ett årskursperspektiv. I jämförelse med den tidigare frågan om prestation inför bekanta råder nu närmast motsatt procentuellt förhållande mellan årskursgrupperna; andelen som *oftast* alt. *alltid* upplever obehag är här betydligt större i Åk1 än i Åk3, vilket ser ut att kunna bekräfta de resultat som framkommit tidigare i enkäten angående att våga misslyckas inför okända (jfr fråga 9). Återigen är kanske förklaringen till detta att eleverna i Åk1 är ganska nya i sådana, av skolan organiserade sammanhang.

När det gäller de som tycks befinna sig inom det kritiska området (skalsteg 4 – 6) beträffande *graden av upplevt obehag*, kan till skillnad från tidigare noteras att kvinnorna i denna kontext förefaller uppfatta sig betydligt mer utsatta än männen (jfr fråga 13).

I fråga om den upplevda *graden av åskådarnas bedömning* (fråga 20), uttrycker fortfarande omkring 1/3 av de svarande att de till hög eller medelhög grad (skalsteg 5 – 6), upplever sig bedömda. Här föreligger däremot ingen skillnad mellan könen medan eleverna i Åk3 verkar överrepresenterade i jämförelse med Åk1. Beträffande prestation inför okända verkar Åk3 alltså inte längre lika utsatta i motsats till hur det förhöll sig gällande prestation inför bekanta. Ett något uppseendeväckande resultat kan tyckas. Med andra ord verkar det förenat med mindre obehag att prestera inför rena främlingar än inför klasskamrater och övriga elever på skolan. Tendensen kan möjligen bekräftas i frågan som behandlar i vilken grad man vågar misslyckas inför övriga elever i skolan (klasskamrater exkluderade) resp. okända människor, vilket framkommit tidigare i diskussionen.

En möjlig analys av detta resultat är att man upplever andras bedömning i elevgruppen som värre, än den bedömning som helt utomstående individer kan tänkas stå för. Orsakerna till detta skulle då ev. gå att spåra till min tidigare tolkning i litteraturgenomgången av det Imsen (2006) säger om den sociala aspekten av Maslows behovshierarki; att det tycks finnas behov av att prestera i en social kontext för att i allmänhet vinna erkännande och respekt hos andra. Jag menar att det motsatta förhållandet därmed borde antas gälla; ett misslyckande i samma kontext blir ett hot mot detta erövrande av erkännande och respekt hos dessa andra. I elevens perspektiv utgör alltså elevgruppen en potentiellt större hotbild än en okänd publik, mot ställningen i den outtalade sociala hierarki som kan antas finnas. Ett ev. misslyckande inför en okänd samling människor som efter framträdandet troligen ändå försvinner ur min omedelbara närhet, torde därför utgöra ett mindre hot mot min sociala ställning i jämförelse med misstag som sker inför dem jag dagligen umgås, jämförs och jämför mig själv med.

Även Persson (1996) gav inledningsvis i litteraturdelen en bild som tycks ligga i linje med detta. Han menar att man i musikerkretsar närmast undertecknar sin egen inkompetensförklaring om man inför andra utövare erkänner sig drabbad av scenskräck. Citatet tycks peka på att det finns ett behov att bekräftas av sin omgivning och kanske i synnerhet de som ägnar sig åt just det man själv gör. Vidare hävdar han med stöd av Lehrer att nervositet i samband med ett framförande främst är kopplad till en form av *social överlevnad* och att andras bedömning utgör en väsentlig påverkan på vår självkänsla. Även Imsens (2006) citat på sid 7 i litteraturdelen, som i min tolkning alltså går ut på att det värsta tänkbara scenariot för en utsatt elev vore att inte förmå lösa en i omgivningens ögon fullt möjlig uppgift, förefaller kopplat till den *sociala aspekten* av vårt trygghetsbehov. Detta eftersom just omgivningen i det perspektivet förefaller diktera de tysta spelreglerna för vad som kan anses som lämpligt att minst klara av. Dessa fyra citat har alltså i mina ögon samtliga någon koppling till Maslows behovshierarki och verkar dessutom bekräfta det resultat som framträder i min undersökning när det gäller vårt mänskliga behov av social tillhörighet och erkännande.

### **6.1.5 Kluster 5: Didaktiska implikationer**

- *Är de obehagliga upplevelserna i samband med prestation så omfattande att det får konsekvenser för elevnärvaron/skolarbetet? (21.)*
- *Skulle ett alt. till dagens redovisningsformer vara att föredra? (22. och 23.)*

Det är väl högst mänskligt att man i det längsta försöker undvika situationer som man uppfattar som obehagliga. Därmed är det intressant att se om eleverna tycker sig uppleva obehag i samband med prestation i sådan omfattning att det får konsekvenser för deras närvaro och skolarbete. Samtliga elever har svarat tydligt på frågan som fokuserar detta och möjligheten att uttyda tendenser borde därför vara ganska god. Lite drygt hälften av eleverna menar att de minst vid ett tillfälle stannat hemma p.g.a. obehag inför en prestationsladdad aktivitet och drygt 1/4 uppger att de *ibland* alt. *ofta* uteblir. I den sistnämnda gruppen är det männen som procentuellt utmärker sig och för Åk3 som helhet betraktat d.v.s. inkl. både kvinnor och män, är motsvarande andel elever större än i Åk1. Jag kopplar detta till det Imsen säger i litteraturgenomgången om vårt grundläggande trygghetsbehov och hur hela vår tillvaro som elever kan komma att präglas av vår strävan efter att, som hon uttrycker det ”minska eller bli kvitt rädslan” (Imsen, 2006, s. 470). Även om de flesta eleverna i min undersökning uppger att de trots allt oftast övervinner sin ängslan och griper sig an uppgiften, uteblir 1/4 *ibland* eller t.o.m. *ofta*. Det kan konstateras att de elever som ger efter för sin nervositet och stannar hemma, verkar tillhöra den ”motivationskategori” som Imsen beskrev inledningsvis i litteraturdelen ”Om rädslan är större än impulsen att lyckas kommer vederbörande att vägra ta itu med uppgiften” (Imsen, 2006, s. 481). I den här gruppen är männen procentuellt överrepresenterade, om än inte med anmärkningsvärd marginal. Även om det bygger på ett relativt löst antagande, är det intressant att sätta just detta resultat i relation till det Wernersson diskuterade ang. prestationer i skolan i slutet av sin rapport och som jag citerade i litteraturkapitlet ”Kanske väljer fler pojkar att avvisa kraven och låter bli att försöka, medan fler flickor väljer att arbeta hårt med stress som konsekvens” (SOU 2010:51). Möjligen bekräftar mina resultat detta, även om det rör sig om spekulation.

Om vi ser detta beteende som ett uttryck för Cannons *fight-or-flight*-respons (Egidius, 2008), tycks alltså en procentuellt större andel män än kvinnor i den undersökta gruppen föredra att fly framför att kämpa. Det kan därför vara intressant att betrakta dessa resultat i ljuset av den gentemot kamp- och flyktresponsteorin genuskritiska *tend-and-befriend*-reaktionen, som Taylor, Klein et.al. (2000) formulerat. Som förklarades i litteraturgenomgången förmodas kvinnor enligt detta perspektiv snarare inta ett förhållningssätt som bygger på *anpassning* och *socialisation*. Det verkar dock svårt att dra några säkra slutsatser om huruvida de könsskillnader som observerats i min undersökning i fråga om ”prestationsflykt”, har någon koppling till detta, men trenden visar trots allt att procentuellt sett fler kvinnor än män i den undersökta gruppen tycks föredra att kämpa framför att fly. Hur de detaljerade omständigheterna omkring denna kamp ser ut, återstår emellertid att utreda och analysera.

Vid konstruktionen av enkätfrågorna kunde inte uteslutas att många elever skulle komma att ge uttryck för att de ännu upplevde sig som otrygga i skolan. Skulle otryggheten kanske kunna spåras till väletablerade arbetssätt som utgör vardag för eleverna? Upplevde de sig kanske så otrygga vid t.ex. konserter och redovisningar att de ansåg ett alternativ till dessa redovisningsformer vara helt nödvändigt? Dessa frågeställningar gav upphov till enkätfråga nr 22: *Om det skulle finnas ett bra alternativ till redovisning/konsert inför grupp el. publik, skulle du hellre välja det?* Tanken var att se om resonemanget varit fullständigt ogrundat eller om elevernas svar tydligt pekade på behov av förändring. Även om mer än hälften av de elever som svarat tolkningsbart, uttryckt önskemål om förändring kvarstår dels de som tydligt sagt *nej*, dels de som uppgett att de inte förstått frågan eller på olika sätt svarat lite otydligt. Frånsett detta ser man inga tydliga åsiktsskillnader könen emellan, möjligen verkar en större andel av Åk1 än Åk3 välkomna en förändring och den trenden verkar bestå även i fråga 23 där färre elever (45st) svarat tydligt. Av dessa skriftliga kommentarer (*varför/varför inte*) att döma, anar man att några elever i sitt val resonerat i stil med: *Tja, varför inte?* Risken finns att man därmed något oreflekterat valt enligt principen ”ombyte förnöjer”.

Majoriteten som önskar förändring har uttryckt sig i allmänna ordalag. Rörande specifika orsaker som framförts, är balansen annars jämn mellan kategorierna som antas ha med *självförtroende* (B1) resp. *andras bedömning* (B2) att göra. I likhet med vad jag uttryckte inledningsvis i diskussionen i fråga om elevernas definition av begreppet trygghet, skulle jag vilja knyta även dessa skriftliga kommentarer till Maslows behovshierarki (Imsen, 2006). Ser man till de elevcitater som jag återgett under fråga 23 i resultatdelen och som fått illustrera de tre olika B-kategorier jag kunnat urskilja, tycker jag mig kunna se samband med denna teori. Både kategori B1 och B2 som innefattar termerna *självförtroende* resp. *andras bedömning* verkar passa väl in på *steg fyra* i behovstrappan, eftersom det där talas om behovet av erkännande och positiv självuppfattning.

Betraktar man en av elevkommentarerna (A2) bland de kategorier som uttrycker varför eleverna är nöjda med nuvarande upplägg, tycker jag mig också se en möjlig koppling till teorier och tidigare forskning. Eleven skriver: *”Man lär sig att (stå) framför människor och tar en risk, saker (att) ta med sig i livet.”* Enligt min mening tyder denna kommentar på en medvetenhet om det krävande men därför utvecklande kunskapande; alltså den undervisning, som enligt Dysthe i litteraturdelen sägs ske ”...i utvecklingens framkant. En sådan utmaning kan vålla social och kognitiv konflikt som i sin tur kan bli en sporre för utveckling” (Dysthe, 2003, s. 82). Man kan tolka det som att eleven uttrycker att man lär sig genom interaktion och kommunikation; genom att befinna sig tillsammans med andra. I mina ögon alltså ett väl manifesterat exempel på *sociokulturellt lärande* som väl dessutom får anses försiggå i *den närmaste utvecklingszonen* för att använda Dysthes ord och Vygotskijs term (Dysthe, 2003).

### 6.1.6 Kluster 6: Erfarenhetens betydelse

- *Kan den sammanlagda erfarenheten (antal år) en elev förvärvat på sitt huvudinstrument ha någon betydelse för trygghetsuppfattningen i skolan? (25.)*

I den händelse enkätsvaren skulle komma att visa på fortsatt utbredd otrygghet och om denna dessutom kunnat sättas i klart samband med konsertframföranden, verkade det viktigt att kartlägga aspekter med förmodad betydelse för elevernas självsäkerhet i sådana sammanhang. En faktor med möjlig relevans kunde då tänkas vara instrumentala meriter, alltså i princip; under hur lång tid eleverna praktiserat sina resp. huvudinstrument. Enligt egen erfarenhet står nämligen den med större instrumentmässig mognad i allmänhet bättre rustad mot den emotionella anstormning ett framförande kan utgöra, än den med få eller inga verksamhetsår i bagaget. Detta personliga antagande må visserligen sakna vidare belägg, men baseras på rimlig, beprövad logik som oavsett vetenskaplig giltighet befogar att frågan trots allt formuleras. Av den anledningen tillkom enkätfråga nr 25: *Hur länge har du ägnat dig åt ditt huvudinstrument?* Här har elevernas svar resulterat i en någorlunda jämn fördelning i de tre grupper som presenterades i resultatdelen: d.v.s. en erfarenhet som motsvarar 0 – 5 år, alt. 6 – 10 år, resp. 11 år eller mer. Att den huvudsakliga orsaken till elevernas tidigare otrygghetskänsla skulle bero på alltför få år inom verksamheten, framstår därför i mina ögon som mindre troligt. För att svara mot den betydande andel elever som tidigare betecknat sig som otrygga, borde då antalet elever med liten eller ingen erfarenhet gissningsvis vara betydligt större än den nu är. Inget otvivelaktigt samband verkar därmed framträda även om kopplingen naturligtvis inte kan uteslutas i enstaka fall.

## 6.2 Avslutande sammanfattning och utvecklingsidéer

De elever som tidigare gett uttryck för en otrygghetskänsla i skolan, tycks uppleva sig som allmänt trygga i sin skolsituation idag. De tidigare otrygghetstendenserna förefaller inte ha spridit sig nedåt i årskurserna eftersom även kontrollgruppen (elever i åk1) verkar betrakta sig som trygga i detta sammanhang. Däremot menar många att de upplevt otrygghet vid vissa, enskilda tillfällen. Tillsammans med en rad övriga faktorer med möjlig inverkan på elevernas trygghetsuppfattning vilka presenterats utförligare i diskussionskapitlet, skulle detta ev. kunna ligga bakom den föregående enkätens resultat avseende otrygghetskänslan. Idag verkar elevernas egna beskrivningar av begreppet *trygghet i skolan* belysa ett antal grundbehov med betydelse för att kunna känna trygghet. Dessa ser ut att förekomma i fyra olika kategorier som enligt min mening delvis kan förstås med hjälp av Maslows behovshierarki (Imsen, 2006):

- *Relationer* med kompisar/lärare m.m. = Det *tredje steget*
- *Acceptans/Respekt* från omgivningen = Det *fjärde steget*
- *Självsäkerhet* = Det *fjärde steget*
- *Positiv känsla* i allmänhet = Möjligen det *femte steget/alla steg*

Jag gör tolkningen utifrån enkätresultatet att de mer fundamentala behoven, de sk. *växtbehoven* belägna i den nedre delen av hierarkin, också får anses uppfyllda i.o.m. att eleverna uttryckligen betraktar sig som fysiskt trygga. Övriga rent fysiologiska behov såsom mat, ljus och värme har vi tacksamt nog all anledning att tro att de har tillgång till i skolan.

Eleverna verkar möjligen ge ett indirekt uttryck för behovet att, i mer eller mindre organiserad form, oftare kunna umgås över klassens gränser. Den tolkningen gör jag främst utifrån svaren på den fråga där de själva gjort en uppskattning av i vilken grad de vågar misslyckas inför ett antal grupperingar som de har anledning att befinna sig i under sin gymnasietid (jfr. fråga 9). Det verkade som bekant vara värst att misslyckas inför övriga skolkamrater, däremot inte lika farligt att komma till korta inför sina kompisar, klasskamrater, lärare eller anmärkningsvärt nog helt okända människor. Det verkar därför viktigt att kanske oftare låta de olika klasserna och årskurserna mötas i olika situationer, vilket inte alltid är helt lätt. Som konstaterats tidigare är detta nämligen ofta förknippat med schematekniska eller logistiska svårigheter som mer eller mindre definitivt sätter villkoren för hur undervisningen kan organiseras på denna punkt. Sådana här ambitioner finns dock tydligt på skolan och har till viss del redan gett gott resultat. Arbetet pågår dessutom fortlöpande för att hitta ytterligare lämpliga ytor och sammanhang där sådana möten framöver kan komma att ske.

Utöver detta tycks studien när det gäller förmodat nödvändiga arbetsmetoder, ha synliggjort skillnader i fråga om självupplevda prestationskrav i framförallt ett genusperspektiv. Kvinnor förefaller i det avseendet mest utsatta i den undersökta gruppen. Detta förhållande verkar även bekräftas av tidigare utförd forskning så som jag tolkar det hela (Wernersson, SOU 2010:51; CSN, rapport 2013:1; Jansdotter Samuelsson & Nordgren, 2008). Såväl resultaten från den här undersökningen som andra forskningsresultat tycks alltså peka på behovet av att arbeta medvetet med prestationsfrågor utifrån ett genusperspektiv. Kanske det här arbetet förmått belysa att ovanstående är lite extra betydelsefullt i sammanhang som just dessa, där den valda inriktningen, av såväl formella som informella orsaker, nödvändigtvis kräver ett visst mått av extrovert prestation? Därutöver framträder nödvändigheten att i elevgrupperna allmänt synliggöra och problematisera frågor som har med acceptans, tolerans och positiv respekt för varandra att göra; ett arbetssätt som enligt uppgift alltid utgjort och alltjämt utgör vardag på den aktuella skolan.

I viss mån som effekt av den förra undersökningens resultat, lägger man i läroplanen sedan viss tid tillbaka *extra* tyngdpunkt på sådana arbetsmetoder som sätter lärandet i grupp i fokus. Man arbetar nu i grupp även när det gäller t.ex. undervisning på elevernas huvudinstrument. Inte som ersättning, men som komplement till den annars traditionellt individuella undervisningen. Detta i ett försök att avdramatisera de prestationskrav som eleverna kan tänkas uppleva då de exponeras inför en större publik i en konsertsituation, eller en grupp andra elever i en lektionssituation. I dessa sammanhang läggs stor vikt vid gruppövningar som stimulerar bl.a. hänsyn, ömsesidigt förtroende och samarbetsförmåga. Om man beaktar resultatet när det gäller den allmänna trygghetsupplevelsen i denna uppföljande studie, verkar det som om lärarkollegiet gjort en bra analys av situationen och även förmått hitta arbetsmetoder som verkar fungera ganska väl. Att etablera önskvärda förhållningssätt och tankemönster tar som bekant god tid i anspråk och risken finns kanske att ansatserna vid den förra undersökningens genomförande, helt enkelt inte hunnit nå full styrka i elevgruppen? Det här skulle då ev. kunna ses som en generell orsak till resultatet av den föregående undersökningen.

Med anledning av ovanstående drar jag den försiktiga slutsatsen att dessa som det verkar positiva gruppambitioner, borde kunna betraktas som ett uttryck för ett ganska lyckat utfall av *sociokulturellt lärande* såsom detta beskrivits i litteraturdelen (Arfwedson & Arfwedson, 2008; Dysthe, 2003). Enligt min mening kan de tolerans- och trygghetsstimulerande, ”tysta” erfarenheter eleverna nu gör under grupplektionerna, förstås som en typ av lärande där utvecklandet av ett eftersträvanvärt förhållningssätt står i centrum. Detta lärande behöver nödvändigtvis ske *tillsammans* med andra i och med att det tycks förutsätta en omgivning att relatera till. Också de enkätsvar som i olika grad uttrycker oro inför tanken på ett misslyckande inför *andra*, verkar visa på dessa *andras* betydelse. Imsen (2006) menade ju t.ex. angående den *sociala* aspekten av Maslows behovshierarki; att det tycks finnas behov av att prestera i en *social kontext* för att i allmänhet vinna erkännande och respekt hos *andra* (jfr ”Kluster 4” på sid 38). Att *omgivningen* skulle utgöra en väsentlig påverkan på eleven tyder på ytterligare en koppling till *sociokulturellt lärande* även om det i det här fallet handlar om det gemensamma erövrandet av en typ av negativa erfarenheter man kanske helst skulle undvika. Avslutningsvis skulle jag här vilja återvända till litteraturdelen och det Dysthe där säger ang. Vygotskij's uppfattning om:

...processer som minne, perception och begreppsbildning. Vygotskij hävdade att sådana funktioner hos individen har sitt upphov i social aktivitet och uppstår på två plan: i samverkan med andra (på en intermental nivå) innan de ”flyttar in” och bildas på ett inre (intramentalt) plan (Dysthe, 2003, s. 78).

Jag förstår det som att den tysta kunskap i form av förmodat ökad tolerans m.m. som eleverna idag hunnit erövra, kan betraktas som ett förhållningssätt vars utveckling har sitt ursprung i ett samspel med andra. Processen förefaller samtidigt *konstruktivistiskt* betingad eftersom det är de egna lärdomar du *konstruerar* utifrån dina erfarenheter av mötet med andra, som har önskvärd effekt i det här fallet. På så sätt tolkar jag det som att kunskapen även flyttat in och bildats internt i eleverna, som Dysthe (2003) uttrycker det. Ingen utomstående har realistiskt sett förmågan att enbart med logikens hjälp resonera dig fram till motsvarande resultat och skeendet kan därför inte levereras som ett paket på posten. Det måste alltså självständigt erfaras i förhållande till en omgivning. Här verkar Skolverkets övergripande kunskapssyn, såsom den kommer till uttryck i citatet på sid 14 i litteraturdelen, återspeglas på ett bra sätt:

Kunskaper kan inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklades./.../Skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas kunskapande blir meningsfullt (Skolverket, 1997, s. 47).

### 6.3 Sammanfattning av resultatens koppling till presenterade teorier

I fråga om koppling till de teorier som presenterats mer ingående här ovan i diskussionen, tycker jag mig sammanfattningsvis (presenterat i punktform för att underlätta översikten) ha konstaterat följande:

- De svarande elevernas definitioner av begreppet ”trygghet i skolan” kan indelas i en rad kategorier med förmodad koppling till **Maslows behovshierarki** så som Imsen förklarar den (Imsen, 2006).
- Kommentarer finns i enkätsvaren som tyder på en medvetenhet om nyttan i att exponera sina prestationer inför andra för att kunna lära sig hantera situationen. Det tyder i mina ögon på viss koppling till såväl **sociokulturell teori** (Arfwedson & Arfwedson, 2008; Dysthe, 2003) som **konstruktivism** (Arfwedson & Arfwedson, 2008; Imsen, 2006). De positiva erfarenheter som den aktuella skolans ansatser i gruppundervisning synbart resulterat i, tycks också bekräfta detta.
- Även de negativt laddade erfarenheter som i grunden är upphov till ev. prestationsångest, borde realistiskt sett vara beroende av en omgivning för att kunna utvecklas. Utan medvetenheten om hur det är att utsättas för andras granskning, är det väl annars troligt att vi i en prestationssituation inför andra människor inte skulle kunna känna något obehag? Detta eftersom vi då aldrig upplevt situationen tillsammans med andra tidigare och heller inte vet att det är farligt. Kanske kan också det här betraktas som en typ av **socialt lärande**, även om det alltså rör sig om oönskade eller negativa erfarenheter i det här fallet?
- Avseende **socialkonstruktivistisk teori** (Illeris, 2001) i sin renaste form, anser jag i likhet med den kritik Illeris uttrycker på sid 12-13 i litteraturdelen, att kunskapande också kan försiggå internt i individen och att allt lärande därför inte uteslutande måste ske i samspel med andra. Det verkar dock svårt att finna några säkra belägg vare sig för eller emot detta i det aktuella materialet, frågorna har helt enkelt fokuserat annat. Min inställning grundar sig därför främst på egna erfarenheter och bygger på så sätt inte på någon renodlad teori, vilket är väldigt viktigt att minnas. Inte desto mindre ställer jag mig bakom Illeris om jag måste välja i frågan.



## 6.4 Svar på den övergripande frågeställningen

Undersökningen skulle avslutningsvis kunna sammanfattas på detta sätt utifrån den tredelade övergripande frågeställning som presenterades i slutet av Syftet:

I fråga om *hur den aktuella gruppen elever idag definierar "trygghet i skolan"*, förefaller det av svarskommentarerna att döma som om man resonerar kring trygghet i en huvudsakligen *psykisk*, snarare än *fysisk* betydelse. Kommentarer som explicit tycks belysa vikten av *Relationer, Acceptans/Respekt* och *Själsäkerhet* förekommer och dessa förefaller mig ha koppling till Maslows behovshierarki, vilket redogjorts för mer utförligt i diskussionsdelen. Svaren verkar annars inte peka i någon klart avgränsad riktning då många valt att uttrycka sig i mer allmänna ordalag.

Att i stort sett samma elevgrupp med avseende på åk 3, i samband med den föregående enkäten skulle resonerat omkring "trygghet i skolan" som ett i första hand *fysiskt* fenomen, verkar mindre troligt om man betraktar deras egna definitioner här ovan. Ett rimligt antagande är alltså att de trygghetsbekymmer som uppdagades vid det första undersökningstillfället var att betrakta som en form av *psykisk* otrygghet. Detta skulle då spegla de antaganden som hela tiden funnits i lärarkollegiet på skolan; att det aldrig rört sig om t.ex. mobbning eller andra, liknande former av rent fysiskt otrygga förhållanden.

*I dagsläget uppger eleverna att de känner sig trygga* enligt den definition de gett i föregående svar, åtminstone när det gäller hur de i allmänhet uppfattar sin situation i skolan. Den slutsatsen drar jag utifrån de resultat som visar att samtliga tillfrågade elever svarat "JA" på frågan om de idag upplever sig som trygga i sin skolmiljö. Som konstaterats i såväl resultatet som diskussionen, upplever däremot ganska många elever otrygghet vid enstaka tillfällen.

Även om det verkar lite svårt att i undersökningen finna något helt tillfredställande svar på frågan om *nödvändiga arbetsätt för inriktningen såsom prestation inför andra vid konserter m.m., kunnat påverka elevernas trygghetsupplevelse*, tycks av kommentarerna gå att utläsa att många av de tillfälliga otrygghetsupplevelser som noterats, kan ha någon koppling till den skapande/presterande verksamhet som bl.a. i form av konserter utgör betydande inslag i den aktuella elevgruppens vardag. Det här kan enligt mig alltså vara att betrakta som ett såväl väletablerat som närmast ofrånkomligt arbetsätt och verkar av allt att döma ha viss betydelse i sammanhanget. Om inte annat gör tendenserna att det inte säkert kan uteslutas.

Ett arbetsätt som kunnat identifieras som just *nödvändigt* tack vare den föregående enkätundersökningen, är de gruppaktiviteter med koppling till Vygotskijs sociokulturella teori, som sannolikt bidragit till den här historiens lösning. Som det förefaller kan uppenbarligen stor skillnad observeras i elevernas upplevda trygghetsuppfattning, *då* i förhållande till *nu*. Detta arbetsätt måste därmed sägas ha haft väsentlig inverkan på elevernas trygghetsupplevelse.

## 6.5 Undersökningens effekter för min egen lärarroll

Vikten av att, i synnerhet i ett genusperspektiv, arbeta med elevernas prestationskrav (både egna och andras) har för egen del blivit väldigt tydligt genom arbetet med den här uppsatsen. Det är därför något jag framöver kommer ägna betydligt större uppmärksamhet såväl i min egen lektionsplanering som i mötet med mina framtida elever!

## 6.6 Utvärdering av arbetet

Här tar jag upp några omständigheter som jag menar har med undersökningens planering och genomförande samt dess tillförlitlighet att göra. Stukát beskriver detta på ett bra sätt ”Diskussionsavsnittet kan gärna innehålla – upprepat från metodkapitlet – ett delavsnitt med påpekanden om brister och felkällor i den genomförda undersökningen” (Stukát, 2005, s. 142).

I stort sett tycker jag att arbetet med undersökningen och rapporten fungerat bra, fränsett att det hela dragit ut på tiden mer än beräknat. Så långt som fram till enkätundersökningens genomförande lyckades jag däremot följa den ursprungliga tidsplanen. Min arbetssituation och livet i övrigt underlättade därefter inte arbetet vilket alltså gjorde att databearbetningen, analysen och färdigställandet av rapporten tyvärr fick senareläggas betydligt.

Tacksamt nog kunde jag med min undersökning nå just de individer som omfattats av den tidigare enkät som gett upphov till denna uppföljning. Jag är medveten om att enstaka elever visserligen kan ha slutat/tillkommit i den gruppen sedan den förra undersökningen, men med tanke på de relativt stora grupperna gjorde jag inledningsvis bedömningen att detta inte borde påverka resultatet, åtminstone inte i oacceptabelt hög grad. Jag har all anledning att tro att eleverna inte kunnat påverka varandra vid undersökningstillfället, men vet givetvis inget om hur ärliga deras egna svar är. Det är också svårt att uttala sig om huruvida deras tolkningar av frågorna, överensstämmer med mina intentioner. Jag vill nog mena att det i princip alltid är omöjligt att finna några garantier för ovanstående, men är av uppfattningen att eleverna gjort sitt bästa i det här fallet. Jag har i varje fall inte sett några tecken på motsatsen.

Eftersom själva undersökningstillfället behövde tidigareläggas p.g.a. att den schemabrytande dag jag planerat dela ut enkäten i klasserna flyttades, fanns inte möjligheten att hinna med en förstudie. Det resulterade i en större mängd frågor vilka i efterhand visserligen visat sig vara givande i de flesta fall, men där jag med facit i hand önskat omformulera eller helt stryka några. Det hade säkert kunnat avhjälpa den nu ganska betydande datamängden. Av elevsvaren (eller snarare avsaknaden av dem i vissa fall) framgick också ganska tydligt att följdfrågor som placerats i en kedja efter en huvudfråga, borde undvikits. Ju fler följdfrågor i rad, desto färre svar mot slutet av kedjan. Sammantaget betydde detta ett ganska stort bortfall på vissa frågor, särskilt alltså sådana som placerats i en följd efter varandra. Det kan därför vara klokt att också betrakta resultaten från de enskilda frågorna med detta i åtanke.

I resultatavsnittet finns f.ö. redovisat hur bortfallet sett ut för resp. fråga.

I databearbetningen har jag efter bästa förmåga försökt hantera elevernas svar så noggrant som möjligt och omvandlat dem till den statistik som presenterats i Resultatavsnittet. Medveten om mina mänskliga brister måste jag ändå påminna om att mindre misstag förstås alltid *kan* smyga sig in i större material, det här är absolut inget undantag! Dessutom kan jag i mina försök att kategorisera elevernas skriftliga kommentarer, ha misslyckats med tolkningen. I båda fall handlar det dock om risker jag gissar att man som forskare måste utsätta sig för i alla undersökningar. Även när det gäller min helhetstolkning av resultaten i förhållande till tidigare forskning och teorier, har jag försökt göra mitt bästa för att hantera alla uppgifter och bedöma dem korrekt utifrån de medel och den kunskap jag har förfogat över. Förhoppningen är att jag därigenom uppnått ett så sanningsenligt resultat som varit möjligt. Det är här återigen viktigt att påminnas om att de resultat som presenteras här, egentligen enbart gäller den undersökta gruppen! Möjligen har vissa *tendenser* uppmärksamats som skulle kunna vara giltiga i ett större perspektiv, vilket fortsatt forskning i så fall får bevisa.

## 6.7 Förslag till framtida forskning

En avsikt med det här arbetet har varit att följa upp Irengårds (2008) förslag till fortsatt forskning och bl.a. intressera sig för hur synen på och effekten av upplevda prestationskrav på ett musikestetiskt gymnasieprogram ter sig i ett genusperspektiv. Denna undersökning har som bekant skett på ett lokalt plan och de resultat som uppmärksammats kan heller inte betraktas i vidare perspektiv än så. Jag tycker därför det vore intressant eller t.o.m. önskvärt att framöver kunna ta del av forskning som i kombination fokuserar *Prestation, Genus* och kanske även *Estetiska programmet/Musik* i något mer generaliserbar omfattning.

Dessutom kunde det som musikaliskt aktiv vara spännande att få veta mer om de effekter som musicerande och annan kreativ verksamhet kan tänkas ha när det gäller hjärnans utveckling och därför; den möjliga betydelsen för vårt lärande. På samma gång vore det angeläget att utreda vilka tänkbara följder ett ev. minskat fokus på skolämnen som omfattar just sådant, skulle kunna ha för elevens del.

Allt detta kräver dock ett djupare forskande arbete som jag med största tillförsikt och varma lyckönskningar, överlämnar i någon annans trygga händer!

## 7. Referenslista

- Arfwedson, G. B., Arfwedson, G. (2008). *Didaktik för lärare*. (2:a uppl.)  
Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. (1:11 uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Erenius, T., & Wallengren, J. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy för musikalisk prestationsångest – att lära sig leva med prestationsångest genom ökad psykologisk flexibilitet* (Uppsats avancerad nivå). Örebro: Institutionen för juridik, psykologi och socialt arbete, Örebro Universitet. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:529934>
- Illeris, K. (2001). *Lärande* (2:a uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi* (4:e uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Irengård, H. (2008). *Kör så det ryker! En studie om prestationsångest i samband med ensembleundervisning*. Examensarbete, Lärarutbildningen i musik Malmö.
- Jansdotter Samuelsson, M., Nordgren, K. (2008). *Betyg i teori och praktik* (1:a uppl.)  
Malmö: Gleerups Utbildning.
- Patel, R., Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder* (3:e uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (1996). *Psyke, stress och konstnärlig frihet*.  
Stockholm: KMH Förlaget.
- Sacks, O. (2007). *Den enarmade pianisten. Berättelser om musiken och hjärnan*.  
(u.o.): Brombergs.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (1:10 uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken* (3:e uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4:e uppl.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1:a uppl., 7:e tryckningen 2010)  
Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

## Internet-referenslista

- A+E Networks. (2014). *Abraham Maslow biography*. Hämtad 2013-10-12, från:  
<http://www.biography.com/people/abraham-maslow-9401669>
- CSN, rapport 2013:1. (2013). *Studera kvinnor och mäns upplevelse av sin hälsa*. Hämtad 2013-08-02, från:  
<http://news.cision.com/se/csn/r/studerande-kvinnor-har-hogre-prestationskrav-an-man,c9395473>
- Egidius, H. (2013). *Prestationsmotivation*. Hämtad 2013-07-16, från:  
<http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=prestationsmotivation>
- Egidius, H. (2013). *Emotion*. Hämtad 2013-07-19, från:  
<http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=emotion>
- Egidius, H. (2013). *Walter Bradford Cannon*. Hämtad 2013-07-16, från:  
<http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=Walter%20Bradford%20Cannon%20>
- Egidius, H. (2013). *Stress*. Hämtad 2013-07-10, från:  
<http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=stress>
- HSFR. (u.å.). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2013-09-14, från:  
[www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)
- Skolverket. (2008:B). *Kommentarer till programålet*. Hämtad 2013-07-28, från:  
<http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fore-ht-2011/program/estetiska-programmet/kommentarer-till-programmet-1.24207>
- Skolverket. (1997). *Bildning & Kunskap/Särtryck*. Hämtad 2013-07-28, från:  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D135](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D135)
- Skolverket. (2008:A). *Program mål Lpf-94*. Hämtad 2013-07-28, från:  
<http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fore-ht-2011/program/estetiska-programmet/programmal-for-estetiska-programmet-1.24436#>
- Skolverket. (u.å:A). *Estetiska programmet – Examensmål*. Hämtad 2013-07-28, från:  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/program.htm?programCode=ES001&lang=SV>

Skolverket. (u:å:B). *Ämne – Musik*. Hämtad 2013-07-28, från:

[http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=MU&courseCode=MU1201&lang=sv#anchor\\_MU1201](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=MU&courseCode=MU1201&lang=sv#anchor_MU1201)

SOU 2010:51. *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker*. Hämtad 2013-07-31, från:

<http://www.regeringen.se/sb/d/12492/a/149137>

Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R., Updegraff, J. A. (2000). *Biobehavioral Responses to Stress in Females: Tend-and-Befriend, Not Fight-or-Flight*. Hämtad 2013-08-25, från:

[http://www.google.com/url?url=http://scholar.google.com/scholar\\_url%3Fhl%3Dsv%26q%3Dhttp://www.updegrafflab.org/files/5713/3886/8266/TKLGGU-00.pdf%26sa%3DX%26scisig%3DAAGBfm0HgGIBL5h9b1OMu8EyppA\\_361tow%26oi%3Dscholar&rct=j&sa=X&ei=zKViUt\\_xMqjJ4gS154CICA&ved=0CCgQgAMoADA&q=biobehavioral+responses+to+stress+in+females+tend-and-befriend+not+fight-or-flight&usg=AFQjCNFetSbsil7LVL2GHYEBeGu\\_XflyOg](http://www.google.com/url?url=http://scholar.google.com/scholar_url%3Fhl%3Dsv%26q%3Dhttp://www.updegrafflab.org/files/5713/3886/8266/TKLGGU-00.pdf%26sa%3DX%26scisig%3DAAGBfm0HgGIBL5h9b1OMu8EyppA_361tow%26oi%3Dscholar&rct=j&sa=X&ei=zKViUt_xMqjJ4gS154CICA&ved=0CCgQgAMoADA&q=biobehavioral+responses+to+stress+in+females+tend-and-befriend+not+fight-or-flight&usg=AFQjCNFetSbsil7LVL2GHYEBeGu_XflyOg)

# 8. Bilagor

## Bilaga 1 (Enkät)

Enkätundersökning: "Att känna trygghet i skolan" (Du är helt anonym i undersökningen...)

1. Vad innebär "att känna trygghet i skolan" för dej? (Försök ge en kort beskrivning!)

---

---

---

2. Känner du dig i allmänhet trygg när du är i skolan? (Ringa in det alternativ som passar bäst!)

JA

NEJ

3. Har du vid något tillfälle under gymnasietiden, känt någon form av osäkerhet/otrygghet under en skoldag?

JA

NEJ

4. Vilken typ av otrygghet rörde det sig i så fall om? (Ringa in och försök ge en kort beskrivning! Svarade du NEJ på fråga 3? Hoppa vidare till fråga 5!)

A: Fysisk otrygghet: \_\_\_\_\_

---

B: Psykisk otrygghet: \_\_\_\_\_

---

5. Upplever du att det råder "konkurrens" mellan elever i din klass, när det t.ex. gäller vem som är "bäst" i ett visst ämne?

A: Ja

B: Ja, framförallt i kärnämnen (Svenska, Engelska, Matematik m.m.)

C: Ja, framförallt i karaktärsämnen (Ensemble, In/Så-undervisning, GeMu m.m.)

D: Nej

6. Upplever du den situationen som positiv eller negativ?

---

---

7. Hur skulle du sammantaget bedöma din egen "förmåga" i skolans kärnämnen (Svenska, Engelska, Matematik m.m.)

A: "Bättre" än genomsnittet

B: "Sämre" än genomsnittet

8. Hur skulle du *sammantaget* bedöma din egen "förmåga" i skolans karaktärsämnen (Ensemble, In/Så-undervisning, GeMu m.m.)

A: "Bättre" än genomsnittet

B: "Sämre" än genomsnittet

9. Till vilken grad upplever du att du "vågar misslyckas" inför: (Ringa in en siffra i resp. rad!)

	Vågar inte misslyckas...			Vågar misslyckas...		
	1	2	3	4	5	6
...dina närmaste kompisar i skolan?	1	2	3	4	5	6
...dina klasskamrater?	1	2	3	4	5	6
...övriga elever skolan?	1	2	3	4	5	6
...dina lärare?	1	2	3	4	5	6
...okända människor?	1	2	3	4	5	6

10. Hur ofta "presterar" du i skolan på något sätt inför en grupp människor du *känner*? (Redovisning/föredrag, lektion, konsert m.m.)

A: Varje dag

B: Någon gång/vecka

C: Någon gång/månad

D: Någon gång/halvår

E: Någon gång/år

F: Aldrig

11. Vilken typ av verksamhet rör det sig då *oftast* om? (Svarade du F på förra frågan? Hoppa vidare till fråga 16...)

A: Föredrag/muntlig redovisning

B: Konsert/Uppvisning/Idrottsevenemang

C: Lektionstillfälle

D: Övrigt: \_\_\_\_\_

12. Brukar du uppleva obehag i ett sådant sammanhang?

A: Alltid

B: Oftast

C: Sällan

D: Aldrig







## Bilaga 2 (Kommentarer till Estetiska programmets program mål)

# Skolverket

## Kommentarer till program målet

## Gymnasiesko

Utbildningen på estetiska programmet är studieförberedande och yrkesorienterande. Eleverna får en bred teoretisk utbildning men samtidigt möjlighet att fördjupa sig inom ett konstnärsområde. Programmet ger inte en konstnärlig yrkesutbildning, utan lägger grund för fortsatta studier av konstnärlig eller teoretisk art.

Eleverna väljer oftast från början en inriktning mot bild och formgivning, dans, musik eller teater. Men specialiseringen sker inte på bekostnad av utbildningens bredd. Kursen Estetisk orientering är gemensam för alla och ger inblick i olika konstnärliga uttrycksformer. Eleverna får tillfälle att bekanta sig med konstnärliga områden som är nya för dem. Flera kurser lyfter fram konstens roll i samhället.

Synen på konst och estetik har förändrats under årens lopp. Estetiska inslag har funnits länge i den svenska skolan i form av t.ex. sång och teckning. På 1970- och 80-talen växte flera estetiska studievägar fram i gymnasieskolan och nya ämnen som dans och teater tillkom. År 1992 infördes ett treårigt estetiskt studiealternativ, det estetiska programmet.

Estetiska programmet är till stor del ett teoretiskt program. För att få utökad behörighet till högskolan läser samtliga elever Engelska B, Historia A och Matematik B.

Olika typer av skapande verksamhet har en central plats i programmet och ger eleverna stora möjligheter att utveckla fantasi och kreativitet. Koncentrationen och närvarokänslan i det skapande ögonblicket kan ge en stark personlig upplevelse. Men konstnärligt skapande handlar också i hög grad om att kommunicera med en publik. Det talade ordet är bara ett av flera uttrycksmedel. Såväl bild- och scenkonst som musik gestaltar och förmedlar tankar, känslor och erfarenheter. Kunskap om människors livsvillkor i olika tider och samhällen kan göra det lättare för konstnären att åstadkomma en trovärdig gestaltning. Många av programmets kurser tar upp existentiella frågor och medverkar på så sätt till elevernas personliga utveckling.

I det konstnärliga skapandet tränas eleverna i att kontinuerligt reflektera över sitt arbete och att våga pröva nya lösningar på ett problem. IT har utvecklats till ett hjälpmedel även på det estetiska området. Dator teknik kan på olika sätt utnyttjas inom konstnärlig verksamhet, t.ex. i en teaterproduktion där belysning och scenografi med datorns hjälp kan varieras i särskilda datorprogram. Inom dansen är video- och dator tekniken viktiga redskap för att bl.a. dokumentera och utveckla koreografin.

Strävan i estetiska programmet är att låta olika konstarter mötas. Samverkan mellan bild, dans, musik och teater är naturlig i många sammanhang. En teaterproduktion är ett exempel på lagarbete som bygger på att de inblandade visar respekt för varandras yrkeskunnande och har förmåga att samarbeta mot ett gemensamt mål.

Samverkan över ämnesgränserna är vanlig på estetiska programmet, inte bara mellan karaktärsämnen. För att sätta upp en musikal kan det vara nödvändigt att översätta en engelsk text till svenska, studera en viss historisk period eller sätta sig in i en främmande idé- och tankevärld.

Arbetsmiljö och säkerhet är viktiga frågor för de flesta utövande konstnärer. Musiker, dansare och scenarbetare är exempel på yrken där kroppen utsätts för stora påfrestningar och där utövaren måste känna till hur han eller hon förebygger skador.

### Samverkan med arbetslivet

För eleverna på estetiska programmet är det värdefullt att under utbildningens gång ha kontakt

### Gymnasieskola före ht 2011

För utbildning som påbörjats före den 1 juli 2011 gäller äldre bestämmelser. Mer om dessa kan du läsa här.

OBS: Informationen på denna sida gäller ej för Gy 2011!

med miljöer där konstnärlig verksamhet pågår. Det kan vara fråga om att följa arbetet på en teater, hjälpa en konstnär i hennes ateljé eller praktisera i en inspelningsstudio. Eleverna får en inblick i olika yrken och arbetsvillkor.

Arbetsplatsförlagd utbildning är inte obligatorisk på estetiska programmet men flera kurser är lämpliga att arbetsplatsförlägga. Detta gäller inte minst kurser som berör arbetsmiljöfrågor.

Senast granskad: 2008-11-22

Innehållsansvar: Gymnasieenheten

