



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Det musikaliska jaget

Tankar kring musik och identitet hos elever vid gymnasiets  
estetiska program

AnnCharlotte Linsten och Thomas Hagby

---

Examensarbete	15 hp
Program och/eller kurs:	Läroprogrammet, VAL
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2014
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Magnus Levinsson
Rapport nr:	HT14 IPS LAU925:1

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Läroprogrammet, VAL
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2014
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Magnus Levinsson
Rapport nr:	HT14 IPS LAU925:1
Nyckelord:	identitet, självförtroende, musik, kritik, musikundervisning, utveckling

---

### Syfte

Bakgrunden till vårt ämnesval står att finna i en fundering som vi burit med oss i några år. Vi arbetar båda två med unga musikstudenter och vi har sett att självförtroendet hos eleverna vad gäller mod att uttrycka sig och uppträda har växt under deras utbildning. Vi har funderat över vilka faktorer som har påverkat detta. Beror det på deras intresse, eller skulle dessa unga ändå varit trygga i sin person? Har musiken påverkat deras växande till unga vuxna självständiga individer, och i så fall hur? Är man tryggare och gladare för att man är bra på något och hur manifesterar det sig?

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur elever på gymnasiets estetiska program, inriktning musik, upplever och reflekterar över sambandet mellan sitt musicerande och sin identitet. I undersökningen har vi även försökt att lyfta fram om och hur möjligheten att bedriva utökade studier i sitt favoritämne även påverkat utvecklingen och självförtroendet i övriga skolämnen.

### Metod

Vårt underlag för studien har varit en enkät med frågor av både sluten och öppen karaktär. Denna presenterades sedan för en estetikklass inriktning musik i åk 3 på ett kommunalt gymnasium i närområdet. Klassen består av 16 elever fördelade på hälften flickor, hälften pojkar. Deras huvudinstrument varierar mellan sång, piano, gitarr, trumpet, trummor och tvärflöjt.

### Resultat

I vår studie har vi kommit fram till att eleverna upplever ju bättre de gillar sitt eget spel, desto säkrare blev de i sin musikaliska identitet. De känner att undervisningen har spelat en stor roll för deras utveckling. Många uttrycker glädje i att vara bra på något, glädje i gemenskapen med att spela ihop, glädjen i att få bekräftelse samt glädjen att känna progression i arbete, något man vill att alla elever ska kunna känna i alla ämnen.

Vad gäller tanken om att denna upplevda stärkning av självförtroendet i musik också skulle spilla av sig på de andra skolämnena, kan vi inte upptäcka att så varit fallet. Snarare har

musiken fungerar som ett slags paus eller återhämtning mellan de teoretiska ämnena. Fokus har i många fall tagits från kärnämnen och kommit musiken tillgodo istället.

# Innehållsförteckning

Abstract .....	I
Innehållsförteckning .....	III
<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>1</b>
<b>3. Bakgrund, litteratur och styrdokument .....</b>	<b>2</b>
3.1. Identitet och självförtroende.....	2
3.1.2 Utvecklingen av den egna identiteten .....	3
3.1.3 Musik och identitet.....	7
3.1.4 Röst, musikinstrument och identitet.....	12
3.1.5 Det mänskliga röstorganet.....	13
3.1.6 Rösten - instrumentet som är en del av kroppen .....	13
3.1.7 Rösten och de ”utomkroppsliga” instrumenten.....	14
3.1.8 Sammanfattning .....	15
3.2. Kritik .....	16
3.2.1. Att ge och ta emot kritik.....	16
3.3. Styrdokument för musiken i grundskolan och gymnasiet.....	17
3.3.1. Grundskolans styrdokument.....	17
3.3.2. Gymnasiets styrdokument .....	18
3.3.3. Summering av kursplanerna.....	19
<b>4. Metod .....</b>	<b>20</b>
4.1. Val av metod .....	20
4.2. Urval av intervjupersoner.....	20
4.3. Val av frågor.....	20
4.4. Val av frågor – etiska aspekter .....	21
4.5. Genomförande .....	22
4.6. Analys av data .....	22
4.7. Studiens tillförlitlighet.....	22
<b>5. Resultat och analys .....</b>	<b>23</b>
5.1. Gymnasieval och musikalisk bakgrund.....	23
5.2. Självförtroendet.....	24
5.3. Att jämföra sig.....	24
5.4. Glädje .....	25
5.5. Kritik .....	25
5.6. Andra situationer där man fått kritik .....	26
5.7. Identiteten.....	26
5.8. Sammanfattning resultat och analys.....	26
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>27</b>
6.1. Metoddiskussion.....	27
6.2. Resultatdiskussion.....	28
6.2.1. Frågeställningar .....	28

6.2.1.1. Vad är musik för eleverna; en del av deras personlighet eller bara ett fritidsintresse? .....	28
6.2.1.2. Hur upplever eleverna att sången och musicerandet påverkar utvecklingen av deras identitet och deras självförtroende? .....	29
6.2.1.3. Hur kan man under en musiklektion stärka utvecklingen av elevens identitet och självförtroende, och samtidigt ge kritik på ett bra sätt?.....	30
<b>7. Förslag till fortsatt forskning.....</b>	<b>30</b>
<b>8. Slutord.....</b>	<b>31</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>33</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>.....</b>
Enkätfrågor: .....	.....
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>.....</b>
Enkätfrågor där de fetstilta siffrorna motsvarar vår indelning under rubriken ”Frågeställningar” .....	.....
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>.....</b>
Deltagarinformation.....	.....

# 1. Inledning

Det är svårt att prata om musik och musikens betydelse utan att bli personlig. Som yrkesutövande musiker och musiklärare är instrumentet en del av kroppen, en del av vår identitet vare sig det handlar om rösten, gitarren eller flöjten som instrument. Därför blir också vikten av självförtroende en central del i vårt musicerande. De stunder vi har självförtroende så klarar vi våra uppgifter galant, men då vi saknat det så förlorar vi också något i vårt musikaliska uttryck. I orkestrar och grupper vi spelat i har vi ofta pratat om den musikaliska identiteten och också skapat regler för hur vi tillsammans ska förhålla oss till varandra eller helt enkelt behandla varandra.

I ett yrke där så mycket av ens personlighet speglas i uttrycket och ofta framför en publik behöver arbetskamrater och miljö vara tolerant. Att alltid tillåta varandra att få lov att göra misstag utan att ge skuld eller kommentarer. I sammanhang med sådana regler så har alltid musicerandet fungerat bäst. Man har känt sig väl bemött, accepterad, orkesterns progression har ökat stadigt och vänskapen har bestått. Därför kan konflikter som uppstår också bli djupa, då det är lätt att ta en motgång eller en nedsättande kommentar personligt. Kritiserar man mitt instrument, kritiserar man mig. Ännu tuffare kan det bli om man har den egna rösten som instrument. Sången kan vara känslig, naken och i behov av att skyddas från kritik. Hur många vittnesmål har vi inte hört som säger: - Nej jag kan inte sjunga, det fick jag alltid höra när jag var liten!”

Detta till trots är körsång en stor folkrörelse i Sverige. I kören kan alla känna sig trygga och smälta in i sammanhanget i sin stämma, men tar man bort kören och låter var och en göra sin röst hörd så tystnar med all sannolikhet oftast musiken. Frågan är dock om detta är på väg att ändra sig. Sångtävlingar som Körslaget, Idol, The Voice eller Sweden got talent tar plats år efter år och ger möjligheter för dem som vill synas i media. Är synen på oss själva och vårt självförtroende på väg att ändras i vårt land? Har synligheten i mediala sammanhang något att göra med bekräftelse av vår identitet? Måste man synas offentligt för att veta vem man är eller att man är någon?

Vi undrar om framväxandet av den kommunala musikskolan och alla estetiska linjer på gymnasiet som vuxit fram har ändrat synen på den egna musikaliska talangen eller om det är det svenska musikundret i form av svensk musikexport, i synnerhet inom popbranschen, som har blåst liv i självförtroendet hos unga musikstuderande.

Vår förhoppning är att vi i och med denna studie ska kunna få svar på hur sambandet mellan musicerande och identitet ser ut hos dagens unga musikstuderande.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt examensarbete är att beskriva hur studenter på gymnasiets estetiska program i ämnet musik uppfattar förhållandet mellan sitt musicerande och den egna identiteten, samt om - och i så fall i vilken grad – den utökade musikundervisningen påverkar utvecklingen av deras identitet och självförtroende.

Följande frågeställningar ligger till grund för vår undersökning:

- Vad är musik för eleverna; en del av deras personlighet eller bara ett fritidsintresse?
- Hur upplever eleverna att sången och musicerandet påverkar utvecklingen av deras identitet och deras självförtroende?
- Hur kan man under en musiklektion stärka utvecklingen av elevens identitet och självförtroende och samtidigt ge kritik på ett bra sätt?

### **3. Bakgrund, litteratur och styrdokument**

Här nedan förklaras och utvecklas begreppen identitet, självförtroende, röst och instrument och varför de hör hemma i vår undersökning. En elev på estetisk linje med inriktning musik såväl sjunger som spelar, och behöver då känna sig trygg med bådadera. Vi kommer även att ta upp sådan litteratur och tidigare forskning som ligger till grund för studien. Valet av litteratur är baserat på det genomgående temat för vår undersökning som är identitet, självförtroende och musik. Flera av dem har vi själva kommit i kontakt med genom studier eller vårt arbete och använt oss av i undervisningen. Till dessa hör särskilt böckerna av Schenk (2000) och Bjørkvold (1991), som båda spänner över temats alla delar. Då vi arbetar i skolan och har dess riktlinjer att förhålla oss till i vår undervisning, vill vi även presentera de styrdokument som ligger till grund för grund- och gymnasieskolans utbildning som en avslutning av detta kapitel.

#### **3.1. Identitet och självförtroende**

När vi undersöker gymnasieelevernas förhållande till den egna identiteten och det egna musicerandet behövs en teoretisk grund för hur begreppen förklaras i tidigare forskning. Vi har här valt att presentera några synsätt på hur identitet och självförtroende i korthet kan definieras. För att tydligare förstå sambandet mellan musik, identitet och självförtroende hos ungdomarna, behöver vi konstatera var i utvecklingen av identiteten ungdomar i gymnasieåldern befinner sig och sedan sätta detta i förhållande till musikalisk utveckling och mognad.

Begreppet identitet beskrivs i Politikens filosofilexikon, (2014, sid.254) genom den klassiska formuleringen av identitetslagen: ”A är A, oavsett vad A är”, eller för att säga det med ordbokens ord: att bevisa att man är den man utger sig för att vara (Olof Östergren, Nusvensk ordbok, sid.641).

Nationalencyklopedin förhåller sig mer personligt mänskligt när den säger att identitet är detsamma som individens medvetenhet om sig själv, sin kropp, sin personlighet och sin förmåga till självbestämmande ([www.ne.se](http://www.ne.se), 2014-11-22).

Sammantaget ringar samtliga ovanstående förklaringar in begreppet identitet som en slags bild av jaget, en självbild. Enligt Stier (2003), är självbilden också densamma oavsett situation eller förändring över tid. Flertalet forskare, bland annat Eriksson (1968), beskriver det som ett grundläggande behov hos människan att söka efter sin identitet. Varje människas uppfattning

om identitet är subjektiv och har såväl biologisk, social och historisk bakgrund. Ju stabilare identitet en människa har, desto bättre är denne rustad att möta förändringar i sin omgivning.

En individs självförtroende är beroende av dennes identitetskänsla. Ju stabilare identitet desto större tilltro till den egna förmågan att klara av saker. Nationalencyklopedins definition av självförtroende är att ha en medvetenhet om den egna personlighetens värde ([www.ne.se](http://www.ne.se), 2014-11-22).

Att vara stabil i sin person och samtidigt rustad för att möta förändringar i livet verkar vara något av ett slutmål i processen att utveckla den egna identiteten och det egna självförtroendet. Vi ska därför gå vidare och se hur en sådan process kan gå till genom att först titta på människans identitetsutveckling från barn till vuxen genom Gunilla Ladbergs (1978) bok *Utvecklingspsykologi*, sedan leder vi över det hela till skolans perspektiv och tar upp grupp-psykologins roll i sammanhanget genom Lars Svedbergs (2007) bok med samma namn. Vi avslutar kapitlet med att se det hela ur lärarens perspektiv genom Lars-Åke Kernells (2010) bok *Att finna balanser*. I lärarrollen har vi att förhålla oss till våra elevers olika jag i utveckling, men vi har också en egen identitet som samspelar med elevernas.

### 3.1.2 Utvecklingen av den egna identiteten

Här nedan vill vi ge några olika perspektiv på identitetsutveckling. Med hjälp av nedanstående författares verk presenteras hur barnen utvecklas såväl individuellt som hur gruppen påverkar individens utveckling och vilken betydelse det har för dennes självsyn och självkänsla. Läraren, lärandet och identiteten är ytterligare en infallsvinkel som vi känner är viktig att ha med i vår undersökning, då det är i lärandet vi möter våra elever. Förhållandet identitet och skapande samt identitet och musik berörs i särskilt i nedanstående bok:

#### **Gunilla Ladberg: Utvecklingspsykologi (1978)**

Gunilla Ladberg börjar sin bok med att beskriva vad utveckling är med orden ”att skaffa sig större och större kontroll över sin omgivning” (Ladberg 1978, sid.1). Att kontrollera sin miljö innebär att handla, att anpassa oss efter omständigheterna och framför allt att förstå hur världen fungerar. Detta gör vi utifrån en gemenskap som vi måste förhålla oss till som individer. Ladberg (1978) berättar vidare hur individens utveckling i sin omgivande miljö formar identiteten.

Utveckling genom handling, förståelse och gemenskap:

Under spädbarnsstadiet sker utvecklingen genom sinnesintryck och rörelser. Det första sambandet mellan intryck och rörelser är reflexer, men redan efter några månader är spädbarnet i stånd att utföra flera viljemässiga handlingar som till exempel att imitera ljud som hörs eller gripa efter en leksak. Ladberg beskriver reflexen som ”det nödvändiga förstadiet till handlingen” (1978, sid.3), en reflex som exempelvis ”gå-reflexen” som finns hos små spädbarn är en kroppslig förutsättning för att barnet senare ska kunna gå, en reflex som senare upphör. Att reflexer slutar att vara är en förutsättning för den viljemässiga handlingen, det vill säga att man kan välja att låta bli. Att se samband mellan orsak och verkan är också en tidigt startad utvecklingsprocess. Spädbarnets tillvaro är dock full av felaktiga slutsatser om orsakssammanhang. Bara för att barnet råkat vinka med handen när mamma pratade behöver det inte betyda att mamma pratar när barnet vinkar nästa gång. Att dra felaktiga slutsatser följer oss upp i åldrarna, men blir färre och färre ju äldre vi blir och desto mer kunskap om omgivningen vi får. När det kommer till gemenskapen är den fysiska kontakten och



ögonkontakten den första kommunikationen mellan barnet och dess omgivning. När spädbarnet börjar känna igen ansikten, le och föredra några personer före andra blir hon eller han alltmer som en person för sin omgivning.

Det något äldre barnet mellan 1,5 och 3 år har lärt sig något nytt: att låtsas. I denna ålder sker en revolution: det är nu det första steget mot ett språk tas. Barnet har gått utanför sitt jag och upptäckt att det finns föremål, saker man kan leta efter gömma och plocka fram. När lärdomen sitter så kan barnet föreställa sig ett föremål även när det inte ser det. Som att leka med en kloss och föreställa sig att det är en båt. Ladberg skriver: "Föreställningarna leder alltså vidare mot språket och mot roller: att man leker att man är någon annan. Det leder ream mot att kunna sätta sig in i andra människors situation. Det leder till möjligheter att teckna, måla, att fantisera och dikta ... mot skapande och kultur" (1978, sid.53).

När förskolebarnen leker tillsammans så lär de av varandra. De gör de vuxnas värld begriplig för sig genom att gestalta den i lek, då de införlivar de vuxnas handlingar och normer. Barnen införlivar de bilder de ser av vuxna, identifierar sig med dem och börjar på så sätt steget mot en egen vuxen identitet. De behärskar sin egen kropp mer och mer och upptäcker att det är skillnad mellan pojkar och flickor. I leken skapar barnen nya världar, men de uttrycker sig också genom sång och musik eller genom att måla.

Barnet blir skolbarn och världen vidgar sig. Ladberg skriver vidare: "Hur barn tillägnar sig skolans kunskaper beror bland annat på hur dessa kunskaper svarar mot de frågor barnen fått anledning att ställa om livet" (1978, sid.139). Beskriver skolböckerna en värld som de kan relatera till känner de lättare att de passar in i skolmiljön och har också lättare för att ta till sig kunskap. Barnet behöver nu få känna att det duger och kan göra saker bra, att de förstår vad som menas och att de blir sedda. För många misslyckanden gör barnet uttråkat eller leder till känslor av misslyckande och underlägsenhet.

Det äldre barnets, tonåringens självbild är till stor del fokuserad kring hur omgivningen uppfattar denne som person. Först och främst utseendemässigt men även beteendemässigt. Tonåringen prövar också på att vara vuxen, men genom att fundera över och diskutera olika problem och frågor av mer abstrakt karaktär, man tar ställning hur man vill leva sitt kommande vuxenliv. Samtidigt påpekar Ladberg (1978) att ett steg i processen är att ta avstånd från de vuxna man har närmast sig, som hon beskriver som ett steg att hantera detta med att bli vuxen.

### **Svedberg: Grupp-psykologi (2007)**

Mycket av oss själva skapas i mötet med andra. Därför är det också viktigt att se på gruppen som sammanhanget där vi dans och vår identitet prövas och bekräftas. Lars Svedberg är psykolog. Han arbetar i sin bok *Grupp-psykologi* från 2007 med objektrelationsteorin som Melanie Klein utarbetade på 30-talet. Enligt denna är människan i första hand en social och inte biologisk varelse. Människans grund, hennes personlighet, läggs i tidiga år och utifrån relationen med modern så förhåller man sig omedvetet livet igenom. När barnet mognar så finjusteras och utvecklas relationerna till fler personer, först familjemedlemmar sedan andra. Grunden som läggs i den första kärleken använder vi som ett referenssystem i vårt sociala liv.

Svedberg beskriver vidare en inre och yttre värld där vi alla rör oss, men menar också att det finns ett gränsland däremellan. Det inre livet påverkar vi till största delen själva, men det yttre livet kan vi inte alltid styra. Det som är där emellan är det omedvetna, vilket vi ofta inte vet så mycket om. Svedberg citerar Carl Jung, som talar om en skugga för att beskriva människans omedvetna och ställer det i motsats till det medvetna jaget som innehåller både det mörka

inom oss men också impulser att skapa, alltså den ljusa sidan (2007, sid 78). Dessa båda sidor hör ihop och tillsammans med skuggsidan hjälper de oss att utvecklas och växa. I det omedvetna ser Jung ursprunget till konstnärlighet, kreativitet, passion och kärlek.

Enligt Svedberg talas det i den moderna psykologin om det omedvetna i förvandling. Det deskriptivt omedvetna, det som jag här och nu inte är medveten om att jag gör. Vi utför många handlingar där vi låter musklerna ta över initiativet genom så kallad automatisering. När vi kör bil som vana förare behöver vi inte tänka på hur vi trampar på pedalerna eller vrider på ratten utan kan koncentrera oss på trafiken (2007, sid.78). På samma sätt kan man beskriva musicerandet, där muskler i hals eller fingrar gör små subtila rörelser medan vi fokuserar på att uttrycka det vi framför.

Vidare beskriver Svedberg olika grupper och hur dynamiken ändras avsevärt i de olika fallen. När man har så många som 20 personer i en grupp blir möjligheten till feedback mindre och det blir mer opersonlig kontakt mellan alla. En del tar mindre plats andra mer plats i en stor grupp. Svedberg skriver; ”De gängse aktiva respektive passiva strategierna visavi livsrymden blir mer uppenbara i den stora gruppen, som verkar fungera likt en sorts selektiv förstärkare för mänskliga beteenden”(2007, sid.120). Den tysta blir tystare etc.

När vi ska ta till orda, i tal eller sång/spel som många har en önskan att göra, kan det vara både kittlande och ångestladdat med uppmärksamheten, men när vi väl tar ton, kommer belöningen i form av energi. Med energi och lust får personen i centrum ”bättre tillgång till sin begåvning” (2007, sid121).

I den stora gruppen är det omöjligt att hinna förstå allt som pågår och vi gissar oss till mycket. Svedberg skriver: ”Denna preliminära förståelse kommer sedan att bli ett nödvändigt men bräckligt underlag för sättet att agera och bemöta andra” (2007, sid 122).

Oavsett om det rör sig om gissningar eller intuition är det detta som den eller de vi möter ser, vilket i sin tur sedan ligger till grund för deras bedömning av oss. Vi ska titta lite närmare på detta ur lärarens perspektiv genom följande bok.

### **Lars-Åke Kernell: Att finna balanser – en bok om undervisningsyrket (2010)**

Vår undersökning utgår från elevens perspektiv, men då lärandet i skolan sker i samverkan mellan lärare och elev vill vi även undersöka dennes roll i elevens identitetsskapande. Lars-Åke Kernell skriver i sin bok *Att finna balanser* om hur viktig och betydelsefull relationen mellan lärare och elev är: ”En förutsättning för att lärande ska ske, är fungerande relationer. Det som kännetecknar mänsklig samvaro är att det inte går att förutse och att den framstår på så olika sätt, beroende på vem som betraktar den.” (2010, sid.13). Det är detta som bidrar till att skapa lärarrollen, oförutsägbarheten, för det är inte något man klär på sig när man går till jobbet, det är något som skapas i mötet med eleven.

Yrket är komplext, med stor skillnad mellan teori och praktik – som sig bör då det handlar om människor, i synnerhet när det handlar om barn. Kernell skriver vidare: ”Undervisningsyrket är dessutom intensivt, snabbt och sker så ”tätt inpå” att det är svårt att få perspektiv.” (2010, sid.13). I dagens skola med stora klasser och barn med olika behov handlar arbetet sällan om problemlösning, men ofta om att hantera dilemman. Vi kan beskriva lärarrollen som både oförutsägbar och sammansatt. Kernell beskriver den som världens svåraste yrke, med följande motivation: ”En anledning är att yrket inte bara har sin *bas* i relationer, utan dessutom har till uppgift att *utveckla* relationerna. Individerna ska förstå sig själv, sin värld och sin omgivning i

direkta eller indirekta möten med levande människor – det vill säga utvecklas i sina relationer!” (2010, sid.15).

Vi har som lärare att göra med elever som håller på att utveckla och bygga upp sin identitet och sin självkänsla. Att då få någon att utveckla sina tankar, idéer och att våga uttrycka dem kräver en öppen och levande miljö där man tillåts ta plats och ha olika uppfattningar. I relationerna prövas och bekräftas rollerna ständigt. Det kräver, enligt Kernell, trygghet och utmaningar i lagom stora doser. Som förälder gör du också denna relationsresa, men inte med 25-30 barn åt gången.

Tillsammans med komplexiteten finns också tidsaspekten, intensiteten. Allt går fort, fokus växlar från uppgift till uppgift, från elev till elev, och som lärare tvingas man ständigt att göra prioriteringar och välja bort. Oftast sker detta simultant med annan problemlösning. Kernell skriver: ”Förmågan att hantera dilemman skulle kunna utses till yrkets mest kännetecknande kompetens. Delar av den professionella ambitionen är att inse komplexiteten och att omdefiniera otillräckligheten till just den utmaning som är en del av yrkets charm.” (2010, sid.19).

En elev som är trygg i sin identitet har lättare att ta till sig lärdomar. Att lära är ofta att bli utmanad i sitt tänkande. En skicklig lärare ska kunna anpassa ”doserna” av både det första och det andra för varje elev. Alla vi som arbetar som lärare skulle nog önska att det kunde vara så enkelt. Kernell skriver: ”Hur känner man igen en bra lärare? Jo, vi ser ut att veta vad vi vill!” - -- ”Säkerheten ligger i att vi förstått vad som förväntas av oss, att vi känner förutsättningarna för detta och att vi orkar leva med alla begränsningar.” (2010, sid.32).

Göran Tunström skriver i ett av sina verk: ”Jag uppstår i mötet med dig”. Lars-Åke Kernell travesterar detta när han påstår att ”läraren uppstår i mötet med den hon undervisar” (2010, sid.75). Den bästa förklaringen står dock Ingrid Carlgren för när hon säger: ”Kunskaper är varken något yttre, utanför människan, eller något inre, inne i individen, utan snarare något som ”ligger emellan” individen och omgivningen” (2010, sid.75).

För att ge eleverna en relevant utbildning krävs en lärare med ämneskompetens till att kunna svara på frågor, men också till att kunna begränsa ämnet och anpassa det till en för eleverna lämplig nivå. Detta hjälper eleverna till nästa steg och höjer deras självförtroende. Men att vara ämneskompetent måste också innebära att man är duktig på att lära ut, annars kan kunskapen lätt bli något som läraren bara överför på eleven. Eleven måste också få chansen att upptäcka och själv söka svar. Med ämnesdidaktisk kompetens blir ämnesläraren mer komplett: ”Ämnen är alltså snarare att betrakta som olika *sätt/metoder* att beskriva eller hantera världen än som *innehåll*” (2010, sid.87).

En lärare som är trygg i sin läraridentitet skapar trygga elever. Är gruppen trygg kan elevernas egen initiativförmåga och deras oberoende utvecklas. Kernell understryker att läraren har ett ansvar att hjälpa eleverna att skapa ett personligt ansvarstagande för sina studier. Känner eleverna att de behärskar sin situation i skolan stärker det deras självkänsla och identitet. Detta blir särskilt tydligt med ett ämne som musik, där du i högre grad än i teoretiska ämnen exponerar din personlighet i ditt musikaliska uttryck. Eftersom detta är en viktig del av vår frågeställning ska vi därför titta lite närmre på sambandet mellan musik och identitet nedan.

### 3.1.3. Musik och identitet

Skapandet är nära förknippat med personligheten. Hur vi väljer att uttrycka oss skapande beror i lika stor grad på hur vi litat till vår kreativa förmåga som vilken uttrycksform vi föredrar. Det lilla barnet har rytmkänslan med sig redan från fosterstadiet och gungar förtjust i takt till musiken redan när det kan gå och stå. Det lite äldre barnet halvsjunger berättelser och ramsor för den som vill höra på (Ladberg, 1978).

Vad som händer sedan beror på de vuxna i omgivningen. Svarar de vuxna spontant med att sjunga med, fortsätter barnet att växa in i en värld av musik där det är lika naturligt att uttrycka sig musikaliskt som att prata, blir de vuxna istället generade över att själva behöva sjunga och tycker att de inte *kan*, lär sig barnet antingen att ”vuxna sjunger inte” eller att somliga vuxna *kan* sjunga, andra inte. Ladberg drar paralleller till teckning och skriver: ”Nästan alla barn ritat och målat under förskoleåren. Men någon gång under skolåldern eller tonåren slutar många, kanske de flesta. Vad kan det bero på att barn upphör med sitt skapande? Kanske att de aldrig ser vuxna runt omkring sig göra det? (1978, sid.93).

Som lärare har du i uppgift att utveckla och bredda elevernas relationer, låta barnets identitet utvecklas genom mötena (Kernell, 2010). Den viktiga uppgiften att låta *alla* synas och ta plats utmanas ständigt av gruppens olika strategier med aktiva och passiva deltagare (Svedberg, 2007), vilket blir mycket påtagligt i ett ämne som musik, där du sällan kan gömma dig bakom någon annan om du är en passiv gruppmedlem, och där det genast märks om du i en ensemble försöker dominera och sticka ut över de andra medlemmarna. Då blir resultatet genast i obalans.

Musik kan utveckla identiteten men musiken kan också *vara* en identitet. May (1975) benämner denne som ”den skapande människan” i sin bok *Modet att skapa*, medan Bjørkvold talar om ”den musiska människan” i sin bok med samma namn. Då skapande och uttryck är två viktiga ord i samband med musik och identitet, främst genom att vi som musiker ständigt strävar efter att ha ett eget uttryck i det vi skapar, vill vi gärna presentera dessa båda författares syn på kreativitet och utveckling. Att som musiklektörer kunna stötta och stödja elevens utveckling i denna process är viktigt, och Schenks (2000) metodikbok för blivande musikpedagoger ger oss som pedagoger den pusselbit som krävs för att kunna hjälpa och stödja i processen.

#### **Rollo May: Modet att skapa (1975)**

May var en amerikansk psykolog förknippad med humanistisk psykologi och existentiell psykologi. Han skriver i sin bok om den skapande människans möte med sin uppgift: ”Det kan vara ett fysiskt möte eller ett inre möte så som en idé, den kan vara förknippad med viljeanstängning (viljestyrka) men behöver inte vara det” (1975, sid.37). Det kan alltså röra sig om såväl inspiration som rent arbete. Han fortsätter med att beskriva mötet med den kreativa uppgiften som ett slags engagemang, en intensiv närvaro i det skapande ögonblicket.

Det är lätt att själv dra en parallell mellan skapande och musicerande, där den fokuserade närvaron är viktig för att våga ”ta ton”, våga visa sin insida. Även inlärningstillfället är ett slags skapande engagemang där modet är inblandat. May talar också om att målinriktning är en komplex sak. Han skriver: ”Målinriktning inbegriper alla upplevelsenivåer. Vi kan inte vilja få insikter. Vi kan inte vilja kreativitet. Men vi kan vilja engagera oss intensivt och ge oss hän i mötet” (1975, sid.42). Insikter och kreativitet är vad vi strävar efter, men utan

målmedvetenhet och satsning mot målet når vi inte fram. Det handlar alltså om att ibland våga ta det där språnget och utsätta oss och vår identitet, vårt självförtroende för det ovissa.

Musikutövande handlar ofta om att ge sig hän, att våga ta ut svängarna eller våga sig ut på områden där man inte känner sig så säker, till exempel när någon annan är närvarande och lyssnar eller, i ännu högre grad, när någon är där för att bedöma en musikalisk prestation som vardagligen sker i skolan mellan lärare och elev. Detta kräver ett visst mod av våra elever. May skriver: ”Mod är inte som kärlek eller trohet en dygd eller värden som andra personliga värden. Mod är själva den grund som gör alla andra dygder och personliga värden möjliga” (1975, sid.11).

Det mod som May talar om är inte motsats till förtvivlan, inte heller detsamma som frånvaro av förtvivlan, utan modet är förmågan att gå vidare *trots* förtvivlan. Han fortsätter med att säga att det viktigaste kännetecknet på mod är att det förutsätter en tyngdpunkt, en förankring i vår egen varelse. May pekar vidare på modets paradox ”att den skenbara motsägelsen att vi måste vara totalt engagerade samtidigt som vi är medvetna om att vi mycket väl kan ha helt fel” (1975, sid.17). Detta stämmer väl in på sångens dilemma där utsattheten är som mest uppenbar.

I skapandets eller musicerandets efterdyning så handlar det dock inte om ångest eller fruktan. “Det handlar om glädje, glädje definierad som den känsla som åtföljer ökat medvetande, den sinnesstämning som beledsagar upplevelsen att man förverkligar sina resurser” (1975, sid.41). May beskriver vidare vikten av frihet, frihet att skapa, viljan att skapa och det skapande lugnet. I detta tillstånd eller sammanhang ser vi att modet kan hittas till att ta ton eller uttrycka sig musikaliskt. De kreativa upplevelserna ligger enligt May som ett skikt under det vanliga medvetandet, inte det omedvetna, utan snarare ”omedvetna källor av erfarenheter och upplevelser” (1975, sid.50).

### **J-R Bjørkvold: Den musiska människan (1991)**

Jon-Roar Bjørkvold undersöker i sin bok vad musiken betyder för oss människor – hela livet igenom, hur oundgänglig den skapande kraften är i vardagen för alla, genom alla åldrar. Enligt honom är vi alla musiska människor, vi föds med musiken inom oss och lever med och genom den hela livet, oavsett om vi uttrycker oss musikaliskt. Den är helt enkelt en del i att vara människa, enligt författaren.

Grunden läggs i det ofödda barnet.

Jon-Roar Bjørkvold menar att alla människors musikaliska grundelement är ljud, rörelse och rytm. Dessa är präglade i kroppens sinnesorgan redan långt före födseln.

I leken lär sig barnet att leva.

Under förskoleåren är det leken och fantasin som syftar till att ge barnens vardag större dimensioner av struktur och sammanhang. Bjørkvold citerar psykologen D W Winicott när han skriver att ”leken är den nödvändiga brobyggaren som binder samman människans inre, subjektiva föreställningsvärld med den yttre, objektiva verkligheten.” (1991, sid.52). Vidare menar Bjørkvold att ordet leikr från fornnordiskan innehåller betydelser som syftar på rytm, rörelse och dans och musik. Det isländska namnet på konsert är t ex *tónleikar*.” Vi ser alltså hur ett av de grundläggande elementen i mänskligt uttrycks sätt – rörelse – återfinns språkligt i begreppet lek, med ljus som underförstådd struktureringsfaktor. Ordet lek blir således heltäckande för Den Musiska Människans egen kulturella uttrycksform” (1991, sid. 56). Med spontana musikyttringar som dans och sång barnet använder under leken, utvecklar det sin

identitet, sin personlighet och får sin kulturella tillhörighet.

Den musiska människan i klassrummet.

De tidiga skolåren handlar ofta om en brytningstid, enligt Bjørkvold (1991, sid.129), då barnet går från förskolans lekfulla inläring in i skolans institutionella inlärningsstruktur. Han pratar om en kulturkollision mellan en musisk barnkultur och en omusisk skolkultur som går stick i stäv mot den naturliga inlärningsprocessen hos människan. Bjørkvold hävdar att ”alla barn behöver en lekfull inlärningsgrund, oavsett ålder, oavsett skola. Det har nämligen att göra med känslor av egenvärde och respekt för den egna integriteten.” (1991, sid.131).

Kunskapsinhämtningens självständighet splittras och i och med detta hotas identiteten.

Skolans uppgift är att se till hela barnet och stärka, inte försvaga barnets känsla av egenvärde och därför behövs ett utbildningssystem som tar tillvara på varje unikt barns möjligheter.

If you love somebody – set them free.

Tonårstiden är identitetskapartid. Bjørkvold (1991) beskriver den som en tid full av lekfullhet och sårbarhet, motstånd och kreativitet. Problemet är, enligt Bjørkvold (1991, sid.255) att skolan ”av tradition inte bidragit till att vidareutveckla det typ av existentiellt betingad kreativitet som eleverna har med sig från sin barnkultur”. Skolkulturen speglar i stället vuxenkulturen, med en pedagogik som snarare splittrar än samlar kunskapen. Han pekar även på att såväl i Norge som i Sverige är musikämnet oftast ”förvisat till ett bortglömt hörn av schemat, omvänt i proportionalitet till elevernas personliga intresse” (1991, sid.255).

För många tonåringar är musiken en räddningsplanka, ett uttryck för alla starka känslor, drömmar och förhoppningar, en väg som lindrar stötarna på väg mot vuxenlivet. Ett brölände gäng tonåriga fotbollsentusiaster kan upplevas som hotfulla, med instrument och mikrofoner och rockmusik brölände ut ur högtalarna blir de ett rockband, om inte helt, så ganska harmlösa i alla fall. Hur ska vi som lärare förhålla oss till våra elever som vi möter i just denna period av utveckling? I får några viktiga verktyg av Robert Schenk (2000) i hans bok:

### **R Schenk: Spelrum, en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger (2000)**

Robert Schenk förklarar i sin bok ”Spelrum” sin syn på lärande och skapande. Han betonar vikten av att så lite som möjligt begränsa experimentlustan och låta leken styra riktningen mot allvaret. För att få bästa möjliga start i sitt musicerande, menar Robert Schenk, finns det olika språngbräddor in i undervisningen:

Imitation, en traditionsbärare.

Det finns en stark, positiv kraft i att imitera, att lära sig av andra. Imitationen gör oss delaktiga i traditioner, i kulturer vi tillhör. Robert Schenk gör jämförelser med vår modersmålsinläring, hur vi lyssnar och gör efter, hur vi kopierar andras sätt att spela. Därför är det viktigt att förebildaren, läraren är övertygande i sin roll ”... därför att oavsett vad vi säger är det vad vi gör, och hur vi gör det, som är det starkaste budskapet i vår undervisning” (2000, sid.42)

Det egna upptäckandet, förnyaren.

Att ge utrymme för elevens nyfikenhet är att öppna möjligheter till upptäckande av något nytt. Förnyelse är positivt, inte för sin egen skull utan för de möjligheter den skapar. Att som lärare uppmuntra och inte visa rädsla för att bli ifrågasatt skapar orädda och nyfikna elever.

Tillsammans.

Kombinationen imitation (bevarande ochoreflekterad härmning) tillsammans med eget

upptäckande (förnyelse, nyfikenhet och ifrågasättande), är en fundamental och livsavgörande blandning. Den utvecklades under evolutionens gång för att garantera rasens, individens och det kollektiva samhällets fortlevnad. Människobarnet lär sig speciellt väl genom att ta efter. ”Detta är ett naturligt sätt att tillägna sig en färdighet, i närvaro av förebilder och med utrymme för eget skapande.” (2000, sid.45)

Lek – på allvar:

Flera tänkare betonar lekens vikt för utveckling. I Robert Schenks bok duggar de därför tätt. Flera hävdar dessutom att leken varit en förutsättning för att vi människor kunnat utvecklas som vi gjort och fortsätter göra. Schenk citerar bl. a den ryske improvisationsmusikern och läraren Stephen Nachmanovitch som hävdar att ”utan lek vore inlärning och evolution omöjliga” (2000, sid.49). En för den stora allmänheten mer bekant forskare, Einstein, återkom ständigt till sådana grundläggande och barnsliga saker som att lära sig om tid och rum. Varför han gjorde detta förklarar han med att ”En normal vuxen besvärar sig inte med problem kring tid och rum, utan anser att han redan som barn funderat igenom allt som är värt att fundera på. Jag däremot utvecklades så långsamt att jag först som vuxen började fundera över tid och rum” (2000, sid.49).

Jag – kan – känslan:

Ibland blir man trött på att höra sina elever vilja sjunga samma låtar på lektionerna vecka efter vecka, de lyssnar dessutom på samma låtar på mobilen dag ut och dag in. Det påminner mycket om hur trött man blev av att läsa samma godnattsaga för sina egna barn varenda kväll när de var små, men då är det bara att bita ihop. De älskar ju låtarna/sagan. ”Bristen på jag-kan-känsla kan vara en av de vanligaste orsakerna till att elever slutar sjunga/spela ... Alltför lite lektions- och övningstid ägnas åt vad eleverna redan kan, åt stycken som är mer eller mindre bekanta, men det är just då, när upplevelsen fördjupas, som eleverna kan vila i sitt bästa spel och bottna i ett gott självförtroende. Dessutom är barn i allmänhet mindre rädda för upprepning än vi vuxna.” (2000, sid.55, 61)

Vad är det då som hindrar oss i vår utveckling? Vad gör att eleven inte når sin fulla potential i sitt musicerande? Enligt Robert Schenk ligger problemet, dvs. hindren på flera plan, såväl emotionellt, mentalt, fysiskt (inre hinder) som externt. Vidare kan problemen ses ur antingen ett vuxenperspektiv eller ett elevperspektiv.

Michelangelo hade på sin tid en alldeles egen teori om skulpturer. Statyn finns redan i stenen; den har varit där sedan tidens begynnelse. Skulptörens uppgift är att se den och låta den växa fram genom att långsamt och försiktigt skrapa bort överflödigt material. ”Precis som med Michelangelos staty finns musikanten redan inom var och en innan lektionerna börjar. Det gäller för läraren och eleven tillsammans att se den och släppa fram den.” ... ”Lärarkonsten består då av att se till att både förebilder och utrymme för egna upptäckter finns, med så få hinder som möjligt i vägen för eleverna. Läraren blir då en ”*facilitator*”, en underlättare. Samtidigt ligger ansvaret för själva utvecklingen hos eleven. Det är varje elevs uppgift att tillägna sig förebilderna på sitt unika sätt. (2000, sid. 71)

Emotionella eller mentala hinder.

Självttvivel kan stå i vägen för framsteg. Tre nyckelord i undervisningen bör då vara trygghet, glädje och tålmod. ”Förutom dålig självbild kan faktiska luckor i de musikaliska färdigheterna vara ett hinder när ett barn börjar spela ett instrument. Om en elev före skolan har saknat musikalisk stimulans, och därmed inte har fått chansen att träna upp sina grundläggande musikaliska förmågor, är det viktigt att vara medveten om att denna, precis

som vuxna nybörjare, behöver öva upp till exempel sin melodi- och rytmkänsla förutom att lära sig att spela ett instrument.” (2000, sid. 85), och detsamma gäller för sångrösten.

Så länge vår hjärna utvecklas behåller vi en förhöjd imitations - och inlärningsförmåga. Det betyder att vi fram till cirka 23 års ålder har förmågan att relativt snabbt hämta in kunskaper och färdigheter, vilket är en avgörande skillnad mellan oss och övriga primater. Robert Schenk gör på nytt en koppling mellan att lära sig språk, den här gången ett andraspråk, och musik. Han menar att en ”dålig start” inte behöver påverka utvecklingen till det sämre, men ju tidigare erfarenheter man har av musik – eller andraspråket – desto bättre förutsättningar finns för en fortsatt god progression enligt Robert Schenk: ”Människans imitationsförmåga samt inlärningsstrategier påverkas alltså starkt av bland annat hjärnans sätt att utvecklas. En slutsats man kan dra är att en rik musikalisk miljö, i likhet med det vardagliga umgänget med andraspråket, ska finnas med i så stor utsträckning som möjligt före puberteten, allra helst före sex års ålder, för att skapa de bästa förutsättningarna att kunna uppnå en djupsittande och hög slutnivå” (2000, sid.89).

Interna eller externa hinder.

Har eleven ett handikapp, en skada som rent fysiskt påverkar sång- och musikutövandet behövs kanske specialinstrument eller annan anpassning för att musiklektionerna ska bli en möjlighet till kreativt skapande för hen. I detta ligger en utmaning för läraren; att få även det enklaste att låta bra (jag-kan) med hjälp av ackompanjemang, stöttning mm.

Vad gäller externa hinder för utveckling kan de vara såväl av rent praktisk art som psykologisk. Robert Schenk vill att vi reflekterar över hur våra elever har det i sin närmiljö utanför klassrummet och hur de har det hemma: Är där rätt övningsförutsättningar, eget rum hemma? Notställ och lugn och ro? Finns det musikaliska traditioner i hemmet/förståelse i hemmet? Hurdana är omständigheter runt lektionerna i skolan? Hur är kompisarnas inställning till musicerande? Har eleverna fått mat? Vad har hänt kring eleven idag?

Vidare skriver Robert Schenk om hur viktigt det är att läraren intresserar sig för elevens liv utanför lektionssituationen. Detta för att skapa bästa möjliga relation, i synnerhet vid enskild undervisning eller då undervisningen sker i mindre grupper och lärare och elev automatiskt får en närmare relation än i en helklassituation. Det är också, enligt författaren, viktigt att lektionerna i sig har samma status som lektioner i andra ämnen i skolan. Lärarens inställning till sitt ämne kan avspegla om så är fallet eller inte.

I vet nu en hel del om vad forskarna och pedagogerna anser. Men vad säger eleverna själva? I vår undersökning vill vi få höra elevernas röst. Vi ser det från utsidan, hur upplever de det, de som är mitt uppe i sin utvecklingsprocess? Det finns inte så många undersökningar inom ämnet vad vi kunnat finna, men i nedanstående doktorsavhandling av Johanna Ray får eleverna komma till tals. Många av kommentarerna känner vi igen, och flera av dem kommer fram även i vår undersökning.

### **Johanna Ray: Musikaliska möten man minns (2004)**

I Johanna Rays doktorsavhandling, ”Musikaliska möten man minns”, beskriver hon hur ungdomar upplever musik och hur musikaliska upplevelser kan göra betydande avtryck där många får en ny styrka att gå vidare i sitt musicerande. Det är en viktig undersökning, där vi inte får underskatta betydelsen av vad starka upplevelser av musik kan skapa hos människan i unga år.



I några fall beskriver Ray hur lyssnande, speciellt när fokus är på en enda sak i musiken som är på ens egen nivå kunskapsmässigt, kan leda till utveckling av ny kunskap just genom att den ligger exakt i skärningspunkten mellan gammal kunskap och den nya som håller på att erövrats (2004, sid.163). En betydande andel av eleverna beskriver sig ha upplevt nya möjligheter, insikter och behov. En stor del av eleverna föreställer sig redan själva som aktörer på den musikaliska scenen, speciellt i de fall där eleven upplevt sig utföra en musikalisk handling där ett stort steg av utveckling inträffat:

”Man fick en sådan underbar känsla att man själv började hoppa omkring och [man] var inte längre nervös som man annars alltid var. Jag kände att jag var omtyckt och efteråt kom det några och frågade om jag kunde skriva min autograf. Efter det har jag alltid varit avspänd och lugn på ett uppträdande.” (2004, sid.152).

”Allt sedan jag fick den där känslan /.../ har jag tränat på att sjunga. Och jag hoppas att jag en dag skall kunna sjunga ordentligt” (2004, sid.152).

Ungdomar hämtar inspiration och styrka från musiklyssnande eller, som Ray vill kalla det, ”musikumgänge”. Många av ungdomarna går än längre och uttrycker att de fått kraft, hopp, tröst och i vissa fall en ”livslåga” av upplevelserna. Även våra elever vittnar om den kraft som finns i musikgemenskapen.

Vad är det som gör att musiken berör dem och oss så starkt? Hur kan du känna i den egna kroppen när någon annan sjunger, en upplevelse av känslor som varierar mellan euforisk lycka och djupaste förtvivlan? Just rösten är vårt medel för att uttrycka vår personlighet, och i en musikalisk situation tar musikinstrumentet, om du nu inte är sångare, samma roll: den blir ett medium för vår person. Vi ska här nedan se vad det är för material vi har att använda oss av rent fysiskt och reda ut begreppen röst, musik och musikinstrument kopplat till den egna identiteten.

### **3.1.4 Röst, musikinstrument och identitet**

Rösten och musikinstrumentet är bärare av det personliga uttrycket när det kommer till skapandet av musik (Ladberg, 1978). Med rösten uttrycker vi även våra personliga åsikter när vi talar, vilket gör den ännu mer förknippad med vår identitet än ett musikinstrument som så att säga ligger utanför kroppen. Även om man med ett musikinstrument kan skapa ett högst personligt uttryck sker detta oftast på en högre nivå i den musikaliska utvecklingen, medan det personliga uttrycket i rösten som instrument finns där redan från början.

Musikinstrumentet har en gång i tiden konstruerats med ljudbringare som strängar eller luft och ett resonansutrymme i form av en låda eller ett rör anpassat efter ett klangideal. Varje människas inneboende instrument, rösten, är däremot unik, formad i huvudsak av de resonansutrymmen som finns i huvudet (Schenck, 2000). Här skapas det vi kallar för klangfärg och är det som, i likhet med musikinstrumentet, bestående av tonansats och en övertonsserie.

Varje klang har alltså en grundton och ett antal deltoner; övertoner. Dessa övertoner har svängningstal som är samma som grundtonens multiplicerat med hela tal. Hos rösten, liksom hos musikinstrumentet kan antalet övertoner variera såväl i antal som styrka och frekvens, vilket gör att det mänskliga örat kan höra skillnad mellan en flöjt och en fagott eller mellan t ex Lisa och Kalle. Inom fonetiken talar man också om formanternas betydelse för klangen. Dessa består av vibrationer med höga svängningstal som beror på musikinstrumentets utformning eller talrörets längd och munhålans form hos rösten (Lindblad, 1992).

Här nedan skall vi titta lite närmare på hur den mänskliga rösten är konstruerad och vad som skiljer rösten som instrument från talrösten.

### 3.1.5. Det mänskliga röstorganet

Varje dag använder vi rösten som arbetsredskap. När vi kommunicerar i tal tänker vi oftast inte på hur själva rösten låter, om den är vacker eller välklingande. Använder vi däremot rösten som ett musikinstrument blir välljudet hos klangen plötsligt viktigt. Röstideal har skiftat genom tiderna, men instrumentet har inte förändrats. Ändå är det flexibelt nog att svara mot många olika krav. Här följer en kortare beskrivning av tal- eller röstapparaten, dess anatomi och funktion tagna ur Per Lindblads bok *Rösten* (1992).

### 3.1.6. Rösten - instrumentet som är en del av kroppen

Även om hela kroppen är med i musikskapandet, är själva instrumentdelen av människan koncentrerad till vad vi kallar röstorganet. Den består av tre delar; andningsapparaten, stämapparaten (som består av stämband och larynxstub), samt artikulationsapparaten (Lindblad, 1992). Även om man kan tro det, är talet eller sången inte det primära för röstapparaten. Dess huvudsakliga funktion är i stället att andas, tugga och svälja.

Vad gäller *andningsapparaten* kan man dela upp dess funktion i två delar; livsandning och tal/sångandning. Livsandningen svarar för gasutbytet i lungorna. En vuxen person omsätter i snitt 4,5 till 5 l luft av en lungvolym på 6,5 till 7 l, räknat från botten av lungorna fram till läpparna. De viktigaste musklerna som samverkar för att fylla respektive tömma lungorna på luft är intercostal- och scalenusmusklerna samt diafragman.

Brösthålan vidgas med hjälp av musklerna så att lungvolymen ökar, samtidigt som lufttrycket i lungorna sjunker. Detta gör att ny luft kan sugas in genom luftvägarna och fylla lungorna. När utandning sker slappnar inandningsmusklerna av och rösthålan sjunker ihop igen, varvid lufttrycket i lungorna åter ökar (Lindblad 1992).

Vid talandning är luftutbytet bara hälften så stort som vid livsandning. När man talar sker detta endast på utandningen och flödet måste hållas jämnt med hjälp av andningsmusklerna för att tal ska kunna produceras. Ljud bildas genom att en luftström skapas av ett övertryck i luftstrupen där luftströmmen sedan passerar de sammanförda stämläpparna som sätts i

vibration varvid ljud uppstår när vibrationerna vandrar genom talröret i strupen (Lindblad 1992).

*Stämapparaten med struphuvudet, eller larynx* har som primära funktioner att skydda andningsapparaten från främmande objekt och att vara en ventil som reglerar luftflödet. Dess sekundära funktion är att vara röstkälla vid fonerat tal. Struphuvudet sitter i främre delen av halsen, är rörformat och förbinder nedåt med luftstrupen och uppåt med svalget. och består av stämläppar, tungben, brosk samt olika muskler som kan sänka respektive höja struphuvudet. Denna höjning och sänkning med hjälp av muskulaturen styr röstens klang (Lindblad 1992).

Inne i struphuvudet sitter stämläpparna, två veck klädda med slemhinna och 1.5 till 2 cm långa. Dessa kan sträckas och spännas; ju mer spända de är desto högre frekvenser kan bildas. Mellan dessa ligger glottis, eller luftspringan. När en ton ska bildas pressas luften som kommer från luftstrupen genom glottis. Ett undertryck uppstår (genom s k Bernoulli-kraft), varvid stämläpparna strävar mot mitten och slår emot varandra (Lindblad 1992). Vibrationerna hackar upp ljudet i pulser, fortplantar sig genom röstapparaten och beroende av hur många svängningar per sekund pulserna har uppfattar örat en mörk eller ljus ton. En normalfrekvens hos talrösten ligger för män kring c:a 100 Hz, medan den hos kvinnor ligger närmre 200Hz.

*Artikulationsapparaten* består av ett antal supraglottala kaviteter där luftpulserna passerar på väg ut genom kroppen. Hit räknas bland annat munhåla, näshåla, svalg och bihålor. Resonans bildas genom att vissa frekvenser förstärks i kaviteterna, och dess karaktär beror på hur håligheter ser ut. Artikulatorer kallas de rörliga strukturerna kring munhåla och svalg som kan ändra storlek på håligheter och därmed också ändra röstens klangfärg. Dessa styrs viljemässigt och är aktiva när vi producerar sång eller tal. De består av tunga, läppar, hårda och mjuka gommen, underkäken och svalget.(Lindblad 1992).

Sammanfattningsvis ser samspelet mellan de funktioner som hör till ljudbildningen av tal och sång ut så, att andningsapparaten förser oss med luften, stämapparaten med tonen, medan artikulationsapparaten står för klangbildningen, vilka alla sammantaget producerar en högst personlig röstkälla. Det är alltså många faktorer som gör att just du låter som du gör. En del går att påverka genom röstträning eller skolning av sångrösten, det andra är ren genetik.

### **3.1.7. Rösten och de ”utomkroppsliga” instrumenten**

Kan man då jämföra sångrösten med andra musikinstrument?

I själva utförandesammanhanget, dvs. när man spelar/sjunger, är resultatet fullt jämförbart. Vid sång har dock att göra med ett instrument som är osynligt, som sitter inuti kroppen istället för utanpå och det gör premisserna olika jämfört med ett ”utomkroppsligt” musikinstrument.

Ett utomkroppsligt instrument har ofta en klanglåda, om det inte är ett elinstrument, något som förstärker ljudet och påverkar hur just det instrumentet låter. Strängar, luftpelare, trä eller metall, allt har en del i hur ljudet presenteras för våra öron. Vi kan lätt skilja flera musikinstrument från varandra genom att bara höra en liten bit på ett musikstycke. Instrumenten använder sig också de av kroppen, med våra muskler och vår finmotorik skapar vi olika toner och kan även variera deras uttryck. Men det finns också många skillnader

gentemot rösten som instrument.

För det första använder man olika delar av muskulaturen, även om en blåsmusiker liksom sångaren arbetar med ”stöd” och andningsmuskulatur är kroppspositionen låst medan händer och fingrar måste arbeta samman med andningen. För det andra är övningsituationen olika. Medan instrumentalmusikern ofta planerar sina övningar, kan fler spontana tillfällen till informell övning uppstå när man ständigt bär sitt instrument inom sig. För det tredje är kursplanen i musik på gymnasiet samma för både sångare som instrumentalister.

### 3.1.8. Sammanfattning

Man skulle kunna säga att musikeleven arbetar med två saker samtidigt. Det räcker inte med att utveckla ditt spel på ditt instrument, du måste även utvecklas som person för att detta ska komma till uttryck genom ditt instrument, vare sig det är sång eller något annat instrument det gäller. Detta sker givetvis parallellt, men svårigheter på det ena området har en tendens att manifesteras på det andra. Svårigheter med instrumentet kan leda till att självförtroendet får sig en törn eftersom du *vet* hur det ska låta egentligen, men inte kan uttrycka det ännu. Å andra sidan kan du tillägna dig en brilliant teknik på ditt instrument utan att känslan kommer med när du försöker uttrycka den genom instrumentet. Du är helt enkelt inte mogen för det.

Samtidigt som du dömer dig själv, blir du i en skolsituation bedömd av andra, både lärare och klasskamrater. Det är mycket att hantera. I en sådan situation är trygghet en viktig faktor. Trygghet i gruppen och trygghet i dig själv. Mycket av den bottnar, som såväl Bjørkvold (1991) som Schenck (2000) påpekar, i ”jag-kan-känslan” för att möjliggöra en god musikalisk utveckling: Eleven behöver under undervisningens gång få bevis på sin egen musikaliska progression genom att spela/sjunga sådant denne redan kan. Vidare betonar Schenck (2000) vikten av lärarens roll när det gäller att skapa balans mellan progression och mognad av de nyfunna färdigheterna. För lite repetition gör att färdigheterna inte hinner sätta sig i minnet och kroppen, medan för mycket nytt material kan upplevas som stressande och att man inte hinner känna sig duktig på något. Det senare kan lätt bli till en ond spiral där självförtroendet krymper av för lite jag-kan-bekräftelse.

Många elever fastnar själva i den fällan att ett nytt stycke i läxa betyder att man har lärt sig något. Det ska hela tiden gås framåt i läxboken för att det ska ses som progression. Inom musiken har vi inte som i matematiken flera likadana tal efter varandra som vi kan upprepa samma moment genom för djupare förståelse. Inom musiken är det upp till läraren att se till att eleven skyndar långsamt genom att erbjuda rätt spelmaterial som möter eleven just där denna är i sin musikaliska utveckling. Det kan handla om något så enkelt som att ge bekräftelse i rätt sammanhang (Kernell, 2010) för att eleven ska vara mer motiverad att ta till sig lärarens uppmaning att skynda långsamt: ”jag hör att du kan det här, och det skulle vara roligt att höra det igen!”. Att regelbundet framföra det man lärt är också ett sätt att befästa kunskap och avdramatisera framträdanden. Inför en uppspelning av ett stycke för publik är det nämligen helt okay att öva samma stycke om och om igen.

Att få musiken att flöda fritt, att spela utan att fastna för att det råkar komma någon ”fel ton” ibland och istället se till att inte ”strömmen från kropp till instrument avstannar” (Bjørkvold, 1991 sid. 158), är att låta eleven vara fri att utveckla sina kunskaper i sin egen takt. Detta menar Bjørkvold (1991) även gör eleven inspirerad att söka sin egen kunskap.

Schenck (2000) betonar även han att ”jag-kan-känslan” kan vara just det som röjer undan ett dåligt självförtroende.

Med en positiv inställning till sitt eget kunnande ökar även elevens självförtroende inför nya utmaningar och främjar på så sätt den fortsatta musikaliska och personliga utvecklingen. Att alltid uppmuntra när en elev kommer med noter på eget initiativ eller visar intresse för att själv skapa musik, är viktigt för läraren för att ha ett gott och kreativt förhållande till sin elev. I en skapande process delar man med sig av det som är personligt i mycket större grad än när det gäller exempelvis räkning under en mattelektion, och därför är det viktigt att man som lärare behandlar elevens initiativ med respekt och uppmuntran för att främja den fortsatta kreativiteten.

## 3.2. Kritik

Enligt Nationalencyklopedin är kritik bedömandets konst. Att kritisera är i vardagliga sammanhang att påtala fel och brister hos något ([www.ne.se](http://www.ne.se), 2014-11-22).

En viktig aspekt är då hur man som lärare förhåller sig till kritik, såväl positiv som negativ. Hur och när denna framförs kan vara helt avgörande för elevens fortsatta progression. I vår undersökning ville vi höra elevernas syn på att få såväl positiv som negativ kritik. Här nedan följer några forskares syn på ämnet och några varnande exempel på hur det inte bör gå till. Som lärare i en bedömningsituation har du stor makt. Det gäller att vårda den.

### 3.2.1. Att ge och ta emot kritik

#### Alice Miller-Riv tiganets murar (1990)

Alice Miller, psykoanalytiker, beskriver vad hon kallar svart pedagogik i sin bok ”Riv tiganets murar”. Svart pedagogik är ett förtryckande och ett destruktivt sätt att fostra ett barn. Miller skriver om barnets kämpande av att bli älskad och visa kärlek och vikten av att möta barnet rätt i detta arbete. Det pedagogiska inslaget i den svarta pedagogiken ligger i ”utnyttjandet av den barnliga kärleken, av barnets längtan efter kärlek, dess stora anpassningsförmåga och framför allt dess förmåga till oerhörda prestationer för minsta hopp om kärlek”(1990, sid.52). Barnet måste tränga bort sitt eget vetande för att försonas med modern.

Svart pedagogik i musikundervisningen går ut på att bryta ner elevens egen känsla och byggas upp igen av pedagogens. Detta sker genom att pedagogen på olika sätt pressar ner det kreativa och känslomässiga i elevens musikaliska uttryck och får eleven att sjunga eller spela precis som pedagogen vill. Läraren har en sådan lyskraft att studenten gör vad som helst för att tillfredsställa dennes krav.

#### Musik och Genus-Gbg universitet Per Buhre, Längst ner i näringskedjan (2012)

I slutrapporten *Musik och genus* från Göteborgs universitet skriver Per Buhre, som är violinist och musikdramatik lärare, om långa ledsamma samtal med elever som upplevt en destruktiv pedagogik där en viss lärare verkar ha velat bygga upp en konkurrens mellan sina elever för att de ska prestera mer. Han beskriver: ”För att de ska bli motiverade att kämpa med

blod, svett och tårar ser han till att studenterna ständigt är medvetna om sin ofullkomlighet. Han bryter ner dem för att sedan kunna bygga upp dem. Det ger honom en stor makt att forma sina studenter som han vill. De blir beroende av honom” (2012, sid.111).

En student ger sin beskrivning av läraren och Buhre återger: ”Hon upplever det också som att läraren har ett närmast sjukligt maktbegär. Hon beskriver honom som att han spelar rollen av att vara en alfahanne. Samtidigt spelar han fadersrollen. En fader med mottot *den man älskar agar man*” (2012, sid.112).

En annan av studenternas vittnesmål låter så här: ”Jag hade övat på en solo-svit i en hel termin. Till slut tog jag mod till mig att spela upp den för min lärare. Jag spelade i cirka 20 minuter och kände mig ganska nöjd. När jag hade spelat sista tonen och tittade upp såg jag att min lärare satt med pannan i djupa veck.” Han sa: ”När du spelade första tonen så trodde jag att det kunde bli något”(2012, sid.111).

Pedagogiken verkar fungera på en viss typ av elever som klarar av att bli ”hårt” behandlade och till och med uppmuntras av att se sina klasskamrater/konkurrenter bli knäckta av samma behandling. Det får bara dem att bli starkare. Frågan är bara vilka effekter det får på personligheten i slutändan. Det andas östeuropeisk musikpedagogik eller svenskt 40-tal i tänkesättet. Flera kända yrkesmusiker som drillats av lärare på detta sätt har senare i livet vittnat om allt ifrån depressioner och scenskräck till ätstörningar.

I dagens skola ges inte utrymme för sådan pedagogik om man noggrant följer de studieplaner och styrdokument som skolverket gett oss att undervisa i enlighet med. Vi ska se lite närmre på vad dessa säger i följande kapitel.

### **3.3. Styrdokument för musiken i grundskolan och gymnasiet**

Musikundervisningen i grundskola och gymnasium regleras av ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011”, samt ”Läroplanen för de frivilliga skolformerna 2011” (gymnasiet). Nedan följer en genomgång av de aspekter i respektive läroplan som knyter an till identitets- och personlighetsutvecklingen och vad som gäller för musikämnet i synnerhet. Vi avslutar med att se på hur detta kan vara relevant för vår studie.

#### **3.3.1. Grundskolans styrdokument**

Här nedan följer några utdrag ur *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* från Skolverket.

Skolans värdegrund och uppdrag.

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, LP11, slås det fast att ”Skolan ska i samarbete med hemmen främja eleverns allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare. Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. (...). Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem.” (2011a, sid. 9). Det är alltså viktigt att undervisningen bidrar till att stärka elevernas självförtroende och kan verka identitetsutvecklande.

Läroplanen beskriver också hur ”varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.” (2011a, sid.10). Vidare beskrivs hur eleverna genom att pröva olika uttrycksformer ska utveckla sin förmåga att ”pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter” (2011a, sid.10). Här gör alltså styrdokumentet en koppling mellan de estetiska ämnena och elevens personliga utveckling.

Kursplaner: Musik.

När man går igenom kursplanen för musik på grundskolan betonas vikten av musikutövande för att stärka elevernas självkänsla och utveckla deras identitet: ”Musik (...) är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling.” (2011a, sid.100). Vidare, att det är lärarens uppgift att tillhandahålla förutsättningarna i form av instrument, digitala verktyg och sin kunskap.

Särskild vikt läggs vid samarbetet med andra elever: ”Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet.” (2011a, sid.100).

### 3.3.2. Gymnasiets styrdokument

Det är intressant att se att självförtroende finns med i alla kursplaner tillbaka till 1970. Självförtroendet är en viktig faktor i skolan som helhet och även så i musikundervisningen.

I kursplanen GY11, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*, står det att läsa:

”-Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (2011b, sid.7).

Mycket som styrdokumentet över gymnasieskolan tycker är viktigt, som entreprenörskap, företagande, innovationstänkande samt att utveckla en social kompetens, handlar om att känna sig säker på sig själv. I det estetiska programmets examensmål står det att: ”Kreativitet, nyfikenhet, kommunikation, samspel samt förmåga till eget skapande och framförande ska vara centralt i utbildningen” (2011b, sid.43).

Här nedan ges en kort historik över hur kursplanen har sett ut de sista 40 åren när det gäller självförtroende och hur skolan bör se på det.

Lgy 70

”Viljelivets utveckling är ett centralt intresse för skolan. Sålunda bör skolarbetet utformas så, att de ger eleverna möjlighet att bygga upp sin självtillit, initiativ kraft, uthållighet i arbetet och förmåga till samarbete” (1970, sid.14).

Lpf 94

”Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta ska syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro”(1994, sid.6).

Gy 11

”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” (2011b, sid.10).

Specifikt för det estetiska musik programmet står följande:

”Inriktningen *musik* ska ge fördjupade kunskaper i musik från olika tider och kulturer. Den ska utveckla elevernas musikutövande och konstnärliga skapande samt förmåga att uppleva och tolka musik ur olika perspektiv. Inriktningen ska ge möjlighet att fokusera på något musikområde” (2011b, sid. 44).

### 3.3.3. Summering av kursplanerna

Såväl i grundskolans som i gymnasieskolans kursplaner står självförtroendet i centrum redan från 1970 års studieplan. Pedagogen har som uppgift att tillsammans med hemmen stärka självförtroendet hos eleverna i alla skolans moment. Att utveckla det tillsammans med sin identitet skapar ett gott lärande. I vår studie kommer detta till uttryck när det kommer till kritik och kamratrelationer. Lärandemiljön är viktig och pedagoger och skola skapar tillsammans förutsättningar för det goda lärandet vilket våra elever också kommenterar.

I grundskolans läroplan finns en tydlig koppling mellan estetiska ämnen och elevernas personliga utveckling. Musikundervisningen ska ge möjligheter för eleverna att, var och en efter sin förmåga, utvecklas så långt det är möjligt och därigenom vinna stärkt självförtroende och kunna växa som individer. Genom att ställa frågan till eleverna själva vill vi undersöka om förutsättningarna finns på skolan för att det ska kunna fungera.

I gymnasiet kursplan är det konstnärliga skapandet i fokus inom det estetiska området. I ämnet instrument och sång så betonar skolverket ordet *personligt* uttryck, som återkommer ofta i ämnesbeskrivningarna. I ämnet ensemble använder kursplanen orden *personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck* som återkommande tema. I gymnasiet pratar man alltså inte om självförtroende längre. Man fokuserar istället på hur elevens identitet kommer till uttryck i det kreativa skapandet. Detta är intressant eftersom det kommer fram en annan bild av tanken med den estetiska musikundervisningen i studieplanerna, än den bild vi ser i vår studie av dagens undervisning i skolan.



## **4. Metod**

### **4.1. Val av metod**

Det finns flera olika forskningsmetoder att ta till vid en empirisk studie. Då forskningsproblemet bör styra metodvalet (Stukát, 2011 sid.41), är det viktigt att finna en forskningsmodell som passar väl med studiens syfte. Ett vanligt sätt är att kategorisera pedagogiska studier i kvantitativa respektive kvalitativa metoder (Stukát, 2011 sid.34). Den kvantitativa, mer deskriptiva forskningen står för forskningens ”hårddata” som analyseras närmast naturvetenskapligt med statistik analys, medan den kvalitativa exemplifierande forskningen är ”mjukdata” som också står för att förstå människors upplevelser. Generellt sätt brukar man säga att om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt något är, gäller en kvantitativ bedömning. Om det däremot gäller att förstå eller söka mönster är den kvantitativa metoden att föredra (Trost, 2010 och 2012).

Eftersom vår undersökning går ut på att undersöka musikelevs personliga upplevelser och uppfattningar, samtidigt som vi vill nå flera elever, kommer vi att använda oss av båda metoderna såtillvida att underlaget presenteras som en enkät (bil.1), men denna lämnar utrymme för flera frågeställningar av mer öppen karaktär för att på så sätt kunna göra en mer kvalitativ bedömning av enkätsvaren.

### **4.2. Urval av intervjupersoner**

När vi bestämt oss för att vår undersökning skulle handla om ungdomars syn på sitt musicerande och sin identitet, föll valet på att ställa våra frågor till en musik-estetklass vid gymnasiet. Eleverna fick gärna vara lite äldre för att lättare kunna sätta ord på sina tankar, och vi tänkte genomföra undersökningen så att eleverna besvarade frågorna under skoltid, för att ingen skulle känna att det tog tid från något annat, eller helt enkelt glömma bort att besvara dem. Att förlägga intervjuer till skoltid hade tagit för mycket tid i anspråk för såväl oss som eleverna, därför var detta en smidig lösning för alla.

Enkäten besvarades av en gymnasieklass åk 3 bestående av 16 elever, hälften kvinnliga, hälften manliga och med varierande val av huvudinstrument (bil.3). Då vår avsikt med detta arbete var att ta del av elevernas tankar kring deras eget musikskapande, ville vi gärna ställa så öppna frågor som möjligt för att få ett mer uttömmande svar på frågor kring huruvida de upplever att musikundervisningen stärker deras identitetsutveckling och vad som enligt dem kännetecknar en utvecklande musikundervisning. Frågorna grupperades sedan i efterhand av oss så att de skulle motsvara de frågeställningar vi ställt upp för undersökningen och som vi ville få besvarade med vår enkät (bil.2).

### **4.3. Val av frågor**

Temat för vår undersökning har varit att koppla samman de tre begreppen identitet, självförtroende och musik och belysa hur unga musikstuderande ställer sig till personlig

utveckling kopplat till musikundervisningen. För att på bästa sätt ringa in dessa områden skapade vi först tre frågeställningar som vi hade att förhålla oss till när vi sedan utformade frågorna:

- 1. *Vad är musik för eleverna; en del av deras personlighet eller bara ett fritidsintresse?*

Vi ville med dessa frågor försöka ringa in hur viktig musiken i sig var för eleven i fråga. Var det av rent nöje man spelade eller hade man rent av en tanke på att bli yrkesmusiker så småningom? Detta påverkar givetvis inställningen och engagemanget på lektionerna, och det kunde vara intressant att se hur detta avspeglade sig i svaren.

- 2. *Hur upplever eleverna att sången och musicerandet påverkar utvecklingen av deras identitet och deras självförtroende?*

Genom att ställa en mer öppen fråga som den ovan, ville vi få eleverna att reflektera lite djupare kring sitt val av utbildning, och hur detta påverkade dem som individer. Kände de bara personlig utveckling inom musiken, eller var det något som de upplevde spillde över på resten av deras liv och skolarbete. Var musiken alls förknippad med deras utveckling av identiteten?

- 3. *Hur kan man under en musiklektion stärka utvecklingen av elevens identitet och självförtroende och samtidigt ge kritik på ett bra sätt?*

Här ville vi också belysa undervisningssituationen. Hur betydelsefull var den feedback de fick eller inte fick, hur viktig var kritiken. Samspelet mellan eleven och klassen var även det en viktig funktion som vi ville kunna undersöka.

Slutligen utmynnade detta i de 20 frågor som nu finns med i vår enkät (bil.1). På bilaga 2 finns en siffermarkering efter varje fråga som visar hur vi grupperat dem i enlighet med våra frågeställningar ovan.

#### **4.4. Val av frågor – etiska aspekter**

Det var viktigt för oss att våra frågor var rätt ställda så att de samtidigt skulle vara djuplodande men inte fick verka för närgångna. Vi gjorde en pilotstudie på en testgrupp på fem personer i vår närhet och fick bra reaktioner på våra frågor. Utöver detta visade vi också enkäten för två legitimerade psykologer för att höra deras åsikt om innehållet. Några frågor ändrades, men de flesta behölls i sin tidigare utformning.

Från Vetenskapsrådet (2002) ges följande krav att respektera vid forskning av detta slag: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet, vilka vi har beaktat på följande sätt.

Information och samtycke.

Innan studiens start informerades alla deltagare och deras lärare muntligt om enkäten och dennas syfte. Muntligt samtycke gavs sedan av elever och lärare till den av oss som skulle

genomföra enkäten och övervaka skrivandet. Då alla deltagare var över 15 år krävdes inte heller något samtycke från föräldrar.

**Konfidentialitet.**

Enkäten innehöll inga namn och var därmed anonym. Endast delar av deltagarnas musikaliska bakgrund redovisas i resultatet. Enkätsvaren har endast vi två som genomfört studien haft tillgång till. Därmed har de personer som deltagit i undersökningen getts största möjliga konfidentialitet.

**Nyttjande.**

Resultatet av enkäten används endast i forskningssyfte.

I och med detta anser vi oss kunna säga att vi uppfyllt Vetenskapsrådets krav (2002) på samtliga punkter.

## **4.5. Genomförande**

Med utgångspunkt i våra syften och frågeställningar försökte vi eftersträva så öppna frågor som möjligt (Trost, 2010) för att ge deltagarna så stor chans som möjligt att uttrycka sig och ge oss långa, uttömmande svar. Enkäten delades ut i klassen och besvarades under en vanlig lektion i musik i ett lugnt klassrum där alla kunde tänka och formulera sig utan att störas. Samtliga elever i klassen var närvarande och kunde besvara frågorna samtidigt. Eleverna var mycket positivt inställda till att berätta om sin syn på musik och identitet, och vi fick många uttömmande svar från de flesta av dem.

## **4.6. Analys av data**

Enkäterna genomlästes av oss båda och grupperades sedan i olika högar när vi jämförde exempelvis likheter eller skillnader mellan svaren hos män respektive kvinnor, hos instrumentalister respektive sångare. Frågorna i studien grupperades sedan i tre delar för att ställas mot de frågeställningar som är syftet med vår studie. Efter detta gjordes en sammanfattning av det samlade resultatet och några citat valdes ut för att belysa elevernas svar och tänkesätt.

## **4.7. Studiens tillförlitlighet**

Validitet, eller tillförlitlighet hos en vetenskaplig studie handlar om dess förmåga att mäta det den haft för avsikt att mäta. Svenning beskriver i "Metodboken" (2003) hur man bör skilja mellan yttre och inre validitet, där den yttre motsvarar hela forskningsstudien, dess generaliserbarhet samt till vilken teori den kan kopplas, och där den inre handlar om själva upplägget och kopplingen mellan teori och empiri. Vi valde att genomföra en pilotstudie för att försäkra oss om den inre validiteten. Två psykologer granskade våra enkätfrågor och kom med synpunkter på dessa, vilket gjorde att vi ändrade formuleringarna på några av frågorna. Sedan lät vi fem ungdomar i vår egen närhet läsa igenom och reflektera över materialet innan vi beslöt oss för vilka frågor som slutligen skulle gälla.

Huruvida studien som sådan är generaliserbar är svårt att säga, då underlaget för denna kanske kan betraktas som varande i minsta laget. Vissa frågor har dock besvarats så uttömmande av flertalet deltagare att vissa tendenser borde kunna skönjas. Vidare har vi försökt att belysa vårt syfte med studien genom att ställa så varierade frågor som möjligt kring ämnet för att än tydligare ringa in deltagarnas åsikter. Vi har också valt att inte ansluta oss till någon specifik teori inom utbildningsvetenskapen, eftersom vi är osäkra kring var denna studie i så fall skulle kunna tänkas passa in.

## **5. Resultat och analys**

Vi har valt att tematisera våra enkätfrågor under nedanstående rubriker när vi presenterar vårt resultat och vår analys av svaren på frågorna. Detta för att försöka finna gemensamma beröringspunkter hos enkätdeltagarna i deras svar (se bil.1). I nästa del, diskussionsdelen, kommer vi att tolka svaren utifrån våra frågeställningar för att se huruvida vi fått svar på dem eller inte.

### **5.1. Gymnasieval och musikalisk bakgrund**

Musikalisk bakgrund har en betydelse för gymnasieelevernas val av linje. De flesta svarar att deras val styrts av att de helt enkelt är duktiga på att spela eller sjunga, eller att de mår bra av att hålla på med musik. Har man en längre erfarenhet börjar man med ett försprång som kan vara en fördel för självförtroendet när man jämför sig med andra.

När deltagarna svarar på vilken tidpunkt de började spela eller sjunga på allvar så delas de i princip in i två kategorier. De som började musicera tidigt på låg/ mellanstadiet (lm) eller på högstadiet (h). Hälften av deltagarna berättar att de tagit lektioner i musik utanför skolan (vi tolkar det som att det var kulturskola eller liknande). De som började spela tidigt (lm) skiljer sig inte nämnvärt från dem som startade sent (h) när det gäller vad som driver på, morot eller piska som vi uttrycker det i frågan. Något fler av grupp (h) svarar piska.

Att eleverna mår bra av att hålla på med musik och att detta har varit grundläggande för deras gymnasieval, bekräftas av att övervägande delen av dem svarar så i vår undersökning. På frågan om man blir mer motiverad av att vara bättre eller sämre i en grupp skiljer sig svaren i de två grupperna mer. Hälften av (h) känner att de hellre vill vara bättre än genomsnittet för att känna sig bra till mods men i (lm) så anger bara två personer att de hellre är bättre än de andra för självförtroendets skull.

Om någon har spelat gitarr i många år och sedan jämför sig med någon som bara spelat i två, tre år och spelar bättre, så kan det vara ett svårt slag för självförtroendet att erkänna att man inte är lika bra. För att hantera ett sådant problem, kan svaret för eleven vara att identifiera sig starkt med en musikstil eller specifik spelteknik och på det sättet profilera sig.

## 5.2. Självförtroendet

Självförtroendet är ofta svårdefinierat men att höra elevernas åsikt är ändå värdefullt. Många vittnar om att deras självförtroende har ökat under de tre åren på gymnasiet. Om det beror på musiken eller att de är nästan tre år äldre går dock inte att utläsa av svaren. Nio av 16 elever är övertygade om att deras självförtroende har blivit mycket bättre:

”Jag tycker att nu efter gymnasiet har jag fått mycket bättre självförtroende och vågar ta för mig mer. Jag har hittat mig själv och vem jag är.”

”Ja! Mycket starkare. Jag får göra något som jag är bra på och umgås med människor med samma intresse.”

”Verkligen! Att få både tala och spela för andra har stärkt mig mycket!”

Vi tror att både att umgås med likasinnade och att vara i en sådan miljö som musikgymnasiet är, blir en stark anledning eller orsak till att kunna växa och bättra på sitt självförtroende. Musiken har hjälpt många av eleverna att ”hitta sig”, som de svarar. Musiken har blivit en del av deras identitet.

Sex stycken elever är mer försiktiga i sitt uttryck, men bekräftar ändå att de känner sig stabilare. Några av dessa använder uttrycket ”både och”. En är tveksam om musiken hjälper henne. Hon vill helst inte identifiera sig som musiker utan säger: ”jag är jag och jag gillar musik”. Hon hakar inte upp sin identitet på en enda sak, musiken. Självförtroendet behöver ju inte vara knutet till musik, bara för att man går på musikgymnasiet.

## 5.3. Att jämföra sig

Elever jämför sig alltid med varandra, det är svårt att undvika. Det intressanta är att höra hur många det är som ändå har en hälsosam syn på jämförelsen:

På frågan om att jämföra sig med andra i gruppen och om det är mer motiverande att vara bättre eller sämre, svarar fem stycken att de är mer motiverade till att vara bättre. Sex stycken svarar att de hellre är sämre och på det sättet blir motiverade att förbättra sig. Ytterligare fem stycken svarar ”både och” på frågan och en tillägger: ”att kunna hjälpa någon annan känns bra och att få hjälp också”. Någon uttrycker; ”det är en vågbalans för det kan lätt bli negativa tankar, jag vill nog inte tänka så mycket på det”.

Det kan lätt bli negativa tankar när man jämför sig med andra, men det gäller att hantera jämförandet så realistiskt som möjligt. Är han/hon bättre än jag för att han/hon har övat mer, är mer begåvad eller vad beror det på? Har eleverna en god syn på sig själva, ett bra självförtroende, så kan det vara lättare att behandla negativa tankar, som att känna sig otillräcklig. Vi känner inte att vi fick något tydligt svar från eleverna på detta. För att få ett uttömmande svar på frågan kanske vi borde ställt den annorlunda eller haft någon mer fråga kring samma ämne ställd på ett annat sätt.

## 5.4. Glädje

Glädje har en naturlig koppling till skapande och musikalisk kommunikation.

I många av frågorna kommer begreppet glädje fram på olika sätt. Det är helt klart att musiken, både det egna spelandet och musikungänget bidrar till ett välmående och en sann glädje. Även om vi inte specifikt frågade om glädje eller glädjeyttringar så kommer det ändå fram i svaren. Några meningar speglar detta:

”P g a att man har musiken så kan man härda ut alla andra lektioner. Man tänker; Ja, sen har vi ensemble och kör, då blir man glad”.

Antingen är detta ett tillfälle när musiken hjälper till att drömma sig bort, eller så finns det i musiken faktiskt en kraft som kan sträcka sig in i andra sammanhang.

”Jag känner inte att jag blir bättre på andra ämnen men faktiskt så blir jag gladare”.

Skapandet gör oss tillfreds. May uttrycker det fint: “Det handlar om glädje, glädje definierad som den känsla som åtföljer ökat medvetande, den sinnesstämning som beledsagar upplevelsen att man förverkligar sina resurser” (May1975, sid.41).

## 5.5. Kritik

Hos alla våra 16 deltagare i studien gäller att de blir glada och stolta av positiv kritik. Två av dem säger att de också vill veta vad som kan förbättras när de får kritik. Någon säger att man blir varm och lycklig i hela kroppen, många svarar att de blir mer motiverade att bli ännu bättre. Här spelar läraren och miljön en stor roll. Ett bra upplägg på musikundervisningen med återkommande analyser av både egen och andras musik, även professionella musikers, och framförande gör situationen när man själv blir analyserad eller kritiserad mer avspänd och låter eleven se sitt eget musicerande lite mer ur ett utifrån-perspektiv som kan göra situationen mindre personligt känslig. Kan man kritisera Beyoncé, så kan man kritisera mig.

I situationer när läraren ger negativ kritik och vill att eleven ska ändra något eller göra på ett annat sätt, svarar många på samma sätt: De flesta svarar att de tar åt sig och vill utvecklas och ser det som ett sätt att lära sig mer, men fyra av dem säger att det kan vara olika beroende på dagsform. Någon säger att ibland kan självförtroendet sänkas. Alla är dock enade om att kritiken ska sägas på ett sådant sätt att det ska finnas en lösning till förbättring, helt enkelt konstruktiv kritik. Pedagogen har en viktig uppgift att väga sina ord, känna sin elev så pass bra att inte kritiken blir missuppfattad, för skarp eller för svår att förstå.

På frågan om hur läraren ska ge kritik är de flesta nöjda med som det görs nu och någon säger: ”Om det är svåra grejer så ska det sägas mellan fyra ögon, annars går det bra i grupp” och någon annan tycker att ”ärlighet är viktig men också att det finns en vilja att jag ska bli bättre”. Här pratar eleverna bara om det musikaliska uttrycket. Ofta handlar istället kritiken om att eleven varit för lite närvarande på lektionerna eller att denne har övat för lite, och detta gör att kritiken förskjuts från ett identitetsperspektiv till att handla mer om attityd och uppförande, något som inte kommer fram i vår undersökning.

## 5.6. Andra situationer där man fått kritik

Det är uppenbarligen vanligt att vi är utsatta i vår omgivning för kritik av vår röst eller identitet. Eller kanske ska vi säga att vi gärna uppfattar det som kritik för att vi är osäkra i oss själva?

En fråga som ställdes var om eleven mindes en situation där någon sagt eller antytt något negativt om dennes röst eller spel. Hälften svarar att de inte har haft en sådan upplevelse, hos den andra hälften var svaren spridda. Tre stycken bär fortfarande bördan av minnet av det som kanske inte skulle ha sagts:

”Ja, jag hade en lärare en gång som kritiserade mig väldigt mycket och det fick mig att känna mig dålig.”

”När jag försöker men de märker det inte och säger åt mig att skärpa mig.”

”När jag bytte flöjtlärare så fick jag slängt det i ansiktet hur dålig jag verkligen var. Det tog hårt på mig men det fick mig att vilja bli bättre.”

Att kalla det för svart pedagogik är kanske för starkt, men vi som pedagoger måste gå försiktigt fram så att vi inte trampar in på Millers (1990) område. Som hon skriver får vi passa oss så att vi inte utnyttjar elevens behov av bekräftelse för att nå de resultat vi vill ha.

## 5.7. Identiteten

På sista frågan om hur du skulle påverkas om du inte kunde spela eller sjunga alls längre svarar 13 av 16 med riktigt starka ord: ”jag hade gått under”, ”livet skulle ta slut”, ”jag hade gått sönder inombords” eller: ”musiken är mitt liv”.

Frågan väcker uppenbarligen starka känslor hos de flesta. Tre stycken svarade dock ungefär så här: ”synd, men då hade jag hittat en annan hobby”. De tre som svarade så började alla spela i sen ålder, vilket kan förklara deras svar. Började eleven spela på allvar för tre, fyra år sedan, kanske inte musikidentiteten sitter så djupt än.

När vi ställer frågan ”Vad är musiken för dig?” till eleverna blir det uppenbart att de flesta verkligen identifierar sig genom musiken. Man använder starka uttryck för att tala om det.

## 5.8. Sammanfattning resultat och analys

Många skrev utförligt om hur de kände. Vissa frågor var lite mer närgångna och uppmanande att tala om djupare och personliga känslor eller uppfattningar. Även i de fallen skrev många mycket och uppriktigt. Flera av svaren var dessutom reflekterande och visade på stor självinsikt. Vi ser inte någon större skillnad mellan män och kvinnor i vår undersökning vad gäller någon av frågorna. Identifikationen som musiker eller estet är både

tydlig och stark, och de flesta bekräftar att den blivit starkare under gymnasiets tre år. Att vara tillsammans med andra människor med samma musikintresse tror vi har en stor betydelse för att bygga upp en stark musikidentitet.

Inte heller får vi någon tydlig uppdelning mellan eleverna när det gäller om man sjunger eller spelar ett instrument. Det känns som samtliga identifierar sig väl med sitt val av uttrycksmedel för musiken. Inte heller när det kommer till kritik är det känsligare att vara sångare än instrumentalist. Man är tydlig med att det är sången och tekniken, inte själva rösten i sig som kritiserar.

En tendens man kan se av svaren är att självförtroendet hos eleverna blivit bättre, om än i olika hög grad. Om det beror på musiken eller att de är tre år äldre går dock inte att utläsa av svaren. De flesta är överens om att negativ kritik är bra om den är konstruktiv, positiv kritik ökar på självkänslan. Negativ kritik är lättare att hantera om självförtroendet är starkt. Ett växande självförtroende hos eleven är beroende av pedagogens kompetens och goda vilja. Att uppmuntra eleven och tala om vad den gör bra är ett viktigt steg för att stärka den syn som eleven har på sig själv.

## **6. Diskussion**

Det har blivit dags att summera slutsatserna av vår undersökning. Vi kommer att börja med en kort diskussion kring den metod vi valt, dess fördelar och nackdelar, för att sedan övergå till att diskutera resultatet av undersökningen.

I ovanstående kapitel valde vi att ge på en tematisk presentation av elevernas svar på enkätfrågorna och en kortare analys av dessa. I följande resultatdiskussion fokuserar vi åter på våra frågeställningar och använder dessa som rubriker när vi lägger fram vår tolkning av enkätsvaren. Vi kommer också att presentera några förslag till vidare forskning och till sist sammanfattar vi de slutsatser vi har dragit av arbetet.

### **6.1. Metoddiskussion**

Att göra studien i enkätform visade sig för oss vara en mycket bra metod. Då vi båda arbetar parallellt med våra studier, finns lite för ont om tidsutrymme för att arbeta i intervjuform, även om vi inser att det skulle gett oss mer uttömmande svar på våra frågor och kanske gett tydligare resultat i vår studie. Frågorna var dock till största delen av öppen karaktär, vilket gjorde att de deltagande elever som hade lätt att uttrycka sig i skrift fick utrymme att göra detta. Med anledning av de knappa svar vi fick på vissa av frågorna från några elever, hade det säkert blivit annorlunda om dessa hade intervjuats, men vi är ändå nöjda med resultatet och uppskattar att alla elever tog sig tid och svarade seriöst på våra frågor.

Vi övervägde vid studiens början att även göra ett fåtal djupintervjuer som kompletterande, mer kvalitativ metod, men då urvalet av deltagare blev begränsat till 16 elever, valde vi att satsa energi på att ställa samman frågor som till största delen var av kvalitativ karaktär för att ändå kunna ringa in vad vi sökte.



Bristerna i vår undersökning kan hänföras till vår brist på erfarenhet vad gäller att skriva och analysera enkäter. Dock kändes det i och med de svar vi fick in som flertalet av de deltagande eleverna ändå ansträngt sig att svara detaljerat på frågor som annars kunde besvarats med bara ett fåtal ord. När det kommer till frågornas innehåll hade det varit bra om fler av dem handlat om rösten som instrument och lite ytterligare om identitet.

En önskan, och en tanke som tyvärr aldrig kunde realiseras, hade varit att ha en referensgrupp med musicerande elever som inte gick estetinriktning. Det hade varit intressant att jämföra två grupper med samma intresse men olika syn på hur man vill använda det.

## **6.2. Resultatdiskussion**

Studiens övergripande syfte var att undersöka sambandet mellan musik och självförtroende. Här nedan diskuterar vi resultaten av vår undersökning med hjälp av de tre frågeställningar som ligger till grund för vår undersökning.

### **6.2.1. Frågeställningar**

#### **6.2.1.1. Vad är musik för eleverna; en del av deras personlighet eller bara ett fritidsintresse?**

Under denna rubrik knyter vi samman fyra enkätfrågor (bil.2), då vi tycker att de är av liknande karaktär.

Som vi såg tidigare så knyter många elever, faktiskt övervägande delen, sin personlighet och sin identitet till musiken. Musiken får en del att ”uthärda skolan” vilket egentligen betyder att musiken ger kraft till livet. Detta gäller till största delen för dem som började sjunga och spela sent i livet. Andra som har börjat med musik i tidig ålder uttrycker både en större självsäkerhet och identifikation som musiker.

Självsäkerheten visar sig i att en hel del uttrycker sig väl när det kommer till frågan om kritik. En av männen säger om den negativa kritiken att den är bra att höra” för man vill ju veta vad som är fel så att man kan bli ännu bättre”. En elev uttrycker sig så här: Är någon bättre så kan man ju lära sig desto mer, är någon sämre så vill jag gärna hjälpa till med det jag kan”. Ett sådant uttalande tyder på en mognad och en säkerhet i den egna personen.

Robert Schenk (2000) menar att en ”dålig start” inte behöver påverka utvecklingen till det sämre, men ju tidigare erfarenheter man har av musik – eller andra språket – desto bättre förutsättningar finns för en fortsatt god progression. Schenk uppmanar oss pedagoger att vara uppmärksamma på detta, att det som missats i unga år kan tas igen med övning på melodi och rytmkänsla. Läroplanen för gymnasiet har samma syn på detta. ”Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära”(sid.10).

Ray (2004) menar att starka musikaliska upplevelser sätter spår i den egna personen och att det har en stor påverkan på den personliga utvecklingen. Många i vår studie pratar om glädjen

att spela tillsammans, där de i sådana tillfällen känner gemenskap som musikesteter. En del pratar om att stå på scen: ”för då känner jag mig som en musiker”.

På den besvärliga frågan vad man skulle göra om man aldrig fick utöva musik igen, så får vi de mest känslolösa svaren. Tonårstiden är identitetsskapartid. Bjørkvold (1991) beskriver den som en tid full av lekfullhet och sårbarhet, motstånd och kreativitet. Ladberg (1978) fyller i och skriver att tonårstiden är en tid då ens självbild bygger på hur andra uppfattar en. Att pröva sitt vuxenliv och ta avstånd från de vuxna i ens närhet är ett sätt att mogna. Det förklarar varför så många svarar med stort känslösvall. Största delen i vår undersökningsgrupp identifierar sig som musikesteter och då blir en sådan fråga väldigt personlig.

För många tonåringar är, som Bjørkvold (1991) säger, musiken en räddningsplanka, ett uttryck för alla starka känslor, drömmar och förhoppningar, en väg som lindrar stötarna på väg mot vuxenlivet. I ljuset av detta så är det inte så konstigt att uttryck som: ”jag hade gått under”, ”livet skulle ta slut” eller: ”jag hade gått sönder inombords”, skrivs som svar på en sådan fråga.

#### **6.2.1.2. Hur upplever eleverna att sången och musicerandet påverkar utvecklingen av deras identitet och deras självförtroende?**

Under denna rubrik har vi samlat ihop fem liknande frågor (bil.2).

De flesta bekräftar att deras självförtroende har blivit bättre under deras år på gymnasiet. Likaså kopplar nästan alla ihop sitt självförtroende med att vara estet eller musiker. Utvecklingen av deras musikidentitet och självförtroende går hand i hand. En elev säger: ”Ja, jag känner mig som en estet och mitt självförtroende har verkligen blivit mycket bättre”.

Schenck (2000) säger att ”jag - kan - känslan” kan vara just det som undanröjer ett dåligt självförtroende. Med en positiv inställning till sitt eget kunnande ökar elevens självförtroende inför nya utmaningar och gynnar på så sätt den fortsatta musikaliska och personliga utvecklingen. Detta beror säkert inte enbart på ökade kunskaper eller det faktum att eleverna är nästan tre år äldre. Andra faktorer kan också spela in.

På frågan om hur musiklektionerna påverkar självförtroendet svarar många att ”går det bra känner jag mig bra, går det dåligt får jag lågt självförtroende”. Som vaken pedagog så kan man styra undervisningen så att man undviker att eleven tappar självförtroendet. När eleven får spela sådant som är välbekant fördjupas upplevelsen och självförtroendet stärks (Bjørkvold 1991, Schenck 2000). Det är också viktigt att nya moment presenteras i rätt dos vid rätt tillfälle för att de inte ska kännas oöverkomliga.

Enligt Schenck (2000) kan bristen på jag - kan - känslan är den största orsaken till att ungdomar förlorar glädjen med musiken och slutar musicera. De ungdomar som Ray (2004) talar om i sin studie bekräftar glädjen som många känner för musik och i musikutövande, likaså skriver May (1975) om det viktiga med skapandets glädje för att våga kasta sig ut i ovissheten och upptäcka sina resurser.

På frågan om det musikaliska arbetet hjälper de övriga ämnena svarar en eller två att det gör det, men bara på det viset att musiken faktiskt har en förmåga att pigga upp. De uttrycker att det påverkar på något sätt men de vet inte hur. Här trodde vi att många fler skulle svara att ett starkt självförtroende påverkade positivt deras studier i de övriga ämnen som läses på gymnasiet.

### **6.2.1.3. Hur kan man under en musiklektion stärka utvecklingen av elevens identitet och självförtroende, och samtidigt ge kritik på ett bra sätt?**

Här samlar vi ihop tre frågor som hör samman.

En pedagog ska kunna stärka självförtroende hos eleven om förtroendet byggs upp och lugn och ro finns. I GY 11 står att pedagogen ska ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” (GY 11, sid.10). På musiklektioner, där eleven får lov att vara mer personlig, finns möjligheter att stärka självförtroendet genom att musicera och ta till dig andras musik. Karnell (2010) skriver om vikten av att pedagog och elev har en bra relation. En öppen och tillåtande atmosfär krävs för att eleven ska våga uttrycka sig.

Självttvivel kan stå i vägen för framsteg. Tre nyckelord i undervisningen bör då vara trygghet, glädje och tålamod (Schenck 2000). De flesta av eleverna i vår undersökning är känsliga för vad som sägs om deras sätt att spela eller sjunga. Nästan hälften nämner att det är viktigt hur lärarna uttrycker sig. Som tidigare sagts är svaren här välartikulerade och visar på en mognad. De vet hur de vill bli musikaliskt tillrättvisade. Några är negativa till den konkurrens som de upplever på estetgymnasiet då de tycker att den har en påfrestande och hämmande påverkan. I dessa situationer är det svårt att navigera rätt, men utmaningen för oss pedagoger är att känna våra elever så vi bättre förstår hur vi ska agera.

Alla svarande är glada för positiv kritik och många uttrycker sig med näst intill euforiska ord om vad de känner och hur mycket det bygger upp. Naturligtvis måste den positiva kritiken stämma väl överens med verkligheten. Enligt vad Svedberg säger så är det en bra sak att träna självförtroende i grupp, både tal och sång/spel får oss att övervinna ångesten som kan drabba oss. Med personligheten i centrum ökar lust och energi och vi får större tillgång till vår begåvning (Svedberg 2007). Detta stämmer nog in på de flesta människor och de flesta åldrar. Ladberg (1978) skriver om barnet som måste få höra att det gör bra saker, för mycket betoning på misslyckanden gör att barnet känner sig underlägset.

## **7. Förslag till fortsatt forskning**

Under den tid som vi arbetat med vår studie har vi både fått förslag och fått egna idéer kring hur man skulle kunna utveckla ämnet.

Vår studie är liten. En större studie under flera års tid för utvecklingen, synkront och diakront skulle ge för handen om musikskapande har fler positiva egenskaper för eleverna än att stärka deras identitet och självförtroende i just musik.

Det vore intressant att undersöka om dagens ungdomar i allmänhet i större utsträckning söker efter bekräftelse eller efter ett ökat självförtroende genom att uttrycka sig med musik. Är detta

i så fall ett resultat av medias bevakning av tävlingar i musik av olika slag? Eller är det bara uppmärksamheten i sig de vill åt när de exponerar sig offentligt?

En studie kring elever i övergången mellan grundskolans årskurs nio och gymnasiet årskurs ett, skulle ge ett nytt perspektiv vad gäller kompisbyte och miljöbyte, men även visa på vad som händer när du går ifrån att kanske vara klassens stjärna i musik till att bara vara en i mängden. En studie om ungdomars musikidentitet på gymnasiet andra program skulle vara en intressant jämförelse.

Nu exponeras ungdomarna mer för musik, lyssnar mer och har lättare åtkomst till musik. Vad ger detta för påverkan? Vad betyder kvaliteten på det de lyssnar på? Påverkar det kunnande och självförtroende? Är de som söker till musikestetiska programmet idag samma typ av elever som för 10-15år sedan eller har de ändrats?

## 8. Slutord

Vi ville med detta arbete sätta fokus på eleven och elevens musikaliska utveckling i samband med utvecklandet av den egna identiteten och självförtroendet. Att få en inblick i hur eleven själv upplever utvecklingen av sitt självförtroende genom musiken och vad denne identifierar sig som var intressant att få höra.

I vår studie har vi kommit fram till att eleverna upplever ju bättre de gillar sitt eget spel, desto säkrare blev de i sin musikaliska identitet. De känner att undervisningen har spelat en stor roll för deras utveckling. Många uttrycker glädje i att vara bra på något, glädje i gemenskapen med att spela ihop, glädjen i att få bekräftelse samt glädjen att känna progression i arbete, något man vill att alla elever ska kunna känna i alla ämnen. Huruvida musiken bidragit till att göra dem tryggare i sig själva och bidragit till deras växande som person är svårt att avgöra i en sådan här liten studie.

Vad gäller tanken om att denna upplevda stärkning av självförtroendet i musik också skulle spilla av sig på de andra skolämnena, kan vi inte upptäcka att så varit fallet. Snarare har musiken fungerat som ett slags paus eller återhämtning mellan de teoretiska ämnena. Fokus har i många fall tagits från kärnämnen och kommit musiken tillgodo istället.

Idag är kunskapsnivån på sökande till estetiskt musikprogram sjunkande. Utbildningen är visserligen högskoleförberedande, men det är ovanligt att gå ifrån musikgymnasiet till högskolan för musik som det var förr. Idag väljer många estetlinjen för: ”jag vet inte vad jag vill bli, men musik är ju kul”. Detta var ett oväntat resultat av vår studie. Frågan är om dessa elever lika gärna kunde gått ett annat program med mindre teoretiska krav lika gärna som estetprogrammet.

Musik kan ofta hjälpa barn och ungdomar att prestera bättre i skolans kärnämnen, men i vår enkät visar resultaten det motsatta, eller bara en svag påverkan. För en elev på ett teoretiskt program, där det praktiska inslaget blir mer som en ”vila” från allt det teoretiska, kan detta vara sant, men om man redan går ett praktiskt program som musikestet ändå får sägas vara, kanske inte detta spelar så stor roll. Det kan förklara varför vi inte ser något som indikerar att eleverna skulle förbättra sina resultat i kärnämnen i vår undersökning.

De som är högpresterande i skolan har ofta också väldigt lätt för musik om de har det intresset. Dessa elever kommer inte numera så ofta som sökande till musikestetiska programmet, de vill ha en större utmaning i skolan.

Jämför vi kraven på utbildning i musik från grundskolans respektive gymnasiets sida, så skiljer de sig åt när det gäller hur mycket fokus som läggs vid elevens estetiska prestationer. Medan grundskolan ser musiken som ett medel att bygga självförtroende till att uttrycka sig estetiskt, vill gymnasieskolan se att musiken dessutom får ett eget personligt uttryck hos eleven.

Idag är situationen den i skolan att många elever på gymnasiet saknar de förkunskaper på sina instrument som krävs för att kunna arbeta med sitt personliga, musikaliska uttryck. Elevernas syfte med sina musikstudier är snarare att hitta en väg att *uttrycka* sin egen identitet, än att skapa en musikalisk identitet.

## Referenslista

- Bjørkvold, J-R. (1991). *Den musiska människan*. Vällingby: Runa Förlag.
- Buhre, P. (2012). Längst ner i näringskedjan. Ingår i Olofsson, C. (red.). *Musik och genus*. Mölnlycke: Elanders
- Eriksson, E. H. (1968). *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Kernell, L-Å. (2010). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (1978). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Esselte Studium AB.
- Lindblad, P. (1992). *Rösten*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lübke, P. (2014). *Politikens filosofileksikon*. Köpenhamn: Politiken Förlag
- May, R. (1975). *Modet att skapa*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Miller, A. (1990). *Riv tigandets murar*. Hamburg: Hoffman und Campe Verlag.
- Nationalencyklopedin, NE. [www.ne.se](http://www.ne.se) (2014.11.22).
- Ray, J. (2004). *Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi Förlag.
- Schenck, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Skolverket (1970). *Läroplan för gymnasieskolan LGY 1970*.från: [www.lararnas.historia.se/node/993](http://www.lararnas.historia.se/node/993).
- Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. från <http://www.Skolverket.se/publikationer?id=1071>.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Edita
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*.från <http://www.Skolverket.se/publikationer?id=2705>.
- Stier, J. (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Grupp-psykologi, om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenning, C. (2003). *Metodboken. Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling. Klassiska och nya metoder i informationssamhället. Källkritik på internet*. Eslöv: Lorentz Förlag.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). [www.vr.se](http://www.vr.se)

Östergren, O. (1919-72). *Nusvensk ordbok*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

# Bilaga 1

## Enkätfrågor:

Vilket år på gymnasiet går du?

Hur ser din musikaliska bakgrund ut? Hur länge har du spelat/ sjungit?

Varför valde du att gå i estetisk musik:  
musiken får mig att må bättre/ det är någonting jag är duktig på/ annat

Nu när dina musikstudier intensifierat – upplever du dig starkare i ditt självförtroende eller identitet. Identifierar du dig som musikestet? Hur?

Hur påverkas ditt självförtroende av hur det går på musiklektionerna?

Om det går bra för dig i ditt musikaliska arbete – känner du då att det påverkar andra ämnen i skolan så att det går bra i dem också?  
Hur? Exempel?

Vad driver dig framåt: - uppmuntran (morot) eller krav (piska)?

Om du jämför dig musikaliskt med de andra i gruppen; blir du mer motiverad om du är sämre än de andra eller om du är bättre?

Vad är mest motiverande för dig? – Självförverkligande eller att uppfylla lärarens förväntningar?

Hur känner du när din musiklärare ger dig positiv kritik?

Hur känner du när din musiklärare kritiserar ditt sätt att spela/sjunga och vill att du ska göra på ett annat sätt?

Hur skulle du vilja att din musiklärare lade fram kritik?

Minns du någon situation när du reagerat personligt eller tagit åt dig av något någon sagt om din röst eller ditt spel? Berätta.

Hur skulle du påverkas om du inte kunde sjunga eller spela längre? Vad skulle det betyda för dig?



## **Bilaga 2**

### **Enkätfrågor där de fetstilta siffrorna motsvarar vår indelning under rubriken ”Frågeställningar”**

Vilket år på gymnasiet går du? **1**

Hur ser din musikaliska bakgrund ut? Hur länge har du spelat/ sjungit? **2**

Varför valde du att gå i estetisk musik:  
musiken får mig att må bättre/ det är någonting jag är duktig på/ annat **2**

Nu när dina musikstudier intensifierat – upplever du dig starkare i ditt självförtroende eller identitet. Identifierar du dig som musikestet? Hur? **2**

Hur påverkas ditt självförtroende av hur det går på musiklektionerna? **2**

Om det går bra för dig i ditt musikaliska arbete – känner du då att det påverkar andra ämnen i skolan så att det går bra i dem också? **2**  
Hur? Exempel?

Vad driver dig framåt: - uppmuntran (morot) eller krav (piska)? **3**

Om du jämför dig musikaliskt med de andra i gruppen; blir du mer motiverad om du är sämre än de andra eller om du är bättre? **1**

Vad är mest motiverande för dig? – Självförverkligande eller att uppfylla lärarens förväntningar? **1**

Hur känner du när din musiklektör ger dig positiv kritik? **3**

Hur känner du när din musiklektör kritiserar ditt sätt att spela/sjunga och vill att du ska göra på ett annat sätt? **3**

Hur skulle du vilja att din musiklektör lade fram kritik? **3**

Minns du någon situation när du reagerat personligt eller tagit åt dig av något någon sagt om din röst eller ditt spel? Berätta. **2**

Hur skulle du påverkas om du inte kunde sjunga eller spela längre? Vad skulle det betyda för dig? **1**

# **Bilaga 3**

## **Deltagarinformation**

Studien omfattar 16 elever fördelat på åtta stycken män och åtta kvinnor.

Eleverna har följande huvudinstrument:

Sång: åtta personer

Piano: tre

Gitarr: tre

Tvärflöjt: en

Trumset: en