

# **Hur elever konstruerar motiv för sitt deltagande i Musik/Kulturskolan**

D-uppsats av Kristina Holmberg  
VT 2004



# Abstract

**Title:** Pupils construction of motives for participating in music/culture school

**Language:** Swedish

**Keywords:** Music, Instrument, Motives, Music school, Culture school.

This thesis investigates, from a social constructive point of view, pupils different ways of expressing their motives for participating in instrumental education. The students in this study are all playing in the same orchestra supervised by the author. Group interviews are used to make them talk more freely about their motives for participation in instrumental training. These interviews are recorded, transcribed and used for discursive analysis. The pupils way of constructing motives are categorized into two distinguished discourses: *sociocultural* and *personal*.



# Innehåll

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Bakgrund, syfte och problemformulering</b>             | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>Forskning med relevans för studien</b>                 | <b>3</b>  |
| 2.1      | Egen tidigare forskning . . . . .                         | 4         |
| 2.2      | Instrumentalundervisning . . . . .                        | 4         |
| <b>3</b> | <b>Teorier</b>  | <b>7</b>  |
| 3.1      | Musikpedagogisk filosofi . . . . .                        | 7         |
| 3.2      | Modernt respektive postmodernt perspektiv . . . . .       | 9         |
| 3.3      | Modernitet . . . . .                                      | 9         |
| 3.4      | Postmodernitet . . . . .                                  | 10        |
| 3.5      | Resonemang om modernitet och postmodernitet . . . . .     | 10        |
| 3.6      | Psykologiska teorier kring motivation . . . . .           | 11        |
| 3.7      | Psykologiska teorier . . . . .                            | 12        |
| 3.8      | Resonemang kring motivation . . . . .                     | 15        |
| <b>4</b> | <b>Metodologi, metod och design</b>                       | <b>17</b> |
| 4.1      | Metodologi . . . . .                                      | 17        |
| 4.2      | Analysmetod . . . . .                                     | 18        |
| 4.3      | Metod och design . . . . .                                | 20        |
| 4.4      | Giltighet . . . . .                                       | 22        |
| <b>5</b> | <b>Resultat</b>   | <b>25</b> |
| 5.1      | Sociokulturella motiv: påverkan och inspiration . . . . . | 25        |
| 5.2      | Personlighetsutvecklande motiv . . . . .                  | 34        |
| 5.3      | Sammanfattning av resultat . . . . .                      | 39        |
| <b>6</b> | <b>Diskussion</b>   | <b>41</b> |



# Förord

Det har varit en förmån för mig att få ägna så mycket tid och tankar åt er elever som spelar med i orkestern. Ni har varit positiva till att vid flera tillfällen bli filmade under lektionerna och dessutom var det med stor entusiasm ni ställde upp på intervjuerna, som man skulle kunna säga är grunden för hela undersökningsdelen i uppsatsen. Dessutom vill jag tacka er föräldrar för att jag fick lov att filma och intervjua era barn. Ett stort tack till Mellbystrandsskolans och Parkskolans personal för allt arbete kring intervjuerna.

Jag vill tacka Susanne för att du tycks ha en aldrig sinande nyfikenhet på nya sätt att använda rytmiken. Du har inspirerat mig och satt fart på utvecklingstankarna kring orkesterverksamheten. Ett stort tack till Kulturskolan för tid och lån av utrustning. Tack Fredrik för att du tålmodigt hjälpt till med stativ, band och kameror när det strulat till sig för mycket. Tack Monica för synpunkterna på texten.

Tack Claes för att du hela tiden varit snabb med att läsa igenom och kommentera det jag skrivit. Du har hjälpt mig framåt med stor varsamhet och stort engagemang.

Jag vill också tacka mig själv för att jag inte gav upp hela uppsatsprojektet när mitt skrivprogram kraschade efter att jag uppdaterat operativsystemet. Uppsatsen kunde som tur var räddas och flyttades över till ett professionellt typsättningsprogram. Ett stort tack Ulf för all hjälp med detta program, men även för dina synpunkter på innehåll och text, vilka varit till stor hjälp. Tack Pella och Mårten för att ni lät mig sitta och skriva, men det var väl inte så svårt eftersom ni fick titta på film och spela tv-spel oftare än vanligt.



# Kapitel 1

## Bakgrund, syfte och problemformulering

I föreliggande uppsats har jag intentionen att utifrån ett elevperspektiv beskriva hur eleverna i en blåsorkester konstruerar legitimitet kring sitt deltagande i verksamheten. Olika teorier för modernitet, motivation och musikpedagogisk filosofi kommer att användas för att diskutera resultaten i ett musikpedagogiskt perspektiv. Att utgångspunkten för studien är elevernas uppfattning är något tidstypiskt, som jag ser det. Utvecklingen i samhället, på arbetsplatser och inte minst i skolan, går mot mer medbestämmande. Vi väljer skola åt våra barn, hur våra pensionspengar ska förvaltas, vilket elbolag och vilken teleoperatör vi ska ha, på gymnasiet och på högskolan väljer studenterna vilka ämnen som ska ingå i deras utbildning, eleverna i grundskolan får i allt större utsträckning välja hur de ska lära sig olika ämnen och slutligen väljer lärare inom varje skola eller arbetslag metoder och pedagogiska inriktningar efter de lokala förutsättningarna. En ökad förståelse för att delaktighet och demokrati bidrar till att engagemanget och motivationen höjs i verksamheterna, kan sägas förklara att jag valt ett elevperspektiv och inte det mer traditionella lärarperspektivet. För om vi lärare i större utsträckning ska kunna utgå från elevernas perspektiv, måste vi också lyfta fram och diskutera de uppfattningar som eleverna har (Ericsson, 2002). Syftet med uppsatsen är att tillhandahålla ett kunskapsstillskott i den musikpedagogiska debatten, som kan tänkas föras av olika intressenter inom disciplinen instrumentalundervisning. Utifrån resonemanget här ovan kan en forskningsfråga formuleras: Hur konstruerar elever vid Musik/Kulturskolan legitimitet kring sitt deltagande i verksamheten?



## Kapitel 2

### Forskning med relevans för studien

När det gäller instrumentalundervisning finns det en del forskning från England, USA och Tyskland att tillgå. Men de har ofta ett annat perspektiv än det elevperspektiv som min studie bygger på. Den forskning jag presenterar här är dels min egen tidigare forskning, dels två studier från Australien, publicerade 2002.

Det finns olika synsätt på undervisning bland instrumentallärare. Skillnaden handlar ofta om vem som ska få bestämma vilken musik man ska spela, läraren, eleven eller skolan? I förlängningen handlar det om vilken musik som är bäst att lära sig. Enligt Elliot (1996) är det en alltför absurd tanke att någon skulle ha makten eller rättigheten att bestämma vilken musik som är bäst. Det är inte så svårt att hålla med om detta, men det uppstår likväl lätt en låsning mellan lärares olika uppfattningar, en låsning som bottnar i en konflikt mellan vad som anses vara bra eller dålig musik, eller också handlar det möjligtvis om kompetens. Det är få instrumentallärare förunnat att hantera samtliga musikgenrer. Många av dem är utbildade i den klassiska skolan och känner sig främmande för den musik som eleverna omger sig med i sin vardag och som eleverna många gånger också har en önskan om att få utöva i Musik/Kulturskolan. Hädanefter benämner jag Musik/Kulturskolan med M/K-skolan. En annan anledning till att elevernas musik kanske inte är så välrepresenterad i M/K-skolan, kan vara, att det är svårt för instrumentallärarna att se ett värde i elevernas musik. Det är, enligt min erfarenhet, ofta en helt annan musik som av tradition har spelats på de olika instrumenten inom M/K-skolan.

## 2.1 Egen tidigare forskning

Holmberg (2003) genomförde en studie av en instrumentalundervisningsmetod, instrumentrytmik, som bland annat använde kunskap om multipla lärvägar, vilket definierades som olika typer av perceptionsvägar/minnen (Jigsved & Koziomtzi, 2000), där även Howard Gardners teorier om de multipla intelligenserna eller mänskliga kompetenserna (Gardner, 1998) beaktades. Studien gjordes 2000-2002 och innehåller beskrivning av ett lärarlags utveckling av metoden, försökslektioner och slutligen utvärdering av metodens användning i den reguljära undervisningen. Lärandet i instrumentrytmik fokuserar på det musikspecifika, till exempel sång, rörelse och samspel, och på det allmänpedagogiska, till exempel uppmärksamhet, samarbete och koncentration. De instrumentspecifika momenten tränas däremot indirekt som en del av de musikspecifika och allmänpedagogiska momenten. I Instrumentrytmiken finns en helhetssyn på lärandet - instrumentet, musiken och eleven är lika viktiga.

## 2.2 Instrumentalundervisning

McPherson har i samarbete med dels Davidson och dels Renwick studerat 157 instrumentalelever utifrån två olika frågeställningar. McPherson & Davidson (2002) studerade mammornas betydelse för elevernas övning hemma. Det råder i undersökningen föga tvivel om att mammorna har betydelse för övningen, bland annat påminner de sina barn om att de ska öva och de hjälper dem när de kört fast på något vis. De båda författarna menar att effektiv övning hemma är en kompetens som det tar flera år för en elev att utveckla. Om eleverna ska lyckas med detta måste lärarna visa hur man ska öva och sätta upp nåbara mål för elevernas egen övning. Innan eleverna fått egna övningsstrategier är föräldrarna, eller till övervägande del mammorna viktiga. Det är detta som de visar i sin forskning. De flesta instrumentallärare har säkert mer än en gång varit frustrerade över elevernas bristfälliga övning hemma. När det kommer fram resultat som de här blir det en god hjälp för lärare att hantera situationen. Som jag ser det får man två alternativ, antingen lär sig eleverna hur de ska öva hemma eller också får undervisningen bedrivas utan krav på att eleverna övar hemma.

Det som McPherson & Renwick (2002) studerat är väldigt snarlikt det som McPherson och Davidson belyser, nämligen de olika övningsstrategier som eleverna har. En slags själv-reglerad övningsstrategi skulle man kunna säga. Även om McPherson och Renwick beskriver att eleverna får undervisning i hur de ska öva,

tycks de nästan uteslutande, bara spela igenom sin spelläxa utan att försöka rätta till det som blir fel. I bästa fall spelar de igenom läxan två gånger. Detta resultat talar också för de två alternativ jag nämnt tidigare: Antingen lär sig eleverna öva eller också bedrivs en undervisning som inte kräver någon övning. McPherson och Renwick skriver att eleverna faktiskt vill lära sig spela men att de inte är intresserade av den nivå av övningskicklighet som effektiv övning innebär.



# Kapitel 3

## Teorier

### 3.1 Musikpedagogisk filosofi

Här ska jag titta närmare på de musikfilosofiska teorier som Reimer (citerad i Varkøy, 1996), Elliot (1996) och Swanwick (1996) beskriver. Reimer förespråkar ett tänkande kring musik som tar sin utgångspunkt i musiken själv. Inriktningen kallar han den *absoluta expressionismen*. Inom denna filosofi framhålls att meningen och värdet med musik måste ligga i konstens eller musikens estetiska kvalitéer. Inom den absoluta expressionismen anses också musik som självutvecklande. Musik är inte ett språk enligt denna uppfattning, utan musik är något som kan ge insikt i det egna känslolivet, eftersom all vår erfarenhet är full av känslor, men språket är för begränsat med sina kategorier som till exempel sorg, glädje eller hat. Genom musiken kan vi få en upplevelse av känslan, vilket vi inte kan få genom språket.

Elliot (1996) tar en annan riktning i sin musikpedagogiska filosofi. Han benämner den *praktisk* eftersom den skiljer sig så mycket från de tidigare mer teoretiska filosofierna. Att den är praktisk är svårt att missa eftersom han använder ordet praktisk i var och varannan mening när han ska beskriva den. Enligt Elliot är musik en mänsklig handling, en mänsklig aktivitet. Han ser musikutövandet, musikskapandet och musiklyssnandet som kommunicerande delar i en mångfaldig mänsklig aktivitet. Man kan tänka sig att han ser musikkunnande som något som skulle kunna förklaras med begreppet *Kunskap - i - handling* (Molander, 1996). Det som gör Elliots teori ytterligare intressant är att han ser musikutbildning i ett praktiskt, socialt, kulturellt, ideologiskt och politiskt sammanhang. Musikundervisningen finns alltså inte i något tomrum. Dessutom anser han att musik är

självutvecklande. Elliot menar att människor ofta identifierar sig med en viss sorts musik och att musik ofta är något som människor **är**. Om det nu är så att elever i viss omfattning **är** den musik de gillar, skulle det kunna kännas påtvingande för dem, om de inom M/K-skolans verksamhet måste framföra musik de inte kan identifiera sig med. Det är bara att vända på det: Vilka lärare skulle vilja framföra musik de inte kan stå för?

Swanwick (1996) skriver om formellt och informellt lärande. Han menar att informellt lärande inte orsakar några musikfilosofiska eller musikpedagogiska diskussioner, eftersom det är så självklart att de som deltar själva har kontroll och bestämmer över lärandet. Det är först när lärandet institutionaliseras som det blir konflikter mellan olika uppfattningar. Då måste man välja material, identifiera mål och objekt, vilket lätt blir en ideologisk konflikthärd. Ett exempel på detta är lärares olika uppfattningar om noter, musik och övning, som jag nämnt tidigare. Swanwick skriver även om skolmusik, en sub-kultur som utgörs av musik som inte har något att göra med den musik som finns runt omkring oss i samhället. Som exempel ger han bland annat användandet av Orffinstrumenten i skolan och de skolband som är vanliga i nordamerika. Speciell skolmusik finns även i de svenska M/K-skolorna. Vem hör någonsin Spanien, Köp varm korb eller flöjtduetter utanför institutionerna?

### **Sammanfattning av musikpedagogisk filosofi**

Swanwicks filosofi, när det gäller syftet med den formella musikundervisningen, skulle kunna sammanfattas med ett aktivt lärande i interkulturella grupper och ett deltagande i och stödjande av det lokala musiklivet. Det första syftet om aktivt lärande är samstämmigt med Elliots filosofi om musik som något praktiskt, som något man gör. Reimers filosofi däremot, är inriktad mot den estetiska upplevelsen och insikten i det egna känslolivet. Swanwick talar om formellt och informellt lärande men också om aktiviteter i det lokala musiklivet, och Elliot talar om praktiskt självutvecklande musicerande i en social kontext.

Elliots musikpedagogiska filosofi ser jag som intressant att bryta min analys mot, därför att han menar att människor ofta identifierar sig med en viss sorts musik, och att musik väldigt ofta är något man **är**. Dessutom talar han om praktiskt självutvecklande musicerande i en social kontext. Hans musikfilosofiska teorier anser jag som väldigt intressant att använda som en av teorierna i diskussionen av den empiriska analysen.

## 3.2 Modernt respektive postmodernt perspektiv

Modernitet och postmodernitet är begrepp som beskriver två olika samhällstillstånd. Prefixet *post-* talar om att det är en ny inriktning inom ett visst samhällsfenomen, som till exempel postmodernitet. I det fallet är det postmoderniteten som är en ny inriktning av moderniteten. För att klargöra min förståelse av begreppen, visas exemplifieringar, gjorda av några olika forskare, angående dessa samhällstillstånd.

## 3.3 Modernitet

I moderniteten kan man säga att det råder en övertygelse om att vissa kunskaper är mer giltiga än andra och att dessa väljs ut av lärarna, förlagen, experter och/eller olika styrande dokument för verksamheten. Stålhammar (citerad i Sundin, 1997) hävdar att en estetisk kultursyn där musiken ses som ett objekt, som ligger utanför individen, och där det krävs förkunskaper för att kunna närma sig objektet, har modernistiska drag. Eleverna introduceras i den goda musiken, det handlar om smakens kultivering och ytterst om att fostra nästa generations publik (Varkøy, 1996). När det gäller argumenten för att starta musikskolor i Sverige framhåller Persson (2001) den allmänna bildningssträvan och att musikskolorna skulle användas som rekryteringsbas för musikkårer och orkesterföreningar. Enligt Modin (2003) är Lgr 62 modernistisk med en musiketisk grundsyn som kan betecknas som värdehierarkisk i den meningen att viss musik ansågs ha större värde än annan musik. Heiling (1997) menar att det är ett modernistiskt synsätt att välja metoder och innehåll i undervisningen utifrån en progressionstanke, med enklare material i lägre årskurser, och svårare efterhand, för att eleven successivt ska kunna lära sig den viktiga (och rätta) musikaliska kunskapen. Detta kan enligt Heiling också benämnas som ett metodiskt stadioperspektiv och en hierarkisk stoffindelning. Att elever tvingas lära sig något de ska få nytta av senare när de kan tillräckligt mycket, beskrivs av Ericsson (2001) som det funktionella offret. Han förklarar det med att eleverna ständigt blir påmind om att det kanske inte är så roligt här och nu, men att de i efterhand kommer att uppleva det som nyttigt. Undervisningen känns kanske inte alltid så lustfylld men eleverna offerar sig för att få det bättre sen, vilket av Ericsson beskrivs som modernistiskt.

Inom moderniteten används vanligtvis begreppet undervisning, bland annat eftersom elever ofta är underordnade föräldrars, lärares och samhällets idéer om vad som ska läras.

### 3.4 Postmodernitet

Inom postmoderniteten menar man att musiken kan ses som symbol för något, vars mening i första hand beror på sammanhanget, kontexten (Sundin, 1997). Det skulle man kunna förklara som att musikens budskap får mening först när den sätts in i ett sammanhang eller att musikens budskap bättre förstås om också andra kunskapsområden beaktas. Utvecklingen av elevernas kunskaper om musiska bidra till elevernas personliga och sociala utveckling och leda till ett glädjerikt förhållande till musik, står det i Lpo 94 (Skolverket, 1998), en läroplan som kan anses vara postmodernistisk (Heiling, 1997). Skolorna blir med Lpo 94 målstyrda och det är upp till lärare och elever att välja metoder och arbetssätt. Den praktiska musikfilosofi som Elliot (1996) talar för, och som tidigare presenterats, kan beskrivas som en del av postmoderniteten. Elliot ser musikutbildning i ett praktiskt, socialt, kulturellt, ideologiskt och politiskt sammanhang. Dessutom anser han att musik är självutvecklande. När Varkøy (1996) skriver att man utgår från den musikaliska uttrycksförmågan som finns inom barnet och att syftet med musikundervisning inte är att fostra professionella musiker utan att stödja den individuella utvecklingen, är det också en del av postmoderniteten. Det finns många sanningar, decentralisering av makten, individen väljer själv, och alla genrer och kunskapsformer är likvärdiga, är några av de exempel Heiling (1997) ger om postmodernitet.

Inom postmoderniteten används ofta begreppet lärande eftersom det finns en tanke om att vi människor genom att leva i och uppleva världen runt omkring oss är delaktiga i lärandet. Lärandet tar sin utgångspunkt i elevernas förståelsevärld.

### 3.5 Resonemang om modernitet och postmodernitet

När Gustafsson (2001) beskriver musikläraren Brodins inställning till innehållet i musiklektionerna, får det mig att inse att hans pedagogik skulle kunna kopplas till postmoderniteten, även om han var verksam redan på 30-talet. Brodin tog tillvara elevernas musiksmak och undervisade i populärmusik och struntade till kritikernas fasa i att öva tonprickning och notkunskap. För Brodin var barnens allmänna utveckling, utifrån deras egna val och initiativ viktig. Han var långt före sin tid och blev också starkt kritiserad av sin samtid, som i stort hade uppfattningen att musikundervisningen skulle bidra till att eleverna fick en god musiksmak. Denna samtidsuppfattning om musikundervisning skulle jag definiera som en del av moderniteten. Som exemplet visar är det inte alls säkert att lärare

eller skola befinner sig helt och hållet i den ena eller andra -iteten, utan kanske snarare rör sig i ett brett fält mellan postmodernitet och modernitet (eller någon annan -itet). Med detta vill jag framhäva att även om samhällstillståndet till stora delar kan anses på god väg in i postmoderniteten, kommer moderniteter som metanarrativ, regelstyrning och en hierarkisk syn på kunskap (Heiling, 1997) att finnas kvar ännu ett tag, sida vid sida med postmoderniteten. Boström (1998) beskriver industrisamhällets kunskap, eller kunskaperna i moderniteten som jag vill uttrycka det för att vara konsekvent, som en produkt som produceras i kunskapsfabriker, där människor fick skaffa de speciella kunskaper man behövde för att klara arbetet inom produktionen i industrin. Nu när vi befinner oss i informationsamhället, eller i postmoderniteten, är det andra kunskaper som är relevanta. Enligt Boström (1998) ställs det idag större krav på flexibilitet och god självinsikt för att människor ska kunna lära om, lära nytt och kanske även leda arbetskamraternas lärande. Hon menar vidare att den omvandling som skett i synen på kunskap, från produkt till förståelse eller process kan beskrivas som ett paradigmskifte.

De synsätt som moderniteten och postmoderniteten presenterar är viktiga både i funktionen att förklara och förstå olika perspektiv i analysen av det empiriska materialet. Därför avser jag att bryta teorier om modernitet mot min analys.

### **3.6 Psykologiska teorier kring motivation**

Den skola jag som elev har erfarenhet av, 70- och 80-talets grundskola och musikskola, var präglad av lärarnas idéer om vad jag skulle lära, komma ihåg, och av vad jag skulle göra. Lärarna litade till läroböckernas genomtänkta progression, vilken skulle garantera att jag som elev inte skulle få några luckor i min kunskap. På musikskolan användes en amerikansk spelskola med musik som var helt okänd för mig. Min lärare ansåg att den var bra eftersom den var genomtänkt. Den bestod av fyra böcker, där var och en var indelad i tre delar. Den första delen innehöll skalor, den andra duetter och den tredje tekniska övningar. Längst bak i varje bok fanns ett formulär med betygssättning för varje tänkt lektion. Där kunde läraren kryssa i hur bra jag hade spelat. När alla fyra böckerna var genomspelade kunde jag spela i alla tonarter och en ny fas inleddes. Den klassiska flöjtrepertoaren skulle spelas. För min fortsatta tekniska utvecklings skull, kompletterades undervisningen med skalor och tekniska övningar av de stora flöjtmästarna, och för att det skulle vara roligt att spela, spelades flöjtduetter ibland. Det här är ett exempel på modernistisk undervisning och en modernistisk spelbok. Det mesta av det jag spelade var

förutbestämt av min spellärare, som visste vad jag skulle spela för att bli en bra musiker. Det fanns en tydlig progression och när jag hade lärt mig tillräckligt mycket fick jag börja spela *riktiga* musikstycken, ur den klassiska flöjtrepertoaren. Låt oss fundera lite över denna undervisningspraxis, utifrån elevens perspektiv. Eleven vill lära sig spela men kan inte påverka vad som ska spelas i så stor utsträckning. Musik som finns runt omkring eleven, i dennes vardagsliv, musik som eleven känner till och gillar, finns inte i musikskolan. Eleven ser ingen förbindelse mellan verklighetens musik och musikskolans. Varför fortsätter han/hon att spela? Svaret är bland annat motivation. Eleven har ett intresse för musik, en inre motivation. Föräldrarna tycker det är trevligt att deras barn spelar, de uppmuntrar och stödjer sitt barn, vilket skapar en yttre motivation.

Med hjälp av några psykologiska idéer och inriktningar som varit tongivande under 1900-talet ska jag belysa betydelsen av motivation för olika pedagogiska strömningar. Genom att sätta in den pedagogiska idén i sitt historiska sammanhang blir det också lättare att förstå varför vi tidigare undervisade på ett speciellt sätt och varför vi idag i allt större utsträckning lämnar begreppet undervisning och talar om lärande istället. Att jag valt att utgå från de psykologiska teorierna, beror på att de i stor utsträckning ligger till grund för olika pedagogiska idéer. De psykologiska teorierna som presenteras är ett urval av inriktningar, gjord utifrån olika kopplingar till praktisk pedagogik, samtidigt är jag väl medveten om att några viktiga psykologiska teorier om utveckling utelämnats, bland annat Freuds. Men det anser jag inte har någon större betydelse för sammanhanget, eftersom Freud ändå har påverkat många av de teorier jag beskriver. Han poängterar den tidiga barndomens betydelse för det fortsatta livet (Jerlang, 1999), och hans tankar finns med i mer utvecklade form i en del av de psykologers arbeten som jag presenterar här nedan.

### 3.7 Psykologiska teorier

**Behavioristerna** har påverkats av dualismen, en filosofisk princip som betonar kropp och själ som helt och hållet skilda och oförenliga, men som påverkar varandra (Brunas-Wagstaff, 2003). För behavioristerna, speciellt företrädarna för den sociala inlärningsteorin, är det yttre påverkan eller motiv som styr inlärningen. Eleverna har ingen möjlighet att påverka undervisningen, det är istället läraren som expert och med bättre vetande som styr. Eleven är ett objekt i en tillrättalagd undervisningsprocess utan möjlighet att vara med och värdera målen och metoderna (Jerlang, 1999). Behavioristerna talar inte om att eleven har en egen vilja eller ett

inre motiv. Istället kom de fram till att man måste avvisa att det finns en själ, eftersom själen är omöjlig att mäta (Brunas-Wagstaff, 2003). Kunskap ses mer som en produkt, något som ska överföras från exempelvis läraren till eleven. De ser kunskap som ett resultat av påverkan från den yttre världen, vilken inte styrs av elevens medvetande.

**Den humanistiska psykologin** intresserar sig däremot för det typiskt mänskliga, humana, som till exempel medvetande, vilja och tanke (Jerlang, 1999). Här anses drivkraften för människans utveckling komma inifrån, från behoven. Enligt Maslows motivationsteori har alla människor viktiga grundläggande, hierarkiskt ordnade behov: *fysiologiska behov (äta, sova), behov av säkerhet (skydd), behov av att känna tillhörighet/behov av kärlek (förhållande, vänskap), behov av självkänsla (uppskatta sig själv) och självförverkligande (förverkliga sina inreboende möjligheter)* (Brunas-Wagstaff, 2003, s. 46).

**Maslows motivationsteori**, som är en del av den humanistiska psykologin, handlar enligt Glasser (1996) helt och hållet om inre belöning, om vad vi som människor behöver för att tillfredsställa våra grundläggande behov. Glasser har utifrån motivationsteorin utarbetat en pedagogik, den så kallade involveringspedagogiken (Jerlang, 1999). Den utgår från våra basbehov, som enligt Glasser finns inskriven i vår genetiska struktur. Han menar vidare att det som pågår utanför i världen aldrig stimulerar oss att göra någonting. Man kan säga att enligt den humanistiska psykologin har vi människor samma grundläggande behov, som vi alla eftersträvar att tillfredsställa, var och en på sitt håll. Är vi till exempel hungriga måste det behovet tillgodoses, innan vi kan känna behov av kärlek eller självförverkligande. Ett av problemen med motivationsteorin, som jag ser det, är att alla människor förutsätts ha samma behov eller motivation. Detta står i motsättning till humanismens grunduppfattning att alla människor är unika, det vill säga enastående i den bemärkelsen att hon är avgörande olik andra människor (Ibid).

**Piagets teorier** kan sägas ge en helhetsbeskrivning och en allmän förståelse för det mänskliga förståndet, intelligensen, och människans utveckling från födelse till vuxenålder (Ibid). När det gäller pedagogiska överväganden anser Piaget att kunskapen om förståndsutvecklingen bör användas i undervisningen (Ibid). Dessutom menar han att barnets förståelse utvecklas genom *erövring* med hjälp av barnets egen kraft och handling, genom att de skaffar sig egna erfarenheter (Ibid). Han ställer sig mycket kritisk till att barn behandlas som objekt i undervisningen, ett objekt som ska fyllas på (Ibid), vilket är en vanlig uppfattning om undervisning i Piagets samtid. Men när barn undervisas utifrån hans teori, med tillrättalagda uppgifter utifrån sin mognad, som de individuellt får arbeta med,

är risken stor att barnen trots allt uppfattas som objekt som ska fyllas på. Visst får barnen erövra, men bara det som för tillfället är relevant ur utvecklingssynpunkt. Trots detta kan barnet sägas stå i centrum för Piagets pedagogik och barnets lek och känslor har stor betydelse, även om han inte förklarar vad leken och känslorna har för betydelse när det gäller förståelsen. Inte heller lyfter han fram barnets egna motiv för sitt kunskapssökande. Det som är viktigt att komma ihåg, anser jag, är att Piagets teorier är ett sätt att förklara förståndets och den kognitiva utvecklingen, framför allt hos barn. Att lärandet är en del av hela livet, inte bara barndomen, diskuteras inte av Piaget, inte heller att det sociala samspelet mellan människor eller att känslorna har betydelse för hur man skapar förståelse.

**Den kritiskt frigörande pedagogiken**, som är en del av den kulturhistoriska skolan, representeras här av Vygotskij och Leontjev, som ser den sociala, känslomässiga, förståndsmässiga och motoriska utvecklingen som en sammanhängande enhet. Dessutom beskriver de motiven som drivkraften bakom människans verksamheter. För lärarens del handlar det om att skapa ett meningsfullt innehåll som kan utlösa olika personliga motiv hos eleverna. Leontjev menar att det är summan av motiv som kännetecknar människans personlighet: vad hon gör, varför hon gör det och med vilka känslor och viken energi (Jerlang, 1999). Vidare menar han att motiven ständigt utvecklas och förändras, eftersom människan påverkar och påverkas av det samhälle hon lever i.

Generellt är det väsentligt att understryka, att sammanhangen mellan motiv, det generella målet och delmålen är viktiga - och också att de hålls samman i individens medvetande: det är på detta sätt, som individen kan uppleva meningsfullhet genom verksamheten. Om man mister detta sammanhang, framstår de enskilda handlingarna som meningslösa. Detta kan till exempel hända för skolbarn, som ofta mister det meningsfulla sammanhanget mellan de aktiviteter/ämnen, som de ska ta sig genom varje dag i många år (Ibid, s. 295).

Det som betonas i teorin är verksamheten, där hela människan utvecklas, förändras och skapas. Kroppen, känslorna, det sociala samspelet och hjärnan, som beskrivs av Leontjev som medvetandets materiella organ (Ibid), utvecklas i verksamheten och verksamheten utvecklas av individerna. Människan utvecklas med andra ord i en växelverkan mellan sitt eget medvetande och omvärlden i verksamheten, vilken rymmer hela den ifrågavarande kulturens uppfattning om vetenskap, samhälle, religion och kunskap. Pedagogiken i den kulturhistoriska skolan tar sin utgångspunkt i barnens motiv, och barnen ska utveckla sina motiv, sin förståelse av sig självt och sin omvärld i en social gemenskap.

### 3.8 Resonemang kring motivation

Boström (1998) skriver att motivation betyder att röra sig framåt, att motivation är livets kärna, engagemang och drivkraft. Hon menar vidare att motiven bakom våra handlingar ofta är sammansatta och invecklade, och att det bakom dessa döljer sig olika behov, som enligt min uppfattning kan vara både medvetna och omedvetna. Boström skriver att de elever som styrs av en inre motivation drivs av en inre kraft, känner självförtroende och har utstakade mål. Deras önskan att lära uppstår inom dem själva. Boström talar om vikten att ta ansvar för sitt eget liv och följa sin egen ledstjärna för att känna meningsfullhet. Hon menar att man då frigör inre krafter och har en generator som driver en framåt. Elever som däremot har yttre motivation hungrar efter yttre stimuli för att bli bekräftade och kunna fortsätta arbeta. De ger lätt upp och behöver ständig feedback. Enligt Boström går den yttre motivationen ut på att man skjuter på och knuffar bakifrån, samtidigt som man lockar med belöning. När man slutar locka med belöning eller lägger bort piskan, stannar eleven.

Jag anser det som viktigt att min analys bryts mot de psykologiska motivationsteorierna därför att teorier om inre och yttre motivation tillför värdefull kunskap som kan användas som en av utgångspunkterna i en diskussion av den empiriska analysen. Den empiriska analysen behandlar elevers motivationskonstruktion, vilket, när de diskuteras i förhållande till etablerade psykologers förståelse av motivation, bidrar till ett djupare perspektiv i den avslutande diskussionen.



# Kapitel 4

## Metodologi, metod och design

I det här kapitlet ska jag redogöra för de metoder jag valt för min studie. Först och främst har forskningsfrågan en kvalitativ ansats, eftersom det frågas efter *hur eleverna konstruerar legitimitet*. En kvantitativ ansats, skulle inte med samma bredd och djup kunna ge uttryck för elevernas uppfattning, eftersom kvantitativa studier just skulle kvantifiera och mäta det undersökaren väljer ut, vilket ger något snäv substans åt diskussionen om hur eleverna eller respondenterna resonerar. Det finns många kvalitativa metoder att välja mellan och jag ska i följande avsnitt diskutera vilka som skulle kunna passa förutsättningarna för min studie. För det andra talar forskningsfrågan om konstruktioner av motiv. Studien har ett socialkonstruktivistiskt angreppssätt, vilket enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000) bland annat innebär en övertygelse om att tillträdet till verkligheten alltid går genom språket. De menar vidare att språket inte bara förmedlar olika uppfattningar och olika fakta, utan att språket är *en maskin som konstituerar den sociala världen*.

### 4.1 Metodologi

Saar (1995) skriver om den viktiga förutsättningen att som observatör befinna sig i en autentisk miljö. Han menar att det är viktigt att den studerade situationen skulle kunna ha ägt rum även om den inte hade varit föremål för forskning. Anledningen till att han argumenterar för detta är att han vill studera olika musikaliska lärosituationer, vilket han menar ska kopplas direkt till en autentisk miljö. Dessutom menar han att deltagarna i studien bör uppmanas att göra som vanligt. Jag håller med Saar om att det är viktigt med autentiska miljöer, särskilt om studien syftar till att se kunskapande i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000). Detta

är möjligtvis en bagatell, men jag håller inte med honom om att man bör uppmana deltagare att göra som vanligt. Den som någon gång provat en dylik uppmaning till barn vet vad jag menar. Om inte förr så kommer de efter en sådan uppmaning att fokusera så mycket på att vara som vanligt och därmed inte kunna vara det.

Fink-Jensen (Ronholt m fl, 2003) beskriver hur hon utför fallstudier och samlar in data med hjälp av observation och intervjuer. Hon skriver att hon helst hade utfört studien i den autentiska miljön, men att hennes önskan om att gå på djupet får henne att koncentrera sig på några enstaka barn och också lämna den autentiska miljön. Det är samspelet mellan musik och barn hon vill studera, vilket motiverar en fallstudie utan att det påverkar det som studeras, menar hon. Samtidigt argumenterar hon för komplexa situationer och mot laboratoriesituationer, vilket är motsägelsefullt. Hon vill studera samspelet mellan musik och barn, men i och med att hon lyfter ut barnet ur den verkliga lärmiljön menar jag att hon kanske inte kan studera det som hon egentligen hade tänkt, eftersom miljön kan ses som en del av förutsättningarna för lärande. Det finns också uppfattningar i samhället inom vissa kretsar av antropologi och etnografi som menar att deltagande observation skulle kunna vara ett slags *imperialistiskt förtryck* (Ericsson, 2002), vilket bland annat förklaras med att det är forskarens förståelse som kommer fram vid observationstillfället. Jag kan hålla med om detta eftersom deltagande observation inte ger de som deltar i studien tillfälle att själva tala om och reflektera över det som observerats, om inte observationen kompletteras med intervjuer förstås.

Att observera med hjälp av video innebär en möjlighet att studera materialet om och om igen. Det ger enligt Ronholt m fl (2003) oss som forskare möjligheten att upprepade gånger titta på lektioner och upptäcka nya företeelser, som vi tidigare inte lagt märke till. Att sedan kombinera videoobservationen med intervjuer, där intervjuerna får bilda det centrala empiriska underlaget och videoobservationen får fungera mer som bakgrundsmaterial tillsammans med den förståelse jag har som lärare i studien, skapar som jag ser det goda förutsättningar för empirins trovärdighet.

## 4.2 Analysmetod

När datan är insamlad ska den analyseras. Det finns ett flertal metoder att välja mellan. Jag har valt att titta närmare på diskursanalysen.

Vi människor kan sägas interagera med varandra utifrån flera olika diskurser. Beroende på hur vi talar eller agerar i olika situationer, ansluter vi oss medvetet och omedvetet till olika diskurser. När jag och mina kulturskolelärarkollegor sit-

ter och diskuterar orkesterverksamheten på arbetsplatsmötet, kan man säga att de lärare som anser att den ursprungliga sammansättningen av orkestrarna ska styra verksamheten genom alla de år eleverna spelar på M/K-skolan, formar en gemensam diskurs som bygger på att social gemenskap är den viktigaste faktorn i organiseringen av orkestrarna. De lärare som anser att spelskickligheten är den viktigaste faktorn vid organiseringen av orkestrarna, formar tillsammans en andra diskurs där estetiska ideal är de viktigaste, och så vidare.

Oftast betyder ordet diskurs att språket på något sätt är strukturerat i olika mönster, som vi talar eller agerar utifrån, beroende på vilket sammanhang vi befinner oss i. Exempelvis kan man tala om medicinsk diskurs, politisk diskurs eller pedagogisk diskurs där terminologi och ords betydelse kan variera utifrån i vilken diskurs det används. Diskursanalys är på motsvarande sätt analys av dessa mönster eller diskurser. Man skulle enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000) kunna säga att en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen). Det gör man då utifrån sin egen världsbild och identitet.

Jag har valt att titta närmare på diskurspsykologin, som bygger på Potter och Wetherells arbete (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Här analyseras hur diskurs konstrueras i samband med social handling, hur människor konstruerar världsbilder i social interaktion och hur dessa bilder är en del av den ideologiska praktiken (Ibid). Detta innebär till exempel att elevernas sociala handling speglar deras sätt att förhålla sig till musiken och sitt lärande. Syftet med min studie är inte att kategorisera människor utan att diskutera de diskurser eller tolkningsreper-toarer som de bygger på när de talar om undervisning (Ibid). Det skulle betyda att i stället för att se mentala processer och lärande som *inre processer* - som är fallet i kognitiv psykologi och psykoanalys - kan de beskrivas som konstituerade genom social aktivitet, menar Edwards och Potter (citerad i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom språket skapar vi representationer av verkligheten - representationer som också bidrar till att skapa världen (Modin, 2003).

I stället för metanarrativ förespråkar Lyotard små lokala berättelser, som inte gör anspråk på att äga någon allmängiltig relevans. Han menar att de partiella, fragmentariska, subjektiva och provisoriska sanningarna kommer att ersätta de stora, sedan inte minst vetenskapens och det moderna projektets metanarrativ har brutit samman... Ersättningen består av små berättelser, som inte ger sig ut för att vara något annat än dom är, och därigenom legitimerar sig själv. Samtidigt tränger de inte bort de maktaspekter, friktioner, motsättningar och sprickor som otvivelaktigt förekommer i varje diskurs... (Ericsson, 2001, s.53).

Ericsson (2001) skriver vidare att det förekommer en del forskningsmässiga förhållningssätt som kan anses gemensamma för ett postmodernt tänkande, de försöker undvika totalisering, vilket också kan beskrivas med begreppet pluralism. Sammanfattningsvis är det utifrån det som hittills sagts i denna uppsats möjligt att kombinera diskursanalysen och postmoderniteten, genom den gemensamma inställningen till de små berättelsernas eller diskursernas förträfflighet. Studien kan härmed också sägas ha en socialkonstruktivistisk ansats. Den kan förmedla kunskap om vår värld, sanningar just i de ögonblick de samlas in, inte generaliserbara, men likväl bidrar de till en ökad kunskap. Därmed har jag knutit ihop det samhällsperspektiv eller den nutidsuppfattning jag har för avsikt att använda vid bearbetningen av empirin, med en analysmetod, diskursanalysen.

### 4.3 Metod och design

Under 2004 leder jag som instrumentallärare ett utvecklingsprojekt i orkesterspel. Syftet med projektet är dels att utveckla instrumentrytmikens metod, som finns beskriven i min C-uppsats (Holmberg, 2003) för orkesterlektioner, dels att studera elevernas lärande i orkestern. Jag undervisar tillsammans med en rytmik- och danspedagog. Det som jag ska titta på i studien för den här uppsatsen är elevernas lärande. Utvecklingen av orkestermetoden är en del av det arbete jag gör på kulturskolan och kommer inte att redovisas här.

Min intention var att använda observation som datainsamlingsmetod, både videoobservation och deltagande observation. Observationerna skulle ge mig som forskare en bild av elevernas lärande utifrån mitt perspektiv och för att öka trovärdigheten för resultaten, skulle jag ge några elever möjligheten att uttrycka sig i intervjuer. Valet av elever tänkte jag göra genom att studera videofilmerna för att finna de elever som kan tänkas ge de breda spektra av olika förhållningssätt till lärande, som jag eftersträvar att belysa. Att intervjua alla elever ansåg jag skulle ta alltför mycket tid i anspråk och jag var inte heller säker på att resultatet skulle bli bättre med så mycket data. Nu kunde jag istället koncentrera mig på ett fåtal elever och göra mer omfattande och enskilda intervjuer med dem. Jag föreställde mig att det skulle bli 3- 5 elever av totalt 23, som skulle intervjuas.

Genom att titta på videoobservationerna föreställde jag mig således att det skulle gå att studera elevers olika sätt att förhålla sig till musiken och gruppen. Jag hoppades få fram resultat genom att studera deras kroppsspråk, rörelser och interaktion, vilka förutom talet kan sägas vara deras språk under lektionerna, deras sätt att kommunicera med andra elever och med oss lärare. Projektet rullade igång

och jag började filma tredje lektionen fram till den sjätte lektionen. För att kunna fånga allt som hände under lektionen använde jag två filmkameror. Det blev ett stort material att studera. Varje lektion var ungefär 50 minuter, vilket innebar en sammanlagd filmad tid på över 6 timmar. Jag började med att lägga över filmerna på datorn och studera dem där, men efterhand tog det så stor plats att jag var tvungen att föra över dem på vanlig VHS. Men videoobservationerna visade sig delvis vara en återvändsgränd för mig. Lektionerna gav inte eleverna möjlighet att på ett originellt sätt agera, utan det handlade för deras del snarare om att reagera, eftersom orkesterlärarna var de som till övervägande del ledde undervisningen. Elevernas delaktighet begränsades till möjligheten att i vissa fall välja låtar, men det var lärarna som bestämde hur metoden och processen skulle se ut. Men det gick att se hur eleverna reagerade på olika moment i undervisningen, vilka elever som tycktes vara entusiastiska över att spela och vilka elever som tycktes vara mer avvaktande eller rent av negativa till att delta. Detta gällde även elevernas olika sätt att förhålla sig till musiken och gruppen.

Utifrån videomaterialet valde jag ut en elev som intervjuades ungefär en timme, vilket spelades in på mini-disk. Det var mest jag som talade, även om jag förberett mig på att ställa öppna frågor, lyssna, inte avbryta och försöka vara så tyst som möjligt. Intervjun tillförde med tanke på syftet med studien, inte speciellt mycket, därför finns den inte med i analysmaterialet. Anledningen till att eleven inte var så talför kan vara att det bara var vi två i intervjusituationen. Maktförhållandet var ojämnt. Efter diskussioner med handledaren kom jag fram till att prova gruppintervjuer istället, där just maktförhållandet skulle kunna bli mer utjämnt. Sex gruppintervjuer, mellan 40 och 50 minuter långa, med 3 till 5 elever i varje intervju genomfördes och spelades in på mini-disk. Intervjuerna kan sägas vara halvstrukturerade. Eleverna samtalande och diskuterade utifrån ett fåtal frågor (se bilaga 1), som jag ställde. Det var bara när eleverna avvek allt för långt från ämnet, som jag ibland styrde upp samtalet. Drygt fyra timmars intervju skrevs ut och började analyseras. Här fanns nu ett mustigt material att bearbeta. Många av eleverna var mycket frispråkiga och jag som deras lärare, med en viss auktoritet, tycktes inte nämnvärt ha hämmat dem. Intervjuerna ägde i de flesta fall rum på elevernas skolor, på dagtid och i något avskilt rum. Under några av intervjuerna satt vi i en ring på golvet medan vi i andra fall satt kring ett bord och samtalande. En grupp blev intervjuad på kulturskolan, direkt efter en orkesterlektion. Men även i detta fall fick vi sitta ostörda. Dessa elever var inte riktigt lika alerta som övriga varit i intervjusituationen, men de var desto mer avslappnade och frispråkiga, vilket var positivt med tanke på studien.

Analysen av materialet inleddes redan under utskrivningsarbetet, vilket varit

tidskrävande. Det fanns vissa formuleringar och utsagor i intervjumaterialet som jag instinktivt kände var betydelsefulla. Jag samlade dessa och återkom till dem då och då för att försöka se någon form av mönster. När utskriften var klar läste jag och lyssnade igenom intervjuerna ett flertal gånger. Efterhand började jag kunna materialet utantill och kunde komma på mig själv, i helt andra sammanhang, med att sitta och fundera över varför en elev sagt si eller så. När jag började koda materialet tänkte jag försöka få fram hur eleverna talar om sin instrumentlektion respektive sin orkesterlektion, men många av dem hade inte gjort någon sådan distinktion mellan dessa två olika lektioner. Det var jag som forskare som gjort den uppdelningen. Därför koncentrerade jag mig istället på deras motiv för att delta i verksamheten som helhet.

Nu delade jag upp materialet så att varje elevs uttalanden hamnade för sig. Det var inte alltid så enkelt, eftersom just samtalet gjorde att eleverna fyllde i varandras meningar och hjälptes åt. Men jag ansträngde mig för att försöka förstå vad varje elev menade och fyllde på med en hel samtalssekvens om det behövdes. Genom att läsa vad varje elev sa i intervjun kunde jag se hur de genom hela intervjun talade kring att delta i kulturskolans verksamhet, hur de motiverade sig. Deras motiv kategoriserades och kommer att analyseras i följande kapitel.

I vissa delar av resultatkapitlet har även observation används i syfte att genomföra en djupare analys, vilket innebär att jag använder den kunskap jag har om det studerade området, som forskande lärare. Eftersom det finns fundamentala skillnader mellan, å ena sidan deltagande observation och videoobservation, och å andra sidan diskursanalys, bör det påpekas att de djupare analyserna utifrån observationerna inte har haft någon betydelse för resultatet, utan ska ses som fördjupningar som ger läsaren ytterligare dimensioner i resultatkapitlet.

## 4.4 Giltighet

Varför deltar eleverna i verksamheten? Frågan känns onekligen motiverad eftersom det är en frivillig verksamhet som studeras och inte den obligatoriska skolan, där eleverna inte har möjligheten att välja om de vill närvara. Svaret skulle kunna tala om för oss vad det är som berättigar M/K-skolornas verksamhet, ur elevernas perspektiv. Men studien ger inte ett generellt svar som är giltigt för eleverna i alla M/K-skolor, utan är mer som ett utsnitt av verkligheten. Den beskrivning som elever som deltar i studien ger just under intervjuerna, och som äger giltighet i konstruktionen av motiv för just dessa elever, just då, är inte generaliserbar i allmänhet. Det är istället upp till läsaren att avgöra om mina forskningsresultat

är användbara i hans eller hennes kontext (Ericsson, 2002). Jag har som forskare ansträngt mig för att försöka göra elevernas berättelser rättvisa, men det är klart att jag skriver och tolkar det som eleverna säger utifrån min förförståelse, något ofrånkomligt som läsaren bör vara uppmärksam på.

Eleverna är 9-10 år och har inte alltid behövt formulera sig kring de frågor jag ställer. Men de hjälper varandra och tar intryck av varandras synpunkter i sina formuleringar. Det är så vi människor ofta gör när vi konstruerar medvetenhet och kunskap om något. Om intervjuerna gjorts vid ett senare eller tidigare tillfälle, hade elevernas erfarenheter varit andra och på så vis även deras sätt att tala om verksamheten. Att konstatera detta är egentligen inget problem för studien, utan snarare en insikt som läsaren bör ha, om att kunskap och uppfattningar faktiskt förändras med tiden.

Med hjälp av citat från gruppintervjuerna analyseras i nästa kapitel elevers olika sätt att konstruera motiv för sitt deltagande i kulturskolan. Intervjuutskriften analyseras med utgångspunkt från elevernas olika sätt att tala om verksamheten. Samtliga namn på personer i intervjuerna är påhittade, för att skydda deras identitet. Av samma anledning har även specifika instrumentnamn bytts ut mot den bredare benämningen, instrument, där jag ansett det som befogat.



# Kapitel 5

## Resultat

Utifrån elevernas sätt att beskriva, görs en avgränsning mellan yttre och inre motiv. Dessa skulle också kunna beskrivas som två diskurser: *sociokulturella motiv* och *personlighetsutvecklande motiv*.

### 5.1 Sociokulturella motiv: påverkan och inspiration

I den första diskursen *yttre* motiv, konstruerar eleverna motiv för sitt deltagande i verksamheten genom att beakta yttre faktorer, till exempel påverkan från föräldrar, inspiration från familj, spellärare, närstående vänner, eller kändisar. Dessa motiv tar sin utgångspunkt i elevernas sociokulturella miljö och skulle därför kunna benämnas som sociokulturella motiv. En skillnad inom denna diskurs kan ses utifrån elevernas möjlighet till medbestämmande. I vissa fall beskriver elever situationen som att någon eller några har *inspirerat* dem till att spela, medan de i andra fall beskriver situationen som att föräldrarna *påverkar* dem till att spela. Detta senare yttre motiv är enligt min uppfattning snarare ett yttre tvång eftersom eleverna är i åldern 9-10 år och inte har mycket att sätta emot sina föräldrar, ännu på några år. Trots att jag skulle kunna tolka detta som ett yttre tvång är det, som jag ser det, ett yttre motiv eftersom eleverna motiverar sitt eget deltagande med att det är föräldrarnas vilja att de ska spela.

## Sociokulturell påverkan

### Föräldrar påverkar

Här visas olika exempel på hur elever konstruerar motiv utifrån att, framför allt mamman, men även i vissa fall pappan, uttrycker en vilja eller önskan om att deras barn ska spela.

K: Vem är det som har bestämt att ni ska gå och spela ett instrument?

Therese: Jag.

Povel: Mamma , pappa...

Lovisa: Mamma tyckte det skulle vara roligt om jag kunde spela nåt för mamma och pappa kan inte spela nåt instrument.

K: Vad tyckte du då?

Lovisa: Jag tyckte ingenting förrän första spellektionen. Då var det jättekul.

Therese: Mamma hon sa att hon kunde spela fyra olika instrument. Så därför tyckte hon att det var kul om jag kunde spela någonting.

Povel: Fyra olika instrument? Vilka då?

Therese: Blockflöjt, tvärflöjt, gitarr och piano.

Povel: Jäklar, det var inte lite. Svåra instrument också.

K: Spelar ni ihop också?

Therese: Ja hon spelar piano så spelar jag klarinett.

K: Å, va roligt det låter.

Povel: Mm. Det var mamma och pappa som...eller mamma framför allt som drev att jag skulle börja spela nåt ...

Therese, Povel och Lovisa beskriver att de framför allt påverkats av sina mammas vilja att de ska spela. Eftersom de flesta barn i den här åldern vanligtvis vill vara sina föräldrar tillags, börjar barnen att spela på kulturskolan. Therese säger först att hon själv bestämt att hon ska gå och spela men säger sedan också att mamma tycker det skulle vara roligt. Det är möjligt att Thereses motivation är en kombination av mammans vilja och hennes egen. Therese är kompis med Lovisa och jag upplever som lärare ofta att Therese är Lovisas betjänt. Det är ofta Lovisa som bestämmer. När Lovisa i intervjun erkänner att hennes mamma haft stor

betydelse när hon valt att börja spela kan även Therese erkänna för de andra att hennes mamma haft betydelse. När jag studerar lektionerna som jag filmat och beaktar de intryck jag fått som lärare i orkestern, är det lätt att få uppfattningen att Lovisa och Therese inte beslutat själva att de ska spela. De ger ofta ett intryck av att vara omotiverade, vilket de visar med ett nonchalant och uttråkat kroppsspråk. Med hänvisning till detta kan det inte uteslutas att Thereses och Lovisas mammor haft ett större inflytande på sina döttrars val att spela ett instrument än vad Therese och Lovisa haft själva. En annan möjlig förklaring är att de av någon anledning inte stimuleras av orkesterundervisningen.

När det gäller Povel tvekar han inte att säga att det var hans föräldrars beslut att han skulle spela, han säger dessutom att mamman varit den mest drivande. Povel är en elev som står för och argumenterar för det han tycker. Det händer flera gånger under intervjun att han ensam uttrycker en helt annan uppfattningar än de andra i intervjugruppen.

Thereses mamma har själv en erfarenhet av att spela, men Therese talar inte något om att hon blivit inspirerad av sin mammas spelande, hon säger istället att mamman har sagt att hon spelar fyra instrument, vilket skulle kunna tyda på att Therese faktiskt aldrig fått höra sin mamma spela och därigenom har inte heller mamman kunnat inspirera sin dotter till att börja spela. Therese berättar i och för sig att mamman spelat piano med henne, men om det gett henne några intryck får vi inte veta.

När det gäller Lovisa, berättar hon att hennes mamma inte kan spela något instrument, vilket mamman förmodligen gärna skulle vilja eftersom hon föreslår sin dotter att börja spela. Det är ett mönster jag känner igen ifrån andra sammanhang. Det som föräldrar inte fick eller kunde som barn, vill de att deras barn ska få möjlighet till.

Kajsa: Det var mest mamma som bestämde att jag skulle spela. Fast jag ville ju pröva på det för jag hade gått på teater och bild och form innan så jag ville pröva på att spela instrument.

...

Sander: Ja, egentligen är det också...ja jag ville ju spela också men egentligen så ville också mamma att jag skulle börja spela. Och Martin [min bror] också tror jag då ...jag vet inte riktigt om han ville, han bryr sig nog inte så mycket.

Både Kajsa och Sander berättar att deras mammor har uttryckt en önskan om att de ska spela. Men de framhåller samtidigt att de faktiskt ville själva också. Det

är flera elever i studien som motiverar sig utifrån mer än en ett argument. Kajsa värderar sin och mammans vilja gentemot varandra när hon säger att mamma bestämde mest. Men hon är nog med att påpeka att det inte var mot hennes vilja, utan hon ville själv också.

### **Sammanfattning sociokulturell påverkan**

Dessa citat visar hur den sociala och kulturella hemmiljön kan påverka elevernas motivation. Eleverna i exemplen konstruerar motiv för sitt deltagande i verksamheten genom att åberopa att det är mammans vilja att de spelar. Med andra ord skulle man kunna uttrycka det som att eleverna konstruerar legitimitet för att delta i verksamheten utifrån sociokulturell påverkan.

### **Sociokulturell inspiration**

I denna diskurs talar eleverna om personer i närmiljön och som på olika sätt inspirerar dem.

#### **Föräldrar inspirerar**

Jimmy: Jag valde att spela ... för att min pappa spelar det instrumentet och då tänkte jag om han också kunde lära mig så kunde jag bli väldigt bra på att spela ... Ja, också tyckte jag att det såg kul ut och så har jag spelat mycket på min pappas instrument. Det var därför jag valde att spela ... ..

Här berättar Jimmy om hur pappan inspirerat honom genom att spela själv och genom att låta sonen spela på instrumentet. Detta har tydligen gett mersmak och Jimmy berättar att han kan se en fördel med att ha en pappa som spelar samma instrument, då kan han ju lära mig och så kan jag bli väldigt bra, säger han. Jimmy talar med andra ord om sin egen musikaliska kvalité också. Han vill inte bara spela, utan bli bra också. Han säger däremot ingenting om att pappan sagt att han vill att Jimmy ska spela, utan Jimmy beskriver pappans aktivitet, att spela, som betydelsefull. Med andra ord konstruerar Jimmy motiv för sitt deltagande i verksamheten genom att åberopa den inspirerande miljön.

Patrik: Jag kunde blåsa... när jag började spela ja pappa hade sånna rör så blåste jag i dom... plaströr... så blåste jag i dom...

K: Men plaströr det har man ju inte på ditt instrument.

Patrik: Nää... men jag kunde blåsa i plaströr... så jag kunde spela *Ja må du leva*...

K: Menar du en trädgårdsslang?

Patrik: Nää... såna man lägger kablar i och sånt... Jag kunde spela ja må du leva och så spelade Hanna piano till. Sen fick jag prova Dennis instrument i skolan och då kunde jag blåsa.

I citatet beskriver Patrik en musikalisk miljö, där systemen spelar och pappan tillåter sin son att spela på kabelröret. Patrik säger inte att han blivit inspirerad av sin pappa och syster Hanna, men det som diskuteras i intervjun när Patrik säger detta är just varför de spelar på kulturskolan. Patrik berättar att händelsen haft betydelse för honom, och det är klart, men en pappa som låter sin son spela på plaströren mitt i byggstöket och en syster som kompar den plaströrsspelande brodern på piano, ger intrycket av att i högsta grad vara inspirerande. Även Patrik konstruerar legitimitet för sitt deltagande i verksamheten genom att åberopa en inspirerande miljö.

Stefan: Jag började spela instrumentet för att min pappas kusin är med i ett band där han spelar samma instrument och så pappa spelar där ... när han var lite yngre och så tyckte jag att det verkade roligt och så anmälde jag mej när jag var lite yngre och så kom jag in och så var det roligt.

Stefan säger att inspirationen kommer ifrån både pappa och pappas kusin som båda kan spela instrumentet. Inom diskursen *Föräldrar inspirerar* beskriver eleverna goda musikmiljöer i sina familjer, där det finns ett intresse för musik som eleverna blir inspirerade av, och som har betydelse när eleverna konstruerar legitimitet för att lära sig spela i kulturskolan. Men motivationen är yttre eftersom de hämtar inspirationen utanför sig själva. Det är yttre händelser som får eleverna att motivera sig.

### **Spelläraren inspirerar**

I denna diskurs motiverar eleverna sitt deltagande i kulturskolans verksamhet med att säga att läraren är snäll eller bra, spelläraren inspirerar eleverna på olika sätt.

Inom instrumentalundervisningen är det ofta mindre grupper. Att personkemin stämmer mellan elever och lärare är då en förutsättning för att undervisningen

ska fungera. Vad jag menar är att undervisning med grupper om 2-5 elever är känsligare för om personkemin stämmer mellan lärare och elever än det är i grupper om 20-30 elever.

Här vill jag göra ett förtydligande. Spelläraren är inte samma person som orkesterläraren. Spelläraren är den lärare som leder den vanliga spellectionen för respektive instrument. När eleverna talar om läraren eller spelläraren i följande citat så är det instrumentalläraren de menar.

Povel: ...och jag tyckte Lennart verkade vara en bra lärare... så jag valde detta instrumentet jag tror det var mest därför... och så var det inte så lång kö på det...

...

Povel: ... Jag och Lennart har rätt samma musiksmak eller så nästan. Så en del låtar som han tar fram tycker jag också är väldigt roliga då... och det passar ju bra ...

Förutom att Povel beskriver spelläraren som en bra lärare vilken har samma musiksmak som han själv, beskriver Povel att läraren låter honom spela den musik han själv vill, eftersom de har samma musiksmak. Effekten av att han får spela den musik han vill är att han upplever sig ha ett större inflytande över sitt eget lärande i kulturskolan.

Therese: Jag tycker åtta, nio för att jag tycker det är kul med nya låtar och jag tycker Lennart är snäll och så. Jag tycker det är roliga låtar i vår bok och så... och sen så har vi de så länge och så...

...

Therese: Alltså man skulle ha två gånger i veckan alltså med spelläraren...

...

K: På spellectionerna är det bara du där eller?

Therese: Aa, men det är dom... Nej förresten... Det skulle bara vara jag och Lennart.

K: Hur länge skulle ni spela då?

Therese: 40 minuter eller 50 eller en timme.

I det första citatet betygssätter Therese spellektionen ganska högt, 8 av 10 möjliga poäng. Anledningen hon ger till att sätta ett så bra betyg är att spelläraren är snäll. Therese konstruerar legitimitet för deltagande i verksamheten genom att åberopa inspiration från spelläraren som motiv. När hon får önska hur undervisningen skulle vara om hon fick bestämma, säger hon att man skulle ha två gånger i veckan med spelläraren. Det faktum att hon inte säger spellektion eller att man skulle spela två gånger i veckan utan att hon just säger *med spelläraren* tyder på att Therese åberopar inspiration från spelläraren när hon konstruerar legitimitet för sitt deltagande i verksamheten. När hon lite senare får frågan om det bara skulle vara hon på spellektionerna svarar hon att *det skulle bara vara jag och Lennart*. Dessutom uttrycker hon en önskan om att det skulle vara längre speltid än normalt.

Lovisa: Jag valde mitt instrument för att det verkade vara en jättebra lärare och det verkade vara roligt och inte många knappar och komma ihåg... inte en enda och... eeh... det verkade kul.

...

Lovisa: Nio, därför att Göran är jättesnäll. Han är duktig på att förklara... vi får bra låtar och...och som jag sa han är jätteduktig på att förklara och så...

...

Lovisa: Jo vi skulle ha två gånger i veckan 80 minuter spellektion med bara det instrumentet... och sen har jag privatlektion eller vad man ska säga... Sander skulle inte vara med alls. Då lär man sig lite mer.

För det första säger Lovisa att hon valde instrumentet bland annat för att läraren *verkade vara en jättebra lärare*. Sedan betygssätter hon lektionen med en 9:a av 10 möjliga och motiverar det med att läraren är jättesnäll, duktig på att förklara, hon får bra låtar och avslutar med att upprepa att han är jätteduktig på att förklara. När det gäller lektionslängden säger Lovisa att hon önskar att den var dubbelt så lång och att hon fick spellektion två gånger i veckan utan att Sander skulle vara där. Hon säger att hon vill spela själv med sin spellärare. Lovisa konstruerar legitimitet för sitt deltagande genom att åberopa en inspirerande lärare som motiv.

### **Kompisar inspirerar**

Joel: Det var faktiskt min granne Mårten, han har bara spelat instrumentet i sex år... så liksom såg jag på det då... fast egentligen skulle jag då börjat på trumpet fast nä, det blev det här instrumentet...

Här talar Joel om att han blivit inspirerad av en granne som spelat i några år. Denna samtalssekvens kommer i intervjun under ett avsnitt där vi diskuterar varför eleverna spelar på kulturskolan. Joel konstruerar legitimitet för sitt deltagande i kulturskolan genom att åberopa inspiration från en kompis som motiv.

Daniel: Jag och Oskar vi skulle leka. Så stannade vi kvar på fritis här i skolan. Så sa vi när hans mamma gick så sa vi jaa, ...

Oskar: ...så frågade

Daniel: Oskar så frågade ...ifall han kunde spela ett instrument så sa jag fråga för mig också så sa han ...

Daniel berättar att Oskar frågar sin mamma om han får börja spela ett instrument. Daniel blir då intresserad och frågar Oskars mamma om hon kan fråga för honom också. Daniel vill börja spela för att hans kompis Oskar ska börja. Daniel konstruerar legitimitet för deltagande i verksamheten genom att åberopa inspiration från en kompis som motiv.

Sander: Ja. ...jag ville ju också för att lite så för att min kompis också var där fast sen bara slutade han fast han bara struntade i det. Han tyckte att det var lite tråkigt.

...

Sander: Jag kom bara på en grej. Jo, det är liksom lite dåligt på orkestern att den är på måndagar jag skulle vilja ha den på tisdagen... för då är inte min kompis på fritis då... och plus jag vill se på filmtajm för det är såna filmer som man inte sett, på filmtajm now. Men så är liksom spellektionen ivägen.

...

Sander: ...det tråkigaste är ja också att bara sitta ner och när alla andra pratar speciellt när man har ont i huvudet.

Sander säger att han ville spela för att hans kompis spelade, men nu har kompisen slutat. Det är intressant av den anledningen att Sander har förlorat det motiv utifrån vilket han konstruerade legitimitet för att delta i verksamheten. Då kan man fråga sig hur detta har påverkat Sanders inställning till att spela? Först vill jag informera om att kompisen slutade innan jag som lärare började arbeta med orkestern. Så jag kan som lärare inte göra någon jämförelse mellan hur Sander har agerat på lektionerna före och efter kompisen deltagande. Däremot kan jag beskriva Sanders agerande i orkestern, utan kompisen. Sander ger intryck av att vara en elev som sätter ord på allt vi gör. Dessutom får jag intrycket att han gärna vill återberätta de instruktioner vi lärare gett innan han är redo att utföra de olika praktiska momenten. Det framkommer i intervjun att han upplevs som en pratig elev av vissa elever i orkestern, och även av oss två lärare. Det skulle vara lätt att förklara Sanders pratande med att han inte är intresserad, eftersom pratandet faktiskt stör flödet i lektionerna. Samtidigt upplever jag Sanders pratande som att det är hans sätt att ta till sig det som vi ska göra under lektionen. Så åter till kompisen som slutat. Sander har den högsta frånvaron av eleverna i orkestern, vilket kan bero på att han helt enkelt varit mycket sjuk under terminen, eller att han hellre vill leka med kompisen som inte spelar längre, vilket han också säger i intervjun vid ett tillfälle, eller också blir Sander inte stimulerad av orkesterundervisningen. Det kan naturligtvis också vara en kombination av dessa anledningar.

Sander säger att kompisen tyckte det var lite långtråkigt, vilket skulle kunna ha påverkat Sander till liknande tankar. När jag studerar Sander i filmerna från lektionerna, upplever jag hans kroppsspråk och hans sätt att delta i de olika rörelse momenten som om det vore till besvär för honom. Jag kan inte se att han upplever lektionerna som lustfyllda, förutom när han får tillfälle att tala om dem. Sander har tidigare konstruerat legitimitet för deltagande i verksamheten utifrån en inspirerande kompis. Sanders motiv har varit yttre och kopplat till kompisen. Effekten av att kompisen slutat blir att Sander inte känner sig lika motiverad att delta i verksamheten längre.

### **Kändisar inspirerar**

Här konstruerar eleverna legitimitet kring deltagandet i kulturskolan genom att åberopa möjligheten att bli kändis.

Oskar: Alltså... musik tillhör ju livet och så då kan det ju vara bra att lära sig och spela sen när man blir vuxen och då så kan man ju även.. och sen så åker man ju runt på turné och då kan man impa... göra så

att andra barn också vill spela... och så när dom blir vuxna så börjar dom och spela sen håller det på så

...

Petronella: För att man ska lära sig att spela. Och man kunde lära sig och så kanske man reser ut och man blir riktig redig kändis med sitt instrument och då är det ju rätt så roligt att gå på orkestern och på vanlig lektion.

Oskar och Petronella konstruerar legitimitet kring deltagandet i kulturskolans verksamhet genom att åberopa möjligheten att bli kändis. En sådan konstruktion kan ha funktionen att flytta anledningen till varför de spelar framåt i tiden, som en slags uppskjuten behovstillfredsställelse. Oskar säger att musik är en del av livet. Han hänvisar också till att bli vuxen och bli en förebild för andra barn som börjar spela och som i sin tur blir en förebild. Han framställer en berättelse där han själv bara är en kugge i maskineriet. Petronella konstruerar också en bild där framtiden har en central position. Hennes argument är att det krävs en belöning i framtiden för att lärandet i nuläget skall vara meningsfullt. Effekten blir att spelandet inte alltid behöver kännas omedelbart tillfredsställande. Tillfredsställelsen kan komma i ett senare skede av livet, om man orkar kämpa.

### **Sammanfattning sociokulturell inspiration**

Eleverna motiverar sitt deltagande utifrån en inspirerande sociokulturell miljö. Deras motiv är yttre, eftersom de styrs av faktorer som ligger utanför dem själva. Det innebär att motiven heller inte kan påverkas av eleverna själva, utan det är elevernas sociokulturella miljö som verkar inspirerande på elevernas motivation.

## **5.2 Personlighetsutvecklande motiv**

I den andra diskursen, *inre motiv*, konstruerar eleverna motiv för sitt deltagande i verksamheten genom att beakta inre faktorer, till exempel musikintresse, att de gillar instrumentet eller tycker om utmaningar. Dessa motiv tar sin utgångspunkt i elevernas strävan efter att utveckla sig själva och skulle därför kunna benämnas som personlighetsutvecklande motiv. I den här diskursen konstruerar eleverna sina motiv inifrån sig själva.

### Musikintresse

Eleverna kan motivera sitt deltagande i verksamheten genom att de talar om hur roligt eller kul det är att delta i verksamheten.

Oskar: Aah, jag tycker det är jätte roligt och spela och jag ville gärna börja på en orkester och så. Jag tycker det är jätteroligt och spela, man får lära sig ganska mycket om det, om själva instrumentet. Och så får man sjunga och så lite annat också.

...

Oskar: Tio. För att jag tycker det är super roligt att spela och när man gissar och sånt...

Oskar talar om hur roligt det är att spela, men han nämner också andra musikaktiviteter som till exempel att sjunga eller att *gissa*, som är en musik lek där eleverna får gissa vilken låt som spelas. Oskar konstruerar legitimitet för sitt deltagande i verksamheten genom att åberopa åsikten att det är lustfyllt att spela och utföra olika musikaliska aktiviteter. Han ger uttryck för ett brett musikintresse som innefattar alla de musikaktiviteter han nämner. Oskar konstruerar legitimitet för deltagande i kulturskolan genom att åberopa ett inre motiv, musikintresse.

Johan: Jo första gången när jag provade så var det nånting kul med det... så jag började spela det för det...jag tyckte det var kul. Det var nån sorts dragningskraft och sånt... så började jag sjunga och allting det... jag blev jättemusikalisk... i skolan tyckte alla... nästan alla om mig... dom som gick på kulturskolan... Att dom som gillar musik tycker om att jag sjunger och det och spelar och det för jag hart tagit med instrumentet till skolan och spelat för klassen.

Johan konstruerar legitimitet kring deltagandet i kulturskolans verksamhet genom att åberopa inre motiv. Han säger att det är kul, vilket kan beskrivas som en del av motivationen, likaså den dragningskraft han talar om. Johan lägger fram ett narrativ där han berättar om hur jättemusikalisk han blivit och om den statushöjning och ökade uppmärksamhet han upplever i olika sammanhang. Effekten av spelandet blir att Johan känner sig omtyckt av fler människor.

Jimmy: Ja... skalan är väl på mig... först började den på två sen fyra sen sex sen åtta och så... nu är den på nio. Det är för att vi spelar så

roliga låtar och det är kul att spela och träffa kompisar. ja.. det är kul att repa. Ja det är för att vi spelar roliga låtar och det är roligt och spela. Ingen speciell låt utan alla är lika roliga.

...

Kajsa: Det roligaste är när man spelar och det tråkiga är när man inte gör någonting och bara sitter still när någon annan pratar. Man vill spela hela tiden.

...

Jimmy: Jo att det är kul att spela!

Jimmy och Kajsa beskriver aktiviteten att spela som något både roligt och kul. Låtmaterialet som används på orkesterlektionerna beskriver Jimmy med positiva ord när han säger att vi spelar så roliga låtar och att alla låtar är lika roliga. Jimmy och Kajsa konstruerar legitimitet för deltagandet i kulturskolan genom att åberopa lusten att musicera. Ett inre motiv. En effekt Jimmy upplever av spelandet är att han får fler kompisar, han beskriver repetitionen inte bara som en musikalisk aktivitet utan även som ett forum som främjar sociala kontakter.

Matilda: Åttan tycker jag. För ibland är det kul och ibland är det tråkigt... men det är mest kul... man... nej...man får sjunga och spela... fast också precis innan så har vi redan haft en lektion och då brukar jag få ont i läpparna...

Anna: Jag brukar få ont i huvudet ibland när jag precis har haft en lektion... Åttan... Det är roligt att sjunga så och spela... Det är roligt att sjunga bara för att jag gillar att sjunga.

Jonas: En åtta. Jag tycker det är roligt att spela...

K: Vad är det roligaste/tråkigaste på orkestern?

Jonas: När man sjunger och spelar är det roligaste och när man spelar fel är det tråkigt.

Matilda, Jonas och Anna konstruerar legitimitet kring sitt deltagande i kulturskolan genom att åberopa det lustfyllda i att musicera. För elever som inte spelat så länge, kan musikaliska aktiviteter utan instrumentet, som att sjunga, vara minst lika stimulerande och lärorikt som att spela på instrumentet. När eleverna fått vila *ambisen* och åter igen får spela, ökar chansen att de kan låten *i huvudet*, vilket underlättar lärandet på instrumentet. Matilda och Kajsa uttrycker att det är

ansträngande att ha spellektion precis före orkesterlektionen, och uttrycker uppskattning för sjungandet lika mycket som för spelandet. Att de nämner sjunga före spela är ett exempel som skulle kunna tyda på det.

### **Gillar instrumentet**

Flera elever i kulturskolan konstruerar legitimitet för sitt deltagande i kulturskolan genom att åberopa sin fascination av instrumentet.

Sander: Jag tyckte det var häftigt med instrumentet och så såg det kul ut. Jag vill ha ett rött instrument också, så jag kanske ska få det.

...

Sander: Ja... åtta. För att liksom... det är bara kul... Jo det är kul ... ja och att jo man lär sig liksom lite häftigare låtar till exempel jag har lär mig Smoke on the water fast det var Jacob som frågade om vi fick lära oss den.

Sander konstruerar legitimitet kring deltagandet i kulturskolan genom att åberopa inre motiv. Han beskriver en fascination av instrumentet och den aktivitet som musicerandet på hans instrument innebär. Effekten av spelandet blir att Sander får en ökad möjlighet att spela häftiga låtar.

Therese: Ja jag valde instrumentet för jag tyckte det var fint ljud och så...ja jag tyckte det var kul och jag ville ha nåt blåsinstrument för jag tycker inte det är så kul att spela på såna här saker som man inte... som man inte blåser i... och ja det lät fint.

Therese beskriver ljudet i sitt instrument som fint och säger att det är kul att spela ett blåsinstrument. Therese konstruerar legitimitet för sitt deltagande i kulturskolan genom att beskriva den auditiva förnimmelsen som motiv.

### **Personlig utmaning**

Povel: Ja, jag tyckte det lät fint, men det var rätt svårt att spela och ja jag tycker om utmaningar så.. det var svårt och spela och jag tycker om utmaningar så lät det väldigt fint...

...

Povel: ... Ja när det är såna låtar som man nyss har lärt sig och som man kanske inte riktigt så där bara kan spela dy, dy, dy då måste man tänka en del också. Det är kul att liksom lära sig nya låtar då så spelar man mycket eller inte jätte mycket men en del.

Povel konstruerar legitimitet kring sitt deltagande i kulturskolan när han säger att han tycker att instrumentet lät fint. Han åberopar då en fascination av instrumentet som motiv. Men Povel säger också att det var svårt att spela men att han tycker om utmaningar. Povel konstruerar legitimitet kring sitt deltagande i kulturskolan genom att åberopa den personliga utmaningen, det innebär att lära sig spela, som motiv. Effekten av den personliga utmaningen blir att Povel förvärvar en större skicklighet på instrumentet.

Lovisa: Det roligaste är när man har fått lära sig nå ny låt från sin lärare och så spelar man den... ja lite låtar som man tycker är lite svåra på orkestern.

...

Lovisa: Man får visa vad man går för. Det gillar jag.

Lovisa konstruerar legitimitet kring sitt deltagande i kulturskolan genom att åberopa den personliga utmaningen, som lära sig lite svårare låtar innebär. Lovisa säger att hon gillar att visa vad hon går för. Effekten av den personliga utmaningen ger för Lovisas del tillfredsställelse av ett inre behov av självhävdelse.

Alice: Jag valde detta instrumentet för jag tyckte det var ganska svårt från början... och att min pappas syster hade ett sånt instrument hemma så om jag började ... så kunde jag lära av pappas syster. Jag tyckte att det var svårt att få ljud och hålla greppet eller så det tyckte jag var svårt från början.

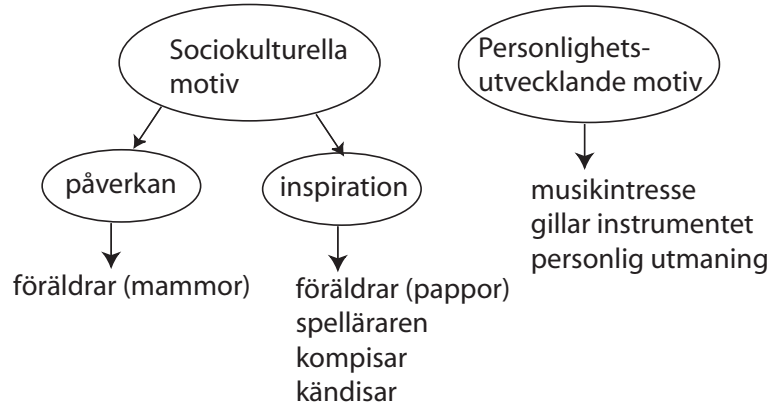
Även Alice konstruerar legitimitet för sitt deltagande i kulturskolan genom att åberopa den personliga utmaningen som motiv.

### **Sammanfattning personlighetsutvecklande motiv**

Eleverna motiverar sitt deltagande utifrån personlighetsutvecklande, inre motiv. Deras motiv är inre eftersom de styrs av faktorer som kommer inifrån dem själva. Det innebär att de själva är upphoven till sina motiv, medvetet eller mer omedvetet. Motiven är personlighetsutvecklande eftersom effekten är inre behovstillfredsställelse.

### 5.3 Sammanfattning av resultat

Eleverna i studien konstruerar motiv för sitt deltagande i verksamheten utifrån två diskurser: *sociokulturella motiv* och *personlighetsutvecklande motiv*. Nedan presenteras en översiktsbild av elevernas konstruktioner av motiv, vilken också kan ses som en sammanfattning av resultatkapitlet, se Fig. 5.1.



Figur 5.1: Elevers konstruktioner av motiv



# Kapitel 6

## Diskussion

I det här kapitlet ska jag bryta de teorier om musikpedagogisk filosofi, teorier om modernitet och postmodernitet, och teorier om motivation, mot den empiriska analysen. Inledningsvis kommer jag att diskutera den empiriska analysen i förhållande till de tre teoretiska utgångspunkterna, för att avsluta med en mer övergripande diskussion kring hela den empiriska analysen i förhållande till samtliga tre teoretiska perspektiv.

### **Elliot's musikpedagogiska filosofi**

Som jag skrivit tidigare anser jag Elliots musikpedagogiska filosofi som intressant därför att han menar att människor ofta identifierar sig med en viss sorts musik, och att musik väldigt ofta är något man **är**. I den empiriska analysen är det en elev som säger att han inspireras av sin spellärare bland annat eftersom han får spela den musik han själv vill, vilket beror på att spelläraren tycks ha samma musiksmak som eleven själv. Eleven beskriver inte musiken som något han **är** men för både Elliot och den här eleven är valet av musik som ska spelas, viktig för konstruktionen av motivation. Att som den här eleven känna för den musik som spelas, är tillsammans med den sociala, förståndsmissiga och motoriska utvecklingen, enligt den kritiskt frigörande pedagogiken, en av grunderna för att kunna uppleva lärande som en sammanhängande enhet.

Det finns en annan intressant del i Elliots musikpedagogiska filosofi som berör det praktiskt självutvecklande musicerandet i en social kontext. I den empiriska analysen beskrivs i ett avsnitt hur elever legitimerar sitt deltagande i kulturskolan i konstruktioner utifrån personlighetsutvecklande motiv. Elliot ser musik som något självutvecklande, vilket även beskrivs av elever i den empiriska analysen.

Dessa elever konstruerar legitimitet för sitt deltagande genom att åberopa ett intresse eller en känsla för musiken och den utmaning det innebär att lära sig spela. En del av Elliots musikpedagogiska filosofi och delar av den empiriska analysen beskriver musiken som självutvecklande eller personlighetsutvecklande, och följaktligen också något som leder till större självmedvetenhet och större behovstillfredsställelse.

### **Modernitet och postmodernitet**

I de konstruktioner av motiv som bygger på föräldrars vilja i den empiriska analysen, går det att ana en samhällssyn hos föräldrarna som skulle kunna hänföras till moderniteten. Inom moderniteten finns det en tro på att vissa kunskaper är mer giltiga än andra, vilket i det här fallet skulle innebära att föräldrarna har ett bättre vetande om vilka aktiviteter barnen ska delta i, än vad barnen har själva. Jag är medveten om att detta är ett ytterst komplicerat område, eftersom föräldrar naturligtvis kan anses ha ett större kunnande, men när det gäller konstruktioner av motiv för deltagande borde föräldrars kunskap istället inriktas på att lyssna till barnen.

När elever i den empiriska analysen konstruerar legitimitet kring sitt deltagande genom att åberopa möjligheten att bli kändis, kan man säga att de accepterar att inte få omedelbar behovstillfredsställelse. Detta beskrivs även av Ericsson (2001) som det funktionella offret, en del av moderniteten och förklaras med att det kanske inte är så roligt här och nu men att eleverna efterhand kommer att uppleva meningsfullhet. Eleverna i den empiriska analysen får tillfredsställelse i en senare del av livet, om de blir kändisar.

Varkøy (1996) skriver att man inom postmoderniteten utgår från den musikaliska uttrycksförmågan som finns inom barnet och att man måste stödja den individuella utvecklingen. I den empiriska analysen finns exempel på konstruktioner av motiv som bygger på personlighetsutvecklande motiv. Det handlar om motivationskonstruktioner utifrån både intresse, fascination och utmaning.

### **Psykologiska teorier**

Maslow (Jerlang, 1999) beskriver den hierarkiskt ordnade motivationsteorin, där behovet av att känna kärlek och tillhörighet beskrivs som tredje steget av fem i behovshierarkin. De motivationskonstruktioner i den empiriska analysen som bygger på föräldrars vilja, kan kopplas till Maslows motivationsteori genom att dessa elever har ett behov av att känna kärlek och tillhörighet, vilket de kan få genom att

göra föräldrarna till lags i deras vilja att de ska spela på kulturskolan. Högst upp i motivationshierarkin finns självförverkligandet, behovet av att förverkliga sina inneboende möjligheter. De motivationskonstruktioner i den empiriska analysen, som bygger på personlighetsutvecklande motiv, kan också hänföras till denna del av Maslows teori. Visst går det i denna diskussion att hänvisa till Maslows motivationsteori. Men min uppfattning är att elever är olika och att de också konstruerar olika motiv, ibland också flera och motsägelsefulla, vilket eleverna i min studie skulle kunna vara ett exempel på. Dessutom kan jag inte se motiv som hierarkiskt ordnade.

Som jag tidigare nämnt tar den kritiskt frigörande pedagogiken sin utgångspunkt i barnens motiv. De menar att barnen ska utveckla sina motiv, vilket enligt min mening medför att motiven måste medvetandegöras och diskuteras av lärare och elev. Företrädare för den kritiskt frigörande pedagogiken menar också att barnen ska utveckla sin förståelse av sig själv och sin omvärld i en social gemenskap. I den empiriska analysen beskrivs en uppdelning för att förtydliga vad motivationskonstruktionen bygger på i de olika diskurserna. Men i båda fallen legitimerar eleverna sitt deltagande utifrån dessa konstruktioner av motiv. Det är alltså inte fråga om yttre tvång i motivationskonstruktionen. Vad jag menar är att även om det går att hänvisa föräldrars vilja (se kapitel Sociokulturell påverkan), till ett behavioristiskt beteende, genom att föräldrarna anser sig ha ett bättre vetande och ska vara de som styr, har hela den empiriska analysen sin utgångspunkt i elevers konstruktioner av motiv. Dessa motivkonstruktioner har i sin tur sitt ursprung i både inre och yttre motiv.

### **Forskningsfrågan**

Eleverna i den empiriska analysen konstruerar legitimitet för sitt deltagande i verksamheten utifrån två huvudmotiv: Maslow motiv och personlighetsutvecklande motiv. Elever som skapar legitimitet utifrån de sociokulturella motiven, låter sin konstruktion ta intryck av den sociala miljön och kulturen runt omkring. Det innebär att deras motiv styrs av faktorer som ligger utanför eleven själv, och därmed skulle slutsatsen kunna dras, att elevers konstruktioner med tillhörighet till denna diskurs är känsliga för förändringar i den sociala och kulturella miljön runt omkring, eftersom konstruktionerna styrs av dessa yttre faktorer. Elever som däremot skapar legitimitet utifrån de personlighetsutvecklande motiven, låter sin konstruktion ta intryck av sitt eget intresse och sina egna personliga motiv. Det innebär att deras motiv styrs av inre faktorer, och därmed skulle slutsatsen kunna dras att elevers konstruktioner med tillhörighet i denna diskurs är helt okänslig

för yttre förändringar i den sociala och kulturella miljön, och helt beroende av elevens inre motiv. Men så enkelt är det inte, eftersom det enligt mitt sätt att se, inte går att plocka ut våra inre motiv och tro att de är helt oberoende av vad som händer runt omkring oss, i den sociala och kulturella miljön. Min uppfattning är däremot att konstruktioner utifrån yttre motiv är känsligare för påverkan utifrån än de inre motiven, eftersom de inre motiven inte är en direkt reaktion på den kringliggande miljön, utan består av individens bearbetning av händelser som sker i den sociala och kulturella miljön, i en kombination med elevens tidigare samlade erfarenheter. Den inställning till motivationer jag beskrivit ovan kan i ett fall exemplifieras i förhållande till den empiriska analysen. Den kan inte sägas gälla generellt. För att kunna göra ett mer generellt utlåtande måste mer forskning genomföras, vilket jag med varm hand lämnar till den som är intresserad. I den studie jag genomfört, finns det tendenser som talar för det som jag beskriver. Det är en elev som konstruerade legitimitet för sitt deltagande utifrån en inspirerande kompis. Ett yttre motiv, känsligt för förändringar. Effekten av att kompisens slutar blir att eleven inte längre känner sig lika motiverad.

De konstruktioner av motiv som visas i min studie och som bygger på sociokulturell påverkan, är reaktioner på framför allt mammors vilja, medan de konstruktioner av motiv som bygger på sociokulturell inspiration framför allt bygger på inspiration från pappor. Detta är mycket intressant i jämförelse med de resultat McPherson & Davidson (2002) beskriver om att det till övervägande del är mammor som har betydelse för elevers övning i hemmet. Det vore intressant att titta närmar på detta sammanträffande, och då göra det i ett genusperspektiv.

## Slutdiskussion

Elliot talar om praktisk självutvecklande musicerande i en social kontext, i den kritiskt frigörande pedagogiken talar man om utvecklande av motiv, förståelse för sig själv och omvärlden i en social gemenskap, och postmoderniteten beskrivs av Boström (1998), som ett samhälle som ställer större krav på bland annat flexibilitet och god självinsikt. I den empiriska analysen belyses hur elever legitimerar sitt deltagande i kulturskolan genom att beakta olika konstruktioner för motivation. Perspektivet är i alla dessa infallsvinklar elevens. Om vi i kulturskolan ska kunna skapa en mer demokratisk undervisning måste vi lärare också lära oss mer om hur eleverna är och vad de vill. Det går inte att generellt ge något svar på den frågan, utan det handlar istället om att som lärare intressera sig för de grundläggande frågorna om vad som egentligen motiverar elever till att delta. Utifrån detta kan

vi både skapa en skola som i större utsträckning är elevernas skola, men också i förlängningen en mer demokratisk skola och ett mer demokratiskt samhälle där alla människor har lika rättigheter och värde. Där M/K-skolan bör ses som en del av de lärande miljöerna som elever ingår i, och som också bör ha en helhetssyn på kunskap.

Utvecklingen i samhället går mot mer medbestämmande och fler valmöjligheter. Då måste vi också lära oss att välja, inte utifrån hur andra väljer, utan utifrån vad vi själva vill. Därför ökar kravet på att vi ska lära känna oss själva, få självkänedom, självmedvetenhet och självtillit, för att kunna veta vad vi själva vill och kunna välja.

Musikpedagogik är inget exakt ämne. Några enkla svar finns inte. Detta vetenskapliga bidrag ska istället ses som ett försök att belysa elevers sätt att tala om den musikpedagogiska praxisen. Min förhoppning är att uppsatsen blir ett kunskapstillskott i den pedagogiska debatten och bidrar till en ökad förståelse för det viktigaste i vår verksamhet, eleverna.



# Kapitel 7

## Slutsatser

Eleverna i studien konstruerar legitimitet för sitt deltagande utifrån flera olika motiv. Analysen av det empiriska materialet leder till en uppdelning av motiven i sociokulturella motiv och personlighetsutvecklande motiv, vilket också beskrivs som yttre och inre motiv. De yttre, sociokulturella motiven bygger på: föräldrars påverkan, föräldrars inspiration, spellärarens inspiration, kompisars inspiration och kändisars inspiration; medan de inre, personlighetsutvecklande motiven bygger på: musikintresse, eleverna gillar instrumentet och personlig utmaning. Studien har ett socialkonstruktivistiskt angreppssätt, med gruppintervjuer som datainsamlingsmetod och diskursanalys som analysmetod. Med andra ord har elevers sätt att tala om den verksamhet de befinner sig i, legat till grund för analysen och även varit gällande i hela analysarbetet som lett fram till det presenterade resultatet.

Elevperspektivet är ett huvudtema i uppsatsen. Jag anser det vara av stor vikt att forskning även inriktas mot elevers uppfattningar, särskilt i en tid där elevdemokrati borde vara en självklarhet. Genom att lyfta fram några elevers perspektiv, ökar förståelsen, och därmed också förutsättningarna för en pedagogik som ser elevers delaktighet och demokrati som något som kan bidra till elevers ökade engagemang och motivation.

Jag kan bland annat se resultaten som användbara i lärares diskussioner om elevers motivation. Ofta förekommer, enligt min erfarenhet, uttrycket *omotiverade elever*, vilket borde vara starten på sökandet efter motiv istället för ett hopplöst konstaterande att eleven är omotiverad. Vi kan som lärare använda vår fantasi och förmåga till kommunikation i arbetet med att finna motiv som elever kan göra till sina. Motiv måste diskuteras. Om elevens motiv är ett annat än lärarens kan det i värsta fall resultera i att eleven lämnar verksamheten.

När det gäller fortsatt forskning utifrån denna uppsats, ser jag två intressanta inriktningar. Den första innebär en studie av de likheter som kan anas mellan mina resultat om mammors påverkan av elever, i förhållande till McPherson & Davidson (2002) resultat med avseende på mammors betydelse för elevers övning i hemmet. Det intressanta vore att genomföra studien i ett genusperspektiv. Den andra forskningsinriktningen jag kan se är en direkt fortsättning på uppsatsen, där lärare och ledning vid M/K-skolan studeras istället för eleverna. Fokus skulle ligga på hur lärare och ledning konstruerar legitimitet för sina pedagogiska idéer. För även om jag tidigare förespråkade forskning med ett elevperspektiv, är det viktigt att även studera hur lärare och ledning talar om undervisning. Om förståelsen ökar för hur och varför lärare gör som de gör, i kombination med att förståelsen ökar för hur och varför elever gör som de gör, får vi större kunskap om hur förhållandena är i M/K-skolan. Detta ser jag som ett mål för min forskning och som en förutsättning för att M/K-skolan ska kunna bli delaktiga i en medveten utveckling.

# Litteraturförteckning

- Boström, L. (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books AB.
- Brunas-Wagstaff, J. (2003). *Personlighetspsykologi - ett kognitivt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, D. (1996). Music Education in Finland. A new philosophical view. *Finnish Journal of Music Education*, Vol 1:1.
- Ericsson, C. (2001). Det moderna: Ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft? En orientering i modernitetsteorier. *Musikpedagogik - forskning och utveckling*. Nr. 8, Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C. (2002). Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande. *Studies in Music and Music Education. No 4*. Diss. Malmö: Musikhögskolan.
- Gardner, H. (1998). *De sju intelligenserna* Jönköping: Brain Books.
- Glasser, W. (1996). *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.
- Gustafsson, J. (2001). Det sociala fältet och den musikpedagogiska kroppen. Några reflektioner över ett avhandlingsprojekt. I F. V. Nielsen & H. Jørgensen (red.), *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, Årsbok 5, Oslo; Norges Musikkhøgskole.
- Heiling, G. (1995). Bedömnings- och utvärderingsfrågor i musikutbildningar, *Musikpedagogisk forskning och utveckling*, Nr 1995:1. Malmö: Musikhögskolan.
- Heiling, G. (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet - en analys med hjälp av begreppen modernism - postmodernism. I.B. Sundin (red.), *En postmodern musikpedagogik*. Malmö: Musikhögskolan

- Holmberg, K. (2003). *Instrumentrytmik - instrumentalundervisning med rytmik som grund*. Malmö: Musikhögskolan.
- Högskoleverket. (2003). Nationella ämnes- och programutvärderingar. *Anvisningar och underlag för självvärdering. Reviderade i november 2003 för utvärdering av pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete*. Stockholm: HSV, utvärderingsavdelningen.
- Jerlang, E. (red) (1999). *Utvecklingspsykologiska teorier*, Stockholm: Liber
- Jigsved, C. & A-M. Koziomtzi, (2000). *Instrumentalundervisning med rytmik som grund. Kompetensutveckling för flöjtpedagoger*. Kursbeskrivning. Göteborg: Musikhögskolan.
- Lundahl, C. & O. Öqvist, (2002). *Idén om helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- McPherson, G. & J. Davidson (2002). Musical Practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument, in *Music Education Research*.
- McPherson, G. & J. Renwick (2002). *A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice*, Sydney: University of New South Wales.
- Modin, C. (2003). *Vad säger läroplanen? En kritisk analys av de tre senaste kursplanerna i musik för grundskolan*. MPC. Stockholm: KMH
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Nerland, M. (2002). Practices of instrumental teaching. In H. Fiske (ed.), *RaIME Proceedings of the Sixth International Symposium, Oslo 2001*. London, Canada: University of Western Ontario.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala Musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rønholt, H. & S.E. Holgersen. & K. Finl-Jensen & A-M. Nielsen. (2003) *Video i Pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland, Institut for idræt, Københavns universitet.

- Saar, T. (1995). De musikaliska lärosituationerna och deras praktik. En studie av ekologiska inlärningsprocesser vid sång och instrumentalspel. I. H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red), *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Oslo: Norges musikhøgskole.
- Skolverket. (1998). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Sundin, B. (1997). Pedagogen mellan det moderna och det postmoderna. B. Sundin (red), *En postmodern musikpedagogik? Ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Malmö: Musikhögskolan
- Swanwick, K. (1996). Music Educations: Is There Life Beyond school. A response to David Elliot. *Finnish Journal of Music Education, Vol 1:1, 1996*.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget prisma.
- Varkøy, Ø. (1996), *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa Förlag.
- Winther Jørgensen, M. & L. Phillips (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## Intervjufrågor (gruppintervjuer)

Berätta vad du heter och vilket instrument du spelar.

Berätta varför du har valt just det instrumentet.

Tänk er att det kommer en utomjording hit till oss här på skolan. Så vill den veta vad det innebär att spela i orkester. Förklara vad det är!

Hur kul är det på en skala 1-10 att spela i orkestern? (1=inte kul, 10=jätte kul). Beskriv en händelse som får dig att tycka så.

Vem är mest ansvarig för att du är med i orkestern?

Har du bett din spellärare om hjälp med något som vi gör i orkestern? Hur gick det? - Om du inte bett om hjälp, har du inte behövt eller inte velat av någon annan anledning? Berätta.

Tycker din spellärare om att du spelar i orkester? Varför tror du (inte) det?

Utomjordingen kommer tillbaka och undrar vad det innebär att ha spellektion. Förklara!

Hur kul är en spellektion på en skala 1-10? (1=inte kul, 10= jätte kul) Beskriv en händelse som får dig att tycka så.

Vem är mest ansvarig för att du går och spelar?

Vad är det som gör skillnaden mellan att spela i orkester och att ha spellektion? Förklara. Berätta.

Utomjordingen kan inte förstå varför man har spellektioner och orkester. Förklara så att den förstår!

Utomjordingen tycker att det verkar konstigt med spellektioner och orkesterlektioner. Den tycker istället att eleverna skulle bestämma hur det ska vara på en Kulturskola. Beskriv hur det borde vara!