



SMI

**STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT**

Musiklektionslotteriet - Miles Davis eller Miles Away?

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2019

Poäng 15hp

Marc Linder

Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Att söka till kulturskolan och få lära sig ett instrument eller att sjunga kan vara fantastiskt. Det kan också vara ganska tråkigt. Jag har upplevt att musikintresserade elever på skolan där jag jobbar berättar om att det var tråkigt att gå på kulturskolan. Ska verkligen musikintresserade elever tycka att det är tråkigt? På den grunden uppkom studiens syfte: Att försöka förstå musikaliskt intresserade ungdomars uppfattningar och reflektioner om varför de valde att avsluta sin instrumental- eller sångundervisning. Med en fenomenografisk ansats intervjuades femton musikintresserade ungdomar. Därefter analyserades, kartlades och kategoriserades ungdomarnas reflektioner i olika beskrivningskategorier. Deras tankar om varför de slutade sålades sedan genom hur nöjda de hade varit med sin undervisning. Detta för att se om det fanns några skillnader mellan de som slutade trots att de var nöjda med undervisningen och de som slutade som var mindre nöjda med undervisningen. Det uppkom flertalet olika anledningar till varför ungdomarna hade valt att sluta. Bland de *Mycket nöjda* var uteblivet musikaliskt sammanhang, press från skolan, flytt och andra intressen som tog över de viktigaste anledningarna till att de slutade. Bland de *Mindre nöjda* fanns ovan nämnda anledningar med, men de viktigaste var utebliven variation, dålig individanpassning, tråkiga lektioner, man lär sig lika bra hemma eller att relationen med läraren inte har fungerat på olika sätt. Över hela spektrat fanns en stor variation i varför de har valt att sluta, men i de olika kategorierna av nöjdhet fanns det gemensamma nämnare och var något mer homogent. Det framkom ett antal olika ingredienser som informanterna har beskrivit som bra för god undervisning. Det sociala klimatet med lärare och gruppen är något som har lyfts fram starkt, likaså verkar eget inflytande över lektionen vara en viktig del. Det sociala går även med bortom lektionerna eftersom det musikaliska sammanhanget utanför, såsom ett band eller dylikt har betonats som en viktig del för att intresset ska behållas. Vidare kan läraren jobba med att få eleven att känna att den utvecklas och se till att lektionsinnehållet är varierat och anpassat efter eleven.

Nyckelord: instrumentlektioner, sånglektioner, sluta med musiklektioner, motivation, undervisning, varför sluta, musik, musicerande

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Syfte	6
2. Bakgrund och tidigare forskning	6
2.1 Om Kulturskolan	6
2.1.1 Kulturskoleutredningen	6
2.1.2 Lärarattityder och kulturellt kapital	8
2.2 Motivation och lektion	8
2.3 Olika perspektiv på lärande	11
3. Teori och metod	13
3.1 Fenomenografi	13
3.2 Metod	14
3.2.1 Urval och bortfall	14
3.2.2 Genomförande	14
3.2.3 Problematiseringar	16
3.2.4 Etiska överväganden	17
3.3 Analysmetod	18
3.4 Metodologiska överväganden	19
4. Resultat	20
4.1 Utfallsrum 1 - Lektionsinnehåll	21
4.1.1 Eget inflytande över lektionen	21
4.1.2 Gehör och improvisation	22
4.1.3 Musikalisk verklighetsanknytning	22
4.1.4 Notläsning	23
4.1.5 Samspel	24
4.1.6 Tekniska moment	24
4.2 Utfallsrum 2 - Lektionshöjdpunkter	24
4.2.1 Det sociala	25
4.2.2 Egen utveckling	25
4.2.3 Instrumentet	26
4.2.4 Samspel	26
4.3 Utfallsrum 3 - Varför eleverna valde att sluta.	26
4.3.1 Intressebaserat	27
4.3.2 Lektionsbaserat	27

4.3.3 Lärarbaserat	28
4.3.4 Sociala sammanhang	29
4.3.5 Yttre omständigheter	29
4.3.6 Skolan	30
4.4 Reflektion och nöjdhet över lektion	30
4.5 Sammanfattning av resultat	33
5. Diskussion	34
5.1 Resultatdiskussion	34
5.1.1 Lektionernas innehåll och utehåll	34
5.1.2 Lektionshöjdpunkter	36
5.1.3 Varför eleverna valde att sluta.	37
5.1.4 Det institutionella musicerandet och det informella musicerandet	38
5.2 Pedagogiska Implikationer	39
5.3 Vidare forskning	40
5.4 Slutord	40
Referenser	42

1. Inledning

Efter att ha jobbat fyra år som musiklehrare på högstadiet har en sak slagit mig. Jag har haft ett flertal musikintresserade och musikaliskt drivna elever som alla har spelat musik på fritiden på olika sätt. De har också varit aktiva på musiklektionerna i skolan och deltagit i extra musiklektioner i skolämnet elevens val. Då har jag sagt till dem att de borde söka till kulturskolan för att lära sig något instrument och fått till svar: ”Jag har redan gått där, men det var tråkigt.” Detta har hänt vid ett flertal tillfällen och jag har börjat fundera på om det kanske är lite som att söka till ett lotteri. Får man en lärare som ser ens behov kan man sluta som Miles Davis. Får man en lärare som däremot inte anpassar sig efter eleven slutar man snarare Miles Away än något annat. Vad beror detta på? Hur kan det komma sig att en musikaliskt intresserad elev som dessutom spelar på fritiden inte passar in i kulturskolans mall? Ska det vara så? Eller kan kulturskolan bli relevant även för dem som inte är stöpta i den institutionella musikutbildningens form? Studien undersöker femton musikintresserade elevers reflektioner där de flesta har tagit lektioner vid kulturskolan eller vid andra liknande musikskoleformer.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att försöka förstå musikaliskt intresserade ungdomars uppfattningar och reflektioner om varför de valde att avsluta sin instrumental-/sångundervisning.

Forskningsfrågor:

Hur har eleverna uppfattat lektionsinnehållet?

Vad tyckte de var det bästa/roligaste?

Hur beskriver eleverna varför de slutade?

Hur musicerar eleverna hemma?

Studien kan sedan förhoppningsvis bidra med kunskap om varför elever slutar och vad lärare och institutioner kan göra för att de musikintresserade eleverna ska vilja fortsätta med sin undervisning.

2. Bakgrund och tidigare forskning

2.1 Om Kulturskolan

2.1.1 Kulturskoleutredningen

Enligt två av målen som är uppstaplade i SOU:s (Statens Offentliga Utredningar) utredning *En inkluderande kulturskola på egen grund* ska kulturskolan utgå från barnens intressen och erfarenheter samtidigt som de ska få vara med och påverka innehållet och utformningen av lektionerna (SOU, 2016, s. 12). Utredningen menar också att kulturskolorna bör sträva mot ett breddat utbud av kulturuttryck för att att fler barn och unga ska kunna bli inkluderade i

verksamheten (SOU, 2016, s. 17). Kulturskolan ska alltså ha en strävan efter att anpassa sig mer efter varje elev och kanske kan den då lyckas att bli relevant även för dem som idag inte hittar en plats där. Vidare argumenteras det i utredningen för fördelarna med gruppundervisning. Då barn och unga generellt värderar sitt sociala umgänge mycket högt under ungdomsåren menas det att gruppundervisning har en stor fördel till skillnad mot enskild undervisning eftersom de sociala faktorerna också blir inkluderade i lektionen.

Barn och unga bör få delta i ett lärande som tar vara på de sociala behov barn och unga har. Att erbjuda verksamhet i grupp är viktigt för att både yngre och äldre barn ska trivas. Utredningen menar därför att gruppundervisning bör vara norm. (SOU, 2016, s. 206)

I utredningen finns det också ett avsnitt som behandlar ”hinder för deltagande”. Där finns denna text angående varför sjätteklassare har valt att avsluta sin undervisning.

Av de sjätteklassare som någon gång deltagit i kulturskolan hade drygt hälften valt att sluta. Orsakerna till detta var för att det i första hand var tråkigt och de vill göra något annat på fritiden. En femtedel menade att de inte hade tid. Andra barn var missnöjda med undervisningen och tyckte inte om sin lärare eller menade att man inte lärde sig något och ett antal var missnöjda med att de inte själv fick vara med och bestämma innehållet på lektionerna. Barnen hade också möjlighet att i öppna svar beskriva varför de hade slutat. Några av dessa anledningar var att eleven bytte skola, att tiderna inte passade, att läraren slutade eller kom för sent, att gruppen var för stökig eller att undervisningen var anpassad för yngre barn eller inte varierades. (SOU, 2016, s. 126)

Några av anledningarna är rent logistiska (tider, byta skola) vilka lärare inte kan påverka. Flertalet anledningar verkar dock vara mer eller mindre kopplade till läraren och skolans verksamhet, såsom

- ”det var tråkigt”
- ”missnöjda med undervisningen”
- ”lärde sig inte något”
- ”gillade inte läraren”
- ”undervisningen varierades inte”
- ”fick inte bestämma innehållet på lektionen själv”

Dessa anledningar stämmer också överens med en förstudie som jag själv gjorde i ämnet 2017. Efter att ha intervjuat åtta musikintresserade elever som hade slutat beskrev fyra av dem att de slutade på grund av enformiga lektioner, tråkighet, oinspirerande lärare och utebliven variation.

Utifrån den studien och min egen förförståelse uppkom några hypoteser om varför eleverna har valt att sluta:

- Höga förväntningar på lektionerna som inte motsvaras
- Lärare som inte anpassar lektionerna efter elevens behov
- Lärare som fastnar i ensidiga sätt att lära ut
- Överdrivet fokus på notläsning och att ”spela rätt” tidigt
- Vardagens musik känns inte ihopkopplad med musiken som lärs ut på skolan

2.1.2 Lärarattityder och kulturellt kapital

Nyligen utkom en avhandling (Jordhus-Lier, 2018) som är en diskursanalys om vilka identiteter musiklekläre iklär sig och vilka generella uppfattningar som finns kring vad kulturskolan ska vara. Enligt norska kulturskolerådet ska den norska kulturskolan vara till för alla (bredd) men också erbjuda kvalitetsundervisning på djupet. Enligt Jordhus-Lier finns det en inbördes konflikt mellan dessa mål, eftersom djup bland lärarna anses ha en högre status än bredd trots att bredd är ett omtalat mål i styrdokumentet för den norska kulturskolan. Den institutionella idén om att kulturskolan framför allt ska vara bred borde också innebära att en högt aktad lärarkompetens bör vara mångsidighet. I intervjumaterialet framkommer det dock att lärarna själva värderar spetskompetens högre än mångsidighet. Detta skapar en viss konflikt menar hon. En idé som springer ur hennes avhandling är - som namnet antyder - att institutionalisera mångsidighet med hjälp av öppensinnade specialister. Alltså att använda alla dessa olika specialister inom kulturskolan, få dem att samarbeta för att skapa ett klimat som kan tillgodose både djup och bredd inom kulturskolan. Vidare menar Jordhus-Lier att ordet specialist bör vidgas något. Precis som att en allmänläkare är specialist på ett holistiskt vis inom medicin kan även en kulturskolelärare vara specialist genom att vara kunnig inom många olika genrer, instrument och gruppundervisning som exempel. (Jordhus-Lier, 2018) En sådan lärare skulle kunna bli en god pedagog eftersom bredd i musikalisk kunskap potentiellt sett kan skapa ett öppnare klimat på lektioner än med en lärare som är specialiserad på ett instrument.

Jeppson och Lindgren (2018) menar att det finns en utbredd ojämlikhet inom den svenska kulturskolan, eftersom barn till välutbildade föräldrar är överrepresenterade inom verksamheten. Detta rimmar illa med tanken att kulturskolan ska vara till för alla. Enligt Jeppson och Lindgren (2018) menar Bourdieu (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1979) att barns kulturella kapital (vad barnen får med sig hemifrån i musik och övrig kultur) väger tungt när man pratar om vilken väg de väljer senare i livet och att det bidrar till högre utbildning generellt. Om detta stämmer betyder det att klass och tillhörighet förs vidare från generation till generation. DiMaggio (1982) menar dock att kulturellt kapital och föräldrarnas utbildning inte har en särskilt stark koppling vilket skapade en teori om att det är möjligt att skapa sitt eget kulturella kapital, att det finns en sorts kulturell mobilitet. Enligt Kulturskoleutredningen (SOU, 2016) ska kulturskolorna sträva efter att nå ut till alla oavsett bakgrund vilket innebär att Kulturskoleutredningen också stödjer DiMaggios teori om kulturell mobilitet. Jeppson och Lindgren menar dock i sin artikel att föräldrarnas bakgrund fortfarande spelar en stor roll i huruvida elever hittar till kulturskolan och stannar kvar där. Det är till stor fördel att ha ”rätt” föräldrar som ställer upp och skjutsar, hjälper till med övning, förstår hinder som kan uppstå vid musicerande och stöttar generellt. För att bryta detta fortfarande ojämlika scenario föreslår författarna en mer normkritisk undervisning som försvagar stereotyper inom instrumentval och genre och att hitta sätt att undervisa som minskar elevernas behov av stöd från föräldrarna. (Jeppson & Lindgren, 2018)

2.2 Motivation och lektion

Vid en sökning inom området varför just *musikintresserade* elever har valt att sluta på kulturskolan verkar det som att forskningen är i princip obefintlig. Om musikintresserade stryks visar det sig att Karin Markensten (2006) undersökte detta i sin studie *Varför slutade du i Kulturskolans musikundervisning?* som utfördes på uppdrag av Stockholms Kulturförvaltning. 58 elever som hade slutat på kulturskolan djupintervjuades. I sammanfattningen beskriver hon att de flesta av barnen är nöjda med sin undervisning men har valt att sluta ändå av olika anledningar, uppstaplade nedan:

- det finns annat i livet som lockar
- fasta lektionstider känns som ett tvång
- man får inte välja låtar själv
- man borde spela mer ackord och mer i orkester och band
- lektionerna är för korta
- läraren slutar och man får vikarie
- det är för svårt
- för lite action

Sportaktiviteter verkar ha en betydande roll i varför elever väljer att sluta. De drar mer eftersom man samtidigt får röra på sig, vara med kompisar och slipper öva hemma. Markensten menar också att kulturskolans undervisning kan förbättras framför allt genom att bli mer differentierad där elevernas egna intressen tas tillvara. Eleverna måste få chans att ha större inflytande över lektionerna, kunna välja längd och i någon mån vara med och styra innehållet (Markensten, 2006).

Flera av ungdomarna i Markenstens undersökning har också kommit med förslag på hur Kulturskolan kan förbättras, såsom mer elektriska instrument, mer ackordlära, mer ungdomsband, ”öppna” lektioner ungefär som en fritidsgård med en massa instrument där man kan komma och gå lite som man vill (Markensten, 2006).

Hypoteserna ”överdrivet fokus på notläsning och spela rätt”, ”lärare som inte anpassar lektionerna efter eleverna”, ”lärare som fastnar i ensidiga sätt att lära ut” och ”vardagens musik känns inte ihopkopplad med musiken som lärs ut” blir till viss del bekräftade i Markenstens studie.

Det finns också intressanta tankar som rör detta i Tivenius avhandling *Musiklärartyper* från 2008. I den har det sammanställts åtta olika ”typer” av musiklärare på kulturskolan som Tivenius menar har olika fokus och olika värderingar som kommer till uttryck i deras undervisning. Ett antal av dessa typer skulle mycket väl kunna bedriva undervisning som stämmer in på ovanstående hypoteser.

Typ 1 - ”Missonären” är noga med konservera den västerländska konstmusiken - fokus i undervisningen skulle lätt kunna bli enformig, lite väl notinriktad och inte förankrad i vardagens musik.

Typ 2 - ”Portvakten” är exkluderande, värnar musiken framför barnen och skyr samtida ungdomskultur - anpassar troligtvis inte lektionerna efter eleverna eller lär ut modern musik.

Typ 3 - ”Musikanten” fokuserar på att spela. Potentiellt bra, men kan enligt Tivenius fastna i att det ”räcker” med att spela vilket gör att man inte behöver någon vidare tanke på metodik. Risk för enformighet.

Typ 4 - "Mästarläraren" tänker elitistiskt och har som mål att utbilda sin lärling till en ny mästare. Risk för dålig anpassning och ingen musikalisk koppling till vardagens musik.

Typ 5 - "Kapellmästaren" har som bärande idé att orkestern är musikskolans nav, varför undervisningen blir inriktad på orkesterspel och notläsning. Överdrivet fokus på notläsning kan här bli ett problem.

Typ 6 - "Förnyaren" är rotad i traditionell musikskoleverksamhet men har så smått öppnat sig för att våga förändra invanda mönster. Denna lärartyp kan förhoppningsvis anpassa undervisningen efter eleven och vara något medveten om att inte fastna i gamla och enformiga sätt att lära ut.

Typ 7 - "Antiformalisten" är radikal och vill förändra musikskolan i grunden. Vänder sig mot det traditionella men blir ändå exkluderande och normativ. Inga noter används, allt lärande sker på känsla. Fungerar säkert bra med vardagens musik och ingen överdriven notläsning. Kan möjligtvis fastna i ensidiga sätt att lära ut och att inte anpassa sig efter eleven (om denne exempelvis skulle vilja spela efter noter)

Typ 8 - "Pedagogen" är inriktad på att vara lärare, ha omsorg om barnen framför musiken och är medveten om centrala begrepp som demokrati, musiksyn och lärarroll. Denna typ av lärare kan förhoppningsvis möta elevens behov i form av anpassning, variation och att ha en anknytning till vardagens musik. (Tivenius, 2008)

Tivenius avhandling ger en liten inblick i hur olika lärartyper skulle kunna undervisa och vilka negativa mönster de skulle kunna hamna i. Om detta stämmer är flertalet av lärartyperna problematiska eftersom deras egna värderingar inom musiken sätts före barnens behov. Alla olika typerna kan passa olika elever och säkert vara superbra lärare i vissa fall, men Typ 8 (Pedagogen) framstår i avhandlingen som den mest allsidiga och lämpliga läraren.

I en avhandling skriver Holmberg (2010) om hur musik- och kulturskolan försöker navigera sig fram i det moderna Sveriges kulturlandskap. Lärarna berättar enligt Holmberg att de förlorat sin position som auktoriteter i undervisningen och att eleverna inte längre accepterar att läraren bestämmer vad lektionen ska innehålla och vilka metoder som ska användas. Det har skett en slags maktförskjutning där elevens inflytande har blivit viktigare och viktigare. Elevernas egna intressen framförs och lärarna förväntas anpassa lektionen och att spela musik som eleven känner till. Denna förändring skapar frustration hos flertalet lärare. Det blir en kamp mellan kulturskolans traditioner och ungdomarnas kulturella uttryck och mitt däri försöker lärarna balansera mellan popgenren för att skapa intresse men också den klassiska världen och jazzen för att bevara den mer traditionella kulturen. Media anses bära ett visst ansvar för att eleverna oftast är mycket inriktade på denna populärkultur. Det beskrivs även att elever kan få svårt att relatera till klassiska instrument eftersom de sällan finns med i populärmusikens ljudlandskap. Hur denna maktförskjutning kan förklaras och hur den hanteras av lärarna framställs som avhandlingens kärna.

Kempe & West (2010) diskuterar i sin bok *Design för lärande i musik* olika sätt att lära ut och kritiserar gamla traditioners undervisning, som enligt författarna bygger mycket på notläsning och att utveckla teknisk färdighet. De menar att processen - att avkoda noter samtidigt som barnet rent fysiskt ska lära sig hur de just noterna blir till ljudande toner på instrumentet - är för krävande och bidrar till en försvårad inläring. Detta är framförallt problematiskt med nybörjare. Att börja sin

inlärning genom att härma en lärares adekvata teknik samtidigt som musiken spelas i puls är istället att föredra. Författarna anser att en undervisning där eleven får påverka innehållet själv och hitta ett meningsfullt musicerande som passar i dennes kontext är eftersträvansvärt. Undervisningen får gärna innehålla gehörsbaserad utlärning, improvisation, digitala verktyg, uttryck, skapande och vara organiserad i grupp eftersom detta menas underlätta elevernas inlärning. Det förefaller också som viktigt att som lärare skapa musikupplevelser för sina elever snarare än att prata om teknik och noter. Författarna menar att det finns en föreställning av att motivation är något vissa elever har och vissa inte har. De bestrider dock detta och anser att motivation är något dynamiskt, föränderligt som kan skapas och påverkas i olika situationer.

Vidare finns det några uppsatser kring motivation som kan vara intressanta att se. I *Motiverad att fortsätta spela?* framkommer att källor till elevers motivation att fortsätta spela kan vara mål, samspel, grupptillhörighet och jag-kan känsla (Jaasund, 2012). Enligt *Motivation på musik- och kulturskola* är det viktigaste för elevers fortsatta motivation en tydlig kommunikation mellan elev och lärare. Detta gör att läraren kan anpassa lektionen efter eleven vilket i sin tur frambringar glädje (Granehill, 2017). Att läraren påverkar elevers motivation mycket framgår också i uppsatsen *Elevers motivation i musik- och kulturskola*. De fann sju olika faktorer som påverkar motivationen (hemförhållande, läraren, mål, självförtroende, bekräftelse, val av musik och tid till övning) men menade att läraren är den som påverkar elevers motivation mest även om övriga faktorer också spelar in (Elfversson & Elfversson, 2008).

2.3 Olika perspektiv på lärande

Enligt Gullberg (2002) skiljer sig lärandet och musicerandet åt väsentligt mellan institutionella musiker och ickeinstitutionella musiker. I hennes avhandling från 2002 jämfördes hur en grupp musiker från den institutionella världen (bakgrund inom kulturskola, estetiskt gymnasium, folkhögskola inriktning musik) och ett rockband utan formell utbildning spelade in en på förhand given melodi och text. Deltagarna i grupperna var i 20-årsåldern. Banden tog sig an uppgiften på helt olika sätt. Skolensemblen samtalade diplomatiskt, lärde sig låten enligt överenskommelse och spelade sedan in den på ett lekfullt sätt. Rockbandet stod tätt tillsammans, pratade nästan inte alls och observerade hur övriga i gruppen spelade för att lära sig på ett intensivt, något plågsamt sätt under ledning av gitarristen/sångaren. Låtarna hamnade tydligt inom facket där de olika grupperna befann sig, Skolensemblens låt blev jazzig pop och Rockbandets blev en alternativ rocklåt. Sedan följde en bedömning av det färdiga resultatet. Tre olika studentgrupper bedömde - teknologer, musikleklärare och psykologistudenter. Sammantaget favoriserades Skolensemblens låt, men det fanns variationer mellan studentgrupperna. Värt att notera är att musikleklärarna bedömde låtarna något annorlunda än övriga och tog in musikaliska parametrar såsom arrangemang, melodik och en ”exakt” intonation som avgörande för låtens kvalitet. De favoriserade klart Skolensemblens låt, medan teknologerna med knapp marginal favoriserade Rockbandets.

Gullberg (2002) intervjuade också fyra professionella musiker i 35-årsåldern, varav två hade fullföljt en musikleklärutbildning och två hade börjat men valt att hoppa av. Alla fyra hade lärt sig musik genom två parallella vägar, en ”naturlig” (via kompisar och för sig själv) och en ”akademisk” (institutionell utbildning). Två av dem slutade utbildningen eftersom det icke-institutionella musiklivet lockade mer, de andra två orkade genomföra sina utbildningar på grund av att det på skolan fanns en liten klick subkultur där man tillsammans hade andra normer än de generella på institutionen. Intressant är att ingen av de fyra var nöjd med sin utbildning. De två som avslutade sin utbildning menar att personlig mognad, drivkraft och erfarenhet från olika lärmiljöer är det som

är viktigast för att bli en framgångsrik musiker, snarare än en akademisk utbildning. Gullberg summerar upp följande i slutet av sin sammanfattning:

De institutionella musikutbildningarna borde därför fråga sig vilka egenskaper och vilka musikaliska preferenser och ideal musikhögskolan premierar, samt hur informella läroprocesser värderas. Stärker de värderingar och de förhållningssätt som premieras i de institutionella lärandemiljöerna, barn och ungdomars motivation till musikaliskt lärande? (Gullberg, s. 169, 2002)

Att lära sig något via internet är idag ett vanligt fenomen som musikpedagoger bör veta hur de ska förhålla sig till. På YouTube finns ett otroligt stort utbud av instruktionsvideor, där den drivne kan finna mycket kunskap. Att lära sig på YouTube är dock enligt Georgii-Hemming och Kvarnhall (2011) något som kräver ett visst mått av kulturellt kapital, att de digitala musikpedagogerna fungerar exkluderande mot de som inte riktigt känner till de relevanta koderna och uttryckssätten. Eftersom YouTube är en icke-plats (till skillnad från en kulturskola eller exempelvis en kyrka) krävs inga slags relationer för att få tillgång till materialet. Konsumenten kan välja fritt bland alla de självutnämnda pedagoger som slåss om videospelningar, klicka bort och leta efter nästa om den nuvarande inte passar. Det är alltså upp till konsumenten att hitta den videon som är bäst. Då resultaten sorteras godtyckligt på YouTube (Georgii-Hemming, Kvarnhall, 2011) är detta en utmaning om konsumenten inte besitter tillräcklig tidigare kunskap. Det finns ingen bibliotekarie eller musikpedagog som har sorterat ut det relevanta från det irrelevanta. På denna grund krävs en viss erfarenhet för att kunna lära sig något på YouTube, som tidigare nämnts.

I en aktionsstudie (Thorgersen & Zandén, 2014) fick tolv musikleärarstudenter inom utbildningen F - 6 musikleärare (30hp) testa att lära sig ett biinstrument via internet. Inom den utbildningen finns det inga resurser för att lära ut instrument, varför Thorgersen och Zandén anser att alternativa sätt att lära sig ett instrument bör utforskas. Av olika anledningar fanns det bara nio kvar i slutet som kunde delta i intervjuer. Varje student skulle lära sig instrumentet själv men fick kritisk hjälp från en vän som själv kunde instrumentet. Utkomsten var mycket varierad och tycktes i stort bero på om eleverna hade ett inre driv att genomföra uppgiften eller ej. Vissa lyckades strukturera upp sin övning bra och fick en god utveckling i sitt instrumentlärande medan andra inte kom någonstans eftersom de bland annat saknade press utifrån (Thorgersen & Zandén, 2014). Flera av deltagarna lyckades med att uppnå en viss eller god progression med sina instrument vilket bekräftar det som även Kruse och Veblen (2012) menar i sin artikel, att YouTube är en kulturell kraft som har altererat hur individer kommunicerar med varandra och kommer fortsätta vara ett medium för socialt, kunskapsmässigt och musikaliskt utbyte.

Vidare finns en uppsats (Lindgren, 2016) där skribenten intervjuar fem gymnasieelever som alla använder YouTube frekvent. De upplever YouTube som ett enkelt och smidigt sätt att lära sig, de kan ta det i sitt eget tempo, stoppa, spola tillbaka och så vidare. Studenterna där använder det främst till att på ett snabbt och enkelt sätt lära sig nya låtar, men de har också vanlig undervisning som komplement till YouTube vilket också bekräftar vad Georgii-Hemming och Kvarnhall säger om att YouTube ändå är något problematiskt eftersom lärandet sker i en sorts envägs-kommunikation; den som lär sig kan inte få någon respons på det den gör utan måste själv direkt bli sin egen lärare eller hitta en vän eller någon som kan bekräfta vad som låter bra och inte. (Georgii-Hemming & Kvarnhall, 2011) Eller som i fallet med gymnasieeleverna, ta lektioner och se YouTube som ett komplement

3. Teori och metod

3.1 Fenomenografi

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning med *fenomenografi* som teoretisk ansats. Metoden utgår ifrån att människor uppfattar företeelser på olika sätt, att en röd boll för någon kanske är visionen av att avfyra denna upp i nättaket i VM-finalen i fotboll, medan bollen för någon annan är en lappad lädertrasa fylld med luft. Att förstå, tolka, kartlägga och analysera människors olika uppfattningar av omvärlden är det centrala. Ordet *fenomen* betyder det ”i-sig-själv-visande” eller ”det uppenbara”. *Grafi* betyder att beskriva något. Forskaren ska alltså genom fenomenografin försöka beskriva det som uppenbarar sig (Uljens, 1989).

Inom fenomenografin pratar man om att få fram ett *vad* och ett *hur*. I denna studie beskrivs lektionerna som *vad*. Reflektionerna kring lektionerna blir studiens *hur* (Uljens, 1989). *Vad* är fenomenet? Instrument-/sånglektioner. *Hur* beskrivs fenomenet? Genom informanternas reflektioner av dito.

Forskaren som använder sig av fenomenografin ska anta den ”andra ordningens perspektiv”. Det innebär att man fokuserar på människors erfارande av fenomenet istället för att fokusera på fenomenet i sig själv (Marton & Booth, 2000). I denna studien innebär det att informanterna fokuserar och reflekterar kring själva fenomenet (instrument-/sånglektionen) medan jag som forskare fokuserar på informanternas reflektion.

Variationen av uppfattningar är själva essensen av fenomenografin (Uljens, 1989). För att förstå dessa variationer och för att kunna kartlägga dem ska forskaren samla citat och uttalanden och lägga i olika *beskrivningskategorier* som tillsammans formar ett utfallsrum (Marton & Booth, 2000).

Beskrivningskategorierna skapas under arbetets gång när forskaren letar uttalanden som rör samma ämne. Beskrivningsnivån av de olika kategorierna bör varken vara för specifik eller för generell. Att finna den nivå av kategorier som är relevant för den här studien är det som måste eftersträvas, att se variationerna i informanternas uttalanden och kartlägga dem så att de blir förståeliga och är validerade i sin kontext (Uljens, 1989).

Att validera uttalanden handlar om att forskaren måste blicka tillbaka på den transkriberade intervjun som helhet. Verkar citatet stödjas av sin kontext, sin helhet? Upplevs det som rimligt att just detta citat har hamnat i denna kategorin om jag läser in texten som helhet? Det viktigaste sättet att validera undersökningen på är att kontrollera citaten och uttalandena tillbaka mot materialet. Jag som forskare måste relatera och hänvisa till mitt insamlade material för att kunna veta att jag är på rätt väg i min tolkning av det (Uljens, 1989).

Fenomenografisk ansats bör inte förväxlas med fenomenologi. Båda har erfarenhet som forskningsområde men skiljer sig åt i hur de tar itu med sin uppgift. Fenomenologen vill tränga in på djupet och finna det sanna, essensen av en persons samlade erfarenheter medan fenomenografen vill se de kvalitativt skilda sätt i hur olika människor uppfattar ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Den här undersökningen vill söka förstå vilka anledningar musikintresserade ungdomar har angett för att de slutade sina lektioner. Dessa anledningar kan på ett fenomenografiskt vis läggas i beskrivningskategorier och sedan jämföras med varandra för att se vilka likheter och skillnader som finns i de olika anledningarna. Studien tränger inte riktigt in på djupet hos informanterna på grund

av de korta intervjuerna (10 - 25 minuter) utan skrapar mer på ytan vilket gör att det fenomenografiska tillvägagångssättet passar bättre än just fenomenologi.

3.2 Metod

Metoden för undersökningen är kvalitativa intervjuer som har en semistrukturerad form. Att samla data via enkät hade kunnat vara ett alternativ, men materialet hade blivit mer torftigt och svårbegripligt för mig som forskare. Även om intervjuerna har varit relativt korta skapas det ändå en relation till informanten och bilden av dennes upplevelse blir mångfacetterad på ett annat sätt än vad som hade kunnat vara möjligt vid en enkätundersökning. Syftet är att undersöka informanternas egna reflektioner kring varför de slutade och för detta ändamål förefaller intervju vara det naturliga valet. Detta för att de ska kunna uttrycka sig både kroppsligt och verbalt och för att jag som intervjuare ska kunna ställa följdfrågor och förklara en extra gång om det behövs. Intervjuerna tenderade ibland att bli lite som ett samtal, vilket är av godo för att förstå en informants upplevelse. Att intervjuerna har en semistrukturerad form innebär här att samma frågor har ställts till alla informanterna i samma ordning, dock med vissa variationer. Frågorna är generellt sett ställda på ett öppet sätt för att få informanterna att tänka själva och svara vad de själva har upplevt (Patel & Davidson, 2011).

3.2.1 Urval och bortfall

Studien har främst genomförts i en stad i mellansverige. De (15) informanter som valdes ut skulle stämma in på följande beskrivning: 13 - 25 år, har tagit instrument/sånglektioner och valt att avsluta dem men fortsatt vara musikaliskt aktiva hemma. Med musikaliskt aktiv menas att informanten på något sätt musicerar på fritiden, exempelvis gör låtar på datorn, spelar gitarr, sjunger, går i kör, spelar med kompisar eller dylikt. För att finna dessa ungdomar har jag använt mitt eget kontaktnät av lärare och övrig personal på skolor, men även via sociala medier såsom Facebook. Det var ett krävande arbete som tog mycket tid, eftersom det var svårt att få de jag kontaktade att hjälpa till. Det totala antalet intervjuer som till slut genomfördes var sjuutton stycken. Två av intervjuerna i studien blev inte analyserade, detta på grund av att informanterna inte stämde in på beskrivningen tillräckligt bra då det visade sig att de knappt musicerade hemma på fritiden. Studien baserar sig alltså på femton analyserade intervjuer.

3.2.2 Genomförande

Intervjuerna har genomförts via ett personligt möte eller via Facetime. De första sex intervjuerna (numrerade 1 - 6) skedde i ett tidigt skede i processen på en högstadieskola. Den benämns i fortsättningen som Skola 1. Jag fick ett rum tilldelat mig av personalen och sedan hade min musiklektorkollega gjort ett litet schema för eleverna när de skulle komma in och träffa mig. Det var från början nio elever som skulle intervjuas men tre föll bort på grund av sjukdom. Varje intervju började med att jag förklarade studiens syfte, att intervjun var helt frivillig och att de när som helst får välja att inte svara på någon fråga eller välja att avbryta intervjun om de skulle vilja. Det förklarades också att intervjun ämnades att spelas in via min dators webbkamera. Jag berättade att den filmar mig som intervjuare och att jag då kan höra intervjun och titta på mina egna uttryck. Sedan ställdes några grundläggande frågor som hur gamla de var, vilken institution de tog lektioner

vid, vilket instrument de spelade, hur långa lektionerna var, om det var grupp/enskild och hur länge de gick på lektioner. Därefter startade intervjun, och då ställdes följande frågor oftast i ordning:

Vad fick dig att söka just detta instrumentet?

Vilka förväntningar hade du på undervisningen innan?

Motsvarade undervisningen dina förväntningar?

Hur undervisade läraren?

Spelade ni tillsammans?

Vad var roligast?

Varför slutade du?

Finns det något som hade gjort att du hade fortsatt?

Hade du tagit lektioner idag om du hade haft rätt förutsättningar?

Hur håller du på med musik idag och hur lär du dig?

Upplever du någon skillnad i hur du spelar musik hemma jämfört med vad som händer på dina lektioner?

Musiceras det något hemma i din familj? Hade du möjlighet att få hjälp med att öva?

I studien har det använts en intervjuform som har en relativt hög grad av standardisering (semistandardisering) och en låg grad av strukturering (Patel & Davidson, 2011). Det var från början ett bestämt antal frågor som nästan alltid ställdes i samma ordning. De första sju informanterna intervjuades i ett tidigt skede av uppsatsen, vilket innebar att de inte fick de sista två frågorna som övriga informanter fick besvara. Dessutom låg frågan ”Hur håller du på med musik idag och hur lär du dig?” först istället för på slutet. Jag bytte plats på frågan eftersom jag ville att den skulle svaras på efter de övriga frågorna.

Intervju nr 9 - 14 genomfördes på en annan högstadieskola, här efter kallad Skola 2. Min kontakt på skolan hade ordnat ett körschema där tiderna stod klart och tydligt. Det var något otydligt var vi skulle sitta vilket innebar att den första intervjun (9) genomfördes i kurators rum. Intervju 10 - 11 genomfördes i matsalen vilket inte kändes optimalt på grund av den högst oprivata känslan en skolmatsal bringar. Efter att ha påtalat detta var den biträdande rektorn snäll nog att ge mig hennes rum för de sista intervjuerna (12 - 14). Processen för dessa var densamma som för de på Skola 1, men nu hade de sista två frågorna kommit till också.

Intervju nr 7 - 8 och 15 - 17 genomfördes via Facetime. Informant 7 och 15 tog initial kontakt med mig via sms efter att deras vän eller lärare hade berättat för dem om min undersökning och gett dem mina kontaktuppgifter. Informant 8, 16 och 17 tog alla kontakt med mig på Facebook efter att jag hade skrivit ut en uppdatering och bett om potentiella informanter. Vid Facetime-intervjuerna ställde jag upp min telefon på ett bord samtidigt som min dator spelade in en video av mig själv som jag skulle kunna använda för transkribering senare. I övrigt såg processen likadan ut som för de intervjuer som genomfördes öga mot öga.

De första intervjuerna genomfördes i mitten av december 2018 och de sista genomfördes i mitten av februari 2019. Det var på grund av detta som det tillkom två frågor till de sista intervjuerna. Jag insåg helt enkelt efter lite handledning att jag ville veta lite mer kring elevernas syn på deras eget

musicerande kontra musicerandet på lektionerna och efter att ha skrivit om tidigare forskning blev jag också intresserad av frågan kring föräldrarnas musikintresse.

När alla intervjuer var klara påbörjades arbetet med transkriberingen. Det förklaras djupare i analysavsnittet.

3.2.3 Problematiseringar

Inom fenomenografiska studier är det viktigt att forskaren sätter sin egen förståelse åt sidan för att se fenomenet som uppenbarar sig så tydligt som möjligt. Den här studiens uppkomst bygger på min egen förståelse om att jag har upplevt att flera av mina musikintresserade högstadeelever har beskrivit sina instrumentlektioner som irrelevanta och tråkiga vilket gjorde att de slutade. Jag gjorde också en pilotstudie på detta ämne 2017 och kom då fram till att hälften av de åtta som jag hade intervjuat var missnöjda med sin undervisning på olika sätt. Den studien studerade dock inte nödvändigtvis musikintresserade ungdomar. Det resultatet förstärkte min bild av att flera lärare har problem med att skapa en undervisning som är anpassad efter eleven. Med detta i åtanke behöver jag såklart försöka lägga det här åt sidan för att se tydligt vad som visar sig i denna studien. För att verkligen förstå och få studien att vara valid kommer jag förklara noggrant genom hela studien hur jag har gått tillväga för att komma fram till mina resultat. Detta för att läsaren själv ska kunna avgöra studiens validitet. En kvalitativ analys av bra kvalitet ska ha en god inre logik där de olika delarna kan relateras till varandra och skapa en meningsfull helhet (Patel & Davidson, 2011). Detta eftersträvas i studien.

Att transkribera intervjuer är en tolkningsprocess i sig själv. Materialet transkriberades först med tveksamhetsljud, pauser och stakningar. Efter att några intervjuer var transkriberade valde jag att inte notera det längre, detta på grund av jag att ansåg att det inte påverkade resultatet nämnvärt men också på grund av en viss tidspress. Eftersom jag själv utförde intervjuerna har jag kvar ett minne av hur informanterna uttryckte sig med gester, kroppsspråk och blickar vilket också ligger med i min tolkning av intervjun.

Inom fenomenografin brukar man rekommendera forskaren att ha en medbedömare som också får kategorisera in citaten i de olika beskrivningskategorierna. Detta för att skapa en större validitet, för att få ännu en bekräftelse på att man är på rätt väg med sin tolkning. Om medbedömaren skulle lägga citaten i "fel" kategorier skulle detta också bidra till en extra eftertanke hos forskaren, som då kanske skulle behöva se över sina kategoriseringar en gång till. Eftersom jag inte har någon medbedömare i den här studien får jag själv se över min tolkning en extra gång för att se om mina kategorier verkar stämma in i sin kontext.

Studien handlar om elevernas reflektioner kring deras undervisning och varför de har valt att sluta. I resultatet kan detta vara bra att ha i åtanke när till exempel utfallsrummet *Lektionsinnehåll* läses igenom. Det informanterna svarar är inte nödvändigtvis en komplett bild av vad deras undervisning *faktiskt* har innehållit. Det blir mer en bild av vad läraren har lyckats få eleven att förstå vad denne jobbar med. Det händer att lärare jobbar med saker och moment utan att riktigt uttala det. Detta innebär att det finns möjligheter att eleverna har jobbat med fler olika moment än vad de nämner. Med detta i bakhuvudet blir det ändå en intressant läsning, för det visar i alla fall på om läraren har lyckats få eleven att förstå vad man har jobbat med.

3.2.4 Etiska överväganden

Vid varje intervju har det tydligt informerats om att intervjun är helt frivillig. Jag har berättat att de närsomhelst får välja att inte svara på en fråga eller välja att avbryta intervjun om de skulle känna ett sådant behov. Informanterna har också delgivits information om att undersökningen är anonym. Namnen är helt fingerade överallt, även i det materialet som endast jag själv har tillgång till. Studien uppfyller de fyra huvudkraven som vetenskapsrådet har tagit fram:

1 Informationskravet

Forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningen syfte

2 Samtyckeskravet

Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan

3 Konfidentialitetskravet

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Frågan om konfidentialitet har ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess.

4 Nyttjandekravet

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål (Patel & Davidson, 2011, s. 63)

Detta med att alla namnen är fingerade även i mitt material frambringade en del problem efter ett tag. Efter halvtidsopponeringen kom det fram att ungdomar under femton år behöver ha ett skriftligt samtycke för att medverka i undersökningen. Eftersom jag redan hade intervjuat sex personer där jag visste att några var minderåriga. Problemet var att jag inte visste vilka som var minderåriga eftersom jag inte visste vem som var vem. Det slutade med att jag ringde och pratade med min lärarkollega på Skola 1 och helt enkelt frågade ut honom vem av mina informanter som kunde vara vem. Till slut var det utrett, och jag mailade honom ett papper där föräldrarna blev informerade om undersökningens syfte och där de kunde skriva under att jag hade deras samtycke. Pappret fotades sedan av och mailades till mig.

Intervju 10 och 11 genomfördes i matsalen vid Skola 2. Detta upplevde jag som en olämplig plats att intervju personer på om något som ändå är ganska privat. Jag påtalade det och fick senare sitta i ett enskilt rum. Min upplevelse är dock att platsen inte påverkade intervjuerna nämnvärt, men jag ville skapa bästa möjliga förutsättningar för de kommande intervjuerna.

Kontakten med högstadieelever på Skola 1 och 2 förmedlades via deras lärare eller kurator. De gav inte ut några uppgifter till mig förutom förnamn och vilka tider varje elev skulle intervjuas. I de övriga fallen var det informanterna som tog kontakt med mig, antingen via sms eller via Facebook.

3.3 Analysmetod

Studien har analyserats utifrån det fenomenografiska perspektivet vilket har en speciell arbetsgång, uppstaplad nedan (Uljens, 1989):

1. Företeelse i omvärlden (Musikintresserade elevernas reflektioner kring varför de slutade ta instrumentlektioner)
2. Någon eller några aspekter ur företeelsen väljs ut (lektionernas innehåll, vad var roligt, varför de slutade, hur de musicerar hemma)
3. Intervjuer genomförs med informanterna
4. De inspelade intervjuerna transkriberas
5. Transkriberingarna analyseras
6. Analysen resulterar i beskrivningskategorier

Inom fenomenografin används det som kallas beskrivningskategorier för att särskilja olika uppfattningar som en grupp individer har av samma fenomen. Forskaren kategoriserar alltså uppfattningarna baserat på de skillnader och likheter som uppkommer av det studerade materialet. Beskrivningskategorierna organiseras sedan i relation till varandra och det system som då uppstår kallas för utfallsrum vilket blir utgångspunkten för studiens resultat (Patel & Davidson, 2011).

Vad och *Hur*-perspektivet är applicerat i studiens analys. Det studerade fenomenet som informanterna uttrycker sina uppfattningar om är instrument-/sånglektioner. Detta är studiens *vad*. Det är sedan *hur* de beskriver fenomenet som blir det intressanta. Dessa reflektioner analyseras då genom att specifika uttalanden tilldelas olika beskrivningskategorier. Exempel på en beskrivningskategori är *tekniska moment*, varpå alla citat som rör ämnet *tekniska moment* hamnar däri.

De individuella uppfattningarna rycks lös från individerna för att förstås på ett mer kollektivt plan. Enligt fenomenografin är människors uppfattningar väldigt situationsberoende och relativt instabila. Därför väljer man att analysera de olika individernas uppfattningar tillsammans, som ett kollektiv, eftersom fenomenografen menar att detta kan representera det instabila i människors sätt att beskriva och uppleva fenomen. Istället för att fokusera på en individs olika uppfattningar vid olika tillfällen fokuseras på flera olika individers uppfattningar och ställer dessa uppfattningar mot varandra för att se likheter och skillnader. Med detta får man fram ett spektra av tankar som i sig själv kan representera individernas möjliga egna olika tankar inför fenomenet vid säg olika tidpunkter eller humör (Uljens, 1989).

Under analysen har intervjuerna lästs igenom flera gånger och citat har färgkodats efter vilka kategorier som har uppkommit. I början uppkom det elva olika beskrivningskategorier till utfallsrummet *Lektionsinnehåll*. Dessa sågs över och slogs ihop till sex stycken. I *Lektionshöjdpunkter* slogs sju kategorier ihop till fyra. I *Varför elever valde att sluta* slogs hela femton beskrivningskategorier ihop till sex.

Till en början var alltså greppet lite för smalt och petigt, med till exempel femton beskrivningskategorier i *Varför elever valde att sluta*. Det är alltså en utmaning att trätta ner kategorierna och få dem att bli trovärdiga. Ibland har det hänt att informanter har angett ett flertal

anledningar till varför de slutade, uppåt sex stycken för en enskild. Det säger också något om hur komplext det kan vara att ens veta själv varför man valde att sluta.

Följande utfallsrum har uppkommit under studiens analys, efter sortering och sammanslagning av liknande beskrivningskategorier:

Utfallsrum 1 - Lektionsinnehåll

- Egen påverkan
- Gehör och improvisation
- Musikalisk verklighetsanknytning
- Notläsning
- Samspel
- Tekniska moment

Utfallsrum 2 - Lektionshöjdpunkter

- Det sociala
- Egen utveckling
- Instrumentet
- Samspel

Utfallsrum 3 - Varför elever valde att sluta

- Intressebaserat
- Lektionsbaserat
- Lärarbaserat
- Sociala sammanhang
- Yttre omständigheter
- Skola

3.4 Metodologiska överväganden

Från början var det tänkt att fenomenologi skulle vara studiens teori. Efter att ha varit på en halvtidsopponering diskuterades det fram att fenomenografi passade studien bättre. Det framkom i diskussionen att studien inte var tillräckligt djuplodande för att fenomenologin skulle passa. Dessutom har studien lite fler informanter än vanligt för en kvalitativ studie vilket medförde att fenomenografin passade in bättre som ansats, eftersom den strävar efter att jämföra många olika perspektiv av ett fenomen. De kvalitativa intervjuerna har fungerat bra för studiens syfte. Informationen som har eftersökts har kommit fram och informanterna har kommit till tals på ett sätt som är tillfredsställande. Informanterna blev intervjuade vid ett möte eller via FaceTime. Ingen skillnad i kvalitet på intervjuerna upplevdes, informanterna berättade generellt bra och obehindrat i

båda formerna. Det negativa med FaceTime var att det några gånger under intervjuerna bröts kort vilket gjorde att det inte gick att höra när det skulle transkriberas. Det kan i de fallen ha varit något eller några ord som föll bort. Ett annat problem som uppstod var att det var ganska stort spann av tid mellan den första och den sista intervjun. Det innebar att jag hann komma på nya frågor däremellan som bara de sista tio personerna fick svara på. Det påverkade resultatet något, eftersom de första fem informanterna inte kunde vara med och uttrycka sig i just de frågorna. I avsnitt 3.2.3 beskrivs att jag filmade mig själv under intervjuerna. Jag ville helst inte filma informanterna på grund av integritetsskäl och tänkte att om jag filmar mig själv får jag ändå något av atmosfären i rummet. Det visade sig vara av mycket liten signifikans eftersom intervjuerna ändå transkriberades utan något större hänsynstagande till mitt eget kroppsspråk.

4. Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av undersökningen. Varje beskrivningskategori redogörs för för att slutligen silas genom informanternas upplevda nöjdhet över deras lektioner. Nedan följer en liten översikt av informanterna.

Namn	Ålder	Instrument	Ålder vid lektioner	Institution
1, Andreas.	15 år.	Trumpet.	6 - 12	Kulturskola Mellansverige
2, Nisse.	15 år.	Gitarr.	7 - 14	Kulturskola Mellansverige
3, Karl-Oskar.	14 år.	Trummor.	8 - 13	Kulturskola Mellansverige
4, Blixten.	är ej med i analysen på grund av att han inte musicerade tillräckligt hemma			
5, Linnea.	14 år.	Gitarr.	7 - 12	Kulturskola Mellansverige
6, Jasmin.	15 år.	Piano.	9 - 14	Kulturskola Mellansverige
7, Tage.	är ej med i analysen på grund av att han inte musicerade tillräckligt hemma			
8, Lisa.	22 år.	Blockflöjt.	6 - 11	Kulturskola Mellansverige
9, Amanda.	15 år.	Trummor.	11 - 12	Kulturskola Mellansverige
10, Theresa	15 år.	Piano.	8 - 13	Musikskola i Schweiz
11, Cecilia	15 år.	Gitarr.	7 - 10	Privat Mellansverige
12, Alex.	16 år.	Piano.	7 - 15	Kulturskola Mellansverige
13, Marcus.	16 år.	Trummor.	9 - 11	Studieförbund Mellansverige
14, Daniella.	15 år.	Sång.	12 - 14	Privat Mellansverige
15, Kurt.	22 år.	Elbas.	13 - 15	Kulturskola Mellansverige
16, Alicia.	25 år.	Elbas.	13 - 14	Kulturskola Mellansverige

Angående citaten framöver:

- De är redigerade för att de ska bli så tydliga som möjligt att läsa. I början av transkriberingsarbetet behölls vissa upprepningar, pauser och tveksamheter i texten. Sådant som stör läsbarheten är nu borttaget när citaten är med i sluttexten.
- Om fetmarkerad text uppkommer i citaten så är det jag som intervjuare som pratar.

4.1 Utfallsrum 1 - Lektionsinnehåll

Denna kategori baserar sig på vad informanterna själva upplevde att deras lektioner bestod av. Det har kommit fram genom lite olika frågor, exempelvis; ”Hur undervisade läraren?”, ”Berätta lite hur undervisningen gick till” eller ”Hur såg en lektion ut?”. Ofta ställdes följdfrågor i samband med den första frågan, såsom ”hur började lektionen”, ”fanns det en tydlig form för lektionen”, ”vad spelade ni”, ”hur avslutade ni” och så vidare för att informanterna skulle ge ett så uttömmande svar som möjligt. Efter att ha analyserat och färgkodat svaren utifrån tema uppkom först elva beskrivningskategorier som efter lite bearbetning slogs ihop till sex, presenterade nedan i bokstavsordning:

- Eget inflytande över lektionen
- Gehör och improvisation
- Musikalisk verklighetsanknytning
- Notläsning
- Samspel
- Tekniska moment

4.1.1 Eget inflytande över lektionen

Eget inflytande över lektionen är när informanterna har uttryckt att de själva fick vara med och bestämma innehållet på lektionen på olika sätt. De flesta som pratar om den egna påverkan på lektionens förlopp nämner det ganska snabbt i förbifarten när de pratar om lektionsinnehållet generellt, då ofta i form av att de har fått vara med och välja låtar själva. Nisse (gitarr) säger i en mening att de någon gång fick välja låtar själv bland mycket annat de gjorde på sin undervisning. Han påpekar också att han kanske inte riktigt vågade önska låtar eftersom han inte visste vad de andra i gruppen skulle tycka om det.

Alex (piano) lärare var enligt honom en mycket vänlig själ som anpassade sig till hans vilja. Han ville inte spela i de böckerna hon först visade eftersom de var för restriktiva enligt honom. Då tog hon fram ett annat material som fungerade bättre. De utgick ifrån det och jobbade mycket med improvisation. Han berättar också att han fick vara med och bestämma sina läxor själv eftersom hon märkte att han inte övade om han inte gillade det. Alex var således mycket nöjd med sin lärare och fick påverka undervisningen i hög grad.

Alicia (elbas) gick i grupp och berättar om sitt lektionsupplägg som strukturerat och att alla fick välja en egen låt att öva på samtidigt som den övriga undervisningen pågick. Där var det alltså fokus på lärarens låtar och tekniker, men alla fick också vara med och bestämma något själva. Marcus (trummor) finns här representerad som en liten outsider genom att han på sina lektioner fick lyssna på musik ibland. Alla i hans ensemble skulle ta med sig låtar som de gillade och sen skulle övriga i gruppen gissa artisten. Totalt har nio stycken informanter angivit att de hade någon form av eget inflytande över lektionsinnehållet.

4.1.2 Gehör och improvisation

Gehör och improvisation är en ganska bred kategori som innefattar uttalanden som kan relateras till gehör, härma, lyssna och att improvisera. Två informanter har angivit improvisation som något de har jobbat med och fem har berättat om gehörsbaserad utläring. Bo berättar att fokus på hans lektioner var att bli en mer komplett basist och att lära sig mer om just improvisation. De jammade till miditracks och jobbade mycket med olika skalor och hur man kan tänka som improvisatör och solist när man spelar bas.

Kurt hade en lärare i sitt band och en lärare enskilt för bas. Han beskriver hur bandläraren var mer gehörs- och känsloriktad som lärare och hur det kompletterade hans mer strukturerade baslärare på ett bra sätt. Han gav mer fria tyglar och skapade mer utrymme för elevernas egna idéer. Istället för att peka med hela handen uppmuntrade han eleverna att tänka själva och tipsade om lämpliga skalor, idéer om riff och låtstrukturer.

Vissa berättar att de fick härma något som läraren spelade medan andra har berättat att de fick lära sig mest genom att lyssna i början. Totalt har sex informanter beskrivit att de har haft gehörs- eller improvisationsbaserade inslag på sina lektioner.

4.1.3 Musikalisk verklighetsanknytning

I denna kategori behandlas hur pass väl förankrad i den musikaliska verkligheten lektionerna har varit. Med det menar jag hur lektionen är utformad för att eleven ska känna att det de gör är relevant i sin egen musikaliska kontext. Har eleverna fått verktyg på lektionen för att kunna musicera utanför lektionssammanhanget och faktiskt uppleva att det låter bra, att det finns en plats att fylla? En god verklighetsanknytning innebär enligt mig att läraren får eleven att förstå att det instrumentet man spelar är relevant för eleven och kanske till och med för omvärlden.

Alla femton informanterna har haft någon form av musikalisk verklighetsanknytning i samband med deras lektioner, men den har sett lite olika ut. De flesta har fått spela låtar, kända eller okända, några har fått skapa musik och några har haft konserter som inslag i undervisningen. Vissa har fått vara med och välja låtar. Trummisarna Karl-Oskar och Amanda berättar båda att de gillade att spela med till musik på lektionen. Amanda beskriver det som att det kändes flerdimensionellt att musicera när läraren spelade gitarr till hennes trumspel. De skapade tillsammans en musikalisk upplevelse som var autentisk, verklighetsförankrad. Kurt (elb.) och Marcus (tr.) beskrev att de hade musikskapande på sina lektioner. De fick skapa tillsammans i gruppen under ledning av läraren.

Jasmin (pi.) nämner konserter i förbifarten medan Nisse (git.) berättar om att de i gitarrorkestern alltid jobbade väldigt konsertinriktat. De lärde sig stycken som skulle framföras på en konsert i slutet av terminen. Marcus (tr.) berättade att hans ensemble skapade en låt tillsammans som de sedan spelade upp på en konsert. Det var ganska svårt att få ihop det med tanke på att alla i gruppen var oerfarna barn (ca 10 år gamla), men han menar att de ändå lyckades till slut.

Linnea (git.) tyckte att det var väldigt kul med sina lektioner eftersom hon fick spela moderna låtar som hon hade önskat själv (ex. I See Fire med Ed Sheeran) medan Nisse var mindre nöjd trots att han ändå hade en ganska god verklighetsanknytning i sina lektioner med gitarrorkester och att de spelade låtar. Ur hans perspektiv intresserade inte just de låtarna honom vilket gjorde att lektionerna inte blev särskilt tilltalande ändå trots god verklighetsanknytning.

Lisas lärare beskrivs som "mycket bra och trevlig" trots att Lisa hade svårt med intresset för själva blockflöjten. Läraren verkade dock verkligen försöka göra vad hon kunde eftersom de fick välja egna låtar och spelade modern popmusik som exempelvis Katy Perry. Lisa menade dock att det var svårt med blockflöjten eftersom den inte riktigt hade någon plats i hennes egna musikaliska kontext. Hon förklarar det såhär:

Men, jag tror att det var samma som orienteringen, det bortprioriterades under gymnasiet. Och kanske när jag också gick musik och andra instrument, där blockflöjten inte är med i någon ensemble.

När Bo spelade på sina lektioner jobbade de mycket med improvisation vilket var det han ville lära sig för att kunna bli en mer komplett basist. Han slutade dock i sitt storband vilket gjorde att hans musikaliska verklighetsanknytning (eller sammanhang) försvann. Detta ledde till att intresset rann ut i sanden. Han beskriver också att det för honom är viktigt att det blir musik direkt när han spelar, vilket är ett problem på bas då det är ett tydligt kompinstrument som kräver fler att spela med för att skapa en mer komplett ljudbild. Han väljer därför att öva på piano istället för att kunna få den musikaliska upplevelsen direkt. Eller den musikaliska verklighetsanknytningen, för att relatera till ämnet. Alla informanter har nämnt att någon form av musikalisk verklighetsanknytning har förekommit på deras lektioner. Den har dock sett mycket olika ut, som beskrivet ovan.

4.1.4 Notläsning

Här summeras alla uttalanden som har att göra med notläsning och att spela efter en bok med noter. TABs är inte inkluderat. Notläsning är något som inte alla har stött på i sin undervisning, även om flertalet har gjort det. Linnea (git) hade totalt fyra lärare under sin tid som elev och berättar att den sista läraren lärde dem mycket nytt, bland annat noter:

...vi bestämde sen för att vi ville ha den här kvinnliga läraren för vi tyckte hon var väldigt bra och det var av henne vi lärde oss mest. Vi lärde oss framförallt *att läsa noter*, som ingen annan hade lärt oss, vi hade bara kört tabulatur. Och sen så fick vi lära oss att plocka låtar och vi fick lära oss en massa nya ackord, så det var hon som lärde oss mest.

Lisa (fl.) funderade lite över förhållandet mellan hur hon musicerar idag och hur hon musicerade på sina lektioner och gjorde en spännande iakttagelse. Hon berättar hur hon hemma lyssnar mycket på musik och lär sig låtar via gehör. När hon sjunger funderar hon mycket på uttryck, vilken känsla hon vill förmedla, uttal och dynamik bland annat. När hon sedan tänker tillbaka på blockflöjten beskriver hon det som att det mest var fokus på notläsning och att spela rätt toner. Där jobbade de inte med uttryck eller känsla riktigt på det sättet som hon gör nu. Att få flyt i spelandet och att träffa rätt noter var det som gällde även om hon senare nyanserade uttalandet och säger att jo, lite känsla var det väl också, men inte alls på samma sätt som i sången.

De flesta pratar dock om notläsningen som en ingrediens i undervisningen, lite allmänt som övriga saker utan att egentligen lägga någon vikt eller värdering i att de just lärde sig noter. Alicia (elb.) hade testat andra instrument tidigare (piano och trombon) och berättade att hon tyckte att det var skönt att de *inte* jobbade med noter under deras baslektioner. Hon hade upplevt på tidigare lektioner att det var lite för mycket tragglande i början. Hon verkade uppskatta att de kom igång snabbt på

elbasen eftersom de jobbade med TABs, vilket är ett enklare system än noter. Totalt är det nio informanter som har angett notläsning som något de jobbade med i sin undervisning.

4.1.5 Samspel

Denna kategori springer ur en förförståelse som jag som forskare hade innan jag gick in i arbetet. Jag antog att just samspel var en väldigt viktig faktor i god undervisning, varför jag ställde frågan rakt ut: ”Spelade ni tillsammans på lektionen?” Jag anser nu att frågan är lite tveksamt formulerad. Den går med lätthet att bara svara ja eller nej på. Alla svarade ja. Vissa utvecklade svaret lite och andra gjorde det inte. Ett ja kan i praktiken innebära att de en gång på en lektion spelade Lille Katt tillsammans två-händigt samtidigt som det för någon annan kan innebära att de spelade ihop 50 % av lektionstiden.

Jag har upptäckt tre olika former av samspel som har förekommit på lektionerna. Enkelt samspel är när läraren eller elever i gruppen spelar exakt samma stämman tillsammans. Samspel till bakgrund är när man spelar med till musik. Komplext samspel är när eleven har fått spela en egen stämman gentemot exempelvis läraren som har spelat en annan stämman, på samma eller ett annat instrument.

De som beskriver enkelt samspel säger generellt inte särskilt mycket om det, medan de som har haft samspel till bakgrund eller komplext samspel ofta ordar något mer positivt om det. Amanda (tr.) benämner det som ”flerdimensionellt.” Bo (elb.) uppskattade när hans lärare kompede på piano och han själv fick spela bas. Kurt (elb.) beskriver samspelen i bandet som det bästa med lektionerna överhuvudtaget och Marcus (tr.) upplevde att det bästa var just att spela tillsammans med bandet.

Alla informanterna svarade att de hade haft någon form av samspel på sina lektioner.

4.1.6 Tekniska moment

Här beskrivs uttalanden som har gjorts kring tekniska moment som har ingått i lektionerna. Det är endast Karl-Oskar som inte har nämnt något tekniskt inslag i lektionen alls, vilket skulle kunna bero på att han var relativt fåordig i intervjun. Marcus hade inte heller några tekniska inslag på sina lektioner enligt honom själv. Det verkar troligt eftersom de jobbade i grupp och skulle få resultat snabbt vilket kan resultera i att tekniska moment inte kommer i första hand.

De som uttrycker sig mest i den här frågan är basisterna Alicia och Kurt. De berättar om uppvärmningsövningar, att det lärdes ut olika tekniker exempelvis växelbas, hur man ska hålla basen, skalor och sound. Kurt sätter in det i ett större perspektiv också när han säger att det var just bättre teknik han var ute efter med sina baslektioner, detta för att kunna spela bättre i bandet. Tretton informanter han angivit att de jobbade med tekniska moment i sin undervisning.

4.2 Utfallsrum 2 - Lektionshöjdpunkter

Utfallsrum nummer två summerar och visar på variationen i vad informanterna tyckte var det bästa med sina lektioner. Här har frågan ”vad var roligast, vad var det bästa?” (med lektionerna) ställts rakt ut och ett antal olika svar har uppstått. Jag har här försökt nå fram till vad de olika informanterna har upplevt som själva essensen av sina lektioner, vad de har upplevt som det roligaste, vad de verkligen uppskattade med att gå på sina lektioner. Detta för att hjälpa till att förstå djupare vad de har gillat och inte gillat med sina lektioner och för att förstå varför de ändå slutade.

Varje informant har kunnat ge flera svar på vad de har tyckt varit det bästa med sina lektioner, varför vissa kommer att figurera i flera olika beskrivningskategorier. Från början uppstod åtta olika beskrivningskategorier som har satts ihop till fyra, presenterade i bokstavsordning nedan:

- Det sociala
- Egen utveckling
- Instrumentet
- Samspel

4.2.1 Det sociala

Det sociala är främst baserat på två teman, läraren och gemenskapen. Här har informanterna angivit att de har uppskattat olika sociala aspekter av sina lektioner, såsom hur läraren är som person eller gemenskapen de har upplevt med övriga elever som de har haft lektion med. Gemenskapen mellan elever och lärare är något som för vissa är väldigt viktigt medan det knappt verkar bekomma andra.

Alicia (elb.), Bo (elb.) och Linnea (git.) beskriver alla att deras lärares engagemang har varit en av de bästa sakerna med deras lektioner. Lärarna har verkligen brytt sig om att de ska lära sig, ”det var viktigt att jag lärde mig” som Bo uttrycker sig angående varför han verkligen uppskattade sin lärares engagemang på lektionerna. Alicia uppskattade sin lärare och anger flera anledningar, såsom att han var passionerad, inspirerande, uppmuntrande, bra på att skapa relationer och att skapa bra stämning. Hon berättar även om att övriga elever i gruppen inspirerade henne mycket.

Alex (pi.) pratar i mången superlativ angående hur förstående hans lärare var. Han berättar att hon förstod vad han inte ville redan innan han hade sagt det, och att hon var otroligt positiv som människa. Han verkar ha trivts i hennes sällskap.

Lisas perspektiv är också intressant, hon drar det så långt att hon menar att själva essensen av lektionerna egentligen var hennes relation med sin kompis. De gick till lektionerna tillsammans efter skolan, skojade och skrattade ihop. De var glada över de hade ett gemensamt intresse och de trivdes med sin lärare, men det viktiga i sammanhanget var att de hade varandra.

Cecilia (git.), Andreas (trp.) och Alicia (elb.) berättar om gemenskapen som något de verkligen uppskattade med sina lektioner. Cecilia var väldigt socialt orienterad och jämför lektionerna med lagsporter, för henne var gruppundervisning bra ur det sociala perspektivet eftersom hon upplevde att man sporrade varann till att öva. Totalt var det åtta personer som angav sociala faktorer som något av det bästa med lektionerna.

4.2.2 Egen utveckling

Den stora gemensamma nämnaren i den här beskrivningskategorin är att informanterna pratar om glädjen i att utvecklas och att klara av något svårt själv. Tillfredsställelsen i att uppleva framsteg, progression och att bli bättre. När man först har upplevt att något är svårt men sedan tagit sig an det och verkligen klarat av det blir det som en belöning.

Det bästa med undervisningen enligt Amanda (tr.) var just detta. Att öva och öva på någonting som är svårt och sen få till det rätt, så att det sitter. ”Det var det som var riktigt najs, då kunde jag bara spela den om och om igen bara och det lät hur bra som helst.” summerar hon. Jasmin (pi.), Theresa (pi.), Lisa (fl.), Nisse (git.) och Andreas (trp.) stämmer alla in i att upplevelsen av att klara av något

svårt var något av det bästa med lektionerna. Kurt (elb.) berättar att friheten att få välja fokus själv på lektionerna var det bästa. Totalt var det åtta informanter som angav egen utveckling som något av det bästa med lektionerna.

4.2.3 Instrumentet

I beskrivningskategorin *Instrumentet* summeras höjdpunkter som har att göra med informanternas instrument att göra.

Fyra informanter har sagt att ”bara spela instrumentet” var det bästa med lektionerna. De gillade helt enkelt att spela på sitt instrument. Daniella (sång) berättar att det bästa med hennes lektioner var när hon fick spela in sig själv och lyssna efteråt. Det var spännande och hon hade gärna gjort det mera. Det skedde dock bara en gång. Totalt fem informanter angav lektionshöjdpunkter som hamnade i kategorin *Instrumentet*.

4.2.4 Samspel

Här pratar informanterna om att det bästa med lektionerna var just deras samspel med övriga elever eller lärare. Som tidigare beskrivet har jag upptäckt tre olika former av samspel; enkelt, med bakgrundsmusik och komplext. Karl-Oskar (tr.) fick spela med bakgrundsmusik ibland och det var det roligaste med hans lektioner. Kurt (elb.), Andreas (trp.) och Marcus (tr.) anger alla att spela tillsammans med andra som det bästa, och de har alla ägnat sig åt ett mer komplext samspel i ensembleform.

Det var totalt fem informanter som angav samspel som en av de bästa sakerna med sina lektioner. Läs mer om samspel i kapitel 4.1.5.

4.3 Utfallsrum 3 - Varför eleverna valde att sluta.

I utfallsrum nummer 3 avhandlas studiens viktigaste fråga; varför slutade du? Eftersom syftet i studien är ”att undersöka musikaliskt intresserade ungdomars reflektioner kring varför de valde att sluta sina instrument- eller sånglektioner” förefaller denna fråga ha en extra tyngd i studiens kontext. Alla informanter har angivit ett antal olika anledningar till varför de valde att sluta vilket innebär att de flesta figurerar i flera beskrivningskategorier. Här redogörs det även för hur elever berättar att de musicerar hemma och om vilka eventuella skillnader de har upplevt mellan lektionerna och det egna musicerandet. Följande beskrivningskategorier uppkom i analysen:

- Intressebaserat
- Lektionsbaserat
- Lärarbaserat
- Sociala sammanhang
- Yttre omständigheter
- Skola

4.3.1 Intressebaserat

Här hamnar alla anledningar som har med elevernas intressen att göra. Det kan vara svalnat intresse för instrumentet, att man nått sitt mål, större intresse för ett annat instrument eller helt enkelt att de valde att prioritera sport eller kompisar.

Amanda (tr.) berättar att hon efter ett tag insåg att hon ville gå en annan väg än trummorna, dansen lockade mer som intresse. Det svalnade intresset verkar dock ha övergått i ett visst intresse för piano, Amanda berättar att hon hemma spelar någon gång i veckan. På frågan om hur hon då lär sig svarar hon såhär:

Alltså det är Youtube, alltså allt finns på Youtube, jag kollar upp ackord, och om jag inte vet hur ett ackord ska utföras så kollar jag upp det.

Hon beskriver sedan att klimatet hemma är mycket lugnare, att hon uppskattar att kunna ta det i sin egen takt, att det inte finns några yttre prestationskrav att öva för att man ska gå vidare i undervisningen. Pianospalet hemma är på hennes egna villkor och hon beskriver det som mer lustfyllt än trumlektionerna.

Även om Lisa (fl.) anger flera anledningar till varför hon slutade ligger ändå hennes ointresse för blockflöjten med igenom de övriga anledningarna. Hon flyttade till ett annat land vilket gjorde att hon slutade men som hon beskriver det själv fanns det aldrig något genuint intresse för instrumentet i sig själv från hennes sida. Att börja igen efter hon hade kommit hem kändes aldrig som ett alternativ. Lisa berättar också att hon senare reflekterade över att blockflöjten inte hade någon naturlig plats i den musikaliska verklighet som hon befann sig i. Hon skulle hellre ha spelat gitarr eller piano och sjungit vilket hon även började med senare.

Alex (pi.) nämner att han hade uppnått sitt personliga mål inom musiken varför det inte kändes relevant att fortsätta ta lektioner. Han nämner dock att det blev svårare att utvecklas hemma eftersom han inte kunde få någon feedback på sitt pianospel längre.

Cecilia (git.) och Linnea (git.) hade båda mycket idrott parallellt vilket försvårade för dem att fortsätta ta lektioner. För Andreas (trp.) började sport och kompisar ta upp mer plats på högstadiet men också andra instrument, och han berättar att han numera spelar väldigt mycket gitarr hemma. Alicia (elb.) slutade strax innan gymnasiet och när hon började där tog hennes kompisar upp mycket tid. Dessutom berättar hon att intresset för basen som instrument inte var "så långtgående". Alicia musicerade också mycket i skolan (gick musikklass), lärde sig låtar via Youtube, spelade piano med noter och sjöng i familjen. På frågan om skillnaden mellan lektioner och att lära sig hemma svarar hon att inläringen går snabbare på lektionen och att man får med sig mer tekniska färdigheter. Hon menar att det är en klar fördel att ta lektioner. Totalt har sju informanter angett intressebaserade anledningar till varför de slutade.

4.3.2 Lektionsbaserat

Här är anledningarna som har koppling till hur lektionen har varit upplagd, vilken slags undervisning som har bedrivits och vad lektionerna har innehållit. De olika huvudämnena här är utebliven variation, inte individanpassat, att man lär sig lika bra eller bättre hemma och att lektionerna har upplevts som tråkiga.

Daniella (så.) har uttryckt ett stort missnöje i intervjun över sina lektioner. Trots privatlektioner upplevde hon inte lektionerna som anpassade efter henne. Hon gick inte framåt sångmässigt heller och tyckte att hon lika gärna kunde stå och öva hemma till Youtube som med en sångpedagog eftersom det enda de gjorde var lite röstövningar och sjöng låtar. Daniella beskriver att hon saknade

kritik och önskade att läraren skulle ha gått in på detaljnivå i hur hon kunde förbättra sig. Informanter som vidare har upplevt att lektionerna saknade variation och inte var individanpassade var Cecilia (git.) och Marcus (tr.). De gick båda i grupper vilket kan förklara något av problematiken med att individanpassa. Cecilia säger att hon saknade kreativitet på sina lektioner, de var för uppstyrda och såg för likadana ut. Hemma har hon mer frihet och kan välja tider själv, variera vad hon vill lära sig och båda sjunga och spela gitarr.

Marcus (tr.) berättar att lektionerna blev långtråkiga till slut eftersom det saknades variation i upplägget. Dessutom ville han gå upp i nivå på trummorna men blev enligt honom själv tillbakahållen eftersom läraren menade att det skulle vara för svårt. Nu söker Marcus upp ackord på internet och övar piano hemma samtidigt som han önskar lära sig att ta ut låtar på gehör. Han beskriver miljön hemma som mer lugn utan en massa andra instrument som låter och att det är bra att få välja låtar själv. Det bidrar till mer ”determination för att lära sig låten” som han uttrycker det. Det positiva med lärarledda lektioner menar Marcus är att det går snabbare fram och att man får hjälp med att lära sig rätt teknik vilket underlättar musicerandet.

Karl-Oskar (tr.) pratar om tråkiga lektioner som såg likadana ut och Nisse (git.) upplevde att lektionerna inte var tillräckligt individanpassade och menade att han nu hade nått sitt mål att spela så pass bra att han kunde lära sig resten hemma. Dessutom kände han sig hindrad av att lektionerna var i grupp eftersom han ville lära sig egenvalda, mer avancerade låtar vilket enligt honom gick fortare att göra hemma. Jasmin (pi.) berättar att hennes lektioner var ”lite långtråkiga” och Theresa (pi.) beskriver lektionerna såhär; ”jag vill inte säga att det var tråkiga lektioner så. Men det var ju inte såhär... **Det var inte superroliga lektioner heller? Nä.**” Theresa sjunger mycket hemma och vill gärna kunna ackompanjera sig själv på piano när hon sjunger. Hon tar ut ackord till låtar på internet för att lära sig och berättar att det kanske hade varit annorlunda om hon hade fått sjunga på sina lektioner, att det hade kunnat göra det roligare. Theresa beskriver också att hon hemma vågar göra misstag, vilket hon på lektionerna tyckte var jobbigt. Däremot blir hon också frustrerad hemma om hon fastnar i sitt spel och inte har en lärare till hands som kan hjälpa henne. Totalt har åtta informanter angivit lektionsbaserade anledningar till att de slutade.

4.3.3 Lärarbaserat

I kategorin ”Lärarbaserat” finns det anledningar som har med läraren att göra. Den utgörs främst av två olika anledningar, personkemi eller att läraren har slutat.

Jasmin (pi.) och Nisses (git.) lärare slutade, och när den nya läraren kom blev det problematiskt. Jasmin berättar:

Jag tyckte om hur ..., alltså min lärare, hur han var så pedagogisk, han var så snäll. Om jag inte hade gjort en läxa så sa han nämen det gör ingenting, jag förstår att det här stycket är svårt, vi gör det tillsammans, medan den andra var lite mer såhär, ”jamen om du inte gör läxorna så kommer du inte bli bättre”. Alltså han var lite mer såhär att han pushade mig, men eftersom jag redan tyckte att det var jobbigt så blev det fel. Och så blev det att pianot blev ångest och stress, för jag presterade inte lika bra som nån förväntade sig att jag skulle göra.

Jasmin hade dock varit påväg att sluta innan också, men när läraren byttes blev det en utlösande faktor. Nisse har framförallt andra anledningar men berättar också att den nya läraren som kom ”inte var lika rolig på något sätt.” Då kände han att lektionerna inte längre var värda att gå på. Karl-Oskar (tr.) berättar att den stora anledningen till att han slutade var just att hans lärare var tråkig, att humorn lyste med sin frånvaro. Theresa (pi.) beskriver sin lärare som lite tråkig, och att personkemin inte riktigt fungerade dem emellan. Linnea (git.) hade en lärare ett tag som hon

upplevde som direkt otrevlig och trött på alla elever, han blev jättesur när någon höll gitarren fel. De bestämde då sig i hennes grupp för att de ville byta lärare, och fick göra det också. Totalt har fem informanter angett lärarbaserade anledningar till att de slutade.

4.3.4 Sociala sammanhang

Sociala sammanhang är en beskrivningskategori som består av anledningar såsom att bandet aldrig blev av, att kompiserna slutade eller att man inte hade något sammanhang att spela i.

Alicia (elb.), Marcus (tr.), Bo (elb.) och Kurt (elb.) nämner alla bandrelaterade orsaker till varför de slutade. Alicia började ta lektioner på bas för att hon skulle starta ett band med sina kompisar. De satte också igång men bandet blev aldrig av vilket gjorde det svårt för henne att fortsätta, den största drivkraften som fick henne att börja hade försvunnit. I Marcus ensemble slutade kompisarna en efter en vilket bidrog till att han själv också slutade till slut. Kurt började liksom Alicia att ta baslektioner för att kunna bli bättre i bandet, men sen när bandet lade ner eftersom folk flyttade fanns inte motivationen där längre - hans sammanhang hade försvunnit. Bo berättar liknande att när han slutade spela bas i storbandet kändes det inte lika relevant längre att ta privata lektioner. Alex (pi.) berättar att han kanske hade kunnat fortsätta med piano om han hade hoppat på ett erbjudande om att spela i en orkester som han valde att tacka nej till.

Lisas (fl.) och hennes kompis tog lektioner ihop och trivdes väldigt bra med det. Lisa flyttade bort från hennes hemort i ett halvår och sedan när hon kom tillbaka kände varken hon eller hennes kompis att de ville börja ta lektioner igen - de förstod båda två att de inte var särskilt intresserade av själva instrumentet utan mer av sin relation, vilken kunde fortsätta utanför lektionerna. Totalt har sju informanter angivit att de slutade på grund av orsaker relaterade till sociala sammanhang.

4.3.5 Yttre omständigheter

I den här beskrivningskategorin finns det fyra anledningar - flytt, tidsbaserade problem, bristande självförtroende eller för mycket eget ansvar.

Andreas berättar att han flyttade utomlands ett tag vilket medförde att han tappade teknik på trumpet. När han sedan kom hem igen var det mycket annat att tänka på, skola, kompisar, sport med mera. Hans intresse hade egentligen inte svalnat, men det fanns andra saker som låg i vägen för att ta trumpetlektioner. Alicia (elb.), Theresa (pi.) och Lisa (fl.) flyttade också från orten där de tog lektioner. Sedan har de alla olika anledningar till varför de inte tog upp sina lektioner igen i efterhand. Jasmin (pi.) upplevde att hennes lektioner var för korta, hon hade 20 minuters pianolektion och kände att de bara hann spela igenom allt fort och sen var hon utelämnad till att lära sig resten själv. Det upplevdes som ett stort problem. Daniellas (så.) lärare gav privata lektioner samtidigt som hon renoverade sitt kök och verkade vara en upptagen människa. För henne kunde det gå någon eller några månader mellan lektionstillfällena, vilket försvårade möjligheten att bedriva god undervisning.

Alicia (elb.) reflekterar också över att om hon hade haft lite bättre självförtroende, vågat tro på att hon kommer bli grym på elbas en dag kanske hon hade fortsatt. Det fanns många andra som också kunde spela bas bra i kyrkan där hon spelade ibland vilket gjorde att hon kände sig lite utbytbar.

Bo (elb.) har i hela sitt liv haft ”många bollar i luften” och det har varit fullt upp med att göra allt som ska göras. Det har passat honom bra eftersom han är produktiv under press. När han började ta lektioner för att bli en bättre basist krockade hans vanliga uppstyrda värld lite med den världen

basläraren presenterade. Läraren ville basera lektionerna på Bos egna önskningar och idéer, men eftersom Bo inte var van att tänka och driva saker själv stagnerade intresset. Han menar att han fick för mycket eget ansvar vilket gjorde att det rann ut i sanden.

”För mycket eget ansvar” skulle också ha kunnat ligga i kategorierna *intressebaserat* eller *lärarbaserat*. Dock fanns fortfarande Bos intresse för instrumentet kvar, och även om läraren skulle kunna ha snappat upp att Bo behövde mer styrning så blev *yttre omständigheter* det mest diplomatiska valet och den bäst lämpade kategorin eftersom det är svårt som lärare att driva på en elev som inte kan ta eget ansvar. Totalt angav åtta informanter yttre omständigheter som anledningar till att de slutade.

4.3.6 Skolan

Här har informanterna berättat om att de har valt att prioritera skolarbete först vilket har bidragit till att instrument/sångundervisningen hamnat i periferin.

Linnea (git.) berättar om att det började forsa in läxor från skolan vilket gjorde att hon inte hann med att öva och inte hann med sina fotbollsträningar heller. Eftersom hon inte övade hamnade hon efter i sin grupp och då kändes det inte roligt längre. Alex (pi.) menar att skolan tog över mer och mer, och han ville dessutom satsa på att få bra betyg. Eftersom han dessutom kände att han hade lärt sig vad han ville lära sig inom pianot blev det ganska naturligt att sluta. Andreas (trp.), Jasmin (pi.) och Alicia (elb.) berättar också att skolan fick ta mer plats och att instrumentlektionerna då blev nedprioriterade. Kurts (elb.) kompisar ville satsa på skolan vilket gjorde att bandet splittrades. Totalt angav sex informanter skolan som en anledning till att de slutade.

4.4 Reflektion och nöjdhet över lektion

I detta sista avsnitt i resultatdelen ses informanternas reflektioner över lite mer holistiskt. Jag har gjort en bedömning över hur nöjda informanterna har uttryckt att de varit med sina lektioner och sedan kategoriserat dem i fyra nya kategorier, benämnda som nöjdskategorier. Dessa är *Mycket nöjd*, *Ganska nöjd*, *Mindre nöjd* och *Missnöjd*. Här har jag läst igenom materialet igen och sökt förstå informanternas upplevelse av sina lektioner. Vissa har varit väldigt tydliga i vad de har tyckt medan andra har varit något mer tvetydiga. Därefter beskrivs varför informanterna har valt att sluta och detta silas genom deras upplevda nöjdhet. Finns det några gemensamma nämnare för dem som är *Mycket nöjda* eller kanske för de som är *Missnöjda*? Jag har försökt vara materialet så trogen jag kan i min bedömning enligt fenomenografins syn på validitet (Uljens, 1989). Här nedan följer en liten tabell över nöjdskategorierna:

Mycket nöjd	Ganska nöjd	Mindre nöjd	Missnöjd
1, Andreas (trp.)	2, Nisse 1, (git.)	2, Nisse 2 (git.)	3, Karl-Oskar (tr.)
5, Linnea 1 (git.)	6, Jasmin 1, (pi.)	10, Theresa (pi.)	5, Linnea 2, (git.)
8, Lisa (fl.)	9, Amanda (tr.)	11, Cecilia (git.)	6, Jasmin 2, (pi.)
12, Alex (pi.)	17, Bo (elb.)	13, Marcus (tr.)	14, Daniella (så.)

15, Kurt (elb.)

16, Alicia (elb.)

När en informant finns med i flera nöjdetskategorier här betyder det att den har haft olika lärare. Siffran 1 betyder en lärare och 2 betyder att det har varit en annan. Den andra läraren (2) har alltid bara varit en kort period och sedan har eleven slutat eller gått vidare.

Eftersom syftet med studien är att undersöka informanternas reflektioner kring varför de slutade ska framför allt *Utfallsrum 3 - Varför elever valde att sluta* läsas in i varje nöjdetskategori och se om några likheter eller skillnader finns mellan de olika kategorierna. De olika beskrivningskategorierna från *Utfallsrum 3 - Varför elever valde att sluta* kommer alltså vara uppstaplade i varje nöjdetskategori. Detta för att tydliggöra vilka anledningar informanterna har angett till att de slutade.

Mycket nöjd

Andreas (trp.), Linnea 1 (git.), Lisa (fl.), Alex (pi.), Kurt (elb.) och Alicia (elb.)

- Skola, 5 st. Alla utom en elev har angett att skolan har tagit över tiden som en anledning till att de slutade.
- Yttre anledningar, 5 st. Fyra informanter angav att de själva flyttade eller att deras kompis flyttade och en hade bristande självförtroende.
- Intressebaserat, 5 st. Två tappade intresset för instrument och två angav att de hade sport och övriga intressen som prioriterades före och en hade nått sitt mål.
- Sociala sammanhang, 4 st. Kompisen slutade, bandet blev inte av/splittrades eller att man inte gick med i någon orkester.

Ganska nöjd

Nisse 1 (git.), Jasmin 1 (pi.), Amanda (tr.) och Bo (elb.)

- Lektionsbaserat, 3 st. Lektionerna ansågs som lite tråkiga av två st och en ansåg att han lärde sig bättre hemma.
- Lärarbaserat, 2 st. Båda två slutade delvis på grund att deras gamla lärare slutade.
- Yttre anledningar, 2 st. En ansåg att det var för mycket eget ansvar och en menade att lektionstiden var för kort.
- Sedan anger en Skola, en anger Sociala sammanhang såsom att han slutade i bandet och en anger Intressebaserade anledningar. Hon tröttnade på instrumentet.

Mindre nöjd

Nisse 2 (git.), Theresa (pi.), Cecilia (git.) och Marcus (tr.)

- Lektionsbaserat, 3 st. Lektionerna beskrivs som tråkiga eller att de saknade variation och individanpassning.

- Lärarbaserat, 2 st. Här har informanterna beskrivit att utebliven humor och att personkemin inte fungerade som anledningar till att de slutade.
- Sedan är det enstaka spridda anledningar såsom Yttre anledningar (flytt), Sociala sammanhang (bandet slutade), Intressebaserat (ville hålla på med sport).

Missnöjd

Karl-Oskar (tr.), Linnea 2 (git.), Jasmin 2 (pi.) och Daniella (så)

- Lärarbaserat, 3 st. Linnea berättar om en lärare som direkt otrevlig, Jasmin om att den nya läraren inte hade någon känsla för henne som person och Karl-Oskar om sin lärare som tråkig och utan humor.
- Lektionsbaserat, 2 st. Lektionerna upplevdes som att de såg likadana ut, var tråkiga och inte individanpassade.
- En hade gärna spelat i band (Sociala sammanhang) och en hade problem med lektionstiderna (Övrigt).

Nedan står samma resultat upprädat i en tabell för en tydligare översikt.

Utfallsrum 3 - Varför elever valde att sluta, fördelat mellan olika nöjdetskategorier:

	Mycket nöjd	Ganska nöjd	Mindre nöjd	Missnöjd
Antal i gruppen	6	4	4	4
Intressebaserat	5	1	1	0
Lektionsbaserat	0	3	3	2
Lärarbaserat	0	2	2	3
Skola	5	1	0	0
Sociala Sammanhang	4	1	1	1
Yttre anledningar	5	2	1	1

Några tydliga mönster utkristalliserar sig ganska fort i tabellen ovan. Beskrivningskategorierna Skola, Yttre anledningar, Sociala sammanhang och Intressebaserat är överlägset mest representerade i nöjdetskategorin *Mycket nöjd*.

Beskrivningskategorierna Lärarbaserat och Lektionsbaserat är överlägset mest representerade i de övriga nöjdetskategorierna. I *Ganska nöjd* finns två utsagor om lärarna, men då handlar det om att bra lärare har slutat. I *Mindre nöjd* och *Missnöjd* handlar de lärarbaserade utsagorna om informanter

som är missnöjda med deras lärares humor, personlighet eller beteende generellt. Påfallande många har också berättat om tråkiga lektioner som har saknat variation och individanpassning.

De informanter märkta med ”2” har varit ganska nöjda eller mycket nöjda med sina lektioner fram till att de fick en annan lärare. Det är den andra läraren som är representerad som nr ”2”. De fick vara med i tabellen två gånger på grund att jag tycker att det är intressant att se hur viktig läraren är i undervisningssituationen.

Angående *Utfallsrum 1 - Lektionsinnehåll* och nöjdhet över lektioner är lektionsinnehållet ganska jämt utspritt över alla nöjdskategorier. Det är dock en som sticker ut, och det är Eget inflytande på lektionen som finns representerad av fem informanter i kategorin *Mycket nöjd*. I övriga nöjdskategorier är det en per kategori som har angett det. Det ska dock inte betonas för mycket eftersom de informanter märkta med ”2” inte har fått sitt lektionsinnehåll analyserat. Det innebär alltså att det i gruppen *Missnöjd* endast är Karl-Oskars och Daniellas lektionsinnehåll som är analyserat eftersom de andras lektionsinnehåll redan har blivit analyserat i en annan nöjdskategori.

Generellt sett är informanterna mer nöjda med sina lektioner än vad de är missnöjda. Om de som blev missnöjda med lärare 2 och tas bort och endast deras ”vanliga” lektioner räknas är det ännu fler som har varit nöjda, i det fallet är det sex stycken *Mycket nöjda*, fyra *Ganska nöjda*, tre *Mindre nöjda* och två *Missnöjda*. Alltså tio informanter åt det nöjda hållet och fem åt det missnöjda hållet.

4.5 Sammanfattning av resultat

Studiens syfte var att försöka förstå musikaliskt intresserade ungdomars uppfattningar och reflektioner om varför de valde att avsluta sin instrumental-/sångundervisning. Detta gjordes genom kvalitativa intervjuer som efter analys resulterade i tre olika utfallsrum. Utfallsrummen behandlar ämnena *Lektionsinnehåll*, *Lektionshöjdpunkter* och *Varför elever valde att sluta*. I resultatet framkom en mångfacetterad bild av varför de femton informanterna i studien har valt att sluta. Alla har angett ett antal anledningar till varför man har slutat, där vissa har vägt tyngre och vissa har vägt lättare. Några informanter har varit väldigt klara på varför de slutade och vissa har varit lite mer fundersamma och eftertänksamma.

Det framkomna resultatet från framförallt *Utfallsrum 3 - Varför elever valde att sluta* fördes in och silades genom hur nöjda informanterna var med sin undervisning. De som var *Mycket nöjda* med sin undervisning hade ett antal olika anledningar till varför de slutade. Dessa var att skolan tog för mycket tid, andra intressen (andra instrument, sport eller annat) som tar över, uteblivet musikaliskt sammanhang eller yttre anledningar såsom flytt, bristande självförtroende eller att man hade nått sitt mål.

De övriga som var *Ganska nöjda*, *Mindre nöjda* eller *Missnöjda* med sin undervisning redovisade i stort andra anledningar till varför man slutade. Här är svaren lite mer entydiga än i gruppen som var mycket nöjd, även om ovan nämnda anledningar också förekommer i dessa grupper. Det som var viktigast här var lektionsbaserade anledningar och lärarbaserade anledningar. Bland de lektionsbaserade anledningarna finns svar som utebliven variation, ingen individanpassning, man lärde sig bättre hemma och att det var tråkigt på lektionen. I kategorin lärarbaserade anledningar handlar det antingen om att en bra lärare slutade eller att läraren som man har haft inte hade någon humor, varit tråkig, att den inte har förstått eleven eller att personkemin inte riktigt har klickat.

Informanterna i nöjdskategorierna *Ganska nöjd*, *Mindre nöjd* och *Missnöjd* har påfallande ofta berättat om bristande lektionsinnehåll eller att de inte har fungerat bra ihop med läraren på olika sätt.

De *Mycket nöjda* har ofta berättat att de slutade på grund av yttre anledningar såsom flytt, skola, andra intressen eller uteblivet musikaliskt sammanhang.

5. Diskussion

5.1 Resultatdiskussion

I kommande resultatdiskussion knyter jag an till tidigare forskning samt mina forskningsfrågor. För att lättare kunna prata om de olika nöjdskategorierna framöver är de tre kategorierna *Ganska nöjd*, *Mindre nöjd* och *Missnöjd* sammanslagna till en som bara kallas *Mindre nöjd*. Den innehåller alla de tre kategorierna och består av tolv personer om de tre informanterna som räknades två gånger på grund av olika lärare ingår. De slås ihop eftersom informanterna i ovan nämnda kategorier har angivit liknande anledningar till varför de har slutat. De som har varit mycket nöjda med sin undervisning fortsätter vara gruppen *Mycket nöjd* och de består av sex personer.

5.1.1 Lektionernas innehåll och utehåll

Det framgick i studien att de femton informanterna alla har haft olika sorters undervisning med, sett över hela spektrat av informanter, ett varierat innehåll. Dock har det inte alltid upplevts så av den enskilde informanten, snarare har vissa lektioner haft ett tydligt ”utehåll”, alltså uteblivet innehåll.

Eget inflytande, samspel och musikalisk verklighetsanknytning

Eget inflytande över lektionen och samspel verkar förefalla som viktiga ingredienser i god undervisning. Det har även Jaasund (2012) och Granehall (2017) kommit fram till. Jaasund berättar om att källor till elevers motivation kan vara mål, *samspel*, gruppstillhörighet och jag-kan känsla. Granehall menade att det viktigaste var en tydlig kommunikation mellan elev och lärare vilket stärker elevernas eget inflytande över lektionen. Fem av de sex som upplevdes mycket nöjda med sin undervisning hade inslag av eget inflytande över sina lektioner. De eleverna som fick ägna sig åt ett mer komplext samspel berättar också att det var något av det bästa med lektionerna. Att göra det skapar också en god musikalisk verklighetsanknytning eftersom det uppstår en ”riktig” musikalisk situation, en musikalisk upplevelse. Kempe & West (2010) bekräftar vikten av elevers egna inflytande över lektionen, samspel och musikalisk verklighetsanknytning.

Musikalisk verklighetsanknytning är något som är tätt sammanflätat med samspel och sammanhang. Att få eleven att känna och förstå vad dennes instrument har för funktion och roll i elevens egen musikaliska verklighet. Om det jobbas med samspel och om eleven har ett musikaliskt sammanhang utanför lektionen bättras den musikaliska verklighetsanknytningen på. Läraren till informanten som spelade blockflöjt försökte att koppla blockflöjten till en musikalisk verklighet bland annat genom att spela modernare musik. Det höll dock inte i längden eftersom blockflöjten som instrument är lite svårare än andra att koppla till en musikalisk verklighet som är relevant för ungdomar. Blockflöjten är ovanlig i populärmusik men även i övriga mindre vanliga genrer. Detta blev tydligt för informanten eftersom hon anger svagt intresse för instrumentet som en av anledningarna till att hon slutade. Hon upplevde att det inte fanns någon plats för blockflöjten i det musikaliska landskapet

hon befann sig i. Detta bekräftar vad Holmberg (2010) säger i sin avhandling, att lärarna försöker anpassa undervisningen efter populärkulturen men också att elever kan få svårt att relatera till instrument som de sällan har hört i sin egna musikaliska verklighet.

Lärare bör fundera och finna ut hur man kan anknyta elevens musicerande till deras vardag på ett lämpligt sätt, att finna förebilder och idoler att se upp till som exempel. En elev utan musikalisk verklighetsanknytning riskerar att tröttna snabbare, och får troligtvis svårt att förstå varför den ska fortsätta spela den dagen det börjar bli motigt. En god musikalisk verklighetsanknytning skulle kunna hjälpa i ett sådant läge.

Varierad och individanpassad undervisning

Det har också framkommit i studien att utebliven variation och dålig individanpassning ibland är ett problem på instrument/sånglektioner. Flera informanter har angett detta som skäl till varför de slutade. Detta stämmer in med hypoteserna ”lärare som inte anpassar lektionerna efter elevens behov” och ”lärare som fastnar i ensidiga sätt att lära ut”. Enligt Kulturskoleutredningen ska kulturskolan utgå från barnens intressen och erfarenheter samtidigt som de ska få vara med och påverka innehållet och utformningen av lektionerna (SOU, 2016). Det verkar fortfarande finnas en del att jobba på där, även om det ska sägas att Kulturskolan som institution är ensamt representerad bland de *Mycket nöjda* informanterna och generellt ligger högre i nöjdhet än övriga institutioner och privata lärare som alla ligger bland de *Mindre nöjda* informanterna. Att som lärare sträva efter en undervisning som varieras och att lyssna på elevernas önsknings framstår i studien som relevant, vilket även Holmberg (2010) konstaterar att eleverna förväntar sig.

Övrigt innehåll

Det kan tyckas märkvärdigt att endast två elever av femton har berättat om improvisation som ett inslag på deras lektioner. Det hade kanske varit förstaeligt om jag endast hade intervjuat klassiska instrument där traditionen inte alltid bjuder in till improvisation, men jag förstod det ändå som att de flesta eleverna här har sysslat med mer pop/rockrelaterad musik även om några verkade jobba mer klassiskt (Alex och Jasmin till exempel). Dock är Alex en av de två (och Bo) som har improviserat vilket antyder att improvisation även förekommer inom den klassiska världen. Det är också endast två personer som har angett att de skapade musik på sina lektioner (Marcus och Kurt). Det var dessutom på mer renodlade ensemblelektioner. Ingen har alltså berättat om musikskapande som en del av deras vanliga instrument/sånglektioner, även om improvisation är en form av musikskapande. Detta bekräftar Kempe & West (2010), som berättar om improvisation som något få av de lärarna de har intervjuat arbetar med. De menar också att det finns forskning som styrker att både musikskapande och improvisation underlättar inläringen hos barn, varför detta borde vara naturliga inslag på instrument- och sånglektioner. Kempe & West (2010) anser att notläsning bör undvikas i början när man lär sig ett instrument och att ett överdrivet fokus på notläsning kan försvåra inläringen hos eleven. Alicia (elb.) berättade att det var skönt att slippa notläsningen på hennes baslektioner eftersom hon har upplevt på andra instrument att det var väldigt svårt. Lisa (fl.) förklarar också hur hon i flöjten mest spelade efter noterna och att de nästan aldrig jobbade med uttryck och känsla vilket hon har gjort mycket på senare tid i sången. Linnea (git.) introducerades för noter först efter några år och då upplevde hon det som bra och kul. Sett utifrån studien verkar Kempe & West (2010) ha sina poänger angående notläsning. Att börja för tidigt med notläsning kan vara problematiskt eftersom det kan bli en för stor ansträngning för eleven. När eleven har etablerat en grundteknik på sitt instrument och utvecklat sitt gehör så förefaller det dock naturligt att introducera notläsning som en del av lektionerna.

5.1.2 Lektionshöjdpunkter

De fyra beskrivningskategorierna som framkom är instrumentet, sociala sammanhang, egen utveckling och samspel. De tre sistnämnda matchar nästan exakt mot Jaasunds (2012) resultat där hon menar att mål, *samspel*, *grupp-tillhörighet* (sociala sammanhang) och *jag-kan känsla* (egen utveckling) är viktiga källor till elevers motivation.

I Markenstens studie (2006) framkom att flera barn valde sport framför musik eftersom det bland annat var mer socialt. Det korrelerar också med studiens resultat där fler än hälften angav just sociala anledningar som det bästa med deras lektioner. Med det sociala har informanterna menat den sociala relationen med sin lärare eller gemenskapen de har upplevt med övriga elever på lektionerna. Det sociala verkar alltså vara av stor vikt när det kommer till vad elever uppskattar med sina lektioner. Sju informanter hade gruppundervisning i studien, fyra av dem anger att gemenskapen i gruppen var något av det bästa. Samtidigt anger tre av informanterna med gruppundervisning att lektionerna inte upplevdes individanpassade. Det kan anas här att gruppundervisning är något som medför positiva sidor såsom gemenskap men också mer komplicerade problem som att anpassa undervisningen för alla. Alicia (elb.) var dock väldigt nöjd med sin gruppundervisning, hon gillade både det sociala och upplevde att lektionerna var bra upplagda. De fick dessutom välja låtar själva samtidigt som de följde ett gemensamt schema. Kempe & West (2010) och Kulturskoleutredningen (2016) förordar gruppundervisning och hävdar att den för med sig många positiva sidor vilket även bekräftas här. Dock reflekterar Kempe & West (2010) mycket lite i boken över att gruppundervisningen också brottas med vissa problem såsom att individanpassa undervisningen vilket i denna studien framstår som en viktig ingrediens för god undervisning.

I beskrivningskategorin *egen utveckling* berättade informanterna om att det bästa var att få lyckas med något, att klara av en svår passage eller ett svårt trumfill. Att få känslan av att "jag kan". Amanda (tr.) berättade om lyckan hon kände när hon hade lärt sig något svårt. Då ville hon bara sitta och spela det hon hade lärt sig om och om igen för att det lät så bra. Det kan vara något för oss pedagoger att tänka på. Det är lätt att ofta gå vidare till svårare utmaningar för att man vill pusha utvecklingen framåt så fort som möjligt, men tänk om vi lärare bara lite oftare stannade upp och lät eleven verkligen känna att den *kan* spela och att den kan skapa musik som låter bra själv. Det skulle kunna skapa fler stunder av goda musikaliska upplevelser för eleven, vilket i längden bör vara positivt (SOU, 2016; Kempe & West, 2010). Att detta inte alltid sker kan vara ett tidsrelaterat problem, ofta har elever väldigt korta lektioner varpå läraren kan känna att det är viktigt att ge eleven något nytt att öva på. Markensten (2006) anger i sin undersökning att flera elever har valt att sluta på grund av för korta lektioner. Jasmin (pi.) berättade också om att det var väldigt jobbigt med korta lektioner, hon hann bara få en ny läxa och sen förväntades hon att göra allt arbete hemma helt själv. I hennes fall utan musicerande föräldrar blev det en lång uppförsbacke att gå varje vecka. Vare sig vi som lärare har lektionstid som räcker till eller inte bör vi komma ihåg att låta eleverna spela det de kan för att stärka deras självförtroende och jag-kan känsla som även Jaasund (2012) förespråkar.

Att få spela tillsammans med andra eller med musikbakgrund är något som fem informanter har angivit som det bästa med lektionerna. Lite längre fram i diskussionen tas en mer holistisk titt på det sociala, samspelet och sammanhanget, så jag lämnar den diskussionen tills dess.

Den sociala relationen med läraren, gemenskapen med kompisarna i gruppen, att få känna att man utvecklas och att spela tillsammans är teman som informanterna har uttryckt som något av det bästa med lektionerna. Kulturskoleutredningen betonar också vikten av det sociala klimatet och detta

bekräftar ytterligare hur viktigt det är att ha ett musikaliskt sammanhang att spela i (SOU, 2016). Att vårda relationerna med eleverna och att lägga tid på att etablera goda relationer i en grupp kan också vara något att fundera över som pedagog.

5.1.3 Varför eleverna valde att sluta.

Anledningarna till varför elever har valt att sluta har varierat stort mellan de femton informanterna. Dock finns det vissa homogena drag, och det särskilt när de olika nöjdhetskategorierna läses in.

Lektionsinnehåll och lärare

Beskrivningskategorierna *lektionsbaserat* och *lärarbaserat* var dominerande anledningar till varför eleven valde att sluta bland de *Mindre nöjda* och helt frånvarande bland de som var *Mycket nöjda* med sin undervisning. Detta innebär alltså också att de *Mycket nöjda* har varit nöjda också med sina lärare. Enligt Markensten (2006) är de flesta nöjda med sin undervisning vilket min studie också bekräftar, men det finns fortfarande mycket rum för utveckling. Att det är viktigt med stimulerande och varierade lektioner uppkommer tydligt i studien. Av de tolv informanterna i gruppen *Mindre nöjda* har åtta av dem angivit lektionsbaserade anledningar till varför de slutade. Tråkiga lektioner, utebliven variation, dålig individanpassning och att man lärde sig bättre eller lika bra hemma var de anledningar som informanterna angav. I Kulturskoleutredningens utredning (SOU, 2016) frågade man ett antal sjätteklassare varför de slutade. Där kom det fram ett antal olika anledningar, men några av dem sammanfaller med vad studien har kommit fram till såsom; ”det var tråkigt”, ”missnöjd med undervisningen”, ”lärde sig inte något”, ”gillade inte läraren”, ”undervisningen varierades inte” och ”fick inte bestämma innehållet på lektionen själv”. Här skulle jag placera in fem av anledningarna i beskrivningskategorin *lektionsbaserat* och den sista ”gillade inte läraren” under *lärarbaserat*. Det framkommer också att läraren som person spelar en mycket viktig roll i varför vissa slutar. Fem av tolv bland de *Mindre nöjda* har angett lärarbaserade anledningar till varför de slutade. Här handlar det uteslutande om hur läraren betar sig eller är som person. Några har berättat om utebliven humor som en faktor, någon om att läraren bara var tråkig eller direkt otrevlig och någon om att deras personkemi inte stämde.

Sociala aspekter

Lite drygt hälften av de femton tillfrågade informanterna angav olika sociala aspekter (lärare ej inkluderade, har en egen kategori här ovan) som anledningar till varför de slutade. Fem berättade om samspel som det bästa med deras lektioner och åtta berättade att det sociala var det bästa med lektionerna. Det sociala verkar helt enkelt vara viktigt på flera plan, både i vad elever upplever som kul och varför de har valt att sluta. De som valde att sluta på grund av sociala anledningar gjorde det ofta på grund av uteblivet sammanhang. Bandet blev inte av, någon saknade ett band, andra bandmedlemmar hoppade av eller att kompiserna slutade. Dessutom menar lite mer än hälften (åtta) att det sociala var det bästa med lektionerna. Då menas ofta gruppens gemenskap (i gruppundervisning eller i ensemble på sidan) eller att läraren var inspirerande, engagerad eller förstående. Det sociala som anledning till att man slutade framstår som en av de större kategorierna till varför de *mycket nöjda* informanterna slutade. Fyra av sex berättade om uteblivet sammanhang som en anledning till att de slutade. Den musikaliska verklighetsanknytningen och att vara delaktig i ett musikaliskt sammanhang utanför lektionerna förefaller vara viktigt för elevers fortsatta intresse. Kulturskoleutredningen betonar som tidigare nämnt vikten av det sociala i kulturskolans arbete och premierar därför gruppundervisning (SOU, 2016). Dock bör också gruppundervisningen problematiseras. En informant i studien upplevde just gruppundervisningen som begränsande och valde delvis därför att sluta. Detta eftersom han tyckte att han lärde sig lika bra hemma då

lektionerna i grupp inte gick fram så fort som han ville och dessutom innehöll tråkiga låtar. En annan beskrev att han hade svårt att utvecklas eftersom han inte fick tillräckligt med hjälp, och det verkar ha berott på gruppundervisningens upplägg. I denna studie finns dessutom många olika sociala anledningar till varför eleverna har valt att sluta. Alicia (elb.) gick exempelvis i gruppundervisning men slutade delvis på grund av att hennes band med kompisarna aldrig blev av. Gruppundervisning har fördelar, men den sociala aspekten är större än så och behöver tänkas in på flera plan. Ett exempel kan vara just att ha flera olika lektioner i veckan såsom enskild och ensemble parallellt.

Övriga aspekter

Vidare finns beskrivningskategorierna *skola*, *yttre omständigheter* och *intressebaserat*. Fem av sex av de *mycket nöjda* informanterna angav skolan som anledning till att de slutade. Några elever berättade om att det helt plötsligt började forsa in läxor och att de helt enkelt inte orkade eller kunde ta sig tid för ett instrument längre, de halkade efter och skämdes på lektionerna eftersom de inte övade.

Jasmin (pi.) berättade att hon delvis slutade på grund av för kort lektionstid. Det var jobbigt att det blev mycket ansvar hemma att öva, och ibland förstod hon inte ens hur hon skulle öva själv. Hennes föräldrar kunde inte heller hjälpa henne, utan hon var helt utlämnad åt sig själv. Jeppson och Lindgren (2018) belyser detta eftersom de menar att kulturskolan skulle behöva hitta ett sätt att undervisa som minskar elevernas behov av stöd från föräldrarna. Detta för att skapa en mer jämlik kulturskola där alla kan ta del av undervisningen på ett bra sätt, oavsett föräldrarnas kunskap och engagemang. Om Jasmin hade fått en sådan undervisning är det möjligt att hon upplevt det som lättare att ta sig igenom undervisningen. Hennes undervisning verkar också ha varit ganska notinriktad vilket enligt Kempe & West (2010) också det kan ha försvårat hennes inläring, framförallt i början.

5.1.4 Det institutionella musicerandet och det informella musicerandet

Gullberg (2002) jämförde i sin studie ett rockband och ett gäng institutionella musikers sätt att ta sig an en låt. Hon intervjuade dessutom fyra st proffsmusiker om deras bakgrund. I slutet av avhandlingen frågade hon sig om de institutionella lärandemiljöerna stärker barn och ungdomars motivation till musikaliskt lärande? Studiens informant Theresa (pi.) verkade ha upplevt motsatsen. Hon beskrev att lektionerna var strikta, inte särskilt roliga och att hon saknade ”hype”. Hon gick på en musikskola i Schweiz. Marcus (tr.) spelade i en ensemble i en något mer informell miljö (studieförbund). Deras lektioner var uppbyggda kring att läraren gick runt och lärde ut på gehör. Det verkar enligt Marcus inte ha varit särskilt lyckat i det långa loppet heller eftersom han upplevde att lektionerna saknade variation och att det blev tråkigt efterhand. Någon som verkar ha fått det bästa av två världar i just denna frågan är Kurt (elb.). Han hade två lärare, en på kulturskolan och en från en folkhögskola. Kulturskoleläraren hade han i elbas och där lärde de sig fokuserat, effektivt och strukturerat på enskilda lektioner. De jobbade med teknik och olika låtar för att han skulle bli en bättre basist. Folkhögskoleläraren hade han i ensemble. Där spelade han med sitt band, och läraren var väldigt spel-inriktad. Han pekade sällan med hela handen utan gav snarare små tips och hintar till hur de kunde göra. Det upplevde Kurt som kreativt och roligt, de fick vara med och bestämma mycket själva på de lektionerna. De skapade också musik på sina ensemblelektioner. Detta är ett gott exempel på vad Jordhus-Lier (2018) har som bärande idé genom hennes avhandling. Hon menar att kulturskolan har problem med att djup kunskap värderas högre än bred kunskap inom musik. Hon vill att lärarna inom kulturskolan börjar samarbeta mer för att lättare kunna skapa ett klimat som tillgodoser både djup och bredd. Nu var inte Kurts lärare från samma ställe (en från

kulturskola och den andra från en folkhögskola), men hans situation var väldigt gynnsam, han uttrycker det själv också. Han menade att det var perfekt att kombinera den *djupa* kunskapen som han fick på sina baslektioner med den mer *breda* kunskapen som han kunde tillgodose sig på sina ensemblelektioner - detta från två olika lärare som enligt Kurt hade väldigt olika fokus och olika sätt att lära ut. Att få lärares olika specialiteter att användas för olika ändamål skulle kunna vara något för kulturskolan att tänka på. Något annat viktigt som belyses här är hur just enskild undervisning och ensemblespel *tillsammans* har potential att bli skapa en mycket god inlärningsmiljö vilket exempelvis Kempe & West (2010) inte belyser eftersom de mer kritiserar enskild undervisning och framställer gruppundervisning som det bästa.

Några av informanterna i studien har berättat om att det är ett lugnare och skönare klimat att lära sig i hemma. Det är ingen stress med att lära sig något till en viss tid och man får göra det på sina egna villkor, välja sina egna låtar som eftersöks på internet. Lite drygt hälften av de tio tillfrågade är dock överens om att inlärningen sker mer effektivt på en vanlig lektion. Det kan vara frustrerande att sitta hemma och inte veta vad man gör fel, och det kan vara svårt att nå samma utvecklingskurva som man kan ha med en lärare som hjälper till.

Georgii-Hemming och Kvarnhall (2011) menar att YouTube kan vara svårt att lära sig ifrån om man inte besitter ett visst kulturellt kapital. Eftersom informanterna i den här studien har tagit lektioner får det antas att de besitter ett visst kulturellt kapital. Det var ingen som nämnde att det var svårt att lära sig något via YouTube. Däremot var det flera som menade att inlärning ändå var effektivare på deras instrumentlektioner. Kanske att de har använt YouTube mer på det sättet som Lindgren (2016) beskriver i sin uppsats, där gymnasieungdomar berättar om deras användande av YouTube som medium. Där har det mera använts som ett komplement till elevernas vanliga lektioner, främst som ett sätt att lära sig nya låtar på. Just att lära sig nya låtar är det de flesta i den här studien har gjort på internet också.

5.2 Pedagogiska Implikationer

I studien har flertalet informanter beskrivit att de har varit nöjda med sin undervisning. Viktigt innehåll på lektionerna har varit elevernas egna inflytande, det sociala och att klara av saker. Lärarens inflytande spelar också en stor roll i hur elever trivs på sina lektioner. Drygt hälften av de *Mycket nöjda* informanterna angav läraren som en de viktigaste ingredienserna på lektionerna. Markensten (2006) menar att undervisningen i kulturskolan bör bli mer differentierad och individanpassad. Det stämmer in med studiens resultat, eftersom fem av de sex *Mycket nöjda* angav att de fick ha eget inflytande över lektionen. Dessutom angav fem av de tolv *Mindre nöjda* informanterna att de slutade delvis på grund av just bristande individanpassning och utebliven variation.

Av de *Mycket nöjda* angav fyra av sex att de slutade på grund av uteblivet sammanhang. I hela studien angav sju av femton att uteblivet sammanhang var en del i att de slutade. Vi som pedagoger bör ställa oss frågan hur vi kan få våra elever att bli delaktiga i olika musikaliska sammanhang. Att ha ett musikaliskt sammanhang att applicera sin kunskap i framstår i studien som viktigt. Musikaliska sammanhang kan se olika ut, till exempel att spela i band, en orkester, ett storband eller spela med kompisar på fritiden. Men att lära eleverna stå på egna musikaliska ben skulle också kunna liknas vid att skapa ett musikaliskt sammanhang. Att lära sig skriva musik, att spela kompletta musikstycken (på gitarr/piano till exempel), att lära sig spela och sjunga samtidigt, att spela in och lägga ut på internet eller att lära sig ett inspelningsprogram för musikproduktion. Dessa

skulle också kunna vara ett slags sammanhang där man som musiker kan överleva och fortsätta frodas även om man saknar de mer ”vanliga” sammanhangen.

I studien har också ”tråkighet” angetts som skäl till varför elever har slutat. Vissa angav att det blev tråkigt på grund av bristande variation eller någon annan anledning. Vissa menar bara att lektionerna i sig själva var trista och lite grå. Två elever kopplar ihop tråkigheten direkt med sin lärare, att läraren beskrivs som tråkig och utan humor eller bara lite trist och strikt. Lärare har angetts av fem av de *Mindre nöjda* som en anledning till att de slutade. De har beskrivits som tråkiga, utan humor, otrevliga eller att personkemin inte stämde. Även om det inte är särskilt många (två st) som pratar om utebliven humor som en anledning är det ändå något att beakta. Kanske är det utebliven humor det handlar om, kanske kan det vara att läraren inte riktigt har lyckats skapa en relation till eleven. Eftersom många också har berättat om vikten av det sociala (åtta av femton) på lektionerna är det möjligt att förstå att relationer är något som de flesta människorna värderar högt i en undervisningssituation, både till läraren och andra elever. Flera har berättat om läraren eller lärarens engagemang som det bästa med lektionerna. Kan det tänkas att musikhögskolor och kulturskolor skulle behöva diskutera vikten av relationsskapande i undervisningssammanhang och kanske erbjuda kurser och vidareutbildning för elever och personal inom ämnet?

Jordhus-Lier (2018) menar att kulturskolorna bör satsa på att hitta sätt att få kompetenta lärare att samarbeta på så att båda behoven bredd och djup kan tillgodoses. Detta upplevde informanten Kurt (elb.) på sina lektioner, dock via två olika skolor. Kan den idén vidareutvecklas inom kulturskolan? Att hitta sätt att nå en diversifierad undervisning, där det finns både djup på exempelvis enskilda lektioner men också bredd som skulle kunna ske i grupp. Att hitta en mix av lärare med olika kvaliteter som tillsammans kan skapa en god helhet.

5.3 Vidare forskning

Studien har studerat elevernas perspektiv på varför de slutade. För att nå en djupare dimension och en ytterligare förståelse för varför de slutade hade det varit intressant med en studie där både lärare och elever intervjuas. Det har också framkommit i studien att enskilda lektioner har uppskattats av några informanter. Eftersom enskilda lektioner och grupplektioner har något olika kvaliteter hade det varit intressant att undersöka när de olika formerna är som mest lämpliga. Finns det olika kunskaps- och ambitionsnivåer som passar olika bra för de olika formerna? Det har också framkommit i studien att lärarens personlighet och humor spelar in i hur lektionerna upplevs av eleverna. Att observera lektioner utifrån ett relationsperspektiv mellan lärare och elever skulle kanske kunna klargöra lite mer hur vi som lärare bör bygga våra relationer till eleverna.

5.4 Slutord

Att vara lärare är en krävande uppgift. Alla elevers behov ska tillgodoses, läraren ska dessutom klicka personligt med alla elever, ha humor, kunna undervisa både i grupp och enskilt, se till att det sociala fungerar bra på lektionen, se till att alla känner ”jag-kan-känslan” och samtidigt se till att alla har ett musikaliskt sammanhang utanför lektionerna. Detta är kanske en omöjlig uppgift, men att lära sig och förstå hur god undervisning kan skapas och sträva efter att ens egen undervisning ska vara så bra som möjligt är väl ett rimligt mål att sätta. Följande anledningar har varit tongivande för att elever har slutat:

- Utebliven variation och individanpassning
- Uteblivet musikaliskt sammanhang utanför lektionen, exempelvis inget band att spela med
- Tråkiga lektioner, eleven lärde sig lika bra hemma
- Personkemin med läraren fungerar inte
- Skolan tar över
- Andra intressen tar över, svalt intresse för instrumentet
- Flytt

I studien framstår följande faktorer som viktiga för en god undervisning:

- Att eleven får ha eget inflytande över lektionerna
- Varierat lektionsinnehåll
- Individanpassade lektioner
- Att eleverna känner att de utvecklas, ”jag-kan-känsla”
- Musikaliskt sammanhang utanför lektionerna, musikalisk verklighetsanknytning
- Ett trevligt socialt klimat på lektionerna
- God relation med läraren
- Variationen mellan anpassad enskild undervisning och ensemblektioner

Referenser

- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre och Passeron, Jean-Claude. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DiMaggio, Paul. 1982. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47 (2): 189 - 201.
- Elfverson, Karin och Elfverson, Kristina. 2008. *Elevs motivation i musik- och kulturskolan - ur ett elevperspektiv*. C-uppsats: Göteborgs Universitet 2008
- Georgii-Hemming, Eva och Kvarnhall, Victor. 2011. YouTube som musikalisk erfarenhet [Elektronisk resurs]. *Perspektiv på populärmusik och skola*. 143-164. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-11157>
- Granehall, Lina. 2017. *Motivation på musik och kulturskola - en studie om elevs motivationsfaktorer utifrån ett elev- och lärarperspektiv*. C-uppsats: Linneuniversitetet 2017
- Gullberg, Anna-Karin, 2002. *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Diss., Luleå : Univ., 2002
- Jaasund, Anette. 2012. *Motiverad att fortsätta spela?! Några träblåsares syn på motivation hos sina elever*. C-uppsats: Musikhögskolan Ingesund, 2012
- Jeppson, Cecilia och Lindgren, Monica. 2018. Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*: 1 - 20
- Jordhus-Lier, Anne. 2018. *Institutionalising versatility, accommodating specialists: a discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Diss., Oslo: Norges musikkhøgskole

- Holmberg, Kristina. 2010. *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2010
- Kempe, Anna-Lena och West, Tore. 2010. *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt
- Kruse, Nathan B. och Veblen, Kari K. 2012. Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5 (1): 77 - 87.
- Lindgren, Björn. 2016. *Varför YouTube? Fem gymnasieelevers instrumentövande med YouTube som lärare*. C-uppsats: Linneuniversitetet 2016
- Markensten, Karin. 2006. *Varför slutade du i Kulturskolans musikundervisning?*. Stockholm: Forskningsenheten, Kulturförvaltningen.
- Marton, Ference och Booth, Shirley. 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa och Davidson, Bo. 2011. *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur
- SOU 2016:69. Kulturskoleutredningen. *En inkluderande kulturskola på egen grund*.
- Tivenius, Olle. 2008. *Musiklärartyper*. Diss., Örebro Universitet 2008
- Thorgersen, Ketil och Zandén, Olle. 2014. The Internet As A Teacher. *Journal of Music, Technology & Education* 7 (2): 233 - 244.
- Uljens, Michael. 1989. *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur