



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE
Höstterminen 2012
Läroarbjudningen i musik
Annie Lönngrén
Sofia Nelson

Stolthet och fördom
En studie om blockflöjtens status i dagens kultur- och musikskola

Handledare: Maria Becker-Gruvstedt

Abstract

Titel: Pride and Prejudice. A Thesis on the Recorder and its Position in the Municipal Music School of Today.

Author: Annie Lönngren and Sofia Nelson

The purpose of this thesis is to examine the status of the recorder in the municipal music school today from the beginner students' and the recorder teachers' perspectives. The study consists of two separate parts. The first one, Study 1, focuses on beginner students' attitudes to the recorder as an instrument whereas Study 2 examines the recorder teachers' descriptions of recorder teaching and their working conditions. The comprehensive and common research question for both studies is as follows: What is the status of the recorder in the municipal music school of today seen from teachers' and beginner students' perspectives? Based on a qualitative methodology, interviews were conducted with eleven beginners and four recorder teachers. Based on the results of both studies, several conclusions can be drawn. The beginner students do not primarily see the recorder as a beginner's instrument. However, this view is still common among parents, which could possibly affect the students' views as well. To strengthen the status of the recorder, it is important that the recorder teacher provides an overview of the instrument's full capacity and introduces students to a future with the instrument. If there were national curricula on how to use the recorder in the municipal music school, the status of the recorder could possibly be strengthened.

Keywords: recorder; instrumental teaching; beginner student, music education; music teacher; the municipal music school, border factors; parents

Sammanfattning

Titel: Stolthet och fördom. En studie om blockflöjtens status i dagens kultur- och musikskola.

Författare: Annie Lönngren och Sofia Nelson

Syftet med denna uppsats är att undersöka blockflöjtens status i dagens musik- och kulturskola, sett ur nybörjarelevers och blockflöjtpedagogers perspektiv. Studien består av två separata undersökningar; studie 1 som fokuserar på nybörjarelevers attityder till blockflöjten som instrument och studie 2 som undersöker hur blockflöjtpedagoger beskriver ramar för sitt arbete. Den övergripande och gemensamma forskningsfrågan för båda studierna är: Vilken är blockflöjtens status i musik- och kulturskolan idag, sett ur lärares och elevers perspektiv? Vi har använt oss av den kvalitativa forskningsintervjun som metod för våra undersökningar. Intervjuer gjordes med elva nybörjarelever och med fyra blockflöjtpedagoger. Utifrån framkomna resultat av studie 1 och 2 kan flera slutsatser dras. Nybörjareleven ser inte blockflöjten i första hand som ett nybörjarinstrument, utan denna status hålls levande av först och främst föräldrar. För att stärka blockflöjtens ställning är det viktigt att som lärare ge en helhetsbild av instrumentets fulla kapacitet och introducerar eleverna till en fortsättning med instrumentet. Om kultur- och musikskolan hade haft nationella kursplaner i hur instrumentet ska användas i undervisningen skulle eventuellt blockflöjtens status stärkas.

Sökord: blockflöjt; instrumentalundervisning; nybörjarelev; musikpedagogik; musiklärare; ramfaktorer; musik- och kulturskola; föräldrar

Person A: För att jag tänker litegrann så här. Instrumentet blockflöjt, stackars instrument på nå't vis. Det känns ju mer som en barnleksak än ett instrument.

Person B: Fast det är ju ganska svårt ändå.

Person A: Ja, det är jättesvårt. Jag hittar, går in och hittar på Lunds universitet, de har en 120 poängs högskolekurs i...

Person B: I blockflöjt?

Person A: ... i blockflöjtsspel. Så att det är ju liksom ett riktigt instrument, men jag tror inte nå'n människa ser på en blockflöjt som liksom, som ett instrument på det sättet. Eller?

Person C: Nä, det är mycket möjligt att det fått ett oförtjänt rykte om att det är ett så'nt där blockpip... eh... flöjt...

Person B: Det låter ju inte jättefint. Det gör det ju inte, det kan man ju inte säga.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Uppsatsens struktur	1
2. Bakgrund till problemområdet	3
3. Syfte	5
3.1. Gemensam forskningsfråga	5
3.2. Studie 1	5
3.2.1 Syfte.....	5
3.2.2. Huvudforskningsfråga	5
3.2.3. Arbetsfrågor.....	5
3.3. Studie 2	5
3.3.1 Syfte.....	5
3.3.2 Huvudforskningsfråga	5
3.3.3. Arbetsfrågor.....	5
4. Begrepp	6
4.1. Kultur	6
4.2. Musik.....	7
4.3. Attityder	7
5. Historisk bakgrund	9
5.1. Blockflöjtens status ur ett historiskt perspektiv	9
5.1.1. Blockflöjtens och den tidiga musikens återuppståndelse	9
5.1.2. Tillverkning och spridning av blockflöjten	10
5.1.3. Tidig-musik-rörelsen	10
5.1.4. Blockflöjtens status som musikpedagogiskt instrument	11
5.1.5. Blockflöjtens status i högre utbildning	12
5.1.6. Blockflöjten idag	13
5.2. Den kommunala musikskolans uppkomst och framväxt	14
5.2.1. 30- och 40-talets Sverige	14
5.2.2. Den kommunala musikskolans bildande	15
5.2.3. Den kommunala musikskolans utveckling	16
5.3. Musik- och kulturskolans dagsläge - syfte och mål	17
6. Tidigare forskning	19
6.1. Barns utveckling i 7-12-årsåldern.....	19
6.2. Vygotskij och Montessori	20
6.3. Barns musikaliska lärande ur ett pedagogiskt perspektiv	20
6.3.1. Social tillhörighet	23
6.4. Musik- och Kulturskolors organisation och innehåll	23
6.5. Det musikpedagogiska fältet	24
7. Metod	26
7.1. Kvalitativ forskningsmetod	26
7.2. Forskningsintervju	27

7.3. Induktivt arbetssätt och kontextuell kunskap	27
7.4. Att intervjua barn	28
7.5. Studie 1	29
7.5.1. Förberedelser	29
7.5.2. Urval	29
7.5.3. Genomförande	29
7.5.4. Etiska överväganden	30
7.5.5. Studiens tillförlitlighet.....	30
7.5.6. Transkription och analys	31
7.5.7. Presentation av informanter	31
7.6. Studie 2	32
7.6.1. Förberedelser	32
7.6.2. Urval	33
7.6.3. Genomförande.....	33
7.6.4. Transkription.....	34
7.6.5. Tolkning och analys.....	34
7.6.6. Etiska överväganden.....	34
7.6.7. Studiens tillförlitlighet.....	35
7.6.8. Möten och presentation; samtalen med lärarna	35
8. Resultat - Studie 1	37
8.1. Bakgrund och förväntningar	37
8.1.1. Varför blockflöjt?	37
8.1.2. Förväntningar	38
8.1.3. Enkelt och svårt	38
8.2. Dagsläge och framtidsutsikter	39
8.2.1. Ett socialt sammanhang.....	39
8.2.2. De andra blockflöjterna	40
8.2.3. Om övning och vuxnas engagemang.....	41
8.2.4. Vad ska man använda blockflöjten till?	42
8.3. Sammanfattning	43
8.4. Metoddiskussion	44
8.4.1. Informanterna	44
8.4.2. Rollen som intervjuare	44
9. Resultat - Studie 2	46
9.1. Blockflöjtsundervisningen förr - sedd i dagens ljus	46
9.1.1. Den obligatoriska blockflöjtsundervisningen.....	46
9.1.2. Ett enskilt arbete som andra instrumentallärare kunde få utföra	47
9.1.3. Elevers attityder igår.....	47
9.1.4. Sammanfattning och analys.....	48
9.2. Lärarnas syn på elevers motiv till att välja blockflöjt idag	48
9.2.1. Barnet i kontakt med blockflöjten	48
9.2.2. Föräldrarnas perspektiv och påverkan i valet.....	50
9.2.3. Det första instrumentet	52
9.2.4. Förebilder saknas.....	52
9.2.5. Relationer	52
9.2.6. Sammanfattning och analys.....	53
9.3. Jämförelse; förr och idag	54
9.3.1. Skillnader – attityden till blockflöjt har förändrats	54

9.3.2. Skillnader – attityden till musikundervisning har förändrats	55
9.3.3. Likheter - attityden till blockflöjt har inte förändrats	55
9.3.4. Sammanfattning och analys.....	56
9.4. Synen på musik- och kulturskolans mål för undervisningen.....	57
9.4.1. Sammanfattning och analys.....	60
9.5. Metoddiskussion.....	61
10. Gemensam diskussion	62
10.1. Motiv till att välja blockflöjt	62
10.1.1. Motiv i relation till blockflöjtens status.....	63
10.2. Blockflöjtsundervisningen.....	65
10.2.1. Blockflöjtsundervisningen i relation till instrumentets status	66
10.3. Mål och mening	68
10.4. Slutsats	69
11. Vidare forskning.....	71
Referenser.....	72
Bilagor.....	76
Bilaga 1: Intervjumall – Studie 1.....	76
Bilaga 2: Intervjumall – Studie 2.....	77
Bilaga 3: Blankett till föräldrar – Studie 1	78

1. Inledning

Vi som är författare till dessa forskningsstudier började våra resor tillsammans med blockflöjten år 1991; Sofia Nelson på Kommunala Musikskolan i Östra Göinge och Annie Lönngren på Kommunala Musikskolan i Stockholm. På skilda håll har vi tagit med oss olika erfarenheter från denna vår första tid med instrumentet. När vi sedan för första gången möttes på Musikhögskolan i Malmö (MHM), tretton år senare, fortsatte våra parallella vägar löpa sida vid sida. Efter tre år i skolans C-korridor gavs en gemensam examenskonsert vilken resulterade i varsin kandidatexamen i blockflöjt. Tillfälligt skildes våra vägar åt; Annie studerade i Utrecht och Sofia i Bologna. Vi möttes igen under det sista året på masterutbildningen på MHM. Efter examen 2009 blev vi delar av samma duo – Annie&Sofia. Genom denna uppsats avslutar vi nu tre terminers studier, en pedagogisk påbyggnad; Lärare i Musik (LiM), på MHM.

Den ovan beskrivna bakgrunden om hur vi blev blockflöjtister får stå som metafor för våra forskningsstudier. Vi började denna studie samtidigt. Vi satte oss tillsammans i Västra Hamnen och gick igenom musik- och kulturskolors beskrivningar om instrumentet. Det vi läste väckte blandade känslor. Vår syn på instrumentet speglades inte helt och hållet av hemsidorernas innehåll. De två forskningsstudierna tar sin utgångspunkt i de skilda beskrivningarna av blockflöjten. Vi formar en gemensam bakgrund till problemområdet som följs av syften och frågeställningar. Vi undersöker på skilda håll, och finner attityder till blockflöjten från elever och lärare genom samtalsintervjuer. Vi läser litteratur, vi genomför och vi skriver ner våra egna resultat. I slutet möts vi i en gemensam diskussion, slutsats och vidare forskning.

Till sist i denna inledning vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Maria Becker-Gruvstedt som noggrant, konstruktivt och engagerat stöttat oss genom processen fram till denna 86 sidor långa uppsats. Vi vill även tacka våra informanter, för de givande samtalen vi fått och för att de delat med sig av sina tankar och erfarenheter. Tack!

1.1. Uppsatsens struktur

Det första kapitlet, ”Bakgrund till problemområdet”, är författat av oss båda. Annie är ansvarig för efterföljande kapitel, där begreppen kultur, musik och attityder definieras. Därefter följer ”Blockflöjtens status ur ett historiskt perspektiv”, en avdelning i kapitlet ”Historisk bakgrund” som Sofia är ansvarig för. Annie är författare till avdelningen om musik- och kulturskolans uppkomst, framväxt och dagsläge. Kapitlet ”Tidigare forskning” börjar med ett avsnitt om barns utveckling och ett om barns musikaliska utveckling ur ett pedagogiskt perspektiv. Det har Sofia skrivit. Detta kapitel avslutas med Annies texter om musik- och kultursko-

lans organisation och det musikpedagogiska fältet. Litteraturen i sin helhet ligger till grund för båda studierna; studie 1 är Sofias undersökning och studie 2 är Annies. Metodkapitlet inleds med en gemensamt författad del, därefter följer två separata metodavsnitt. Studiernas resultat redovisas var för sig tillsammans med analys och metoddiskussion. Vi avslutar med en gemensam diskussion, slutsats samt vidare forskningsförslag. Vi står båda bakom uppsatsen i sin helhet.

2. Bakgrund till problemområdet

Under sommaren 2012 satt vi i Västra Hamnen i Malmö och gick igenom Skånes alla musik- och kulturskolors hemsidor för att få en bild av hur blockflöjten porträtterades och presenterades. Det är inte alla skolor som erbjuder kurser i blockflöjt och det är inte alla som beskriver instrumentet via sin hemsida. Nedan följer ett antal citat från några av de musik- och kulturskolor som erbjuder och beskriver instrumentet. Vi låter citaten till att börja med tala för sig själva.

Varför spela ett instrument när du kan spela flera? Med blockflöjten får du möjligheten att lära dig behärska *alla* storlekar men främst sopranen. Blockflöjt är något för dig som gillar variation och vill spela flera instrument! (Eslövs Kulturskola)

Blockflöjten är ett bra nybörjarinstrument men också ett instrument som kan ge dig många musikaliska upplevelser i olika ensembleformer. (Kulturskolan Trelleborg)

Billig att köpa och lätt att ta med sig – samtidigt ett fint instrument som man kan öva på ett helt liv utan att bli fullärd!

Det första instrumentet barnen brukar välja i Kulturskolan är blockflöjt. Den är billig att köpa, lätt att ha med sig, inte särskilt svårt att lära sig och framförallt fungerar den bra i gruppundervisning. Lektionerna hålls på ordinarie skoltid vilket ger möjlighet för alla barn att lära sig ett instrument.

[...]

Det är inte obligatoriskt att spela blockflöjt innan man väljer vidare till ett annat instrument, men det ger spelvana och många kunskaper som man har nytta av. (Kulturskolan Skurup)

Blockflöjten är inte bara ett lättspelat instrument som man gärna provar först, utan på blockflöjten kan du också utveckla din spelskicklighet precis som på något annat instrument. (Kulturskolan Lomma kommun)

Blockflöjten har funnits sedan 1400-talet och finns i många olika storlekar. I någon av Kulturskolans olika blockflöjtsensembler kan man spela musik från medeltid, renässans och barock. (Kulturskolan Lund)

Bruket av musik kan bli ett slagfält där olika intressen möter varandra, menar Lilliestam (2011). I vardagliga samtal kan musik och kultur beskrivas som något fult och fint; bra och dåligt. Vad som är fult och fint idag behöver inte vara det i morgon. Detta är något som blivit uppenbart först på senare tid, menar Sundin (2003). I takt med tidens gång och samhällets strukturella förändringar förändras tankar och uppfattningar om konst och estetik (Sundin, 2003). Från en tid till en annan kan musikstilar värderas på olika sätt. Inte sällan får skilda musikaliska stilar och genrer flera andra innebörder, de ges associationer och står för värderingar och ideologier (Lilliestam, 2011).

Vi söker en flerdimensionell syn på sambanden mellan blockflöjten och människors tankar kring den, genom att titta på ”*mötet mellan musik och människa i en viss situation och innan-*

för ramen av de kulturellt givna förutsättningarna” (Lilliestam, 2009, s. 69). Musik- och kulturskolan är knuten till två världar, där det estetiska och konstnärliga står för den ena och miljön där verksamheten befinner sig för den andra. På samma sätt menar Gustavsson (2000) står musikpedagogikens fält mellan två poler; en pol kring skolan och skolundervisningen och en pol nära det institutionaliserade musikkivet.

Denna uppsats är ett försök att för oss själva sätta punkt för vår inre kamp: mellan stolthet och fördom. Stoltheten vi känner inför instrumentet, dess karaktär och alla möjligheter till fördjupat konstnärligt uttryck som det kan ge, ställer vi mot det som vi upplever som andras fördomar kring instrumentet som ett introduktionsinstrument som används för att komma vidare till andra instrument och former av musicerande.

3. Syfte

Det övergripande syftet med uppsatsen är att undersöka blockflöjtsundervisningens status och ställning i musik- och kulturskolor idag utifrån två olika perspektiv; pedagogens och nybörjarens.

3.1. Gemensam forskningsfråga

Vilken är blockflöjtens status i dagens musik- och kulturskola, sett ur lärares och elevers perspektiv?

3.2. Studie 1

3.2.1 Syfte

Att undersöka blockflöjtens status hos nybörjarelever, deras syn och förväntningar på instrumentet och undervisningen på tre musik- och kulturskolor i södra Sverige.

3.2.2. Huvudforskningsfråga

Hur ser nybörjarelever på blockflöjten som instrument?

3.2.3. Arbetsfrågor

Vilken attityd har nybörjareleven till instrumentet? Varför?

Vilka förväntningar hade eleven innan starten? Motsvaras förväntningarna?

Vilken potential ser eleven i instrumentet, hur ser tankar och funderingar ut vad gäller framtiden med instrumentet?

3.3. Studie 2

3.3.1 Syfte

Att undersöka bilden av hur blockflöjtspedagoger beskriver sitt arbete; utifrån deras syn på elevers attityd till instrumentet; i relation till undervisningens ramar igår och idag; i ett Sverige där verksamheten för musik- och kulturskolor ofta ifrågasätts.

3.3.2 Huvudforskningsfråga

Hur beskriver studiens blockflöjtspedagoger ramarna för sitt arbete?

3.3.3 Arbetsfrågor

Vad har pedagogerna för syn på elevers motiv till att få undervisning i blockflöjt?

Hur beskriver pedagogerna blockflöjtsundervisningen; igår och idag?

Vad har pedagogerna för syn på ledningens intentioner med blockflöjtsundervisningen?

4. Begrepp

I följande text förklaras begreppen kultur, musik och attityder som finns inom det musikpedagogiska fältet.

4.1. Kultur

Sundin (2003) skriver att vid användning av ordet kultur före andra världskriget menade man oftast specifikt konstarterna. Inom dessa konstarter beskrevs kulturen utefter dess smakhierarki, en del konst var finare än annan. Efter andra världskriget däremot ifrågasattes kulturbegreppet. Det kom att delas i två kategorier; kultur som konst och kultur som livsform. Dessa kategorier kunde också refereras på ett antagonistiskt sätt mot varandra, som fin och ful; högkultur (det traditionella) mot lågkultur (det folkliga och det populära). Samtidigt, kring 1960- och 70-talet, började den folkliga och populära kulturen ses som lika mycket värd som finkulturen. 1982 publicerades en rapport med titeln *Forskning om kultur*, där en arbetsgrupp föreslog två kulturbegrepp; det antropologiska och det estetiska (Sundin, 2003). Det antropologiskt betingade kulturbegreppet definieras bland annat som gemensamma normer och värderingar, gemensam tro och gemensam förståelse av begrepp om moral och demokrati; det estetiska står för något som anses ”högt” eller ”förfinat” (Tivenius, 2000). I våra studier anser vi det vara berättigat att förklara de olika begreppsdefinitionerna då vi menar att blockflöjtsundervisningen rör sig inom det estetiskt betingade kulturbegreppet, samtidigt som det för musik- och kulturskolans ramar finns en specifik kultur inom den antropologiska definitionen.

1976 gav Svenska Kommunförbundet (idag kallat Sveriges kommuner och landsting) ut en skrift om den kommunala musikskolan. Skriften reviderades 1984 och har under många år använts som guide för lokala kultur- och musikskolors verksamhetsutveckling, men den uppkom även i ett syfte att föra in de skilda kommunernas verksamheter under en gemensam lupp. Inledningsvis beskriver författarna tidens syn på kultur som en ”samhällelig fasadutsmyckning” (s. 9), något som samhället skapar när allt annat är organiserat:

Människans kulturbehov står i tur att bli beaktade då man har nått tillfredsställande lösningar av bostadsproblem, livsmedelstillgång, social trygghet, sjuk- och hälsovård och försvar mot yttre fiender. [...] Utan kultur går det, fysiskt sätt, att hålla sig vid liv. Är överlevnad ett slutmål så är kulturen försumbar (s. 9).

Skriften kan ses som ett försvar för musik- och kulturskolans verksamhet och behov av utveckling. Denna syn på kultur anser vi är relevant att lyfta fram, då verksamheten i flera kommuner återigen är ifrågasatt.

4.2. Musik

Lilliestam (2009) anser inte att det går att göra någon enkel och allomfattande definition av begreppet musik, men försöker ändå: ”icke-verbala av människan organiserade ljud som hon på olika sätt använder socialt och tillskriver betydelser” (s. 33). Han skriver tillsist att det alltid rör sig i navet kring det klingande, vilket är det redskap för musik människan kan bruka på olika sätt. I sin bok *Musikliv* frågar Lilliestam varför man spelar musik och menar att det är en fråga som vi ofta inte ställer. ”Försöker vi formulera svar på frågan framstår de lätt som självklara: det är roligt, det är viktigt, det är meningsfullt, man måste.” (s. 77). Det sista, ”man måste”, menar Lilliestam är ett typiskt svar från de som sysslar med musik. Musiken fyller en stor funktion för många människor, en av dem är den sociala verksamheten som körer, band, spelmannslag och orkestrar fyller (Lilliestam, 2009). För medlemmen kan det sociala vara minst lika viktigt som musiken. ”Att vara medlem i en ensemble ger människor en känsla av sammanhang, mening och trygghet. Alla ensembler utvecklar ett inre liv, en kultur och en historia med traditioner [...]” (s. 79). Han skriver vidare om hur musiken påverkar vårt känsloliv. Det är vanligt att använda musik aktivt och medvetet för att påverka sig själv exempelvis för att ladda upp eller slappna av. Musik kan verka både tröstande och stärkande. Genom att lyssna eller spela musik kan en människa bearbeta, rensa ut och gå vidare. Att musik finns med ger en påminnelse om att man inte är ensam (Lilliestam, 2009).

4.3. Attityder

I våra studier finns ett gemensamt syfte i att undersöka elevers och lärares attityder till blockflöjt. Tivenius (2008) förklarar attityder i sin avhandling om *Musiklärartyper, en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* och ger dess innebörd till hur normer och värderingar förhåller sig i tanke, ord och handling. Tivenius studerade genom att upprätta en typologi för musiklärare vid kommunala musik- och kulturskolor hur deras attityder och värderingar ”i frågor som rör demokrati i vid mening avspeglas i verksamheten” (s. 9). Han skriver i avhandlingens problemområde att ”traditioner har stor makt över attityder och värderingar” (s. 8). Han menar att det många gånger finns ett inbyggt försvar för traditioner, både för enskilda som inom en grupp. Fortsatt skriver han om försök att förändra attityder i mindre och homogena kulturer där medlemmar inte har direkt ”behov av förändring möter sannolikt motstånd” (s. 9). I detta perspektiv finner vi det intressant att undersöka vilka attityder till blockflöjten som framkommer ur elevers och pedagogers perspektiv.

5. Historisk bakgrund

Vi anser att det är av relevans att kortfattat beskriva blockflöjtens historik för att ge läsaren en bakgrund och för att kunna problematisera blockflöjtens status i ett vidare perspektiv. Därför beskrivs här en redogörelse för blockflöjten genom historien. Våra forskningsstudier ligger i fältet för musik- och kulturskolans verksamhet. Sist i kapitlet beskriver vi verksamhetens uppkomst och hur det kom att bli en framgångssaga, en del av den svenska kommunala strukturen.

5.1. Blockflöjtens status ur ett historiskt perspektiv

I Tyskland grävde arkeologer 2009 fram det idag äldsta fyndet av en flöjt, 35 000 år gammal. Flöjten är tillverkad av ben från en gam, har fem fingerhål och är 20 centimeter lång. (Wennerström, 2010). Instrumentet har således en urgammal historia, men efter en kort summering av blockflöjtens storhetstid under barocken kommer detta avsnitt att fokusera på återupptäckten av blockflöjten och den tidiga musiken, under 1900-talet.

Renässansen (ca.1400-1600) var blockflöjtens första storhetstid. Under denna tid konstruerades instrument, inte bara blockflöjter, i consorts (familjer), för att de skulle klinga bra tillsammans. Under barocken (ca.1600-1750) hade blockflöjten en given plats i musiklivet. Vid den tidpunkten var det altblockflöjten, en storlek större än sopranen, som var det ledande instrumentet inom blockflöjtsfamiljen och som det skrevs mest solomusik för. Många högt ansedda kompositörer under denna tid, till exempel Händel, Telemann och Bach skrev musik för blockflöjten som ett självständigt instrument (Thomson, 1976).

I takt med romantikens begynnelse under 1700-talets andra hälft börjar blockflöjtens popularitet dala. Den kunde inte längre hävda sig dynamiskt mot sin ljudstarkare konkurrent tvärflöjten, utan förpassades till dess skugga. I början av 1800-talet kan man nästan inte hitta blockflöjten och dess musik längre. Det skulle ta mer än 100 år och en herre vid namn Arnold Dolmetch för att blockflöjten skulle finna sin väg tillbaka till offentlighetens ljus (Enberg, 1992).

5.1.1. Blockflöjtens och den tidiga musikens återuppståndelse

Mendelssohns uppförande av J.S Bachs Matteuspassion 1829 ses som en vändpunkt i den västerländska musikhistorien (Pehrson, 2012). Efter Bachs död 1750 hade Matteuspassionen inte framförts, fokus hade varit på samtida musik. Även om man nu försiktigt började se tillbaka i musikhistorien var det inte förrän in på 1900-talet intresset för äldre musik tog fart, som en

reaktion mot romantikens ideal. Det var nu tidig-musik-rörelsen uppkom, en rörelse startad av och bestående av amatörer (Pehrson, 2012).

5.1.2. Tillverkning och spridning av blockflöjten

England skulle komma att bli den ledande blockflöjtsnationen under början av 1900-talet och även för den tidiga musikens återkomst, tack vare instrumentmakaren Arnold Dolmetch. På 1920-talet började han rekonstruera gamla instrument (Enberg, 1992). Hans intresse och kunskande gällande den tidiga musiken bidrog också till att England startade utbildningar för blockflöjtister och pedagoger. Dolmetch anordnade konserter och föreläsningar gällande uppförandepraxis, men för den stora massan blev han främst förknippad med de blockflöjter han byggde enligt historiska principer. Att äga ett instrument byggt av honom blev en statussymbol. Dolmetch kunnande tog honom utanför Englands gränser och han hade under lång tid stora delar av världen som sin arbetsplats (Haskell, 1996).

Gitarristen och violinbyggaren Peter Harlan köpte ett antal blockflöjter av Dolmetch år 1925 och tog med sig till Tyskland i syfte att tillverka kopior (Enberg, 1992). Det är inte helt klart vem som är upphovsman till det som sedan hände när blockflöjten började massproduceras i Harlans hemland. Om det var så att Harlan inte lärde sig de korrekta greppen innan han lämnade England, eller om det var en av hans medarbetare som helt enkelt missuppfattade instrumentets konstruktion och borrarade fel. Resultatet av felkonstruktionen blev att modellen fick ett annat greppsystem, det så kallade ”tyska greppsystemet”, skriver Enberg (1992). Dessa tyska flöjter med detta konstruktionsfel har aldrig försvunnit från marknaden utan finns kvar fortfarande idag (se 5.1.6. Blockflöjten idag). Harlans och Dolmetchs blockflöjtsmodeller spreds vidare ut i Europa och världen. I Tyskland kom instrumentet att användas i syfte att förändra samhället, skriver Enberg i sin avhandling (1992). Att använda musiken som gemenskapsbildande faktor gjorde blockflöjten till ett instrument för bland annat Hitlerjugend-rörelsen. Enberg (1992) skriver vidare om hur instrumentet etablerades i Tyskland. Med tv och radio spreds schlagern, och detta, tillsammans med ”kulturlösheten” som ansågs råda bland barn och ungdomar, skulle motverkas (s. 9). Då ansågs ”hemmusicerandet” vara en lösning och här blev blockflöjten ett viktigt instrument (s. 9).

5.1.3. Tidig-musik-rörelsen

Amatörerna som startade den tidiga-musik-rörelsen under 1920- och 30-talet var också de som var först med att använda de första rekonstruerade barockinstrumenten, främst blockflöjter och cembalo. Barockmusiken, som användes i dessa kretsar, spelades som den var noterad, skriver Pehrson (2012). Att inte förändra något i notbilden, utan att spela efter denna *urtext*

som utgåvorna kom att kallas, ansågs korrekt och ärligt gentemot kompositörerna. Utövarna menade att musiken då klingade som kompositörerna avsåg. Detta, och ett långsamt spelat tempo, gjorde även musiken enkel att spela tekniskt, till amatörernas glädje: ”Hela denna period medförde också en ökande polarisering mellan yrkes- och amatörmusiker, där 'professionalism' respektive 'spelglädje' blev slagord.” (Pehrson, 2012, s. 150). Under 50- och 60-talet började professionella musiker studera uppförandep Praxis och begreppet tidig musik kom inte längre att innefatta enbart barocken utan även epoker längre tillbaka i tiden, renässansen och medeltiden. Då nya rön om barockmusikens uppförandep Praxis framkom kunde inte enbart en reproduktion av *urtext* ses som det rätta sättet att framföra musiken. Ny forskning visade på den i noterna gömda detaljrikedomen i musiken. Den nya generationen professionella musiker lyfte på 70-talet den tidiga musiken till en professionell nivå. Detta resulterade i att instrumentmakarna började tillverka kopior av exempelvis blockflöjten, nu med hög kvalitet och med ursprunglig borrarning. Pehrsson (2012) kommenterar detta på följande vis: ”Därmed rådde man bot på många av de dittillsvarande replikernas ibland mycket svåra barnsjukdomar, förorsakade av försöken att utnyttja instrumentbyggandets modernaste rön.” (s. 151). Pehrson menar att exempelvis blockflöjtens tyska greppsystem var en av dessa barnsjukdomar.

5.1.4. Blockflöjtens status som musikpedagogiskt instrument

Tysken Fritz Jöde som tog med sig sina erfarenheter av instrumentet från Tyskland hade flera kurser i Danmark och Sverige på 30-talet. ”Han betonade starkt musikens gemenskapsbildande makt” skriver Sundin (1995, s.136) och ”ivra[de] för (sopran)blockflöjtens betydelse” (Enberg, 1992, s. 7). Efter andra världskriget spreds blockflöjten i Sverige vidare till olika former av musiksammanhang, i studiecirkel, musikskolor och i klassundervisning. Instrumentet hade en klar uppgift; att i all sin enkelhet hjälpa till att öppna en dörr till musiken, till noter och till andra instrument (Enberg, 1992).

I den statliga utredningen (SOU 1962:51) kan ge en bild av hur blockflöjten i Sverige fick en tydlig funktion i musikskolan; tillsammans med mandolinen var den i några kommuner ett instrument i den förberedande undervisningen. I Eskilstuna musikskola användes blockflöjten under läsåret 1959/60 ”i strävan att ge alla, som önskat, en musikalisk grund för fortsatta studier” (s.25). Vidare argumenteras det för instrumentets funktion: ”som första grundläggande hjälpmedel för inhämtandet av elementär musikkunskap och som instrument i ett enkelt sammusicerande.” (SOU 1962:51, s. 25).

Blockflöjten antogs inte bara vara billig att producera och billig för varje hushåll att införskaffa, utan även tydlig i sin konstruktion för tillgängligheten till flera toner. Genom en snabb

progression ansågs blockflöjtsundervisningen kunna inkludera notläsning tidigare än andra instrument. Sedan fanns möjligheten till enskild eller på annat sätt fortsatt musikalisk undervisning på ett annat instrument. En förberedande undervisning karaktäriserades genom att den bestod av grupper mellan 5-15 elever och pågick under en tidsbegränsad period, till exempel ett år. Genom gruppundervisningen utforskades tidigt även musikens samspel och sociala funktion (SOU 1962:51).

På flera kommunala musikskolor användes den förberedande undervisningen i blockflöjt även till att gallra bort omotiverade och mindre begåvade elever (Patriksson, 2011).

Bjørkvold (1991) beskriver minnen många har:

För många har [blockflöjten] varit den första, och enda, kontakten med ett instrument. Minnena av pipande, spottsura blockflöjter från 30 förstaklassare samtidigt, har kurerat mångt barn från vidare kontakt med musikinstrument. Ett sorgligt missbruk av ett fint soloinstrument med rika, musikhistoriska traditioner (s. 222).

På detta sätt stämplades blockflöjten som ett nybörjarinstrument. Instrumentet blev för många det första och sista försöket att lära sig spela ett instrument.

5.1.5. Blockflöjtens status i högre utbildning

I Danmark utexaminerades blockflöjtspedagoger redan 1957, då ansågs också blockflöjten vara likställt med andra instrument, berättar Enberg (1992). Tio år senare 1967 i Malmö fanns samma möjlighet (Sjökvist, 1982).

I Stockholm fanns inte blockflöjt som huvudämne förrän 1972. Dåvarande musikpedagogutbildning på musikhögskolan i Stockholm innehöll en blockflöjtskurs under det sista och fjärde året. Denna kurs fanns just på grund utav att det vid denna tid var obligatoriskt att spela blockflöjt i de flesta kommunala musikskolor innan man började med något annat instrument. Clas Pehrsson (2012), pionjär för blockflöjten och den tidiga musiken i Sverige på 70-talet och numera pensionerad autodidakt blockflöjtist, berättar om hur det gick till då han anställdes vid Musikhögskolan (KMH) i Stockholm som lärare i blockflöjt. Han blev föreslagen av läraren som ville avsäga sig sina blockflöjtstimmar. Spelprovet och efterföljande överläggning tog sammanlagt en halvtimme och Pehrsson fick efter det omedelbart erbjudande om anställning. Meriter, undervisningsprov och någon mer ingående intervju fanns det inget behov av att göra, erfor Pehrsson. Kursplaner och vilken kunskapsnivå som krävdes för godkänd kurs i blockflöjt fick Pehrsson själv avgöra.

Men jag kan inte bortse från en annan ingrediens i problematiken: blockflöjtens status som ”riktigt instrument” vid denna tid var i stort sett obefintlig. Därför kunde man utan vidare sätta en oerfaren 23-åring – med god musikalisk begåvning, på acceptabel spelnivå, men så gott som utan relevanta lärarmeriter – på uppgiften att undervisa på KMH i blockflöjt. Vem brydde sig? (s. 28)

Att det överhuvudtaget blev möjligt att söka till KMH med blockflöjt som huvudämne berodde på att ett tryckfel i prospektet, som redan gått ut till alla sökande, inte uppmärksammats. Informationen i prospektet var bindande och på grund av detta fick två nya utbildningar med blockflöjt som huvudämne inrättas. De två första blivande blockflöjtspedagogerna antogs till hösten 1972 och året därpå de två första solisterna. Under åren 1972-2011 har ca 50 blockflöjtister, samt ca 30 blockflöjtspedagoger utexaminerats på KMH (Pehrsson, 2012).

5.1.6. Blockflöjten idag

Fortfarande idag har vi två modeller av och därmed två typer av greppsystem för den ”moderna” kopian av blockflöjtens barockmodell. Det finns de som undervisar i blockflöjt som anser att det tyska greppsystemet är lättare att lära sig. Detta greppsystem liknar mer det som exempelvis tvärflöjten och saxofonen har, men blockflöjter borrhade på detta sätt blir svårintonerade om blockflöjtens fulla register utnyttjas. Enberg (1992) menar att debatten kring de två olika greppsystemen hör samman med debatten om dess status. Det vill säga, om instrumentet ska användas i nybörjarsyfte, som ett övergångsinstrument, eller som ett instrument som alla andra med möjlighet till utveckling upp till avancerad nivå. Att använda det för fingrarna ”enklare” tyska systemet skulle då placera blockflöjten lägre statusmässigt.

Enberg förutspår i sin 60-poängsuppsats från 1992 att blockflöjten går en ljus framtid till mötes:

Utvecklingen under 1900-talet har lett till att så väl musiker, utbildare, lyssnare och tillverkare fjärrat sig från den massindustriprodukt som var förhärskande under och efter de två världskrigen. Blockflöjten har också vunnit i anseende som egenvärdigt instrument, till skillnad från den länge under seklet rådande attityden att blockflöjten bara var ett nybörjarinstrument. Den förstnämnda utvecklingen kommer med all sannolikhet att fortsätta (s. 58).

1994 trycktes boken *Från bjällra till blockflöjt* (Israelsson, 1994) som är en pedagogisk hjälp för grundskolelärare i musikundervisningen. Det avslutande kapitlet i boken handlar om undervisning i blockflöjt, till vilken den tyska modellen och därmed dess greppsystem används. Detta ställer vi emot Enbergs framtidsscenario, då utgivningen av denna bok eventuellt istället förstärker blockflöjten som en massindustriprodukt och dess status som nybörjarinstrument.

Det finns idag ännu mer nutida musik skriven för blockflöjt än musik som har spårats tillbaka i tiden (van Hauwe, 2004). Det finns också stora nätverk för blockflöjtister och det ordnas internationella kurser och festivaler precis som på Dolmetschs tid.

5.2. Den kommunala musikskolans uppkomst och framväxt

Vilken syn fanns på musikundervisningen i verksamhetens begynnelse, vilka tankar var dominerande i den tidens samhälle? Utifrån det vill vi söka svar till varför verksamheten idag så ofta ifrågasätts och om det kommer att påverka undervisningen i blockflöjt.

5.2.1. 30- och 40-talets Sverige

Tanken på en frivillig skola för barn och unga i musik var en utveckling som grundade sig i olika intressen för 30- och 40-talets Sverige. Sökandet efter demokratin och behovet av sociala förändringar stod som motvikt till andra världskrigets diktatoriska samhälle. En parallell bild från tiden var den politiska viljan i Sverige som tillsist kom att bli verklighet några decennier senare. Med referat från Hirdmans (1989) text om 30- och 40-talet vill vi visa på hur tanken om familjen och staten som varandras kontraster var en början till att reformera samhället demokratiskt. Ett samhälle som såg ett ökat ansvar i att skapa verksamheter för barn i syfte att ge en meningsfull fritid åt alla. Gustavsson (2000) beskriver att musiken kom att bli en stor fritidsvana för barn och ungdomar: ”Jazzmusiken och senare rockmusiken betydde att intresset för barns och ungdomars eget musicerande fick förnyad aktualitet, och att musicerande blev den huvudsakliga verksamheten.” (s. 267).

Hirdman (1989) börjar sitt första kapitel med ett citat från befolkningskommissionens slutbetänkande från 1938: ”Det har för befolkningskommissionen under dess arbete varit uppenbart, att samhället genom socialpolitiska åtgärder kan göra oerhört mycket för att lägga livet tillrätta för de mindre bemedlade flerbarnsfamiljerna” (Hirdman, 1989, s. 9). Hirdman beskriver de flertalet välfärdsreformer under 30- och 40-talen som den lilla världens revolution, om hemmet i förändring och specifikt om kvinnans emancipation. ”Här fanns [...] 'enhetens' strävan: att livet skulle vara ett, inte skiljt åt i arbete eller hem, eller i 'privat' och 'offentligt' som dikotomin senare uttrycktes – och blev.” (s. 58-59). Den manliga sfären – arbete, och den kvinnliga sfären – hemmet, där hemmet ansvarade för barnens uppfostran utanför skolan, reformerades till att möjliggöra en föräldrarnas sfär - arbete och en barnens sfär - fritid, ett samhälleligt ansvar. För samtidigt som kvinnan skulle ut i arbetslivet, skriver Hirdman, handlade det om möjligheten att ge lika förutsättningar för alla barn. Genom en samhällelig fostran, bort från hemmens och familjens olika förutsättningar för barns utveckling, fanns en föreställning om att livet och tillvaron skulle ”förädlas och höjas, bli mer hälsosamt och renligt och

effektivt” (s. 60). Alla skulle vinna på denna förändring; barnen skulle få en likställd uppfostran, kvinnorna skulle frigöras från hemmets och mannens bojar, och samhället skulle öka sin produktivitet samt fostra framtidens generation till nya kunskaper och utmaningar (Hirdman, 1989).

Edström (2002) ger en antydan till att alla västerländska nationer beroende på andra världskrigets utgång sökte sig fram, bort från totalitära system. ”Samhällets fortsatta ojämlikhet skulle motarbetas genom nya skolformer och läroplaner. Allt fler föräldrar mötte tankar om fördelarna med att ge sina barn en ny och friare uppfostran” (s. 247). För Sveriges del ”var grogrunden idealisk för att en symbios skulle komma tillstånd mellan den tidigare (borgerliga) modernistiska utvecklingstron inom kulturområdet och det statsbärande socialdemokratiska partiets ideologi” (s. 247). Även Rostwall och West (1998) pekar på andra världskrigets del i skapandet av musikskolor runt om i Sverige, men sätter även det ekonomiska läget i stark paritet till dess uppkomst. De menar att samhället, genom kommunerna, under efterkrigstiden hade ett rejält uppsving och kunde därigenom betona ett lokalt allmänintresse för att frivillig musikundervisning skulle bekostas via skattemedel.

5.2.2. Den kommunala musikskolans bildande

Den musicerande folkbildningen i första delen av 1900-talet sköttes framförallt genom lokala amatörorkestrar, militären och religiösa samt folkbildande föreningar som nykterhetsförbundet och ABF (Gustavsson, 2000; Holmberg, 2011). Att det kom att bli kommunerna som ansvarade för driften var inte skrivet i sten, enligt Gustavsson (2000). ”Även inom bildningsförbunden ökade intresset för barns och ungdomars musikaliska fostran” (s. 201). Så eftersom musikundervisning i sig på många håll redan var ”känd”, var framgången för en kommunal verksamhetsmodell att den främst var ”en stabilare och modernare form.” (s. 211). Gustavsson refererar även till Marianne Reimers-Wessberg som påpekat att musikskolor uppstod mer som en konsekvens av att en musikledare anställdes ”med uppgift att leda och utveckla musikverksamheten i kommunen” snarare än genom ett beslut om en musikskola. (s. 202) "Musiken skapar sammanhållning, fostrar och bildar." (Holmberg, 2011, s. 8). Det borgerliga idealet och arbetarklassens folkbildningsideal skulle genom musiken och i amatörorkestrar, musikkårer och körer runt om i landet mötas enligt Holmberg. Dessa musikaliska verksamheter önskade under början av 1900-talet höja sin kvalitet och saknade instrumentalister för att kunna möjliggöra detta.

Holmberg (2011) skriver i sin avhandling att för att kunna sprida den borgerliga musiken till fler människor i samhället krävdes tränade musikanter och därmed fanns en stark opinion

för kommunala musikskolor. I statens offentliga utredning från 1962 kan vi läsa att målsättningen för de kommuner som hade startat musikskola var att främja musiklivet i kommunen. I ett inledande kapitel: "Musiken, individen och samhället" (SOU, 1962, s. 13), beskrivs det att musiken kunde höja och skapa en kvalitativ vardag för hela svenska befolkningen. Möjligheten till att uppleva och skapa finkultur skulle inte längre begränsas till en minoritet av befolkningen, den skulle ges till alla. I ett senare kapitel beskrivs vad den kommunala musikskolan kunde erbjuda ungdomar: "möjlighet att fortsätta och utveckla sitt musikaliska intresse och förkovra sig i den musikaliska verksamhet, som de eventuellt påbörjat under skolåren." (s. 33).

De första musikskolorna kom att inrättas decenniet efter andra världskriget på 40-talet. De kom att utgöra en till storleken ytterst betydelsefull verksamhet inom den musikpedagogiska arenan (Gustavsson, 2000). Till en början var det främst i medelstora orter i Mellansverige som de var belägna. Fler och fler kommuner skapade musikskolor under 40- och 50-talet, men det var framförallt under 60-talet som de allra flesta satsade på en egen musikskola. Samtidigt som allt fler musikskolor startades i de flesta kommuner i Sverige reformerades grundskolan i och med införandet av enhetsskolan, något som också ses som en del i skapandet av ett nytt samhälle. Alla barn skulle få en likvärdig skolgång som har sin grund i en demokratisk människosyn. Lgr 62 gav delvis en ny inriktning än tidigare planer för musikundervisning i grundskolan. Ämnet sång blev nu musik och eleverna skulle få större medverkan i musikaliska processer (Gustavsson, 2000).

5.2.3. Den kommunala musikskolans utveckling

Tivenius belyser i sin avhandling (2008) hur varje fält inom samhället präglas av sina diskurser, sin specifika kommunikation och relation till varandra och det övriga samhället. Även musik- och kulturskolor utgör ett "fält" i detta avseende. Förändringar för verksamheten och musik- och kulturskolelärares tankar kring förändringarna, står som utgångspunkt för diskurserna. Här följer i korthet förändringar som dels Tivenius och dels Nilsson (2005) menar präglar verksamheten.

Popens, rockens och jazzens intåg i musikskolans verksamhet menar Tivenius har orsakat problem med rekrytering till den traditionella verksamheten samtidigt som att det skapat en personalsammansättning som representerar ett bredare fält av musikkulturer. I vissa fall har detta orsakat en motsättning mellan dessa grupper. Genrebreddningen har dessutom, anser han, förändrat kommunikationen mellan musiksamhället och det övriga samhället.

Under 1990-talet började många musikskolor att ombildas till kulturskolor (Nilsson, 2005). Tivenius skriver att kulturskolereformer inneburit en utökad verksamhet i högre grad än budgettaket för verksamheten. Det menar han musiklärare har uppfattat ”som en nedrustning av musikverksamheten och därmed som en nedvärdering” (s. 23).

Sedan kommunerna har haft det yttersta ansvaret att säkerställa en grundskoleplats för alla barn och unga har kommunernas budget fördubblats. Kommunallagens budget i balans syftar dels till att kommunens verksamhet och intäkterna för verksamheterna ska gå jämt ut. ”Om kostnaderna för ett visst räkenskapsår överstiger intäkterna, skall det negativa resultatet regleras och det redovisade egna kapitalet enligt balansräkningen återställas under de närmast följande tre åren.” (Kommunallagen 1991:900, 8 kap. 5 a §). Sven Nilsson (2005) menar att musik- och kulturskolans verksamhet måste ”sälja” innehållet och deltagarantalet till politikerna, som i sin tur jämför dess relevans i förhållande till andra kommunala verksamheter.

5.3. Musik- och kulturskolans dagsläge - syfte och mål

Det är upp till varje kommun att bestämma om de ska bedriva musikpedagogisk verksamhet (Tivenius, 2008). Mål och syfte för musik- eller kulturskolan styrs till fullo av kommunala styrdokument, till skillnad från barn- och ungdomsskolan (SMoK, 2006). Det har aldrig funnits centrala styrdokument eller överordnade nationella beslut för musikskolornas etablerande (Gustavsson, 2000). I perspektiv till detta ges en bild av hur det ser ut i två grannländer. I Norge är ”kultur åt alla” ett av de arbeten regeringen anser sig ha bedrivit kontinuerligt. I § 13-6. *Musikk- og kulturskoletilbod* i Opplæringslova från 1997 finns den lag som förbinder kommuner till att bedriva musik- eller kulturskolor: ”Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.” Liksom i Norge finns det en musikskolelov i Danmark. Där står det att varje kommun är förpliktigad att ha en musikskola, men till skillnad från en norsk kommuner behöver en dansk kommun inte själva driva verksamheten, utan kan välja att endast erhålla bidrag om verksamheten uppfyller ett antal kriterium (Bekendtgørelse af lov om musik, 2003).

En musik- eller kulturskola är inte en annan lik, målen för verksamheten sätts av kommunens politiker. För att beskriva en helhetsbild av musik- och kulturskolor i landet har vi gått till Sveriges Musik och Kulturskoleråd (SMoK) och deras rapporter och publikationer. Det är en förening vars verksamhetsidé bygger på att arbeta genom opinionsbildning, kompetenshöjning och omvärldsbevakning för att stärka musik- och kulturskolornas verksamhet lokalt, regionalt, nationellt och internationellt (SMoK:s plattform, 2012).

I en rapport från SMoK, *Glädjeämnen eller sorgebarn*, skriver Sandh (2006), efter en genomsökning av några kommuners dokument, att måldokumentet ”har allmänna övergripande målsättningar” (s.60). ”Det de har gemensamt med de flesta andra kommuners mål är att de är svåra att konkretisera och mäta.” (s. 61). Sandh menar att målsättningen på detta sätt är dåligt utvecklad. Effekten blir att det är svårt att mäta mål och följa upp verksamheten. Dessutom försvårar det arbetet att dra jämförelser mellan olika musik- och kulturskolor, och mellan musik- och kulturskolorna och barn- och ungdomsskolan (SMoK, 2006).

6. Tidigare forskning

Detta avsnitt innehåller annan litteratur vi anser knyter an till vårt problemområde. Det inleds med en teoretisk bakgrund av barns utveckling i samma ålder som målgruppen i studie 1. Avsnittet berör också kort Lev Vygotskijs och Montessoripedagogikens syn på barns lärande, men även teorier och undersökningar om barns musikaliska lärande, om deras motivation, motiv och förväntningar på musikundervisningen. Avsnittet avslutas med en inblick i tidigare avhandlingar kring musikpedagogers framtid.

6.1. Barns utveckling i 7-12-årsåldern

Informanterna i studie 1 är alla mellan sju och tio år gamla. I denna ålder utvecklas inte bara motoriska färdigheter utan även självkänsla, den egna identiteten och relationer till andra (Rödspam 1990 och Sundin 1995). Förutom att barn i denna ålder utvecklar färdigheter som att läsa, skriva och räkna blir de också mer självkritiska. Vad som anses ge respekt från kompisar blir viktigare än det som föräldrar värderar högt. Barn vill veta och kunna, och kan vara mycket drivna och målmedvetna. Med rätt förutsättningar kan de utveckla färdigheter som de kan behålla under resten av livet (Rödspam, 1990).

Rödspam (1990) och Sundin (1995) menar att bland annat musikaliska aktiviteter kan bli viktiga i denna utvecklingsfas då motoriken och perceptionsförmågan utvecklas. Att exempelvis lära sig behärska ett instrument utvecklar både självkänsla och kompetens. Barnet följer regler och bestämmelser, även i deras egna lekar blir detta viktigt. I denna ålder kan barn vara intresserade av många parallella aktiviteter och den sysselsättning som är mest intressant har möjlighet att fortsätta vara det livet ut. Rödspam (1990) skriver att barn i denna ålder ”är mycket noga med att aktiviteterna ska utföras på ett så realistiskt sätt som möjligt, vilket kräver 'dom rätta' attiraljerna” (s. 63). Rödspam fortsätter:

Till skillnad från förskolebarnen låter de sig i allmänhet inte nöjas med en obetydlig eller rentav obefintlig utrustning. För de kan oftast inte på grund av sin förmåga till logiskt tänkande få en ”låtsasutrustning” att framstå som den ”rätta” så som förskolebarn ofta förmår med fantasins hjälp (s.63).

Rätt utrustning för aktiviteten och att vara i rätt miljö spelar därför en avgörande roll för barnets förmåga och intresseutveckling. Sundin (1995) skriver att äldre barn upptäcker instrument på samma sätt som yngre barn (barn i förskoleåldern). Att låta barn experimentera genom att härma kan väcka behov av att lära sig nya färdigheter, menar Sundin (1995).

6.2. Vygotskij och Montessori

Hur påverkar delaktigheten i lärandet informanterna i studie 1, i deras attityd till blockflöjten som instrument? Leif Strandberg har använt sig av Lev Vygotskijs (1896-1943) idéer (2006) om lärande. Vygotskij förordade en pedagogik där den sociala och intellektuella utvecklingen hänger samman. Att härma och att fuska är inget som är fel. Det är snarare något som lärare ska uppmuntra eftersom imitation är en grund för lärande menade Vygotskij, enligt Strandberg (2006). Strandberg skriver vidare att rätt verktyg och rätt miljö för aktiviteten som ska utföras, till exempel att ha musik i en musikal, är en förutsättning för lärande. Kreativitet är ett nyckelord i Vygotskijs pedagogik. Barn ska få vara kreativa och delaktiga i sitt eget lärande. De kan lära sig även av sådant de inte ännu förstår, något som kan vara positivt för deras fortsatta utveckling (Strandberg, 2006). Denna uppfattning finns även inom Montessoripedagogiken. Även om barn inte till fullo kan förstå ord och begrepp vuxna använder oss av så kan vi ändå använda det (Ahlquist, Gustavsson & Gynther, 2011). Därför ska vi som musklärare inte vara rädda att använda vårt rika musikspråk med termer och begrepp som kan verka krångliga, menar Becker-Gruvstedt (2012a). Att förstå en del av ett större sammanhang öppnar dörrar till fortsatt lärande.

6.3. Barns musikaliska lärande ur ett pedagogiskt perspektiv

Robert Schenk (2000) betonar barns rätt att få härma. Han menar att elever alltid kommer påverkas mer av hur vi själva spelar eller sjunger, alltså av det vi gör, inte vad vi säger. Men Schenk menar också att eleven måste få utlopp för sin nyfikenhet och kreativitet, annars riskerar utvecklingen att stagnera. Att härma, men skapa något eget, göra egna tolkningar, förnya något traditionellt. För en nybörjare kan progressionen vara långsam i början. Det viktigaste är att självförtroendet kommer i första rummet, då brist på detta är en vanlig orsak till att sluta spela. Att få önska att spela något som man kan redan tidigare kan och att själv få välja läxa är inte bara bra för självförtroendet utan ger också läraren information om elevernas preferenser och trivselnivå. Upprepningar är bra, att hålla gamla stycken vid liv kan stärka ”jag-kan känslan” (Schenk, 2000). Om elever får bra handledning så ”söker sig barnen till den rätta balansen mellan lätt och svårt gammalt och nytt” (s. 59). Det gäller att som pedagog hitta en balans mellan nya utmaningar och trygga moment.

I sin doktorsavhandling beskriver Maria Calissendorf (2005) hur hon under två terminer studerat en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel. Resultatet visar att barnen i denna studie motiverades och behöll koncentrationen om det var lätt och roligt att spela, något även föräldrarna (som var med på lektionerna) och läraren betonade. Det var enligt barnen

roligt när de kunde, när de spelade enkla och korta stycken och de inte hann bli trötta. Enligt Calissendorff måste pedagogen bli medveten om varje barns unika lärostil och hur undervisningen kan effektiviseras för att främja denna. Studien visar också vikten av att föräldrarna får råd av läraren om hur de ska hjälpa sina barn hemma, då föräldrarna inte själva är aktiva instrumentalister (Calissendorf, 2005).

Ellinor Lidén (2007) har undersökt barns syfte, mål, upplevelser och ambitioner med sitt musicerande. I hennes studie framkommer bland annat att eleverna tycker det blir svårt och tråkigt vid lektionstillfället när det tekniska kunnandet och de motoriska färdigheterna inte räcker till. Det som nämns som positivt är helhetsupplevelser, att få spela låtar i sin helhet och få det att låta bra. I detta fall benämns gruppundervisningen som något positivt. Men även de negativa faktorerna framkommer. Väntan, att inte få hjälp av läraren i tid, att det är olika nivå på eleverna i gruppen och att alla inte har samma ambitioner med sitt musicerande upplevs av eleverna som en besvikelse. Lidén diskuterar också vikten av att musicera utanför lektionstillfället, något som många av hennes informanter har ambitioner att göra. De vill spela med någon på fritiden och kunna ackompanjera eller bli ackompanjerad av någon annan än läraren. Lidén beskriver också att informanternas självkänsla och kompetens kan höjas vid konserter och liknande då de får visa vad de lärt sig. Men samtidigt kan denna form av musicerande ha en negativ inverkan på utövandet, om upplevelsen inte blir positiv. Även vuxnas inflytande betonas i Lidéns undersökning (2007). Många barn får stöd och inspireras av vuxnas uppmuntran medan andra känner sig tvingade att musicera. Även musiklärare som låter eleverna spela i grundskolan, alltså utanför den frivilliga undervisningen, har stort inflytande över elevernas musicerande.

Syftet med studie 1 är också att ta reda på vilka förväntningar eleverna har och om de motsvaras. Ylva Knutas (2005) gjorde en undersökning baserad på fem gruppintervjuer med sammanlagt tolv ungdomar som hade spelat i minst två år. Syftet var att ta reda på varför de fortsatt med sina instrumentalstudier i frivillig undervisning. Hennes informanter berättar att de tycker det är viktigt att kunna spela ett instrument, och att utvecklas, att bli bättre på instrumentet. Men också om hur instrumentet hjälpt dem att bearbeta känslor. Detta menar Knutas kan ses som en ersättning för en traditionell dagbok, ”spelandets dagbok” (Knutas, 2005, s. 19). Vikten av att äga ett *eget* instrument beskrivs också, att ungdomarna genom detta upplever en bekräftelse från omgivningen. Att tillhöra en instrumentgrupp är av stor betydelse. Det är inom denna grupp de oftast möts, och här lär de sig att ge och ta plats och utrymme och skapa normer och värderingar när det gäller deltagandet i musik- och kulturskola. Eleverna i studien menar att det är utvecklande för sitt spelande att möta andra människor. Liksom Lidén

(2007) talar också Knutas om vikten av föräldrars engagemang och även andra vuxnas inflytande. Att bli tillfrågad om att framträda någonstans utöver de konserter och tillfällen som musikskolan erbjuder bekräftar ännu mer identiteten som instrumentalist. Det framkommer också att orkestermedverkan motiverar elever till att fortsätta med sina instrumentalstudier. Att det både var musikaliska och sociala skäl till att fortsätta spela blev tydligt i Knutas undersökning.

Under 1990-talet märktes en tydlig tendens till förändring gällande ungdomars val av instrument. SMoK genomförde därför 2002 en undersökning om ungdomars musicerande i studien Musikalisk mångfald. Ett av instrumenten som visar en tydlig nergång är blockflöjten. Detta menar SMoK:s medlemmar kan bero på att blockflöjten inte används som introduktionsinstrument i samma utsträckning längre, något som chefen för Malmö Kulturskolan håller med om (Klüft, 2012). Drygt 800 ungdomar i åldern 13-19 år besvarade en enkät och sammanlagt 59 ungdomar intervjuades. Undersökningen visar att lusten och glädjen är den avgörande faktorn för ungdomars fortsatta musicerande. Däremot hamnade självförtroende, nytta och framförande långt ner på skalan. Undersökningen visar också att föräldrar har en betydande roll i val av instrument, men även kamratgruppen, tradition och tillgången till ett instrument. Att relationen till läraren är viktig och att läraren är en viktig förebild som instrumentalist lyfts fram, något som även Knutas (2005) och Lidéns (2007) undersökningar visar. SMoK frågar sig i diskussionen om föräldragruppen, som enligt undersökningen har en stor inverkan på barnens val av instrument, om de på något sätt borde påverkas för att främja de underrepresenterade instrumenten, för att bevara den musikaliska mångfalden. SMoK ifrågasätter också hur instrument som exempelvis blockflöjten marknadsförs. Men också om vem som egentligen bestämmer utbudet, då det tydligen inte är barns och ungdomars önskemål, utan skolornas strävan att behålla ett brett utbud av instrument som väger tyngst (SMoK, 2002).

En viktig aspekt i studie 1 är elevernas motiv till sitt val av blockflöjten. Kristina Holmberg (2004) belyser i sin D-uppsats hur elever konstruerar motiv för sitt deltagande i kultur- eller musikskola, sett ur elevens perspektiv. Holmberg har gjort sex gruppintervjuer med barn i 9-10-årsåldern. Av analysen framgår att läraren, föräldrar, kompisar och kändisar skapar motivation. Men även inre motiv som verkar personlighetsutvecklande är viktiga menar Holmberg, och nämner här musikintresse, att eleven känner för sitt instrument och att få en personlig utmaning som grund för motivation. I dagens samhälle ställs vi inför många val och vi har ett behov av att själva få välja. Detta gäller i allra högsta grad även elever på musik- och kulturskola. Holmberg menar, att för att öka elevers motivation behöver de få vara mer delaktiga.

Lärare måste intressera sig mer för vad det är som motiverar elever, hur de är och vad de vill (Holmberg, 2004).

6.3.1. Social tillhörighet

Kamratgruppen får i denna ålder som Sundin (1995) kallar ”skolåldern” ett större inflytande, vilket kan påverka både självkänsla och kreativitet. Det blir nu viktigt att uppleva saker tillsammans med jämnåriga eller jämbördiga, att skapa en vi-känsla, gärna i olika organiserade aktiviteter.

En möjlig dimension i studie 1 kan vara informanternas syn på omgivningens inverkan på deras musicerande. Vikten av gemenskap beskrivs också i Maria Becker-Gruvstedts artikel (2012b). Sju hornister som just avslutat gymnasiet och därmed också sitt deltagande i kulturskolan ombads svara på vad det var som gjorde att de fortsatte spela. De före detta kulturskoleleverna menar att det främst handlade om ”gemenskap, inspirerande möten och möjligheten att få en uppfattning om hur musiken kan bli en del av livet” (Becker-Gruvstedt, 2012b). Därför är det viktigt att vidga perspektivet, att låta eleverna uppleva musik på fler sätt än bara genom sin instrumentallektion en gång i veckan. Att tillbringa mycket tid tillsammans, i ensembler och orkestrar, att göra resor, vara med i tävlingar, att mötas oavsett ålder och kunskapsnivå ger inspiration och breddar elevers kunskaper. Ännu viktigare blir det att ha en kontinuitet i detta, att tillfällena utanför instrumentallektionen inte bara blir en punktinsats utan följer eleven längs vägen. För att göra detta krävs att lärare också bygger nätverk, ett samarbete inte bara inom den egna kulturskolan utan även på andra sätt och med andra skolor.

6.4. Musik- och Kulturskolors organisation och innehåll

Det kanske inte är musiken inom musik- och kulturskolan utan snarare formen för undervisningen, dess organisation och innehåll. Som Gustavsson skriver i sin avhandling att formen i början var ett komplement till annan undervisning (2000). Det kom till stor del att handla om den alternativa musikundervisningen, då pedagogerna ofta var musiker. Undervisning i grundskolan med så kallade kompanjonlärare var ett samarbete som påbörjades under 70-talet med musikskolan. Syftet bestod i att komplettera kompetensen hos musiklärare i grundskolan med specialkompetens från lärare inom musikskolan (Svenska Kommunförbundet, 1984). Samarbeten mellan grundskolan och musikskolan kan enligt *Den kommunala musikskolan en resurs i kulturlivet* (1984) innebära ett bättre utnyttjande av musikskolelärarnas specialkompetens.

Rostwall och West (1998) visar på det lokala samhällets betydelse för musikundervisningen: ”En annan intressant aspekt på hur musikundervisningen gestaltas är hur

starka personligheter och lokala traditioner kan avspegla såväl undervisningens innehåll, som i hur man väljer att organisera musikundervisningen i en kommun.” (s. 29). Enskilda eldsjälar med starka personligheter eller en militärtradition där blåsorkestrar behövdes kom att skapa olika traditioner för musikundervisningen i de olika lokala kommunala musikskolorna.

”Musik- /kulturskolor har på många håll en organisationsstruktur där lärare ges stora friheter i utformning av undervisningen. Denna form av organisation kan vara ett sätt att undvika konflikter mellan olika traditioner.” (Rostwall & West, 1998, s. 30). Författarna tar upp en, i stunder, uppblussad debatt om hur man formar ”bra” musikundervisning, i grupp kontra enskild. De hänvisar diskussionen till de skilda musikerfarenheterna och dess bakgrund; den borgerliga traditionen anser att enskild undervisning ger kvalitet och den folkliga traditionen sätter den sociala funktion inom musiken som viktig för samhället och för individen. En lärare kan själv utan att diskutera med andra avgöra hur han eller hon vill skapa sina lektioner och vad de ska innehålla. På detta sätt undviks konflikter och de förblir ytliga, menar författarna. I deras resonemang skapas en önskan om att diskutera innehållets form i relation till mål och syfte med undervisningen, vilket skulle lyfta diskussionen. Det i sig, menar de, visar på avsaknaden av kursplaner och övergripande målsättningsdokument. Dokumenten skulle kunna ”utgöra stöd i arbetet med att utforma konstruktiva anpassningar av undervisningen mellan olika krav, förväntningar och behov.” (Rostwall & West, 1998, s. 32).

6.5. Det musikpedagogiska fältet

Kristina Holmberg (2011) undersöker i sin avhandling *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* hur lärare vid musik- och kulturskolan framställer verksamheten, eleverna och sig själva. Olle Tivenius (2008) avhandling *Musiklärartyper, en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* studerar ”hur musiklärare i kommunala musikskolor förhåller sig till politiska mål för verksamheten, till aspekter på demokrati och närliggande områden och till avnämarna” (s. 7). Avhandlingarna undersöker, på skilda sätt, lärares beteenden inom musik- och kulturskolan, vilket ger direkt koppling till studie 2.

Tivenius beskriver musik- och kulturskolan som att de tycks tillhöra begreppet ”sega strukturer”, där utvecklingstakten för gällande attityder och värderingar sedan verksamhetens uppkomst inte ser ut att förändra sig inför de kommande åren. Det han anser håller samman fältet består av ideal som liknar normer och värderingar från tiden då verksamheten etablerades, det vill säga: att enhetsskolans musikundervisning ska ge eleverna ett rikare andligt liv, musicerande är gynnsamt för barn, musiken har en samlande kraft, den frivilliga musikundervisningen ska inte ha detaljrika kursplaner, den frivilliga undervisningen bidrar med något som ses

värdefullt. Utan dessa ideal skulle, enligt Tivenius, ”musikskolans [...] struktur och organisation falla samman till något slags definitionslös vad-som-helst-verksamhet. Detta beror på att varje förändring behöver ett motstånd för att hålla 'styrfart'.” (2008, s. 200). Utöver det anser han att musikleärares utbildning ska förändras och präglas i större grad av demokrati och filosofi, för att diskursen inom musikskolan inte ska isoleras i för hög grad. Om den isoleras skulle effekterna kunna bli fatala för verksamheten. Dessa två slutsatser anser han ”står för två motpoler, som måste balanseras mot varandra” (s. 200).

Holmberg menar att lärare och elever i musik- och kulturskolan idag nästan har obegränsat med frihet jämfört med tidigare, vilket enligt hennes uppfattning kräver nya förhållningssätt till undervisningen. Genom marknadsestetiken har verksamheten blivit tvungen att ge ökat utrymme åt populärkulturen, en förändring som lärarna i hennes undersökning många gånger känner frustration över. ”Lärarna [...] är utbildade för att vårda och föra vidare ett kulturarv” (s. 203). Hon kräver ett tydligare syfte från politiskt håll så att lärarna inte överges till förmån för ”egobarnens” önskan om direkt glädje, som i det fall det inte uppfylls får barnen att sluta. Ett utarbetat styrdokument som värnar lärarnas kompetens skulle fungera som varudeklaration för att elever och föräldrar ska veta vad de får om de väljer att delta i musik- och kulturskolan verksamhet. ”Att musik- och kulturskolan sätter gränser för vad som ska inkluderas i verksamheten skapar förmodligen [...] högre koncentration av kvalitet och högre status på sikt.” (s. 204). Risken med denna riktning för verksamheten, menar Holmberg, är att grupper som inte nås av musik- och kulturskolan idag fortfarande kommer att exkluderas. Samtidigt anser hon att verksamheten ska vara subventionerad.

7. Metod

Det finns inga helt neutrala metoder och redskap för att studera den sociala verkligheten menar Bryman (2002): "[...] [metoderna] är förknippade med hur samhällsvetarna uppfattar sambanden mellan olika uppfattningar om hur den sociala verksamheten är beskaffad och hur den ska utforskas" (s. 16).

I detta kapitel presenteras och motiveras den metod som användes för båda studierna. Först framställs den teknik vi använt oss av genom undersökningarna, hur vi har gått till väga genom hela forskningsprocessen. Längre ner följer sedan två separata avsnitt om hur respektive studie förbereddes och genomfördes.

7.1. Kvalitativ forskningsmetod

Forskningsarbete syftar till att producera ny kunskap och forma en vetenskaplig teori (Patel & Davidsson, 2011). En teori ska utformas till en sammanhängande helhet för att skapa förståelse för det som studeras, så nära verkligheten inom området som möjligt. Vad kunskap är och hur den produceras har legat till grund för en lång diskussion inom filosofins epistemologi (Kvale & Brinkmann, 2009). Föreliggande två forskningsstudier ligger inom fältet för epistemologi och den empiriska utgångspunkten ligger i att frambringa kunskap genom kvalitativ forskningsintervju.

Det finns en distinktion mellan "kvantitativ" och "kvalitativ" forskning och ofta görs ett val mellan dessa båda forskningsstrategier (Bryman, 2002). Patel och Davidsson (2011) skriver att kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod inte är "helt oförenliga" utan att mycket av forskningen inom samhälls- och beteendevetenskapen idag befinner sig någonstans på skalan mellan dessa båda metoder snarare än i ett av de båda lägren. Men för att särskilja metoderna på ett enkelt sätt kan det sägas att i forskning där statistik används måste metoden vara väl strukturerad så att variabler ska kunna ersättas med numeriska värden. Därför passar kvantitativ metod ofta undersökningar då något ska mätas eller en hypotes testas. Syftar studien däremot till att gå in på djupet och försöka tolka och förstå människors upplevelser av ett fenomen är kvalitativ metod att föredra. Inte heller den kvalitativa forskningen är någon enhetlig forskning, enligt Patel och Davidsson (2011). De menar att det finns många aspekter att behandla som skapar relevans för hur undersökningarna utförs och tillämpas. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att kvalitativ forskning "kan leda till valida beskrivningar av den kvalitativa mänskliga världen" (s. 321). Den kvalitativa forskningen kan ge oss giltig kunskap om vår samtalsverklighet, det vill säga hur vår verklighet framställs i ett samtal. Dessa två forsk-

ningsstudier kan ge en sanningsenlig beskrivning av hur lärare och elever samtalar kring attityder om instrumentet blockflöjt och undervisningen i det.

7.2. Forskningsintervju

Ambitionerna och syftet för kvalitativa studier kan vara, som i detta fall, att upptäcka företeelser, att tolka och beskriva uppfattningar. Vi har valt forskningsintervjun som metod för att göra detta. Den kvalitativa forskningsintervjun ger forskaren möjlighet att vara flexibel och anpassa intervjun efter informantens svar (Patel & Davidsson, 2011). Detta visar på att både intervjuare och den intervjuade är medskapare i ett samtal, vilket belyser vikten av förberedelse inför utformningen av intervjuerna, eftersom forskaren aldrig i förväg får formulera ett svarsalternativ för den intervjuade eller avgöra vad som är det ”sanna” svaret på en fråga (Patel & Davidsson, 2011). Samtidigt menar de att det troligen är en fördel för den som gör en kvalitativ intervju att denna har egna förkunskaper i det område som ska studeras.

Vi har använt oss av en semistrukturerad intervju och därmed haft en intervjumall med teman med underfrågor tillgängliga (se bilaga 1 och 2). Bryman (2002) menar att semistrukturerade intervjuer kan ge en vägledning för att lättare kunna strukturera den insamlade informationen. Att genomföra en intervju på detta sätt ger informanterna större frihet att formulera sina svar och den som intervjuar möjligheten att ändra frågornas form och ordningsföljd. Det ges en större möjlighet att följa upp berättelser och svar från informanterna med följdfrågor (Bryman 2002; Patel & Davidsson, 2011).

7.3. Induktivt arbetssätt och kontextuell kunskap

Undersökningen är inte förankrad i en tidigare teori, vilket förklarar att vi har valt att arbetat induktivt. Utifrån den insamlade informationen, empirin, formuleras en teori (Patel & Davidsson, 2011). Kvale och Brinkmann (2009) talar om det induktiva arbetssättet genom att beskriva forskarrollen som en resenär vilken är ”på väg till ett avlägset land och en berättelse som ska förtäljas vid hemkomsten” (s. 64). Att samtala med personer som intervjuaren träffar, att uppmuntra dem till att berätta egna historier om sin livsvärld, det vill säga utgå ifrån det latinska ordet konversera: ”vandra tillsammans med”, förklarar den induktiva forskarrollen. Genom resenärens tolkningar av möjliga innebörder som skiljs ut och utvecklas från de ursprungliga berättelserna skapas ny kunskap. Att formulera en för läsaren förståelig och begriplig beskrivning av undersökningen och den teori som uppkommer krävs för metoden. ”I ett resenärperspektiv blir intervjuandet och analysen tätt sammantvinnande faser av kun-

skapskonstruktion med tonvikt lagd på den berättelse som ska återges för en publik.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 65).

Den kunskap som formas genom ett induktivt arbetssätt och dessa två forskningsstudier behöver inte automatiskt vara överförbar kunskap till andra situationer, den är kontextuell. Intervjun äger rum i sitt specifika och unika sammanhang; svaren den intervjuade ger och kunskapen det frambringar står i samband med kontexten vilket påverkar resultatet. Brinkmann och Kvale (2009) beskriver med exempel från Holstein och Gubrium (1995) att föreställningen om intervjun blir till en meningsskapande praktik, där datan inte är given utan skapas i och genom samtal. För oss är det viktigt att ta hänsyn till situationen och interaktionen, den kontext där kunskap produceras.

7.4. Att intervju barn

Studie 1 utgörs av intervjuer med barn i åldern 7-10 år. I detta avsnitt följer vad det ger för specifika förutsättningar för den kvalitativa forskningsintervjun.

Att skapa en relation med barnet som ska intervjuas är viktigt för att vinna förtroende, skriver Doverborg och Pramling (2011). Ju bättre kontakt mellan barn och intervjuare, desto större är sannolikheten att barnet mer öppet berättar om sina tankar. Barnet bör få veta varför det ska intervjuas och vad samtalet kommer att handla om samt att samtalet kommer att spelas in. Doverborg och Pramling (2011) menar att intervjun bör ha sin utgångspunkt i en känd händelse för barnet, genom detta skapas förtroende och förutsättningar för en naturlig ingång till samtalet. En lugn och av barnet känd plats, att vara placerad så intervjuare och barn kan ha ögonkontakt, är förutsättningar för att hålla intresset för intervjun levande. Tidpunkten för intervjun, både vad gäller när under dagen och hur länge intervjun ska hålla på bör tänkas igenom. Dels för barnets skull men även för att skapa förutsättningar för ett så bra underlag som möjligt för undersökningen (Doverborg & Pramling, 2011).

För den som intervjuar ger varje intervju fler erfarenheter och möjligheter att utveckla en bättre teknik och känsla för denna metod. Det är alltid en god idé att inleda med pilotintervjuer för att testa frågor och formuleringar och därefter revidera och omformulera dessa (Doverborg & Pramling, 2011; Bryman, 2002). Därefter påbörjas intervjuerna som ska ingå i studien. Intervjun skulle kunna förlöpa enligt en intervjumall där varje fråga ställs i tur och ordning till alla barn som ingår i samma studie. Detta, menar Doverborg och Pramling (2011), är inte något att nödvändigtvis eftersträva, då det är uppföljningen, att ställa följdfrågor med utgångspunkt i det barnet svarar som är det viktiga i intervjusituationen. Det gäller också att känna av när barnet inte vill eller kan svara på frågorna och kunna gå vidare i intervjun. Att

barn inte alltid har svar på frågor kan bero på att de saknar erfarenheter eller helt enkelt inte har reflekterat över frågan tidigare. Men det kan också bero på trötthet och att orken tryter. Vidare skriver Doverborg och Pramling (2011) att barn som intervjuas i grupp påverkar varandra, samspelar och bygger sitt berättande tillsammans. I samtalet är det viktigt att alla får plats och utrymme att prata. Det är också lämpligt att låta barnet lyssna en stund på det inspelade materialet när intervjun avslutats (Doverborg & Pramling, 2011).

7.5. Studie 1

7.5.1. Förberedelser

Efter att ha gjort mitt första utkast till intervjumall gjorde jag pilotintervjuer med fyra av mina egna blockflöjtselever, två och två. Intervjuerna transkriberades sedan och min mall reviderades och bearbetades. Intervjumallen förändrades och förbättrades även efter att jag intervjuat mina första informanter. Detta bidrog till att jag kände mig tydligare och säkrare i min roll som intervjuare allt eftersom intervjuerna förlöpte.

7.5.2. Urval

Jag har använt mig av ett så kallat bekvämlighetsurval, personer som ”tillfälligt finns tillgängliga för forskaren” (Bryman 2002, s. 114). Mina informanter samtalade jag med på tre kultur- eller musikskolor under september och oktober månad 2012 i samband med min VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Det var en gynnsam period att i mötet med elever från skilda delar av södra Sverige ta tillfället i akt att intervju dem om deras syn på blockflöjten som instrument. Mina VFU-handledare rekommenderade mig lämpliga elever som passade kriterierna för min undersökning; nybörjare (som har spelat alltifrån några veckor till två år) och vars lektioner jag ändå skulle auskultera på innan intervjuens genomförande. Därefter tog jag kontakt med de eventuella informanternas föräldrar och förklarade syftet med min undersökning. Föräldrarna ombads sedan skriva på en blankett jag skickade till dem med en kort sammanfattning av vad vi redan pratat om på telefon (se bilaga 3). Alla elva tillfrågade informanter tackade ja till att medverka och således finns inget bortfall i studien.

7.5.3. Genomförande

Jag gjorde sammanlagt sex intervjuer med elva informanter. En informant hade individuell lektion och intervjuades ensam, de andra hade lektion två och två och intervjuades därför parvis. Min ambition var att intervjusituationen skulle kännas så bekväm som möjligt för mina informanter och jag var därför med på deras lektion innan intervjun genomfördes. Där kunde jag presentera mig närmre och hade sedan en naturlig ingång till intervjun då vi kunde börja

samtala om hur lektionen hade varit. Det fanns också andra skäl som gjorde att jag inte kunde intervjua dem enskilt, flera hade föräldrar som väntade och skulle vidare till andra aktiviteter. En av intervjuerna genomfördes före informanternas lektion, då det inte var praktiskt möjligt att göra det efteråt. En möjlig konsekvens av detta kan vara att jag inte fick dessa två informanter att känna sig bekväma i situationen och därmed inte svara som de eventuellt skulle ha gjort om de fick träffa mig i under en lektion först.

Alla intervjuer utom en genomfördes i ett avskilt rum för att informanterna skulle ha förutsättningar att vara fokuserade och inte störas av annat. Vid en av intervjuerna fanns det ingen möjlighet att vara på en ostörd plats utan denna genomfördes i en korridor.

Jag hade bitt mina informanternas föräldrar och lärare att förbereda dem på att jag skulle vara där och prata med dem efter lektionen. Jag presenterade mig i början av lektionen och när den var slut gick vi tillsammans till en annan plats för intervjun. Där berättade jag så enkelt som möjligt varför jag hade valt ut just dem, vad mina frågor handlade om och att intervjun skulle spelas in. Jag poängterade också att de skulle svara precis vad de tyckte och tänkte och att inget svar var fel. De flesta av mina informanter hade redan informerats om detta av sina föräldrar och/eller lärare.

Under intervjun, som jag spelade in på min iPhone, förde jag anteckningar gällande kroppsspråk och gester, samt sådant jag ansåg inte skulle vara uppenbart för mig vid transkriptionstillfället. I den mån det gick satt jag och informanterna mitt emot varandra och min intention var att barnen hela tiden skulle känna att jag var intresserad av deras svar. Jag lät även barnen lyssna på en del av den inspelade intervjun, vilket det var flera som frågade innan intervjun om de skulle få göra.

7.5.4. Etiska överväganden

Jag har utgått från vetenskapsrådets etikregler (Patel & Davidsson, 2011). Informanterna och deras föräldrar har fått veta forskningens syfte muntligt och sedan även sammanfattat skriftligt (se bilaga 3). Informanternas medverkan har varit frivillig och de har kunnat avböja medverkan så sent som vid intervjutillfället. Uppgifter om informanterna och information jag fått av dem har endast jag och min handledare haft tillgång till. Informanterna, deras lärare och kulturskola har anonymiserats i denna uppsats.

7.5.5. Studiens tillförlitlighet

Alla intervjutillfällen spelades in på iPhone, möjligheten att gå tillbaka och kontrollera svar från informanterna har därför funnits hela tiden. Pilotintervjuer genomfördes innan den riktiga intervjuerien påbörjades. Detta är sätt att säkerställa studiens tillförlitlighet (Patel & Davids-

son, 2011). Att spela in intervjun kan dock, som Bryman skriver (2002), hämma intervjupersonen. Detta var dock inget jag kunde uppfatta att mina informanter visade tecken på. Som intervjuare har jag försökt undvika ledande frågor, och kontrollerat att jag uppfattat informanterna rätt genom att ställa följdfrågor. Detta är något som är viktigt i intervjuer med barn, menar Doverborg och Pramling (2011). Om barnet står fast vid sin åsikt eller uppfattning även då frågan återkommer, omformulerad eller kontrollerad med följdfrågor [...] ”kan det vara ett bevis för tillförlitligheten i barnens svar” [...] (Doverborg & Pramling, 2011).

7.5.6. Transkription och analys

Jag spelade in samtalen och transkriberade i de allra flesta fall intervjuerna samma dag då de fortfarande var i färskt minne. Den utskrivna texten har redigerats för att öka läsbarheten. Jag kategoriserade informationen utefter intervjumallen för att få en bättre överblick över resultatet. Efter flera genomlysningar och genomläsningar kunde jag utläsa några teman att bygga upp resultat och efterföljande diskussion kring.

7.5.7. Presentation av informanter

Nedan följer en kort presentation av mina informanter. Samtliga undervisades av utbildade blockflöjtspedagoger.

Alexandra 9 år, har spelat i nio månader

Har tidigare gått en förberedande kurs där man bland annat blockflöjt introducerades. Därefter valde hon att anmäla sig till enskilda lektioner på Kulturskolan. Intervjun skedde i en korridor på kulturskolan efter hennes lektion, vi var alltså inte helt ostörda även om ingen passerade oss vid intervjutillfället. Hon kom dit med sin au pair som dock inte var med under vare sig lektion eller intervju.

Billy 9 år, har spelat i nio månader

Carl 9 år, har spelat i nio månader

Bästa kompisar som bor nära varandra. De gick en förberedande musikkurs och fortsatte sedan till kulturskolan, med kravet att de ville spela tillsammans. Vi gjorde intervjun i en tom konferenslokal helt ostörda efter deras lektion.

Doris 7 år, har spelat en dryg månad

Evelina 7 år, har spelat en dryg månad

Känner inte varandra, utan har satts ihop för att spela tillsammans. Vi gjorde intervjun i deras lektionssal efter lektionen.

Felicia 10 år, har spelat ett och ett halvt år

Gunnar 10 år, har spelat i två år

Dessa två kände varandra och hade spelat längst av de jag intervjuade. Vi gjorde intervjun i ett tomt kök på deras skola efter lektionen.

Hilda 8 år, har spelat i ett år

Inez 8 år, har nyss börjat

Denna intervju gjordes före lektionen i ett litet grupprum bredvid deras klassrum.

Janna 7 år, har spelat ett år

Klara 7 år, har spelat ett år

Bästa kompisar, går i samma klass och har spelat lika länge. Intervjun gjordes i ett grupprum efter deras lektion.

7.6. Studie 2

Kapitlet innehåller alla delar för studiens genomförande, hur jag har gått till väga och hur jag tolkat och använt mig av den kvalitativa forskningsintervjun genom min studie. Syftet med kapitlet är att läsaren ska kunna bedöma resultatens och tolkningarnas rimlighet.

Studien består av tolkade berättelser ifrån samtalsintervjuer med fyra blockflöjtspedagoger som undervisar på fyra olika musik- eller kulturskolor i södra Sverige. Studien genomfördes under hösten 2012; den första intervjun hölls den 27:e september och den sista hölls knappt en månad senare den 25:e oktober. En mer detaljerad presentation av lärarna kommer sist i detta avsnitt.

7.6.1. Förberedelser

För att ringa in de områden jag intresserade mig för och ville få information kring skapades en mind-map som låg till grund för min intervjumall (se bilaga 2). De områden som kom fram var ett första minne med blockflöjten, synen på elevers attityder idag, synen på elevers attityder igår, musik- och kulturskolans intentioner för ditt arbete och hur informanten ser på framtiden. Tillsist formulerade jag inledande frågor samt några möjliga följdfrågor för de olika områdena. Jag kontaktade först en blockflöjtskollega som läser sina sista år på Musikhögskolan i Malmö för att göra en pilotintervju. Därefter sattes intervjuerna igång.

7.6.2. Urval

Parallellt med min uppsatsskrivning pågick en fem veckor lång verksamhetsförlagd praktik (VFU). Det var en utmärkt tid att ta tillfället i akt och möta pedagoger på musik- och kulturskolor från andra delar av landet och kunna intervjua dem om attityder kring blockflöjten och ramar kring undervisningen. Utöver de tre lärare tillika informanter jag praktiserade hos tillfrågades ännu en lärare för att få till stånd fyra intervjuer till min studie.

En viktig aspekt för urvalet är att alla fyra pedagoger har blockflöjt som huvudinstrument, de har flerårig utbildning på instrumentet, det vill säga att de är experter på sitt område. Som experter i blockflöjt är de vana att framföra sina åsikter och tankar kring instrumentet. Att jag har grundlig information i ämnet kan uppnå en viss en symmetri i intervjurelationen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gemensamt för blockflöjtspedagogerna i min studie är att de undervisar på en musik- eller kulturskola i södra delen av Sverige. Två av informanterna har heltidstjänster där blockflöjtsundervisningen utgör den största delen och två har blockflöjtsundervisning på musik- och kulturskolan som en deltidstjänst. Informanterna har undervisat i blockflöjt under en längre period. Det kan ge kunskap i, om och i så fall hur, förändring av attityder skett över tid; alla mina informanter påbörjade sin undervisning någon gång på 1980-talet. Studien är gjord på tre kvinnliga och en manlig blockflöjtspedagog.

Jag kontaktade och tillfrågade två av mina informanter om dess medverkan via mejl. När jag fick svar hittade vi plats och tid för intervjun. En informant tillfrågades över telefon i samband med att vi samtalade om VFU:n. En informant tillfrågades under praktiken en vecka innan intervjun. De fick alla information om frågeställningarna och syftet för studien innan intervjun.

7.6.3. Genomförande.

Jag använde min iPhone för att spela in intervjusamtalen för att säkerställa informanternas beskrivningar i förhållande till frågeställningen (Patel & Davidsson, 2011). Det finns sekvenser då ljud från omgivningen påverkar samtalet så pass att det var svårt att urskilja enskilda ord som sägs. I övrigt hade jag intervjumallen till grund för mina intervjuer och antecknade kroppsspråk och gester.

Efter min första intervju reviderade jag min intervjumall. Jag uppfattade att den påverkade samtalet till att handla om själva undervisningssituationen snarare än attityder och ramar. Den stora skillnaden utgjordes framförallt av jag ändrade ordningen på delområdena. Mellan mina två första intervjuer och mina två andra tog det cirka tre veckor. Däremellan hann jag tran-

skribera de två första intervjuerna. Längden på intervjuerna skiftade, från 27 minuter till två gånger 45 minuter. Längden på samtalen blev ett resultat av vad jag ville ha med i intervjun och när jag uppfattade att min samtalspartner kände sig färdig med svaren och intervjun i sin helhet. Ett av samtalen avslutades för att tiden tog slut.

7.6.4. Transkription.

Precis efter att samtalen gjordes, skrev jag ner egna tankar om samtalets utförande och resultat. Därefter lyssnade jag igenom intervjuerna under samma dag för att åter få en bild av dem. Så fort jag fick tid transkriberade jag intervjuerna, jag försökte att göra det så nära inpå intervjuerna för att skriva ner allt jag uppfattade under samtalet. De två första intervjuerna skrevs utförligt med varenda stavelse, med beteckningar för ironi, kroppsspråk, gester och betoningar som till resultatet redigerats för att höja läsbarheten i det sagda. De två sista redigerades direkt under transkriptionen på grund av att jag ansåg att ljud runt omkring, mina egna ”mm”-ljud och ”eh”-ljud inte fyllde någon direkt funktion för förståelsen av samtalet. Det kan dock ha gett en underbyggd påverkan för analysen eftersom talspråk och skriftspråk inte är samma sak (Patel & Davidsson, 2011).

7.6.5. Tolkning och analys.

När transkriptionerna var skrivna började jag färglägga textdelar i skilda färger utefter de områden jag arbetat med i min intervjumall. Därefter samlades alla informanternas delområden för sig som låg till grund resultatet för området. I vissa fall kom ett resultat att passa in på fler områden.

Alla delar i mina samtal är inte med i resultatdelen. Jag valde att ta bort områden som rör didaktiska och metodiska överväganden i undervisningen samt framtidsscenarior, då detta inte tjänade mitt syfte och för att inte forskningen skulle bli för vid.

7.6.6. Etiska överväganden

Mina informanter har genom tillfrågan och genom studiens genomförande deltagit frivilligt i projektet (Kvale & Brinkmann, 2009). De har fått information om att det endast är jag som kommer att ha tillgång till det inspelade materialet och transkriptionen är det endast jag och min handledare som haft tillgång till. Allt som kommer fram under samtalen används i forskningssyfte. Resultaten har skickats via mejl för att informanterna ska avgöra om det jag skrivit överensstämmer med vad de sagt.

De flesta ville delta med namn, vilket för mig till en början kändes bra då jag önskade att pedagogerna skulle få stor del i min uppsats. Under transkriptionen och resultat- och analys-skrivningen blev jag osäker på att sätta ut namn och skolor. Då beslutade jag att anonymisera

varje pedagog och varje musik- eller kulturskola som pedagogen arbetar på, så att den privata datan som definierar deltagarna inte kan avslöjas, för att skydda privata personers integritet (Kvale & Brinkmann, 2009). Namnen har fingerats med andra namn utefter kön, i alfabetisk och kronologiska ordning: Lars, Maria, Nina och Olivia. Varje stad för den musik- eller kulturskola pedagogen arbetar vid ersattes med beteckningar från det grekiska alfabetet: Pi, Rho, Sigma, Tau.

7.6.7. Studiens tillförlitlighet

Det resultat som framkommit genom min tolkning ska ställas mot de metoder jag använt mig av för att producera kunskapen. För att undvika att processen i sig formar resultatet har jag använt mig av de lagrade ljudfilerna för att efter resultatskrivning säkerställa att jag har gett en korrekt bild av mina informanternas uppfattningar. En av mina informanter samtalande jag med vid två tillfällen, annars har samtalen utgjorts under ett tillfälle.

7.6.8. Möten och presentation; samtalen med lärarna

Gemensamt för alla samtal var att jag inledningsvis öppnades dem med en informationsdel om syfte och frågeställning för studien, konfidentialitetsprincipen och samtyckesprincipen.

Under samtalens gång var min intention att i så hög grad följa informanternas tankegångar för att närma mig deras uppfattning av sitt arbete med blockflöjt, elever och musik- och kulturskola. Jag presenterar här kontexten för samtalet.

Lars

Vi sitter kvar i en liten, väl ljudisolerat lektionssal på Kulturskolan i Pi, efter en dags blockflöjtsundervisning som jag fått följa Lars på. Klockan börjar närma sig sju och samtalet pågår i en knapp timme.

Maria

Vi sätter oss en timme strax efter lunch och före det att jag ska undervisa Marias elever, i en lektionssal på Musikskolans lokaler i en del av Rhos kommun. När fyrtio minuter har gått sätter vi en ny tid för att fortsätta samtalet. Det gör vi på mitt gamla gymnasium en knapp vecka senare. Vi sitter i ett avlångt konferensrum i anslutning till lärarrummet en fredagseftermiddag.

Nina

Jag och Nina sätter oss på ett närliggande kafé till Kulturskolan i Sigma när jag kommer till staden mitt i arbetsdagen, runt ettiden. Vid några tillfällen låter det mycket runt omkring oss. Det inspelade samtalet pågår i dryga femtio minuter.

Olivia

Mitt i allt repeterande inför en ”tidig musik”-konsert med Kulturskolan i Tau vid sextiden, sitter jag och Olivia i ett hörn av en kyrka och samtalar. Under vissa delar av samtalet fylls hela kyrkan av så mycket ljud från repetitionerna att jag blir orolig för att ljudet på inspelningen inte ska tas upp. Samtalet pågår en knapp halvtimme. I slutet av samtalet spelas en Vi-valdi-konsert av symfoniorkestern och jag känner hur Olivias ord får hjälp av musiken.

8. Resultat - Studie 1

8.1. Bakgrund och förväntningar

8.1.1. Varför blockflöjt?

Av totalt elva informanter har nio provat på att spela blockflöjt när kulturskolan på olika sätt varit ute på deras skolor och visat instrumenten. Tre av informanterna har gått i en förberedande musikgrupp som kulturskolan också hållit i på skoltid och därefter har de valt att fortsätta. Alla informanterna säger att de ville börja spela för att det verkade vara roligt, spännande, eller för att de helt enkelt vill prova ett instrument. Gunnar har flera skäl till varför han började spela:

Det verkade roligt och man tränar båda händerna i fingerfärdighet. Och man kan bli bättre på andra instrument. Innan brukade man ju alltid börja med blockflöjt så därför gjorde jag likadant. I och med att det är så det är.

Några resonerar vidare att de valde blockflöjten för att det är ”enkelt”:

Varför ville ni just spela blockflöjt då?

Janna: För att jag tycker det är ett enkelt instrument att börja med.

Klara: Och det tar inte så stor plats.

Carl: Jo, vi valde mellan trumpet och nåt till.

Ok. Och varför blev det blockflöjt då?

Billy: Det var nog enklast.

Doris och Evelina, som varken gått i någon förberedande musikgrupp eller har haft kulturskolan på besök i skolan har två olika anledningar till varför de började spela blockflöjt. Doris hade många klasskompisar som började spela, det pratades om det i skolan och därför blev hon nyfiken. Evelina hade en träblockflöjt hemma och alltid hade velat börja spela flöjt. När hennes mamma sedan frågar henne om hon vill börja ta lektioner är hon först tveksam då hon tycker att hon har så mycket annat att göra: ”Jag kanske inte ville spela något, jag tänkte att jag hade lite annat att göra. Fast sen så tänkte jag nej, det går, jag har ju inte så mycket att göra nu, ju. Så då började jag spela.” Även Felicia hade en blockflöjt hemma innan hon började. Också det flesta av mina elva informanter känner någon som spelar eller har spelat. I fem fall har föräldrar och/eller syskon spelat, tio informanter har kompisar eller klasskompisar som har spelat, endast en känner inte till någon som spelar blockflöjt. När jag frågar infor-

manterna vad de tror att föräldrar eller syskon tycker om blockflöjten svarar egentligen bara Hilda att hennes mamma sagt ”att det var roligt och att jag (Hilda) kunde testa på”.

8.1.2. Förväntningar

Två informanter kunde inte svara på hur de hade tänkt sig det skulle vara att spela blockflöjt innan de började, mer än att de trodde det skulle bli spännande och roligt. De tre som gått förberedande musikundervisning relaterar till den då förväntningarna kommer på tal, att de *redan visste* hur det skulle vara att spela blockflöjt. Vad de tänkte innan den kursen startade var det ingen av dem som kom ihåg, eller kom på vid intervjutillfället.

Janna hade glömt bort att hon anmält sig, men ”önskat så mycket” att hon skulle få börja. Hon trodde att det skulle bli roligt när hon fick det positiva beskedet att hon skulle få börja spela blockflöjt. Hilda baserar sitt svar på vad hennes föräldrar sagt när jag ställer om frågan: ”Men jag sa ju innan att min mamma och pappa sa att det skulle vara roligt!”

Det är fyra informanter som reflekterar över att de hade förväntningar på att det skulle bli svårt rent tekniskt att börja spela. Evelina trodde att det skulle bli mycket att tänka på och att det skulle bli svårt med alla fingrar ”som ska upp och ner också vidare.” Doris trodde också att det skulle bli svårt just med fingrarna. Gunnar och Felicia kunde inte tro att de någonsin skulle kunna lära sig spela fort och noter trodde Gunnar inte att han skulle lyckas lära sig överhuvudtaget.

8.1.3. Enkelt och svårt

Alla informanterna som hade funderingar på hur det skulle bli säger att det är roligare än de förväntade sig. De tre som inte hade någon uppfattning om hur de trodde det skulle vara, säger att de tycker det är roligt att spela. Det som Janna tycker är roligare är att hon nu har möjlighet att lära sin lillasyster spela. För Klara blir momentet att få ett klistermärke i boken när hon övat tillräckligt på en låt en motivation som hon inte förväntat sig. Det är kul, fast ändå lite svårt, menar Evelina. Gunnar trodde att han skulle sluta efter ett tag för att han trodde det skulle bli för svårt, men han och Felicia har upptäckt att man övervinner hinder efterhand:

Gunnar: [...] jag trodde inte jag skulle bli...jag trodde jag skulle sluta efter ett tag för att det skulle bli för svårt, men nu... det enda som är svårt är ju och lära sig nya noter som fissa och gissa. Fissa kan jag ju nu, men gissa och det andra.

Felicia: Det får man lära in i sig.

Gunnar: Ja, man får vänja sig, som vid de andra noterna.

För Gunnar och Felicia är det roligaste vid intervjutillfället altblockflöjten. Det är också roligt att spela blockflöjt för att den är lätt att ta med sig. Eftersom den är lätt att ta med sig kan man ju spela mer, resonerar Gunnar. Det är tråkigt att inte kunna sin läxa och vara tvungen att öva

mycket dagarna innan och missa något annat kul. Och när det är låtar med toner och grepp som de ännu inte hunnit lära sig. Gunnar och Felicia tycker inte om när flödet i en låt stoppas, då de inte riktigt kan ett grepp än. De andra informanterna pratar om att vissa grepp, att de låga tonerna är svårast. Hilda, som precis lärt sig tonen F, tycker det greppet är svårt. Även noter är svårt. Billy säger att han fortfarande måste jämföra noter med varandra för att se vilken ton han ska spela. Flera informanter menar att det enklaste är att spela ”enkla låtar”, låtar de redan kan och låtar de spelar med hjälp av bokstäver och inte noter. För Doris och Evelina, som är de som spelat kortast tid av alla informanter i denna studie, är det fortfarande fingrarna och hur man ska blåsa som är svårt.

8.2. Dagsläge och framtidsutsikter

8.2.1. Ett socialt sammanhang

Flera av informanterna är kompisar och spelar tillsammans. Hilda hade först spelat med en annan kompis i sin klass som valde att sluta, men denna termin började Inez och nu har de lektion tillsammans. Det framgår dock inte om detta byte har påverkat Hilda på något sätt, positivt eller negativt. Janna och Klara är kompisar och går i samma klass. Endast Alexandra hade enskild lektion, men hade spelat tillsammans med många andra i en förberedande musikgrupp tidigare. Hon berättar också att hon brukar spela tillsammans med sina kompisar på fritiden. De spelar piano och hon blockflöjt och de spelar de låtar de kan tillsammans. Doris och Evelina sattes ihop då det inte fanns tillräckligt med underlag för deras lärare så de kunde få undervisning på sina respektive grundskolor. Det framkom också under samtalen att parundervisningen var önskvärd, till exempel menar Billy och Carl att de inte hade fortsatt efter introduktionskursen om de inte skulle få spela tillsammans.

Gunnar och Felicia umgicks inte innan de började spela blockflöjt. De tillhörde först en större grupp, men en efter en hoppade av. De spelar nu tillsammans bara de två och uttrycker starkt det positiva med detta. De kan bara se fördelar, då eleverna som hoppat av enligt deras mening stoppade upp undervisningen och inte hade samma intresse och förmåga som de själva:

Felicia: Ja, en som spelade innan, han satte flöjten så på bordet (visar med flöjten).

Gunnar: Ja, och han höll ibland så (visar) när han stod upp! Och en som hade lite svårt att blåsa...

Felicia:...hon blåste så det blev så, ”wieowiewo”! Vi fick säga till henne ”blås rakt, rakt, så blir det wuuuu”, Men hon bara, det blev så himla...

Gunnar: Det blev jättekonstigt.

[...]

Gunnar: [...] De fick ju ibland stanna upp, och tänka...

Felicia: ...ja, hon hade ju samma låt i läxa kanske fyra veckor... [...]

Däremot berättar de vid ett annat tillfälle att de vill börja i ensemble snart. De ska även tillsammans med sin lärare och andra blockflöjtselever besöka en annan kulturskola och blockflöjtisterna där för en speldag tillsammans. Detta ser de framemot och det känns ”pirrigt” och de är ”jättespända”.

Janna och Klara föredrar också att vara bara de två. De får mer tid med sin lärare och Klara menar också att om hon ska fortsätta spela ska det inte vara för stor grupp. Janna håller med:

Varför ska det inte vara många personer?

Klara: För då tar det för lång tid att spela.

Janna: Eller så kan det bli lite högljutt.

Klara: Ja, om alla ska spela.

Janna: Hela klassen (skratt) skulle sitta där ”ho-ho-ho-ho” (spelar luftflöjt).

8.2.2. De andra blockflöjterna

Samtalen kommer också in på andra instrument som de på olika sätt fått se, höra och prova på. När det gäller just blockflöjten påpekar flera vilka andra storlekar de sett. Alexandra säger att hon sett ”en jätteliten och en jättejättestor!” och att det är hennes lärare som visat henne dessa. Inez ritar runt sin sopranblockflöjt för att försöka visa hur stor den andra blockflöjten hon sett var:

Hilda: Jag har sett en bautastor! Kommer du (Inez) inte ihåg det när det var så här (visar och blåser).

Inez: Just det!

Har [blockflöjtspedagogen] haft med den också?

Inez: Nej. Men hon har haft en ganska stor flöjt, alltså lite större än den här (ritar runt sin sopranblockflöjt, ungefär en altstorlek). Så.

Ja, just det.

Hilda: Alltså jag har sett en gång, en sån här stor flöjt där det bara är såna hål så ska man hålla så här (visar med spretande fingrar)...

Ingen av dessa två kommer till slutsatsen att de kan lära sig de andra flöjterna om de fortsätter spela, det är i alla fall inget som framkommer under samtalet.

Det är de äldsta informanterna Gunnar och Felicia som stannar vid detta ämne en längre stund och frågar ut mig om alla storlekar och undrar hur många jag kan spela. De har just köpt varsin altblockflöjt och börjat spela på dessa under lektionen, även om de fortfarande läser noterna som om de spelade sopranblockflöjt. De har alltså ännu inte lärt sig transponera. De berättar om sin slöjdlärare som också har spelat blockflöjt. Gunnar säger: ”Ja, han har spelat till alt!”. Någon vuxen i deras omgivning har alltså spelat blockflöjt så länge att han också kan spela altblockflöjt.

Det är också endast Gunnar och Felicia som reflekterar över att sopranblockflöjten heter just ”sopranblockflöjt” och att familjen blockflöjt innehåller fler storlekar. Enligt deras definition av blockflöjtsfamiljen så har den fem medlemmar, som deras lärare visade ute på deras skola innan de började. Gunnar, som också börjat spela piano, menar nu att han faktiskt spelar tre instrument, vilket först förbryllar Felicia. Det är när vi samtalar om övning och Gunnar menar att han försöker lägga lika mycket tid på alla sin tre instrument som Felicia ställer sig frågande till detta: ”Tre?” Men Gunnar förklarar då: ”Ja, alt. Sopran, alt och piano.” Gunnar ser alltså sopran- och altblockflöjten som två separata instrument. När vi samtalar om vad som är roligast med blockflöjten kommer vi in på skillnaden mellan sopran- och altblockflöjten, och vilka fördelar de tycker att altblockflöjten har. De har märkt att en alt klingar lägre än en sopran och det är en klang de föredrar.

Felicia: [...] Och så är det kul när man ska spela för det blir så fint ljud.

Gunnar: Ja, på altflöjten. Man kan spela altflöjt med soprangrepp, det är jättefint på de lägre tonerna, för vi har ju bara spelat alt några veckor.

Felicia: Det är finast när man spelar här nere (visar med händerna i det låga registret). För det blir så ”du, du, du”. Alltså, det blir mycket mörkare.

Gunnar: När man kommer upp till alten kanske man går lite längre än med sopranen, sen tenor...lika länge som alt, och bas sen.

Gunnar och Felicia ser en progression i sitt spelande och verkar ha förstått att alten, tenoren och basen hägrar, och att man kan spela mer på dessa flöjter, ”lite längre än med sopranen” som Gunnar uttrycker det ovan.

8.2.3. Om övning och vuxnas engagemang

Det är bara Inez som säger att hon sköter sin övning helt själv: ”Jag bara ser min bok så tränar jag. Jag har den på ett ställ.” Alla övriga informanter har på något sätt sina föräldrar inblandade i övningen, antingen aktiva under övningen eller påminner de om övningen. Doris säger att hennes pappa måste hjälpa henne att öva eftersom hon inte skulle kunna hitta alla toner och grepp själv. Återigen går Felicia och Gunnar längre i sina tankar om övning. De verkar ha ett utbyte med sina föräldrar där de hjälper varandra både med blockflöjten och pianospelet och kompar varandra. Felicia och Gunnar övar också tillsammans ibland på raster. På fredagarna i skolan har de något som de kallar ”uppträde” där de är med varje vecka och framför något, både solo och duetter. Där kompar även ibland deras klasslärare dem på gitarr. Och även detta ser de som övning:

Gunnar: Ibland på raster övar vi på uppträdet, men då kan vi faktiskt öva läxan också.

Felicia: Ibland har vi läxan som uppträde också, så man lär sig den också. [...] Då övar man sig inför publik och sen blir det lite kul och så blir det som en träning. [...] Och så övar man både på sopran och alt. Så jag övar mig på bägge.

För att fortsätta spela ska det vara roligt, det betonar alla informanterna. Men också andra faktorer spelar in. Inez och Hilda brukar få leka och tävla på sina lektioner, något de uppskattar. Detta får enligt dem själva göra om de har lyssnat och varit lydiga. Gunnar och Felicia vill fortsätta tills de blir bra på alla fem flöjterna, eller ”tagit alla fem” som Felicia säger, ungefär som om det vore simmärken.

Felicia: Jag vill spela liksom, så att man kan nästan alla toner, alltså...

Felicia & Gunnar: ...alla toner på alla flöjter!

Gunnar: Man liksom pressar in dem i huvudet. Så man bara kan plocka fram den flöjten och spela (visar) och den flöjten (visar).

Felicia: Så man riktigt kan alla, så det inte är någon låt man bara ”men denna kan jag inte spela, jag har inte lärt mig det greppet”.

Gunnar: Så som det är kanske nu.

Att förklara för en kompis hur det är att spela blockflöjt eller hur de känner sig när de spelar var ingen lätt uppgift. De flesta ville ändå beskriva blockflöjten som den ser ut eller låter, inte hur det är att spela. De svarar istället kul eller roligt, att man känner sig glad och pigg. Evelina vill beskriva instrumentet för en kompis som att det är mycket roligare och enklare än gitarr. Det baserar hon på att hon tror gitarr är svårare eftersom ”det finns fler toner man inte kan. [...] istället har man lite andra grejer och så, det är lite svårare. Så kan man lära sig massa fler grejer tror jag. Man ska stämma den och allt.” När Alexandra försöker sig på en beskrivning så menar hon att hon skulle säga att man mest är koncentrerad på noterna och att det låter svagt och ljusst. Några skulle också beskriva det som svårt och jobbigt men ändå roligt. Hilda försöker sig ändå på en mer målande beskrivning: ”Det låter så skönt. [...] det låter så skönt, bara.” Felicia menar att man kan *lära* en kompis att spela, istället för att *berätta* hur det känns. Och att spela blockflöjt har nu blivit ett slags normaltillstånd för henne, att det känns ”ganska vanligt”. Gunnar vill mer imponera på en kompis, han vill spela något jättesnabbt så att kompisens tappar hakan av förvåning.

8.2.4. Vad ska man använda blockflöjten till?

Att spela för andra, för släktingar och tillsammans med föräldrar eller kompisar är en tydlig motivering till vad man kan använda blockflöjten till. Janna menar att hon tack vare att hon spelar blockflöjt får höra och lära sig musik som hon aldrig skulle komma i kontakt med annars. Felicia och Gunnar har kommit på andra områden man kan bli bättre på när det gäller

fingerfärdighet; man kan bli bättre på piano, dator, att skriva fort för hand, sms:a. Men de har också hittat ett användningsområde som är både fysiskt och mentalt:

Gunnar: Man lär sig, man kan till exempel, för att lugna ner sig, alltså andningen. Det kan vara ganska bra för att när jag blir arg, börjar jag låtsas spela blockflöjt. För då liksom, lugnas jag ner.

Felicia: Om man blir så himla stressad så kan man spela en liten trudelutt på flöjten, så lugnar man ner sig.

Gunnar: Så brukar jag vilja göra, fast pappa stressar mig så jag hinner inte. När vi ska till skolan på morgonen vill jag bara spela en lite trudelutt medan jag packar ner, men det får jag inte.

I övrigt är det svårt för informanterna att fundera kring vad de har för nytta av blockflöjten på andra sätt, som inte har direkt med blockflöjten att göra. När vi pratar om hur länge informanterna tänker att de ska spela blockflöjt så varierar svaren kraftigt. Flera vet inte och har inte funderat över det, och svaren kan bli allt från en termin till 100 år, eller bara ”så länge det är roligt, jag får se”. Gunnar skulle vilja fortsätta så att han kan ha med musik och blockflöjt att göra i ett framtida yrke. Kanske precis som Hilda, som i alla fall vid intervjutillfället har ambitionen att bli musiklärare:

Hilda: Jag vill spela tills jag blir stor för jag ska bli musiklärare då.

Jaha.

Hilda: Jag vill spela så länge man får.

Du, Inez?

Inez: Jag vill spela så länge det går.

Så länge det går.

Hilda: Det ska jag också, sen ska jag bli musiklärare.

Mm.

Hilda: Mest på blockflöjt.

8.3. Sammanfattning

Av mina resultat kan jag utläsa fyra möjliga skäl till att denna grupp informanter började spela. Nio av elva informanter säger att kulturskolan hade varit ute på deras skola och visat instrument, eller hade de gått en förberedande musikkurs där de fick prova spela blockflöjt. Fem informanter hade en blockflöjt hemma och någon familjemedlem som spelat. Nästan alla, tio stycken, nämner också att kompisar börjat spela.

När det gäller tidsperspektivet, hur länge man ska spela, varierade svaren kraftigt och samma informant kunde säga ”kanske en termin, eller hundra år!”. De två äldsta informanterna svarar inte heller i tid om detta, det som lockar är att kunna spela eller som de säger ”ta alla fem flöjterna”, eller ”kunna spela alla toner på alla flöjter”! När det sen är, om en termin eller hundra år, verkar inte spela någon roll.

Den sociala aspekten, att musicera tillsammans med en kompis, eller hitta en ny kompis på blockflöjtslektionen har spelat en avgörande roll för ett fortsatt musicerande. Även att spela hemma tillsammans med föräldrar, i skolan, eller på fritiden är viktiga faktorer som informanterna lyfter fram. Inställningen att det är ett enkelt instrument och/eller en ingång till andra instrument är det fyra informanter som betonar. Alla utom en har en förälder som är med och övar eller påminner om övningen. Att få börja spela altblockflöjt har påverkat de två äldsta informanterna positivt, de andra har ännu inte provat denna flöjt, de har heller inte spelat lika lång tid.

8.4. Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag kort omständigheter gällande valet av metod och informanter i studie 1 och för- och nackdelar kring detta.

8.4.1. Informanterna

Jag gjorde intervjuerna med unga nybörjare, mellan 7-10 år. Informanterna fanns tillgängliga under min VFU och det var deras lärare som rekommenderade eleverna till mig. Detta kan ha påverkat mitt resultat, det är möjligt att jag fick mer drivna och motiverade elever att samtala med än jag skulle fått om jag valt ut dem utan deras lärares hjälp. Jag märkte tydliga skillnader i tankar och funderingar mellan sjuåringarna och tioåringarna. De äldre informanterna resonerade, associerade, kom med förslag och idéer. Om jag valt att intervjua elever som spelat lite längre och var lite äldre hade jag möjligtvis fått mer fylliga svar och längre resonemang. Men jag baserade mitt urval på, att man möjligtvis som färsk nybörjare har tydligare i minnet varför man valde att börja spela blockflöjt och eventuellt minns föreställningen om hur man trodde det skulle vara och vilka förväntningar man hade. Har intervjupersonerna spelat längre skulle kanske undersökningen istället fått fokus på varför de *fortsatte* spela blockflöjt.

De yngre informanterna saknade ofta förmågan att tänka framåt i ett längre perspektiv under samtalen. Jag kunde inte få ett uttömmande svar på alla mina frågor, ibland blev svaret ”jag vet inte”, men det måste ändå räknas som ett svar. Som Doverborg och Pramling (2009) skriver, så kan en enkel förklaring vara att barnen saknar erfarenheter eller inte har reflekterat över frågan tidigare, eller att de helt enkelt blivit trötta.

8.4.2. Rollen som intervjuare

Jag blev bättre och tydligare i min roll som intervjuare och fick mer och mer klart för mig vad jag behövde fokusera och trycka på under samtalen. Detta kan jag tydligt märka när jag lyssnar eller läser igenom intervjuerna från den första till den sista i kronologisk ordning. Vikten

av att ställa rätt följdfrågor är något som Doverborg och Pramling (2009) också betonar, och detta är något som jag kände att jag utvecklade en känsla för efter hand. Om jag gjort om undersökningen idag är det möjligt att jag skulle fått fram mer material och haft ett ännu fylligare underlag att basera resultaten på. Det var bra att göra pilotintervjuer och det hade säkert varit nyttigt att göra fler än de två jag gjorde.

9. Resultat - Studie 2

Genom resultatet av lärarnas syn på elevers motiv till att börja spela blockflöjt samt musik- och kulturskolans intention för lärarnas arbete skapas även bilden av hur ett barn kan mötas av sin blockflöjtslärare och hur verksamheten är organiserad.

9.1. Blockflöjtsundervisningen förr - sedd i dagens ljus

9.1.1. Den obligatoriska blockflöjtsundervisningen

I samtalen med Lars och Olivia kom de tidigare nämnda obligatoriska introduktionskurserna i blockflöjt upp. ”Hur kul är det att bli tvingad?” frågar Lars. Olivia menar att barn som sätts i undervisning utifrån perspektivet att ”du måste spela blockflöjt för att få spela ett riktigt instrument” inte har en positiv attityd till undervisningen. Lars beskriver även hur han inte passade för den undervisningsformen: ”Alla skulle spela blockflöjt. [...] Ett år hade jag sådana här grupper och jag höll på att avlida, det var helt fruktansvärt. Jag passade inte alls, som individ, för att ha sådant.” Lars slutade att undervisa blockflöjt i grupp som en förberedande musikundervisning efter ”ett eller två år” och undervisade sedan enbart fortsättningselever en och en eller i par. Snart därpå avslutade Pi Kulturskola att använda blockflöjten som ett obligatoriskt grundkursinstrument. Idag finns det istället en annan form av grundkurs på Pi Kulturskola, i likhet med andra kultur- och musikskolor, där olika instrument blandat med sång och rytmik utgör en baskunskap för undervisning i musik. Olivia menar att när Tau Kulturskola slutade med den obligatoriska grundkursen med blockflöjten som introduktionsinstrument höll blockflöjtsklassen i ämnesundervisning att dö ut. Hon berättar att de som då sökte sig till undervisningen fortfarande var elever som var ute efter nybörjarundervisning, vars föräldrar själva börjat spela blockflöjt. Det tycks inte ha blivit en bra lösning varken för barnen eller föräldrarna.

Och de små enskilda eleverna kom så sent på kvällen för att föräldrarna inte kunde köra dem till skolan förrän så dags. Det blev inte bra, det blev inte kul och de var för trötta. De spelade en termin eller två och så slutade dem och det blev ingen återväxt. (Olivia)

Mot bakgrund av dessa erfarenheter satte hon igång ett nytt projekt inför det här året med gruppundervisning för elever som enligt Olivia passar barnens behov bättre. Den är frivillig, i anslutning till skoldagens avslutning och på skolan.

9.1.2. Ett enskilt arbete som andra instrumentallärare kunde få utföra

Lars, Nina och Olivia berättar alla på sina sätt om att det inte fanns så många fortsättningselever när de började undervisa i blockflöjt. Verksamheten kring fortsättningselever har de själva fått bygga upp. Nina säger till exempel att hon som lärare i blockflöjt ständigt har varit tvungen att bygga upp en miljö som attraherar eleverna. Särskilt i den period i barnens liv då många andra intressen påkallar uppmärksamhet. Hon betonar också vikten av att hela tiden fylla på med nya yngre elever för att ständigt ha ett underlag att bygga sin ämnesundervisning på. Både Lars och Olivia stöder Ninas berättelse genom sina uttalanden om hur de tänkt kring sina tjänster och rekrytering av elever.

Men annars så byggde jag ju upp min tjänst själv, från noll kan man ju nästan säga. (Lars)

Men när jag började de här grundkurserna så fick jag ju duktiga elever att vilja fortsätta. Som valde att spela blockflöjt, själva efter att ha gått grundkursen eftersom de tyckte att det är det här jag vill spela. Och då får man ju elever som har ett eget intresse. Då får du ju elever som går vidare och blir duktiga och kan spela ensembler och allt så småningom. Att lära sig instrumentet på riktigt. (Olivia)

Olivias ord om hur blockflöjtskulturen på kulturskolan förändrades när hon själv började undervisa kan ses som ett argument till att undervisningen i blockflöjt ska utföras av lärare som själva spelar instrumentet. Det kan också ge en bild av att verksamheten ger möjlighet för läraren att forma sin verksamhet. Senare i samtalet styrker hon argumentet att blockflöjtsundervisning som tidigare hölls av andra instrumentallärare kunde vara dålig, något som hon menar gav ”en väldigt negativ attityd till blockflöjten”. En attityd som inte heller förbättrades av att undervisning på blockflöjten enligt henne många gånger fanns för de som inte ansågs klara av någonting annat.

9.1.3. Elevers attityder igår

Maria talar under vårt samtal om hur hon uppfattade eleverna jämfört med idag. När hon började på Rho Musikskola tog hon över en hel del blockflöjtselever som då gick i trean och fyran. Hon menar att de i större utsträckning än idag stannade kvar i undervisningen.

Och alla elever fortsatte ända tills att de inte fick gå kvar. Inte alla, klart att någon slutade, men annars så fortsatte de till och med gymnasiet. [...] De kom ju långt, de övade ju och de kom långt på sina instrument. (Maria)

En av orsakerna som påverkar denna skillnad från idag menar hon har med antalet val av aktiviteter. Förr fanns det inte så många andra fritidsaktiviteter än musik och sport, musikskolan och idrott.

Maria och jag samtalar om vilka motiv elever hade till att spela blockflöjt när hon började arbeta som blockflöjtspedagog. ”Det var nog liksom idag mycket slumpen, tror jag, som avgjorde det.” Hon menar att blockflöjten antagligen märktes mer då, eftersom det fanns ett större utrymme för klassisk musik och klassiska instrument. ”Det var ju inte enormt fokus på populärmusiken som det är idag förstås. Så där fanns det mycket större plats för blockflöjten.” Resonemanget öppnar för en argumentation om att en ökat utrymme för den klassiska musikens möjliggör ett ökat utrymme för blockflöjtsundervisning.

9.1.4. Sammanfattning och analys

Lars och Olivia pratar om den obligatoriska blockflöjtsundervisningen som ett problem för gårdagens undervisning. Att bli tvingade ger enligt Olivia ingen positiv attityd till instrumentundervisningen.

Olivia belyser sin egen betydelse för att eleverna skulle fortsätta spela blockflöjt, i betydelsen att hon själv hade instrumentet som eget huvudinstrument. Därigenom kunde hon bygga upp en blockflöjtskultur i Tau. Både hon, Lars och Nina pratar om arbetet att få fortsättnings elever som något de alltid har och fortfarande får bygga upp själva. Arbetssituationen på musik- och kulturskolan kan tolkas ha gett lärarna stor frihet att utforma sin undervisning. För att göra blockflöjten till ett riktigt instrument med fortsättningselever som blir bra på instrumentet framställs en bild av att läraren ska ha engagemang till instrumentet och är motiverad till att bygga upp sin egen verksamhet.

Marias ord om motiv till att spela blockflöjt skapar för mig en bild av att det i sig inte är specifikt blockflöjt man intresserar sig av, varken igår eller idag. Specifikt för igår verkar det dock som att elever sökte sig till musikskolan för att få en fritidssyssla. Samtidigt menar hon att det fanns större utrymme för elever att möta på klassisk musik och därmed blockflöjt. Det kan visa på att ”slumpen” i högre grad än idag ger utslag för sociala och kulturella faktorer i omgivningen, vilket i sig kunde möjliggöra att elever kom långt på sina instrument.

9.2. Lärarnas syn på elevers motiv till att välja blockflöjt idag

9.2.1. Barnet i kontakt med blockflöjten

Lars berättar om sitt omfattande rekryteringsprogram inför instrumentprovningsveckan på Kulturskolan i Pi. ”De flesta har ju hört mig spela ute i skolorna jättemycket varje vår.” Han har satt ihop ett eget program på tjugo minuter, som innehåller korta snuttar av olika sorters musik från blockflöjtsrepertoaren: snabba och långsamma; barock, medeltidsmusik och nutida musik; allt från sopraninino till kontrabasblockflöjt. ”Jag möter massvis med elever”, säger

han. Fastän Lars är den som är ute mest på skolor så är han inte ensam om det. De andra lärarna åker också runt. Får han elever att komma till kulturskolans ”Öppet hus” säger han att de upptäcker att det finns ”häftiga blåsinstrument”. Väl där får eleverna göra korta grejer ”B, A, G brukar de fixa på två minuter ungefär”.

Anledningen till det stora rekryteringsprogrammet bottenar i att skolan måste arbeta för att få elever: ”Vi får ju ragga”, det är för få som spelar vissa instrument. Han resonerar vidare kring problematiken i elevunderlaget.

Det går sådär i vågor. Just nu är det rätt dåligt underlag på blåsinstrument, men jag märker att det blir resultat. Alltså, man går ut och säljer ett kul program och de får bli intresserade av det och det är ju häftigt med instrument. (Lars)

Lars uppfattar att attityden barn har till att gå och lära sig instrument är att det inte är särskilt häftigt. Han menar att det förändras när han är ute och ”säljer” blockflöjten, som i detta perspektiv ska ses som vilket instrument som helst. Maria menar också att man idag, i jämförelse med hur det varit tidigare, måste vara mer aktiv och locka till sig elever till sin undervisning. I Rho kommun finns det tio olika musikskolor. Det betyder att det är många som är ute och vill ”locka” till sig elever bara inom ”musikskole”-branschen. Detta ska ses som konkurrens mellan de skilda musikskolorna men även inom en musikskola. ”Det kan skapa väldigt dålig stämning på en skola, där man märker att 'Oj, här har redan klarinettläraren varit ute' och så gäller det att komma först.” Hon tycker det är viktigt att prata om det inom kollegiet för att hålla ihop verksamheten, så att alla har koll på att musklärare jobbar för samma sak. Att vara ute och visa upp instrumentet ses som en grundorsak till att få elever.

Det finns ju enstaka fall där man kanske har hört en bra blockflöjtsensemble eller man har någon i närheten som spelar och man blir sugen. Men jag tror det är vanligare att man väljer det för att man har kommit i kontakt med att vi har visat upp instrumentet. (Maria)

Maria berättar om hur hon och en blockflöjtskollega går ut och rekryterar elever. Det har varit effektivt för blockflöjtens del åtminstone. De har med sig en säck med tjugofem sopranblockflöjter och gör en liten show för några årskurs ett och tvåor i kommunen. Det består av ett arrangemang av Pippi-låtar, där de byter storlekar på flöjter om vartannat och barnen får gissa hur många olika storlekar de spelar på. De spelar även Mamma Mia med hjälp av ett barn som får blåsa fjärdedels-pulsen i basblockflöjten när ena läraren greppar tonerna. ”Sen det här att de också får spela”, säger Maria och syftar på att de tillsist använder första låten ur en blockflöjtsbok med skiva och hela klassen spelar med. Maria betonar vikten av att prova på instru-

mentet som en del i att vilja börja spela det: ”De tycker det verkar jättekul och jättelätt”, de får prova på och hem får de med sig en lapp med telefonnummer till lärarna.

Nina tar precis som Maria upp, vid ett tillfälle av samtalet, hur viktigt hon tycker det är för barn att själva få spela på instrumentet för att få motiv till att vilja lära sig det. ”Alltså det viktiga är ju egentligen att de får känna på det själva”. Hon tar även upp att hennes elever är med på konserter ute på skolorna vilket kan rekrytera nya blockflöjtselever:

Det är också viktigt när man är ute på skolorna att man låter de elever man har på skolan spela för de andra. Ta med dem i Luciatåg och allt, man måste hela tiden vara med. Att visa upp på avslutningar är superviktigt.(Maria)

Både Nina och Olivia har själva en del av sin tjänst ute på grundskolorna, vilket har hjälpt dem i sin rekrytering till elever på blockflöjt. Nina har arbetat som lärare i musikförberedande kurser i grundskolorna, genom det har hon mött många barn och på det sättet kan hon göra reklam för blockflöjten.

Det räcker att man har en eller två lektioner i klass, sen tar du med detta fantastiska instrument blockflöjt. Så spelar du helst en låt som de känner igen och då blir det eld och lågor och då får du in några anmälningar. (Nina)

Vidare menar hon också att genom att jobba ute på skolor känner många lärare: ”Där har jag haft en fördel”. På det sättet har hon inte behövt åka runt och rekrytera, ”men det kanske kommer”. Olivia menar att hon också ”fått jättemycket stöd ute på skolorna”, dels för att hon jobbat som kompanjonlärare, där hon stöttat grundskolelärare i ämnet musik, i lågstadiet tidigare. Hon säger att det har hjälpt henne att lärarna på skolorna känner henne.

Så att de vet vem jag är. Och de har ju också pratat positivt om det här och gett ut information inför, att barnen skulle få lova att göra det här, anmäla sig. Så där har det också varit positivt. De har ju då presenterat det här på ett positivt sätt. För de känner mig. Det är ju så att det betyder jättemycket. Då har man ju lite credit på nåt sätt för det man har gjort tidigare. Inte bara genom blockflöjten utan att du då arbetat i klasserna med musik och barn. (Olivia)

9.2.2. Föräldrarnas perspektiv och påverkan i valet

Maria tar upp perspektivet av att föräldrar inte vill sätta sina barn i musikundervisning på ett specifikt instrument. ”Alltså för föräldrar är det ofta viktigt att man håller på med någon typ av musik, med sång eller rytmik eller instrument. Föräldrar är ju angelägna om det.” Det var en anledning till att hon och några andra lärare kom fram till en ny undervisningsform som kan ses som en grundkurs i musik. Där ligger sång och rytmik till grund när en hel grupp om 25-30 barn samlas under en timme. Med fem lärare i olika ämnen kan delar av timmen använ-

das till att dela upp gruppen i fem och där delgrupperna får introduktion till lärarnas instrument, i perioder av fem veckor för varje instrument. En delgrupp vandrar till var och en av lärarna. Hon berättar om hur den nya undervisningsformen kom till och börjar genom att dra en parallell till fotbollsträningen, om laget och föräldrars delaktighet. ”Det är ett sånt ställupp” vilket hon ser som en del i skapandet av ett lag, vilket gör det till ett sammanhang som är jättekul, för både barnen och dess föräldrar. ”Man ser ju hur roligt barnen har och då känner man ju: tänk om man fick till något liknande fast med musiken.” Eftersom hon själv som förälder till barn i den åldern har mött andra föräldrar som vet att hon är musiker och lärare, frågar de henne vad barnen kan börja med för musikundervisning. Hon säger att de tycker det är viktigt att deras barn ska hålla på med musik. Hon tror inte att alla barn är så tydligt intresserade av att lära sig spela ett specifikt instrument från början, att man inte vet och ”som förälder är man inte heller speciellt målmedveten”. Därav tog de fram en form med ramar som de anser att både barn och föräldrar dras till. En viktig parameter var att omständigheterna skulle passa familjen:

Så kom vi fram till att halv fem är bra. Då har man hunnit hem från jobbet och har man ätit mellis och då kommer man hem innan sex, då det är middagstid. Så då bestämde vi halv fem till halv sex. (Maria)

Nina pratar också om föräldrars inverkan i valet och då i form av att hennes undervisning skulle passa familjens vardag, i väntan på det som barnen valt. Nina är en av få musiklärare på Sigma musikskola som delvis jobbar ute på grundskolorna.

Alltså när de börjar om de är små, så tror ju jag inte alltid det är de själva som valt. Det finns ju smarta föräldrar som ser. ”Ja, hon är på skolan där. Då kanske vi kan... Mitt lilla barn skulle kunna spela lite blockflöjt, medan vi sätter oss i kö till gitarr, piano eller något annat.” (Nina)

Olivia kom in på att elever som anmält intresse till blockflöjtsundervisning, efter att den obligatorisk förberedande undervisningen i blockflöjt tagits bort, kunde vara barn till föräldrar som själva gjort den resan: ”Jag fick spela blockflöjt innan jag fick spela ett riktigt instrument”. Nina visar på, i perspektivet av föräldrars inverkan, en situation som kan uppstå när elever vars föräldrar själva har spelat. ”Ja, men ofta är det ju så när barnet kommer, fortfarande: 'Mamma spelade det' och så kommer det någon så'n här, gammal tuggad flöjt.”

9.2.3. Det första instrumentet

Tre informanter beskriver att blockflöjten fortfarande anses vara ett bra första instrument, både från elevers och från föräldrars synvinklar. Så här beskriver Maria det:

Man tycker att det inte är så märkvärdigt och det kostar inte så mycket och det verkar lätt och sen får man välja ett riktigt instrument. Och då kan man väl alltid börja med det och så får man se om man tycker det är kul. (Maria)

Olivia menar att barnen är inställda på det utifrån ”att det har mamma sagt, det ska jag göra i ett eller två år sen ska jag spela gitarr.” Nina säger att barnen är väldigt öppna med det: ”Nu står jag i kö till trumpet, men jag skulle gärna vilja spela lite blockflöjt”. Vidare beskriver Nina vad det ger för en specifik situation bland kollegorna. ”I år var det väl så att ingen elev slutade förrän alla hade lagt sitt schema.” Hennes slutgiltiga schema och elevunderlag blir färdigt först när andra satt sitt. ”Så då får man ju bocka av när man redan har haft ett par lektioner.”

Nina ser en möjlighet för att fler ska stanna kvar i blockflöjtsundervisningen genom att Sigma musikskola idag öppnat för att eleverna kan stanna kvar i ensemble även om de får undervisning på ett nytt instrument. En elev är berättigad ensemble om man får instrumentundervisning, men det behöver inte vara på samma instrument. Maria resonerar också kring sina möjligheter att genom tidig ensembleundervisning få föräldrar och elever att bli förändrade attityderna till instrumentet. ”De trodde aldrig att man kunde spela på alt, tenor och bas redan från tidig början. Då blir de jätteimponerade, tycker det låter jättesnyggt och blir sugna på att fortsätta.”

9.2.4. Förebilder saknas

I relation till att lärarna visar upp instrumentet i olika sammanhang, talar både Maria och Nina om elevers saknad av förebilder av blivande blockflöjtister. Något som de tycker kan spegla varför motivet till att börja spela blockflöjt inte står högt hos många barn.

Det är ju väldigt få som uppfattar instrumentet som oerhört fint och vackert som man verkligen vill lära sig. Då måste man ju ha gott om sådana förebilder. (Maria)

För de har ju aldrig någon förebild, de har ju aldrig fått chans att höra någon spela. Aldrig, aldrig varit med om det. Det har man ju ofta med andra instrument, kan jag tänka mig. Det är ju synd. (Nina)

9.2.5. Relationer

Nina visar på sin egen personliga betydelse för varför en del elever börjar och fortsätter att spela blockflöjt: ”Om man kommer ut på skolan och man har haft lite klasser så känner de en och då känner de sig lite trygga med att spela det. Men då vet de inte att jag undervisar i piano också.” Hon berättar om en elev som spelade blockflöjt i två eller tre år som samtidigt stod i kö till gitarr. En dag kom eleven till lektionen och sa att hon nu kommit in på gitarr och inte

får lov att spela två instrument. Nina menar att hon inte kan göra annat än att uppmuntra eleven till att testa gitarr med avslutningsfrasen ”du är välkommen tillbaka”. Eleven kastar sig om Ninas hals varje gång de träffas. Nina ser det som att det inte var instrumentet i sig som gjorde att eleven ville gå på två instrument. ”Jag tror vi hade det rätt så trevligt tillsammans. Trots flöjten.”

En del av de som anmält sig till Olivias frivilliga gruppundervisning ute på grundskolorna har gjort det för att kompiserna har velat spela blockflöjt. Hon menar att ”det är också en hel del som har börjat därför att deras kompis skulle börja”.

9.2.6. Sammanfattning och analys

Musik- och kulturskolor arbetar med att visa instrument i grundskolor, antingen genom att lärare åker ut på grundskolor och lockar elever till dess verksamhet och/eller att delar av undervisningen förs i grundskolornas lokaler. Att ”sälja” instrumentet kan ses som ett måste idag när det finns stor variation av fritidsaktiviteter. Lars pekar på hur snabbt elever kan lära sig spela olika toner på blockflöjten. Något som i det här avseendet pekar på en positiv upplevelse av instrumentet för barnen och även för verksamheten.

Tre av lärarna menar att föräldrar har stor del i motivet till att elevers undervisning på musik- och kulturskolans verksamhet. Maria menar att de framförallt ser på musik som en bra kunskap och vill att deras barn ska få möjlighet till att musicera. Både hon och Nina påtalar även föräldrars del i motivet i relation till att fritidsaktiviteten passar familjelivet, genom hämtning och undervisning ute på grundskolan. Vad gäller specifikt blockflöjten tar Olivia upp att det efter obligatoriska undervisningen i blockflöjt kan komma elever vars föräldrar själva ansett det är bra att börja musikundervisningen på det sättet.

Genom de olika citaten framgår det att blockflöjten som första instrument kan vara bra utifrån olika perspektiv. Den är billig; det verkar vara lätt att lära sig spela blockflöjt; man kan lära sig noter genom att spela blockflöjt. Citaten visar också att det anses vara bra för alla de som vill lära sig *ett instrument* men ännu inte riktigt valt vilket, men även de som är motive- rade till *ett specifikt instrument* och redan satt sig i kö till det. Blockflöjten kan därmed vara ett instrument som du *råkar* få spela på tills du *får* börja spela det du hade valt. Det kan också vara ett instrument att spela på inför ett annat val av instrument som anses vara ”riktigt”. I de båda fallen framställs blockflöjten som ett övergångsinstrument.

Lärarna ger bilden av att det är just under den första tiden som en attitydförändring till blockflöjten kan komma. Föräldrarnas bild av instrumentet förändras genom en visad bredd av storlekar och efter en tids undervisning kan barnen av egen vilja tycka det är roligt. Att ti-

dig att arbeta med ensembleundervisning skapar enligt Maria utrymme till en attitydförändring från både elever och föräldrar. Det kan tolkas till att blockflöjten blir ett ”riktigt” instrument om du visar upp helheten.

Att blockflöjten kan locka elever utifrån att ha förebilder i instrumentet ifrågasätts, då två av lärarna anser att förebilder inte finns. Blockflöjten kan också få en sekundär roll till valet att börja och stanna kvar i undervisningen. Den sociala relationen till både andra kamrater och till läraren tas upp i mina resultat som stora beståndsdelar.

9.3. Jämförelse; förr och idag

9.3.1. Skillnader – attityden till blockflöjt har förändrats

Lars anser att attityden till blockflöjten har förändrats till det bättre. Han utvecklar detta genom att beskriva hur tidigare elever kunde säga att de var färdiga med blockflöjt för att göra något annat. ”Men det har inte jag alls känt på några elever nu. Inte alls.” Jag nystar vidare och undrar varför han tror att attityden har förändrats och om det har påverkat att han byggt upp en blockflöjtskultur där elever stannar kvar på instrumentundervisningen. Han spinner vidare och berättar att han alltid försöker ha med en äldre elev om det är någon konsert så att de yngre får förebilder. ”Så att jag försöker liksom använda elever i olika åldrar, för att se hur bra man kan bli för det här är ju definitivt ett hantverk om något.” Vad han själv förändrat i sin undervisning är hur tidigt han arbetat med sonater och den klassiska repertoaren. Tidigare hade han själv en ganska stor respekt för vad de skulle klara av, men så har han märkt att de kan mycket tidigare än vad han trodde; ”Så att begåvade elever har jag pushat ganska mycket och de fixar det bra”.

En skillnad från när Olivia började arbeta som blockflöjtspedagog är bemötandet från sina arbetskollegor. Idag är det kanon, men det var det inte när hon började i Tau. Dels menar hon att själva den undervisningen ”var ju faktiskt väldigt dålig”, eftersom lärarna fick fylla ut sina tjänster med undervisning i blockflöjt, ett instrument de själva inte spelade. ”Det gjorde ju att det blev en väldigt negativ attityd till blockflöjten. Så det har jag fått arbeta mot under hela min yrkestid, kan man säga.” Idag är hennes kollegor bara positiva till att de inte behöver ha det i sin undervisning.

9.3.2. Skillnader – attityden till musikundervisning har förändrats

Den stora skillnaden för Maria är att eleverna förr stannade kvar vid sin aktivitet mycket längre. Det fanns många att spela med och sätta ihop ensembler med. Hon berättar om en gitarr- och blockflöjtsensemble som hon satte ihop med en kollega på fredagseftermiddagar och me-

nar att det var jättemycket folk, tjugo till fyrtio elever. Det är hela samhället som har förändrats, säger hon, från och med 90-talet. ”Det är ju aktivitetsutbudet i kombination med att allting måste gå fort. Att man inte har tålamod att vänta på att något tar tid att lära sig.” Den teknologiska utvecklingen har möjliggjort digitala hjälpmedel och instrument; musiken är mer tillgänglig; det gör det mödosamt att träna och öva på ett instrument. ”Så man blir väldigt chockad av att lära sig, så det har förändrat inställningen.” Förändringen menar hon gäller även föräldrars förväntningar som inte räknar med att barn ska lägga ner så mycket tid på något som är frivilligt.

Genom den kö som tidigare alltid fanns på instrumentet kunde man enligt Maria lättare ifrågasätta varför en elev fortsatte ta lektioner om de inte kom och dessutom inte övade. På det sättet anser hon att det fanns ett större utrymme för läraren att sätta instrumentet och spelandet i fokus. Idag däremot är lärarna mer försiktiga eftersom det kanske inte finns någon kö och därmed är rädda för att bli av med sin tjänst.

9.3.3. Likheter - attityden till blockflöjt har inte förändrats

Lars kommer in på området om föräldrars bild av instrumentet genom att antyda att det är hos dem attityden till blockflöjten som ett förberedande instrument finns kvar. Han visar delvis på den frustration han känner inför det.

Vissa föräldrar kan ju ibland fråga ”Ja, men vad ska man spela sen och så?” Ja. Men nu har jag kommit över det, jag har ju hållit på så länge. Nu blir jag mer såhär ”Ja, men det är ju inget nybörjarinstrument.” (Lars)

Maria säger att vad gäller blockflöjten så har ”den väl fortfarande en specifik ställning som ett slags förberedande instrument och ett lågstatusinstrument”. Just idag är det ont om anmälningar, säger hon, men tidigare har det ändå varit, i förhållande till andra blåsinstrument, relativt mycket fler anmälningar. På det sättet kan vi ha gynnats av att ha varit ett nybörjarinstrument.

Olivia anser inte att attityden till blockflöjten har förändrats särskilt mycket. Hon anser sig behöva satsa och sätta igång en gruppundervisning i närheten av skoltiden för att få igång en blockflöjtskultur där elever genom den sociala tillvaron och positivt genljud från instrumentet blir intresserade av att fortsätta. Att det är frivilligt att hoppa på dessa kurser är en viktig ingrediens. ”Att göra så här, så kanske det på sikt kan leda till en attitydförändring. En attitydförändring förändrar man inte på tio år, inte på tjugo heller men kanske på fyrtio.”

Det som håller attityden vid liv menar Olivia är de som själva blev tvingade och inte tyckte det var roligt. Hon ger en röst för hur det kan låta ”Ja, men jag var tvungen att spela och det

var förfärligt, det lät förskräckligt å...” Men även de föräldrar som tyckte att det var roligt och som på det sättet vill att deras barn ska göra likadant. ”Du kanske har en positiv attityd, men inte att det ska vara det instrumentet de ska spela utan att det ska vara en inkörsport.” På det sättet ser Olivia det som att bilden av blockflöjten som ett nybörjarinstrument skapas både ur en positiv som en negativ synvinkel. Oavsett, är det svårt att se instrumentet som ett professionellt instrument. Genom åren har hon haft duktiga elever och bra ensembler. Hon hade en ensemble på tolv elever under några år som åkte med symfoniorkestern på Kulturskolan till Tyskland. ”Under de åren så steg ju instrumentet i rang här.”

Nina svarar på frågan om motiven till att börja spela blockflöjt har förändrats att hon fortfarande möter föräldrar som tvingades att spela blockflöjt. ”Det har ju hängt med, alltid.” Eftersom det har varit rätt så många som suttit och spelat blockflöjt i klassvis har det gett en negativ bild. Nina tycker också att det är konstigt att föräldrar som har en negativ bild av blockflöjten sätter sina barn i den undervisningen.

För det har ju varit många sådana föräldrar. Det var någon förälder som tyckte att det ”där med blockflöjt, det lär man ju sig på ett par gånger så det behöver man ju inte gå och spela”. [...] Man tycker ju att de borde ta slut de där föräldrarna. (Nina)

Nina jobbade i femton år på en annan musikskola också, innan hon enbart arbetade på Sigma musikskola. På ett sätt kändes det bättre där under den tiden när blockflöjten var ett grundkursinstrument. Hon menar att den musikskolan ansåg att undervisningen i blockflöjt var prioriterat och viktigt. ”De hade träflöjter där.” När hon kom till Sigma fick hon börja från början.

9.3.4. Sammanfattning och analys

Lars är den enda informanten som påtalar att elevernas attityd till blockflöjt har förändrats, det har förändrats successivt sedan den obligatoriska undervisningen i blockflöjt tagits bort. Samtidigt märker han att attityden till att blockflöjten är ett förberedande instrument finns kvar hos vissa föräldrar, men betonar att han aldrig fått den känslan hos sina elever. Huruvida det förändrats genom en existerande blockflöjtskultur var en tolkning jag framställde under vårt samtal. Frågan är om det var vad Lars själv skulle säga är orsaken om jag ställt en helt annan följdfråga.

Olivia är den informant som tydligt säger att attityden till blockflöjten inte har förändrats. Maria menar också på att blockflöjten fortfarande ses som ett lågstatusinstrument. Däremot framkommer det inte i dessa intervjuer att denna attityd ligger hos deras elever.

Nina tolkar frågan om en möjlig attitydförändring till att föräldrarna som har egna erfarenheter till dålig undervisning i blockflöjt fortfarande finns kvar. Hennes resonemang uppfattar jag som ett ifrågasättande till varför det finns barn som går undervisning i blockflöjt, då föräldrar är så aviga mot instrumentet. Jag tolkar hennes svar till att attityden inte förändrats och att förändringen till bilden av blockflöjten ligger hos föräldrarna.

9.4. Synen på musik- och kulturskolans mål för undervisningen

Jag frågar mina informanter vad de tror Kulturskolan vill med deras undervisning i blockflöjt. Samtalet har fortsatt utifrån deras egna tolkningar av frågan.

Lars svarar att de senaste cheferna inte varit särskilt kunniga i musik, att ”de vill se mer till verksamheten som stort” och att dagens chef vill bygga upp verksamheten. Lars menar att verksamhetschefen underlättar och stöttar honom i sitt arbete, låter honom arbeta med det han är bra på. Han resonerar vidare om vad det betyder och pratar om hur Kulturskolan riktar sig. Att de inte når elever i förorterna utan att det främst är elever från välbärgade områden som spelar. ”Vi har haft samma diskussion sedan nittonhundraåttio.” Han menar att det inte har hjälpt särskilt mycket, ”kanske till en viss del, men inte mycket”. Enligt Lars kan Kulturskolan ”inte ändra sådana sociala strukturer” och fortsätter med att säga ”vi spelar instrument”. Jag följer resonemanget och frågar Lars om frivilligheten i verksamheten, om det påverkar undervisningen. Lars fortsätter då att berätta om att det var annorlunda när kompanjonlärarskapet fanns som tillgång för grundskolan. ”Det var ju jättebra, vi nådde ju hur mycket elever som helst, varje vecka. Sen ska det ju sparas in pengar så nu är det ju inga sådana undervisningar alls.” Samtidigt menar han att det inte förändrade elevunderlaget till verksamheten på Kulturskolan, det var fortfarande färre anmälningar från områden som har det sämre ekonomiskt ställt. Han uppfattar att problemet ändå ligger i att föräldrarna bestämmer över elevers musikundervisning. ”För vi når ju inga föräldrar med kompanjonlärarskap”.

Lite senare i samtalet frågar jag i och med att han pratat om nedskärningar hur han tror Kulturskolans verksamhet kommer att se ut framöver. Lars pratar utifrån sin erfarenhet av att ha jobbat i verksamheten i 31-32 år att det går upp och ner. ”Vissa perioder ska man spara andra perioder har vi bättre förutsättningar. Ibland så hänger det ihop med vilken regering vi har.” Generellt menar han ändå att kommunen stöttat Kulturskolan ganska bra, för att det är en stor skola. ”Jag tror inte politikerna vågar skära ner på Kulturskolan nu”. Tvingas skolan säga upp personal tror Lars att det kommer att bli ett ramaskri från föräldraföreningar som stöttar verksamheten.

Lars anser att Kulturskolan ska utnyttja sina fina lokaler så mycket det går. ”Hur kul är det att sitta i ett klassrum?” Han menar att det för eleverna blir kul att gå till Kulturskolan, ”fast föräldrarna får kanske skjutsa”. Genom att dra en parallell till andra fritidsaktiviteter som föräldrar måste skjutsa till betonar han vikten av att det inte ska vara någon skillnad för Kulturskolans verksamhet. Samtidigt säger han att en del lärare är ute på vissa skolor, eftersom kommunen är så stor.

Maria drar direkt en parallell mellan musikskolans ledning och ett politiskt ansvar. Hon vill förtydliga att musik- eller kulturskolans chef eller rektor i en kommun är en tjänsteman som verkställer uppsatta verksamhetsmål. Hon menar att Rho kommun är inriktade på att musikskolan ska ”se till vad kunderna vill ha och att kunderna är nöjda med det de får. Framförallt vill de ta in många barn i verksamheten. Det är viktigare än exakt hur bra kvalitén är”. Maria ger ett möjligt alternativ till vad som kan anses som motsats inriktning, där kvalitet är att ha bredd med många olika typer av instrument och att ha kvar ensembler och orkestrar. Rho kommun anser hon är mer intresserade av att ha en verksamhet som ser till att om kunderna vill ha undervisning i gitarr, trummor och sång, så är det det som gäller. Finns det ingen uttalad önskan försvinner undervisningen på udda instrument. ”Det är ju uttalat i kommunen att kvalitet, bredd och mångfald inte är någonting som premieras och är viktigt.”

Jag ber Maria beskriva hur hon tror ett framtidsscenario för blockflöjts-undervisningen med en sådan inriktning på verksamheten. Maria vill betona att det är speciellt i just Rho kommun och att det inte är en generell bild för alla musik- eller kulturskolor. ”För på många andra håll ser det annorlunda ut”. För att förtydliga resonerar hon kring att av de tio Musikskolor som finns i Rho kommun så är det den kommunala och en privat musikskola till som har klassiska instrument överhuvudtaget. Därmed finns det väldigt många andra alternativ till undervisning i till exempel sång eller gitarr. Så idag kommer undervisningen efter de premisser ske på instrument som genom ”populärmusiken exponeras och syns. Det är vad kunderna framförallt känner till”. Vill en kommun värdera bredd i genre och instrument menar hon att ”man måste lansera instrument mer aktivt”. Maria fortsätter resonera kring ett drömscenario, ”för det finns ju underbara exempel på kultur- och musikskolor som har hög status i kommunen”. De stötts enligt henne från politiskt håll och syns på löpsedlar, konserterna recenseras i lokalbladet och rektorn är kändis på staden.

Men jag hoppas på att det ska bli en musikskolelag, som det finns i andra nordiska länder. Där varje kommun måste ha en musikskola eller kulturskola. Där man inte får skära ner och där det ska vara mer jämlika avgifter. För just nu är det ju väldigt olika i olika kommuner. Så skulle man behöva ha det. (Maria)

Maria pratar om SMOK's undersökning för intresset att skapa en egen skolform för musik- och kulturskolan. Hon menar att det skulle hjälpt blockflöjtsundervisningen såväl som all undervisning ”men framförallt för de instrument som är illa ute, där man lättast skär ner”. Hon berättar om de effekter hon sett det gett på sökningar till gymnasiala musikprogram samt i nästa led till Musikhögskolan ”Det är färre och färre sökande med lägre nivå”.

I år var det ju ingen som kunde gå vidare på tvärflöjt till exempel i Stockholm efter första provet. De gör ju alltid ett gallringsprov först, men det var ingen som klarade det. Tvärflöjt som har varit ett jättestort instrument. (Maria)

Nina säger att hon inte har någon aning om vad Kulturskolan vill med hennes undervisning.

Jag kom till en musikskola som alltid har skämtat om att blockflöjten inte är ett prioriterat instrument på den här skolan. Jag menar, så fort man kommer med ett annat instrument, fortfarande, än idag... ”Äntligen, ska du börja spela ett riktigt instrument” Och så ler de lite kärt, sådär. Det är en ständig kamp! (Nina)

Nina fortsätter att berätta om andra lärare som haft undervisning i blockflöjt som en del av deras tjänst. ”Som måste ha haft det”. Hon exemplifierar genom att berätta om hur hon har vikarierat för lärare som hållit flöjten med höger hand överst, tvärtemot rådande praxis. Hon har även några elever som fortsatt spela blockflöjt och som varit irriterade av att de lärt sig fel grepp för den flöjten de haft. Lärarna har inte vetat att olika blockflöjtsmodeller kräver olika grepp för vissa toner. ”Den kunskapen har inte en del lärare”. Hon fortsätter att beskriva sin situation bland arbetskollegiet. Om hur ledningen inte visste i vilket arbetslag de skulle sätta Nina. Jag frågar om den miljön påverkar henne i undervisningssituationen vilket hon resolut avslår, däremot när hon går in i personalrummet.

N: Det är någon som inte ser mig överhuvudtaget. Jag jobbar ju både på den låga nivån där man ska fånga upp dem. Jag syns ju inte i tidningen och jag är inte ute och gör världsturnéer med mina elever. Utan jag börjar därnere och sen har jag ju blockflöjt också, du vet.

A: Det är lägst i hierarkin, på något sätt?

N: Men jag anser inte det.

Olivia svarar först med att det bästa kanske hade varit att jag frågat ledningen för att få svar på min fråga. Men hon tror att de förväntar sig att hon ska skapa en liknande blockflöjtskultur som hon skapade under 90-talet. Det är vad hon jobbar för. Jag undrar om de hjälper henne med att nå de målen, om de har strategier för att underlätta arbetet. Olivia menar att det är hon själv som presenterar en idé ”om hur jag vill göra för att få en ny återväxt”. Så har hon fått fullt stöd från ledningen och ute på skolorna genom deras marknadsföring bland eleverna. Olivia tycker att hon alltid fått stöd för sina idéer. När hon hade en medeltidsensemble så fick

hon möjlighet att köpa in instrument för att göra det på sitt sätt. I andra perioder har elever varit intresserade av annan musik och då menar hon att hon får komma med nya idéer.

Jag tror det är viktigt att ha idéer. Sen så får man prova dem och vissa grejer funkar i vissa perioder för att man har en viss typ av barn eller ungdomar. När man jobbar på en skola så blir det hela tiden nya barn och ungdomar och de har lite olika förväntningar. Man måste vara lyhörd för de människor man jobbar med. Hitta på olika saker. (Olivia)

Olivia berättar att hon direkt när hon började på Tau Kulturskola förändrade sina ramar för grundkursundervisningen i blockflöjt. Från att det var tolv i varje grupp delade hon upp tiden och grupperna, till att bli sex i varje grupp på hälften av tiden. På så sätt har hon anpassat förhållanden till en form som passar henne.

Med enskilda elever sen när de har spelat ett par sådana år och ensembleundervisning. Jag har nog hållit på ganska likartat utefter de förutsättningarna jag har haft på olika ställen, så att säga, och genom olika tider. (Olivia)

9.4.1. Sammanfattning och analys

Lars definierar att Kulturskolans arbete riktar sig mot att nå ett jämlikt och ökat elevunderlag och menar att det ansetts som ett genomgående problem att Kulturskolan inte når ut överallt. Lars tycker själv inte att det är ett problem. Det viktiga för honom är att föra vidare det musikaliska hantverket. Jag får uppfattningen att han arbetar efter ett annat mål än vad han upplever att Kulturskolan arbetar mot.

Olivia menar att hon arbetat ganska likartat genom alla sina år som blockflöjtspedagog och anpassat undervisningen utefter förutsättningarna hon haft. Hon tycker att hon alltid fått stöd för sitt arbete. Hon kan presentera idéer, får stöttning och genomför dem. Precis som arbetar hon efter egna mål, att skapa en blockflöjtskultur.

Jag uppfattar det som att Nina får en otydlig bild av vad Kulturskolan vill med hennes arbete, då de skämtar om instrumentet. Nina arbetar för att föra fram blockflöjten och ser det som en kamp på många håll. Hennes arbete inom musikskolan kan under samtalet uppfattas som ett försvar för instrumentet. Det kan tyda på att status för olika instrument och genrer inom musik- och kulturskolan avgörs av hierarkin inom den lokala arbetsplatsen.

Gemensamt intryck från Lars, Olivia och Nina är att de ges utrymme att skapa den undervisning de själva vill ha. Det kan ge en bild av att verksamheterna har förtroende för deras arbete och kunskap som blockflöjtspedagoger. Samtidigt kan ensamarbetet som i Ninas fall upplevas som en stor utsatthet, speciellt om arbetsmiljön på arbetsplatsen inte ger lika plats för alla instrument.

Rho kommun är intresserade av att få fler elever till musikskolan, enligt Maria. Men från politiskt håll är de mer fokuserade på en marknadsprincip där kunden alltid bestämmer. Eftersom populärmusiken exponeras menar hon att det är den som kommer att avgöra vilken undervisning som kommer att erbjudas. Därmed ökas risken för nedskärningar av undervisning på udda instrument och musikgenrer. Jag tycker mig märka att Maria i högre grad än mina andra informanter upplever en fara för att en kunskap som hon och hennes kollegor har inte tas tillvara och kan förmedlas vidare. Det kan bero på den högre konkurrensen som finns i Rho kommun. Det kan också bero på att Maria genom att arbeta i olika stadier av musikutbildning i Sverige, drar paralleller till vilka effekter det kan få.

9.5. Metoddiskussion.

Jag anser det vara svårt att dra generella jämförelser och likheter mellan informanternas upplevelser av vad musik- eller kulturskolan vill med deras undervisning. Framförallt eftersom jag tyckte, under samtalens gång, att det var viktigt att låta var och en tolka frågan på sitt sätt. Det kan också visa på att frågeställningen behövde en större avskildhet och genomgång i samtal. En genomgående bild jag fått är att varje musik- eller kulturskola har sin specifika kultur, organisation och ramar för undervisning. Och ramarna tolkas olika i olika situationer.

Mina informanter har alla blockflöjt som huvudinstrument, något som även jag som intervjuare har. Därmed är chansen stor att vi har gemensamma uppfattningar inom fältet för blockflöjtsundervisning. Uppsatsen hade kunnat få andra perspektiv om jag även intervjuat lärare som undervisar i blockflöjt men som inte har det som huvudinstrument.

10. Gemensam diskussion

I diskussionen har vi valt att samla våra arbetsfrågor och tillsammans får de bilda nya områden för de resultat som framkommer i studie 1 och 2. Svaren på arbetsfrågorna som diskuteras ger en bild av hur nybörjarelever ser på blockflöjten som instrument (forskningsfråga studie 1) samt hur blockflöjtspedagoger beskriver ramar kring sitt arbete (forskningsfråga studie 2). Vår gemensamma forskningsfråga: ”Vilken är blockflöjtens status i dagens musik- och kulturskolan, sett ur lärares och elevers perspektiv?” kommer att diskuteras under rubriken status i slutet av varje avsnitt. Till sist sammanfattar vi vad vi kommit fram till i avsnittets slutsatser.

10.1. Motiv till att välja blockflöjt

Inom detta område besvaras och diskuteras våra arbetsfrågor: Vilken attityd har nybörjareleven till instrumentet? Vad har pedagogerna för syn på elevers motiv till undervisning i blockflöjt?

Eleverna i studie 1 diskuterar i första hand viljan till ett allmänt musicerande i valet till undervisningen i blockflöjt. De har inte fokuserat på blockflöjten som instrument i sina resonemang. Även i studie 2 framkommer det i resultatet att det delvis är ”slumpen” som avgör vilket instrument som väljs och att föräldrar vill att sina barn ska få en allmän musikalisk undervisning.

Att musik- och kulturskolan visar upp verksamheten i grundskolan har varit en viktig orsak för eleverna i studie 1. Det kan vara allt från instrumentprovning, förberedande kurs som att undervisningen sker i grundskolans lokaler. En elev säger tydligt att blockflöjten är ett nybörjarinstrument. Tre elever påtalar under intervjuerna att blockflöjten är ett enkelt instrument, en specifik egenskap gentemot andra instrument. Varifrån föreställningen om blockflöjten som ett nybörjarinstrument kommer, kan vi utifrån samtalen inte dra några slutsatser om. Två av eleverna säger tydligt att det är föräldrarna som föreslagit att de skulle spela blockflöjt. Men för de resterande nio barnen är det ingenting som uppkommit. Det kan tolkas som att eleverna inte uppfattar sina föräldrars inverkan som så stor eller att eleverna inte medvetet lägger stor vikt vid det. Att blockflöjten finns i hemmet har tagits upp utav fem av elva barn i studie 1 som bakgrund till att de börjat spela för en lärare. Det sociala sammanhanget har varit betydande för att börja spela eller varit en anledning till att det är roligt att fortsätta spela. Tio av elva elever nämner att kompisar har börjat spela. Några har uttryckligen sagt att de var väldigt glada för det.

Pedagogerna i studie 2 berättar om hur de visar blockflöjten i grundskolor, antingen genom att åka ut på grundskolor och locka elever till sin undervisning eller att undervisningen sker i grundskolornas lokaler. En anledning till att pedagoger känner att de måste ”locka” elever ute på grundskolorna är att det finns en stor variation på fritidsaktiviteter. Med kompanjonlärarskap och lärare som arbetar ute på grundskolorna kan musik- och kulturskolan nå fler elever. En pedagog ifrågasätter om ett brett elevunderlag ska vara verksamhetens uppdrag. Uppfattningen om att blockflöjten är ett bra första instrument och ett övergångsinstrument menar pedagogerna är ett motiv att välja blockflöjt. Det kan handla om att den är billig, att man kan lära sig noter snabbt samt att den verkar vara ett lätt instrument att lära sig. En av pedagogerna menar när vi pratar om rekrytering att elever snabbt kan lära sig spela olika toner på blockflöjten. I samtalen med pedagogerna framkommer det att föräldrar har en stor inverkan på att elever spelar blockflöjt. En anledning till att föräldrar påverkar sina barn att välja blockflöjt antar pedagogerna hänger samman med synen på blockflöjten som ett nybörjarinstrument. Enligt de pedagoger som arbetar ute på grundskolorna i samband eller under skoldagen är att undervisningen passar in tidsmässigt för familjens vardag. Att ha en kompis som spelar blockflöjt är ett annat motiv till att elever börjar spela. Att man däremot inte väljer blockflöjt kan enligt två pedagoger bero på att förebilder i blockflöjt saknas.

10.1.1. Motiv i relation till blockflöjtens status

SMoK hävdar i sin rapport *Musikalisk mångfald* (2002) att det finns ett samband med att blockflöjten inte används som ett nybörjarinstrument i samma utsträckning längre och det minskade elevantalet på blockflöjt. Både elever och pedagoger säger att möten på grundskolan är viktig för att eleverna ska få möjlighet att få kontakt med kulturskolans verksamhet, till exempel blockflöjtsundervisning. Samarbeten mellan musik- och kulturskolan och grundskolan tolkar vi som viktiga för verksamhetens elevunderlag. Pedagogerna pratar om att ”sälja” instrumentet och ”locka” elever till sin undervisning. I ett vidare perspektiv menar Nilsson (2005) att musik- och kulturskolan behöver ”sälja” sin verksamhet till politiker för att garantera fortsatta resurser. Det kan därmed uppfattas som att en kombination av ökat urval av fritidsaktiviteter och minskade kommunala resurser, tvingar verksamheten att ”sälja” sitt utbud till både elever och politiker. I denna kontext kan vi ställa oss frågande till hur blockflöjten står sig gentemot andra instrument inom verksamheten. Speciellt eftersom den anses vara ett nybörjarinstrument men även för att blockflöjtsundervisningen minskar i elevantal. Styrdokument som förbinder kommuner att upprätthålla en musik- eller kulturskola är något som aldrig funnits (Gustavsson, 2000; Tivenius, 2008). Det finns däremot till exempel i både Nor-

ge och Danmark. Det använder SMoK sig av i sin argumentation till att det föreligger en riksdagsmotion om detta ärende. Ett styrdokument skulle kunna stärka udda instrument i verksamheten och stärka den musikaliska mångfalden.

Calissendorffs (2005) doktorsavhandling beskriver att det som är lätt och roligt är en motiverande och koncentrationshöjande faktor. Föreställningen om att blockflöjt är enkelt att lära sig, som framkommit i både studie 1 och 2, tolkar vi som något positivt. Det i sig är en bra ingång till att välja instrumentet. Det är roligt att kunna, att vara bra på saker för att det ger status, menar Rödström (1990) och Sundin (1995). Det kan tolkas, som vi har valt att lägga upp begreppen, att enkelt och förberedande (som det första instrumentet) är två delar av samma mynt. Vi vill visa på en distinktion mellan begreppen, att blockflöjten anses som ett enkelt instrument och som ett förberedande instrument, begrepp som enligt oss inte behöver ha med varandra att göra. Bara för att instrumentet anses enkelt behöver det inte betyda att det är bättre som nybörjarinstrument än andra instrument. Denna distinktion syftar på den musikaliska och didaktiska progressionen på instrumentet och bortser från ekonomiska och ergonomiska aspekter, som också tagits upp i studie 1 och 2 som motiv till valet av blockflöjt.

Lidén (2007), Holmberg (2004) och Knutas (2005) undersökningar visar alla att barn känner stöd och inspireras av föräldrars uppmuntran. Lidén menar däremot även att barnen kan känna sig tvingade av föräldrarna att musicera. Det framgår inte i studie 1 om föräldrar har en negativ påverkan på valet. Detta kan ha att göra med att det är pedagogerna till eleverna i studie 1 som påverkat urvalet av informanter men också att de relativt nyligen påbörjat sin undervisning. Antalet föräldrar som haft obligatorisk blockflöjtsundervisning borde minska eftersom musik- och kulturskolan i de flesta kommuner i landet tagit bort denna undervisningsform under 80- och 90-talet. Då föräldrar enligt undersökningarna ovan samt i SMoK:s undersökning (2002) har en så pass betydande roll i valet av instrument undrar SMoK hur man ska utnyttja detta. Kan den musikaliska mångfalden behållas om föräldragruppen påverkas? Om vi kunde tvätta bort blockflöjtens nybörjarstämpel hos föräldrarna skulle kanske fler vara benägna att uppmuntra barn att välja och fortsätta spela instrumentet.

Holmberg (2004) betonar vikten av att bland annat kändisar skapar motivation. Möjligheten att höra en bra och känd blockflöjtist är kanske inte så stor för många barn i denna ålder. Något som borde vara en fördel är att blockflöjten som instrument finns i många hem runt om i Sverige. Det har uppenbarligen varit en inspirationskälla till att elever i studie 1 valt just blockflöjt.

10.2. Blockflöjtsundervisningen

Inom detta område besvaras och diskuteras arbetsfrågorna: Vilka förväntningar hade eleven innan starten? Motsvaras förväntningarna? Vilken potential ser eleven i instrumentet, hur ser tankar och funderingar ut vad gäller framtiden med instrumentet? Hur beskriver pedagogerna blockflöjtsundervisningen; igår och idag?

Fyra elever i studie 1 förväntade sig att det skulle vara svårt rent tekniskt att spela blockflöjt, men alla informanter som hade någon tanke om hur de trodde att det skulle vara att spela blockflöjt säger att det är roligare än förväntat. De två informanterna som spelat längst har kommit fram till att man övervinner de svåra nya momenten, som exempelvis, att lära sig nya toner och grepp efter hand.

Två elever kunde se en tydlig progression och en längre utveckling tillsammans med instrumentet. De vet vad som väntar dem längre fram om de stannar kvar i undervisningen, att det finns fler storlekar än sopranblockflöjten att spela på. Dessutom ska de följa med sin lärare till en annan kulturskola för ett samarbete. De ser mycket fram emot detta och det verkade vara motiverande för dem. Under samtalen med eleverna framkom också att de föredrog att undervisas i par (utom en informant som hade enskild lektion). Fyra informanter berättar också uttryckligen om att de föredrar att vara bara de två med sin lärare, att få tid till att hinna med att spela mer.

Ett problem för den tidigare etablerade och obligatoriska blockflöjtsundervisningen, som pedagogerna tog upp, var att många kände sig tvingade att spela instrumentet. Detta skapade en dålig attityd till instrumentet. Tre pedagoger menar att de alltid har och fortfarande får bygga upp verksamheten kring fortsättningseleverna på egen hand. Det anses viktigt att skapa en miljö som är attraktiv för att eleverna ska vilja fortsätta. En aspekt i skapandet av en blockflöjtskultur handlar om att fortsättningselever ska ge inspiration till nybörjarna, alltså verka som förebilder. En annan aspekt är att visa upp flera olika blockflöjtsstorlekar (blockflöjtsfamiljen) i undervisningen och inte enbart sopranblockflöjten. Pedagogerna menar att genom att visa upp blockflöjtsfamiljen tidigt i undervisningen och för föräldrar på en första konsert, kan de förändra attityden till blockflöjt. Genom det kan eleverna få en egen vilja till att fortsätta spela instrumentet och föräldrarna kan få en annan upplevelse av instrumentet än vad de själva varit om. Det ger en helhetsbild av instrumentet och dess möjligheter. För att blockflöjten ska anses vara ett "riktigt" instrument, med fortsättningselever som blir bra på att spela det, framställs bilden av att läraren ska ha engagemang och är motiverad till att bygga upp sin egen verksamhet. Möjligheten att bygga sin egen verksamhet kan tolkas som att lärarna har stor frihet i att utforma sin undervisning.

10.2.1. Blockflöjtsundervisningen i relation till instrumentets status

Eleverna ansåg att det var roligare än vad de hade förväntat att spela blockflöjt. I relation till gårdagens tvång bör blockflöjtsundervisningen idag ge en ökad positiv bild då den inte, från musik- och kulturskolors håll, är obligatorisk (Enberg, 1992; Patriksson, 2011). En pedagog anser att elevers attityder till blockflöjten har förändrats genom åren. Attityden att blockflöjten är ett nybörjarinstrument hålls däremot levande för pedagogerna genom möten med elevernas föräldrar. Här kan det finnas fog för att komma underfund med hur attityder inte förändras trots förändring av formen för undervisningen. Att det finns en skevhet mellan attityden till blockflöjten som instrument och undervisningens faktiska kursinnehåll, för åtminstone dessa fyra pedagoger, är uppenbar. Som Tivenius (2008) skriver så har traditioner en stor makt över attityder och värderingar, något som gör det svårt att förändra dem. Det är uppenbart att Tivenius begrepp ”sega strukturer” kan användas när en undervisningsform förändras. Som i detta fall, då det inte är säkert att förändringen är uppenbart för gemene man. Därför kan uppfattningen om att undervisningsformen är obligatorisk hållas levande och blockflöjstens status blir svår att förändra.

Det är högst sannolikt att fler hade deltagit i kultur- och musikskolans verksamhet och att fler hade börjat spela blockflöjt idag om den fortfarande använts som ett nybörjarinstrument. Samtidigt, eller eventuellt som ett resultat av det, visar andra träblåsinstrument på ett sviktande elevantal (SMoK, 2002). Däremot framkommer det genom två pedagoger i studie 2 att blockflöjten i vissa perioder inte minskat i elevantal just på deras arbetsplats så som andra blåsinstrument. Detta kan ha sin grund i att attityden till blockflöjt som nybörjarinstrument fortfarande existerar.

För blockflöjten som instrument är det olyckligt om lärare inte förebildar för eleverna så att de genom detta kan få en förståelse för instrumentets hela kapacitet. Barn har enligt Rödström (1990) och Strandberg (2006) ett behov av att aktiviteterna är på riktigt och att man har rätt utrustning för ändamålet i fråga. Det kan spela en avgörande roll för barnets förmåga och fortsatta intresseutveckling. Med blockflöjtens status i åtanke kan vi ifrågasätta undervisning i blockflöjt med pedagoger som inte har kännedom om blockflöjtens hela rikedom. Flera undersökningar (SMoK, 2002; Knutas, 2005; Lidén, 2007) visar på betydelsen av läraren som förebild och instrumentalist. Det betyder inte att undervisning i blockflöjt per automatik måste vara undermålig med en lärare som inte har blockflöjt som huvudinstrument eller att han/hon inte visar instrumentets kapacitet. Under vår tid som blockflöjtsvikarier har vi mött lärare som använt instrumentet som ett övergångsinstrument och som menar att de tar en genväg till att snabbare progression och möjlighet att spela mer musik genom att till exempel använda det

tyska greppsystemet. Använder en lärare blockflöjten för rekrytera elever till andra instrument, undervisar på blockflöjt med tyskt greppsystem och inte ger en helhetsbild av blockflöjten anser vi dock att det bidrar till att bibehålla blockflöjtens status som ett nybörjarinstrument. Pedagogerna i studie 2 ger bilden av att det är just under den första tiden som en elev spelar som en attitydförändring till blockflöjten kan komma. Det är även uppenbart för de två elever i studie 1 som har blivit introducerade för de andra blockflöjtsstorlekarna att de vet vad som väntar i framtiden om de fortsätter spela. Montessori (Ahlqvist, Gustavsson & Gynther, 2011) menar att förståelsen av ett större sammanhang öppnar dörrar till fortsatt lärande. Barn kan lära sig av sådant som de ännu inte till fullo förstår, menar Vygotskij (Strandberg, 2006) och hävdar att det är positivt för deras fortsatta utveckling. Även om eleverna på flera sätt inte är mogna för de andra blockflöjtsstorlekarna så skulle de ändå kunna lära sig något av att få se, höra, prova och experimentera med dessa. Detta skulle kunna berika deras lärande likaväl som när de får höra musikaliska termer och uttryck som de inte förstår fullt ut (Becker-Gruvstedt, 2012a).

Att arbetssituationen på en musik- och kulturskola ger lärare och pedagoger stor frihet är något som, utöver analysen i studie 2, tas upp i Rostwalls och Wests bok *Handlingsutrymme* (1998). Författarna menar att det inom många musik- och kulturskolor finns organisationsstrukturer som ger lärare stora friheter i utformningen av undervisningen. Friheten i att själva kunna utforma undervisningen och skapa den miljö pedagoger anser bygger en blockflöjtskultur ser vi som något positivt. Samtidigt talar Rostwall och West (1998) om hur lärarens stora frihet för undervisningen kan gömma konflikter då det inte finns en övergripande plan för hur undervisning, i till exempel blockflöjt, ska se ut och vad den är till för. Som vi redan påpekat har blockflöjten använts och används fortfarande i syfte att vara ett förberedande instrument. Därmed finns ingen övergripande plan för hur blockflöjts-undervisningen bör utformas och lärare som undervisar i blockflöjt kan själva bestämma vilken funktion instrumentet ska ha. Det kan, som det framställs i studie 2, betyda att lärare behöver ha engagemang till instrumentet för att vara motiverad och själv bygga upp sin verksamhet eftersom det kan upplevas som ett ensamt arbete. På samma gång styrks Rostwalls och Wests (1998) mening om att konflikter göms undan. Finns det ingen enhetlig funktion för hur den enskilda läraren använder blockflöjten i musikundervisningen kan attityden till att blockflöjten är ett nybörjarinstrument hållas levande.

Det finns en växelverkan mellan musicerande och att känna social tillhörighet, det berikar varandra. Precis som att det sociala är viktigt för musiken så är musiken viktig för att ge det sociala ett sammanhang. Att få spela mycket tillsammans med andra i olika sammanhang i

vardagen: hemma, på skolan, med eller för kompisar och föräldrar ger möjligheter för elever att få motivation till att spela och lära sig ett instrument. I vidare betydelse kan detta ge stärkt självkänsla (Lidén, 2007). Att på detta sätt vidga perspektivet för det musikaliska lärandet framgår även i Becker-Gruvstedts artikel (2012) och i Knutas uppsats (2005) som viktigt för att stanna kvar i undervisningen.

10.3. Mål och mening

Inom detta område besvaras och diskuteras arbetsfrågan: Vad har pedagogerna för syn på ledningens intentioner med blockflöjtsundervisningen?

Blockflöjten introducerades i Sverige under 30-talet och användes i första hand under musikskolans uppkomst från 40-talet och framåt som ett hjälpmedel för att fler skulle få tillgång till grundläggande kunskaper i musik (SOU 1962:51). Samhället skulle ta ökat ansvar i att sysselsätta barn och ge dem en meningsfull fritid. Det främsta målet för musikundervisningen i kommunerna under denna tid handlade till stor del om att ge barn möjlighet till att musicera, höja och skapa en kvalitativ vardag för hela svenska befolkningen (Gustavsson, 2000; Holmberg, 2010). Formen för undervisningen i musikskolan framstod mer och mer som ett komplement till enhetsskolan och senare grundskolan (Gustavsson, 2000; Holmberg, 2010). Att verksamheten hade ett tydligt demokratiskt bildningsansvar kan i dagens ljus ses som en enhetlig styrka som för den tiden möjliggjorde den kommunala musikskolans framgång. Att blockflöjten blev inkörsporten för många till en musikalisk upplevelse var därmed ett led av en större tanke för tidens bildningsideal. Alla skulle kunna få tillgång oavsett ekonomiska resurser. Det har lett till att det ligger blockflöjter i vart och vartannat hem, samtidigt som att undervisningen som på många håll gjordes obligatorisk gett blockflöjten ett dåligt rykte.

I en intervju med Malmö Kulturskolas chef (Klüft, 2012) framkommer den obligatoriska blockflöjtsundervisningens inverkan på rekryteringen av elever till andra instrument. När lärare med andra instrument undervisade i blockflöjt fanns möjligheterna att presentera sitt huvudinstrument för ett större urval elever som redan fanns i verksamheten. Det kan ses som ett argument för den obligatoriska undervisningsformen. En annan konsekvens av denna förändring framkommer i studie 2 av en blockflöjtspedagog som anser att attityden på arbetsplatsen förändrades till det positiva när kollegorna inte längre var tvungna att fylla ut sina tjänster med undervisning i blockflöjt. Det kan ses som ett argument mot den obligatoriska blockflöjtsundervisningen. Av samma förändring har attityden på en annan pedagogs arbetsplats inte förändrats och instrumentet står fortfarande lägre i hierarkin jämfört med andra instrument. Detta medför att pedagogen känner sig motarbetad av ledningen.

SMoK:s rapport (2006) menar att det är svårt att dra jämförelser mellan olika kommuners mål eftersom det är svårt att mäta och följa upp en verksamhet som inte har konkreta mål. Det kan också vara en anledning till att det är svårt att dra generella jämförelser och hitta likheter mellan pedagogernas syn på ledningens intentioner med blockflöjtsundervisningen. Då det inom musik- och kulturskolan inte finns kursplaner eller övergripande mål på samma sätt som i grundskolan, ges möjlighet för enskilda kommuner och musik- och kulturskolor att själva avgöra vilka krav som sätts upp, vilken funktion instrumentet får i undervisningen och hur stor tjänst en lärare kan komma att få.

Holmberg (2010) och Tivenius (2008) avhandlingar (se 6.5. Det Musikpedagogiska fältet) kan tolkas som två olika vägar för musik- och kulturskolan att ta. Att det finns flera motstridiga mål att arbeta efter bekräftas av en pedagog i studie 2 som enligt vår tolkning arbetar utifrån en väg medan ledningen utifrån en annan. Styrdokument kan upprättas för olika syften. Till exempel skulle det kunna användas till att få till mer jämlika avgifter mellan kommuner, något en pedagog tar upp i studie 2. Om syftet är att ta bort en specifik genre som motiverar elever till att musicera tror vi att musik- och kulturskolan går åt fel håll. Möjligheten att bevara ett demokratiskt bildningsideal genom nationella styrdokument i syfte att garantera en fortsatt musikalisk mångfald skulle eventuellt stärka blockflöjtens status.

10.4. Slutsats

Vi anser att vi under våra studier har fångat en bild av blockflöjtens status inom musik- och kulturskolan, genom elva elever och fyra pedagoger.

Genom de resultat vi får fram i studie 1 och 2 blir de bakomliggande orsakerna till gruppundervisning i blockflöjt tydliga; där samband mellan instrumentets visuella enkelhet och ett socialt sammanhang i en skapande miljö, utgör en bra grund för musicerande och musikalisk utveckling. När den obligatoriska blockflöjtsundervisningen togs bort försvann en del av blockflöjtskulturen, menar pedagogerna i studie 2. Under loppet av ca 25 år halverades antalet elever som går på blockflöjtsundervisning enligt SMoK:s undersökning (2002), det blev också svårare att rekrytera elever till träblåsinstrument i allmänhet. Kanske var det inte fel på undervisningsformen, utan snarare att det endast fanns ett instrument att lära sig, något som inte alla ville spela. Att däremot ha grundkurser som syftar till ett allmänt lärande i musik kan både stärka det demokratiska bildningsidealet och ge bredare elevunderlag på fler instrument. En sådan ingång till musik- och kulturskolan är något som både barn och föräldrar önskar, vilket har framkommit i både studie 1 och 2.

En slutsats som vi kommit fram till är att attityden till blockflöjt som nybörjarinstrument fortfarande existerar och hålls vid liv, enligt dessa studier framförallt av föräldrar. Som blivande blockflöjtspedagoger kan vi arbeta för att detta motverkas genom att belysa en helhet av blockflöjten och dess kapacitet. Ett stärkt samarbete blockflöjtskollegor emellan, för att främja blockflöjtskulturen och för att visa elever ett större sammanhang kan underlätta ett tungt ensamarbete. På detta sätt anser vi att blockflöjtens status kan stärkas och möjliggöra en större kollegial samverkan för att instrumentet och musiken ska få fler utövare och en intresserad publik.

11. Vidare forskning

Med våra forskningsstudier som bakgrund skulle vi gärna se vidare forskning på flera områden. Att undersöka andra musik- och kulturskolelärares uppfattningar av blockflöjten som instrument och deras kontakt med instrumentet i sin undervisning. Det hade varit intressant att undersöka vilka instrument som musik- och kulturskolor kräver pedagoger med specifik behörighet för. Hur många undervisar till exempel i violin utan att själva ha det som huvud- eller biinstrument? En annan studie hade kunnat undersöka vad kulturskolechefer tänker om och hur de vill använda instrumentet i sin verksamhet. Enligt pedagoger i studie 2 och med bakgrund till tidigare forskning kan föräldrar ha en stor påverkan barns motivation. Vi borde snart ha en majoritet av föräldrageneration som inte är uppväxt med blockflöjten som obligatoriskt instrument. Hur ser de på instrumentet och på hur musik- och kulturskolan marknadsför blockflöjten?

De elever som fortsatt spela, vad har fått dem att stanna kvar? Vad har de för attityder till blockflöjten? Då tänker vi både på de som är mitt uppe i att spela och de som inte slutat förrän de nått en musik- och kulturskolans åldersgräns.

Det skulle också vara intressant att undersöka framgångsrika undervisningsformer på musik- och kulturskolan, för att föra fram positiva trender inom det musikpedagogiska fältet och vilka faktorer som ligger bakom dessa framgångar.

Referenser

- Ahlquist, E-M., Gustavsson, C. & Gynther, P. (2011). Montessoripedagogik i dåtid och samtid. I: A. Forssell (red.), *Boken om pedagogerna* (s.197-217). Stockholm: Liber AB
- Becker-Gruvstedt, M. (2012a): *Boken om pedagogerna*. Föreläsning/seminarie i kursen "Utveckling och lärande 4", Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö, 2012-12-05
- Becker-Gruvstedt, M. (2012b). Tid, gemenskap och uthållighet gör skillnad! Tillgänglig på Internet: <http://www.orkester.nu/1328691358112214705709.dps> (2012-09-03)
- Bekendtgørelse af lov om musik. (2003). Tillgänglig på Internet: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=113605> (2012-10-30)
- Bjørkvold, J-R. (1991). *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Hässelby: Runa Förlag AB
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt". *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Doktorsavhandling, Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Davidsson, B. & Patel, R. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber
- Ecklesiastikdepartementet. (1962). *Lärare och handledare för det fria och frivilliga musikutbildningsarbetet betänkande avgivet av musikledarutbildningen*. (Statens offentliga utredningar, 1962:51) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Edström, Olle. (2002). *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien*. Göteborgs Universitet, Skrifter från institutionen musik- och filmvetenskap.
- Edström, Olle. (2009). *Säg det om toner... och därtill i ord*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Enberg, J. (1992). Blockflöjten under 1900-talet. *Reflektioner kring olika utvecklings-tendenser sett i ett musikhistoriskt sammanhang*. Göteborg: Institutionen för Musikvetenskap. Tillgänglig på Internet: www.enberg.nu/bf1900.pdf (2012-06-23).
- Eslövs kulturskola. Tillgänglig på Internet: <http://www.eslovskulturskola.se/> (2012-06-24).
- Gustavsson, J. (2000). *Så ska det låta Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Doktorsavhandling, Uppsala Universitet, Uppsala Studies in Education 91.
- Haskell, H. (1996). *The Early Music Revival. A History*. New York: Dover Publications

- van Hauwe, W. (2004): *What's next. An attempt to keep the recorder on track*. Föreläsning under ”1:st European Recorder Performing Festival”, Amsterdam (2004-10-30).
- Hirdman, Y. (2010). *Att lägga livet tillrätta - studier i svensk folkhemspolitik*. (2. uppl.) Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Holmberg, K. (2004). *Hur elever konstruerar motiv för sitt deltagande i musik- och kulturskola*. D-uppsats. Tillgänglig på Internet: http://www.smok.se/sites/smok.se/files/KrHo_D-uppsats_Ex.pdf (2012-11-30).
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Avhandling, Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Israelsson, C. (1994). *Från bjällra till blockflöjt En spelhandledning för lågstadiet*. Gislaved: Svensk skolmusik AB
- Klüft, J. (2012). *Tvåronas kör – En undersökning av ett barnkörprojekt i Malmö; sociala, pedagogiska och musikaliska erfarenheter*. C-uppsats, Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Knutas, Y. (2005). *Att spela är en del av livet. Ungdomar i musikskolan berättar om varför de fortsätter med instrumentalstudier*. 60-poängsuppsats, Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö. Tillgänglig på Internet: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOID=1324451&fileOID=1324452> (2012-12-05)
- Kommunallagen 8 kap. 5 a § (1991). Tillgänglig på Internet: <http://www.lagen.nu> (2012-10-30)
- Kulturskolan Lomma Kommun. Tillgänglig på internet: <http://www.lomma.se/huvudmeny/kulturochfritid/kulturochfritidforbarnochunga/kulturskolan/utbud/blockflojt.4.7a48a90b12c665dedb4800020387.html> (2012-06-24).
- Kulturskolan Lund. Tillgänglig på Internet: <http://www.lund.se/Kulturskolan/Amneskurser/Musik/Trablasinstrument/> (2012-06-24).
- Kulturskolan Skurup. Tillgänglig på Internet: <http://www.skurup.se/11033> (2012-06-25).
- Kulturskolan Trelleborg. Tillgänglig på Internet: <http://www.trelleborg.se/kultur-fritid/kultur/kulturskolan/amnen2/Piano-keyboard-gitarr-sang-och-blockflojt/> (2012-06-25)
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). (Thorell, S-E, övers.). Lund: Studentlitteratur
- Lidén, E. (2007). *Jag vill nog bara lära mig. Barns upplevelser av och ambitioner med sitt musicerande inom och utom ramen för frivillig musikundervisning*. Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning. Tillgänglig på Internet: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:200142> (2012-12-05).

- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv. Vad människor gör med musik och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag
- Nilsson, S. (2005). *Kulturskolan Stockholm En berättelse om förändring*. Stockholm: Kulturskolan Stockholm
- Opplæringslova. (1997). Tillgänglig på Internet: <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-015.html> (2012-10-30)
- Patriksson, R. (2011). Före detta rektor för Årjängs musikskola. Telefonintervju i Morgonradion P4 Värmland, 2011-05-27. Tillgänglig på Internet: <http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=2153&grupp=18564%20%20&artikel=4527124> (2012-11-02)
- Pehrsson, C. (2012). *Musikhögskolelärares yrkeskunnande. Anteckningar av en autodidakt*. Stockholm: Dialoger Vetenskap & Konst
- Rostwall, A-L. och West, T. (1998) *Handlingsutrymme Om utvecklingsarbete i musikundervisningen*. Stockholm: KMH förlaget
- Rödström, M. (1992). *Barns utveckling 7-12 år*. Kristianstad: Almqvist & Wiksell
- Sandh, H. (2006). *Glädjeämnen eller sorgebarn? En rapport om samverkan mellan för-, grund- och gymnasieskolor och landets musik- och kulturskolor*. Hallstavik: Sveriges Musik och Kulturskoleråd, SMoK.
- Schenk, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag
- Sjökvist, G. (1982). *Från musikkonservatorium till musikhögskola. 1907-1982*. Lund: Lunds universitet
- SMoK:s plattform (2012). Tillgänglig på Internet: <http://www.smok.se/smoks-plattform> (2012-10-30)
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Svenska Kommunförbundet (1984). *Den kommunala musikskolan - en resurs i kulturlivet*. Stockholm: Kommunförbundet
- Sveriges Musik- och kulturskoleråd (2003). *Musikalisk mångfald. En undersökning av ungdomars musicerande*.
- Tillgänglig på Internet: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:200142> (2012-12-05).

Thomson, J. (1976). *Your Book of The Recorder*. London: Faber and Faber

Tivenius, O. (2008). *Musiklärare: En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Avhandling, Örebro universitet.

Wennerström, B. (2010). Den livsviktiga kulturen. *Tidig Musik*, 4, 4.

Widerberg, K. (2003). *Vetenskapligt skrivande – kreativa genvägar*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumall – Studie 1

Bakgrund

Berätta om hur det kom sig att du ville börja spela blockflöjt?

Hur kom du på det?

Varför ville du börja spela blockflöjt?

Varför valde du just blockflöjten?

Känner du någon som spelar eller har spelat blockflöjt?

Yngre, äldre, lika gammal?

Någon i familjen, kompis?

Vad tror du de tycker om blockflöjten?

Förväntningar

Innan du började spela blockflöjt, vad hade du då hört om instrumentet?

Hade du varit på instrumentprovning? Har kulturskolan kommit ut till skolan och visat instrument? Berätta om det!

Hade nån du känner som börjat spela/har spelat berättat något om blockflöjten? Vad då?

Berätta om hur du trodde att det skulle vara att spela blockflöjt innan du började på kulturskolan?

Hur hade du tänkt att det skulle vara att spela blockflöjt?

Varför trodde du så?

Nutid och framtid

Berätta om hur det är att spela blockflöjt nu, när du har spelat x antal veckor/månader?

Är det som du trodde? Hur känns det?

Hur är det att öva? Hur gör du för att öva?

Vad är roligast/tråkigast med blockflöjten?

Vad är svårast/lättast med blockflöjten?

Om du skulle beskriva hur det är att spela blockflöjt för en kompis, vad skulle du säga då?

Inte hur man gör när man spelar, eller hur den ser ut, utan hur det känns? Vad har du för känslor/hur känner du dig när du spelar?

Om du skulle fortsätta spela blockflöjt länge, vad skulle få dig att göra det? Hur skulle du vilja att det var?

Finns det något du har lärt dig genom att spela blockflöjt som du kan ha nytta av när du gör något annat?

På vilket sätt?

Bilaga 2: Intervjumall – Studie 2

Tack för att du ville ställa upp på intervjun!

Inledning

Jag berättar om bakgrunden till att vi sitter här, examensarbetets syfte.
Gå igenom Lunds Universitets forskningsetiska regler.

Lärarens förhållande till blockflöjt

Vi har ju alla kommit i kontakt med blockflöjt på olika sätt. Kan du berätta ditt första minne tillsammans med blockflöjten?

(När började du spela blockflöjt? Varför började du spela blockflöjt?)

Hur kom det sig att du blev blockflöjtspedagog? När hände det? Vad fick du göra för att bli det (utbildning)?

Elevers attityder idag

Om vi flyttar fokus från dig till dina nuvarande elever. Vilken väg har de tagit för att komma till din undervisning? Vad har de för motiv till att börja spela blockflöjt?

Vilka förväntningar har de på undervisningen?

Elevers attityder igår

Nu tänkte jag att vi skulle kolla lite i backspeglarna. När du började undervisa i blockflöjt.

Vad hade de för förväntningar med undervisningen?

Hur såg undervisningen ut då?

Summa förändring?

Ser du likheter och skillnader? Vad anser du är de största orsakerna till det?

Ramar på Kulturskolan/Musikskolan

Om vi nu flyttar oss ett steg längre upp och tittar på ramarna för undervisningen.

Vad vill Kultur-/Musikskolan med blockflöjtsundervisningen?

Vad gör de för att skapa det? Vilken strategi har de för att nå målen?

Utvecklingsområden/Framtiden

Om du hade varit chef för en Kultur-/Musikskola. Hur hade du skapat undervisningen?

Bilaga 3: Blankett till föräldrar – Studie 1

Till målsman/vårdnadshavare för blockflöjtselever på _____,

Mitt namn är Sofia Nelson, jag är blockflöjtist och går nu min sista termin på lärarutbildningen på musikhögskolan i Malmö. Under denna hösttermin skriver jag en c-uppsats där jag ska undersöka barns (nybörjares) förväntningar på, attityder till och tankar om blockflöjten som instrument. Jag ska intervjua ca åtta nybörjare angående detta och skulle därför behöva era barns hjälp. Intervjun görs i anslutning till elevens lektion, gärna direkt efteråt. Eftersom jag även gör min praktik hos _____ så kommer jag vara med på lektionen, så att barnen känner till vem jag är innan jag gör intervjun. Den beräknas ta ca 15 minuter och kommer att spelas in.

Undersökningen är helt frivillig. Den kommer att vara anonym och det är endast jag och eventuellt min handledare som kommer att lyssna på inspelningen. Om jag kommer citera transkriptioner ur intervjun så är barnens namn fingerade.

För att kunna genomföra intervjun och spela in den, behöver jag målsmans/vårdnadshavares godkännande och därför ber jag er skriva under denna blankett och returnera till mig i bifogat kuvert.

Tack på förhand för ert bidrag till denna undersökning!

Hör av er om ni har några frågor.

Vänliga hälsningar

Sofia Nelson

Jag godkänner att mitt barn deltar i studien ovan

ort och datum: _____

underskrift: _____

namnförtydligande: _____