



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Höstterminen 2014

Läroarbilden i musik

Clara Ljungkvist

Att lära och förändra tillsammans

En kvalitativ studie av två musikverksamheter i Sverige och Mexiko

Handledning: Eva Saether

Abstract

Title: Learning and changing together - A qualitative study of two music schools in Sweden and Mexico

Author: Clara Ljungkvist

The purpose of this study is to investigate democratic aspects within El Sistema with a focus on group instruction. The study has taken place at two different El Sistema schools, one in Mexico and one in Sweden. The material for the survey has been acquired through interviews and observation using qualitative methods.

The result is presented in two parts, one for Mexico and one for Malmö. These two parts contain four categories each, which process social aspects, musical aspects, democratic aspects and collaborative learning. The result of the study shows that both the rhetoric and the way of teaching differ between the two schools, but it is still clear that they are based on the same concept from Venezuela. In Mexico the main purpose of the project is said to be social. The teachers emphasize that the advantages of group instruction are to learn to collaborate and to learn from each other's difficulties and skills. The attitude in Malmö is that the main purpose is musical, but that many of the social aspects that are pointed out within El Sistema will automatically develop when you are a part in a musical context. According to the teachers, the sources of inspiration multiply when teaching in a group. That everyone sets an example for each other is also emphasized as an important part of the organization. El Sistema is seen as democratic in the sense that they reach children who earlier have not been represented in the Swedish music schools, and also because the orchestra will be a place where children from different areas of the city can meet.

Keywords

Collaborative learning, democracy, educational sciences, El Sistema, group instruction, music education.

Sammanfattning

Titel: Att lära och förändra tillsammans – En kvalitativ studie av två musikverksamheter i Sverige och Mexiko

Författare: Clara Ljungkvist

Syftet med denna studie är att undersöka demokratiska aspekter inom El Sistema med fokus på gruppundervisning. Studien har gjorts på två El Sistema skolor, en i Mexiko och en i Sverige. Data har samlats in genom observationer och intervjuer enligt kvalitativ forskningsmetod.

Resultatet presenteras i två olika delar, en för Mexiko och en för Malmö. Dessa två delar är uppdelade i fyra kategorier vardera som behandlar det sociala, musiken, demokrati och kollaborativt lärande. Resultatet visar att både retoriken kring verksamheterna och undervisningen i praktiken skiljer sig åt mellan de två skolorna, men att det också på många sätt är tydligt att de är baserade på samma koncept med sin grund i Venezuela. I Mexiko anses huvudsyftet med projektet vara socialt, och fördelar med gruppundervisning som lyftes fram av pedagogerna var att lära sig samarbeta, och att man kan ta lärdom av varandras svårigheter och färdigheter. Inställningen från pedagogerna i Malmö är att huvudfokus ligger på musiken men att många av de sociala delarna som betonas inom El Sistema automatiskt faller på plats när man befinner sig i ett musikaliskt sammanhang. Gruppundervisningen bidrar enligt pedagogerna till att inspirationen ökar då den kommer från många olika håll. Att alla är förebilder för varandra betonas också som centralt i verksamheten. De ser El Sistema som demokratisk i den mening att de når barn och unga som tidigare varit underrepresenterade i kulturskolan och för att orkestern blir en plats där barn från olika stadsdelar kommer kunna mötas.

Sökord

Demokrati, El Sistema, gruppundervisning, kollaborativt lärande, musikpedagogik, utbildningsvetenskap.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning.....	3
3. Tidigare forskning	4
3.1. Bakgrund om El Sistema	4
3.1.1 El Sistema i Venezuela.....	4
3.1.2 Skolan i Mexiko	5
3.1.3 El Sistema i Sverige	6
3.1.4 El Sistema i Malmö	6
3.2 Litteratur	7
3.2.1 Demokrati.....	7
3.2.2 Kollaborativt lärande.....	9
3.2.3 El Sistema i kritisk belysning.....	10
4. Metod.....	13
4.1 Kvalitativa forskningsmetoder.....	13
4.1.1 Observation	13
4.1.2 Intervju	14
4.2 Genomförande	15
4.2.1 Mexiko	15
4.2.2 Malmö	16
4.3 Analys	17
4.4 Val av verksamhet och informanter.....	17
4.5 Etiska överväganden och tillförlitlighet.....	18
4.6 Metoddiskussion	19
5. Resultat.....	21
5.1 Malmö	21
5.1.1 Den demokratiska aspekten.....	21
5.1.2 Att lära av varandra	22
5.1.3 Rytmik.....	24
5.1.4 Ordning, disciplin och fostran	25
5.2 Mexiko	27
5.2.1 Musikskola kontra socialt projekt	27
5.2.2 Musiken i centrum.....	28
5.2.3 Samarbete	30

5.2.4 Alla ska med.....	32
5.3 Sammanfattning	32
6. Diskussion	34
6.1 Musikens egenvärde	34
6.2 Att få med alla.....	35
6.3 Fostran	37
6.4 Kollaborativt lärande	40
6.5 Slutsatser	41
6.6 Vidare forskning	43
Referenslista.....	44

1. Inledning

El Sistema är en rörelse som startade i Venezuela 1975 vars vision är att använda musik som ett redskap för social och mänsklig utveckling (Stiftelsen El Sistema, 2014a). El Sistema har spridits till många länder i Latinamerika och även till Nordamerika och Europa, och finns sedan 2010 i Sverige. Första gången jag fick höra talas om El Sistema var under mitt första eller andra år på musikhögskolan när jag såg en film om rörelsen i Venezuela på Sveriges Television. I arbetet med denna uppsats har jag besökt två olika skolor, en i Mexiko och en i Sverige.

När jag försöker komma på varför valet av ämne för denna uppsats har blivit just El Sistema kan jag konstatera att det beror på flera olika saker. När jag fick höra talas om El Sistema väcktes mitt intresse främst för att de vill sprida musikundervisning till fler än de som traditionellt tagit del av den och på så sätt har en vision av att vara samhällsförändrande. Musikintresset och samhällsintresset, men även att El Sistema har sina rötter i Latinamerika bidrog till valet av ämne. Jag tyckte det skulle vara intressant att besöka en El Sistema-skola i Latinamerika, och efter att ha tillbringat en termin som utbytesstudent i Spanien och där fått större kunskaper i det spanska språket, såg jag en möjlighet att kunna göra detta.

Valet att ha gruppundervisning som utgångspunkt i uppsatsen kommer sig dels av att detta är en central del i alla El Sistemas verksamheter och dels för att det var hur de arbetade med just gruppundervisningen i Mexiko som jag fastnade mest för under mitt besök där. I min uppsats ville jag skriva om något som är relevant för mig som blivande cellopedagog, men som också skulle ge mig utrymme att läsa och använda mig av litteratur av samhällsvetenskaplig karaktär. Jag funderade på hur jag skulle kunna koppla samman fokuset på gruppundervisning med ett mer samhälleligt perspektiv, och valde därför att undersöka demokratiaspekter och hur de använder sig av kollaborativt lärande inom El Sistema.

Uppsatsen består av sex kapitel. I kapitlet Syfte och frågeställning beskrivs vad syftet med studien är och forskningsfrågorna presenteras. I kapitlet Tidigare forskning beskrivs El Sistmas bakgrund i Venezuela och i Sverige och vidare sammanfattas några texter om demokrati och kollaborativt lärande. I Metodkapitlet beskrivs de kvalitativa forskningsmetoder som jag använt mig av och hur jag genomfört studien. I resultatdelen

redogörs för insamlade data från besöken på de två skolorna, och i diskussionskapitlet diskuteras dessa data utifrån forskningsfrågorna och jämförs med litteraturen som presenterats i kapitlet tidigare forskning. I diskussionskapitel finns också ett avsnitt om förslag på vidare forskning.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med detta arbete är att undersöka och diskutera El Sistemas verksamhet i Malmö och Mexiko utifrån demokratiska aspekter. En av de bärande idéerna i El Sistema är att musikundervisning kan användas för att främja integration och motverka utanförskap. En av utgångspunkterna i El Sistema är också att undervisningen sker i grupp, och musicerande tillsammans är en central del av verksamheten. Mot bakgrund av detta har gruppundervisningen fått utgöra fokus för observationer och intervjuer.

Forskningsfrågorna lyder:

1. Hur ser gruppundervisningen inom El Sistema ut?
2. Hur används kollaborativt lärande?
3. Hur kan gruppundervisning verka för demokratiskt lärande?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel beskriver jag först kort El Sistemas bakgrund i Venezuela och Sverige och även de två skolorna som jag har besökt för den här studien. Sedan följer litteratur som behandlar demokrati och kollaborativt lärande, och forskning kring El Sistemas demokratiska ambitioner.

3.1. Bakgrund om El Sistema

I denna del beskrivs de två skolorna som jag besökt, samt kort historia om El Sistemas start i Venezuela och hur det startade i Sverige. Mycket av informationen om El Sistema i Venezuela, Mexiko och Sverige har hittats på internet och genom filmer som gjorts om skolorna. Viss information om El Sistema Malmö har jag fått genom föreläsningar som gjorts på Musikhögskolan i Malmö.

3.1.1 El Sistema i Venezuela

El Sistema startades 1975 i Venezuela av José Antonio Abreu. Han startade med att undervisa 11 stycken barn i musik i ett garage. Nu har El Sistema i Venezuela vuxit till att innefatta 600 000 barn och ungdomar från framförallt fattiga områden, och verksamheten är finansierad av den venezuelanska staten (Stiftelsen El Sistema, 2014a). El Sistema i Venezuela heter *Fundación Musical Simón Bolívar* men har länge hetat *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (Sistema Global, 2013) och har därav i många länder kommit att kallas El Sistema, vilket på spanska betyder ”systemet”.

Det som framförallt skiljer El Sistema från andra musikskolor är att all undervisning sker i grupp, att de har undervisning flera gånger i veckan och att de tror på social utveckling genom musik (Sistema Global, 2013). Tunstall (2012) säger att El Sistemas musikaliska huvudfokus är att skapa orkestrar till skillnad från andra amerikanska musikskolor, vilkas huvudfokus är att skapa solister. Abreu menar att deltagande i orkesterspel uppfostrar till en känsla av samarbete och solidaritet i fattiga områden (Majno 2012, citerad i Borchert 2012) och Tunstall (2012) skriver att man i orkestern inte bara lär sig disciplinen som behövs för orkesterspel, utan också sociala och emotionella förmågor.

Stort fokus inom El Sistema läggs på den västerländska konstmusiken men El Sistema i Venezuela spelar ibland även folkmusik, då i symfonisk tappning (Tunstall,

2012). I Tunstall (2012) poängterar Abreu att El Sistema inte i första hand är ett konstnärligt program utan framförallt ett program för mänsklig utveckling: ”To me, an orchestra is first and foremost a way to encourage better human development within children.” Abreu (i Tunstall, 2012) beskriver orkestern som en ”sammanslagning” där man lär sig både solidaritet och social disciplin, och där El Sistema då inte bara förändrar individerna genom att de får bättre självförtroende och förmågan till självdisciplin, utan att El Sistema också blir samhällsförändrande.

3.1.2 Skolan i Mexiko

Det El Sistema-inspirerade programmet i Mexiko startade i staden Puebla år 2009. Nu ingår 13000 barn och ungdomar i 60 orkestrar och programmet har spridits i hela Mexiko. På hemsidan beskrivs programmet som ett socialt projekt för barn med begränsade resurser. Förutom att lära sig musik ska de ”utveckla höga värderingar som disciplin, sökandet efter excellens och lagarbete (min översättning).” (Azteca Esperanza, u.å.a). Detta ska förbättra barnens självförtroende medan de inspirerar sina familjer och bostadsområden.

Barnen är på El Sistema-skolan fyra timmar om dagen, fem dagar i veckan, och denna tid ska man kunna avsätta för att få delta (Azteca Esperanza, u.å.b). I Mexiko går man i skolan antingen på förmiddagen eller på eftermiddagen, och programmet har därför också undervisning både på för- och eftermiddagar, för att barnen oavsett när de går i skolan ska kunna vara där på sin fria tid.

I en kort film som gjorts om projektet säger de att:

Målet är att skapa en explosion av optimism, och att ge större livskvalitet till barn, ungdomar och till deras familjer. Att forma entusiastiska personer som är experter på lagarbete, att erbjuda ett alternativ som på ett effektivt sätt inkluderar barn och ungdomar i det produktiva samhället, och som ger dem en självkänsla för att kunna bemöta ekonomisk kris, droger, brottslighet och kulturell och konstnärlig fattigdom (min översättning). (Esperanza Azteca, 2013)

Syftet med programmet är, precis som det beskrivs i Venezuela, inte i första hand att skapa musiker, utan att skapa bättre människor genom musiken (Esperanza Azteca, 2013). I filmen sägs också att programmet ska ”forma barnen genom lärandet och praktiserandet av den klassiska musiken som utvecklar de högsta människovärdena: universalism, solidaritet, ansvar, skönhet” (min översättning) (Esperanza Azteca, 2013).

3.1.3 El Sistema i Sverige

El Sistema startades i Göteborg 2010 i ett samarbete mellan Gustavo Dudamel, dåvarande chefsdirigent för Göteborgssymfonikerna, och Kulturskolan i Angered (Stiftelsen El Sistema, 2014b). Idag finns El Sistema i alla Göteborgs tio stadsdelar. De har ett starkt samarbete med Göteborgssymfonikerna som ses som förebilder för eleverna. Undervisning erbjuds från 4 års ålder och varje vecka möts familjer i El Sistemas mötesplats Vänstay (Stiftelsen El Sistema, 2014c). El Sistema har sedan spridits till sex kommuner till i Sverige; Malmö, Stockholm, Södertälje, Motala, Eskilstuna och Umeå, och ytterligare kommuner är på väg in.

Precis som i Venezuela bygger pedagogiken på gruppundervisning flera gånger i veckan och musiken ses som ett verktyg för social och mänsklig utveckling. På El Sistema Sveriges webbsida (Stiftelsen El Sistema, 2014d) anges att man vill använda många olika metoder i undervisningen, och att fokus läggs på västerländsk konstmusik, folkmusik och musik som bygger på eget skapande, och att gehörsspel, spel efter noter, improvisation, rörelse och sång används. Att tillsammans befinna sig i starka sociala sammanhang anses vara den bästa förutsättningen för att kunna utvecklas (Stiftelsen El Sistema, 2014d).

3.1.4 El Sistema i Malmö

I Malmö startades El Sistema år 2013 på två skolor, Holmaskolan och Kroksbäcksskolan. Undervisningen sker i grupp, tre gånger i veckan, direkt efter att eleverna slutat skolan för dagen. Undervisning i rytmik, kör och orkester ges och instrumenten som för närvarande finns är fiol, flöjt och cello. För närvarande ges undervisning på instrument till barn i klasserna 1-4, och förskoleklasserna har undervisning i kör och rytmik (Malmö Stad, u.å.a). Hösten 2014 har playwood-instrument och plast-tvärflöjter beställts in för att även förskolebarnen ska få kännedom om instrumenten innan de börjar i första klass. I Malmö är El Sistema knutet till Kulturskolan och har fått verksamhetsstöd, till skillnad från i vissa andra städer i Sverige där El Sistema drivs i projektform (föreläsning, 8/9-2014). Pedagogiken är inspirerad av Abreus filosofi och orkestern och kören är centrala mötesplatser som nyttjas för demokratisk skolning (Malmö Stad, u.å.a).

El Sistema i Malmö samarbetar med Malmö symfoniorkester och Musikhögskolan i Malmö i gemensamma projekt (föreläsning, 8/9-2014). I dessa samarbeten ska barnen i El Sistema få förebilder för utveckling och inspiration. Det gemensamma målet inom El

Sistema är konstnärlig kvalitet, och förebildning är en bärande del av lärandet (Malmö stad, u.å.a). Att delta i konserter i olika sammanhang skrivs på webbsidan (Malmö Stad, u.å.a) som en viktig del av El Sistemas verksamhet. El Sistema ska vara en fast punkt i tillvaron för eleverna, och kraft läggs också på att familjerna ska känna delaktighet.

El Sistema i Malmö utgår från Malmö kulturskolas uppdrag, vilket är att nå ut till alla barn och unga ”oavsett sociala, kulturella och ekonomiska förutsättningar, i alla stadsområden” och att med utgångspunkt från FN:s barnkonvention ge alla barn möjligheter och verktyg för att ”skapa, utöva och uppleva olika former av kultur” (Malmö Stad, u.å.b).

3.2 Litteratur

I detta avsnitt sammanfattas den litteratur jag läst rörande ämnena El Sistema, demokrati och kollaborativt lärande, vilken också kommer ligga till grund för diskussionskapitlet.

3.2.1 Demokrati

I *Demokrati och Lärande* beskrivs samhällsförändringar som skett i Sverige under 1900-talets andra hälft och hur de har påverkat synen på demokrati inom skolväsendet. I bokens andra kapitel nämns framförallt två stycken synsätt på demokrati som varit dominerande under efterkrigstiden; den funktionalistiska och den normativa demokratiuppfattningen, där den funktionalistiska är fokuserad på ett representativt styre, medan den normativa har ett större krav på deltagande från folket.

Under 80- och 90-talen minskade enligt Englund (2003) fokuset på skolans uppgift att fostra för demokrati på en normativbasis. Synen på demokrati som folkstyre försköts till att snarare fokusera på elev- och föräldrainflytande i skolan, och demokratiuppfattningen blev mer individcentrerad än samhällscentrerad. I den individcentrerade demokratiuppfattningen framhävs individens särart och ”friheten för alla att ordna sina egna förhållanden utifrån egna intressen och eget samvete” (Englund, 2003). Fokus ligger då på att föräldrar ska avgöra sina barns utbildning och skolan blir därmed en familjeangelägenhet. I den samhällscentrerade demokratiuppfattningen ses staten som ett redskap för att förverkliga gemensamma angelägenheter och skolan blir en mötesplats för personer från olika kulturer och sociala grupper (Englund, 2003). Demokratifrågorna i skolans värld har kommit att handla om inflytande snarare än frågor om samhällsbyggande.

I kapitel 4 i *Demokrati och Lärande* diskuterar Gustavsson (2003) sambandet mellan demokrati, identitet och bildning och tar också upp några av demokratins utmaningar i den nuvarande samhällsutvecklingen. Han skriver att man kan se demokrati som ett förlopp och en process som aldrig kommer vara fullgånget. Han säger att utbildning blir central för demokratins utveckling och att det förutsätter en skola som inte har en alltför bestämd syn på kunskap och utbildning.

Gustavsson (2003) tar upp att det är viktigt att prata om demokratins innehåll och inte bara dess form och refererar till Machiavelli som redan på 1500-talet skrev om arbetet för frihet efter befrielsen från förtryck. Han hävdar att frihet förutsätter en viss grad av jämlikhet.

En utmaning som Gustavsson (2003) nämner är hur man hanterar demokrati i en allt mer globaliserad värld. Gustavsson skriver att globaliseringen för med sig att olikheter utplånas mer och mer, att globaliseringen likriktar och gör att vi är på väg bort från mångfald. Dock skriver han att denna utveckling möter en annan:

...i vilken mångfalden av kunskaper och perspektiv ses som en rikedom som gör det möjligt att diskutera demokratin i termer av det universella och det partikulära, om förhållandet mellan det allmänmänskliga och olika former av särart. Denna diskussionen rör frågor om rättigheter och identiteter, det som kan betraktas som alla människors rätt, sedda i relation till erkännande och respekt för olikheter. (s 100)

I universalismen hävdas människors rättigheter som individuella och universella och tillfaller alla människor, alltid och överallt. Gustavsson (2003) skriver vidare att ”den västerländska ”kulturen” ikläder sig universalismens klädnad i det att den sätter likhetstecken mellan sig själv och det universella”. Kommunitarismen däremot hävdar, till skillnad från universalismens, att kunskaper, normer och värden är inbyggda i lokala gemenskaper.

Benhabib (i Gustavsson 2003) tar upp tankar om att förena dessa två, gemenskap (det partikulära, kommunitarismen) och autonomi (det universella). Hon menar att det är nödvändigt att kunna ta andras perspektiv, och att vi genom att göra detta kan utvidga vårt eget tänkande. Hon skriver att känslan av solidaritet uppkommer när man konfronteras med det främmande, och att solidaritet snarare har att göra med en distanserande förmåga än med empati.

Avslutningsvis sammanfattar Gustavsson (2003) varför han anser att en rikedom av perspektiv är att föredra framför fasthållandet vid bara ett: ”förmågan att använda sig av

olika perspektiv för skilda ändamål och syften ökar våra möjligheter till en rikare tolkning av världen”.

3.2.2 Kollaborativt lärande

I boken *Collaborative Learning in Higher Music Education* beskrivs av olika författare vad kollaborativt lärande är, vad det har för betydelse i musikundervisning, men också vissa motsägelser inom konceptet kollaborativt lärande. Kollaborativt lärande beskrivs i förordet till boken som något som ofta är associerat med gruppundervisning, men som likväl kan finnas i till exempel enskild undervisning. Kollaborativt lärande beskrivs som ett sätt att hitta gemensamma mål och gemensamma lösningar på problem i undervisningen, istället för att se lärande som något som bara sker inom den enskilda individen (Gaunt & Westerlund, 2013).

I kapitel 1 skriver Hakkarainen (2013) att kreativitet blir allt viktigare i dagens samhälle som bygger mycket på ”kreativ ekonomi” där många jobb kräver att man skapar ny kunskap. Kreativitet och intelligens har i västvärlden kulturellt setts som något medfött, vilket kommer i konflikt med det avancerade kunskapssamhället som bygger på innovation. Hakkarainen (2013) vill problematisera den individualistiska synen på kreativitet och ser kreativitet som något som utvecklas av systematisk personlig och kollektiv expertis.

Hakkarainen (2013) skriver vidare att expertis och kreativitet är något som påverkas av kulturen man lever i. Dessa kapaciteter bör inte ses som individuella drag utan som något som personen fått av kulturen den lever i. Det mänskliga sinnet utvecklas mycket mer när man integrerar det i heterogena nätverk, och med andra mänskliga sinnen. Intelligensen påverkas och kan expandera i mötet med andra. ”Human minds, with their limited cognitive characteristics, attain vastly greater power when they are integrated with heterogenous networks of tools and artefacts and with other minds of humans in their communities” (Hakkarainen, 2013).

I kapitel 3 i *Collaborative Learning in Higher Music Education* beskriver Saether (2013) ett musikläger i Ghana för studerande på musikhögskolor från olika delar av världen. Deltagarna beskriver att de lär sig otroligt mycket när de samlas med personer från olika delar av världen och musicerar tillsammans. Saether (2013) skriver att kollaborativt lärande som sker i interkulturella sammanhang inkluderar dimensioner som är essentiella för all kreativitet. Hon refererar också till Rogoff (1998) som säger att

dissonans är en viktig aspekt för kollaborativt lärande och att det är genom spänningar och längtan efter harmoni, som lärandet tar plats.

Christofersen (2013) diskuterar i kapitel 6 motsägelser som kan uppstå inom kollaborativt lärande. Hon skriver att det finns en skillnad mellan demokrati i utbildning och utbildning för demokrati. Vidare skrivs att ökad demokrati i ett klassrum inte nödvändigtvis behöver leda till ökad demokrati i ett större sammanhang, till exempel på en arbetsplats eller i samhället (Christofersen 2013).

Det som Christofersen (2013) lyfter fram som en motsättning är att konflikt lyfts fram som en viktig del i det kollaborativa lärandet, men att en viss grad av anpassning till gruppen och dess regler också är en förutsättning för kollaborativt lärande. ”Within the collaborative frame, then, there is little room for individualists, who may be considered headstrong and obstinate. In order for collaborative learning to take place, one needs *willing* and *accepting* collaborators.” (s. 83) Ett effektivt sätt att skapa ”good collaborators” är att göra deltagarna ansvariga både för misslyckande och för framgångar för gruppen. Samtidigt som en anpassning till regler krävs skriver hon att man kan argumentera för att rebelliska studenter är just det som krävs i kollaborativt lärande för att göra det jämlikt och demokratiskt. Hon skriver också att idén om inkludering i kollaborativt lärande kan vara problematisk eftersom den är baserad på ett kolonialt demokratikoncept.

In this kind of democracy, individuals who are not yet “democratic” need to be socialized to participate in the “right” manner. Thus, inclusion happens from the inside out – those already considered democratic are in the position to include potential participants. (s. 80)

Christofersen (2013) skriver att i ett kollaborativt sammanhang i musikundervisning sker ett dubbelt lärande: deltagarna lär sig musik men de lär sig också hur man bör bete sig för att fungera i sammanhanget.

3.2.3 El Sistema i kritisk belysning

Många av texterna som finns om El Sistema är skrivna av medarbetare i rörelsen, och många tidningsartiklar och filmer hyllar rörelsen. Uppsatsen som här sammanfattas är en av de få som skriver om El Sistema ur ett kritiskt perspektiv. Anledningen till att jag valt att ha med denna uppsats i litteraturkapitlet är för att jag blev väldigt förvånad när jag hittade någon som är kritisk mot El Sistema, och tyckte det var intressant att fundera på om det kunde ligga något i kritiken.

Borcherts (2012) uppsats handlar både om El Sistema i Venezuela och om en El Sistema skola i Skottland, som i stor utsträckning är en reproduktion av El Sistema i Venezuela. Borchert frågar sig om deltagande i El Sistema verkligen är en väg ut ur fattigdom. Han fokuserar också på vilka egenskaper som man uppfostras till inom El Sistema. Han menar att det framförallt är egenskaper som disciplin, produktivitet och slagtlighet, och att dessa egenskaper ska göra att deltagarna lättare kan anpassa sig till och integreras i samhället. Han poängterar också att dessa egenskaper är högt prioriterade i ett samhälle med dagens nyliberala strömningar (Borchert, 2012).

Borchert erkänner musiken som en viktig del i individens utveckling, och ser också hur svårtillgänglig musikundervisning kan vara för vissa, och menar med detta att det är svårt att kritisera en verksamhet som El Sistemas, men lyfter samtidigt att man inte har kunnat se att det har skett några omfattande ekonomiska förändringar i de områden i Venezuela där El Sistema har funnits, och menar att El Sistema framförallt fokuserar på möjligheterna för enskilda individer att kunna klättra socialt i samhället. Att spela västerländsk konstmusik förväntas göra att eleverna skapar högre mål i sina liv. Antagandet om att man kan komma ur fattigdom enbart genom att sätta högre mål i sitt liv indikerar enligt Borchert (2012) att personerna som lever i fattigdom har sig själva att skylla.

Borchert menar att El Sistema felaktigt blandar ihop social integration med ideal av disciplin och produktivitet. Dessa ideal är enligt Borchert (2012) efterfrågade i det samhälle som från början har gjort att många lever i socialt och ekonomiskt utanförskap. Han säger också att det är naivt att tro att stora problem med fattigdom, med sin långa historia, kan lösas enbart genom att ge gratis musikundervisning.

Borchert (2012) kritiserar också att det nästan enbart är klassisk musik som undervisas inom El Sistema och att den klassiska musiken sägs ha en förändrande kraft i sig själv. Inom El Sistema ses symfoniorkestern som en plats där deltagarna lär sig sociala värden, men Borchert (2012) tar också upp att symfoniorkestern på vissa sätt också är en ganska odemokratisk plats. Borchert påpekar att synen inom El Sistema på musiken som något som främjar kreativitet och frihet, går stick i stäv med fokuset på klassisk musik och symfoniorkester, då frihet och kreativitet inte är det högst prioriterade inom orkesterspel. Inom orkestern finns också en tydlig hierarki där dirigenten ofta ses som allvetande (Borchert, 2012).

Också Drummond (2010) ser att det kan finnas problem med att den västerländska konstmusiken får dominera musikundervisning, även om han inte uttalar sig om just El

Sistema. Särskilt problematiskt säger han att det är på andra ställen i världen än i Europa där den klassiska musiken har sitt ursprung. ”It can be regarded as a repeat of the historical European tendency to dominate and marginalise all the other cultures it encounters: in other words, it is a form of neo-colonialism.” (Drummond, 2010).

Att musikundervisningen inom El Sistema inte ses som ett mål i sig, utan att huvudfokuset är att skapa bättre människor är också något som Borchert (2012) ställer sig kritisk till. I Tunstall (2012) sägs det att de flesta barn inte kommer bli musiker, men de kommer bli medborgare, och Borchert frågar sig då: ”what does the program understand a citizen to be?” (s. 23).

Även om Borchert (2012) skriver att det inte har kunnat visas några siffror om att fattigdomen minskat, tar han upp undersökningar som visar en positiv inställning från föräldrar och barn i programmet. I El Sistema Scotland säger över 40 procent av föräldrarna att de upplevt positiv förändring i sina barns uppförande, något som också lärare till barnen har uppfattat. Majoriteten av föräldrarna, över 90 procent, upplever också att deras barn är gladare (Borchert, 2012).

4. Metod

I detta kapitel förklaras vilka metoder som använts i insamlandet av data, och hur analysen av dem har gått till. Min studie består av två mindre fallstudier på en mexikansk El Sistema-inspirerad skola, och på en El Sistema-skola i Malmö. De kvalitativa metoder som använts är observationsstudier på båda skolor, informella samtal i Mexiko och en semistrukturerad gruppintervju i Malmö.

4.1 Kvalitativa forskningsmetoder

Det finns två inriktningar som huvudsakligen används vid vetenskapliga undersökningar: kvantitativ forskning och kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning används ofta enkäter för att få fram siffror och kunna göra statistik, och forskningsfrågan är ofta fastställd från början. Vid enkätundersökningar träffar ofta inte forskaren sina deltagare, vilket också kan vara önskvärt för att kunna hålla sig objektiv - ett krav som brukar framhållas i kvantitativa forskningsarbeten (Bryman, 2011). I kvalitativ forskning ligger större fokus på tolkningsbara ord än på siffror för att få en djupare bild av människors upplevelser. Forskaren försöker ofta få en relation till deltagarna, för att kunna se världen genom deras ögon (Bryman, 2011). Forskaren är intresserad av att komma åt deltagarnas tankar och få veta vad de tycker är betydelsefullt och hur de upplever sin situation. På så sätt blir kvalitativ forskning ofta induktiv och teoribildande, och forskningsfrågan ändras ofta under undersökningens gång. Ely (1993) skriver att ”ett av den kvalitativa forskningens mest avgörande kännetecken är att frågeställningarna utvecklas under forskandets gång” (s. 37) och att analysen av fakta sker fortlöpande under tiden som fakta samlas in.

4.1.1 Observation

Ely (1993) skriver att deltagande observation har beskrivits av forskare som ”ett pågående och intensivt observerande, lyssnande och talande” (s.49). I deltagande observation kan både intervjuer och observation ingå. Ett av de viktigaste sätten att samla in fakta är enligt Ely (1993) att se och lyssna. I Ely (1993) beskrivs två ytterligheter av rollen som deltagande observatör. Den ena är att leva och arbeta på fältet som en av gruppmedlemmarna, och den andra är att försöka likna en fluga på väggen. En deltagarnivå mellan dessa två är det som de flesta forskare brukar söka sig till. Vid observation ska man försöka se detaljer som man i välbekanta situationer

kanske annars filtrerar bort. Ely (1993) betonar vikten av att skriva fältanteckningar under tiden för observationen och att så snart som möjligt utvidga dem till en loggredogörelse. Hon skriver också att många forskare väljer att skriva fältanteckningarna avsidet och inte exakt samtidigt som man observerar för att inte göra deltagarna obekväma. Fältanteckningar beskrivs av Ely (1993) som ”snabba anteckningar eller viskningar i en bandspelare av detaljer och dialoger som tjänar som riktpunkter för en mer uttömmande beskrivning”. I loggen skrivs inte bara det man sett, utan det analyseras också fortlöpande, och känslor, insikter och idéer kan skrivas ned. Man ska dock vara noga med att göra skillnad på vad man verkligen har sett och hört och vad som är egna reflektioner (Ely 1993).

Ely (1993) inbegriper intervjuer i deltagande observation. Hon beskriver två olika typer av intervju, informella och formella. De informella intervjuerna är mindre planerade än formella och kan utföras var som helst och uppkommer oftast när tillfälle ges. De följer inte heller ett på förhand bestämt frågeformulär (Ely, 1993). I Bryman (2011) har informella intervjuer beskrivits med namnet ostrukturerade intervjuer och han skriver att de ”tenderar att till sin natur likna ett vanligt samtal” (s. 415).

4.1.2 Intervju

I denna studie har jag gjort en gruppintervju av semistrukturerad karaktär. I semistrukturerade intervjuer använder sig intervjuaren av en intervjuguide. Intervjuaren utgår från ett frågeformulär som är utformat för att besvara frågeställningen, men ordningen för hur man ställer frågorna är fri, och följdfrågor kan tillkomma. Eftersom man i kvalitativ forskning är intresserad av att ta reda på vad deltagarna uppfattar som relevant och viktigt är det viktigt att frågorna inte är ledande och inte heller för specifika (Bryman, 2011). Bryman (2011) skriver vidare att det är bra om man kan bekanta sig med informanternas miljö, eftersom det då kommer vara lättare att förstå det de berättar i intervjun.

När man använder sig av *fokusgrupper*, en typ av gruppintervju, är man ofta intresserad av dynamiken i gruppen. Man kan få veta hur många av deltagarna som håller med om en viss fråga, och om någon ger uttryck för en åsikt kan den också möta mothugg från någon av de andra deltagarna, vilket man lätt kan gå miste om i enskilda intervjuer. Valet av gruppstorlek vid fokusgrupper varierar beroende på vad man vill undersöka, men om deltagarna är väldigt engagerade i ämnet för intervjun och man tror de kommer ha mycket att säga om det, kan det vara bra att ha en något mindre grupp

(Bryman, 2011). Eftersom målet är att få fram vad deltagarna tycker är intressant och viktigt är det rekommenderat att intervjuaren i en gruppintervju håller relativt låg profil. Men om deltagarna kommer in på ett spår som inte är intressant för frågeställningen ska man försöka styra in deltagarna på det fokus som är aktuellt. Ibland kan det dock visa sig att vissa saker som man först inte trodde var relevanta är det, så det är ändå rekommenderat att vara försiktig med att styra alltför mycket (Bryman, 2011).

4.2 Genomförande

I detta avsnitt kommer det beskrivas hur jag gått tillväga under besöken på skolorna i Malmö och Mexiko. Jag har på båda skolorna använt mig av observation som metod. I Malmö gjordes också en semistrukturerad gruppintervju, och som en del av observationen i Mexiko hölls också en del informella samtal.

4.2.1 Mexiko

Jag tillbringade två dagar, den 24 och 25 juni 2014 på skolan i Mexiko. Jag var där åtta timmar om dagen, fyra timmar på förmiddagen och fyra timmar på eftermiddagen. I Mexiko observerade jag utan tydligt fokus. Jag hade fortfarande inte bestämt någon frågeställning för min studie, men precis som Ely (1993) skriver, hade en fråga besvarats, just den om vilket ämne som intresserar mig. Jag hade läst en hel del om El Sistema, sett filmer, och jag hade också haft några dagars praktik på El Sistema i Göteborg och besökt en av El Sistema Malmös konserter, och hade därför en bild av hur El Sistema i Sverige kan se ut.

Under observationerna satt jag för det mesta bredvid och tittade på undervisningen. Jag kände mig något obekvämt i den rollen, och upplevde att vissa undrade vad jag egentligen gjorde där, och valde därför också att testa att spela med under en av orkesterrepetitionerna. Jag upptäckte ganska snabbt att min observationsförmåga var bättre när jag satt bredvid och tittade. I Ely (1993) skrivs att det är viktigt att som observatör kunna ”se utanför sitt omedelbara aktivitetsfokus” (s. 51) vilket jag upplevde som svårt när jag också behövde koncentrera mig på cellospelen.

Under besöket tittade jag på grupplektioner i cello, stråkrepetitioner och orkesterrepetitioner. Före och efter lektionerna och i pauser pratade jag med en del lärare och även några elever. Samtal uppstod naturligt och jag ställde frågor om saker som jag sett, men också om lärarnas syn på verksamheten. Dessa samtal spelades inte in utan skrevs istället ned kort efter att samtalet hade ägt rum. Eftersom jag bara var där

två dagar var dessa samtal ett viktigt komplement till det jag såg i undervisningen och har gett mig större inblick i verksamheten och i lärarnas syn på sitt arbete än jag hade fått om jag bara observerade.

Eftersom jag inte visste exakt vad min studie i slutändan skulle handla om försökte jag skriva ner allt jag såg. Jag skrev hur lektionerna var utformade i detalj, och jag skrev ner vad jag lärarna och eleverna sa till varandra, men jag beskrev även byggnadens utseende och mina känslor och tankar i olika situationer. Jag kände mig obekvämt med att anteckna under lektionstillfällena, och tänkte även att detta skulle kunna göra att jag missade saker som hände. Därför skrev jag istället ner stödord på mobilen i pauser. Dessa fältanteckningar skrev jag sedan ut mer detaljerat i en löpande text i den så kallade ”loggen”. Detta gjorde jag alltid samma dag eller dagen efter. I min loggbok skiljde jag på vad jag verkligen sett och hört och vad som var mina tankar genom att kursivera all text som var mina egna reflektioner.

4.2.2 Malmö

I Malmö gjordes observationerna två eftermiddagar den 29 september och den 2 oktober 2014. Vid denna tid hade jag hunnit reflektera ganska mycket över vistelsen i Mexiko och också formulerat mitt syfte och preliminära frågeställningar för uppsatsen. Detta gjorde att förutsättningarna för observationen i Malmö blev något annorlunda. Jag skrev inte om allt jag sett och hört, utan om de saker som ingick i syftet jag formulerat, och med de preliminära intervjufrågorna i bakhuvudet. Även i Malmö gjorde jag fältanteckningar på mobilen som jag sedan skrev ut i loggboken samma dag eller dagen efter.

Den semistrukturerade intervjun i Malmö gjordes i grupp med tre av pedagogerna som jag också sett jobba under observationsdagarna. Intervjun hölls i ett tyst rum och spelades in. På så sätt behövde jag inte tänka på att anteckna vad som sades, utan kunde istället koncentrera mig på att lyssna och ställa följdfrågor. Jag utgick från min intervjuguide men under intervjun ställde jag följdfrågor och även någon enstaka helt ny fråga som jag kom på under intervjuens gång och jag tog också bort vissa frågor som jag ansåg överflödiga. Jag lät pedagogerna prata och diskutera med varandra ganska mycket utan att lägga mig i alltför mycket eftersom jag ville få fram vad de ansåg som viktigt. De huvudsakliga frågor, exklusive följdfrågor, som ställdes var:

1. Vilka för- och nackdelar ser ni i att all undervisning sker i grupp?

2. Hur hanterar ni nivåskillnader i grupperna?
3. Vad tänker ni om påståendet att en orkester skulle vara en odemokratisk plats?
4. Har ni några speciella värden som ni har kommit överens om att ni vill förmedla till eleverna?

4.3 Analys

Analysen av insamlad data i Mexiko skedde delvis under tiden som jag var där, i och med att jag redan samma dag som jag observerat skrev ut mina fältanteckningar mer detaljerat i min loggbok. På så sätt väcktes tankar som jag sedan hade med mig i det fortsatta observerandet. Cirka två veckor efter besöket skrev jag ner en sammanfattning av vad jag uppfattat som mest intressant under besöket och läste också igenom hela loggboken, och skrev ner nya tankar som då uppkom. I Malmö skrev jag också ut fältanteckningarna till en mer detaljerad loggbok samma dag eller dagen efter observationstillfällena.

Inspelningen av intervjun i Malmö transkriberades ord för ord från tal till skrift. Pauser, skratt, medhåll och stakningar skrevs också ut, men har sedan justerats något i presentationen av citat i resultatdelen för att vara lättare för läsaren att förstå.

Ely (1993) skriver att all kvalitativ forskning är personlig, och att det bara är forskaren själv som kan ta fram något vettigt ur insamlad data. Jag valde, efter att jag transkriberat intervjun, att skriva ner olika tema som uppkommit. Jag gjorde också olika teman för det jag sett under observationerna i Malmö och Mexiko. Vissa tema var samma både i intervju och observation, men ibland hade det sagts något som jag inte sett, och tvärtom. Jag sammanförde sedan tema från intervju och observation, och bildade sedan de större kategorier som jag presenterat i resultatkapitlet.

4.4 Val av verksamhet och informanter

Att det blev just den skolan i Mexiko som det blev berodde på att jag skulle åka på turné till Mexiko med Malmö akademiska orkester i juni. Jag hade redan innan haft tankar på att göra en resa till Colombia under sommaren och då besöka en El Sistema skola där, men svaret från skolan i Colombia dröjde och när jag fick veta att turnén med akademiska orkestern skulle gå till Mexiko bestämde jag mig för att försöka hitta en skola där istället, eftersom jag visste att skolor där man använder musik för social

förändring finns utbredd i många länder i Latinamerika. Jag frågade dirigenten för orkestern om han kände till någon typ av socialt projekt i Mexiko, och han frågade de kontakter han hade. Det visade sig att det fanns och jag fick en mailadress. Jag fick inget svar, men eftersom jag visste projektets namn letade jag på internet och hittade fler mailadresser som var knutna till projektet och fick tillslut svar att jag var välkommen. Jag stannade några dagar i Mexiko efter att turnén med orkestern var avslutad och besökte då skolan.

Valet av personerna som jag pratade med i Mexiko skedde slumpmässigt. Det kom sig naturligt att jag pratade med cellolärarna eftersom det framförallt var deras undervisning jag tittade på. Jag pratade även med en del andra lärare, en av de äldsta eleverna och ledaren för projektet. De som förekommer i resultatdelen är två cellolärare, en som ledde lektionerna på förmiddagarna med eleverna som spelat ett år, jag kallar henne Juana, en cellolärare som ledde lektionerna med cellisterna som var på en mer avancerad nivå på eftermiddagarna som jag kallar Sara, en 18-årig celloelev som varit del av verksamheten i ett år men spelat cello sedan tidigare, och dirigenten och ledaren för projektet, José, som jag också haft all mailkontakt med.

I Malmö finns två El Sistema skolor. Jag mailade till enhetschefen för båda skolorna och blev sedan satt i kontakt med rytmikpedagogen på den av skolorna som hade mest tid att ta emot mig. Intervjun gjordes med tre av pedagogerna på skolan; en flöjtpedagog, en rytmikpedagog och en fiolpedagog som jag kallar Marta, Malin och Anna.

4.5 Etiska överväganden och tillförlitlighet

Inför studien har jag tagit del av vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att deltagarna i studien ska samtycka till att vara med, att insamlad information om enskilda personer enbart får användas i forskningsändamål, och att deltagarna skall ges största möjliga konfidentialitet. Därför har jag hållit alla deltagare i studien anonyma genom att ge dem fingerade namn.

Kontakten med skolan i Mexiko skedde per mail med ledaren för projektet. I det första mailet berättade jag om mig själv och vad jag studerar till, om mitt intresse för El Sistema och frågade om jag kunde få göra ett studiebesök på deras skola. Jag var vid detta tillfälle osäker på vilken roll besöket skulle spela i mitt kommande examensarbete. När jag fått svar att jag var välkommen skrev jag att jag eventuellt också ville skriva om besöket i mitt examensarbete under hösten. Jag fick inget specifikt svar på detta, utan

bara ett svar om vilka tider de hade undervisningen, skolans adress och vem jag skulle fråga efter när jag var på plats. Detta gjorde att jag kände mig något osäker på om jag verkligen fick ett godkännande att skriva om besöket och frågade därför ännu en gång när jag var på plats, men fick inte heller då ett tydligt svar, utan ledaren svarade bara att jag var välkommen. Detta gjorde att jag kände mig något obekvämt, men jag tolkar också välkommandet, både i mail och på plats, efter att jag informerat om mina tankar om att skriva om besöket, som ett godkännande. Jag har dock valt att hålla stadens namn anonym och likaså alla informanter. I kapitlet Tidigare forskning skriver jag organisationens namn, Azteca Esperanza, och var verksamheten startade, med det finns flera olika skolor i Mexiko med detta namn, och därför var det enklast att hålla staden anonym.

Kontakten med El Sistema Malmö gjordes per mail, men jag hade redan träffat en del av personalen vid tidigare besök på en konsert på El Sistema under våren, så jag var inte helt okänd för dem. Innan jag fick komma dit och observera och göra min intervju berättade jag om vad syftet med min studie var.

4.6 Metoddiskussion

I Mexiko hade jag som tidigare nämnt inget särskilt fokus vid observationerna. Detta kändes som ett bra sätt att vara öppen för nya intryck då jag var väldigt uppmärksam under hela besöket. I Malmö hade jag ett tydligare fokus. Båda metoderna har fördelar och nackdelar. Ely (1993) tar upp att observation i en situation som är helt främmande kan bli mycket mer intensiv än i en situation som man är mer van vid. När man är i sin vanliga miljö eller känner igen sig i de sociala situationerna lägger man oftast inte lika mycket märke till detaljer som när man befinner sig i en ny miljö. Även om jag inte hade besökt El Sistema i Malmö tidigare var detta ändå en mycket mer välkänd situation för mig än den i Mexiko. I Mexiko skrev jag ner väldigt mycket, även detaljer som sedan visade sig vara irrelevanta för denna studie, och detta var väldigt tidskrävande, men kan också ha bidragit till att jag upptäckte intressanta saker som jag med ett mer begränsat fokus eventuellt hade missat. I Malmö var observationerna eventuellt mer effektiva, men att jag redan bestämt fokus kan också ha gjort att jag missade detaljer som kunde väckt nya frågor.

Samtalen i Mexiko spelades inte in, vilket var en nackdel. Jag skrev ner stödord för samtalen kort efter att de skett, men exakta formuleringar kan, precis som Bryman (2011) skriver, gå förlorade om man inte har dem inspelade. I stunden för samtalen

tänkte jag inte på dem som intervjuer, men att prata med personerna på plats var en självklar del i besöket. Det var ett sätt för mig att lära mig om deras skola, men självklart också ett sätt att visa mig intresserad och vänligt inställd. Dessa samtal har visat sig vara en viktig del av studien i Mexiko, då de har gett mig en mycket djupare inblick i verksamheten än vad enbart tittande och lyssnande skulle ha gjort. Det var också intressant då jag märkte att sättet att prata om skolan inte helt stämde med den bilden jag fick när jag tittade på undervisningen. Bryman (2011) tar upp att kvalitativa forskare ofta vill komma åt och lära känna deltagarnas naturliga miljö, och att en intervjusituation där man sitter på en tyst plats och spelar in ofta kan kännas ganska onaturlig. På så sätt kändes samtalen jag hade med lärarna i Mexiko väldigt naturliga. Att samtalen jag hade och all undervisningen som jag tittade på skedde på spanska bör också nämnas. Även om jag inte behärskar detta språk till hundra procent bedömer jag sannolikheten för att stora missförstånd ska ha inträffat som liten, även om vissa detaljer säkert har missats.

Att komplettera observationerna i Malmö med en gruppintervju med pedagogerna var en viktig del i studien. Jag valde att ha intervjun några dagar efter att observationerna avslutats för att kunna revidera intervjuguiden i fall nya frågor skulle uppkomma efter observationerna. Bryman (2011) skriver att det är bra att bekanta sig med informanternas miljö eftersom detta gör det lättare att förstå vad de berättar vilket också skedde genom att observationerna gjordes först. Att denna intervju spelades in och transkriberades ord för ord gör också att den väger tyngre och har fått större utrymme i studien än samtalen i Mexiko.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten från mina observationer och informella samtal på skolan i Mexiko och från mina observationer och intervjuer på El Sistema i Malmö. I första delen redogörs för de teman som lyfts fram i malmöstudien; den demokratiska aspekten, kollaborativt lärande, rytmik och den sociala dimensionen. Mexikostudien tar upp synen på verksamheten som socialt projekt, musiken roll och den demokratiska aspekten. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

5.1 Malmö

Här presenteras data från två eftermiddagars observation och från en gruppintervju med tre av pedagogerna på El Sistema i Malmö. Jag har valt att ordna materialett så att data från både observation och intervju ryms under respektive tema.

5.1.1 Den demokratiska aspekten

En av mina intervjufrågor bestod av ett påstående, plockat från Borchert (2012), som säger att orkestern är en odemokratisk plats. Lärarna höll med om att det är så. Det är en dirigent som bestämmer och det finns inte utrymme för fria viljor. Dock tog en lärare upp att man kanske bör hålla isär El Sistema som demokratisk verksamhet och att symfoniorkestern kanske inte är demokratisk:

Men jag tror man måste lämna koncepten här, jag tror man fokuserar alldeles för mycket på att det ska va en demokratisk rörelse som är el sistema, så försöker man få in att det är en odemokratiskt system man använder med orkestern, men det är inte det det handlar om. (Marta).

Hon menar att det som gör El Sistema till en demokratisk rörelse är det faktum att alla är välkomna in, och att man når ut till stadsdelar som tidigare har varit underrepresenterade på kulturskolan.

Lärarna tog också upp att även om det är en dirigent som leder orkestern, så är det musiken som är den yttersta chefen, det är musiken som styr, och medlemmarna i orkestern är överens om att man ger uppgiften till dirigenten att leda. Malin säger att det då snarare handlar om att alla känner att de är del av något stort och viktigt snarare än, som Marta sa, ”att alla ska kunna göra som de vill”, något som enligt henne självklart inte är möjligt om 80 personer ska spela tillsammans.

Malin tog också upp att de personer som traditionellt sett har varit med i symfoniorkestrar ofta inte representerar hela samhället, de kommer inte från alla samhällsklasser. Genom El Sistema bryts nu dessa strukturer ner, och den klassiska musiken ges till alla.

Och där (i Göteborg, min anm.) blir det ju jätteviktigt att El Sistema finns i alla stadsdelar. Och där blir ju verkligen orkestern ändå demokratisk när det kommer barn från alla stadsdelar och spelar tillsammans och då kan samma saker, då är det verkligen en demokratisk mötesplats för de hade inte träffats annars. (Malin)

I Malmö finns El Sistema ännu bara på två skolor, men har som mål att spridas till fler stadsdelar. Marta sa att det inte handlar om att bara nå vissa socioekonomiska grupper, utan att det handlar om att kunna representera hela staden.

5.1.2 Att lära av varandra

En aspekt som lärarna tog upp när jag frågade om fördelarna med gruppundervisning är att det är flera lärare som jobbar tillsammans. På så sätt kan de ta hjälp av varandra och bolla idéer. Inte bara i planeringsarbetet utan också under lektionerna. Det blir också lättare att hålla igång ett flyt under lektionerna. Om en lärare behöver hjälpa någon med något tekniskt finns det fortfarande en lärare som till exempel sitter vid pianot och kan hålla igång flytet. De har då också flexibiliteten att gå iväg med någon elev som kanske behöver extra hjälp, antingen extra stöd, eller extra ”push”.

Anna tar upp att lärarna kan inspirera varandra i undervisningssituationer. Malin håller med om att det i en situation med flera lärare är lättare att hålla igång ett musikaliskt sammanhang. Hon lyfter också upp elevernas input som en inspiration i gruppundervisningen: ”Då finns det liksom mer inspiration att ta av och bygga nånting med” säger hon.

Att det hölls igång ett musikaliskt flyt var något som jag såg i undervisningen när jag observerade. Under en lektion på torsdagen skulle eleverna lära sig en ny låt. En lärare sjöng före och barnen härnade, utan att sluta sjunga började läraren göra rörelser till texten som barnen hängde på. De hade inte bestämt alla rörelser i förväg så eleverna fick hjälpa till att hitta på rörelser. Det var mycket musik denna lektion. Alla sjöng, en lärare spelade piano och en annan spelade fiol. ”Puls känslan kommer när man har lärare som spelar med så där. Om någon kommer av sig, kommer den in igen, utan att man

avbryter” (loggbok 2/10). En elev som inte hade kommit riktigt lika långt som de andra fick spela lös sträng på refrängen. Anna gick fram extra till henne och sade tonnamnen och visade på fiolen, men utan att avbryta låten. De spelade alla väldigt rytmiskt. ”De har ju lyssnat på låten mycket, och gått till den och klappat till den tidigare” (loggbok 2/10).

På skolan jag besökte i Malmö har de nivåindelade grupper. Så är det dock inte på den andra El Sistema skolan i Malmö. Lärarna berättade under intervjun att de förra året kände sig tvungna att dela upp grupperna i nivåer, istället för att ha indelning efter årskurs som de hade innan. Detta för att de var rädda att förlora vissa elever som det gått snabbt för och som riskerade att bli uttråkade. Marta tog också upp att de tagit in elever under terminens gång vilket de nu har slutat med.

Kom det in nån i tredje klass som var nybörjare, och plötsligt skulle spela med dem som vi hade haft i ett år, då var hela gruppen tvungen att vänta för det är ju lite så det byggs upp, man kan ju inte stressa nybörjare, utan man måste liksom på nåt sätt bromsa de som har kommit längre och då blir det.. det.. funkade helt enkelt inte. (Marta)

Varje vecka har de orkester och då är alla grupper med, oavsett nivå, och med hjälp av nivåanpassade stämmor spelar alla tillsammans. Detta framhöll lärarna som viktigt, vilket avspeglas i följande dialog:

Marta: ”Så de kan fortfarande spela tillsammans och känner att de är på väg, utan att känna att ”jag är i den dåliga gruppen” så att säga. Alla orkestrar vi har, även de som bara spelat mindre än en termin, kan spela ihop med de som spelat i två år, för att vi har anpassade stämmor.”

Malin: ”Och det gör att det inte blir så, liksom, ”du är bättre, jag är sämre” sån känsla, utan mera av det här, ”vi är samma lag, men spelar i olika grupper.”

Lärarna tog upp förebildsarbetet, att lära av sina kompisar, som en stor fördel med att spela i grupp. Anna sa att man ”pushar” varandra och Marta sa att när de möts i orkestern kan de se att någon har kommit långt, och då kan det bli något att sträva efter.

Lärarna spelade också mycket för eleverna. Den andra orkesterrepetition på måndagen började med att lärarna spelade upp Eine Kleine Nachtmusik för eleverna, som fick sitta och lyssna. Även under de andra lektionerna, ofta när de övade på en

enkel stämman, spelade lärarna upp hur det låter med melodin, och sedan fick eleverna spela stämman tillsammans med en lärare som spelade melodin.

5.1.3 Rytmik

Rytmiken har en stor roll i El Sistema Malmö. Rytmik beskrivs på nationencyklopedin som ”systematiserad övning av den musikaliska sensibiliteten genom kroppsrörelser” (NE Nationalencyklopedin AB, 2014). I Göteborg var det rytmikpedagoger som var med och startade El Sistema, berättade Malin i intervjun. Hon sa att i rytmen är det hela tiden ett fokus på att man är i ett musikaliskt sammanhang tillsammans, och man leker och delar med sig av musik. Hon sa också att rytmen enligt henne är den pedagogiska metoden för att lära ut musik som fungerar bäst. Rytmen har så många verktyg för att hitta musikaliteten hos olika människor. Den fungerar för personer som lär sig på väldigt olika sätt, och kan få vuxna att hitta en musikalitet de inte trodde de hade.

Rytmen var med på ett eller annat sätt i de flesta lektioner som jag tittade på. Två av lektionerna som jag var med på under den andra observationsdagen var renodlade rytmiklektioner. Då började lektionen, som var med förskolebarn, med två namnsånger. Alla barn fick säga sitt namn och de fick också ställa sig upp och hitta på rörelser, som de andra sedan härmade. Ett barn ville inte stå upp, men läraren föreslog att hon kunde ställa sig upp tillsammans med kompiserna som stod bredvid, vilket hon gjorde. Under andra lektionen, med årskurs ett, gjorde de olika typer av rörelser till musik. De sjöng om att hoppa och sen hoppade de, i fyra takter, och sjöng sedan igen, om en ny rörelse.

De gjorde också så att t ex alla som hade något randigt på sig fick hoppa/dansa. Några visste inte vad randigt var, och någon missade att de hade något randigt på sig. Då fick de hjälp av sina klasskompisar. "du har randiga strumpor!" "det där är inte randigt" t ex. (loggbok 2/10)

Som nämndes tidigare användes rytmen i många olika lektioner, vilket flöjtläraren också nämner i intervjun apropå flexibiliteten att vara flera lärare som jobbar tillsammans:

Jag kan säga ”du jag behöver rytmen här för jag har svårigheter att lära ut en viss grej”. Och då kan jag ta till nånting annat, en ny vinkel, och så undervisar man utifrån flöjt men man har instrumentalrytmik som är helt skräddarsydd för flöjt.

5.1.4 Ordning, disciplin och fostran

I undervisningen syntes att stor vikt lades vid ordning och disciplin. När nybörjareleverna kom till lektionssalen, fick de vänta utanför dörren och ställa sig i olika led utifrån instrument. Sedan fick de gå in till bestämda platser. När en elev dansade in till sin plats, sa läraren till att han skulle gå, inte dansa, och så fick han göra om. De hade också tydliga signaler för hur de skulle ta upp och hålla sina instrument. En viss signal från pianot visade att de skulle hålla instrumentet i viloläge, och en annan signal visade att de skulle hålla dem i spelklar position.

Lärarna berättade efter lektionen att i början av terminen, som nu, lägger de mycket tid på att lära barnen som just börjat alla reglerna, för att sedan lättare kunna jobba mer med det musikaliska. Att prata mycket om reglerna nämnde Anna i intervjun som något som kan vara problematiskt om man har för stora grupper: ”Det finns en gräns där gruppen blir så stor att det blir mycket ordningsregler, alltså istället för att lära sig spela så får man träna på ordningsreglerna istället”. På lektionerna andra dagen, med de grupperna som hade spelat längre var det inte alls mycket prat om regler. Dels var gruppen mindre, men det märktes också att eleverna var vana vid hur lektionerna var utformade och vilka regler som gäller.

I intervjun sa lärarna att musiken är i centrum i verksamheten. Det är den som är utgångspunkten för allt:

Utgångspunkten har ju alltid varit det musikaliska. Och sen för mig nu, personligen, så tänker jag att är vi på det spåret att vi vill utveckla oss musikaliskt, det musikaliska sammanhanget är liksom navet i vårt arbete... Då faller ganska mycket annat på plats. (Marta).

Hon menar att i det musikaliska sammanhanget så faller det sig naturligt att man betar sig på ett visst sätt. Att man inte bråkar med varandra, och att man alltid visar respekt. I följande dialog förtydligas detta:

Anna: ”Vi utgår från musiken, det är därför vi är här, det är musiken som står absolut i centrum.

Marta: Så vi är inte här för att rädda någon, vi är här för att undervisa i musik, och sen allt det andra, att det har positiva bieffekter, det är ju bara bra tycker vi, men det är ingenting vi jobbar aktivt för.

Malin: Och att vi vet att om man får lära sig musik så kommer man bli gladare.

Lärarna nämnde också att respekt är ett nyckelord som de ofta använder sig av. Att vara del av ett sammanhang betonades som viktigt av lärarna under intervjun. Att man ska lyssna när någon talar eller spelar, och när du själv talar ska de andra visa respekt för dig. Detta nämndes också som något som faller sig naturligt när det musikaliska sammanhanget är i fokus.

Pedagogerna betonade att alla är förebilder för varandra. De är förebilder både när de är i klassrummet och om de är ute och spelar någonstans. Och när de är ute och spelar tillsammans representerar eleverna också något utöver sig själv. Marta sa att när de tar på sig sina El Sistema-tröjor som de har när de är ute och spelar ställer detta många krav, och hennes tanke är att tröjan på något sätt ska sitta kvar i medvetandet annars också. Malin säger att det som stiftelsen El Sistema kanske menar med demokratisk skolning är att man ska vara en god medborgare, och att det kanske handlar om att ha respekt för andra och respekt för sig själv, och att känna att det man gör är viktigt, och hon säger att i musik blir detta väldigt tydligt:

För i musik, det vet ju vi, det är jättetydligt, man vill inte sjunga eller spela med nån som man precis har bråkat med, man blir jättesur om nån pratar när man spelar sin vackraste ton, man blir det. Att då få vänja sig vid det här sammanhanget, då faktiskt allting fungerar... /.../ där det sociala och det man har bestämt sig för att man ska lära sig eller genomföra, att det fungerar. Då vill man ju bara fortsätta med det, och det behöver ingen förklara eller säga.
(Malin)

Mellan två lektionstillfällen pratade jag med Malin om att El Sistema ofta ses som ett socialt projekt. Hon sa att hon tycker att all pedagogisk verksamhet på ett sätt måste vara social. När man jobbar med människor, och gruppundervisning, särskilt med heterogena grupper, så måste man jobba med respekt och hur man ska vara mot varandra i en grupp.

I orkesterundervisningen på måndagen pratade de om ”dagens mål” som var att man skulle hitta något som man var stolt över under lektionen. Det kunde vara att man har lyssnat ordentligt, lärt sig texten på låten, att man har varit där, att man har varit glad och visat det. Lärarna frågade också om någon visste hur man är en bra publik. Många räckte upp handen då. En sa att det är att man är tyst och lyssnar. En att man inte pratar, och en sa att det är att man klappar efteråt.

I slutet av lektionen, under tiden som de packade ner, fick de i uppgift att tänka på vad de var stolta över och alla fick säga en sak. Någon sa att den var stolt för att den hade spelat med stråke för första gången, någon att den var stolt över att alla varit så duktiga, någon att den var stolt för att alla spelat så fint.

Lärarna fick också säga vad de var stolta över, och Marta sa att hon var imponerad över att de hade lärt sig texten så fort. Hon sa att hon själv fortfarande inte kunde texten. En elev ville spontant ge tips till henne hur hon kunde göra för att lättare lära sig den, och efter det kom många av eleverna med förslag. Detta är också ett exempel på att lära av varandra, men jag har valt att behålla det i kategorin fostran, då det kom fram för att lärarna hade bett eleverna att hitta saker de var stolta över, vilket kan ses som en social aspekt.

5.2 Mexiko

Skolan som jag besökte i Mexiko har funnits sedan 2009 och består av fyra olika orkestrar. I Mexiko går barnen i skola antingen på förmiddagen eller på eftermiddagen och musikverksamheten har därför också undervisning då för att man ska kunna delta oavsett när man har skola. På förmiddagen finns en orkester, och på eftermiddagen har elever i tre olika orkestrar och körer undervisning.

Under de fyra halvdagar, två förmiddagar och två eftermiddagar, som jag var på skolan började de med grupplektioner på respektive instrument eller stråkrepetitioner första passet i cirka en och en halv timme, och efter paus hade de en och en halv timmes orkesterrepetition. Eleverna tillbringar fyra timmar om dagen på skolan, som har en egen stor lokal i utkanten av staden. Jag kommer att använda ordet projekt om skolan i Mexiko, eftersom det var det de själva kallade det, trots att det är en verksamhet som planeras att finnas kvar och fortsätta växa under lång tid. De har egna byggnader och lokaler och finns nu i många städer runt om i Mexiko. Denna del är baserad mer på loggboksanteckningar än delen om Malmö och har därför en personligare ton.

5.2.1 Musikskola kontra socialt projekt

När jag första dagen fick frågan av en cellolärare hur jag kommit i kontakt med verksamheten, och jag då förklarade att jag hade varit på turné i Mexiko med en orkester och ville passa på att besöka en musikskola eftersom jag studerar pedagogik, blev jag avbruten och fick förklarat för mig att detta inte är en musikskola utan ett socialt projekt. ”Hon sa att eleverna är där för att de ska göra nåt bra - något vackert,

något korrekt, när de inte är i skolan” (loggbok 24/6 – 2014). Celloläraren berättade också att de inte har någon enskild undervisning, utan att de alltid spelar i grupp, för att lära sig samarbeta. Även samordnaren som jag först pratade med på morgonen sa att detta projekt är något fint, det är ett socialt projekt. Både celloläraren och samordnaren sa också att de flesta barnen här inte kommer att bli musiker. När jag andra dagen tog upp detta med en annan cellolärare, Sara, höll hon med om att tanken inte är att eleverna här ska bli musiker.

På skolans hemsida och på en stor tavla utanför skolan framgår det också tydligt att syftet med skolan inte är att skapa musiker utan att skapa bättre människor genom musiken. Detta tog jag också upp med Sara, och frågade på vilket sätt detta projekt skapar bättre människor.

Hon sa att många barn kanske bara sitter hemma och tittar på tv på eftermiddagen, och att hon tycker att det är bättre att de är här. Jag vet inte riktigt vad deras definition av bättre människor är. Det verkar mest som att de vill hålla de borta från nåt som de tycker är sämre. Som alkohol eller tv. (loggbok 25/6 – 2014)

Jag pratade också med en 18-årig cellolev och angående att skolan ses som ett socialt projekt sa han att de flesta mexikaner lyssnar på pop och inte känner till den klassiska musiken, och att här öppnas en ny värld. Han menade också att mexikanerna i allmänhet är ineffektiva, att de inte gör något av sin tid och att de kanske börjar dricka. Han berättade också att de pratar om solidaritet, att man är ett lag, och om någon behöver hjälp med något ska de andra hjälpa.

Gruppundervisningen ses alltså som en viktig del i att projektet är socialt, eftersom det är genom den som man ska lära sig att samarbeta.

5.2.2 Musiken i centrum

Trots att lärarna betonar att det inte är en musikskola och att detta också sägs på hemsidan och i en film om projektet, var det jag fick se av skolan en otroligt seriös musikskola. Den klassiska musiken stod i centrum och lärdes ut på ett, enligt mig, för västerländsk konstmusik, mycket traditionellt sätt. ”Lärarna uppmanar verkligen eleverna att jobba hårt och öva mycket för att uppnå typ perfektion. De accepterar inga fel. Och det finns extremt mycket rätt och fel i klassisk musik med så mycket tradition.” (loggbok 24/6).

Den första lektionen jag fick se var en stråkrepetition med elever som hade spelat i cirka ett år. De var i blandade åldrar. I min bedömning mellan 10 och 15 år gamla. Det fanns fyra lärare i rummet, men bara en, celloläraren Juana, ledde lektionen. De började spela G-dur skala vilket de fortsatte med i ungefär en halvtimme. De spelade skalan på olika sätt, först på helnot, sen halvnot och så vidare, och sen kombinerat legato och detache, sedan spiccato. Under tiden ropade läraren ut instruktioner. Till exempel ”spara stråken, runda fingrar, fötterna i golvet.” I början när de spelade lät det lite falskt, men när de hade spelat skalan en stund lät det bättre och de hade jättebra klang och använde mycket stråk. När de sedan, efter uppvärmningen, började spela en låt fick de ibland spela sektionvis, och vid ett tillfälle fick en celloelev spela själv tillsammans med fiolläraren som spelade en annan stämma. ”Celloläraren skrek ganska mycket på honom för att han inte spelade ordentligt spiccato utan gjorde tonen för släpig. Han fick prova många gånger.” (loggbok 24/6)

Alla moment gavs väldigt lång tid. Allt jobbades igenom väldigt noggrant och det fanns inget stress. Under en lektion med nybörjare spelades lösa strängar i ungefär en halvtimme och läraren var noga med ergonomin och att eleverna skulle använda sig av tyngden i armen för att få bra klang.

Det var inte så tydligt för mig när lektionerna började och slutade. Eleverna skulle vara där de fyra timmarna, men lektionerna kom igång efter en stund, och eleverna droppade in en efter en. Någonstans i mitten av de fyra timmarna hade de paus och kom sen så småningom igång med det andra och sista passet.

Andra dagen lånade jag en cello och var med på en orkesterrepetition med förmiddagsorkestern som spelat i ett år. Dirigenten och ledaren för projektet, José, ledde repetitionen. Han var mycket sträng och noggrann samtidigt som han skojade mycket och fick barnen att skratta genom att vara ganska tramsig uppe på podiet. Han förevisade också mycket på fiol.

José ville att vi skulle spela ut, och med passion, det betonade han mycket. Vi jobbade med ett ritardando ställe i ett stycke av Chopin. För att det skulle bli samspelt fick alla dirigera tillsammans där de satt, och sjunga samtidigt. /.../ Och sen sa han att vi skulle spela ledset. Och han sa att vi skulle ha ledsna ansiktsuttryck. Han illustrerade mycket genom att överdriva extremt mycket och hoppa runt på podiet och göra grimaser. (loggbok 25/6)

När något inte lät som han ville tog han sig för pannan och slog handen i väggen bakom sig.

Vi repade Carmina Burana och han frågade vad de tre viktigaste sakerna i orkesterspel är. Han frågade olika elever men ingen visste och det var han väldigt förvånad över. Han sa att det var 1. perfekt intonation, 2. att man är exakt synkade, och 3. att klangen är vacker. Utan dessa tre, sa han, är musiken inget värt. Han sa att det gäller för all musik oavsett om det är folkmusik, jazz eller rock. Detta måste de komma ihåg. Han sa att varenda en måste spela så, om en spelar falskt förstör det.” (loggbok 25/6)

Jag samtalade med celloläraren Sara om att de, trots att det är ett socialt projekt, ju jobbar väldigt hårt för att uppnå hög musikalisk kvalitet och hon sa då att vissa människor tycker att bara för att de är barn är det okej att de spelar falskt, men att de allra flesta barn hör om det är falskt, och då försöker de få barnen att rätta till det genom att alltid fråga ”är du hög eller låg nu?”

5.2.3 Samarbete

På eftermiddagen båda dagarna tittade jag på celloläraren Saras lektioner. Gruppen hon jobbade med övade på avancerad repertoar. De var tio stycken, i åldrarna 11 till 18. Den som hade spelat kortast tid hade bara spelat ett år och den som spelat längst hade spelat ungefär 5 år. Skolan har funnits i knappt fem år så en del av eleverna hade börjat spela cello på andra ställen. Eleverna kunde alla klara av styckena de spelade men det var olika svårt för olika elever. Dock var det ingen elev som tyckte att allt var lätt, inte ens läraren.

De övade helade tiden korta bitar i taget och repeterade samma sak om igen många gånger. Läraren höll igång pulsen, och de hade hela tiden periodkänslan med sig. De övade särskilt ett ställe som låg i väldigt högt läge, med en lång lägesväxling. Elever som bara spelat ett år spelade det stället en oktav ner. De pratade om hur man kan gå tillväga för att hitta den höga tonen i lägesväxlingen, och eleverna fick komma med förslag. Det var svårt att veta om de hade gått igenom hur man gör på bästa sätt vid tidigare tillfälle eller om de skulle komma på det helt själva. När de sedan skulle öva ett snabbt parti sjöng de det först på tonnamn.

När de hade gjort det några gånger så frågade läraren om någon ville ta det igen. Ingen sa nåt, men sen sa hon att man ska ha "la confianza" – typ förtroendet, att säga om man känner sig osäker. Då sa en pojke att de kunde ta det en gång till. Och när de övade skalan i början av lektionen sa läraren "en gång till för min skull, jag gjorde fel. (loggbok, 24/6)

En elev, en 18-åring, som var den som hade kommit längst i cellospelet, fick ibland förevisa, och när de övade intonationen på ett ställe fick de intonera efter honom.

Efter att de spelat ett parti en och en, fick alla säga vad de behövde förbättra, en i taget. En sa intonation, att veta avståndet mellan tonerna bättre, en sa att han ofta glider av strängen med tredje fingret i det höga läget, en flicka sa att hon ofta blir väldigt nervös när hon spelar ett parti ensam inför gruppen. (loggbok 25/6)

Under lektionen varierade de mycket mellan att spela alla tillsammans och att spela en och en eller två och två, men det var hela tiden ett flyt i lektionen, och de pausade sällan mellan att någon spelade ensam, och att alla spelade tillsammans. Eftersom de repeterade korta bitar itaget kändes det inte tråkigt eller traggligt, och ingen behövde vänta länge på att få spela, eftersom de hela tiden varvade mellan att spela alla tillsammans eller i mindre grupper eller själva.

Efteråt tog läraren en stund till att säga till varje elev vad just den behövde jobba på.

Till flickan som innan hade sagt att hon blir nervös sa läraren att hon bara måste fortsätta spela inför de andra, och att hon varken är sämre eller bättre, ibland kanske nån är bättre på nåt än hon, och ibland är hon bättre än de på nåt och att ju längre tiden går och ju mer hon spelar inför de andra kommer nervositeten minska allt eftersom. (loggbok 25/6)

Efter lektionen pratade jag med Sara om gruppundervisning, och hon sa att hon tycker att det finns fördelar och nackdelar med båda. Hon trodde att för någon som lätt blir nervös är det nog bra att spela i grupp. Där ser de att alla har olika eller liknande problem, och en som spelat längre kan hjälpa en yngre. I gruppen fanns också en flicka som bara spelat ett år, och Sara berättade att hon ibland, under orkesterrepetitioner där inte alla är med, tar undan henne och ger henne lite extra enskild undervisning.

I pausen mellan lektionerna hade Sara en kort lektion, 10-15 minuter med en elev som var kanske 9 år gammal. Hon hade en färgglad pappcello som hon byggt själv. Sara berättade att de två första veckorna får de spela på pappcello. Det kommer inget ljud ur den, men den har en toalettrulle som man drar ”stråken” (en pinne med en boll där man håller handen) genom och det är urgröpt på greppbrädan där man ska ha fingrarna. De drog stråken rytmiskt samtidigt som de sjöng på tonnamn efter noter. Dörren till lektionssalen var öppen, och det kom in en pojke, som var med i kören egentligen, och ställde sig bredvid och låtsasspelade med stråkhanden i samma rytm som flickan.

5.2.4 Alla ska med

På skolan tar de in elever löpande under året. På den första stråkrepetitionen som jag tittade på fanns det en kille, cirka 15 år, som satt med sin cello utan att spela någonting. Efter repetitionen frågade jag celloläraren varför det var en som inte spelade och hon så att det var för att han bara varit där en vecka. När jag på eftermiddagen skulle titta på en grupplektion för nybörjare i cello, satte jag mig i rummet och väntade medan eleverna packade upp, och då var det en ca tioåring flicka som frågade mig om jag också skulle börja spela cello där.

På hemsidan står det att för att få vara med måste man avsätta tiden 16-20 varje dag måndag till fredag, alternativt 8-12 måndag till fredag. Att gå på skolan kostar 100 pesos i månaden, berättade en samordnare för mig. Hon sa också att om man inte kan betala detta kan man få stipendium. Eftersom jag inte visste om detta var mycket eller lite frågade jag vid ett annat tillfälle en svensk kvinna som bott i Mexiko i över tjugo år om hon ansåg att detta var mycket eller lite. Hon sa att det var en låg avgift, men att det var svårt att säga om detta ändå kan göra att vissa inte kan vara med. Jag vet också för lite om det mexikanska samhället för att säga om det är en begränsning att behöva avsätta så mycket tid för att vara med. Jag vet inte hur det ser ut med barnarbete i Mexiko. Behöver vissa barn jobba för att bidra till familjens ekonomi? Hinner de i så fall avsätta så mycket tid till El Sistema som det krävs? Under de veckorna jag tillbringade i Mexiko såg jag en del barn som gick runt och sålde armband och andra saker eller bad om pengar från turister. Det är därför svårt att säga hur inkluderande skolan i Mexiko är.

5.3 Sammanfattning

I intervjun i Malmö kom det fram att lärarna ser verksamheten som en demokratisk mötesplats, snarare än att det i orkestern sker ett demokratiskt arbetssätt. En av forskningsfrågorna är hur gruppundervisning kan verka för demokratiskt lärande, men i intervjun var det framförallt andra demokratiaspekter som kom fram. Till exempel att alla är välkomna in i El Sistema och att orkestern kan bli en mötesplats för barn från olika stadsdelar i och med att El Sistema växer.

Lärarna i Malmö lyfte fram samarbetet med kollegorna som en viktig del i arbetet, men också input och inspiration från elevernas håll. Att det blir lättare att hålla igång ett flyt i lektionen kom också fram som en fördel med gruppundervisning. Lärarna nämnde nivåskillnader mellan eleverna som något som kan vara problematiskt, och har löst det

genom att ha nivåanpassade grupper och att inte ta in nya elever under terminens gång i så stor utsträckning. Men att vara på olika nivåer spelmässigt ses också som något som kan vara en sporre för elever att öva mer, och lärarna betonade också mötet mellan de olika grupperna i orkestern som viktigt. Rytmiken har stort utrymme i verksamheten i Malmö, och används både som ett ämne i sig och integreras i instrumentalundervisningen. Att alla, både lärare och eleven, är förebilder för varandra betonas som centralt i verksamheten. Det jobbades mycket med disciplin och regler, framförallt i nybörjargrupperna, och att ha respekt för varandra betonas. Lärarnas inställning är att det är musiken som är i fokus, men att när man är del i ett musikaliskt sammanhang faller många av de sociala bitarna på plats.

På skolan i Mexiko ses huvudsyftet med projektet framförallt som socialt. Lärarna säger att de betonar lagarbete. Ett tydligt fokus på att uppnå hög kvalitet efter den västerländska konstmusikens ideal syntes. Lärarna hade en tydlig auktoritet under de flesta lektioner, men i vissa fick eleverna ta mer plats, och vid dessa tillfällen sågs fördelarna med gruppundervisning som att man kan lära av varandras svårigheter eller färdigheter. Lärarna visade stort förtroende för att eleverna skulle klara de uppsatta målen och lät alla moment ta den tid som krävdes.

I Mexiko pratade vi inte om de demokratiska aspekterna, men skolan har plats till många elever och har en relativt låg avgift, vilket gör att skolan troligtvis kan vara tillgänglig för många. Gruppundervisningen blir där en viktig demokratisk aspekt då den öppnar upp för det höga elevintaget.

6. Diskussion

I resultatkapitlet har erfarenheterna från de två skolorna redogjorts för separat, men jag kommer i detta kapitel analysera de två skolorna parallellt utifrån de kategorier som jag också använt i resultatkapitlet. De kommer att analyseras utifrån frågeställningarna och jämföras med litteraturen som presenterats i kapitlet Tidigare forskning. Trots att studierna på de två skolorna inte genomfördes helt på samma sätt, och det därmed inte blir en regelrätt jämförande studie är det intressant att skriva om skillnader och likheter som två skolor i olika delar av världen, baserade på samma projekt, kan ha.

Detta kapitel har delats in i liknande kategorier som de i resultatkapitlet, vilka är följande fyra: musikens egenvärde, att få med alla, fostran och kollaborativt lärande. Kapitlet avslutas med slutsatser som dragits av studien och förslag på vidare forskning.

6.1 Musikens egenvärde

Attityden till vad verksamheternas huvudmål är skilde sig tydligt mellan de två skolorna. I Mexiko underströks att projektet är socialt, och att målet inte är att skapa musiker, utan att skapa bättre människor genom musiken. Detta stämmer väl med det som skrivs i Tunstalls (2012) bok om El Sistema i Venezuela och är något som Borchert (2012) i sin uppsats är starkt kritisk till. I Malmö däremot betonade lärarna musikens egenvärde och var tydliga med att de finns där i huvudsak för att undervisa i musik och även på Malmö Stads hemsida (Malmö stad, u.å.a) där El Sistema beskrivs står det att konstnärlig kvalitet är det gemensamma målet.

Detta betonas inte alls på hemsidan för skolan i Mexiko och inte heller i filmen om skolan, men verkligheten ser annorlunda ut. Av vad jag såg i Mexiko var det i allra högsta grad en seriös musikskola där de arbetade målmedvetet för att uppnå så hög musikalisk kvalitet som möjligt. De ställde höga krav på eleverna, men att ställa dessa krav indikerar också att lärarna hade en stark tilltro till elevernas förmågor. Att ställas inför utmaningar och att sedan klara dem, vilket eleverna gjorde, är något som med största sannolikhet ökar deras tilltro till sig själva, vilket också sägs vara ett av projektets mål (Azteca Esperanza, u.å.a). Jag uppfattade att det på lektionerna lades större vikt vid att uppnå perfektion än att alla skulle vara deltagande hela tiden. Detta märktes framförallt på orkesterrepetitionerna där vissa sektioner fick sitta tysta under ganska lång tid medan ledaren jobbade med en annan sektion. Under en orkesterrepetition betonade dirigenten att om en person gör fel så förstör detta för hela

gruppen. Detta är ett sätt att precis som Christofersen (2013) skriver göra deltagarna ansvariga både för gruppens framgångar och misslyckande. Jag kan inte veta hur dirigentens kommentar gick hem hos eleverna, men i bästa fall gör en sådan kommentar att alla känner att det de gör spelar roll, att alla är viktiga, något som ibland kan vara svårt att känna om man sitter längst bak i en orkester, men den kan eventuellt också uppfattas som något skrämmande.

I Malmö uppfattade jag lektionerna, framförallt med de äldre grupperna där det inte var lika mycket fokus på ordningsregler, som fyllda med väldigt mycket musik, och det var hela tiden ett flyt i lektionen som lärarna höll igång genom att spela på olika instrument och turas om att instruera grupperna. Här var det större fokus på att alla skulle kunna vara med och spela hela tiden, och att ett musikaliskt flyt och sammanhang hölls igång snarare än fokus på att jobba med detaljer.

Gruppundervisningen såg alltså olika ut på de två skolorna. El Sistema i Malmö betonar musikens egenvärde och i Mexiko sades målet med gruppundervisning vara att lära sig samarbeta. I Malmö deltog dock alla i undervisningen mer aktivt och samarbetade, medan man i Mexiko verkade jobba hårdare för att nå en hög konstnärlig kvalitet.

6.2 Att få med alla

Precis som Borchert (2012) tar upp är inte orkestern, med sin tydliga hierarki, den mest demokratiska platsen men kan tänka sig. En ganska tydlig hierarki märktes i Mexiko där barnen mest var tysta och när lärarna ställde frågor till dem fanns det nästan alltid ett av läraren eller traditionen förutbestämt svar. Dock så lyfter Christofersen (2013) fram att man kan göra skillnad på demokrati i undervisning och undervisning för demokrati. Skolan i Mexiko kan sägas vara demokratisk på det sättet att den vill göra musikundervisning tillgänglig för många som inte skulle komma i kontakt med den annars. Tiden man behöver avsätta för att vara med kan ha både fördelar och nackdelar. Eventuellt kan det vara svårt för vissa att avsätta fyra timmar om dagen fem dagar i veckan beroende på vilken familjesituation man har. Å andra sidan blir enskilt övande knappt möjligt och därmed blir familjernas kunskaper i musik något som inte behöver ha betydelse för elevernas utveckling. Just det enskilda övandet är något som i Malmö, där man har lite mindre undervisning, nämns som en bidragande faktor till att vissa elever ”springer” förbi andra. Dock så är de 40 minuter 3 gånger i veckan som man har

på El Sistema i Malmö betydligt mer än de 20 minuter en gång i veckan som elever vanligtvis har på kommunala kultur- och musikskolor (Stiftelsen El Sistema, 2014d).

Pedagogerna i Malmö höll med om påståendet att orkestern inte är en demokratisk plats på det sättet att det inte finns så mycket utrymme för personliga tolkningar, och att det finns en tydlig ledare. I många av lektionerna i Malmö fick dock eleverna komma med egna idéer, till exempel rörelser till en låt, eller i improvisationer i rytmikundervisningen. Detta återkommer jag till i avsnittet om kollaborativt lärande. Pedagogerna i Malmö lyfte fram att El Sistema är en demokratisk verksamhet på så sätt att man försöker nå barn som har varit underrepresenterade i kulturskolan. Detta blir också ett sätt att försöka följa FN:s barnkonvention som säger att alla barn ska få ta del av och utöva kultur (Malmö Stad, u.å.b). En av pedagogerna lyfte fram att kulturskolan ju är statligt finansierad och bör då också nå alla medborgare. Jag skulle vilja påstå att det som i vissa fall kan ses som det mest demokratiska sättet, till exempel det fria skolvalet, att föräldrarna får välja sina barns utbildning, ibland kan leda till minskad demokrati i samhället i stort. Som Englund (2003) skriver sågs skolan tidigare som en gemensam angelägenhet där personer från olika kulturella och sociala bakgrunder möttes, för att nu snarare ha blivit en familjeangelägenhet. I intervjun med pedagogerna påpekade de att El Sistema inte vill nå ut till enbart vissa socioekonomiska grupper, de vill växa till att innefatta alla Malmös stadsdelar. I Göteborg har El Sistema spridits till alla stadsdelar och sedan möts eleverna i olika sammanhang och där blir, precis som Malin sa i intervjun, orkestern verkligen en demokratisk mötesplats för barn som kanske aldrig hade träffats annars. El Sistema verkar fokusera på att ha det som Englund (2003) beskriver som en samhällscentrerad demokratiuppfattning där målet är att vara en plats där personer från olika kulturella och sociala bakgrunder kan mötas.

På skolan i Mexiko spelades enbart klassisk musik när jag var där, och det framgår också i filmen att det är genom den klassiska musiken som de vill skapa bättre människor (Azteca Esperanza 2013). Även inom El Sistema Venezuela ligger huvudfokuset på västerländsk konstmusik (Tunstall 2012), men man spelar även vissa folkmelodier i symfonisk tappning. Enligt Drummond (2010) kan det dock vara problematiskt att undervisa i folkmusik genom den västerländska konstmusikens ögon då detta kan underminera den musikens unika identitet. Borchert (2012) kritiserar också att diskursen inom El Sistema Scotland och El Sistema Venezuela är att prata om de utsatta områdena som att de saknar egen kultur och behöver undervisas i den ”fina”

kulturen. En liknande retorik skulle kunna uppfattas i filmen om skolan i Mexiko där de säger att de vill minska den kulturella och konstnärliga fattigdomen hos deltagarna.

Huruvida det är problematiskt eller inte att El Sistema fokuserar på västerländsk konstmusik är svårt att säga. Mexiko och Latinamerika har troligtvis en annan relation till klassisk musik än vad Sverige och Europa har. I Mexiko har ursprungsbefolkningen länge varit, och är fortfarande, diskriminerad, och tillhör ofta den fattigaste delen av befolkningen, och att då spela musiken som traditionellt sett har tillhört den förtryckande gruppen kan kanske vara problematiskt. Drummond (2010) tar dock upp att även om den västerländska konstmusiken tidigare har haft en dominerande ställning, och också har hotat traditionell musik i och med den historiska globaliseringen, så är den klassiska musiken nu under liknande hot från nordamerikansk pop- och rockindustri. Jag skulle säga att den klassiska musiken fortfarande har kvar sin ställning som finkultur, men det är musik som inte kommer så många till del. I likhet med en av informanterna i Malmö anser jag att det kan betraktas som demokratiskt att erbjuda den klassiska musiken till alla, och att därmed bryta ner några av de strukturer som traditionellt omgett klassisk musik, så länge detta inte innebär att musik som tillhört minoriteter samtidigt blir marginaliserad.

Om jag ska knyta spridningen av den klassiska musiken till Gustavssons (2003) kapitel i *Demokrati och Lärande*, skulle man kanske kunna se det som att spridningen är en del av den likriktning som sker i dagens globaliserade värld och som Gustavsson också kallar ”ett nytt uttryck för en mycket gammal form av imperialism” men då talar han om den västerländska ekonomins utbredning över klotet. Man kan också, precis som Drummond (2010) säger, se den klassiska musiken som hotad, och att lyfta den blir då istället en motpol till likriktningen.

6.3 Fostran

Trots att pedagogerna i Malmö framhåller att deras verksamhet har musiken som huvudfokus, läggs mycket vikt vid att prata om respekt, och de är väldigt noga med disciplinen. Men som rytmikpedagogen i ett samtal sa, så tycker hon att det är omöjligt att undervisa överhuvudtaget utan att också ta in sociala aspekter. All pedagogisk verksamhet är också social. Att man pratar om vilka regler som gäller, att man ska respektera varandra och inte bråka är enligt en annan pedagog i intervjun något som faller sig naturligt när man är i ett musikaliskt sammanhang.

I Mexiko valde lärare och ledare i samtal att betona den sociala aspekten av projektet, något som de också starkt betonar på sin hemsida, och också på en skylt utanför skolan. Denna biten, att musiken inte är i huvudfokus, är något som Borchert (2012) är kritisk till. En pedagog i Malmö tar dock upp svårigheterna med att bara betona musikens egenvärde när man behöver pengar till en verksamhet, och tar upp det politiska läget, där musik inte har varit särskilt högprioriterat i skolvärlden på senaste tiden, som en bidragande faktor till detta. Att behöva visa på andra fördelar än att personer mår bra av något är tydligt på många håll i samhället. Exempelvis hörde jag på nyheterna (radio den 4 november i P1) att det gjorts en undersökning som visade att det är ekonomiskt lönsamt för landet att sätta in resurser för att hjälpa stökiga och utåtagerande barn i en tidig ålder, och detta skulle nu användas som argument för att få kommuner att sätta in resurser. Så Borcherts (2012) kritik av att man i samhället på många sätt försöker få individer att passa in i en roll som ska kunna göra de produktiva för samhället är nog befogad, men att kritisera El Sistema för detta blir enligt mig något krystat, även om de ibland kanske måste framhålla andra fördelar av musikundervisningen än att kulturutövande helt enkelt är något som alla har rätt till.

Borchert kritiserar också El Sistema i Venezuela och Skottland för att vara paternalistiska i sin retorik genom att de indikerar att deltagarna i El Sistema saknar sin egen kultur och behöver hjälp för att kunna anpassa sig till ett liv utan droger och kriminalitet. På ett sätt stämmer detta ganska väl med retoriken i Mexiko, där budskapet är att man vill skapa bättre människor. Under mitt besök frågade jag mig vad de egentligen menar med bättre människor, och tanken slog mig, att måste man inte då först vara en sämre, eller dålig människa, för att bli bättre?

Jag vill dock inte lägga så stor vikt vid dessa formuleringar som för mig ter sig något främmande, eftersom det känns svårt att tolka dessa utifrån ett svenskt perspektiv, då Mexiko har en annan kultur än Sverige och ett annat språk. Ett ord som används mycket i filmen och på hemsidan är disciplin. Lärarna hade tydlig auktoritet, och var tydliga ledare. Däremot så tror jag att de med ordet disciplin i många fall menar självdisciplin. Detta ord används inte så mycket i spanskan, utan ordet "disciplina" används både för självdisciplin och att bli disciplinerad av andra. Att disciplinera sig själv till att klara saker som först verkar svåra är något som jag uppfattade att det var stort fokus på i Mexiko. Däremot kan jag tycka att undervisningen i Mexiko hade tjänat på att vara mer lekfull och varierad.

I intervjun i Malmö var pedagogerna väldigt tydliga med att poängtera att de inte är där ”för att rädda någon”, de är där för att undervisa i musik. Trots att pedagogerna i Mexiko valde att betona det sociala, var de också, i allra högsta grad, där som musikpedagoger.

I Malmö betonas alltså musikens egenvärde framför det sociala, vilket kan ses som att man går emot Abreus grundvision om El Sistema som ett program för i huvudsak mänsklig utveckling (Tunstall, 2012). Dock så tror jag att just inställningen att de ska undervisa i musik, och inte rädda någon, är ett sätt att komma ifrån eventuella paternalistiska tendenser som till exempel Borchert (2012) kritiserar, vilket i sin tur kan ses som ett sätt att ha tilltro till elevernas förmågor och på sätt kanske stärka den mänskliga utvecklingen.

Jag håller med Borchert (2012) om att man inte ska bortse från de många och komplicerade faktorer som ligger bakom världens fattigdomsproblem, och El Sistema kanske inte kan rädda världen, men att så många får ta del av musikundervisning kan enligt mig inte ses som något negativt. Borchert (2012) tar också upp siffror som visar att barnen som deltar i El Sistema i Skottland blir gladare av det, vilket borde kunna räcka för att legitimera undervisningen.

Som jag nämnde tidigare i detta avsnitt, så uppfattade jag att man i Malmö fokuserade mycket på att ha tydliga regler på lektionerna. En av pedagogerna tog upp att om man har en alldeles för stor grupp, kan fokus komma att hamna för mycket på ordningsreglerna och för lite på musiken, men att i starten jobba in regler är också viktigt för att senare lättare kunna ha ett flyt i lektionerna. Detta tyckte jag mig också tydligt märka då grupperna som varit i El Sistema mer än ett år hade ett helt annat flyt på lektionerna.

I Mexiko verkade gruppestorlek överhuvudtaget inte spela någon roll, och de tog också in elever löpande under terminen. Detta och tiden de gav alla moment var något som jag inte mött tidigare. De jobbade inte mycket med disciplinen, troligtvis för att alla barnen redan var väldigt disciplinerade. Deras verksamhet har också hållit på längre än den i Malmö så eleverna har troligtvis redan ”skolats in” i verksamheten, och jag kan tänka mig att den vanliga skolan i Mexiko ser ganska annorlunda ut än i Sverige. Förhållandet mellan disciplin och lärande är något som Christofersen (2013) tar upp i *Collaborative Learning in Higher Music Education*. I El Sistema, både i Sverige och i Mexiko, ses grupplektionerna och orkesterspelet som ett sätt att lära sig samarbeta (Stiftelsen El Sistema 2014d och Esperanza Azteca 2013). Christofersen (2013) skriver

att för att kunna samarbeta krävs ett visst inrättande efter regler, men att om detta inrättandet går för långt kan en del kreativitet gå förlorad, och att ett visst brytande av regler kan vara nödvändigt för att kunna uppehålla jämlikhet och demokrati. Dock lyfter hon också fram att lärarna har sin auktoritet delvis för att de faktiskt har stor kunskap i ämnet de undervisar i, och att bortse från auktoriteten som denna kunskap för med sig är inte så hjälpsamt (Christofersen, 2013). I Malmö fanns mycket tydliga regler, men jag uppfattade att det inom ramen för dessa regler gavs utrymme för kreativitet och elevinflytande.

6.4 Kollaborativt lärande

Att vara flera lärare som arbetar tillsammans framhöll pedagogerna i Malmö som en viktig del i sitt arbete, och detta var något som kom fram när jag frågade om fördelar med gruppundervisning. Att kunna bolla idéer med kollegorna ansåg de vara en stor fördel i arbetet. Att det är lättare att utveckla något tillsammans med andra kan lätt härledas till det Hakkarainen (2013) skriver om att kreativitet är en kollektiv expertis, snarare än en medfödd individuell egenskap. Också elevernas bidragande under lektionerna nämns av pedagogerna som en fördel med gruppundervisningen, och att alla kan inspireras av varandra. De moment som jag såg det kollaborativa lärandet allra tydligast i var under rytmiklektionerna i Malmö. I rytmiken tas det verkligen tillvara på elevernas idéer, fantasi och kunskap, och det blev tydligt att eleverna också tar hjälp av och lär av varandra. Särskilt tydligt såg jag detta när eleverna hjälpte varandra med vad randigt var för något. I denna situation, som jag beskrivit i resultatkapitlet, sker lärandet på många olika plan, bland annat musikaliskt, språkligt, och samarbetsmässigt. Detta beskriver också Christofersen (2013) när hon poängterar hur ett dubbelt lärande sker i kollaborativa situationer. Man lär sig dels hur man förhåller sig till gruppen, och dels musik, om det är musikundervisning det gäller. Strikta regler kan kanske ibland ses som något som hämmar kreativiteten, men jag tror att detta ibland kan öka kreativitet då den hindrar en att trilla in i gamla tankebanor och får en att hitta nya vägar. Ett exempel på detta såg jag när rytmikpedagogen sa att eleverna skulle hitta på rörelser med bara undre delen av kroppen. Ett annat tillfälle i Malmö där det blev väldigt tydligt att lärarna tog till vara på elevernas kunskap var när flöjtpedagogen sa att hon hade svårt att lära sig texten som barnen lärt sig så fort, och hon då fick ta emot en massa tips på hur hon skulle göra för att lära sig den.

I Mexiko syntes det kollaborativa lärandet när en elev som hade kommit långt fick förevisa för resten av gruppen, och när alla eleverna i gruppen fick berätta om vad de tyckte var det svåraste i situationen. Att de hade så blandade åldrar, och även nivåer, även om de till viss del hade delat in gruppen nivåmässigt, tror jag också gör att kunskapen ökar. Hakkarainen (2013) skriver att det kollaborativa lärandet blir som allra störst i heterogena grupper, och en grupp med blandade åldrar är på ett sätt heterogen. I Malmö hade de valt att dela upp grupperna efter nivå och att inte ta in så mycket elever under årets gång, men de framhöll att mötet mellan de olika grupperna varje måndag när de har orkester är viktigt. Lärarna menade att det kan vara en sporre att se att en kompis har gjort framsteg. Samtidigt jobbar de hela tiden med samma repertoar, men med nivåanpassade stämmor, så att alla ska känna att de är del i samma lag, och kunna ha gemensamma konserter.

Att vara del av ett sammanhang och att delta i mycket konsertverksamhet verkar vara gemensamt för alla El Sistema-skolor. Denna situation, att få komma ut och möta något nytt och vara del av nya sammanhang borde också öka lärandet och kreativiteten. Detta beskriver också Saether (2013) i *Collaborative Learning in Higher Music Education* när hon tar upp att lärandet som sker i situationer där man inte befinner sig i sin vanliga miljö är viktigt för all kreativitet. I Malmö hålls undervisningen i samma lokaler som grundskolan som eleverna går på, men de kommer ut och spelar på ställen som de antagligen inte hade varit på annars. Inte bara de olika situationerna som eleverna möts av, men också mötet med den klassiska musiken, som många av deltagarna troligtvis aldrig hade spelat om det inte vore för El Sistema, blir ett möte med något främmande, och som då också, precis som Gustavsson (2003) skriver, kan ge en rikare tolkning av världen.

6.5 Slutsatser

Hur man presenterar och talar kring sina verksamheter skiljde sig tydligt mellan skolan i Mexiko och El Sistema i Malmö. Också sättet att undervisa skiljde sig mycket åt. Ändå är det tydligt att de båda verksamheterna har grundaren i Venezuelas filosofi till grund för sitt arbete. De ses flera gånger i veckan och spelar, undervisningen sker i grupp, den klassiska musiken har en central del i undervisningen, samarbete och lagkänsla betonas och konserter görs kontinuerligt.

Det har varit väldigt lärorikt för mig som blivande pedagog att ta del av dessa olika sätt att undervisa och även om jag i denna studie inte gått så djupt in på de olika

metoder de använt så kommer jag definitivt använda mig av saker jag sett på båda skolorna i framtida undervisning. Denna studie har också visat för mig att gruppundervisning absolut inte behöver vara något problematiskt, åtminstone inte om man har undervisning ofta, utan tvärtom något som ökar lärandet och inspirationen.

I Malmö upplevde lärarna det som viktigt att jobba tillsammans med sina kollegor. Jag har själv, när jag varit ute på praktik på andra kulturskolor, tänkt på att jobbet som lärare på en kulturskola ibland kan bli ganska ensamt. Att ta vara på kunskapen och inspirationen från sina kollegor är något som jag tycker man borde göra på alla arbetsplatser, inte bara i planeringsarbetet utan också i undervisningssituationer.

På mina praktikplatser under mina studier på musikhögskolan har jag uppfattat att de korta lektionstiderna på kommunala musikskolan har upplevts som en av de största begränsningarna för lärarna. Det hade kanske varit en idé att försöka omstrukturera på fler musikskolor för att kunna ge elever mer lektionstid och ha fler lektioner än en varje vecka genom att ha större grupper och samarbeta med kollegor, precis som de gör inom El Sistema. I Mexiko var jag fascinerade över hur de kunde spela så bra som de gjorde efter att bara ha gått där i ett år, och jag tror verkligen att det hängde samman med tiden de tillbringade på skolan. Också att tillbringa så mycket tid med andra som håller på med musik, att vara del av det sammanhanget, tror jag hade betydelse.

Min rädslan att inte kunna koppla ihop gruppundervisning med en mer samhällelig syn verkar ha varit obefogad, då jag under arbetet med denna studie och inte minst i analysen av mina resultat, har märkt att många av de olika sakerna jag tagit upp har med varandra att göra på olika sätt. Detta har blivit tydligt inte minst när jag delat upp mina resultat i olika kategorier och teman. Det har ibland varit svårt att se vad som hör till vad, just för att allt hör ihop. Vissa demokratiaspekter kunde till exempel ha hamnat under kategorin det sociala och under det kollaborativa lärandet, och samma gäller för det kollaborativa lärandet.

Trots att mitt fokus har varit på demokrati och kollaborativt lärande i gruppundervisningen inom El Sistema, vill jag, också med tanke på att El Sistema i grunden säger sig ha en vision om en bättre värld, avsluta med att skriva något om hur jag tänker att det kollaborativa lärandet är viktigt i ett större perspektiv, i en globaliserad värld, och hur starkt sammankopplat det är med demokrati. Kollaborativt lärande handlar om att dela med sig av kunskap och att ta till vara på olika typer av kunskap, att det inte bara är läraren, auktoriteten, som förmedlar den rätta kunskapen till de som inte

har lika mycket makt, till exempel barnen. Det sägs också att det största lärandet sker i heterogena grupper (Hakkarainen, 2013) där man tar till vara på allas olikheter.

I vår omvärld har vissa länder mer makt och också mer kunskap om till exempel sjukvård och utvinnandet av naturresurser, vilket för med sig att de kan utnyttja andra länder och bli rika på landets resurser utan att det kommer befolkningen till del i särskilt stor utsträckning. Att dela denna kunskap och att inte tjäna pengar på att hålla monopol på den, är enligt mig nödvändigt för att världen ska bli mer rättvis och demokratisk. Att också ta vara på den stora kunskap som finns i olika kulturer och hos olika minoriteter, och istället för att hota dem se dem som en rikedom, precis som Gustavsson (2003) i demokrati och lärande skriver, är också en viktig del i en mer jämlik värld. Att bejaka och ta vara på folks olikheter, och att se kunskap som något som alla har rätt till, det handlar ju om demokrati, både i skolan och i världen som helhet.

6.6 Vidare forskning

Något som jag är väldigt nyfiken på är hur synen på den västerländska konstmusiken kommer att förändras i och med att El Sistema växer. Kommer gemene mans syn på klassisk musik skilja sig mycket om 30 år från hur klassisk musik idag har en tydlig stämpel av finkultur?

Det hade också varit intressant att forska på hur synen på kulturens och musikens betydelse i skolan har ändrats under historiens gång och försöka ta reda på hur man kan lobba för en ändrad inställning till musikens värde i samhället, utan att behöva hänvisa till ekonomisk tillväxt. Krävs det en helt ny samhällsstruktur för att ändra detta? Hur stora samhällsekonomiska förändringar skulle behövas för att ändra inställningen? Skulle förkortad arbetstid eller någon form av basinkomst ändra inställningen?

Eftersom El Sistema på många ställen i världen är finansierad av socialdepartementen kan det också finnas idé att faktiskt göra fler undersökningar på hur El Sistema påverkar sociala förhållanden i samhället i stort och på längre sikt. Inte i första hand för att legitimera musikundervisning, men för att kunna utveckla projekten, och för att inte bortse från att det finns olika aspekter som ligger bakom fattigdom.

Referenslista

Borchert, G. (2012). Sistema Scotland: a critical inquiry into the implementation of the El Sistema model in Raploch (MMus(R) thesis). Glasgow: Department of Music, University of Glasgow. Tillgänglig: <http://theses.gla.ac.uk/4044/>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Christofersen, C. (2013). Perspectives and the Dynamics of Power within Collaborative Learning in Higher Music Education. I H. Guant, & H. Westerlund (Red.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (s. 77-85). Farnham: Ashgate.

Drummond, J.D. (2010, maj). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal for Music Education*, maj, 117-126.

Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik I praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2003). Skolan och demokratin – en väg mot en skola för deliberativa samtal? I B. Jonsson & K. Roth (Red.), *Demokrati och Lärande* (s. 50-73). Lund: Studentlitteratur AB.

Esperanza Azteca [Esperanza Azteca]. (2013, 23 maj). *Concierto debut Esperanza Azteca Fudadora* [Videofil]. Hämtad från <http://www.youtube.com/watch?v=aaDRBnPs1VY>

Esperanza Azteca. (u.å.a). *¿Quiénes Somos?* Hämtad 2014-11-24 från <http://www.esperanzaazteca.com/contenido.aspx?p=QuienesSomoses>

Esperanza Azteca. (u.å.b). *¿Quieres ingresar?* Hämtad 2014-11-24 från <http://www.esperanzaazteca.com/contenido.aspx?p=QuieresIngresares>

Guant, H. & Westerlund, H. (2013). The Case for Collaborative Learning in Higher Music Education. I H. Guant, & H. Westerlund (Red.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (s. 1-9). Farnham: Ashgate.

Gustavsson, B. (2003). Demokrati, identitet och bildning. I B. Jonsson & K. Roth (Red.), *Demokrati och Lärande* (s. 95-120). Lund: Studentlitteratur AB.

Hakkarainen, K. (2013). Mapping the Research Ground: Expertise, Collective Creativity and Shared Knowledge Practices. I H. Guant, & H. Westerlund (Red.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (s. 13-26). Farnham: Ashgate.

Malmö Stad. (u.å.a). *El Sistema*. Hämtad 2014-11-24 från <http://malmo.se/Kultur--fritid/Kultur--noje/Kurser--undervisning/Malmo-Kulturskola/Var-verksamhet/El-Sistema.html>

Malmö Stad. (u.å.b). *Vårt uppdrag*. Hämtad 2014-11-24 från <http://malmo.se/Kultur--fritid/Kultur--noje/Kurser--undervisning/Malmo-Kulturskola/Om-kulturskolan/Vart-uppdrag.html>

NE Nationalencyklopedin AB. (2014). *Rytmik*. Hämtad 2014-12-17 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/rytmik-%282-%C3%B6vning-av-den-musikaliska-%29>

Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process, I W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (Red.), *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Saether, E. (2013). The Art of Stepping Outside Comfort Zones: Intercultural Collaborative Learning in the International GLOMUS Camp. I H. Guant, & H. Westerlund (Red.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (s. 37-48). Farnham: Ashgate.

Sistema Global. (2013). *El Sistema and El Sistema-inspired programmes: Literature review key findings and executive summary*. Hämtad 2014-05-10, från <http://www.scribd.com/doc/221736762/ES-Full-Version>

Stiftelsen El Sistema. (2014a). *Om El Sistema, Historia – El Sistema Venezuela*. Hämtad 2014-11-24 från http://www.elsistema.se/?page_id=30

Stiftelsen El Sistema. (2014b). *Kulturskolor/Verksamheter, Göteborg*. Hämtad 2014-11-24 från http://www.elsistema.se/?page_id=724

Stiftelsen El Sistema. (2014c). *Om El Sistema, Starten i Sverige*. Hämtad 2014-11-24 från http://www.elsistema.se/?page_id=32

Stiftelsen El Sistema. (2014d). *Om El Sistema, Pedagogiskt förhållningssätt*. Hämtad 2014-11-24 från http://www.elsistema.se/?page_id=214

Tunstall, T. (2012). *Changing Lives*. New York: W. W. Norton and Company.

