



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2017

Lärarytbildningen i musik

Mikael Stuesson

Motivation i lärandet

Elevers upplevelser av motiverande faktorer i en lärandesituation

Handledare: Magali Ljungar-Chapelon

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur lärare jobbar med att motivera sina elever och vad eleverna uppfattar som motiverande. Detta är gjort genom att intervjua fyra personer som har haft en musiklärare som har varit en betydelsefull motivationskälla för dem.

Studien är gjord med hjälp av semistrukturerade intervjuer, där jag har utgått ifrån kategorier inom motivation som är tydliga i tidigare forskning. Informanterna har genom metoden kunnat lägga större eller mindre fokus på olika områden, så som autonomi eller mål, beroende på vad hens lärare jobbade mest med samt vad eleven uppfattade som mer eller mindre motiverande.

Slutsatsen är att lärar- elevrelationer är viktiga för att skapa utrymme för motivation. Det gemensamma man kan se i resultatet är att det är viktigt för informanternas motivation att de uppfattade sin lärare som engagerad. Autonomi var också viktigt, men ofta något som eleven själv fick lära sig. De elever som lärde sig det fick lätt att gå vidare i sitt eget lärande och kunde känna att de själva ägde sin kunskap.

Nyckelord: motivation, autonomi, lärar- elevrelationer, mål, läxor

Abstract

Titel: Motivation in learning – Students’ experiences of motivational factors in a learning situation.

The purpose of the thesis is to study how teachers work to motivate their students and what the students perceive as motivating. This is done by interviewing students who have had a music teacher who has been a significant motivation source for them.

The study is done using semi-structured interviews, and is based on motivation categories that were clear in previous research. Through the method, the informants have been able to focus more or less on different areas, such as autonomy or goals, depending on what the teacher worked the most with and what the student perceived as more or less motivating.

The conclusion is that teacher-student relationships are important to create space for motivation. Something that all of the students who are being interviewed says is that it is important for their motivation that they have committed teachers. Autonomy was also important, but often something that the student himself or herself learned. The students who learned this could easily move on in their own learning process and could feel that they themselves owned their knowledge.

Keywords: motivation, autonomy, teacher-student relationships, goals, homework

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. FRÅGESTÄLLNING	2
3. LITTERATUR OCH TIDIGARE FORSKNING	3
3.1 TRE SORTERS MOTIVATION.....	3
3.2 ASPEKTER AV MOTIVATION.....	3
3.2.1 <i>Autonomi</i>	4
3.2.2 <i>Lärrar- elevrelationer</i>	4
3.2.3 <i>Balanserade läxor</i>	5
3.2.4 <i>Mål</i>	6
4. METOD	7
4.1 METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN	7
4.2 STUDIENS FOKUS/OBJEKT	7
4.3 METOD FÖR DATAINSAMLING	8
4.4 DESIGN AV STUDIEN	9
4.4.1 <i>Urval</i>	9
4.4.2 <i>Informeranter</i>	9
4.4.3 <i>Datainsamling</i>	10
4.5 ANALYS	10
4.6 RESULTATENS TILLFÖRLITLIGHET OCH ÄKTHET	11
4.7 ETISKA FRÅGOR	12
5. RESULTAT	14
5.1 AUTONOMI.....	14
5.2 LÄRRAR- ELEVRELATIONER.....	15
5.2.1 <i>Betydelsefull relation</i>	16
5.2.2 <i>Fortfarande kontakt</i>	16
5.2.3 <i>Lyssnande dialog</i>	16
5.2.4 <i>Lärare eller vän</i>	17
5.2.5 <i>Gruppdynamik</i>	18
5.2.6 <i>Läraren som förebild</i>	19
5.3 BALANSERADE LÄXOR.....	20
5.3.1 <i>Utgå ifrån låtar eller övningar</i>	20
5.3.2 <i>Höga eller låga krav</i>	21
5.4 MÅL	21
5.4.1 <i>Elevens egna mål</i>	21
5.4.2 <i>Lärarens mål</i>	22
5.4.3 <i>Gemensamma mål</i>	22
6. DISKUSSION	23
6.1 AUTONOMI.....	23
6.1.1 <i>Mognad</i>	23
6.1.2 <i>Ansvar</i>	23
6.1.3 <i>Sammanfattning om autonomi</i>	25
6.2 LÄRRARE- OCH ELEVRELATION	25
6.2.1 <i>Fortfarande kontakt</i>	25
6.2.2 <i>Lyssnande dialog</i>	26
6.2.3 <i>Lärare och elev eller vän</i>	26
6.2.4 <i>Gruppdynamik</i>	27
6.2.5 <i>Läraren som förebild</i>	27
6.2.6 <i>Sammanfattning om relationer</i>	28
6.3 BALANSERADE LÄXOR.....	28
6.3.1 <i>Musikalisk eller teknisk läxa</i>	28

6.3.2 <i>Krav</i>	29
6.3.3 <i>Sammanfattning om läxor</i>	30
6.4 MÅL	30
6.4.1 <i>Egna mål</i>	30
6.4.2 <i>Gemensamma mål</i>	31
6.4.3 <i>Sammanfattning om mål</i>	31
6.5 MOTIVATIONSASPEKTER KOPPLAT TILL VARANDRA	32
6.6 SLUTSATS.....	32
6.6.1 <i>Frågeställningen</i>	32
6.6.2 <i>Övriga slutsatser</i>	33
6.7 VIDARE FORSKNING.....	34
7. REFERENSER	35
BILAGA 1: INTERVJUGUIDE.....	37

1. Inledning

Jag tror jag ska bli musiklärare! Det var vad jag sa när jag gick folkhögskola. Det var första gången jag tyckte att det var kul att studera något. Och då var det just musik. Jag minns framför allt en lärare, på den folkhögskolan jag gick på. Hon kunde så mycket, och det kändes som att det var så lätt med musik, inte bara för henne utan för oss elever också. Saker föll på plats när hon undervisade. Jag började kunna se ett mönster i denna annars så abstrakta värld. Kort sagt var det hon som gjorde att jag vågade satsa på att bli musiklärare.

Det är inte bara jag som har en sådan här historia. Jag har mött många som kan säga samma sak om en lärare som motiverade dem. Men vad är det egentligen som en sådan lärare gör för att motivera sina elever?

Jag har undersökt om det finns något gemensamt mellan utvalda personers erfarenheter av sådana lärare, som är betydelsefull motivationskälla. Min utgångspunkt har varit att eleven eller före detta eleven sitter på kunskapen och erfarenheten om vad som fungerade bäst för att motivera hen. Och min tanke är att lärare kan ta del av detta material för att se hur man kan jobba med för att, och med att, motivera sina elever. För alla vill vi väl bli en sådan lärare som kan motivera sina elever till att vilja mer.

Jag har intervjuat elever och studenter på folkhögskolenivå och Universitetsnivå som på något sätt har gått vidare med sin musikutbildning. Fokus ligger på musik som ämne, därför har jag intervjuat personer som har haft en musiklärare som har varit en betydelsefull motivationskälla för dem. Jag vill alltså ta reda på vad en musiklärare, som har varit en stor inspiration för en elev, gjorde i sin undervisning för att motivera den eleven till att fortsätta utvecklas inom musik.

2. Frågeställning

Vilka motiverande faktorer säger eleverna att lärarna använder sig av i musikundervisningen?

- Hur använder läraren, enligt eleven, dessa faktorer för att motivera?
- Vad skulle eleven vilja att läraren gjorde mer för att motivera?

3. Litteratur och tidigare forskning

I det här kapitlet kommer det att presenteras tidigare forskning och relevant litteratur om ämnet motivation med koppling till vad en musiklärare kan göra för att skapa utrymme och förutsättningar för att eleverna ska bli motiverade.

3.1 Tre sorters motivation

Pink (2010) skiljer på olika sorters motivation. Han presenterar tre olika sorter; Motivation 1.0 som har till syfte att driva oss till överlevnad. Denna motivation ligger som grund för allt levande. Det är denna motivation som driver oss att fly från farliga situationer, att skaffa mat och att reproducera oss (Pink, 2010). Motivation 2.0 handlar om att söka belöning och undvika straff. Detta kan också kallas för yttre motivation och innebär enligt att det är yttre faktorer som på verkar ens motivation. Det kan till exempel vara lön, betyg eller annan belöning. Problemet med yttre motivation är att det kan hämma den inre motivationen (detta begrepp förklarar jag längre ner i texten). Om belöningen uteblir kan risken vara att lusten till att utföra uppgiften försvinner. Detta kan hända eftersom yttre motivation har en tendens att sätta belöningen i centrum (Pink, 2010). Detta kan hända om en lärare tenderar att använda den yttre motivationsfaktorn betyg. Eleven kan då efter att ha fått sitt betyg antingen bli besviken och känna att det inte var mödan värt eller om eleven blir nöjd känna att hen inte behöver jobba mer, då hen faktiskt redan har fått sitt betyg. Motivation 3.0 kan också kallas för inre motivation. Denna motivation är mer svårförklarlig men fortfarande tydlig i vårt samhälle. Det är en drivkraft som kommer från att göra själva uppgiften. Uppgiften är belöning i sig (Pink, 2010). Pink (2010) menar att man bör sträva efter att ha inre motivation mer än yttre motivation för att yttre motivation kan hämma kreativitet. Styr man av inre motivation är det arbetet som är belöningen vilket gör att uppgiften blir målet med arbetet.

3.2 Aspekter av motivation

Här presenteras fyra aspekter av motivation som var tydliga i tidigare forskning och relevant litteratur. De ämnen som behandlas är autonomi, lärar- elevrelationer, läxor och mål.

3.2.1 Autonomi

Pink (2010) talar om att det är viktigt med autonomi för att nå motivation 3.0, alltså inre motivation. Han benämner det till och med som den viktigaste aspekten som styr motivationen. Autonomi betyder att man har självbestämmande över sin situation eller en uppgift (Pink, 2010). West (2013) tar också upp att det är viktigt att man känner att man har ett val i situationen. Detta gör att elever mer engagerat tar sig an uppgifter. En annan fördel är att när elever får större inflytande i sin situation så känner de sig mer självbestämmande och får större intresse för aktiviteten. Ett sätt för en lärare att hjälpa eleven att känna kontroll är att ge uppgifter på lagom nivå (West, 2013). Något det står mer om under rubriken Balanserade läxor (se 3.2.3). Karlsson (2002) tar också upp att just valet har stor inverkan på motivationen och kreativiteten. Det är något som ökar elevens känsla för ansvar och engagemang i en uppgift. Eleven kan genom detta också bli en aktiv deltagare i sin egen lärandeprocess. Resultaten i Karlssons (2002) forskning visar att ju mer autonoma eleverna är desto mer benägna är de att göra egna val. Autonomi och viljan att göra egna val är alltså något som föder varandra. Man kan på olika sätt jobba för att öka en elevs autonomi. Det kan handla om både materialet som används och också metoderna.

Pink (2010) säger att det finns olika områden som en person kan jobba med för att känna autonomi. Det första området är att personen behöver känna att de som ger uppgiften litar på att uppgiften görs bra. Man kan också låta eleven komma på en egen uppgift för att förstärka känslan av kontroll. Det andra området handlar om tid, alltså när och hur snabbt en uppgift blir klar. Fokus ligger inte på hur länge man ska jobba utan på att få klart uppgiften. Det tar olika lång tid för olika människor. Det tredje området handlar om hur man gör uppgiften. Man behöver själv komma fram till hur en uppgift ska göras för att känna att man har autonomi. Det finns också, enligt Karlsson (2002), en koppling mellan en persons mognad och autonomi. Yngre barn kan inte styra sitt eget lärande på samma sätt som äldre barn eller vuxna.

3.2.2 Lärar- elevrelationer

Sichivitsa (2007) skriver om hur viktigt det är med lärar- och elevrelationer. Elever värdesätter den musikaliska upplevelsen mer om de har en lärare som tycker om att jobba med eleverna och kan ta tid att efteråt sitta ner och prata med eleverna. Detta är något som också Pitts (2004) tar upp i sin studie om motivation och lärande. Elever verkar bli mer motiverade när de upplever att läraren stöttar och vill jobba med

eleverna. Lärarna kunde i denna studie jobba nära eleverna och se varje individ. Detta var möjligt för genom de små grupperna som de jobbade i. Något som visade sig vara viktigt för deltagarna. Studien visade att när eleverna kände att de var i en trygg miljö där de kunde experimentera med musik och göra misstag, så bidrog de till att de fick en positiv upplevelse av musik. En deltagare tog också upp att känslan av att känna sig respekterad av lärarna var viktig. En slutsats som Sichivitsa (2007) kunde dra i sin studie var att lärare som jobbade både med det akademiska och det sociala höjde elevens attityd till ämnet, men även höjde elevens värdering av musik samt höjde elevens motivation till att fortsätta utöva musik. Hamre och Pianta (2006) menar att elever som har en bra relation med sina lärare har större chans att känna sig säkra i skolmiljön, känna sig mer kompetent, forma bra relationer med klasskamrater och klarar av ämnena i skolan bättre. Till skillnad från detta kan elever, som är i konflikt med lärare, få svårt att klara ämnena och ha svårare med det sociala i skolan. Det finns olika sätt att jobba för bra relationer mellan lärare och elever. Ett sätt är att tala med eleverna om deras liv utanför skolan och på det sättet visa intresse för eleverna. Man kan också visa att man finns tillgänglig för eleverna lite innan och efter skolan. Ett annat sätt som också passar bra in på synsättet att göra eleverna autonoma är att eleverna kan få vara med och forma materialet och uppgifterna i skolan. Detta kan göra att eleverna kan känna att läraren bryr sig om vad eleverna tycker (Hamre & Pianta, 2006).

Pitts (2004) kunde se i sin studie att deltagarna var imponerade av sina lärares kompetenser, något som man kunde se betydde mycket för deltagarna. Något som också Sichivitsa (2007) kan visa i sin studie om lärares influenser över motivation. I den studien kan man se att deltagarna värderade sina musikaliska upplevelser högre om de uppfattade sina lärare som skickliga samt upplevde att lärarna ägde mycket kunskap i ämnet. West (2013) tar också upp att ett sätt att öka motivationen hos sina elever är att låta eleverna se och höra dig öva på ditt instrument.

3.2.3 Balanserade läxor

West (2013) säger att det är viktigt att en uppgift eller läxa inte är för svår eller för lätt. En för svår läxa kan göra att eleven känner sig överkörd, stressen blir för stor och motivationen sjunker inför att göra uppgiften. Det kan också göra att eleven helt enkelt ger upp och inte försöker. En för lätt läxa kan göra att eleven känner sig förminskad genom att hen känner att hen inte blir tillräckligt utmanad och genom det kan motivationen minska. Det handlar helt enkelt om att eleven ska känna att hen har

kontroll över läxan eller uppgiften. För att få inre motivation inför en uppgift måste man känna sig kompetent i sin uppgift (West, 2013). Burak (2014) säger att man kan dra slutsatser mellan minimal övning och att läxor inte matchar elevens nivå. Enligt Karlsson (2002) anser motiverade elever inte att de upplever framgång om de lyckas med en för lätt uppgift, även om detta innebär att eleven får högre betyg. Sådana elever beskriver snarare sin framgång genom att förklara tillfällena då de har klarat en uppgift som inte var lätt. West (2013) säger också att när en utmaning matchar en elevs kunskaper och möjlighet att klara den, så kan eleven uppleva en känsla av att det bara flyter på. Detta är något som har visat sig påverka motivationen.

3.2.4 Mål

Eccles (1982) säger att hur viktigt man anser att ens engagemang är inför en uppgift kan bero på vilka mål man har. Och engagemanget kan bero på om uppgiften kan uppfylla det målet man har. Karlsson (2002) säger också att det är viktigt att läraren hjälper eleven att sätta realistiska mål, så att eleven inte känner för stor press för ett för svårt mål eller slutar kämpa för att hen har ett för lätt mål. Ett realistiskt mål är något som kan hjälpa en elev att bli mer autonom. I många av intervjuerna som Eccles (1982) genomförde var det många som sa att de fick ökad inre motivation av att deras lärare inte tvingade sina egna mål på eleverna, utan fokuserade på elevernas intressen och mål. Det är viktigt att man ser alla elever som individer och gör upp individuella planer utefter varje elevs motivation och mål. Just att motivation påverkas på så olika sätt beroende på elev ser Eccles (1982) som en styrka. Det betyder att lärare har många olika sätt och infallsvinklar att jobba med när det kommer till motivation. Karlsson (2002) tar upp att mål som kan kopplas till att bemästra en uppgift eller aktivitet har en positiv inverkan på elevers vilja att fortsätta med musik. Dessa mål kan också kopplas till att eleven oftare övar, tenderar att välja kurser baserat på sitt intresse och tenderar att välja svårare kurser som är mer centrala för musikutbildningen. Elever som snarare har mål kopplat till ett slutresultat tenderar att välja lättare kurser då de ser ett högt betyg som en framgång. Detta fokus på mål kan göra att eleven inte fortsätter jobba med aktiviteten efter betygssättningen då målet redan är avklarat (Karlsson, 2002).

4. Metod

I det här kapitlet förklaras varför studien genomförts som en kvalitativ intervjustudie och detta görs utifrån vetenskaplig forskning. Vidare redogörs det för hur insamlingen av informationen gick till och hur den analyserats.

4.1 Metodologiska överväganden

Jag har valt att göra en kvalitativ studie där jag har använt mig av semi-strukturerade intervjuer. Studien behandlar bland annat motivation och har angripits utifrån realismens utgångspunkt.

Realisterna anser att forskarnas uppfattningar bara är ett av flera sätt att tolka eller känna till den verklighet – vilket skiljer sig från positivisterna, som menar att forskarnas beskrivning och tolkning av verkligheten i grunden utgör en direkt spegling eller avbildning av denna verklighet. (Bryman, 2011, s. 31)

I denna studie som handlar om en individs känsla av vad som motiverade och inspirerade, så finns det fler tolkningar än studiens upphovsmans som kan ses som verkligheten.

Studien är gjord induktivt, vilket enligt Bryman (2011) innebär att forskaren utgår ifrån det insamlade materialet för att forma en teori. Jag kommer dock inte att gå så långt så att jag ska kunna göra anspråk till att forma en teori, utan det induktiva angreppssättet kommer att synas i denna studie genom att jag förhåller mig öppen gentemot resultaten och drar slutsatser utifrån dem. Motsvarande deduktiv forskning skulle innebära att man utgår ifrån en teori och bygger insamlingen av data på den, vilket inte denna studie gör. Ett induktivt angreppssätt passar bra till forskningen i detta arbete, för utgångspunkten är vad informanterna säger i intervjuerna kopplat till relevant litteratur.

4.2 Studiens fokus/objekt

Studiens fokus är att undersöka hur elever har upplevt hur de blev motiverade av en specifik lärare. Och min förhoppning är att resultatet kan användas av andra lärare i deras undervisning.

Eftersom undersökningen går ut på att ta reda på de personliga erfarenheterna av en elev, behövs det en metod som kan vara tillräckligt öppen för att informanten ska kunna

visa vad som är viktigt inom ämnet, samt att det finns utrymme för intervjuaren att koppla vidare till det den anser viktigt. Därför har jag valt att göra kvalitativa intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) säger att man med denna metod kan ha kontroll som intervjuare genom att ställa frågor och att informanten fortfarande har utrymme att föra intervjun dit den anser viktigt. Sedan kan man komplettera med följdfrågor om man anser det vara ett intressant spår.

Fokusgruppsdiskussion hade kunnat vara ett alternativ att använda sig av förutom intervju. Enligt Ahrne och Svensson (2015) kan man få fram flera olika perspektiv på samma ämne genom en fokusgrupp. Något som skulle vara bra för studien jag genomför. I den här studien vill jag dock förstå hur den enskilda personen har uppfattat situationen och det är något som är lättare att få fram genom enskilda intervjuer enligt Ahrne och Svensson (2015).

4.3 Metod för datainsamling

Jag använde mig av kvalitativa intervjuer med utformningen som Ahrne och Svensson (2015) kallar för semistrukturerade. Skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ intervju är att den kvantitativa intervjun är utformad med mer bestämda frågor, där respondenten svarar på dessa i ett bestämt schema (Bryman, 2011). En kvalitativ intervju behandlar ämnet mer utifrån intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014).

Min studie utgår ifrån elevers erfarenhet och upplevelse av vad en musiklärare gjorde för att motivera hen, vilket gör att en kvalitativ intervju lämpar sig bättre än en kvantitativ intervju. Användandet av semistrukturerad kvalitativ intervju öppnar upp för en bred bild med fler nyanser av ämnet som undersöks. Detta är viktigt då man genom denna metod kan få en bättre bild av händelseförlopp och situationer än om man använt förbestämda frågor utan utrymme för följdfrågor (Ahrne & Svensson, 2015).

I en ostrukturerad intervju kan man enligt Bryman (2011) ha minneshjälp i form av ett PM med ett antal teman som man kan samtala om. Liknande kan man inom en semistrukturerad intervju ha en intervjuguide med mer specifika teman och frågor som man följer. Bryman (2011) menar att man i en semistrukturerad intervju kan ställa mer specifika frågor än om man använder sig av ostrukturerade intervjuer. Och eftersom denna undersökning har ett förhållandevis tydligt fokus, lämpar det sig bäst att använda en semistrukturerad form av kvalitativ intervju. Utifrån detta har jag utformat en intervjuguide med frågor kopplat till min studie. I intervjuerna ställde jag sedan följdfrågor på viktiga teman informanterna tog upp. Se bilaga 1.

4.4 Design av studien

I denna del presenteras informanterna i studien samt var intervjuerna hölls och hur långa de blev.

4.4.1 Urval

Eftersom studien inriktar sig på personer som har haft en musiklärare som betytt mycket för dem och deras musikaliska utveckling, fick jag börja med att leta efter informanter med en sådan upplevelse. Jag besökte en folkhögskola där jag, under ett möte med klassen, presenterade idén med arbetet. Efter en liten tid kom jag i kontakt med en av eleverna som ville ställa upp på en intervju. Vidare postade jag ett inlägg på sociala medier där jag annonserade att jag sökte informanter till den här studien och vad studiens syfte var. Där fick jag snabbt respons från några personer som jag tog kontakt med för att intervjuas. Dessa personer hade varit eller var studerande vid en musikhögskola och hade en eller flera lärare som hade varit en betydelsefull motivationskälla. Jag har valt att begränsa urvalet genom att använda informanter som just nu studerar eller nyligen har studerat. Jag har valt denna målgrupp för att de, genom att de har eller nyligen har haft kontakt med musikundervisning, kan relatera och jämföra mellan tidigare och senare lärare och deras arbetssätt.

4.4.2 Informanter

Informanterna deltog i en intervju vardera, av varierande längd. Åldern varierade mellan 20-25år. Jag har valt att kalla lärarna för elevens första bokstav i namnet och en etta. Detta för att det ska bli lättare att koppla ihop informanten med rätt lärare. I Lisas fall blir namnen L1 för pianoläraren och L2 för körläraren.

En informant, som jag har valt att kalla Karl studerar på en folkhögskola och studerade vid tidpunkten när han träffade K1, som var en betydelsefull motivationskälla, i gymnasiet. Under gymnasietiden hade Karl huvudinstrument gitarr men bytte det till sång när han började studera på folkhögskola. Lisa studerar på en musikhögskola och har tidigare, här skrivet i kronologisk ordning, studerat musik privat, på mellan- och högstadium i musikklass, på gymnasium, på folkhögskola och på högskola. Lisas huvudinstrument var från början piano och han nu också orgel som instrument. Lisa pratar om två lärare som har betytt mycket för hennes motivation dels en pianolärare (L1) som Lisa hade privat (från när Lisa var 7år) och dels en körledare (L2) som Lisa hade när hon gick musikklass (från när Lisa var 10år). Sven studerar på en

musikhögskola med huvudinstrument trumpet. Tidigare har Sven studerat musik privat och på musikgymnasium. Läraren (S1) som Sven pratar om träffade han när han var 14år på en privatlektion. Erik studerar just nu juridik och har tidigare studerat musik på kulturskola, gymnasium och musikhögskola. Eriks huvudinstrument är gitarr och han träffade E1 när han började på kulturskola. E1 jobbade också på en gymnasieskola där Erik fortsatte studera gitarr med honom.

Tabell 1

Namn och ålder	Vidareutbildning inom musik	Instrument
Karl 20	Folkhögskola	Gitarr/Sång
Sara 25	Musikhögskola - organist	Piano/orgel
Sven 23	Musikhögskola - musiker	Trumpet
Erik 21	Musikhögskola - musiker	Gitarr

4.4.3 Datainsamling

Den första datainsamlingen skedde på en folkhögskola i ett övningsrum där jag intervjuade Karl och den intervjun varade i ca 40 min. Den andra intervjun var med Sven i ett övningsrum på en musikhögskola och den varade i ca 15 min. Den tredje intervjun gjordes i en lektionssal på en musikhögskola med Sara och den varade i ca 30 min. Den fjärde intervjun genomfördes med Erik hemma hos honom och varade i ca 40 min. Intervjuerna varaktighet blev olika dels för att det skilde mellan hur utförliga svar jag fick och dels för att svaren blev mer eller mindre konkreta vilket krävde följdfrågor (se bilaga 1). Jag använde en inspelningsapparat och spelade in med hjälp av ett inspelningsprogram i datorn.

4.5 Analys

Jag kommer att analysera materialet efter Ahrne och Svensson (2015) modell. Ahrne och Svensson (2015) bygger analysen på tre grundläggande arbetssätt: Att sortera, att reducera och att argumentera.

Första steget i att analysera är att sortera enligt Ahrne och Svensson (2015). Detta för att bli förtrogen med sitt material. Detta kan man göra genom att läsa materialet i sin helhet många gånger. Därefter kan man börja koda materialet. Det gör man enligt Ahrne och Svensson (2015) genom att läsa rad för rad i materialet och kommentera i marginalen. Detta kan man göra med litteraturen som glasögon, och genom att använda

begrepp från litteraturen kan man få fram ett mönster där man kan se dessa begrepp och fraser återkomma.

Andra steget enligt Ahrne och Svensson (2015) är att reducera. Det gör man genom att välja och välja bort ur materialet. De menar att man ska skapa en god representation av materialet. Vilket betyder att man inte bara kan välja att ta med det som stämmer med ens tes utan också det som problematiserar den tesen. Eftersom jag inte har någon tes utan bara frågeställningar som i sin utformning inte förutsätter någonting, så kommer jag jobba med att ta med både negativa och positiva utlåtanden från informanterna om deras upplevelser av motivation.

Tredje steget enligt Ahrne och Svensson (2015) är att argumentera och det innebär att man använder sig av relevant allmänna och formella termer för att belysa vad man har funnit i materialet. En utgångspunkt man bör ha är att jag genom materialet kan bidra till litteraturen och inte bara att litteraturen kan bidra till mig.

4.6 Resultatens tillförlitlighet och äkthet

Reliabilitet och validitet är vanliga begrepp att använda vid bedömningen av kvantitativa undersökningar, det är dock många forskare som har kritiserat användandet av dessa i kvalitativa undersökningar (Bryman, 2011). Istället för att assimilera begreppen i min undersökning, då man måste lägga mindre vikt på vissa aspekter av begreppen, väljer jag att använda mig av ett alternativ till bedömning av kvalitativa undersökningar. För att bedöma resultatens kvalitet väljer jag att använda begreppen tillförlitlighet och äkthet som presenteras av Bryman (2011). Tillförlitlighet är uppdelat i fyra delkriterier som förklaras här nedan.

Trovärdighet (motsvarighet: intern validitet): Trovärdighet innebär att man som intervjuare säkerställer att man har uppfattat den sociala verklighet som informanten beskriver (Bryman, 2011). Jag stärker trovärdigheten i mitt arbete genom noggrann transkribering av det insamlade materialet. Jag stärker också trovärdigheten genom att använda mig av de begrepp som informanterna har använt och tolkar dessa i ljuset av relevant litteratur. Detta gör att informanternas upplevelser blir mätta genom existerande forskning.

Överförbarhet (motsvarighet: extern validitet): I och med sin utformning kommer detta arbetet inte att kunna bli överförbart. Anledning ligger i studiens begränsning. Arbetet är inte tillräckligt stort för att hinna få en så pass stor grund att man kan överföra det på andra situationer. Trots detta finns det en relevans i arbetet och i det

som informanterna tar upp. Jag har ändå jobbat med arbetets överförbarhet genom att använda informanter från olika sociala sammanhang. Detta gör att det insamlade materialet får en större bredd. Vidare har jag fokuserat på att ge en tät och fyllig beskrivning av informationen jag har fått av informanterna. Något som är bra för att stärka överförbarheten i en kvalitativ studie enligt Bryman (2011).

Pålitlighet (motsvarighet: reliabilitet): För att mäta pålitligheten behöver man visa att alla faser av arbetet redogörs (Bryman, 2011). Detta har jag gjort genom arbetet. Jag har också transkriberat intervjuerna samt fått arbetet granskat genom en handledare och en examinator.

Möjlighet att styrka och konfirmera (motsvarighet: objektivitet): Detta innebär att man försöker uppnå en så hög grad av objektivitet som möjligt i arbetet. Det är dock inte möjligt att vara helt objektiv i en samhällsvetenskaplig undersökning. Objektiviteten säkerställs istället genom att arbetet granskas (Bryman, 2011). Detta arbete har granskats av en examinator och har genom min handledare granskats genom arbetsprocessen.

Äkthet har sin utgångspunkt i informanterna och innebär att informanterna ska ha representerats på ett rättvist sätt. Äkthet mäts också i hur de medverkande har påverkats av sin medverkan (Bryman, 2011). Genom metoden semistrukturerade intervjuer har jag gett informanterna möjlighet att fokusera på vad som var viktigt för dem. Genom mina frågor hoppas jag på att informanterna har fått en djupare insikt om vad de har varit med om och jag hoppas att de, genom att läsa det färdiga arbetet, kan använda sig mina resultat och slutsatser.

4.7 Etiska frågor

Vetenskapsrådet (2014) presenterar fyra punkter inom forskningsetik. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitet och nyttjandekravet. Dessa presenteras här och också hur jag har jobbat med dem.

Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska man följa informationskravet, vilket innebär att informanterna meddelas om arbetets syfte och de medverkandes uppgift i studien. Detta gjordes genom ett informationsmöte där idén och syftet presenterades samt vad jag ville ha hjälp med. Andra gången gjordes det genom ett inlägg på sociala medier där syftet och idén med arbetet presenterades samt vad jag ville ha hjälp med. Vidare presenterades arbetet mer i detalj med var och en av informanterna innan intervjutillfället.

Informanterna lämnade sitt godkännande av sin medverkan genom att skriva under en samtyckesblankett. Detta är enligt Vetenskapsrådet (2014) samtyckeskravet.

För att informanterna skulle känna att de kunde prata fritt om deras upplevelser av en viss lärare, fick de skriva på en samtyckesblankett där det står att de är anonyma i studien. Jag har därför valt att kalla dem vid fingerade namn. På samtyckesblanketten skrev deltagarna på att de när som helst fick avbryta sin medverkan utan att behöva ange någon orsak. I samtyckesblanketten står det tydligt att deras identitet inte kommer att röjas och att det insamlade materialet inte kommer att vara tillgängligt för obehöriga. På detta sätt har jag arbetat med konfidentialiteten i arbetet och för informanterna.

Nyttjandekravet handlar enligt Vetenskapsrådet (2002) om att det insamlade materialet endast får användas för forskningsändamål. Något som också står med i samtyckesblanketten och som informanterna skrev under på.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av intervjuerna. Det kommer att göras genom de rubriker som finns i litteraturkapitlet för att det ska bli mer överskådligt och lättare att koppla ihop.

5.1 Autonomi

Lisa pratar om att självständighet i ett ämne nog hänger ihop med att bli självständig som människa och att det nog är en resa som tar lite tid. Sven tar i likhet med detta upp att han absolut inte var självgående i början när han var ung.

Utän i början gav han mig tydliga instruktioner: öva tills det är klart, spela igenom, trumpet grunder, skalövning. Den här vill jag att du gör nu 20 minuter, sen tar du paus i 10 minuter, sen kör du 20 minuter till, sen tar du någonting annat. Men det här 40 minuters program vill jag att du gör nu varje dag tills vi ses om två veckor igen, med äggklocka i princip. Och sen så byggde han på det, så att efter ett halvt år så hade jag ett program på en och en halv timme, två timmar. Det blev väldigt tydligt. Du övar det här såhär länge och så nästa. (Sven)

Sven säger att han var otroligt lite självgående de första åren men att han efterhand fick lära sig att dela upp sin tid själv.

Lisa tar upp en situation där hon skulle framföra ett svårt stycke och L1 sa ”Men du är ju pianist och då är det liksom såhär” (Lisa). Och det var något som betydde mycket för Lisa. Hon säger att hon själv aldrig hade satt det ordet på sig själv men att hon kunde känna ett större ansvar inför sig själv och inför andra, när hon kunde identifiera sig mer som pianist. Något som hon också säger har lett till självständighet. Sven var också med om en sådan situation när han upptäckte att han hade väldigt mycket teknikövningar i läxa och S1 sa: ”Ja men ska du bli trumpetare eller inte?” (Sven). Båda fick försöka titulera sig med titeln av en musiker. Vilket båda kommer ihåg väl och tar upp i intervjuerna som motiverande. Erik bekräftar att självständighet var viktigt för honom och att eftersom E1 inte jobbade med det så fick Erik själv göra sig självständig. Detta gjorde han genom att sätta upp egna mål.

Karl säger att han fick utrymme att spela den musiken han tyckte om på gitarrlektionerna. Enligt Karl utgick K1 ifrån hans intressen. Karl berättar att detta var en av anledningarna att det var kul på lektionerna. K1 jobbade med att Karl skulle lära sig plankor olika saker, att man inte skulle ta genvägar och söka upp alla ackord utan plankor från örat. Detta var något som gjorde att Karl kände att han fick en förståelse av

musiken. Hans svar på frågan, hur känslan av självständighet påverkade motivationen, svarade han.

Jag kände att då har jag också en plats att, inte skina kanske men en plats att få spela min musik. Jag vet att jag kan liksom. Och det visste jag inte att jag kunde innan jag började gymnasiet. Sen efter så visste jag att jag kan spela min musik. Jag såg mer möjligheter att kunna få ta plats liksom, även på scen och framför folk i mindre skala. (Karl)

Erik tar upp att han ibland frågade sig själv varför han höll på med musik. Han sa att han ställde sig den frågan för att bekräfta sig själv, för att bekräfta att han är bra på någonting. Detta började Erik göra i gymnasiet, något som stämmer överens med Lisas teori om att självständighet i ett ämne ofta sammanfaller med personlig mognad. Eriks analys är också liknande Karls, som kände att det var viktigt för hans autonomi att han fick känna att han kunde.

Lisa kunde inte märka att varken L1 eller L2 jobbade med att göra henne självständig, dock märkte hon det på en annan lärare som sa att hon inte skulle göra något för sin lärare utan att hon skulle göra det för sig själv. Och om hon inte ville så skulle hon lägga ner. Likt Erik och Karl så säger Lisa vidare att det var viktigt för henne att komma fram till vad hon ville och att hon inte gjorde det för någon annan. Hon saknar dock inte att L1 eller L2 inte jobbade med att göra henne självständig. Hon tar upp att hon var lite för ung för att kunna ta till sig ett självständigt synsätt, att det kunde man jobba med senare i gymnasiet eller som med den andra läraren på en folkhögskola. Lisa säger att hon ofta använder sig av de tekniker och metoder som L1 och L2 har lärt henne. Lärarna har här gett Lisa metoder som hon kan använda sig av när de inte är med.

Erik tar upp att han gärna hade velat att E1 hade jobbat mer med att göra honom självständig på sitt instrument.

Lisa säger att hon inte har haft någon lärare som vill knyta så starka band att eleven inte kan stå på egna ben. Hon säger också att det snarare var hon som sökte deras trygghet och att hon egentligen hade kunnat lite på sig själv mer.

5.2 Lärar- elevrelationer

Relationer fick stort fokus av informanterna, så här presenteras resultatet av lärar-elevrelationer med underrubriker utifrån vad informanterna har tagit upp. Rubrikerna är

”Betydelsefull relation”, ”Fortfarande kontakt”, ”Lyssnande dialog”, ”Lärare eller vän”, ”Gruppdynamik” och ”Läraren som förebild”.

5.2.1 Betydelsefull relation

Alla informanter tar upp att lärarna betydde väldigt mycket för dem. Sven säger till och med att S1 var som en fadersfigur inom musiken. Erik säger att han borde säga till E1 hur mycket han har betytt för honom.

Att han bara har varit med och, hur pretentiöst det än låter, format mig till den jag är. För under ganska lång tid så har musik och sådant ändå varit en ganska stor del av min identitet, och han har varit en sjukt stor del av allt jag har haft med musik att göra. Ja väldigt mycket, både dels för att han har varit sjyst och det har varit kul och såhär, men också påverkat ganska mycket av min personliga utveckling och formning. (Erik)

Erik säger att E1, om man räknar bort familj och släktingar, är den som har han har känt längst och som han fortfarande har en relation med.

5.2.2 Fortfarande kontakt

Sven, Lisa och Erik har fortfarande kontakt med sina lärare. Sven har spelningar med S1 och säger att han också kan vända sig till honom om han känner sig stressad och behöver sortera i sitt huvud. Lisa säger att L1 och L2 numera är bollplank för henne när det kommer till pianistiska och kör dirigerings aspekter. Erik tar upp att han ibland träffar E1 över en fika och att de ibland spelar ihop.

5.2.3 Lyssnande dialog

Första gången Karl hade gitarrlektion, så frågade K1 vad Karl tyckte om att spela. Sen satt de och bara pratade en hel lektion om vad Karl tyckte om för musik. Karl säger att K1 var väldigt noga med att möta varje elev, att han försökte anpassa lektionerna efter eleven. För Karl var det viktigt att de kunde skapa musik tillsammans på lektionerna. Karl kände att det personliga samtalet var viktigt för honom. K1 frågade ofta om hur studiesituationen var för Karl och tog tid att lyssna på honom. Karl kände att han kunde lasta av sig på gitarrlektionerna. För Karl blev gitarrlektionerna en stund där han fick släppa alla andra saker och bara fokusera på musiken. Enligt Erik så lyssnade E1 på hans behov. Erik sa vid en tid punkt att han kände att han var dålig på avista läsning och då erbjud E1 honom att komma till hans rum och jobba på det utanför lektionstid. Erik säger att det var viktigt för hans motivation. Eftersom Erik kände att det inte fanns så

många klassiska gitarrister i närheten, så blev E1 någon som Erik fick känna stöttning ifrån. Han säger att när han i efterhand har pratat med E1, så har han sagt att det roligaste i hans jobb var att hitta arbetssätt som skulle göra det kul för eleven.

Men att han ändå att han hela tiden har den målsättningen gör ju också att hans förhållningssätt till eleverna blir ganska sund. För han var mån om att folk ska trivas och tycka att det är kul. Och det är inte så himla avancerat egentligen, men jag tror inte att alla lärare har det i främsta rummet. (Erik)

Erik kunde känna att E1 hade ett lätt sätt att jobba med att få folk att trivas, något som var viktigt för Eriks motivation. Sven säger att det fanns en dialog på lektionerna, att S1 ställde frågor som gjorde att han kunde förstå hur Sven tänkte. Lisa tar upp att L2 hade en förmåga att se varje elev något som var betydelsefullt för Lisas motivation. Lisa säger också att hon byggde starka band mellan sig och L1 och L2 genom att de visade sig sårbara för varandra genom musiken.

5.2.4 Lärare eller vän

På en fråga om K1 var mest vän eller lärare svarade Karl att K1 fortfarande var noga med att Karl skulle få ett bra betyg och var noga med att han skulle förstå vad han behövde göra när han var på lektionerna. Så det var tydligt att han också var Karls lärare och inte bara en kompis. När Erik fick samma fråga svarade han att de från början hade en tydlig lärare- och elevrelation, men att när han fortsatte ha E1 i gymnasiet så gick relationen mer över till att närma sig en vänskapsrelation. Samtidigt säger Erik att det nog inte är helt sant att säga att det helt och hållet var en vänskapsrelation. Erik säger att han alltid såg upp till E1 och tog allt han sa på väldigt stort allvar. Jag frågade honom om hur motivationen var i början när det var mest en lärare- och elevrelation. Han svarade att det nog inte var så mycket motivation då. Han tyckte det var kul och att E1 var sjyst, men att han inte hade en tanke på motivation när han var yngre. Han säger dock att bara att tycka något är kul kan ju vara en motivation. När han senare svarar på frågan varför han fortsatte spela kommer han tillbaka till att E1 var sjyst och att det var kul. Erik sa att han började ta det på större allvar när relationen närmade sig en vänskapsrelation. Han kopplar också motivationen han fick senare till att han blev äldre och var i sammanhang där många andra övade mycket.

Sven säger att hans relation med S1 var helt klart en mästare- och lärlingsrelation. Och att den fortfarande kan vara det om de inte jobbar ihop. Sven säger att han alltid har

tyckt att det var bra att ha en väldigt auktoritär lärare, men att S1 också kunde dela personliga saker. Sven säger att den auktoritära stilen fungerar bra för honom.

Och jag tycker det funkar bra, för att det inte skadar om det är respektfullt. Han behandlar ju mig på ett mycket vuxnare plan än de andra lärarna jag har haft. Det var tydliga och konkreta förväntningar på mig. (Sven)

Sven säger också att det är viktigt att ha ett gott samarbete med sin lärare och att man ska ha bra personkemi. Att det är viktigt att läraren ser eleven. Lisa säger likt Sven och Erik att relationen mellan henne och L1 och L2 från början var en lärare- och elevrelation, men att de inte var auktoritära heller utan att de var mer som föräldrar. Lisa säger att L1 och L2 var ödmjuka och trygga i sig själva vilket gjorde att de fick respekt av Lisa. Lisa kunde känna att relationen med L1 blev mer lik en vänskapsrelation efter att hon haft ett uppehåll från lektionerna och sedan tog kontakt igen. Liknande med L2 då hon senare hade praktik på samma skola som L2 jobbade på. ”I och med att jag själv blev lite mer vuxen, kände jag att det började skifta” (Lisa). Hon tar också upp att hennes egen mognad kan ha en roll i att relationen gick mer åt att bli en vänskapsrelation.

5.2.5 Gruppdynamik

Karl är den ända av mina informanter som tar upp att det personliga mötet var viktigt för klassen i gymnasiet. Han säger att:

När jag gick musikklass så var det väldigt viktigt att vi i klassen mådde bra för att vi skulle kunna funka och samarbeta tillsammans och prestera tillsammans. Så därför var det väldigt viktigt för oss att vi hade någon som vi kunde prata med, som vi alla kunde prata med och som inte var en klasskamrat. För att stämningen i klassen skulle bli bra, och för att vi skulle kunna prestera på bästa sätt. Det var någonting som märktes i vår klass det funkade väldigt bra. För vi alla var väldigt tajta med våra lärare. Det var väldigt kul de sista två åren, då man hade lärt känna dem. Vi kunde prestera både i musiken och i andra ämnen, just för att det fanns en go känsla i klassen. Och det tror jag mycket beror på det här mötet mellan elev och lärare. Där fick i alla fall jag ut mycket från våra samtal mellan mig och min mentor. (Karl)

Karl tar även upp att han tror att den bra känslan som fanns i klassen, som kom av det personliga mötet med en lärare, hade positiva följder för hur klassen presterade i andra ämnen.

5.2.6 Läraren som förebild

När jag frågade hur viktigt det var för Karl att K1 kunde mycket, så svarade Karl att det inte var så viktigt. Men att det fortfarande är svårt att börja spela om man inte har någon förebild. Det viktigaste för Karl var att de hade kul och att Karl fick lära sig och utvecklas. Erik svarade att S1 hade bra kunskap i ämnet, men att han när han gick sista året på gymnasiet kände att han kunde ligga på en nivå inte så långt ifrån sin lärare.

Jag kommer ihåg att han sa någon gång att "Det är himla kul att undervisa dig, för nu har vi kommit så långt att man inte behöver välja stycke efter svårighetsgrad. Utan att man kan ta bara det som skulle vara bra att spela". Och där någonstans kanske det var ett tecken på att vi var kanske på samma nivå. Att det han kunde spela kunde jag också typ spela. (Erik)

När Erik kom till musikhögskolan kände han att det var ganska skönt att hans nya lärare kunde massa saker som inte Erik kunde. Han tar upp att för sin egen utvecklings skull så hade det nog varit bra om han hade fått en lärare som mer tydligt hade mer kunskaper i ämnet de sista åren på gymnasiet. Erik säger också att om han inte hade fått en ny lärare efter gymnasiet så tror han att hans utveckling hade stagnerat. Samtidigt säger Erik att det påverkade hans motivation positivt att han närmade sig E1s nivå. Han säger att de mer kunde bolla idéer och musikaliska förslag. Erik kunde komma med frågor som han kände kunde utmana E1. Erik tar också upp att han kände sig motiverad av att känna att han var lika bra som E1. Han avslutar med att säga:

Rent kunskapsmässigt eller vad man ska säga, kanske det inte var optimalt att vi började ligga på samma nivå mot slutet. Men för min motivation tror jag inte att det var någonting negativt. Det hade kanske blivit det på sikt. Och det hade fortsatt så i flera år. Men där var det nog så att jag tyckte att det var ganska kul. (Erik)

Sven tar upp att det var viktigt för hans motivation att han fick se S1 spela. Han säger att S1 blev en tydlig målbild för hur en frilansande trumpetare, med mycket jobb, kan låta. Lisa svarade att L1 och L2 hade en djup kunskap i ämnet som de undervisade i. Att de jobbade både med teknik och tolkning av musiken. Lisa blev likt Sven väldigt motiverad av att se att det fanns någon som kunde otroligt mycket inom ett ämne och att hon genom det kunde lära sig jättemycket. När Lisa fick höra L1 spela ett vackert stycke på piano kunde det räcka som motivation för Lisa. Hon kunde känna att hon också ville kunna spela som L1. Lisa säger att hennes lust att lära sig bottnar i hennes nyfikenhet.

5.3 Balanserade läxor

Här presenteras resultatet av informanternas svar angående läxor och läxornas påverkan på deras motivation. Det görs utifrån kategorier som informanterna valde att fokusera på. Dessa kategorier är ”Utgå ifrån låtar eller övningar” och ”Höga eller låga krav”.

5.3.1 Utgå ifrån låtar eller övningar

Lisa säger att med L1 så utgick de nästan alltid ifrån en låt när hon fick sina läxor. L1 hittade det som hon behövde öva på genom olika stycke. Hon säger att hon i efterhand kan se att det var viktigt för hennes motivation att det var just låtar som de utgick ifrån. Samtidigt säger Lisa att hon också hade blivit motiverad om L1 hade gett en övning och sedan sagt vad man lär sig på den och var det är bra för. Lisa säger att L1 jobbade både med det musikaliska och det rent tekniska i låtarna som Lisa övade på. Hon säger att det tekniska, musikaliska och känslomässiga sitter ihop. Erik säger också att hans läxor nästan alltid var musik. Han tar ett exempel när han tog lektioner i trummor och inte fick röra ett trumset på ett halvt år, utan han fick bara läxor som innebar att han skulle spela på en övningsplatta. Erik beskriver upplevelsen som fruktansvärd och att det var brutalt tråkigt. Han säger att E1 gjorde att läxorna blev kul för att de jobbade med musik hela tiden. Han upplever att han genom deras sätt att jobba med musik hela tiden fick en känsla för musikaliskt uttryck som han kanske inte hade fått om de jobbat på något annat sätt. Samtidigt känner han att han kanske hade fått bättre teknik om han hade jobbat mer med etyder eller annat, men att han förmodligen inte hade tyckt att det var lika kul och att han antagligen inte hade fortsatt spela då.

Sven har en annan erfarenhet. Han ville spela ett stycke men S1 ansåg att det var för svårt för honom. S1 ville att Sven skulle börja från grunden, så han fick en väldigt grundläggande övning som han skulle göra i 40 minuter om dagen. Sen byggde S1 vidare på det, så att övningspasset blev längre och längre. Tillslut ca två timmar långt. Programmen byttes också ut, så att Sven hade ett program i ca två månader sen byttes det ut till ett annat. Parallellt med detta hade då hade de stycken som de jobbade med. Sven säger att det är många som kan tycka att det är tråkigt att öva teknik, men eftersom S1 var så engagerande i övningarna så blev det motiverande. Han säger också att eftersom han kunde se att S1 tyckte att det var viktigt med övningarna så blev han motiverad att göra dem.

Jag har alltid sett upp till mina lärare väldigt mycket, så blev jag motiverad till att göra övningarna. Och jag förstår att det var viktigt för jag hade en förebild som var bra på det, och då var det skit samma att det inte var så många andra som gjorde det. (Sven)

Sven säger här att det handlar en del om att ha sin lärare som förebild. Sven kopplar ihop att eftersom S1 var så bra och han tycker att de här övningarna är viktiga, så ska jag göra dem.

5.3.2 Höga eller låga krav

L1 ställde väldigt höga krav på Lisa vilket hon först säger var bra och sedan fortsätter säga att det kunde vara jobbigt när det var något speciellt som L1 eftersökte som inte Lisa lyckades få till. Hon säger till och med att hon kunde få jättemycket ångest på sådana lektioner. Hon har nu i efterhand börjat funderat över om hennes prestationsångest har något att göra med att hon kände så på lektionerna. Sven tyckte det var bra att få höga krav på sig, och att man sen kunde diskutera runt dessa krav på lektionen. Han säger att han inte klarade alla kraven men att man ändå kunde jobba utifrån där han var och det han hade klarat. Sven tyckte att det gjorde att det blev väldigt intressant med trumpet, när man jobbade på det sättet. Karl upplevde att han alltid blev utmanad genom sina läxor, han kände att han alltid var nyfiken på vad som mer fanns att lära sig om gitarr. Han säger att K1 såg Karls svagheter och pushade honom till att jobba på dem. Erik kände att hans läxor ibland snarare var för svåra än för lätta. Erik säger att han blev triggad av att ha svåra läxor, att han var så pass mycket tävlingsmänniska att det gav honom motivation.

5.4 Mål

Här presenteras resultatet av informanternas motivation utifrån mål. Detta görs med hjälp av kategorier och underrubriker som informanterna tog upp. Först kommer elevens egna mål sen lärarens mål och sist gemensamma mål.

5.4.1 Elevens egna mål

Karl fick själv sätta upp mål som sedan undervisningen utgick ifrån. Erik tar också upp att han satte upp egna mål, men det var mål som inte undervisningen utgick ifrån utan som Erik hade för sig själv. Erik satte upp ett mål i gymnasiet som innebar att han skulle öva på alla läxor tills de blev så bra att han kunde framföra dem. Erik säger att de målen som han satte upp för sig själv i gymnasiet var viktiga för honom. Han säger

också att hans strävan efter att bli bra var ett mål i sig. Han säger att han kunde känna att han rörde sig framåt genom de målen som han satte upp för sig själv. Erik säger att detta blev hans egen motivation. Men han säger också att E1 skapade en atmosfär som tillät att han hade sina egna mål.

Sven tar upp att han kunde se hur långt S1 hade kommit och gjorde det till ett mål för sig själv. Det är något han tar upp som mycket motiverande. Liknande det kunde Lisa känna sig motiverad av att höra L1 spela. Hon kunde känna att hon också ville kunna spela så, vilket är ett mål i sig.

5.4.2 Lärarens mål

S1 jobbade inte med uttalade långsiktiga mål, utan mer med korta mål som hur långt Sven skulle komma till nästa vecka. Erik säger att E1 inte heller hade några uttalade mål. L2 jobbade inte heller med uttalade mål, men Lisa säger samtidigt att hon kunde känna av vad hon ville med kören. L1 jobbade mer med uttalade mål.

5.4.3 Gemensamma mål

Karl säger att de varje termin skrev upp de målen de hade för terminen. K1 frågade bland annat vad Karl ville få ut av terminen. K1 utgick ifrån Karls intressen i dessa mål. Sedan kopplade de ihop de med kursplanen för att se vad som måste vara med och om det gick bra genom de mål som redan var uppsatta. Detta arbetssätt gjorde att Karl kände sig inspirerad och motiverad att lära sig mer. Karl pratar också om att de hade långsiktiga mål genom att jobba tematiskt i ett antal veckor. Kortsiktiga mål jobba de med genom kursplanen. Där kopplade K1 ihop kursplansmålen med läxorna. Karl kände att det var lättare att motivera sig med kortsiktiga mål. De långsiktiga målen kunde kännas väldigt stora medan det var lättare att greppa kortsiktiga mål, och man kunde jobba med kortsiktiga mål utefter varje lektion. Karl ta upp att han vid ett tillfälle hade valt ett för svårt mål, i form av ett stycke. Detta mål nådde aldrig Karl till. Jag frågade hur det hade påverkat Karls motivation att ha ett för svårt mål. Och han svarade att det inte hade påverkat Karl negativt utan de kunde ofta komma tillbaka till detta stycke för att analysera små sektioner av det. Lisa säger att hon med L1 ofta jobbade mot framförande som mål. Det kunde vara musikcaféspelningar på skolan eller på andra ställen mer offentligt. Med L2 var det olika konserter vid jul, vår, och skolavslutningar. Detta var något som Lisa säger var jättemotiverande.

6. Diskussion

Här följer diskussionen där resultaten kopplas ihop med litteraturen som presenterats tidigare i arbetet och diskuterar dessa utifrån frågeställningen. Det dras också slutsatser och diskuteras utifrån det man kan se i resultatet och litteraturen med utgångspunkt ur frågeställningen. Detta görs med samma rubriker som i litteraturkapitlet och resultatkapitlet.

6.1 Autonomi

I detta kapitel diskuteras motivation utifrån tidigare forskning och det som kom upp under intervjuerna med informanterna om autonomi. Detta görs under rubriker som har kommit fram under analysarbetet av materialet. Rubrikerna är ”Mognad”, ”Ansvar” och till sist en ”Sammanfattning om autonomi”.

6.1.1 Mognad

Resultatet visar att ingen av de fyra informanterna kände att de var autonoma i början. Lisa tar upp en egen teori om det. Hon säger att självständighet i ett ämne nog hänger ihop med att bli självständig som människa. Det är något som stämmer överens med Karlssons (2002) forskning som visade att det finns en koppling mellan en persons mognad och autonomi. Det handlar bland annat om att yngre barn inte kan styra sitt eget lärande på samma sätt som äldre barn eller vuxna. Informanterna uttryckte i intervjuerna att de blev mer och mer autonoma ju längre de studerade hos sin lärare. Utifrån Karlsson (2002) kan man alltså tolka att progressionen inom autonomi hos eleverna kan ha berott på att situationen var ny för eleverna när de var yngre. Det verkade vara en naturlig utveckling att ju mer bekväma informanterna blev i respektive undervisningssituation och med sitt instrument, ju mer autonoma blev de. När de fick lära sig mer om sitt instrument, så fick de också veta vad mer de kunde lära sig och det blev då lättare att ta egna steg mot att bli autonoma.

6.1.2 Ansvar

Lisa och Sven tar upp att de fick motivation av att få titulera sig som musiker, och att deras lärare uppmuntrade till det. Lisa säger att hon kände ett större ansvar när hon fick använda den titeln på sig själv. Att ge en person ansvar för en uppgift är enligt Pink (2010) ett sätt att skapa autonomi. Utifrån intervjuerna kan det utläsas att detta var något

som L1 och S1 gjorde. De gav ansvaret för uppgiften som stod i fokus, och genom att titulera sina elever som musiker kände eleverna att det var deras ansvar att göra den bra, som en musiker hade gjort. Karl säger liknande detta att han kände att självständighet påverkade motivationen positivt. Han kände att han fick en plats att spela sin musik på och att han fick ta plats. Utifrån vad informanterna tar upp och det som Karlsson (2002) säger om kopplingen mellan mognad och autonomi, så är det viktigt att som lärare vara medveten om att man inte bör fokusera på att göra eleverna autonoma när de är allt för unga. Och det svåra blir då att avgöra när eleverna är redo för att ha detta fokus. Men genom att ha skapat en bra relation, så kan man som lärare avgöra när eleven är tillräckligt mogen för det.

Erik berättar att autonomi var viktigt för honom men att E1, enligt Eriks upplevelse, inte jobbade med metoder för att framhäva Eriks självständighet. Erik hade istället egna metoder för att bli mer självständig. Han var inte medveten om att han jobbade mot självständighet med dessa metoder, men i efterhand kunde han se att det var det han gjorde. Erik frågade sig själv varför han höll på med musik och genom detta fick han helt oberoende av någon annan bekräfta för sig själv hur stor hans motivation var för musik. West (2013) tar upp att det är viktigt för självständigheten att man har ett val i sin situation. Erik skapade sig en situation där han tvingade sig att motivera varför han lade så mycket tid på musiken. I intervjun sa Erik att han kände att han var tvungen att ta tag i vissa saker inom gitarrspelandet på egen hand, och att han genom det var tvungen att bli mer självständig. Det blev på något sätt en omedveten och passiv metod som E1 använde, som gjorde att Erik började jobba med sin egen självständighet. Något som både skulle kunna göra att eleven följer läraren och inte lär sig det som är viktigt för eleven eller, som i det här fallet, triggar eleven att ta egen initiativ.

Inte heller Lisas lärare L1 och L2 jobbade, enligt Lisas upplevelse, med att göra Lisa självständig. Något som hon dock inte saknade, då hon ansåg sig för ung för att kunna ta till sig ett autonomt synsätt. Resultatet visar ändå att L1 och L2 har påverkat hur Lisa senare jobbar med sitt instrument. Genom att Lisas lärare använde tekniker och metoder som Lisa förstod, så kunde Lisa bli mer självständig. Hon kunde i efterhand plocka upp metoder och övningstekniker om det var något specifikt hon behövde öva på just då. Det tyder på att Lisa själv kunde analysera sin situation och välja ut övningar som passade just då. Karlsson (2002), West (2013) och Pink (2010) tar upp att det är viktigt att ha ett val när man jobbar med autonomi. Detta kunde Lisa göra med hjälp av de metoder och tekniker som L1 och L2 hade lärt henne.

6.1.3 Sammanfattning om autonomi

Sammanfattningsvis syns det i resultatet att autonomi var viktigt men inte avgörande för informanterna, och egentligen bara när de blev lite äldre. Lärarna verkade jobba väldigt lite med att göra deras elever autonoma. Om detta var medvetet eller inte går inte att avgöra av resultatet. Informanternas svar visar att autonomi blev viktigare och viktigare ju äldre de blev. Detta för att det blev viktigt att lära känna sitt instrument och vad instrumentet kan göra för att själv kunna jobba med att bli bättre på det. Och denna process att lära känna sitt instrument kan i sin tur föda autonomi. Motivationen blev i informanternas fall ett redskap för att nå till autonomi. Snarare än att autonomi ledde till motivation.

6.2 Lärare- och elevrelation

Genom studien kan vikten av relationen mellan elev och lärare bekräftas, dels genom tidigare forskning men också genom att informanterna själva tog upp just detta ämne. Informanterna hade ofta väldigt mycket att säga om relationen till sin lärare och det verkade som att det var den viktigaste motivationsfaktorn för dem. Sven tar upp att S1 var som en fadersfigur inom musiken och Erik att E1 påverkat mycket av hans personliga utveckling och formning.

6.2.1 Fortfarande kontakt

Tre av informanterna har fortfarande kontakt med sina lärare. Sven och Erik har ibland spelningar med respektive lärare. Denna vidare kontakt tyder på att relationen mellan läraren och eleven var väldigt viktig och att det kanske var något mer än bara en lärare och elevrelation. Den nuvarande relationen mellan informanterna Lisa, Erik, Sven och deras lärare L1, L2, E1 och S1, låter mer som en vänskapsrelation eller att de är kollegor. Just aspekten av att bli kollegor, antyder på många olika delar av motivationen som tas upp här i studien. Dels respekten som var viktigt för en deltagare i Pitts (2004) studie, dels att det är viktigt för motivationen att läraren vill jobba med eleven (Pitts, 2004) och att läraren tycker om att jobba med eleven (Sichivitsa, 2007). Hamre och Pianta (2006) tar upp att en bra relation med sin lärare gör att eleven kan känna sig mer kompetent, vilket för Erik och Sven visar sig rent praktiskt genom att deras lärare har spelningar med dem.

6.2.2 Lyssnande dialog

Alla informanterna tar upp som viktigt för dem att deras lärare lyssnade på dem. När vi i intervjuerna började prata om deras lärare kom vi väldigt lätt in på just relationen mellan de två. Och merparten av intervjuerna handlade om just relationen mellan läraren och eleven, något som tyder på att det var väldigt viktigt för informanterna. Hamre och Pianta (2006) säger att det finns olika sätt man kan jobba med relationen mellan lärare och elev och att ett par av dem är att intressera sig för vad eleven gör utanför skolan och prata om det. Ett annat sätt är att göra sig tillgänglig för eleven. Detta var något som Erik tar upp som viktigt för honom. Han kunde komma, utanför lektionstid, till E1 och be om hjälp med saker. Genom detta arbetssätt så visade E1 att han tog Erik på allvar och att det som Erik kände att han ville jobba med ansåg E1 vara relevant. Det visar på respekt från E1 till Erik. Detta förhållningssätt gör också att det blir lätt för eleven att komma till sin lärare med saker hen vill ha hjälp med, vilket gynnar relationen dem emellan. Lisa tar också upp att hennes lärare och hon kunde bygga starka band genom att vara öppna och sårbara för varandra. Detta visar på att de litade på varandra i deras relationer. Pitts (2004) har gjort en studie som visade att elever i en trygg miljö vågar experimentera mer med deras musik. Precis som West (2013) säger så är det viktigt att uppgifterna som eleven ska utföra ligger på en nivå som utmanar eleven. Detta för att eleven ska lära sig så mycket som möjligt. Och för att våga ligga på den nivån behöver man som elev ha en bra och sund relation med sin lärare. Genom att Lisa och hennes lärare vågade visa sig öppna och sårbara för varandra, så skapade de en atmosfär där det var tillåtet att testa och misslyckas. Något som var viktigt för Lisa och hennes motivation.

6.2.3 Lärare och elev eller vän

Informanterna sa i intervjuerna att de inte hade en vänskapsrelation i början utan att de var mer lärare och elev. Något som med tiden mer och mer gick åt en vänskapsrelation. I intervjuerna uttrycker Sven och Lisa att deras lärare, S1 och L1 var tydliga med att de var lärare och Sven och Lisa eleverna. Erik och Karl fokuserar mycket på att deras lärare var sjysta och att de hade kul, men lyfter samtidigt fram att det inte var någon vänskapsrelation. Det intressanta är att det inte verkar vara någon skillnad i hur de i det stora hela upplevde sig motiverade. Sven säger att han kände att han blev bemött på ett vuxet sätt när S1 var tydlig med vad hen förväntade sig av Sven. Sven kallar detta för att hans lärare var auktoritär. Något som i intervjun framstår som något positivt för

Sven. Erik säger att han egentligen bara fortsatte spela för att E1 var sjyst. Lisa kände att L1 och L2 var ödmjuka och trygga och att hon därför fick respekt för dem. Och även om informanternas upplevelser av lärarna och deras sätt att bemöta eleverna är väldigt olika, så lyfter alla fram att just deras lärare var en viktig motivationskälla för dem. Sichivitsa (2007) kunde se i sin studie att det var viktigt för elevernas motivation och värdering av musik, att jobba både med det akademiska och det sociala. Alltså att det var viktigt att läraren kunde ställa krav och vara akademisk samtidigt som läraren kunde jobba på att få en bra relation med eleven. Detta är även något som var tydligt hos samtliga informanter och deras lärare i denna studie. Enligt eleverna var deras lärare tydliga med att relationen i början var en lärar- elevrelation. Eleverna upplevde sedan att lärarna jobbade mer och mer med att få en god och respektfull relation med eleven.

6.2.4 Gruppdynamik

När Karl tog upp att det personliga mötet hade konsekvenser för klassens gemenskap blev jag lite överraskad. Det var inte något som fanns med bland frågorna i intervjuguiden. Men för Karl var det tydligt att klasskamraternas goda relationer med deras lärare gjorde att de presterade bättre ihop som klass och att stämningen i klassen var god. Hamre och Pienta (2006) tar också upp att elever som har bra relationer med sina lärare har större chans att känna sig säkra i en skolmiljö och forma bra relationer med klasskamrater. Det visar att goda relationer kan sätta stämningen i en grupp på samma sätt som en dålig relation kan göra så att en hel grupp känner sig obekväma.

6.2.5 Läraren som förebild

Lisa och Sven tar upp att de blev väldigt motiverade av deras lärares kunskaper i musik. Sichivitsa (2007) och Pitts (2004) tar båda upp i deras studier att det var tydligt att eleverna blev positivt påverkade av att deras lärare var skickliga på deras instrument. I intervjuerna höjde inte Erik och Karl upp sina lärares kunskaper som Lisa och Sven gjorde, utan de svarade att det inte var den viktigaste motivationsfaktorn. Erik märkte, när han studerade för E1, att han och E1 började ligga på ungefär samma kunskapsnivå efter ett tag, något som han säger var positivt för sin motivation. Resultatet visar tydligt att informanterna såg upp till sina lärare, både kunskapsmässigt och som personer. Även om det kunskapsmässiga inte alltid låg på en jättehög nivå. Resultatet visar också en tydlig skillnad mellan informanterna, i hur mycket de behövde ha den sortens förebild för sin motivation. Förebildsaspekten av relationen var helt enkelt olika viktig för

informanterna. Det kan vara så att det är på grund av att E1s och K1s kunskaper inte låg på en jättehög nivå som Erik och Karl inte tyckte att det var viktigt för deras motivation. Frågan är om deras motivation sett annorlunda ut om de hade haft lärare med jättehög kunskapsnivå. Det blir samma fråga gällande Lisa och Sven. Hade deras motivation sett annorlunda ut om deras lärare hade haft en lägre kunskapsnivå? En tanke är att de letar motivation och att de finner det i det läraren är bra på. Jag kommer att diskutera det mer i slutsatsen (se 6.6).

6.2.6 Sammanfattning om relationer

Det är lätt att se i resultatet att relationen var viktig för eleverna. Det var oftast det första som informanterna började prata om vid intervjuerna och det fanns väldigt mycket tidigare forskning på ämnet. Allt detta bekräftar att det är viktigt att jobba med relationen mellan lärare och elev, för det påverkar motivationen väldigt mycket.

6.3 Balanserade läxor

Här diskuteras balanserade läxor utifrån rubriker som har kommit fram genom analys av resultatet och tidigare forskning. Ämnena som diskuteras är ”Musikalisk eller teknisk läxa”, ”Krav” och sen kommer en ”Sammanfattning om läxor”.

6.3.1 Musikalisk eller teknisk läxa

Lisa och Erik tar upp att de nästan alltid utgick ifrån låtar när de fick läxor. Båda två kunde efterhand se att det var viktigt för deras motivation. Erik säger att han förmodligen inte hade fortsatt om han bara hade fått skalövningar och andra läxor som inte var så musikaliska. Burak (2014) talar om att man kan dra slutsatser mellan minimal övning och att läxor inte matcher elevens nivå. Även om det Burak (2014) talar om är balansen mellan för svår eller för lätt läxa, så visar resultatet att det även är viktigt när det gäller balansen mellan musikalisk eller teknisk läxa. Enligt Erik hade en fel balans mellan musikalisk och teknisk läxa kunnat göra att han slutade med musik. Erik får här fram det otroligt viktiga i att förstå vad en elev får motivation av. Genom att kunna skapa utrymme för elevens motivation i undervisningen och i läxorna, så kan eleven känna att den har kontroll och på det sättet få motivation. Något som också West (2013) tar upp i sin forskning. Erik kan i efterhand också se att hans musikaliska uttryck och känsla för musikalitet utvecklades mycket med E1. Däremot fick han inte med sig lika mycket av den tekniska färdigheten. Karl tar inte upp direkt att hans läxor hade

utgångspunkt ur låtar, men han antyder det genom att ta upp exempel där läxan varit i form av låtar. I litteraturen kring läxor handlar det mycket om att hitta rätt nivå för eleven, inte för lätt och inte för svårt (Burak, 2014: Karlsson, 2002: West, 2013). Informanterna Lisa, Erik och Karl tar också upp balansen mellan en musikalisk läxa och en teknisk läxa. Detta går att koppla till för lätta eller för svåra läxor, då man kan se att de elever vars lärare fokuserade på musikaliska läxor fick svårare för tekniska läxor. Enligt Sven så fick han mer tekniska läxor än musikaliska. Han blev motiverad av S1s engagemang kring dessa övningar, och att S1 tryckte på att det var viktiga övningar. Där Lisa, Erik och Karl kunde hitta motivation i själva läxorna kunde Sven hitta motivation genom sin lärare. Båda dessa källor av motivation verkar ha fungerat för informanterna, men på olika sätt. Att ha motivation för en viss läxa kan ge mycket spelglädje och generera att eleven vill fortsätta spela. Däremot kan det bli svårt att få motivation när det kommer till mer tekniska läxor om eleven upplever att det är svårare. West (2013) skriver att när en läxa upplevs för svår kan motivationen sjunka. Erik tar upp att han kunde se att han var bra på att uttrycka sig musikaliskt men att han fattades lite kunskap inom just det tekniska, något som också kan vara en fara med detta arbetssätt. Att som Sven, när han fick tekniska läxor, få motivation genom sin lärare kan också vara ett bra fokus att ha. Detta för att tekniska läxor i sig inte alltid är så inspirerande. Detta kan vara för att de kan upplevas som svårare men också för att de enligt vissa kan upplevas som tråkigare. Dock kan det också få bakslag om läxorna är mest tekniska och läraren inte kan eller orkar vara så engagerad som krävs för att hålla uppe elevens motivation. Kort sagt låter det som att om eleverna får motivation från läraren, så krävs det mer av läraren. Men om eleverna får motivation av själva läxan, så kan man få spelglädje av motivationen och motivation av spelglädjen.

6.3.2 Krav

Alla informanterna upplevde att de fick läxor som var utmanade. Och alla säger att det var bra för dem. Sven säger att han inte alltid klarade kraven som läraren hade satt, men att de ändå kunde jobba och diskutera utifrån det. Något som inte stämmer överens med studien som West (2013) har genomfört. Den studien visade att om läxan blev för svår kunde elevens motivation sjunka inför att utföra uppgiften. Sven tar istället upp att han gjorde så gott han kunde och att de sedan jobbade utefter hur långt han hade kommit. Sven hade en auktoritär lärare och han arbetade på ett sätt som passade Sven. Man kan som lärare bli bra på att bemöta elever på ett sådant sätt att man inte behöver känna för

mycket press över om läxan var för svår. Något som S1 verkade lyckas med. Lisa tar i kontrast till detta upp att hon kunde få ångest av att få för mycket press på sig, när det kom till uppgifter som hon inte klarade av. Erik och Karl tar båda upp att de blev triggade av utmanande läxor. Eriks, Karls och Lisas upplevelser kring rätt nivå på läxorna verkar ligga i linje med Buraks (2013), Karlssons (2002) och Wests (2013) forskning där de lyfter fram att det är viktigt att eleven kan känna att hen har kontroll på en uppgift. Det är intressant att se att Lisa, som beskriver sina lärare som ödmjuka och öppna, ändå kan få ångest över för svåra läxor. Medan Sven, som beskriver S1 som auktoritär, kan ta för svåra läxor med ro. Det kan här bero på lärarnas sätt att jobba likväl som elevernas personligheter.

6.3.3 Sammanfattning om läxor

I den tidigare forskningen och litteraturen tar forskare upp att det är viktigt att reflektera över balansen mellan för svåra eller för lätta läxor. Genom resultatet kan man se att informanterna var överens om att de trivdes bra med att bli utmanade i läxorna. Resultatet visar också att balansen mellan musikaliska och tekniska läxor var viktig för informanterna. Det var dock olika vad eleverna föredrog. Sven pratade mycket om sina tekniska läxor och de andra informanterna om de musikaliska läxorna, som motiverande. Lärarens attityd mot de olika läxorna kan vara det som gör att eleverna känner att de får motivation av olika läxor. S1 fokuserade mycket på tekniska läxor vilket kan ha spelat in på Svens känsla för just dessa läxor.

6.4 Mål

Mål diskuteras här med rubriker om "Egna mål", "Gemensamma mål" och sedan en "Sammanfattning om mål".

6.4.1 Egna mål

Varken S1, E1 eller L2 jobbade med att ge sina elever mål att nå. Erik tar upp att mål ändå var viktigt för honom, så därför skapade Erik egna mål som han använde som motivation för sig själv. Eriks mål bestod i att han vid varje läxa skulle lära sig den så bra att han kunde framföra den för publik. Karlsson (2002) säger att mål bör kopplas till att bemästra en uppgift och inte vara kopplat till ett slutresultat. De mål som Erik beskriver ser ut att vara kopplade till ett slutresultat vilket skulle innebära att han får minskad motivation att fortsätta efter att han klarat målet. Men Erik säger också att

strävan efter att bli bra är ett mål i sig, vilket snarare är ett mål kopplat till att bemästra. Erik kunde, kanske på grund av att han hade båda dessa mål, motivera sig till att lära sig mer.

Sven hade också egna mål då S1 inte jobbade med det. Men hans mål gick mer ut på att S1 blev en målbild för Sven. Lisa tar också upp att hon hade sina lärare som målbilder. Något som man kanske kan koppla ihop med att just Sven och Lisa ansåg att deras lärare kunde väldigt mycket om just musik. Karlsson (2002) tar upp att det är viktigt att man inte sätter för svåra eller för lätta mål. Det kan ha varit så att Lisa och Sven såg sina lärare spela och blev triggade till att också bli så bra. Lisa och Sven kunde tänka att eftersom deras lärare klarade det så kunde de också lära sig det. Samtidigt kan en annan elev bli nerslagen av att läraren är så bra att eleven känner att hen aldrig kan komma dit och ger då upp istället. Det är här viktigt att som pedagog vara uppmärksam på detta och lägga vikt vid det som eleven uppfattar som mest motiverande.

6.4.2 Gemensamma mål

Den enda som egentligen jobbade med mål var K1. Karl och K1 satte tillsammans upp mål för varje termin som de skulle jobba utefter. Dessa utgick ifrån vad Karl ville. Karl tar upp att deras jobb med mål gjorde honom motiverad till att öva. Eccles (1982) tar upp att det är viktigt att eleven får vara med och sätta mål. Något som fungerade bra i Karls fall. Det låter på Karl genom intervjun att det var samarbetet mellan K1 och Karl som var en nyckel till att arbetet med mål blev bra. Karl fick vara med och göra mål som han inspirerades av och K1 jobbade med att koppla ihop dessa med kursmålen. Karl gjorde vid ett tillfälle ett för svårt mål för sig själv, genom en låt han ville klara av. Men han säger själv att han inte tappade motivation på grund av det utan att de ofta kunde komma tillbaka till stycket och analysera små delar av det. Det läraren gjorde, som Eccles (1982) också anser vara viktigt, var att fortfarande ha med Karls mål i undervisningen även om det var för svårt. Istället för att avskaffa målet helt bröt läraren ner det och använde sig av små delar av låten, så att Karl kunde känna att målet ändå var användbart utan att egentligen inte klara det.

6.4.3 Sammanfattning om mål

Mål var något som informanterna pratade väldigt lite om. De svarade att deras lärare inte jobbade med det (i alla fall inte uttalade mål). Det kommer dock fram att de själva

hade mål som var viktiga för deras motivation. Det handlade framför allt om att ha sin lärare som förebild och som någon att likna inom musik.

Det finns en balans, när det handlar om mål, som lärare behöver vara medvetna om. Som pedagog kan man ha en ganska klar bild av vad en elev klarar av. Elevens känsla av vad hen klarar kan vara avgörande för att det ska bli ett bra mål, som eleven kan få motivation av. Detta kan kopplas ihop med elevens självbild och självförtroende. Har eleven lågt självförtroende och dålig självbild kan det vara svårt att ha ett svårt mål, även om läraren vet att eleven klarar av det. Då kan eleven lätt ge upp. Det kan på samma sätt bli svårigheter på andra hållet om eleven känner att hen är bättre än vad hen är och känner att hen får ett för lätt mål. Även om läraren vet att detta är på en lagom nivå som utmanar eleven, så kan eleven ge upp och tycka att det blir tråkigt.

6.5 Motivationsaspekter kopplat till varandra

Många av dessa motivationsaspekter kan kopplas till varandra. Exempelvis läxor och mål. Det är svårt att inte kommentera mål när man som lärare ger läxor. Läxan ska ju leda någonstans, och på många sätt är en läxa ett kortsiktigt mål. Den tidigare forskningen och litteraturen visar också att autonomi är viktigt för hur man tar sig an läxor och mål. Ju mer autonom man är desto lättare är det att se syftet med en läxa och hur man kopplar den till de mål man har. Relationen blir på något vis en grund för att allt detta ska fungera. Om eleven litar på sin lärare kan det bli lättare att ta sin läxa eller ett mål på allvar.

6.6 Slutsats

Slutsatsen presenteras med hjälp av ”Frågeställningen” och sedan ta upp ”Övriga slutsatser” som kommit upp under studien.

6.6.1 Frågeställningen

Studien ville undersöka vilka motiverande faktorer som en elev upplever att en lärare använder sig av i musikundervisningen och vilka andra faktorer som en elev blir motiverad av. I denna del av studien dras det slutsatser utifrån forskningsfrågan som presenterades under Frågeställning (se 2.).

En av de motiverande faktorerna som eleverna tog upp var att lärarna på olika sätt byggde goda relationer med sina elever och det är denna motiverande faktor som är tydligast hos informanterna. Det handlade om att läraren såg och intresserade sig för

eleven. Det verkade också vara viktigt att eleven kände att den blev tagen på allvar även när eleven var ung. Lärarna har olika tydligt använt sig av läxor för att motivera. Vissa lärare ger tydligt läxor med fokus på att motivera eleven till att öva medan andra ger läxor med tydligt fokus på att eleven ska lära sig sitt instrument. Oavsett vilket fokus lärarna har haft på läxorna, så kan man se att eleverna blivit motiverade. Och enligt eleverna har detta berott på att läxorna var utmanande och att läraren tydligt visade på att läxorna var viktiga. Det var egentligen bara en lärare som uttalat jobbade med mål. Och det var något som eleven upplevde som positivt för sin motivation. Det som kan ha varit extra motiverande för eleven var att de tillsammans diskuterade fram de mål de skulle jobba utefter och att läraren var tydlig med att koppla dessa till målen för kursen.

Informanterna pratade i allmänhet ganska lite om autonomi. Men Resultatet och intervjuerna visade ändå en progression av informanternas autonomi. Detta var enligt informanterna inget som lärarna jobbade uttalat med. Vissa elever jobbade istället själva med att bli självständiga. Medan andra blev självständiga på grund av andra faktorer, som mognad. Resultatet visar alltså att motivation leder till autonomi. Pink (2010) talar om att autonomi ska ge motivation. Men informanternas svar i intervjuerna pekar snarare på att autonomi är en produkt av motivationen. Motivationen gjorde att eleverna ville lära sig mer, vilket ledde till att eleverna ägde sin egen kunskap vilket i sin tur gjorde att de blev mer självständiga. Eleverna verkar själva ha gjort sig långsiktiga mål, vilket tyder på att det var viktigt för dem. Målen var i sin utformning väldigt olika. En elev hade mål baserat på sitt lärande och ville komma upp i en viss nivå för att kunna framföra sina läxor för publik. Några hade sina lärare som målbilder att försöka nå upp till. Mål var något som var positivt för elevernas motivation men inte avgörande.

6.6.2 Övriga slutsatser

Något som studien visar är att lärarna till dessa elever oftast lyckats matcha dessa olika motivationsaspekter utefter eleverna. Om detta beror på att personligheterna och arbetssätten matchade eller om läraren analyserade vad eleven behövde och arbetade på det sättet, går inte att säga då studien bara behandlar elevernas synvinkel.

Som lärare är det viktigt att skapa en bra relation till eleven. Det är viktigt för många saker, dels att man då kan lära känna eleven och vad eleven får motivation av. Det är viktigt att eleven får en positiv känsla av att gå till lektionen, så väl som att eleven kände att det var en positiv upplevelse att vara på lektionen. Detta kan lärare skapa genom att jobba på att få en bra relation med eleven. Som pedagog behöver man dock

vara vaksam på vad en bra relation är då det kan variera från elev till elev. När det kommer till motivation i en lärande miljö handlar allt om vad eleven uppfattar som motiverande. Som pedagog måste man därför vara flexibel och använda olika metoder på olika elever.

Resultatet visar att eleverna letar motivation och finner det i det som läraren är bra på. Exempelvis: E1 och K1 bristande kunskapsnivå gjorde att det inte var så viktigt för elevernas motivation. Men de blev väldigt motiverade av att det var kul på lektionerna och det var lärarna var bra på att skapa utrymme för. Eleverna vill känna sig motiverade och det är en bra utgångspunkt att ha i sin undervisning. Det är dock viktigt att inte låta ansvaret för motivationen ligga hos eleven, utan det krävs en gemensam ansträngning för att hitta vad som eleven uppfattar som motiverande.

Jag vill avsluta med ett citat från en av informanterna.

När det gick bra, då var det kul. Och när det var kul så gick det bra. Och det var ofta väldigt kul. (Karl)

6.7 Vidare forskning

Eftersom mina informanter hade erfarenheter från både skolor utan betyg och skolor med betyg, så kunde jag se tendenser av hur olika lärare kunde jobba med motivation i de olika lärandekontexterna. Det hade varit intressant att se hur stor inverkan betyg, eller avsaknaden av betyg, har på motivationen hos eleverna.

Det hade också varit intressant att intervjua lärarna till dessa elever för att se hur läraren ser på sitt arbete med motivation. Det hade också kunnat ge djup i elevernas intervjuer, då man får höra om deras erfarenheter, men från ett annat perspektiv.

7. Referenser

Ahrne, G. Svensson, P. (Red.) (2016). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: a study from the perspective of expectancy-value and flow theories. *eurasian journal of educational research*, (55), 123-136. doi:10.14689/ejer.2014.55.8

Eccles, J. (1983). Children's motivation to study music. *Documentary report of the Ann Arbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music: Session III. Motivation and creativity*. Reston, VA: MENC.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. doi:10.1177/1029864914568044

Hamre, B, K. & Pianta, R, C. (2006). Student-teacher relationships. I Bear, G, G. (Ed), Minke, K, M. (Ed). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.

Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. (Doktorsavhandling) Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/record/20490>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pink, D.H. (2010). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Edinburgh: Canongate.

Pitts, S. (2004). Lessons in learning: Learning, teaching, and motivation at a music summer school. *Music Education Research*, 6(1), 81-95. doi:10.1080/1461380032000182858

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies In Music Education*, 29(1), 55-68.

doi:10.1177/1321103X07087568

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *update: applications of research in music education*, 31(2), 11-19.

doi:10.1177/8755123312473611

Bilaga 1: Intervjuguide

Information

Namn:

Ålder:

Nuvarande ockupation:

Tidigare utbildning:

Instrument:

Bakgrundsfakta

Hur gammal var du när du träffade den här läraren?

Hade du läraren privat eller på kulturskola eller annat?

Var gick du din utbildning när du träffade läraren?

Hur lång tid tog det innan den här läraren blev en betydelsefull motivationskälla?

Frågor

1. Vad betydde den här läraren för dig?
 - Vad betydde hen för din fortsatta musikutbildning?
 - Vad betyder läraren för dig nu?
2. Berätta om din erfarenhet av denna musiklärare.
3. Berätta om en situation du haft med läraren där du kände dig motiverad.
 - Kan du sätta fingret på något som läraren gjorde som var viktigt för dig?
4. Vilken sorts läxor fick du av läraren?
 - Hade det någon betydelse för din motivation att studera musik?

- På vilken nivå låg läxorna?
 - Hur påverkade det dig och din motivation?
5. Jobbade lärare med mål?
- långsiktiga och kortsiktiga mål?
 - Hur påverkade det dig och din motivation?
6. Hade ni mest en kompis relation eller professionell relation?
- Hur bemötte läraren dig?
 - Hur påverkade det din motivation?
7. Kände du att du blev självständig genom lärarens arbetsätt?
- Varför/Hur?
 - Vad var positivt/negativt för din motivation?
8. Hur uppfattade du din lärares kunskaper i ämnet?
- Hur påverkade det dig och din motivation?
9. Hade du önskat att läraren jobbade på något annat sätt?
10. Vad är det viktigaste du tar med dig som motivation från den här läraren?
11. Vad blev resultatet av motivationen du fick?