



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2020
Läroarbuden i musik
Gabriel Flink

Från dominanten till tonikan

*En kvalitativ intervjustudie om gymnasieelevers motivation
till gehörs- och musikleära*

Handledare: Sverker Zadig

Sammanfattning

Titel: Från dominanten till tonikan – *En kvalitativ intervjustudie om gymnasieelevers motivation till gehörs- och musikleära*

Författare: Gabriel Flink

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever upplever sin motivation till GeMu, hur deras motivation och tro på sin egen förmåga samspelar, samt hur deras värdering av deras ämneskunskaper påverkar deras motivation till ämnet. Studien genomfördes genom semistrukturerade intervjuer med sammanlagt sex elever från en gymnasieskola i södra Sverige. Intervjuerna berörde elevernas motivation till GeMu, deras tro på sin egen förmåga och deras värdering av sina ämneskunskaper. Studien visade att eleverna primärt drevs av en inre motivation till GeMu. En känsla av tillhörighet, autonomi, en tro på den egna förmågan samt ett dynamiskt mindset främjade elevernas inre motivation till GeMu. Eleverna värderade även sina ämneskunskaper som meningsfulla vilket också ledde till en ökad inre motivation.

Nyckelord: *Gehörs- och musikleära, gymnasieskolan, mindset, motivation, musikteori*

Abstract

From the dominant to the tonic – *A qualitative interview study about upper secondary school students' motivation to develop their musical ear and knowledge of music theory*

Author: Gabriel Flink

The purpose of this study is to investigate how upper secondary school students experience their motivation to develop their musical ear and knowledge of music theory. But also, how their motivation and belief in their own ability interacts, as well as how their appreciation of their musical ear and knowledge of music theory affects their motivation to develop the concerned abilities. The study was executed with the use of semi-structured interviews, with a total of six students from an upper secondary school in southern Sweden. The interviews involved the students' motivation to develop their musical ear and knowledge of music theory, their belief in their own ability and their appreciation of the concerned abilities. The study showed that the students were primarily driven by an intrinsic motivation to develop their musical ear and knowledge of music theory. A sense of belonging, autonomy, a belief in their own ability as well as a dynamic mindset, promoted the students' intrinsic motivation to develop the concerned abilities. The students also appreciated their musical ear and knowledge of music theory, which in turn led to an increased intrinsic motivation to develop the concerned abilities.

Keywords: *Ear training, mindset, motivation, music theory, upper secondary school*

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till alla informanter som deltagit i denna studie och även deras GeMu-lärare som assisterade med att förmedla information om studien till informanterna. Jag vill även tacka min handledare Sverker Zadig, universitetslektor Anna Houmann och mina medstudenter som har stöttat och hjälpt mig genom arbetets gång. Slutligen vill jag tacka Sanna Vässmar för stöd och korrekturläsning.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	2
2. LITTERATUR	3
2.1. GEHÖRS- OCH MUSIKLÄRA I GYMNASIESKOLAN	3
2.2. GEHÖRET	4
2.3. MOTIVATION	5
2.3.1. INRE OCH YTTRE MOTIVATION	5
2.3.2. YTTRE BELÖNINGARS PÅVERKAN PÅ DEN INRE MOTIVATIONEN	6
2.3.3. ATT FRÄMJA INRE MOTIVATION I SKOLAN	6
2.4. BEHOVET AV TILLHÖRIGHET	6
2.4.1. GRUPPENS PÅVERKAN PÅ ELEVENS TILLHÖRIGHET	7
2.4.2. LÄRARENS PÅVERKAN PÅ ELEVENS TILLHÖRIGHET	7
2.5. BEHOVET AV AUTONOMI	8
2.5.1. AUTONOMISTÖDJANDE LÄRARE	9
2.6. BEHOVET AV KOMPETENS - TRON PÅ DEN EGNA FÖRMÅGAN	9
2.6.1. MINDSET	10
3. METOD	12
3.1. VAL AV METOD	12
3.1.1. KVALITATIV INTERVJU	12
3.2. DESIGN AV STUDIEN	13
3.2.1. URVAL	13
3.2.2. INFORMANTER	14
3.2.3. DATAINSAMLING	14
3.3. ANALYS	15
3.4. STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	16
3.5. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	17
4. RESULTAT	18
4.1. ELEVERNAS MOTIVATION	18
4.1.1. UNDERVISNINGSGRUPPENS PÅVERKAN PÅ ELEVERNAS MOTIVATION	19
4.1.2. LÄRARENS PÅVERKAN PÅ ELEVERNAS MOTIVATION	19
4.1.3. HUR ELEVERNA SKULLE KUNNA UPPLEVA MER MOTIVATION	20
4.2. ELEVERNAS TRO PÅ SIN EGEN FÖRMÅGA	20
4.2.1. MUSIKTEORI	20
4.2.2. GEHÖR	21
4.3. GeMU-KUNSKAPERNAS BETYDELSE	22
4.4. MUSIKTEORI PÅ YOUTUBE	24
5. DISKUSSION	25
5.1. MOTIVATION	25
5.2. BEHOVET AV TILLHÖRIGHET	26
5.2.1. UNDERVISNINGSGRUPPEN	26
5.2.2. LÄRAREN	27

5.3. BEHOVET AV AUTONOMI	27
5.4. BEHOVET AV KOMPETENS - TRON PÅ DEN EGNA FÖRMÅGAN	28
5.5. GEMU-KUNSKAPERNAS BETYDELSE	29
5.6. SLUTSATS	30
5.7. VIDARE FORSKNING	31
REFERENSER	33
<hr/>	
BILAGA 1	35
BILAGA 2	36
BILAGA 3	37

1. INLEDNING

Jag har sedan länge varit intresserad av vad som motiverar människor till att syssla med musik. Varför valde jag själv som åttaåring att börja spela klarinett på kulturskolan? Varför valde jag att upphöra med den aktiviteten redan efter två år? Varför valde jag att istället börja spela gitarr och fortleva den aktiviteten i flera år, även om min motivation till att utveckla gitarrspelet var en aning oinspirerat? Det var inte förrän jag provade att spela elbas i några vänners nystartade hårdrocksband som min drivkraft för att musicera triggades igång på riktigt. Elbas blev mitt nya huvudinstrument och är elva år senare fortfarande det. Än idag förundras jag över denna drivkraft som då fick mig, men även idag fortfarande får mig, att vilja utvecklas. I ett tidigare arbete inom min musiklektörutbildning har jag undersökt barns motivation till att spela ett instrument på kulturskolan. Nu vill jag undersöka motivation i en annan del av den musikaliska bildningen.

När jag sökte till estetiska programmet på gymnasiet fick jag reda på att jag skulle läsa en kurs vid namn gehoers- och musiklektör (GeMu). Jag förstod att kursen skulle handla om ”sådana där noter” som jag lärde mig läsa när jag spelade klarinett och gitarr. En förmåga som hade blivit ringrostig med åren då jag hade övergått till att främst spela elbas och gitarr efter tabulatur och mitt gehör. Utan att gå in i detalj på GeMu-kursens dåvarande innehåll, omfattade kursen mycket mer än bara noter och det blev snart en av mina favoritkurser på gymnasiet. Jag kände en stark motivation till att lära mig mer om musikteori och utveckla mitt gehör.

Nio år senare, under en del av min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på en gymnasieskola i Skåne, upplevde jag att det där nästan fanns fler elever som var omotiverade än motiverade till GeMu. Detta var något som överraskade mig då jag under min egen gymnasiegång hade upplevt majoriteten av mina klasskamrater som motiverade till GeMu. Samtidigt kan jag inte förneka att det även fanns en del elever med bristande motivation. På VFU-skolan var det några omotiverade elever som uttryckte att GeMu inte var ”deras grej”. De tyckte inte att de var bra på GeMu och såg ingen möjlighet till att bli bättre heller. Eftersom jag själv tror att alla kan utvecklas med hjälp av övning, tolkade jag detta som en misstro till deras egen förmåga. Jag började därför fundera över om det fanns ett samband mellan denna misstro och deras bristande motivation.

Det kan också vara så att eleverna inte såg någon mening i att lära sig GeMu-kunskaperna. Även om elever söker sig till det estetiska programmet med musikinriktning behöver det inte nödvändigtvis betyda att de är intresserade av GeMu. Faktum är att kursen *Gehörs- och musiklära 1* är en inriktningskurs på det estiska programmet med musikinriktning och är därför obligatorisk för alla elever som läser programmet (Skolverket, 2020a). Det är därför möjligt att en elev skulle välja att läsa det estetiska programmet med ett intresse för andra inriktningskurser än GeMu.

För att utveckla mitt perspektiv som GeMu-lärare vill jag med denna studie få en förståelse för hur gymnasieelever resonerar kring sin motivation till GeMu, hur deras motivation och tro på sin egen förmåga samspelar samt hur de värderar kunskaperna i GeMu. Med denna ökade förståelse vill jag kunna utforma min undervisning på ett sätt som upplevs som motiverade och lärorikt för alla elever.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever upplever sin motivation till GeMu, hur deras motivation och tro på sin egen förmåga samspelar, samt hur deras värdering av GeMu-kunskaperna påverkar deras motivation till ämnet. Studien avser besvara följande frågor:

- Hur upplever gymnasieelever sin motivation till gehörs- och musiklära?
- Hur samspelar gymnasieelevers tro på sin egen förmåga och deras motivation till gehörs- och musiklära?
- Hur påverkar gymnasieelevers värdering av gehörs- och musiklära kunskaperna deras motivation till ämnet?

2. LITTERATUR

I detta kapitel beskrivs syftet med GeMu-undervisning i gymnasieskolan, följt av en fördjupning av begreppet gehör. Därpå presenteras litteratur och forskning kopplat till motivation. Det läggs extra vikt vid främjandet av inre motivation, med inriktning på tron på den egna förmågan och mindset.

2.1. *Gehörs- och musicklära i gymnasieskolan*

Här följer en redogörelse för hur GeMu-kurserna organiseras i dagens gymnasieskola, följt av musikteoriämnet syfte och undervisningens centrala innehåll.

På gymnasieskolan finns det två kurser inom GeMu. *Gehörs- och musicklära 1* som tidigare nämnts, är en inriktningskurs på det estetiska programmet med musikinriktning och dess fortsättningskurs: *Gehörs- och musicklära 2* är en programfördjupningskurs (Skolverket, 2020a). Skillnaden mellan inriktnings- och programfördjupningskurs är att den senare är, beroende på hur skolans ledning utformar det estetiska programmet, antingen en valbar-, obligatorisk- eller otillgänglig kurs för eleverna (Skolverket, 2020a).

Båda GeMu-kurserna ingår i ämnet *musikteori* och Skolverket (2020b) beskriver vad musikteoriämnet ska beröra: ”Ämnet musikteori behandlar gehör, musikaliska former och musikens begrepp. Kunskaper i musikteori bidrar till en musikalisk helhetssyn samt förstärker och utvecklar musikutövandet, musikskapandet och kommunikationen med andra musiker. I ämnet behandlas också notation av musik.” Undervisningen i ämnet ska enligt Skolverket (2020b) ge eleverna förutsättningar att utveckla:

1. Kunskaper om musikaliska former, strukturer, musikens språk och musikteoretiska begrepp.
2. Förmåga att självständigt öva gehöret och att använda sig av det inre hörandet.
3. Färdigheter i att använda gehöret och förståelse av gehörets betydelse för utövande av musik.
4. Kunskaper om melodik, harmonik, periodicitet och rytm.
5. Kunskaper om noter, ackordbeteckningar och andra musikaliska symboler.
6. Färdigheter i att arrangera och komponera musik.
7. Kunskaper om musikinstrument och röster, deras klang, funktion och användning.
8. Förmåga att använda datorn som hjälpmedel vid musikskapande och arrangering.
9. Förmåga att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande.

I GeMu-kurserna ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla punkt 1 till 5 samt 9, med extra betoning på punkt 1 till 3 (Skolverket, 2020b).

2.2. Gehöret

Gehör är förmågan att i musikaliska sammanhang kunna "...uppfatta musik med en sådan grad av medvetenhet och förståelse att det blir möjligt att på ett stilriktigt sätt återge och gestalta det hörda" (NE, 2020b). Det finns två vedertagna typer av gehör, absolut- och relativt gehör (NE, 2020b). Både absolut- och relativt gehör går att öva upp, men de flesta personer saknar ett absolut gehör och har därför endast ett relativt gehör (Breidegard, 2000).

Absolut gehör är förmågan att kunna identifiera och reproducera en given ton, utan hjälp av referenston (NE, 2020a). Enligt Breidegard (2000) är *absolut tonhöjdsminne* en mer passande precisering då absolut gehör är ett slags långtidsminne för tonhöjd. En person med absolut gehör kan därför höra en ton och namnge tonens alfabetiska namn men också sjunga en namngiven tons absoluta tonhöjd direkt från minnet (Breidegard, 2000). Enligt NE (2020a) är denna förmåga relativt sällsynt och dess uppkomst saknar en allmänt accepterad förklaring, men musikaliska upplevelser i tidig ålder anses som betydelsefullt för dess uppkomst. Breidegard (2000) framför att förmågan består av både medfödda och förvärvade komponenter samt att vuxna också kan erhålla ett absolut gehör med hjälp av stor mängd övning. Det anses dock mer väsentligt att ha ett väl fungerade relativt gehör i musikaliska sammanhang (NE, 2020a). En anledning till detta är att vi enligt Breidegard (2000) "...lever i en absolut-ostämnd värld..." där ett tonnamns exakta frekvens varierar beroende på normen (s. 76).

Relativt gehör är förmågan att kunna uppfatta relationen mellan tonhöjder (NE, 2020c). Det går alltså att namnge till exempel ett intervall mellan två toner utan att veta tonernas exakta namn. Om du bara har ett relativt gehör, det vill säga inget absolut gehör behöver du en referenston med ett givet namn för att utifrån den kunna namnge andra toner. "Det finns även personer med enbart relativt gehör, som har bättre sådant än personer med absolut gehör." (Breidegard, 2000, s. 75). Det betyder att personer med absolut gehör inte automatiskt har ett välfungerade relativt gehör och därför behöver öva upp det.

2.3. Motivation

Vad är *motivation*? Robertson (2018) skriver att ”Begreppet *motivation* härrör från det latinska ordet *movere*, som bland annat kan betyda »röra«, »rubba«, »förflytta«” (s. 155) och att begreppet kopplas till olika fenomen. Definitionen av *motivation* skiljer sig därför både mellan personer och beroende av begreppets sammanhang (Appelgren, 2018). Enligt Gärdenfors (2010) är *motivation* sammankopplat med individens känslor och vilja att utföra aktiviteter och enligt Appelgren (2018) är det något som behövs för att både påbörja och fortleva en aktivitet. Vad som får människor att röra sig kan ses som motivationsforskningens huvudfråga (Robertson, 2018). Vi fördjupar oss vidare i *motivation*, med ett fokus på elevers *motivation* i skolan.

2.3.1. Inre och yttre motivation

Motivation brukar delas upp i två olika typer av *motivation*, inre och yttre (Appelgren, 2018; Gärdenfors, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Lundgren & Lökhholm, 2006; Robertson, 2018; Davidsson & Flato, 2010). Skillnaden mellan inre och yttre *motivation* beskriver Gärdenfors (2010) såhär:

När man drivs av inre *motivation* gör man något för att aktiviteten i sig själv ger tillfredsställelse. Individens intresserad av vad den gör och blir nyfiken, koncentrerad och ivrig. När man styrs av yttre *motivation*, å andra sidan, gör man något för att de leder till något annat som är värdefullt, men som inte direkt är kopplat till aktiviteten. (s. 79)

Inom GeMu i gymnasieskolan vill exempelvis en elev som drivs av inre *motivation* utveckla sina kunskaper på grund av sitt intresse för ämnet medan en elev som drivs av yttre *motivation* vill utveckla sina kunskaper för att nå ett högt betyg. Appelgren (2018) skriver att ”En hel del forskning visar på att det är fördelaktigt för våra prestationer att motiveras av att något känns meningsfullt, det vill säga att känna inre *motivation*.” (s. 31). Gärdenfors (2010) beskriver att elever trots detta motiveras med hjälp av yttre *motivation* i dagens skola. Det handlar både om betygssystemet där eleverna måste nå målen för att kunna söka sig till uppföljande studier men också om belöningar, eller dess motsats bestraffningar, från exempelvis vårdnadshavare (Gärdenfors, 2010). Att påföra yttre *motivation* kan även påverka vår inre *motivation* (Gärdenfors 2010; Lundgren & Lökhholm, 2006).

2.3.2. Yttre belöningars påverkan på den inre motivationen

Enligt Gärdenfors (2010) och Lundgren & Lökhholm (2006) visar det sig att den inre motivationen för att utföra en aktivitet kan försvagas om det tillförs yttre belöningar för att utföra aktiviteten. Gärdenfors (2010) utvecklar detta med att beskriva en studie med två grupper bestående av barn som gillar att rita. Den ena gruppen får belöningar för resultatet medan den andra blir utan. Senare i studien får barnen rita helt fritt men då uppvisar barnen som tidigare fått belöningar en svagare motivation till att rita. Gärdenfors (2010) poängterar därför vikten av att vara försiktig med yttre motivation, då bristfälligt användande kan ta kål på den inre motivationen.

2.3.3. Att främja inre motivation i skolan

”I pedagogiska sammanhang bör lärarna försöka skapa en inre motivation hos eleverna, det är den starkaste drivkraften man kan tänka sig i skolarbetet.” (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s 58). Hur kan lärare då öka möjligheterna för att eleverna ska uppleva en inre motivation? Appelgren (2018) och Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver att den inre motivationen ökar, enligt Deci & Ryans (2000) teori, om följande tre grundläggande behov uppfylls:

- Behovet av tillhörighet – du vill ingå i en gemenskap där du känner förtroende och säkerhet. En känsla av bekräftelse.
- Behovet av autonomi – du vill ha möjlighet att själv kunna påverka din egen situation. En känsla av självstyre.
- Behovet av kompetens - du vill uppleva att du är bra något men också kan bli bättre. En tro på din egen förmåga.

Uppfyllandet av dessa behov anses leda till en känsla av meningsfullhet som i sin tur kan leda till inre motivation (Appelgren, 2018).

2.4. Behovet av tillhörighet

För att uppnå en inre motivation är det viktigt att eleven upplever sig tillhöra en trygg gemenskap där eleven får bekräftelse (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

2.4.1. Gruppens påverkan på elevens tillhörighet

Davidsson & Flato (2010) beskriver att ”En grupp som präglas av positiv energi är bättre på att samarbeta, motivera och stötta varandra vilket leder till fler motiverade elever.” (s. 27). Förutom detta kan en sådan ändamålsenlig grupp nå flera betydande mål medan dess elever utvecklar ”...självkänsla, rätten att lyckas och misslyckas och förståelse för andra.” (Davidsson & Flato, 2010, s. 27). Davidsson & Flato (2010) uttrycker att ett negativt klimat istället resulterar i svårigheter i undervisningen och hämmar elevernas utveckling. Eleverna påverkas därför av sin klass (Davidsson & Flato, 2010).

Skaalvik & Skaalvik (2016) skriver att ”Elever delar sina idéer och uppfattningar med varandra, vilket på sikt kan förändra den enskilda elevens åsikter, värderingar och motivation.” (s. 89). Det finns inget tvivel om att klasskamraters inställningar och påtryckningar har en påverkan på elevers motivation då forskning har upplyst att närstående kamraters motivation till skolan småningom överensstämmer mer och mer (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Elevernas attityd till studierna kan småningom därför påverkas av klasskamraters attityder, vilket betyder att ”...elevernas vilja att bli accepterade av sina skolkamrater kan få olika konsekvenser för deras motivation för skolarbetet, beroende på vilka värderingar och attityder kamraterna har.” (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 89).

2.4.2. Lärarens påverkan på elevens tillhörighet

Forskare framställer vanligen elevens relation till sin lärare baserat på elevens upplevelse av socialt stöd från läraren (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Detta stöd delas upp i emotionellt och instrumentellt stöd, där emotionellt stöd innebär uppmuntran, innerlighet, omtanke och tilltro, men också att läraren får eleverna att uppleva trygghet i klassrummet (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Instrumentellt stöd innebär att eleven får adekvat kognitivt stöd och handledning i form av ”... tydliga anvisningar och förklaringar, förslag på sätt att arbeta, hjälpmedel, konstruktiv feedback, frågor som uppmuntrar till egen reflektion, genomgång av exempel och kunskapsmässig fördjupning.” (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 84).

Enligt Skaalvik & Skaalvik (2016) känner elever sig mer motiverade om de upplever att de har en stöttande lärare, men för att eleverna ska kunna utvecklas krävs det, förutom både emotionellt och instrumentellt stöd, även realistiska utmaningar. Skaalvik & Skaalvik (2016) förtydligar detta med ett exempel från en fallstudie där Milo, en elev med läs- och skrivsvårigheter, endast får emotionellt stöd av sin lärare i ordinarie

svenskundervisning. Läraren rättar inte Milos fel och han får knappt någon hjälp med att bli bättre. Undervisningen är inte heller anpassad efter Milos svårigheter vilket resulterar i en upplevelse av att han ofta misslyckas. Dessutom berömmar läraren endast Milos ansträngning och inte hans prestation. Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver att elever kan sluta anstränga sig om de inte får möjlighet att lyckas, men att också vissa elever kan fortsätta anstränga sig om de får beröm för ansträngningen, till och med om de inte kan klara av uppgiften. Eftersom Milo gör så gott han kan men ändå ständigt misslyckas tillskriver han sina undermåliga resultat till sin otillräckliga förmåga (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Skaalvik & Skaalvik (2016) sammanfattar situation:

Läraren vill skydda Milo från att misslyckas, men hans beröm, i kombination med att han inte anpassar sin undervisning och inte ger tillräckligt instrumentellt stöd, gör att Milo hela tiden känner att han misslyckas, trots att han anstränger sig mycket. Det visar hur viktigt det är att lärare ger både emotionellt och instrumentellt stöd (s. 88).

Lärarens emotionella och instrumentella stöd, tillsammans med realistiska utmaningar kan därför få elever att uppleva sig mer motiverade (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

2.5. Behovet av autonomi

Ett tillfredsställt behov av autonomi är en av faktorerna som leder till ökad inre motivation (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Appelgren (2018) skriver: ”När du själv valt vad ska göra är det inga tvivel om att drivkraften är din egen.” (s. 43). Själva begreppet autonomi inkluderar enligt Davidson & Flato (2010) ”...inflytande, självständighet och självbestämmanderätt” (s. 15). Autonomi i skolan handlar därför om att ge elever en uppfattning av delaktighet och inflytande (Davidson & Flato, 2010).

Enligt Appelgren (2018) kan möjligheten att få välja en kurs du själv är intresserad av öka din känsla av autonomi, samtidigt som du i kursen kan tvings utföra aktiviteter som du inte valt själv för att bli godkänd i kursen. Appelgren (2018) skriver:

Trots att kursen är självvald finns det alltså element i kursen som innebär att du är kontrollerad och styrd. Dessutom ska du minnas saker som någon annan valt ut, till ett visst tillfälle, vilket kan dra dig ytterligare från din känsla av att detta är något som du själv valt att göra. Du kommer då längre och längre ifrån känslan av autonomi, självbestämmande (s. 45).

Det är rimligt att samma sak gäller vid val av utbildning då du kanske är mer intresserad av vissa kurser än andra inom utbildningen. De kurser du är mindre intresserad av kanske då påverkar din känsla av att du själv har valt utbildningen.

2.5.1. Autonomistödjande lärare

Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver vikten av en autonomistödjande lärare och dennes kännetecken. Enligt Skaalvik & Skaalvik (2016) präglas den autonomistödjande läraren av att den:

- ger eleverna bra förklaringar till de val som görs
- lyssnar på eleverna och låter dem uttrycka sina synpunkter
- ger eleverna valmöjligheter när det är möjligt
- ger så få direktiv som möjligt
- tar elevernas frågor, upplevelser och önskemål på allvar
- uppmuntrar eleverna att ta egna initiativ (s. 60).

Dessa egenskaper bidrar till läraren uppmuntrar elevens autonomi och därigenom även elevens möjlighet till att uppleva inre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

2.6. Behovet av kompetens - tron på den egna förmågan

Tron på den egna förmågan är viktig för att individen ska uppleva inre motivation (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Lundgren & Lökholm (2006) skriver att vilja, tillsammans med tron på genomförbarhet, är avgörande för att utvecklas. Enligt Appelgren (2018) kan tron på den egna förmågan leda till större framsteg i utvecklingen:

För att utveckla en förmåga krävs (sic!) att vi börjar öva. När människor tar första steget i den här processen: bestämmer sig eller berättar för andra att de ska klara av något, verkar en sorts motivationsprocess sätta igång inom dem. Det tycks leda till att de försöker se till att hålla sitt ord och uppnå sitt mål, men också till att de själva förväntar sig att de kommer gå bra. (s. 33).

Denna viljekraft och tro på sin egen förmåga kallas inom motivationsforskning för *självförmåga* (Appelgren, 2018). Självförmåga kan liknas med *självförtroende* som enligt Psykologiguiden (2020b) innebär: ”Tillit till den egna förmågan att klara av besvärliga situationer och att hävda sig i olika sammanhang.”. Det som skiljer självförmåga från självförtroende är att självförmåga syftar på tillit till den egna förmågan i en särskild situation medan självförtroende beskriver ett mer holistiskt perspektiv (Psykologiguiden, 2020a; Psykologiguiden 2020b). Trots att självförmåga är en ytterst värdefull fördel, för

din utveckling, när du tar dig an svårare uppgifter, är det flera individer som gör det motsatta (Appelgren, 2018). Dessa individer räknar med att det inte kommer gå bra och använder det som ett försvar för att besparas frustration vid nederlag (Appelgren, 2018). Samtidigt visar forskning att de individer som räknar med att det inte kommer gå bra presterar sämre vägt mot de individer som räknar med att de kommer gå bra (Appelgren, 2018). Individer med självförmåga lutar enligt Appelgren (2018) åt att sätta upp högre, men inte omöjliga, mål för sig själva samtidigt som de även anstränger sig mer för att förverkliga målen trots eventuella bakslag. Detta leder till att personer med självförmåga utvecklas mer (Appelgren, 2018).

Annan litteratur beskriver självförmåga med snarlika begrepp. Robertson (2018) använder begreppet *självuppfattning* som överensstämmer med Appelgrens (2018) beskrivning av självförmåga. Enligt Robertsons (2018) används självuppfattning för att skildra hur elever ser och uppskattar sin förmåga att genomföra olika aktiviteter i skolan. Begreppet används även för att beskriva hur elevers olika uppfattningar påverkar "...vilka sorters mål de sätter upp eller försöker uppnå." (Robertson, 2018, s. 169). Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver skolelevers tro på sin egen kapacitet, vilket också överensstämmer med Appelgrens (2018) beskrivning av självförmåga. Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver att elevernas tro på sin egen kapacitet kan variera mellan ämnen och även inom ett och samma ämne. Det beror på att det kan finnas olikheter mellan uppgifter i samma ämne, men avvikelsen är oftast mindre då elever har benägenhet att generalisera sina förväntningar i samma ämne (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Vidare återfinns forskning om tron på den egna förmågans konsekvenser i Dwecks (2015) teori om mindset. Dwecks (2015) forskning har visat att individens uppfattning om sig själv kan avgöra om individen både blir den person den vill vara och uppnår det den värdesätter i livet.

2.6.1. Mindset

Dwecks (2015) teori om mindset föddes när hon sökte efter svaret på varför vissa elever lade stor vikt på att uppvisa vad de kan, jämfört med andra elever som kunde koppla av men ändå lära sig. Hon kom till slutsatsens att "...begreppet förmåga inte hade en utan två definitioner: en statisk förmåga som måste bevisas och en föränderlig förmåga som kan utvecklas genom lärande." (Dweck, 2015, s. 25).

Dweck (2015) beskriver att det finns två generella uppfattningar om vår egen förmåga, två typer av mindset – statiskt- eller dynamiskt mindset. Dessa mindset kan ses som olika

världar, där du i den statiska världen lyckas om du kan bevisa, och få intyg på, din begåvning – medan du i den dynamiska världen lyckas om du bemödar dig att lära dig något nytt och förbättra dig själv (Dweck, 2015). Synen på ansträngning skiljer sig också i världarna. I den statiska världen uppfattas ansträngning som något dåligt, som i sin tur innebär att du saknar begåvning – medan ansträngning i den dynamiska världen uppfattas vara det som orsakar din begåvning (Dweck, 2015).

Statiskt mindset innebär att du uppfattar dina egenskaper som huggna i sten och att det leder till ett behov av att visa vad du går för (Dweck, 2015). ”Om du bara har en viss mängd intelligens, en viss personlighet, en viss moraluppfattning – då är det bäst att du visar att du har rejäla doser av dem.” (Dweck, 2015, s. 14). En person med statiskt mindset har ett absorberande mål av att ständigt visa att de platsar in (Dweck, 2015). De söker ständigt bekräftelse och upplever att varje omständighet bedöms – ”*Kommer jag att lyckas eller misslyckas? Kommer jag att verka smart eller dum? Kommer jag att accepteras eller avvisas? Kommer jag att känna mig som en vinnare eller en förlorare?*” (Dweck, 2015, s. 15).

Dynamiskt mindset innebär att du uppfattar dina egenskaper som utvecklingsbara med hjälp av ansträngning, även om individer på många sätt har avvikande fallenheter (Dweck, 2015). Du prioriterar att utveckla dina förmågor istället för att visa upp dem och försöker bemästra dina svagheter istället för att gömma dem (Dweck, 2015). Det finns en stark glöd för att fortsätta pressa sig, inte ge upp, trots motgångar och Dweck (2015) beskriver det som ”...det mindset som gör att människor kan lyckas under några av de mest utmanade perioderna i livet.” (s.16).

Appelgren (2018) beskriver att dessa två mindset ska ses som ytterligheter:

Du har antagligen både ett dynamiskt och statiskt mindset inom dig och dina tendenser till det ena eller andra av dessa mindsets kan dessutom variera inom olika ämnesområden. I vissa sammanhang blir du mer statisk i hur du förhåller dig till lärande och motgång. Då ger du upp direkt och ursäktar dig med att du saknar denna förmåga eller att den är oviktig och att det därför inte är någon idé att ens försöka. I andra situationer eller inom andra områden är du mer inställd på att du klarar av att jobba och förbättras. (s. 81).

Sammanfattningsvis kan du ha olika syn på dina förmågor och det kan i sin tur påverka hur mycket du i själva verket utvecklas (Appelgren, 2018; Dweck, 2015).

3. METOD

I detta kapitel motiveras valet av metod, följt av en beskrivning av studiens utformning, genomförande och analys. Här presenteras även studiens informanter och en redogörelse för studiens tillförlighet, validitet och etiska principer.

3.1. Val av metod

Studiens fokus är att undersöka hur gymnasieelever upplever sin motivation till GeMu, hur deras motivation och tro på sin egen förmåga samspelar i ämnet, samt hur deras värdering av ämnets kunskaper påverkar deras motivation till ämnet. Kvalitativ metod fokuserar på deltagarens uppfattning, till skillnad från kvantitativ metod som fokuserar på forskarens uppfattning (Bryman, 2011). Därför är kvalitativ metod mer passande för denna studie då deltagarnas uppfattning är essentiellt för studiens syfte.

Kvalitativ forskning koncentrerar enligt Bryman (2011) även på att få en förståelse av deltagarnas verklighet och följer ofta en *induktiv* infallsvinkel. Induktiv infallsvinkel innebär att forskaren utvecklar sin teori utifrån forskningens resultat, till skillnad från deduktiv infallsvinkel där forskaren redan innan resultatet har en teori som ska prövas, även kallad hypotes (Bryman, 2011). Genom en induktiv infallsvinkel kan därför studiens teorier utvecklas efter resultatet av datainsamlingen.

Larsen (2009) beskriver kvalitativa metoder som det lämpligaste sättet att få en helhetsbild av särskilda företeelser, i detta fall denna studies syfte. I denna studie bedöms den mest effektiva kvalitativa metod, för att få ta del av elevernas egna resonemang, vara kvalitativ intervju. Detta till skillnad från observation där det enligt Larsen (2009) "...kan vara svårt att få tillräckligt med information och/eller relevant information utan att ställa frågor" (s.92). Då det bedöms nödvändigt att ställa frågor i denna studie har kvalitativ intervju valts som metod för studien.

3.1.1. Kvalitativ intervju

Den kvalitativa intervjun har många skepnader och i denna studie har semistrukturerade intervjuer valts, då viktiga teman för studien riskerar att inte fångas upp vid helt ostrukturerade intervjuer (Ryen, 2004). Semistrukturerade intervjuer följer en intervjuguide bestående av teman med relevans för studien (Bryman, 2011). Intervjuguiden ger informanten utrymme att utforma sina svar på sitt eget vis och ger

även intervjuaren flexibilitet att tillfälligt lämna intervjuguiden för att ställa frågor om företeelser som informanten själv tar upp (Bryman, 2011). Bryman (2011) beskriver även uttrycket ”intervjuguide” som en ”...lista över vilka frågeställningar som ska täckas eller beröras i en semistrukturerad intervju” (s.419). Ryen (2004) beskriver att ”Om poängen är att fånga intervjupersonens perspektiv kommer en utvecklad förhandsstruktur att motverka intervjuens syfte” samtidigt som hon berättar att somliga hävdar ”...att det krävs en viss struktur för att kunna jämföra olika studier” (s.44). Semistrukturerade intervjuer som metod speglar därför studiens syfte då de inte är allt för strukturerade och därför kan lyfta fram informanternas perspektiv, samt ger forskaren en struktur i form av en intervjuguide, för att kunna jämföra informanternas svar. Enskilda intervjuer ansågs bäst lämpade då de anses mer flexibla att anordna, samt att Larsen (2009) tydliggör att alla kanske inte vågar svara ärligt i en gruppintervju på grund av den sociala situationen.

3.2. Design av studien

I det här avsnittet beskrivs studiens urval, informanter och datainsamling.

3.2.1. Urval

För att hitta gymnasieelever som kunde tänkas ställa upp på en intervju kontaktades en GeMu-lärare som jobbar på ett estetiskt program i södra Sverige. För att skydda hans identitet har han fått namnet ”Peter” i denna studie. Peter vidarebefordrade information om studien till hans elever i GeMu. Denna information bestod huvudsakligen av studiens samtyckesblankett (se bilaga 3) som elever med uppvisat intresse fick med sig hem. Denna strategi användes för att utöka chansen att få in vårdnadshavares underskrift för elever under 18 år. Det var många elever som visade intresse för studien och totalt 12 påskrivna samtyckesblanketter mottogs. Då 12 intervjuer ansågs vara för många för studiens omfattning bestämdes det att max sex intervjuer skulle genomföras.

För att få med elever från gymnasiet tre årskurser fördelades intervjuerna utifrån de tre årskurserna. Det var dock bara en elev från årskurs 1 som hade lämnat in en påskrivna samtyckesblankett. Fördelningen blev därför: en elev från årskurs 1, två elever från årskurs 2 och tre elever från årskurs 3. Både GeMu 1 och GeMu 2 är obligatoriska kurser på denna gymnasieskola och läses 1,5 år vardera. Då intervjuerna genomfördes i januari läser årskurs 1 GeMu 1, årskurs 2 har precis börjat läsa GeMu 2 och årskurs 3 läser GeMu

2. Utöver årskursspridningen gjordes en könsfördelning på tre killar och tre tjejer. Resterande urval gjordes utifrån de anmäldas tillgänglighet till intervju i sitt schema.

3.2.2. Informanter

För att informanterna ska förbli anonyma benämns de med andra namn i denna studie. Nedan följer en kort presentation baserad på information från bakgrundsformulär (se bilaga 2) och intervju. På bakgrundsformuläret står det "huvudinstrument och bi-instrument". Begreppen syftar på de instrument informanten studerar inom kursen Instrument och sång. Huvudinstrument syftar på det instrumentet som informanten började studera i början av årkurs 1 och bi-instrument motsvarar det instrumentet som informanten sedan började studera i årkurs 2. Informanten kan ha en annan identifiering kring sina instrument men studien har utgått utifrån denna kategorisering. Här nedanför presenteras alltid informantens huvudinstrument först och därefter följt av eventuellt bi-instrument.

- **Lisa**, årskurs 3, sjunger och spelar piano. Periodvis spelar hon även ukulele.
- **Amanda**, årskurs 3, spelar akustisk gitarr och sjunger. Hon anger också att hon spelar lite keyboard samt prövade fiol när hon var yngre.
- **Johan**, årskurs 3, spelar elgitarr och akustisk gitarr. Han tar gitarrlektioner på kulturskolan och gjorde det även före gymnasiet. Dessutom spelar han även elbas och lite piano.
- **Daniel**, årskurs 2, spelar elgitarr och elbas. Ibland skriver han musik för sig själv.
- **Henrik**, årskurs 1, spelar gitarr. Han berättar att han spelar musik med kompisar utanför skolan och även medverkar på inspelningar. Innan gymnasiet gick han på kulturskolan och fick i grundskolan även extra musikundervisning. Förutom gitarr spelar han även piano, bas och sjunger.
- **Emma**, årskurs 2, spelar akustisk gitarr och elbas. Hon deltar grupplektioner i gitarr på kulturskolan och spelar ibland även med kompisar utanför skolan. Innan gymnasiet har hon sjungit i kör, spelat piano och tagit några få baslektioner, samtidigt som hon även hade sina gitarrlektioner på kulturskolan.

3.2.3. Datainsamling

Intervjuerna genomfördes på informanternas gymnasieskola i slutet av januari 2020 samtidigt som studiens författare var där på praktik. Innan själva intervjun började fick

informanterna fylla i ett bakgrundsformulär (se bilaga 2). Bakgrundsformuläret användes för att minska efterarbete i form av transkribering och behandlade frågor om instrument, musikutbildning och musikaktiviteter både före, inom och utanför det estetiska programmet. Intervjuerna spelades in med hjälp av både mobiltelefon och dator för att försäkra att ingen data skulle gå förlorad om någon av enheterna skulle haverera.

Intervjuerna följde en intervjuguide (se bilaga 1) med förutbestämda teman och varje intervju varade ca 10–20 minuter. Intervjuguidens teman har valts utifrån författarens tidigare studier av motivation inom sin musiklejarutbildning och de tankar som lyfts i studiens inledning (se kapitel 1). Dessa teman - förkunskaper innan gymnasiet, tron på den egna förmågan, drivkraft, mening, feedback, lärare och grupp - är alla kopplade till GeMu. Intervjuerna avslutades med frågan ”Hur skulle GeMu-ämnet kunna upplevas mer motiverande för dig?” följt av möjlighet för övriga tillägg av informanten. Om en informant nämnde något annat fenomen som uppfattades intressant för studien lämnades intervjuguiden tillfälligt för att följa upp fenomenet.

3.3. Analys

Kvale & Brinkman (2014) skriver ”Om man har spelat in intervjuer är det inte alltid nödvändigt att skriva ut allting.” (s. 220), samtidigt som de lyfter fram att flera forskare föredrar ”...att ha intervjun tryckt på papper när de gör sin analys för att få en överblick och se mönster, motsägelser och så vidare...” (s. 220). Denna studies intervjuer har transkriberats i sin helhet samtidigt som ljudupptagningarna finns kvar som referens när det gäller till exempel informantens tonfall.

Enligt Kvale & Brinkman (2014) börjar analysprocessen redan vid transkriptionen av intervjuerna, då utskriften struktureras för en närmare analys. Alla intervjuer transkriberades av studiens författare och har därefter kodats utifrån intervjuguidens teman (se bilaga 1) och övriga fenomen som tillkommit under intervjuerna. Kodning innebär enligt Kvale & Brinkman (2014) ”... att man knyter ett eller flera nyckelord till ett textsegment för att underlätta senare identifiering av ett uttalande...” (s. 241). Därefter har de teman och nyckelord som identifierats som mest relevant för studien valts ut för närmare granskning.

3.4. Studiens tillförlitlighet

Bryman (2011) benämner några aspekter för att resultatet ska anses tillförlitligt inom kvalitativ forskning. För att studien ska anses trovärdig måste forskaren garantera att forskningen genomförts i överstämmelse med rådande regler och att en redogörelse av studiens alla skeden finns tillgänglig (Bryman, 2011). Denna redogörelse finns att läsa i detta examensarbete, med undantag av den konfidentiella informationen.

Studiens författare hade, inom sin praktik på skolan, redan innan intervjutillfällena både hunnit auskultera GeMu-undervisning och själv undervisat lektioner där informanterna deltagit. Enligt Bryman (2011) är det viktigt att det tydligt framgår att forskarens personliga åsikter inte avsiktligt har påverkat studiens genomförande och slutsats. Detta har motverkats genom att studiens urval började planeras redan innan studiens författare mötte informanterna. Under intervjun ställdes det öppna frågor med fokus på informanternas perspektiv och studiens författare har strävat efter att analysera intervjuernas data på ett opartiskt vis.

Enligt Vetenskapsrådet (2017) har valet av metod en avgörande roll för resultatets betydelse. Eftersom en kvalitativ metod har använts speglar resultatet endast de sex informanternas resonemang och kan därför inte generaliseras likt resultatet av en kvantitativ metod. Kvalitativ intervju har enligt Larsen (2009) också nackdelen att det blir mer komplicerat för informanten att svara sanningsenligt när en intervjuare sitter mitt emot, jämfört med att helt anonymt fylla i en enkät. Dessutom hade studiens författare redan interagerat med informanterna innan intervjun. Det kan, beroende på deras relation sinsemellan, ha påverkat informantens ärlighet. Vid analys av resultatet har därför dessa aspekter uppmärksammas. Det finns även en risk att intervjuaren använder begrepp som informanten kan misstolka eller inte förstå. Vid en sådan farhåga har intervjuaren förtydligat begreppet med dess innebörd och synonymer.

Resultat kan också ha påverkats av att lärarkollegiet på informanternas gymnasieskola redan 2016 fortbildats i Dwecks (2015) teorier om mindset. Denna information tillkom efter att alla intervjuer genomförts, då en förstelärare, baserat på nyfikenhet för studien, förde ett informellt samtal. Eftersom informanternas lärare var medvetna om de positiva aspekterna av ett dynamiskt mindset är det även sannolikt att de har arbetat med att uppmuntra sina elever till att utveckla ett mer dynamiskt mindset i undervisningen.

3.5. Etiska överväganden

Enligt Bryman (2011) finns det fyra betonade etiska principer inom svensk forskning och dessa behandlar krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Nedan följer en beskrivning av de fyra kraven och hur studien förhåller sig till dem.

Informationskravet innebär att de personer som är berörda av studien informeras om studiens syfte, dess frivillighet och dess moment (Bryman, 2011). Både studiens informanter och deras lärare i GeMu fick information om studiens syfte via studiens samtyckesblankett (se bilaga 3). På blanketten framgår det även att medverkande är frivilligt och kan avbrytas när som helst, samt att det enda momentet i undersökningen är en intervju.

Samtyckeskravet innebär att informanterna själva har rätt att styra över sitt deltagande och om informanten ännu inte är myndig brukar målsmans tillstånd krävas (Bryman, 2011). Studiens samtyckesblankett (se bilaga 3) krävde informantens och minderåriga informanters vårdnadshavares samtycke i form av en underskrift. Alla studiens informanter har uppvisat sitt samtycke varav även vårdnadshavare till de två minderåriga informanterna.

Konfidentialitetskravet innebär att informanternas personuppgifter behandlas med maximal sekretess och förvaras konfidentiellt (Bryman, 2011). Informanternas anonymitet skyddas med hjälp av fiktiva personnamn och att skolans namn och plats ej benämns i denna studie. Informanternas samtyckesblanketter och personuppgifter förvaras endast analogt i studiens författares privata bostad. Dessa dokument kommer även att makuleras efter studien har slutförts.

Nyttjandekravet innebär att data gällande informanter endast får användas till forskningens syfte (Bryman, 2011). Den data som har samlats in kommer endast användas till studiens syfte och informanterna har även informerats om detta via samtyckesblanketten (se bilaga 3).

4. RESULTAT

Här redovisas resultat av intervjustudien utifrån intervjuguidens tema och de övriga koder som hittats vid analys.

4.1. *Elevernas motivation*

Under intervjun berättar varje elev om sin motivation till GeMu utifrån flera aspekter. Både utifrån hur lärare, grupp och de förmågor de utvecklar i ämnet påverkar deras motivation. När eleverna beskriver sin motivation och vad som driver dem till att utveckla sina kunskaper och förmågor inom GeMu, berättar de flesta att ämnet helt enkelt är roligt. Att GeMu är roligt beror bland annat på att de upplever att det de lär sig är användbart i framtiden eller till låtskrivning. Inom låtskrivning är det främst teoretiska grundpelare som tonart, skalor och ackordföljder som är behjälpliga.

Lisa beskriver sin motivation såhär: ”Mm ganska bra, jag hade velat lära mig mer än vad jag kan nu och det ser ju jag som en motivation att jag vill... att jag är öppen för att lära mig mer.” Hon skriver egna låter och vill förstå teorin bakom musiken. Hon vill förstå vad hon faktiskt gör när hon skriver sin musik.

Amanda nämner att det som driver henne till att lära sig mer är det faktum att GeMu är roligt och att om något är roligt blir hon oftast ganska duktig på det. Hon anser att GeMu-kunskaperna är ett stort hjälpmedel i all musik och att: ”...det är liksom grunden till allting”. Hon uttrycker också att GeMu-kunskaperna är ett bra verktyg vid låtskrivning.

Johan berättar att han tycker GeMu-kunskaperna är användbara och gör en jämförelse med geometri i grundskolematematiken, som han inte upplevde lika användbart. Att kunskaperna är användbara leder även till en lust att lära sig.

Daniel berättar att han tycker ämnet är roligt och att det är ”roligt å jobba med det”. Det är underhållande och han ”...lider inte igenom lektionerna”. Han sammanfattar med orden ”man lär sig och det är roligt å lära sig”. Att få kunskaper som kan appliceras vid musikskrivande är det som driver honom mest.

Henrik tycker det är ”...svinkul!”, en av de roligaste lektionerna de har då deras lärare Peter gör det roligt, samtidigt som de lär sig något nytt varje lektion. Han vill bli så bra som han kan bli och vill i framtiden jobba med musik på något sätt - då hjälper det att

kunna teorin. Han nämner också att kunskaperna kan användas till att exempelvis skapa en låt.

Emma vill lära sig mer för att hon känner att hon har nytta av kunskaperna och jämför med matte som hon inte känner en jättestor nytta av. Hon vet att hon kommer ha nytta av både musikteori och gehör när hon spelar musik i framtiden. Samtidigt känns det bara som hon vill vara bra på det och att hon därför tror att hon antagligen kommer bli det. Dock uttrycker hon att hon tycker det är svårare att utveckla sitt gehör jämfört med sina musikteorikunskaper. Viljan finns där, men hon upplever att hon inte riktigt hänger med på lektionerna och därför planerar att plugga på det hemma, men att det i sin tur aldrig blir av.

4.1.1. Undervisningsgruppens påverkan på elevernas motivation

Eleverna resonerar både över hur undervisningsgruppen påverkar deras motivation och hur den skulle ha påverkat motivation vid andra scenarier. Enligt eleverna kan undervisningsgruppen påverka motivationen positivt om klasskamraterna är intresserade, engagerade och hjälpsamma. **Daniel** tycker det är bra om gruppen delar ett intresse för GeMu. Då kan de prata om det som sägs på lektionerna utanför lektionstid. Om gruppen istället är ointresserad eller negativa kan det bidra till att den stämningen sprider sig. **Emma** resonerar såhär: ”Om alla skulle sitta och inte lyssna och snacka om annat, då skulle väl jag antagligen också göra det.”

4.1.2. Lärarens påverkan på elevernas motivation

Alla elever har Peter som lärare i GeMu och tycker att han som lärare påverkar deras motivation positivt. De beskriver honom som positiv, flexibel och engagerad inom ämnet, samt att han har en bra balans mellan att vara snäll men ändå strikt. Han är också mån av att eleverna ska få ut någonting av det de lär sig och är lyhörd för att förklara saker på nytt om någon frågar. Eleverna tycker att de både har roligt på GeMu-lektionerna samtidigt som de lär sig jättemycket.

Johan tycker det är positivt att Peter gillar Yngwie Malmsteen, som han själv också gör. Då kan Peter lyfta fenomen som skalor och koppla det till musik (Yngwie Malmsteen) som Johan själv gillar. **Emma** tycker verkligen att Peter är en bra lärare och vet inte om hon skulle vara motiverad att lära sig musikteori utanför skolan om inte han hade fått henne att tycka att ämnet är kul. Peter är även bra på att ge feedback till eleverna.

Han berömmar det som går bra och tydliggör vad eleverna behöver öva på för att utvecklas vidare. **Amanda** berättar att Peter ibland skapar nivåbaserade uppgifter baserat på vilket betyg eleverna siktar på.

4.1.3. Hur eleverna skulle kunna uppleva mer motivation

När eleverna fick frågan ”Hur skulle GeMu-ämnet kunna upplevas mer motiverande för dig?” svarade de flesta att de inte vet hur ämnet skulle kunna upplevas mer motiverande, eftersom de redan tycker ämnet är väldigt motiverande. **Amanda** tillägger att de har en bra lärare, kompisar som hjälper till och att hon nästan inte kan tänka sig att det kan vara bättre. **Johan** uttrycker att det är mer motiverande när det inte är avancerat. ”Hur ska jag lägga in det i en låt? Det blir typ 100 grejer jag måste utgå från”. Han vill att teorin ska vara enkel att använda sig av i praktiken. **Daniel** påpekar att han inte har något att jämföra med, men som det är nu funkar, ”Så... varför ändra på det?” **Emma** hade gärna sett mer analyser, vilket beskrivs i 4.4.

4.2. Elevernas tro på sin egen förmåga

Här berättar eleverna om hur mycket de upplever att de skulle kunna utveckla sina kunskaper i musikteori, och sitt gehör. Det vill säga till vilken nivå de själva kan nå. Resultat presenteras utifrån musikteori och gehöret.

4.2.1. Musikteori

Eleverna upplever att de har lärt sig mycket musikteori under sin tid på gymnasiet. Därför tror de att de kan fortsätta lära sig och utvecklas ännu mer om de fortsätter studera musikteori. Eleverna kan se tillbaka på sin utveckling och är positiva inför att utveckla sina kunskaper i framtiden.

Lisa säger att hon har grunderna inom det mesta men hade kunnat utveckla sig ganska mycket utöver det om hon fortsätter att studera musik.

Amanda påpekar att hon har gjort otroliga framsteg under gymnasiet och blir bättre för varje lektion. ”Det här kan jag nu, det är roligt, så jag känner att jag kan lära mig mycket, mycket mer än vad jag kan nu också... jag menar kolla på Peter! Hur duktig är inte han?”.

Johan beskriver att det hänger på honom själv och hans egen ambition. Vidare beskriver Johan att han brukar ta del av läromaterial på internet och att han har lärt sig mycket även där.

Daniel tror att han kan utvecklas mycket mer då han har lärt sig ganska mycket sen han började på gymnasiet. ”Man lär sig ganska mycket på de här lektionerna... så en del tror jag.”

Henrik börjar först med att konstatera att han inte har en aning om hur mycket han kan utvecklas men att han vill lära sig så mycket som möjligt. Han ställer därför ofta fördjupningsfrågor till Peter under GeMu-lektionerna och på vissa raster har han och Peter även diskuterat skalor. Henrik kommer senare fram till att han tror att han kan utveckla till en hög nivå.

Emma uttrycker att hon oftast har ganska lätt för musikteori. ”Det kan va att jag måste liksom tänka efter, men jag kan det.” Hon berättar att hon på fritiden brukar kolla på filmer med ”...lite mer roligare musikteori, typ filmmusik och spelmusik och sånt” på YouTube för att hon vill lära sig mer. Hon sammanfattar att hon tror hon kan lära sig väldigt mycket i alla fall.

4.2.2. Gehör

Eleverna uttrycker att det är mycket svårare att utveckla sitt gehör jämfört med att lära sig musikteori. Det kräver både teknik, mycket övning och att övningen hålls igång så att utvecklingen inte stagnerar eller går tillbaka. Några elever nämner att de inte har ett absolut gehör och en av eleverna beskriver absolut gehör som ett perfekt gehör som han aldrig kommer kunna få. De upplever att de har utvecklat sitt gehör och att det finns vissa klingande fenomen som svårare att identifiera med gehöret än andra. Flera berättar att de har blivit lättare att höra om ett instrument är lite ostämt.

Lisa upplever att hon kan utveckla sitt gehör ganska mycket. Hon berättar att vissa perioder har hon övat mycket gehör och nått resultat, men nu när hon inte har övat på att tag har hon tappat resultatet hon uppnådde. Hon tror dock att hon kan öva upp gehöret igen och fortsätta öva så att resultatet håller i sig.

Amanda upplever att gehöret är ganska svårt att träna upp och kräver en del teknik. Hon berättar att hon oftast har lätt att komma ihåg originaltonarten på sånger hon kan väldigt bra. Hon tror inte det är absolut gehör eftersom att hon bara kommer ihåg vissa låtar.

Johan upplever att hans gehör har blivit bättre. ”Jag har inget absolut gehör men jag hör när nått är typ såhär ostämt typ...” Han berättar sedan om att han har svårigheter med att urskilja vilken typ av inversion ett durackord har då han inte har tränat på det men att han hör om det är ett dur- eller mollackord, eller om de har en viss färgning. När han spelar ackord på gitarren lyssnar han noga på hur de låter och tycker att gehöret förbättras automatiskt av det.

Daniel säger att han aldrig kommer ha ett perfekt gehör, att han hör en ton och sedan kan namnge vilken ton det är. Han berättar att när han började spela gitarr kunde han höra när gitarren var väldigt ostämd, men nu kan han höra om gitarren bara är lite ostämd. ”Man har lärt sig en del.”

Henrik tror att han kan utveckla sitt gehör och berättar att han har testat hörseln, och hörseln var bra. Han berättar att han kan, beroende på hur ostämd den är, kan höra om en gitarr är ostämd. Han berättar att han bara hade två fel på ett gehörstest men att han säkert kan utvecklas till att kunna dem också.

Emma utbrister att hon kan utveckla sitt gehör mycket! ”Ja asså, jag har inte ett dåligt gehör men det är inte tillräckligt bra för att nå högsta betyg”. Hon tror att hon kan utveckla gehöret bara hon ser till att öva på det. Hon har fått instruktioner på vad och hur hon ska öva men tycker att det är svårt då det inte är fakta ”Man kan inte bara läsa på det och sen kan man det. Man måste ju öva.”

4.3. GeMu-kunskapernas betydelse

Eleverna benämner att de ser sina GeMu-kunskaper som användbara och betydelsefulla både innanför och utanför skolans ramar. Detta när de exempelvis musicerar på sitt huvud- eller bi-instrument men även inom andra musikkurser på gymnasiet såsom *Instrument eller sång*, *Körsång*, *Ensemble* och *Musikproduktion*.

Eleverna benämner notläsning, byggstenar som tonart, skala, stämmor och ackord som viktiga kunskaper från GeMu-undervisningen när de musicerar på sitt huvud- eller bi-instrument. Med dessa verktyg blir det lättare att både improvisera, planka och skriva låtar med hjälp av sitt huvud- eller bi-instrument. I kursen *Instrument eller sång* benämner de notläsningsförmågan som extra viktig, speciellt när de ska läsa a vista. De som studerar sång betonar vikten av att kunna identifiera noterade tonarter och att ha ett bra gehör. **Henrik** säger att kunskaperna om hur ackord är uppbyggda har hjälpt honom att lista ut ackordläggningar på gitarren, bland annat genom att göra om ett E7 till ett EMaj7 genom

att identifiera sjuan i ackordet. I kören är notläsningen viktig då det blir lättare att lära sig sin stämma och även kunna sjunga a vista. Kunskaper om fyrstämmig sats och att hitta sin egen stämma är användbara samt termer som till exempel crescendo. Även kunskaper om rytm och intervall är användbara.

I ensemblekursen uttrycker eleverna att det är viktigt att kunna läsa noter och ackordskisser. **Johan** berättar att Peter brukar använda mycket noter i sina låtskissar när han undervisar i ensemble. Han gör det för att eleverna i ensemblen ska få möjlighet att praktiskt öva sin notläsningsförmåga. Ibland försvårar han notbilden för övningens skull genom att till exempel notera en hög melodistämma i f-klav. **Lisa**, som har sång som huvudinstrument, upplever dock att hon inte behöver läsa lika mycket noter på ensemblelektionerna, jämfört med sång- och körlektioner. **Amanda** brukar på egen hand analysera ackordföljderna utifrån funktions- eller steganalys och sitt gehör. **Daniel** benämner att kunskaperna från GeMu-undervisningen kan användas för att skapa en stämma till en gitarmelodi. **Emma** berättar att hon i musikproduktion behöver kunna använda klaviatur och eftersom hon inte spelar piano är det lättare att kunna hitta toner och bygga ackord med hjälp av kunskaperna från GeMu-undervisningen. **Amanda** sammanfattar GeMu-kunskapernas användning i andra musikämnen på gymnasiet såhär: ”Det hjälper på sånglektioner, det hjälper på körlektionerna, ensembler och basically alla musikrelaterade ämnen”.

Flera av eleverna spelar musik utanför skolan och tar upp liknande betydelsefulla kunskaper som de har användning av i skolan. **Henrik** tycker att det har blivit lättare att lära sig låtar han vill spela därför att han nu kan hitta mönster när han plankar. Därav kan han begränsa sig till en tonart och utgå från att de vanliga ackorden i tonarten används. **Daniel** brukar prova att spela och experimentera med det teoretiska delarna han lär sig i GeMu-undervisningen. Han brukar till exempel göra om riff baserade på mollskalan till frygisk skala.

Några av eleverna berättar att de använder sina GeMu-kunskaper för att prata om musik. Eftersom **Lisas** körskollärare är musikintresserad brukar de prata om musikteori när hon övningskör. Hon tycker rent allmänt att det är väldigt kul att prata om musik, men att det ibland kan bli svårt när kompisarna inte kan musikteori. Då får hon förklara vad hon menar, vilket både är roligt men också svårt ibland. När **Johan** lyssnar på musik med kompisar brukar de fråga honom om en låt är avancerad eller inte, följt av att han analyserar och förklarar.

Emma uttrycker att hon har samma användning av GeMu-kunskaperna när hon spelar gitarr utanför skolan som när hon spelar gitarr i skolan. Hon kan dock inte avgöra någon övrig användning för kunskaperna men vill i vilket fall lära sig dem.

4.4. Musikteori på YouTube

Tre av eleverna nämner att de tittar, eller har tittat, på musikteori-relaterat material på YouTube på fritiden. Bland annat tittar det på musikteoriundervisning kopplat till gitarr och musikteoretiska analyser.

Emma nämner att hon gärna tittar på analyser av musik i film- och datorspelsmusik, specifikt på kanalerna ”Sideways” och ”8-bit Music Theory”. Hon tittar på dessa kanaler för att hon vill lära sig mer om just film- och datorspelsmusik. Hon ser även dessa videoklipp som en motivationshöjare till GeMu-ämnet och uttrycker att hon gärna hade sett fler sådana analyser i undervisningen.

Henrik berättar att han använde YouTube för att lära sig mer om musikteori när han gick i grundskolan. Där fick han visserligen lite teoriundervisning, men sökte mer kunskap på YouTube, främst från kända YouTube-gitarrister.

Johan tittar aktivt på videoklipp kopplat till gitarr men även låtskrivning. Han beskriver att vissa YouTube-kanaler även har Patreon - en plattform där du får tillgång till extramaterial, som till exempel PDF-filer och tabulaturer, mot en betalning. Han nämner särskilt YouTube-kanalen ”Shredmaster Scott” där gitarristen Scott tar en hårdrockslåt och omvandlar den till Bach-stil, med olika former av kontrapunkt.

5. DISKUSSION

I följande kapitel diskuteras resultatet utifrån forskarens analys samt litteraturen som presenterades i kapitel 2. Diskussionen leder fram till en slutsats där studiens forskningsfrågor besvaras och förslag på vidare forskning presenteras. För att undvika att subjekt blandas ihop i detta kapitel, benämns studiens deltagare som informanter, istället för elever.

5.1. Motivation

Alla informanter beskriver någon form av motivation till GeMu och det finns exempel på både inre och yttre motivation (Appelgren, 2018; Gärdenfors, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Lundgren & Lökholt, 2006; Robertson, 2018; Davidsson & Flato, 2010). Informanterna har både ett intresse för GeMu och tycker också att ämnet är roligt, ett exempel på inre motivation (Gärdenfors, 2010). De har även en nyfikenhet till den grad att några informanter, på fritiden, söker upp ny musikteorikunskap på YouTube, vilket också tyder på en inre motivation (Gärdenfors, 2010). Appelgren (2018) skriver att de inre motivation även handlar om att det ska kännas meningsfullt. Informanterna tar upp massvis med exempel på vad de ser för värde och användning av de kunskaper som de lär sig i GeMu. Det är i många fall dessa kunskaper som även driver informanterna till att vilja utveckla sina kunskaper. De upplever ämnets kunskaper som meningsfulla och därigenom även ämnet som meningsfullt vilket leder till en lust att lära.

Det kan vara så att **Emma** delvis drivs av yttre motivation. Detta då hon uttrycker att hon inte har ett tillräckligt bra gehör för att nå högsta betyg. Det framgår dock inte om hon vill nå högsta betyg, men det framgår att hon upplever svårigheter med både motivation och utvecklingen av sitt gehör. Det går inte bortse från att informanterna både kan drivas av inre och yttre motivation till GeMu. Även om informanterna i studien primärt drivs av inre motivation finns alltid måluppfyllelse och betyg där som en yttre motivation (Gärdenfors, 2010). Det är ju dock möjligt att gymnasieelever kan bortse från denna yttre motivation men ändå nå betygsgränserna med hjälp av sin inre motivation. I fallet med Emmas verkar betyg komma på talls när elever upplever svårigheter i ämnet.

Utifrån min egen erfarenhet från VFU, som jag nämner i studiens inledning, förväntade jag mig ett mer omväxlande resultat, med både motiverade och omotiverade informanter. Det kan ha varit en slump att alla informanter uppvisade en stark motivation

till GeMu men jag spekulerar också över om det finns ett samband mellan motivation till ämnet och motivation till att delta i studien. Jag var själv på plats på informanternas gymnasieskola under en kort period och kunde se, både genom egen undervisning och auskultation, att det även fanns omotiverade elever. De mer omotiverade eleverna har dock inte haft något intresse av att delta i studien. De kanske saknar motivation till att delta i en intervju som endast ska handla om ett ämne de inte är motiverade till? Även om intervjuens data syftar till att utveckla GeMu-undervisningen.

5.2. Behovet av tillhörighet

Enligt Appelgren (2018) och Skaalvik & Skaalvik (2016) är behovet av tillhörighet ett av de tre behoven som behöver uppfyllas för att den inre motivationen ska öka enligt Deci & Ryan (2000) teori. Inom GeMu-undervisningen är det informanternas undervisningsgrupp och lärare som främst kan påverka tillfredställelsen av detta behov.

5.2.1. Undervisningsgruppen

Informanterna uttrycker att gruppens inställning kan påverka deras motivation. De upplever att motivationen höjs om klasskamraterna visar intresse, engagemang och hjälpsamhet. Detta överensstämmer med Davidsson & Flatos (2010) beskrivning av att en grupp med positiv energi både är bättre på att motivera och stötta varandra, vilket leder till fler motiverade elever. Att informanterna upplever stöttning från sina klasskamrater kan också bidra också till att deras behov av tillhörighet uppfylls (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

När och om informanternas klasskamrater har en negativ inställning upplever de att den sprider sig till andra, och påverkar informanterna själva. Davidsson & Flato (2010) uttrycker att ett negativt klimat kan resultera i att både elevernas utveckling hämmas och att det uppstår svårigheter i undervisningen. Detta skulle kunna leda till att eleverna inte lär sig, misstror sin egen förmåga och att deras behov av kompetens därför inte uppfylls (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Det blir därför tydligt att elever påverkas av gruppens inställning och att elevers attityder och värderingar kan konformera till gruppens (Skaalvik & Skaalvik, 2016). **Emma** resonerar till och med kring ett scenario som detta och inser att även hon skulle anpassa sig till gruppen om det uppstod: ”Om alla skulle sitta och inte lyssna och snacka om annat, då skulle väl jag antagligen också göra det”.

5.2.2. Läraren

Enligt informanter verkar läraren inneha de flesta egenskaper som Skaalvik & Skaalvik (2016) beskriver som emotionellt och instrumentalt stöd. Detta leder enligt Skaalvik & Skaalvik (2016) till att eleven upplever socialt stöd vilket även kan bidra till en känsla av bekräftelse. Därigenom kan behovet av tillhörighet uppfyllas och skapa goda förutsättningar för en inre motivation (Appelgren, 2018). Enligt **Amanda** skapar Peter även nivåbaserade uppgifter, vilket kan ses som ett sätt att skapa realistiska utmaningar för alla elever. Peters emotionella och instrumentella stöd, tillsammans med realistiska utmaningar kan därför få eleverna att känna sig mer motiverade (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

5.3. Behovet av autonomi

Behovet av autonomi är enligt Appelgren (2018) och Skaalvik & Skaalvik (2016) också ett av de tre behov som behöver uppfyllas för att den inre motivationen ska öka enligt Deci & Ryan (2000) teori. Inom GeMu-undervisningen är det främst informanternas lärare som påverkar deras autonomi, men de kan också uppleva en känsla av autonomi utanför undervisningen.

Informanternas lärare skapar nivåbaserade uppgifter som bidrar till att eleverna får egna valmöjligheter, vilket enligt Skaalvik & Skaalvik (2016) stödjer elevernas autonomi och därigenom även deras möjlighet att uppleva inre motivation. Lärarens lektionsplanering kan även anses som flexibel då han gärna svarar på elevernas frågor. Detta tyder på att han tar elevernas frågor på allvar och att eleverna, i viss mån, har inflytande över undervisningens innehåll (Davidson & Flato, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Utanför undervisningen har eleverna möjligheten att, på egen hand, söka upp kunskap på internet. Flera informanter söker sig till YouTube för att lära sig mer om det som intresserar dem och det kan kopplas till en känsla av autonomi, som också främjar den inre motivationen (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Något som hade kunnat påverka informanternas autonomi ytterligare är om de själva hade valt att läsa sina GeMu-kurser. De har i för sig valt att studera på ett estetiskt program med musikinriktning, där GeMu 1 är en inriktningskurs och därför obligatorisk (Skolverket, 2020a). GeMu 2 hade dock kunnat vara en valbar kurs men informanternas gymnasieskola har valt att ha den kursen som obligatorisk (Skolverket, 2020a). Om GeMu 2 istället hade varit en valbar kurs på skolan hade de fem informanter som läser

kursen troligtvis upplevt en starkare känsla av autonomi (Appelgren, 2018). Enligt Appelgren (2018) är det dock viktigare att eleverna upplever att de har inflytande över undervisningens innehåll än att kursen i sig är självvald.

5.4. Behovet av kompetens - tron på den egna förmågan

Behovet av kompetens är enligt Appelgren (2018) och Skaalvik & Skaalvik (2016) det slutgiltiga behovet som behöver uppfyllas för att den inre motivationen ska öka enligt Deci & Ryan (2000) teori.

Analysen pekar på att informanterna har en tro på sin egen förmåga inom musikteori och har därigenom utvecklat ett dynamiskt mindset (Dweck, 2015). Informanterna upplever att de har lärt sig mycket musikteori under sin tid på gymnasiet och kopplar därför fortsatta studier och ansträngning som två faktorer till att kunna lära sig mer. Detta resultat har förmodligen påverkats av lärarens fortbildning i Dwecks (2015) teorier om mindset. Då ett dynamiskt mindset anses främja utveckling vore det inte konstigt om läraren uppmuntrar sina elever, därav även informanterna, att tänka utifrån ett dynamiskt mindset (Dweck, 2015). Informanterna är till viss del överens om att gehöret är svårare att utveckla jämfört med sina kunskaper i musikteori. Det är dock inte lika självklart att alla har ett dynamiskt mindset gällande gehöret (Dweck, 2015). **Henriks** sätt att ta emot motgångar på ett gehörstest tyder på ett dynamiskt mindset, då han väljer att fortsätta försöka bemästra sina svagheter istället för att gömma undan dem (Dweck, 2015). De flesta av informanterna tror även att de med hjälp av övning och ansträngning kan utveckla sitt gehör, vilket tyder på ett dynamiskt mindset (Dweck, 2015). Studien visar också exempel på att tron på den egna förmågan och ett dynamiskt mindset inte alltid är självklart.

Emmas beskrivning - att hon vill vara bra på GeMu och därför antagligen kommer bli det - är ett tydligt exempel på självförmåga (Appelgren, 2018). Trots denna självförmåga upplever hon dock svårigheter med att utveckla sitt gehör. Hon hänger inte med på lektionerna och försöker inte heller komma ikapp hemma. Hon får både emotionellt och instrumentellt stöd av sin lärare då läraren både uppmuntrar och instruerar vad hon behöver öva på samt hur hon ska öva på det (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Trots detta kan vi anta att hon likt Milo, från exemplet i avsnitt 2.4.2., upplever att hon misslyckas trots sin ansträngning och därför möjligtvis tillskriver sina undermåliga resultat till sin egen förmåga (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Trots hennes uttryckta självförmåga finns det

därför en risk att hon upplever att hon inte har möjlighet att utveckla sitt gehör och att hon därför har slutat anstränga sig (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Denna splittring kan då leda till olika mindset inom GeMu ämnet - ett statiskt mindset till gehör och ett dynamiskt mindset till musikteorin (Dweck, 2015). Det blir då ett exempel på att personer kan skifta mellan dynamiskt och statiskt mindset beroende på situation (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Daniel använder inte ordet absolut gehör men beskriver samma förmåga som ”perfekt gehör”. Att absolut gehör ses som ett ”perfekt gehör” är problematiskt då det anses mer väsentligt att ha ett väl fungerande relativt gehör i musikaliska sammanhang (NE, 2020a). Han säger att han *aldrig* kommer uppnå ett absolut gehör, vilket kan ses som en misstro till den egna förmågan och en brist på självförmåga. Bristen på självförmåga kan leda till att han förväntar sig att saker inte kommer gå bra för att kunna försvara sig vid nederlag, vilket också leder till en sämre prestation (Appelgren, 2018). Det behöver dock inte vara en misstro till den egna förmågan om Daniel inte är medveten om att det går att öva upp ett absolut gehör (Breidegard, 2000). Det är mycket möjligt att han inte är medveten om detta eftersom förmågan, enligt NE (2020a), både är sällsynt, saknar en vedertagen förklaring av dess uppkomst och enligt Breidegard (2000) även består av både medfödda och förvärvade komponenter. Min egen erfarenhet av absolut gehör är att begreppet är diffust och att det i allmänhetens perspektiv ses som en medfödd förmåga. Därav något som du har eller inte har.

Daniel upplever trots allt att han har utvecklat sitt gehör. Även om han inte tror att han kan utveckla ett absolut gehör upplever han förmodligen att hans relativa gehör går att utveckla (Breidegard, 2000; NE, 2020c). Om Daniel är medveten om att det går att utveckla ett absolut gehör men inte tror att han kan genomföra det, är det rimligt att han inte sätter upp det som ett mål för sig själv (Robertson, 2018). Samtidigt kan situationen ses som ett tecken på ett statiskt mindset och blir då ännu ett exempel på att personer kan skifta mellan dynamiskt och statiskt mindset beroende på situation. Även inom samma skolämne. Detta då Daniel uppvisar ett dynamiskt mindset när det gäller musikteorin (Appelgren, 2018; Dweck, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

5.5. GeMu-kunskapernas betydelse

Alla informanter såg sina GeMu-kunskaper som användbara i andra sammanhang än GeMu-undervisningen. Det tyder på en känsla av mening som enligt Appelgren (2018)

leder till inre motivation. Därför påverkar informanternas värdering av GeMu-kunskaperna deras motivation till att lära sig mer. Min analys är att de upplevde musikleäradelen – musikteorin – som den mest användbara av GeMu-kursens två huvudsakliga beståndsdelar. Deras gehörsförmåga benämndes som mest användbar vid plankning av låtars beståndsdelar, samt vid sång. Det är rimligt att de tycker gehör är extra viktigt vid sång då till exempel a vista-notläsning kräver ett utvecklat gehör. Vid a vista-notläsning med ett instrument kan eleverna istället ha möjlighet till att använda ett mer motoriskt tillvägagångsätt för att träffa rätt tonhöjd. Detta då du vid till exempel gitarrspel inte behöver använda ditt gehör för att hitta den noterade tonhöjden, det räcker med kännedom av tonernas plats på greppbrädan. Varför informanterna ser musikleäran som mer användbar än gehöret kan kopplas till punkt 9 i musikteoriämnets syfte: ”Förmågan att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande” (Skolverket, 2020b). Det är detta som jag upplever motiverar informanter mest, att överföra sina musikteorikunskaper till att både spela musik och att skapa låtar. Musikteori i praktiken.

Eftersom informanterna nämner GeMu-kunskapernas betydelse för deras låtskrivande tror jag att deras motivation hade kunnat öka ännu mer om GeMu-kurserna även syftade till att utveckla punkt 6–8 ur musikteoriämnets syfte: ”Färdigheter i att arrangera och komponera musik – Kunskaper om musikinstrument och röster, deras klang, funktion och användning – Förmåga att använda datorn som hjälpmedel vid musikskapande och arrangering” (Skolverket, 2020b). Dessa punkter behandlas istället i andra kurser inom musikteoriämnet (Skolverket, 2020b). Informanterna har en inre motivation till att utveckla dessa förmågor och gör det därför utanför GeMu-undervisningen. Det finns därför, om än en liten, risk att deras inre motivation skulle försvagas om yttre motivation i form av betyg infördes på deras låtskrivande (Gärdenfors, 2010; Lundgren & Lökhölm, 2006). Jag anser dock denna risk som låg med tanke på att de flesta informanterna uppvisar tydliga exempel på inre motivation till GeMu trots att de där utsätts för yttre motivation, i form av betyg.

5.6. Slutsats

Eftersom studien bara berör ett litet antal gymnasieelevers kan studiens slutsats inte generaliseras.

Studien har avsett att besvara följande frågor:

- Hur upplever gymnasieelever sin motivation till gehörs- och musicklära?
- Hur samspelar gymnasieelevers tro på sin egen förmåga och deras motivation till gehörs- och musicklära?
- Hur påverkar gymnasieelevers värdering av gehörs- och musicklära kunskaperna deras motivation till ämnet?

De gymnasieelever som deltog i studien upplevde främst en inre motivation till GeMu och denna drivkraft kom från en upplevelse av meningsfullhet, då eleverna värderade gehörs- och musicklära kunskaperna som betydelsefulla (Appelgren, 2018). De såg användning av att kunna överföra kunskaperna till praktiska musikmoment och andra sammanhang.

Studien visar att det finns ett samspel mellan gymnasieelevernas tro på sin egen förmåga och deras motivation till GeMu. Tron på den egna förmågan är ett behov, som tillsammans med andra behovs uppfyllelse kan främja inre motivation (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016). En tro på den egna förmåga leder till ett dynamiskt mindset som gör att de anstränger sig för att utveckla sina kunskaper i GeMu (Dweck, 2015).

Denna slutsats för med sig bland annat följande musikpedagogiska konsekvenser:

- Att praktiskt använda GeMu-kunskaperna ökar elevernas motivation till att lära sig.
- Ett stödjande klimat, elevinflytande och en tro på sin egen förmåga kan påverka elevernas motivation positivt och är därför något att eftersträva i GeMu-undervisningen (Appelgren, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).
- Det är viktigt att alla elever får känna att de lyckas för att de ska fortsätta anstränga sig och utvecklas inom GeMu (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

5.7. Vidare forskning

Denna studie har fokuserat på att få kvalitativ förståelse, därför hade en kvantitativ undersökning kunnat få fram ett resultat med en mer generaliserbar slutsats. En studie som observerar elevernas motivation i klassrummet hade också kunnat ge en inblick i elevernas upplevelse bortom deras egna ord. Samtidigt hade en studie av GeMu-lärarens perspektiv kunnat lyfta hur GeMu-lärare väljer att organisera sin undervisning för att motivera sina elever. En studie ur lärarens perspektiv hade i sin tur kunnat vägas mot resultatet av denna studie och de andra studierna som föreslagits ovan. Elevernas

inflytande i GeMu-undervisningen är av extra intresse både för att det påverkar elevernas känsla av autonomi och att elevernas inflytande inte undersöktes närmare i denna studie.

Det flesta av denna studiens informanter hade gitarr som huvudinstrument, de hade därför varit intressant att fördjupa sig i huruvida elevens instrument påverkar deras syn och motivation till GeMu-undervisningen. En studie om elevers självstudievanor på internet hade också varit intressant då såpass många av denna studiens informanter hade sökt upp kunskap på YouTube. Med andra ord, en studie med fokus på gymnasieelevers informella GeMu-lärande.

REFERENSER

- Appelgren, A. (2018). *Motiverad: feedback, mindset och viljan att utvecklas*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.
- Breidegard, B (2000). *En datorexekverbar modell för lärande*. Lund: LUP.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Davidsson, L. & Flato, D.W. (2010). *Motivera mera: möjligheternas pedagogik: [övningar för att stärka motivation, självkänsla och framtidstro hos högstadies- och gymnasieungdomar]*. (1. uppl.) Malmö: Epago.
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A.K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Lundgren, M. & Lökholt, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2020a). *Absolut gehör*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/absolut-gehör>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2020b). *Gehör*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/gehör>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2020c). *Relativt gehör*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/relativt-gehör>
- Psykologiguiden (2020a). *Självförmåga*. Hämtad 2020-05-20, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=självförmåga>
- Psykologiguiden (2020b). *Självförtroende*. Hämtad 2020-05-20, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=sj%C3%A4lvf%C3%B6rtroende>
- Robertson, C. (2018). *Skapa optimala förutsättningar för lärande – om undervisningens dynamik*. Stockholm: Natur & kultur.

- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. (Andra, rev. utgåvan, första tryckningen). Stockholm: Natur & kultur.
- Skolverket (2020a). *Estetiska programmet*. Hämtad 2020-04-03, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode=ES001%26tos=gy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa9295>
- Skolverket (2020b). *Ämne – Musikteori*. Hämtad 2020-04-03, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUI%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsformulär

Förkunskaper innan gymnasiet

Hur mycket kunskaper hade du inom GeMu innan du började på gymnasiet?

Den egna förmågan

Hur mycket upplever du att du kan...

...utveckla dina kunskaper i musikteori?

...utveckla ditt gehör?

Drivkraft

Hur skulle du beskriva din motivation till GeMu?

Vad driver dig till att vilja utveckla dina kunskaper och förmågor inom GeMu?

Mening

Vad ser du för användning av det du har lärt dig och lär dig i GeMu'n...

...i andra ämnen?

...när du musicerar på ditt huvud och bi-instrument eller annat instrument?

...utanför skolan?

Feedback

Hur upplever du återkopplingen/feedbacken du får i GeMu-undervisningen?

Lärare & Grupp

Hur påverkar din lärare i GeMu din motivation till ämnet?

Hur påverkar undervisningsgruppen din motivation till ämnet?

Hur vill du ha det?

Hur skulle GeMu-ämnet kunna upplevas mer motiverande för dig?

Bilaga 2

Bakgrundsformulär

Namn: _____

Ålder: _____

Årskurs: _____

Dina instrument på estetiska programmet?

Huvudinstrument:

Bi-instrument:

Något/några mer instrument du spelar aktivt på och utanför estetiska programmet?

Håller du på med någon musikaktivitet vid sidan estetiska programmet?

(t.ex. band/orkester/kör, instrumentlektioner eller övrigt)

Musikutbildning innan estetiska programmet?

(t.ex. kulturskola, musikklass, studieförbund eller övrigt)

Bilaga 3

Samtyckesblankett

- För deltagande i forskningsstudie om motivation kopplat till
gehörs- och musiklära (GeMu) på gymnasiet.

Hej! Mitt namn är Gabriel Flink och jag studerar min sista termin på ämneslärarprogrammet i musik vid Musikhögskolan i Malmö. Denna termin skriver jag mitt examensarbete som handlar om gymnasieelevers syn på sin **motivation** kopplat till GeMu, - med syfte att få in data som kan användas för att utveckla och förbättra GeMu-undervisning.

Jag söker därför dig som vill delta i en **intervju** om din syn på din **motivation** kopplat till GeMu. En **intervju** tar runt 15- till 20 minuter och spelas in för att jag själv ska kunna analysera den tillsammans med andra **intervjuer**.

Studien följer *vetenskapsrådets etiska principer*, vilket innebär att ditt deltagande är **anonymt** och att data bara kommer användas för forskningsändamål, samt att du när som helst kan välja att avbryta medverkan i studien.

Studiens resultat publiceras i samband med min examen.

Jag hoppas att du vill delta i min forskningsstudie!
/Gabriel Flink

För att delta krävs underskriven *samtyckesblankett*. Om deltagare är under 18 år krävs även vårdnadshavares underskrift.

Deltagandes underskrift:

Namnförtydligande:

Vårdnadshavares underskrift

Namnförtydligande:

Dagens datum:

Mina kontaktuppgifter:

Gabriel Flink

mgy15gfl@student.lu.se

0707478401

Musikhögskolan i Malmö



LUNDS
UNIVERSITET