



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp
HT 2020
Ämneslärarutbildningen i musik
Erik Lang

Motivation till musiken

Faktorer som har motiverat musikhögskolestudenter till att
fortsätta spela musik efter studier på estetiskt
gymnasieprogram

Handledare:
Magali Ljungar-Chapelon

Abstract

Title: Motivation to music - Factors that motivate conservatory students to continue playing music after a music profile in high school

Author: Erik Lang

The purpose of this study is to investigate which factors are perceived as important to high school students with a music profile in order to create or maintain the motivation to continue to play music after high school. The investigation has been carried out using a qualitative method through interviewing former students that have studied a music profile in high school and there after continued playing music, professionally or at an amateur level.

The results show that “the feeling of competence” is an important factor consistently mentioned by the informants. Competence amongst teachers and the teacher’s ability to tailor the teaching is also a distinguished factor. This could be finding the right degree of difficulty in challenges and a pace of progression suitable for the student. A “good sense of community” and a certain level of “competition” among students are also factors that have been described to have a good effect on motivation amongst students. To be driven by an “inner motivation”, as Ryan & Deci (2000) previously have shown to be important, is also a factor that has been found in the experiences of the informants. The study shows that a creative and including environment, characterised by the combination of inciting competition, community and individually adapted teaching promotes motivation.

Key words: Motivation, music profile, music studies, perseverance in music.

Sammanfattning

Titel: Faktorer som har motiverat musikhögskolestudenter till att fortsätta spela musik efter studier på estetiskt gymnasieprogram

Författare: Erik Lang

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka faktorer som gymnasieelever från ett estetprogram upplever som viktiga för att skapa eller underhålla motivationen till att fortsätta musicera efter gymnasietiden. Undersökningen har genomförts i form av en kvalitativ metod genom intervjuer av tidigare elever från estetprogram som, på professionell eller amatörnivå, har fortsatt med musiken efter gymnasiet.

Resultatet visar att "känslan av kompetens" är en genomgående faktor som informanterna nämner som viktig. "Lärarkompetensen" och lärarens förmåga att kunna skräddarsy undervisningen till eleverna är också utmärkande. Detta kan vara genom att hitta precis rätt svårighetsgrad i utmaningar och en lagom progressionstakt. En "god gemenskap" och en viss "konkurrens" med andra elever har också lyfts fram som faktorer med god påverkan på motivationen hos eleverna. Att drivas av en "inre-motivation", som i tidigare forskning av Ryan & Deci (2000) visats vara av vikt, är också en faktor som återfinns i informanternas upplevelser. Studien visar att en kreativ och inkluderande miljö som karakteriseras av kombinationen mellan sporrande konkurrens, gemenskap och individanpassad pedagogik främjar motivationen.

Nyckelord: Motivation, estetiska programmet, musikprofil, musikstudier, ihärdighet i musiken.

Innehållsförteckning

1. Inledning/bakgrund	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Tidigare forskning	3
3.1 Self-determination theory	3
3.2 Cognitive evaluation theory.....	3
3.3 Expectancy value theory	4
3.4 Achievement theory.....	5
3.5 Motivationens olika operativsystem	5
3.6 ”Jag kan känslan”	6
3.7 Den sunda inlärningskurvan & ”Guldlocksuppgiften”	7
3.8 Lärarkompetens	7
3.9 Självständighet i lärandet.....	8
4. Metod	9
4.1 Metodologiska överväganden	9
4.2 Urval	10
4.3 Etiska överväganden.....	11
4.4 Informanterna	11
4.5 Studiens fokus.....	12
4.6 Metoder för datainsamling och analys	12
4.7 Studiens tillförlitlighet.....	13
5. Resultat	14
5.1 Bakgrund.....	14
5.2 Andra intressen	14
5.3 Ambitioner.....	14
5.4 Den egna utvecklingen	16
5.5 Bedömning och deadlines.....	16
5.6 Konkurrens	17
5.7 Självständighet.....	17
5.8 Lärarkompetens	18
5.9 Uppträdanden och feedback	19
5.10 Drivkraft och motivation	19
6. Diskussion	21
6.1 Den inre motivationen	21
6.2 Glädjen i musiken	22

6.3 Känslan av kompetens	23
6.4 Konkurrens och deadlines.....	25
7. Slutsatser	28
8. Rekommendationer	30
9. Litteraturlista	31

1. Inledning/Bakgrund

Jag har spelat gitarr sedan unga år och har alltid haft ett starkt intresse för musik. Jag gick varken på kulturskolan eller en musikprofil på gymnasiet och det var först efter att jag fått prova att själv undervisa gitarr som jag började fundera på att utbilda mig inom musik. Även utan tydliga ambitioner på vad musiken skulle fylla för funktion i mitt liv hade jag en stark drivkraft till att utveckla mitt musicerande; vad exakt detta kom ifrån har jag dock svårt att sätta fingret på. Att ta steget till att utbilda sig i musik kräver ofta tydliga ambitioner och ett starkt driv men vad påverkar egentligen dessa ambitioner och hur skapas detta driv? Enligt min erfarenhet så verkar många elever som väljer en musikprofil på gymnasiet redan ha tydliga ambitioner med sitt musicerande. Men mycket kan hända under gymnasietiden som kan påverka elevers motivation och vilja att fortsätta med musiken. Jag har blivit nyfiken på vilka faktorer som under gymnasietiden kan påverka elevers motivation och vilja att fortsätta med sitt musicerande efter gymnasiet. Hur stimuleras egentligen viljan eller intresset till att utöva musik? Jag tror att en bättre förståelse över vilka faktorer som har en avgörande roll under den här tiden kan bli en viktig hjälp för mig i min framtida roll som pedagog och till att bättre kunna möta elevers förväntningar och behov i sin musikaliska utveckling. Min förhoppning är även att andra lärare ska kunna ta till sig av insikterna som denna studie ger.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att bidra till en klarare bild över vilka faktorer och vilken typ av stöttande roll från lärarna som kan påverka elevers motivation och vilja till att fortsätta utöva musik efter en musikprofil på gymnasiet hos elever som har studerat vidare på musikhögskola.

Vilka faktorer upplever gymnasieelever, som har gått vidare till musikhögskola, påverkar deras motivation till att, på professionell eller amatörnivå, fortsätta att utöva musik efter avslutade studier på ett estetprogram i musik på gymnasiet? Vilken typ av stöttande roll kan lärarna ha utifrån elevernas perspektiv?

3. Tidigare forskning

Jag kommer att ta upp några teorier som har varit av intresse för mig i samband med denna undersökning. Jag kommer att prata om *"Self-Determination theory"* en teori i psykologi som rör individers motivation. Jag kommer även att komma in på Edward Deci och Richard Ryans forskning som de har drivit i området, bland annat deras *"Cognitiv evaluation theory"* som är en subteori till SDT. *"Expectancy-value theory"* är en annan teori inom psykologi som rör motivation som jag kommer att komma in på. Jag kommer även att ta upp begrepp som "Jag kan känslan", "Den sunda inlärningskurvan" och "Guldlocks uppgiften" som jag har funnit i litteratur om motivation och undervisning.

3.1 "Self-Determination theory" (SDT)

"Self-Determination theory" är en teori i psykologi som utforskar motivationen bakom val som individer gör utan några "externa" influenser. Richard Ryan och Edward Deci är två forskare som har drivit forskning om motivation; i sin forskning urskiljer de begrepp som "inre-" och "yttre-motivation". Ryan & Deci (2000) beskriver den inre motivation som "the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn. (Ryan & Deci, 2000, s.70). Alltså den inneboende tendensen till att söka sig till nya utmaningar, till att utvidga och öva sina färdigheter, utforska, och lära sig nya saker.

Den inre motivationen är vad som driver till exempel ett barn till att lära sig ett stycke musik som det tycker om. Motivationen till att öva musik kommer från glädjen som det tillför i sig. Den yttre motivationen infattar allt som påverkar oss till att göra något som vi i sig inte hade varit motiverade till att göra. Detta kan exempelvis vara en belöning eller rädslan för ett straff, förväntningar eller skuld. "People can be motivated because they value an activity or because there is strong external coercion". (Ryan & Deci, 2000, s.69).

Enligt Deci och Ryan kommer personer som drivs av en inre motivation i jämförelse med de som drivs av yttre motiv att visa tecken på mer intresse och självförtroende som i sin tur kommer att leda till bättre prestationer, mer ihärdighet och mer kreativitet.

3.2 "Cognitiv evaluation theory" är en subteori inom SDT. CET utvecklades av Deci & Ryan (1985) och hade som mål att finna faktorer som påverkar den inre motivationen. CET byggs utifrån miljö- och sociala faktorer. Fokus ligger på det fundamentala behovet av

självständighet och känsla av kompetens. Deci och Ryan (1985) menar att en händelse i en social kontext som leder till en känsla av kompetens ökar den inre motivationen för den handlingen. Följaktligen har även tillhandhållandet av optimala utmaningar, möjlighet till självstyrning, bekräftelse på ens känslor och positiv feedback samma effekt. Vidare menar Deci & Ryan att deadlines, konkurrens, övervakande och yttre bedömning är exempel på faktorer som vanligen har negativa effekter på den inre motivationen. Detta kan förklaras av den lägre känslan av autonomi som dessa faktorer skapar hos eleven. Deci och Ryan (1985) förklarar att det krävs vissa stödjande villkor för att en inre motivation ska kunna frodas.

Om vi drivs av en ”yttre motivation” kan denna enligt Ryan och Deci (2000) delas upp till ”**external regulation**” där en person agerar för att få en belöning eller undvika ett straff; ”**introjection**” där personen själv väljer att göra något men påverkas av yttre faktorer såsom exempelvis skuld eller ett behov av bekräftelse; ”**Identified regulation**” där personen har ”internaliserat” den yttre motivationen och kan se värdet i att göra något som man egentligen inte vill göra; och till sist ”**Intergrated regulation**” där vad som vill uppnås och vad som krävs för det helt är överens med vad personen själv vill göra. Dessa fyra beteenden drivna av yttre motiv följer ett kontinuum utifrån vederbörandes känsla av självständighet.

Deci och Ryan (2000) menar att en miljö som stöttar autonomi och en känsla av kompetens leder till en högre grad av ”inre motivation”; vidare visar de även att dessa känslor av autonomi, kompetens och anknytning också i högre grad leder till en ”internalisering” av de ”yttre motiven”. (Ryan & Deci, 2000, s.76).

3.3 Expectancy-value theory

Enligt Wery & Thomson (2013) influeras individers motivation av det relativa värdet av en handling eller utmaning kopplat till sannolikheten för att lyckas, Så kallad ”Expectancy-value theory”. Sannolikheten för att lyckas i en utmaning influeras, enligt Wery & Thomson (2013), i sin tur av ens självuppfattning och självförmåga. Med självförmåga, ”self-efficacy” menas individens förtroende för sin förmåga att lyckas med en specifik utmaning. En persons uthållighet kan alltså förklaras via vederbörandes värdering av handlingen i sig, men också via huruvida personen i fråga tror på sin egen förmåga att lyckas.

3.4 "Achievement Theory"

I denna teori så talas det om "mastery goals" och "performance goals".

Med "mastery goal" menas att någon drivs av att vilja lära sig någonting, individen kommer att jämföra sig och se sin utveckling i förhållande till sig själv. "Performance- goal" innebär att en individs mål är att lära sig tillräckligt mycket för att framstå som mer kompetent än andra. Enligt Wery och Thomson (2013) finns det flera goda effekter av att ha "mastery goals". Det kopplas till flera positiva resultat som lycka, glädje och stolthet; det karakteriseras även av att man kopplar sina misslyckanden till otillräcklig ansträngning. Att drivas av "mastery goals" i förhållande till "performance goals" kommer i högre utsträckning att underhålla eller förbättra vår uthållighet och prestation. Wery och Thomson (2013) skriver: "There is strong empirical support for approaching mastery goals leading to positive processes and outcomes." (Wery & Thomson, 2013, s.104). Det finns alltså ett starkt empiriskt stöd för de goda effekterna av att arbeta mot ett "mastery goal" i förhållande till "performance goals".

3.5 Motivationens olika "operativsystem"

Daniel Pink (2010) sammanfattar vår motivation och våra driv, genom tiderna, till tre olika "Operativsystem".

Motivation 1.0 är vad Pink kallar motivationen som drev oss för 50 000 år sedan, detta var ett "operativsystem" som endast var baserat på den biologiska drivkraften.

I samband med ett utvecklande samhälle där vi stöter ihop med främlingar och behöver kunna samarbeta så utvecklar vi också ett nytt operativsystem, ett sätt att hålla tillbaka den biologiska drivkraften, som omfattar allt som bidrar till vår överlevnad och reproduktion, för att möjliggöra samlevnad.

I "**Motivation 2.0**" är drivkraften att söka belöning och undvika straff. Vår motivation bygger här på den yttre belöning som ett arbete kan ge. Ett sätt att utnyttja detta "operativsystem" är med piskan och moroten; det önskade beteendet belönas och oönskade bestraffas. Enligt Pink (2010) har Theresa Amabile, forskare vid Harvards Business School, upptäckt att yttre belöningar och bestraffningar fungerar utmärkt för algoritmiska uppgifter men kan vara förödande för heuristiska, alltså sådana som bygger på konstnärlighet, inlevelse och som saknar rutiner. Här kan det vara viktigt att skilja på ett konstnärligt "arbete" i form av en skapande konstnärlig process och "arbetet" som krävs i form av övning i sitt. Att öva på sitt instrument är exempelvis en process som i högsta grad kräver vissa rutiner. Även konstnärligt

skapande kan kräva vissa rutiner; vad Pink vill belysa med detta är snarare att den kreativa konstnärliga processen inte påskyndas eller gynnas positivt av yttre belöningar som en morot eller en piska vilka istället har en motsatt effekt.

”Motivation 3.0” ska enligt Pink (2010), till skillnad från motivation 1.0 och motivation 2.0, helt bygga på interna behov; individen drivs av att ett arbete i sig är intressant, utmanande och engagerande. Motivation 3.0 bygger på *självstyrning, mästerskap och mening (Autonomy, mastery & purpose)*.

Pink (2010) menar att vi i grunden är aktiva, engagerade, nyfikna och självstyrande. Ett ledarskap som ger utrymme åt mer självstyre kommer därför att gynna vår prestation.

”Enligt en samling färskaste beteendevetenskapliga studier främjar självstyrd motivation ökad abstrakt förståelse, bättre betyg, större uthållighet i studier och träning, ökad produktivitet, minskad utbrändhet och ökat mentalt välbefinnande.” (Pink, 2010, s.86).

Pink menar också att människan tycker om att bli bra på saker, att bemästra något. Att ha en känsla av progression kommer därför att bidra till att förstärka vår inre drivkraft.

Med **”Mening”** menar Pink viljan att bidra till något som är större än oss själva, Pink menar att människan i grunden vill göra saker som har en betydelse. Enligt Pink (2010) är en nyckel till att öka någons känsla av ”mening” i arbetet att tydliggöra målen och förklara vad arbetet leder till.

3.6 ”Jag kan känslan”

Det har visats att en känsla av kompetens, av att kunna någonting bra också kan påverka motivationen. Enligt Robert Schenck, författare till boken **”Spelrum, en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger”** som handlar om musikundervisning, är **”jag kan känslan”** en viktig aspekt för lärare att tänka på. Att stimulera en **”jag kan”** känsla så att elever känner att de behärskar sitt instrument kan enligt Schenck öka både intresse och motivation. **”Jag klarar det här, jag kan spela. Det här går bra för mig”**. **”Jag kan känslan”** är en känsla som alla människor behöver men som vi ofta får för lite av”. (Schenck, 2000, s.54). Det kan vara avgörande för att elever ska bibehålla intresset för musiken. Brister på **”Jag kan känslan”** kan vara en av de vanligaste orsakerna till att elever slutar spela. (Schenck, 2000, s.55). Även Strandberg (2006) lyfter fram Vygotskijs tankar om detta. **”Lärprocesser kan många gånger synas vara långa sugande uppförsbackar som tröttar ut och aldrig verkar ta slut. Lärprocessens**

sötma är just de tillfällen då företeelser byter skepnad, då vi plötsligt ser en skog och inte bara träd.” (Strandberg, 2006, s.162). Det betonas här, såsom hos Schenck (2000), vikten av att eleven känner sin utveckling och märker att hon utvecklas och förstår saker som hon tidigare inte visste.

3.7 Den sunda inlärningskurvan & Guldlocks uppgiften

Den “sunda inlärningskurvan” är enligt Schenck (2000) en progressionskurva som går långsamt i början för att senare öka i fart. Det är ett bra sätt att låta färdigheterna mogna i början och undvika att senare stöta på hinder. Eleven kan därmed utveckla ett gott självförtroende och stimulera “jag kan känslan”. “En snabb progression med ständigt nya moment lämnar lite utrymme åt ’jag kan känslan” (Schenck, 2000, s.60).

Detta anknyter även till ”guldlocksuppgiften” vilket Schenck (2000) kallar en utmaning som ligger på precis rätt nivå för eleven. En sådan utmaning kommer att ha bäst påverkan på elevens motivation och självförtroende. Att inte utmana eleven tillräckligt är dåligt, men den kan också vara negativt att utmana för mycket. Om eleven hela tiden utsätts för svåra utmaningar kommer denne aldrig att känna riktig kontroll över sitt instrument. Genom att varva mellan nya utmaningar och att spela stycken som man redan kan skapas enligt Schenck (2000) en behaglig känsla av säkerhet. Avsikten ska vara att hjälpa eleven att klara nya utmaningar i lagom proportioner.

Vikten av en genomtänkt utvecklingsmodell framträder även i Ljungar-Chapelons avhandling ”Le respect de la tradition” där han intervjuar två framstående pedagoger, Peter Lloyd och Alain Marion, som representerar den franska traditionens flöjtundervisning och musikaliska lärande. Båda dessa redovisar, fastän på olika nivåer, betydelsen av en diskursiv utvecklingsmodell i undervisningen; en stegvis ökning i svårighet.

3.8 Lärarkompetens

En av de viktigare faktorerna i lärandet och som kan ha stor påverkan på elevens utveckling och motivation är läraren själv. Att eleven är nöjd med sin lärare kommer, i flera aspekter, att ha en god effekt på lärandet; men vad är egentligen en ”bra” lärare?

”När vi frågar eleverna vad en bra lärare är får vi likartade beskrivningar [...] Det som gymnasieelever värderar högst är lärarens didaktiska kompetens, kunnighet, engagemang och intresse samt att de ska kunna undervisa på ett roligt och underhållande sätt”. (Robertson,

2018, s.220). Forskning har också, enligt Robertsson (2018), visat att det som karakteriserar bra lärare är deras förmåga att: fokusera på vad som är väsentligt, skapa god arbetsmiljö, situationsanpassa undervisningen, organisera lärandet utifrån grupp- och individuell undervisning, och att engagera sig känslomässigt.

3.9 Själständighet i lärandet

En del av en elevs utveckling är att också utveckla en självständighet i sitt musicerande och i sitt eget lärande. En god lärare skapar, enligt mig, inte en fullärd musiker men låter eleven utveckla en autonomi och förmåga att driva vidare sin utveckling på egen hand.

Ljungar-Chapelon (2008) redovisar också, i ”Le respect de la tradition” Peter Lloyd och Alain Marion tankar om detta. Marion menar att ”Förmågan att vara sin egen lärare var förutsättningen för att alltid kunna arbeta vidare på sin flöjtistiska och konstnärliga utveckling” (Ljungar-Chapelon, 2008). Detta är alltså en förmåga som läraren vill hjälpa eleven att utveckla. ”Förståelsen”, ”understanding”, är vad Ljungar-Chapelon använder som begrepp för att beskriva processen av att utveckla en autonom hållning gentemot sin lärare. ”Förståelseprocessen är för Lloyd fundamentet för att på egen hand öva, utveckla och befästa landvinningar” (Ljungar-Chapelon, 2008). Det är viktigt att påpeka att Ljungar-Chapelon:s (2008) avhandling riktar sig mot undervisning på en högre nivå; ”CNSM” i Frankrike och ”Royal college of music” i England är musikhögskolor. Den pedagogiska kunskapen kan dock vara av intresse även på en lägre undervisningsnivå.

4. Metod

4.1 Metodologiska överväganden

Denna studie kommer främst att utgå från kvalitativa intervjuer. En kvantitativ undersökning skulle möjliggöra en större urvalsgrupp men den mer strukturerade kvantitativa intervjuformen, som speglar forskarens intressen, skulle lämpa sig sämre för min frågeställning då målet är att ge klarhet över intervjupersonernas upplevelser och egna tankar. "I kvalitativa intervjuer är intresset riktat mot den intervjuades ståndpunkter". (Bryman, 2018, s.561). Genom att inte använda sig av en alltför styrd intervjuform får den intervjuade större utrymme för egna reflektioner och tankar. Förutbestämda specifika frågor skulle kunna försvåra att verkligen spegla intervjupersonens tankar och känslor. Jag vill kunna ställa följdfrågor som kan vara av intresse, samt låta intervjupersonen själv prata om vad som är viktigt i sammanhanget. En Semistrukturerad intervjuform med några väl valda frågor som sedan kan ge plats åt utveckling av tankar lämpar sig därför bra i sammanhanget. "I kvalitativa intervjuer är det önskvärt att låta intervjun röra sig i olika riktningar eftersom detta ger kunskap om vad intervjupersonen upplever vara relevant och viktigt." (Bryman, 2018, s.560). Med tanke på möjligheten att personer i min urvalsgrupp har reflekterat olika mycket kring dessa frågor kan det passa vissa intervjupersoner att ha en nästan helt *ostrukturerad intervju*. Då möjligheten finns att alla informanter inte nödvändigtvis har utvecklat sina tankar om ämnet kan det lämpa sig att, i kontrast till en öppen fråga, ha ett flertal förberedda frågor som täcker vissa utvalda teman. "Forskaren har i en semistrukturerad intervju en lista över förhållandevis specifika teman som ska beröras, men intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt." (Bryman, 2018, s.563). Eftersom denna studie rör motivationen hos musikelever i gymnasieskolans estetiska program, är det lämpligt att rikta sig mot informanter som har avslutat en sådan utbildning. Urvalet av intervjupersoner är på så sätt ändamålstyrt. Syftet med målstyrda urval är att välja ut fall eller deltagare på ett strategiskt sätt så att de som väljs ut är relevanta för de forskningsfrågor som har formulerats." (Bryman, 2018, s.496). Även om studiens tidsram enbart tillåter mig att intervjua ett begränsat antal informanter vill jag i denna grupp ha en viss bredd i mitt urval. Urvalet av intervjupersoner är därför fördelat över olika huvudinstrument och kön.

4.2 Genomförande och urval

För att fånga ett så brett spektrum av upplevelser och erfarenheter som möjligt, valde jag informanter som skiljer sig från varandra i sina profiler. För att få inblick i hur deras val av instrument kan ha påverkat upplevelsen av gymnasietiden valde jag informanter som spelade olika instrument. Ett säkert sätt för att nå personer vars motivation har drivit dem till att fortsätta med musiken är att vända sig mot musikhögskolor. Mitt urval har gått till så att jag vänt mig mot olika grupper på musikhögskolor och frågat efter personer som är intresserade av att delta i undersökningen. Jag har på så sätt riktat in mig på personer som jag då vet har fortsatt med musiken och därmed haft motivationen till detta. Kravet för att delta är också att personen ska ha studerat på ett estetprogram på gymnasiet då det är den gruppen min frågeställning rör. Jag har sedan valt ut informanter som spelar olika huvudinstrument för att ge plats åt en större variation av upplevelser från gymnasietiden. Som jag tidigare nämnde har jag velat undvika för homogena grupper då ett bredare spektrum av upplevelser möjligen kan ge en mer intressant analys. Ett kriterium jag dock har valt att sätta är att deltagarna ska ha en klassisk inriktning; jag har valt detta för att det då gör det möjligt att jämföra tankar hos informanterna som bygger på en, till någon grad, gemensam miljö. Bryman (2018) menar att ”ju bredare omfånget av en kvalitativ studie är och ju fler jämförelser mellan grupper i urvalet som behövs, desto fler intervjuer behöver man göra”. (Bryman, 2018, s.506). Ett breddat omfång skulle alltså kräva många fler informanter än den här studien har.

En annan anledning till att avgränsa mot en klassisk profil är, då jag själv är klassiskt skolad, att det till den största delen är inriktningen som mina framtida elever kommer att ha.

Att intervjupersonerna jag valde ut har fortsatt studera på folkhögskola eller musikhögskola betyder dock inte nödvändigtvis att dessa senare har fortsatt professionellt med musiken; en av informanterna i studien har efter avslutade studier vid musikhögskolan valt att fortsätta med musiken på amatörnivå. Jag har valt att inte styra mitt urval utifrån informanternas yrkesbana senare i livet. Jag anser inte att det är av vikt för min frågeställning om individerna senare blivit professionella musiker eller amatörmusiker. Min utgångspunkt för urvalet är att informanterna ska, efter gymnasiet, haft vilja och motivation till att fortsätta utöva musik, vilket visas genom intresse av att fortsätta studera.

4.3 Etiska överväganden

Av etiska skäl och för att intervjupersonerna ska känna sig bekväma med att svara helt uppriktigt kommer dessa att vara anonyma. Detta görs i enighet med konfidentialitetskravet från de etiska principer som gäller för svensk forskning. ”Uppgifter om alla de personer som ingår i undersökningen ska behandlas med största möjliga konfidentialitet.” (Bryman, 2018, s.170).

Informanterna kommer att ges ett annat namn. Jag kommer inte att analysera utifrån några genusperspektiv men har valt att ändå redogöra vilket kön informanterna har genom fingerade namn som visar på detta. I samklang med svensk forsknings etiska principer och samtyckeskravet har jag har i samtyckesblanketten, som deltagarna bads skriva på, även informerat om att deltagarna, närsomhelst och utan någon förklaring, har möjlighet att avbryta sitt deltagande i studien. I enighet med informationskravet och nyttjandekravet från de etiska principer som gäller för svensk forskning har deltagarna även informerats om studiens syfte och att den insamlade informationen endast kommer att användas för forskningsändamål.

Intervjuutskriften samt inspelningarna förvaras i författarens ägo. För transparensens skull kan tillgång ges till en utskriven form som garanterar anonymiteten hos informanterna. Uppsatsen kommer skickas till informanterna.

4.4 Informanterna

Adam har gitarr som huvudinstrument. Han började, efter ett tidigt musikintresse, att spela gitarr på kulturskolan vid 10 års åldern. Adam kommer från en familj med flera amatörmusiker och har haft kusiner som också spelar musik. Efter ett avslutat estetprogram på gymnasiet fortsatte han med musiken på folkhögskola och senare på musikhögskola.

Bengt har fagott som huvudinstrument. Han började spela på kulturskolan i 10 års åldern. Bengt har haft flera professionella musiker i familjen och syskon som också har spelat musik. Efter ett avslutat estetprogram på gymnasiet fortsatte han att studera på musikhögskola.

Clara började spela fiol i kulturskolan i tio-års åldern. Hon gick för samma lärare ända upp till gymnasiet där hon fick en ny lärare. Efter gymnasiet fortsatte Clara med att gå ett år på folkhögskola innan hon fortsatte in på musikhögskolan. Clara har inte haft några professionella musiker i släkten.

David började med tvärflöjt på kulturskolan när han gick i andra klass. Han bytte senare till bas under mellanstadiet och gick då för samma lärare som han hade haft i flöjt. Efter en musikklass från 4e klass med mycket musikundervisning sökte David in på ett estetprogram på gymnasiet; här bytte han till kontrabas som huvudinstrument. Davids morfar är jazzpianist och både Davids föräldrar har spelat musik. Efter gymnasiet fortsatte David med kontrabasen på folkhögskola och sedan på musikhögskolan. David arbetar idag med annat men spelar fortfarande musik.

4.5 Studiens fokus

Jag har valt att avgränsa mitt arbete till att fokusera på elever som har avslutat ett estetprogram på gymnasiet och dessas motivation till att fortsätta musicera efter gymnasiet. Det kan handla om att studera vidare eller att känna en vilja och lust till att på något sätt fortsätta sin musikaliska resa. Det blir här intressant att klarlägga musikpedagogiska faktorer som motiverar eller har motiverat eleverna och hur de tänker kring vilken roll musiken kommer att spela i deras liv. Elever som har sökt sig in på musikprofiler på gymnasiet har mestadels någon grad av intresse för musik och tankar kring detta, det blir därför speciellt intressant att undersöka vad som, under denna skoltid, påverkar dessa elever och är mest avgörande i dessa frågor. Då jag själv i framtiden kommer att undervisa elever i liknande sammanhang är det av extra intresse för mig att undersöka dessa elevers tankar kring vilka faktorer som är av betydelse för motivationen. Elever som har avslutat eller är i slutet av sin skolgång har troligtvis hunnit bli mer påverkade av dessa potentiella faktorer och har dessutom mer erfarenheter och har haft mer tid till att fundera kring dessa frågor än de yngre eleverna. De kan även ha hunnit gå igenom olika stadier med olika motivationsgrader vilket eventuellt har bidragit till en bättre analys över vad som spelar in på detta.

4.6 Metoder för datainsamling och analys

Jag har valt att bygga undersökningen på kvalitativa semistrukturerade intervjuer innehållande förutbestämda frågor samt sådana som ger informanten utrymme för egna tankar och reflektioner. Avsikten är att informanterna ska ges möjlighet till att styra reflektionen mot relevanta områden. För att uppfylla mitt syfte valde jag att ha med några förbestämda frågor som belyser min frågeställning. Fyra intervjuer genomfördes. Intervjuerna tog cirka 30-45 minuter och spelades in med hjälp av mobiltelefon. Intervjuerna genomfördes på distans via Zoom. Efter intervjun transkriberades de i sin helhet. Jag läste sedan igenom intervjuerna och

letade efter återkommande teman. Vid genomläsningen markerade jag även det som slagit mig som särskilt relevant för min frågeställning. Kodning utgör enligt Bryman (2018) startpunkten för de flesta former av kvalitativa analyser av data. Intervjuerna kodades i teman. Vissa återkommande teman ligger sedan till grund för analysen.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Analysmetoden kodning har, enligt Bryman (2018), problematiken att den sociala situationen kan gå förlorad när man lyfter fram ett textstycke ur sitt sammanhang. ”En mycket vanlig kritik mot kodningsförändret när det gäller kvalitativ dataanalys är det potentiella problemet att kontexten går förlorad i det som sägs (Bryman, 2018, s.701). För studiens tillförlitlighet är det viktigt att ha i åtanke att de textutdragen som läsaren tar del av är de som jag har bedömt vara relevanta för studiens frågeställning. För skapa en god trovärdighet i resultaten har dessa rapporterats till informanterna. Enligt Bryman (2018) är, förutom att forskningen utförts utifrån gällande regler, rapportering av resultaten till de personer som studerats ett sätt att skapa en högre trovärdighet i resultaten då forskarens uppfattning av verkligheten kan bekräftas.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras studiens intervjuer. Informanternas svar och tankar har sorterats utifrån relevans för min frågeställning och presenteras här med hjälp av underrubrikerna: *Bakgrund, andra intressen, ambitioner och betygsnivå, den egna utvecklingen, bedömning och deadlines, konkurrens, självständighet, lärarkompetens, uppträdande och feedback, drivkraft och motivation.*

5.1 Bakgrund

Samtliga av mina intervjupersoner har haft ett tydligt stöd hemifrån när det kommer till musiken, om inte musiker så har det funnits musikutövare i släkten som har verkat som inspirationskällor. Att ha gått på kulturskolan är också genomgående hos intervjupersonerna.

5.2 Andra intressen

Både Adam, Bengt och Clara uppger att det inte riktigt fanns någon tid för annat än musiken under gymnasiet. Det var ”nästan musik hela tiden på olika sätt” (Adam), ”Jag hade inte så mycket fritid utanför musiken”. (Bengt). ”när jag började på gymnasiet fick jag sluta med väldigt mycket”. (Clara). David så fanns det heller inget annat intresse som konkurrerade om tiden. Musik verkar ha varit ett starkt intresse och högt prioriterats hos samtliga personer; flera av informanterna förklarar att tidigare intressen eller fritidsaktiviteter lades åt sidan för att ge plats åt studierna och musiken.

5.3 Ambitioner

Ambitionen med att välja ett estetprogram verkar i stor utsträckning ha varit att ”få hålla på med musik”. Svaret jag fick av Adam på frågan om vad som lockad med ett estetprogram var: ”Inte så mycket att bli bättre på gitarr kanske om jag minns rätt utan snarare kanske att bara få gå tre år och spela musik” (Adam)

För Bengt som under sin skoltid alltid drogs till de konstnärliga ämnena kändes det också naturligt att följa i sin brors spår som också gick estet. Han svarar sedan vidare på frågan om ambitioner under gymnasietiden: ”Jag tror att jag bara ville hålla på med musik och tyckte det var roligt.” För Clara så var också glädjen i att bara få spela musik drivande till gymnasievalet. ”Det var roligt att spela” (Clara). Viljan till att bli bättre i sitt spelande bidrog

också menar Clara. Även viljan till att få ett ”sammanhang” var en bidragande anledning. ”Jag tror jag ville komma till ett sammanhang där det var fler som höll på med musik och fattade vad det innebar” (Clara). Att få 3 år till att spela och utveckla sig i musik verkar ha varit en genomgående dragningskraft till estetprogrammet snarare än några tidigt utsatta mål med musiken. För David var också glädjen i att få spela musik drivande i gymnasievalet; han hade, förklarar han, inte fortsatt med musiken om glädjekänslan hade försvunnit. ”Min plan var väl att jag håller på med det så länge jag tycker det är kul, (...) det var väldigt kul att spela” (David). Här beskrivs glädjen som helt avgörande.

Det fanns också under gymnasietiden en hög känsla av kompetens och starkt självförtroende hos samtliga informanter, om inte i början på gymnasietiden så utvecklades detta under gymnasieåren. ”Jag tror att jag hade en övertro på mig själv, att jag var väldigt duktig” (Adam). Bengt som direkt kom in på en ”spetsutbildning” fick också som en bekräftelse av att vara på en ganska bra nivå. (Elever på en ”spetsutbildning” ges extra möjligheter till konserter och undervisningstillfällen). Känslan av att kunna göra något bra och att också få höra det av andra menar Adam var en motiverande faktor. ”En motiverande faktor var ju att man kunde göra det bra och att man fick höra att man gjorde det bra” (Adam). För Clara så var känslan av kompetens och självförtroendet i musiken något som utvecklades mycket under just gymnasietiden. Clara upplevde att, då hen inte gått i en musikklass på högstadiet, hade mindre vana av exempelvis körsång och orkesterspel än flera andra elever i klassen. Detta ändrades dock under gymnasietiden efter en stark utveckling i musiken. ”Jag kände mig ganska osäker i början tror jag. Sen utvecklades jag mycket under åren.” (Clara). Känslan av att utvecklas bidrog till mer självsäkerhet.

När det kommer till mål och ambitioner under gymnasietiden verkar det ha byggts upp en vilja till att fortsätta vidare med musiken under just gymnasietiden. Bengt hade i början på gymnasiet ”inga direkta ambitioner på att bli musiker eller... det formades väl mycket utifrån min lärare och folk runt om”. För Adam så gick ambitionsnivån ”i vågor” men det fanns generellt en vilja att hålla på med musik efter gymnasiet. Under det sista gymnasieåret hade Adam byggt upp en stark vilja till att fortsätta. För Clara så utvecklades också viljan att fortsätta med musiken och bli musiker under just gymnasietiden. Lärarna hade också här en stark påverkan: ”De fick mig verkligen att tycka att det var kul ock roligt med musik”, ”Det var bra och inspirerande lärare” (Clara). Clara var väldigt nöjd med sin skola, sina lärare och utvecklingen som hon upplevde under gymnasietiden. ”Jag kände att jag förbättrades och

ville fördjupa mig i det där” (Clara). Den starka känslan av ”sammanhang” var också en bidragande faktor som inspirerade Clara till att vilja fortsätta med musiken och söka vidare. För David så bidrog klassklimatet en del till att hen valde att söka vidare. De duktiga eleverna som kunde, skulle helt enkelt söka vidare. ” Det var alltid en tanke som fanns i klassen, det var nästan underförstått” (David). En annan bidragande faktor var de goda erfarenheterna som han fick höra från bekanta och lärare som hade gått på folkhögskola. Han minns att det sades: ”bästa tiden i livet”, ”aldrig lärt mig så mycket som när jag gick på folkis”. Folkhögskolan målades upp som väldigt inspirerande och lärorik.

5.4 Den egna utvecklingen

Samtliga informanter har haft känslan av att ha utvecklats bra under gymnasietiden. Ensemblespel är ett område där flera informanter kände en extra bra utveckling; Det konstnärliga uttrycket är också något som nämndes som ett starkt utvecklingsområde. Båda Personer nämnde musikteori som ett område där de hade velat utveckla sig mer. Adam fick på egen hand ta tag i vissa områden av sin utveckling som han saknade. Självständigheten där verkar ha haft en motiverande effekt. ”Jag tyckte det var så kul där sen att lära sig själv” (Adam). Clara upplevde också en stark utveckling under gymnasietiden; musikteori och spelteknik lyfts här fram som områden där den var mest påtaglig. David som i samband med gymnasievalet skiftade huvudinstrument från el- till kontrabas minns extremt tydliga framsteg. ”Det var som att börja som en nybörjare” (David). Att kunna se en så tydlig progression beskriver David som väldigt kul.

5.5 Bedömning och deadlines

För samtliga personer verkar undervisningen i musik ha skett utan större fokus på bedömning. ”I många kurser märkte man ju inte av bedömning situationerna” (Adam). Detta tyckte Bengt också var bra då han inte ”kände sig bedömd hela tiden”. Detta kan också vara kopplat till att dessa elever verkar ha haft relativt höga betyg i musikämnen. Känsla av att inte riktigt bli påverkad av bedömning- och betygsättningen kanske hade varit annorlunda om betyget hade varit lågt menar Adam.

Deadlines upplevdes inte av någon av informanterna som något påfrestande. Det upplevdes snarare positivt av Adam, ”man hade något att jobba mot”. Bengt upplevde mer stress kopplat till deadlines men upplevde också en viss flexibilitet och överseende från lärarnas sida. ”De hade ju överseende med att man inte kunde lägga hur mycket tid som helst på musiken” Bengt

upplevde även att han hade hittat en ”bra balans mellan grundämnena och musiken.” För David var deadlines något viktigt att ha, hen förklarar sig ha svårt att komma igång om det finns för mycket tid; detta särskilt under gymnasietiden. Han talar också om skammen över att inte ha något att visa upp om det fanns en deadline. ” och jag kommer skämmas om det är dåligt” (David). Viljan till att göra en bra prestation och att ha ett spikat mål att arbeta mot gjorde att David påverkades positivt av deadlines. ”Jag tror att det var ganska viktigt för mig att inte ha för mycket frihet där” (David). För mycket frihet och brist på prestationskrav menar David inte gynnade hans utveckling och motivation.

5.6 Konkurrens

Flera av informanterna beskriver också att konkurrensen som kunde finnas med andra elever verkade som ”sporrande”. Det hade en positiv effekt på motivationen att ”känna lite konkurrensstämning”. Ingen av intervjupersonerna uppgav att konkurrens känslan elever emellan under denna tid på något sätt har haft en negativ effekt på deras motivation. För Bengt var en del av projekten som genomfördes väldigt viktiga. Ett specifikt utbytesprojekt de gjorde med musikelever från CNRM i Lyon verkar ha haft en stark påverkan på motivationen. ”Då kände jag nog att jag var tvungen att steppa upp mitt game för att matcha dem. Men det tyckte jag nog bara var roligt för jag tyckte att de var så trevliga; vi övade mycket ihop och peppade varandra”. Det var också viktigt att göra någonting som ”verkligen visade hur det var att vara musiker”; Att få resa och spela konserter i ett annat land hade en stor påverkan på det.

Clara beskriver också konkurrensen som ”sporrande”, det fanns många väldigt ”duktiga” på skolan. Detta, förklarar hon vidare, blev dock inte bara konkurrens men också inspiration. ” Jag ser att andra jobbar hårt och kommer in på musikhögskolorna” (Clara)

David däremot, upplevde inte att det fanns någon konkurrensanda i klassen. ”Sen jämförde vi inte riktigt på det sättet, eller inte jag i alla fall” (David). Han förklarar även att det inte fanns så många andra basister på skolan och därmed inte riktigt någon att jämföra sig med.

5.7 Självständighet

Adam kände också en kontroll över sitt eget övande och en känsla av att kunna utveckla sig själv. Bengt däremot upplevde inte samma kontroll över sin egen utveckling.” Jag började väl

få kontroll över mitt lärande men jag var väl fortfarande dålig på att strukturera upp mitt lärande och så.” (Bengt)

Upplevelserna skiljer sig lite mellan personerna också när det kommer till hur mycket de uppmuntrades till självständighet. Adam upplevde att det gavs mycket utrymme till att utveckla en stark självständighet. Eleverna på Adams skola gavs mycket frihet och tillgång till alla övningsrum där de kunde lägga upp sin övning och stanna till sent.

Bengt svarar på frågan om hen kände sig självständig med ”Jag tror att jag fick väldigt mycket hjälp men det tyckte jag var bra för jag kände mig inte så mogen till att ta jättemycket ansvar själv”.

Clara hade en lärare som var ganska så bestämd i vad hen skulle spela, detta upplevde hon som ”ganska skönt”. Hon förklarar, likt Bengt, att det under gymnasietiden behövdes någon som hjälpte till att styra och gav förslag på repertoar.

David upplevde heller inte så mycket självständighet. Det var, enligt honom, mycket lättare att öva om det var teknikövningar där vad som skulle göras var tydligt. ” så fort det blev lite friare så hade jag svårt att hantera det” (David). Detta återknyter han till sin tid på kulturskolan där hen fick väldigt långa lektioner. Största delen av övandet gjordes därmed på lektionstiden med läraren. Det menar han kan ha påverkat sin senare brist på självständighet. Det fanns dock alltid en öppenhet och diskussion, förklarar David, kring val av repertoar.

5.8 Lärarkompetens

Samtliga informanter upplevde i stort sina lärare som väldigt kompetenta, och var i stort nöjda med dem. Bengt uppger dock att upplevelsen nog kunde ha varit annorlunda om han inte låg på sin relativt höga nivå. Vissa lärare hade nämligen ”svårt med tålmodet med vissa elever” och det upplevde Adam som dåligt. Adam berättar om en nära vän som inte alls trivdes med lektionerna då lärarna visade dåligt tålmod. Något som Adam tror har haft effekt på sin motivation är lärarnas höga förmåga till att ge ”lagom svårt” hela tiden och inte för mycket utanför ”comfortzonen”. David talar också om inspirationen det gav att tilldelas en uppgift med rätt svårighetsnivå. ”det ska kräva lite jobb men inte vara omöjlig” (David). En annan sak som David menar gjorde mycket för motivationen var att lärarnas ”pushande” och att de såg stor potential i hen. Att känna sig handplockad till olika projekt gav en känsla av att vara lite speciell.

5.9 Uppträdanden och feedback

Flera av informanterna beskriver sig ha haft goda erfarenheter av olika uppträdanden under gymnasietiden. Både Adam och Bengt upplevde positiva känslor till att spela för folk. Feedbacken de möttes av var också i högsta grad positiv. ”Min familj peppade mig jättemycket och jag är jätteglad över det” (Bengt). Clara upplevde mycket nervositet kring konserterna under gymnasietiden, det var i samband med att börja spela svår musik för publik som hon fick lära sig att ”hantera nerverna”. Den viktigaste feedbacken var från läraren, som ”visste hur det skulle vara” (Clara).

David berättar att han var mycket sällan nervös i sina uppträdanden med elbasen, med kontrabasen blev det däremot en helt annan situation där han fick mer fokus riktat mot sig. Detta skapade mer nervositet, en lyckad konsert kunde å andra sidan verka som en ”moralboost” för att sedan söka vidare till folkhögskola. Det har också varit motiverande för David att få komma ut på ”stora” spelningar. Han återberättar om olika konserter som till exempel på en konferens med 200 rektorer. ” Vi fick spela några såhär större saker där vi hade varit väldigt fria med vad vi skulle spela och fått ta tag i vårt eget projekt” (David).

God feedback, förklarar David, var nog en väldigt viktig faktor i att hen fortsatte med musik. Eftersom det inte fanns så många andra bassister att jämföra sig med blev feedbacken väldigt viktig. ”Det har nog gjort att mitt självförtroende har varit bra i musik och att jag har något att ge; annars hade jag nog inte fortsatt kanske om jag inte kände att jag var duktig”(David). Den goda feedbacken beskrivs haft en direkt påverkan motivationen till att fortsätta med musik.

5.10 Drivkraft och motivation

För Bengt har livsstilen som musiker alltid känts naturlig. ” jag är född in i musikerlivstilen... Nu har jag väl börjat ifrågasätta den mer och mer och insett att man kan leva på många olika sätt. Man måste inte leva som musiker.” Det faktum att Bengts föräldrar var musiker har påverkat hans driv till att utbilda sig till musiker. ”Det konstnärliga uttrycket” beskriver Bengt som en stark drivkraft. På frågan om hur ”det konstnärliga uttrycket” har verkat som en drivkraft svarar han:

”Det är någonting jag vill nå. Men man får ju glimtar av...vad ska man säga... ”feeling” som många säger. Man kan ju få glimtar av det om man sitter och komponerar eller spelar ett

stycke som man har övat mycket på... Det är då jag känner att musik blir helt magiskt.”
(Bengt)

Här beskriver Bengt hur det ”konstnärliga uttrycket” som han har velat nå också har verkat som en drivkraft för honom. Viktiga faktorer för att sedan hålla uppe motivationen är enligt Bengt: tålamod, och att vara i en miljö som är kreativ. ”Att inte ta musiken på för stort allvar, att kunna tänka det är bara musik.” (Bengt). Något som Bengt saknade från sin tid på gymnasiet och tror hade varit en stark motivation är gemenskapen i klassen. Bristen på andra elever som spelade klassiskt gjorde att hen kände sig lite utanför de ”roliga” gemensamma projekten som de andra eleverna hade. ”Jag tror att själva klassen jag gick i påverkade min motivation väldigt negativt. Vi var bara några få i klassen som gick klassiskt... Det kändes som att vi levde lite i en annan värld typ och de hade sina projekt och roliga popgrejer medens vi var helt outsiders...” (Bengt). Det är här bristen på ”gemenskap” som beskrivs ha haft negativa effekter på motivationen.

För Adam har de största drivkrafterna varit känslan av att göra någonting bra, ”att man kunde”: ”Förväntningen på framtiden som musiker” har också verkat som en stark drivkraft. Adam tror att ”intresset” och ”nyfikenheten” är faktorer som har varit viktiga för att hålla motivationen uppe. ”Sen är frågan hur man behåller intresset och nyfikenhet? Det kanske är att vara öppen i vad man lyssnar på för musik men också på nya tekniker och så. Jag tror att man ska vara öppen för nytt. Intresserad och öppen.” (Adam). Vidare menar även Adam att gemenskap är viktigt. Man ska spela tillsammans så att man ”sporrar varandra”. För Clara så var också ”sammanhang” och att få spela med andra den största motivationen i musicerandet. Detta tar också David upp som en väldigt viktig drivkraft; glädjen i att spela med en stor orkester och ”euforin” som uppstår efter en bra konsert är en av anledningarna till att han spelar musik. Att ha specifika mål att arbeta mot är också något som han behöver för att hålla motivationen uppe. David talar också om nyfikenheten på hur bra man kan bli som en motiverande faktor. Den viktigaste faktorn verkar för David ha varit glädjen i spelandet, han berättar att planen alltid var att ”hålla på så länge det är roligt”.

6. Diskussion

I detta avsnitt belyses resultatet från intervjuerna i förhållande till tidigare forskning och litteratur. Detta presenteras i underrubriker utifrån teman på de viktiga faktorer och tankar som lyfts fram i intervjuerna.

6.1 Den inre motivationen

Samtliga informanter visade tecken både på stort intresse och självsäkerhet i sitt musicerande under gymnasietiden. Detta menar Ryan & Deci (2000) är viktigt då det kommer att leda just till mer ihärdighet i musicerandet. Enligt Ryan & Deci (2000), som pratar om ”yttre-” och ”inre-motivation”, så kommer elever som drivs av en inre motivation att visa tecken på mer intresse och självförtroende, detta kommer i sin tur att leda till bättre prestationer, mer ihärdighet och mer kreativitet. Vi kan också enligt Ryan & Deci (2000) drivas av ”yttre-motiv”. Inre-motivation kommer dock enligt Ryan och Deci att bära längre. Med inre motivation menas att en person är motiverad till en handling eller utmaning för glädjen av att utöva själva handlingen eller utmaningen i sig. Personen drivs alltså inte av ett yttre-motiv i form av exempelvis ett pris eller påverkas av t.ex. känslor av tvång, skuld, skam med mera. För att skapa en inre-motivation och för att ”internalisera” yttre motiv är en avgörande faktor att eleven har en känsla av självständighet och självstyrning. När det kommer till hur mycket informanterna under gymnasietiden uppmuntrades till just självständighet skiljer sig deras uppfattning något. Adam upplevde sig vara ganska självständig i sitt övande, han upplevde också att det gavs mycket utrymme till självstyrning; detta kommer enligt Ryan & Deci (2000) att bidra till en ökad internalisering av yttre-motiv och kommer att leda till en ökad grad av ihärdighet till musicerandet. Bengt däremot uppger inte att han, av sina lärare, drevs till särskilt mycket eget ansvar och självständighet under gymnasietiden. Detta menar han dock förmodligen var bra då han inte ”kände sig så mogen till att ta jättemycket ansvar själv”. Precis samma tankar återfanns även hos Clara, en tämligen drivande och bestämd lärare upplevdes som något positivt. Det var under gymnasietiden ”ganska skönt” att ha någon som ”styrde lite”. David talar även han om att det var svårare att öva när han inte fick tydliga instruktioner på vad han skulle göra. Detta går till viss grad emot vad Ryan och Deci (2000) menar; enligt dem så borde en mindre grad av självstyrning leda till minskad motivation. David beskriver den motsatta effekten, att för mycket frihet var ”svårt att hantera” under gymnasietiden. Det är dock viktigt att uppmärksamma att Bengt och Clara som beskrev att de

upplevde den lägre graden av självstyrning som positivt också beskrev sig själva som ganska osjälvständiga under gymnasietiden då de hade svårigheter med att styra sin utveckling på egen hand; det upplevdes som svårt att strukturera upp övningen och de saknade en känsla av kontroll över sitt eget lärande. David blir också intressant i sammanhanget då han beskrev sig ha varit väldigt osjälvständig när det kommer till övandet under gymnasiet men upplevde också goda effekter av att ha haft en hög grad av självstyrning i exempelvis ensembleprojekten. Självstyrning, eller "Autonomy" är en av de tre pelare som Pink (2011) menar bidrar till en individs motivation, till vad han kallar för "motivation 3.0". Min upplevelse är att där det finns en känsla av kompetens och en vilja till självstyrning stimuleras också motivationen positivt av en sådan.

Jag tror, som flera av informanterna påpekar, att den musikaliska utvecklingen under gymnasietiden inte nödvändigtvis gynnas av för mycket frihet och självstyrning. Många elever upplever sig, under denna tid, inte besitta verktygen till att upprätthålla en framgångsrik utveckling på egen hand. Gymnasietiden är dock en tid då eleverna i min mening också bör utmanas till att börja utveckla en sådan kompetens. Marion i Ljungar-Chapelon (2008) pratar om "förmågan att vara sin egen lärare" som en viktig kompetens. Detta tas upp i Ljungar-Chapelon's (2008) avhandling rörande undervisning vid en högre nivå men jag tror att det är en förmåga man även kan utmana gymnasieelever till att börja utveckla. Detta menar jag att en lärare kan åstadkomma genom en väl uttänkt och pedagogisk plan med en gradvis utveckling i utmaningar och ansvarstagande hos eleven. Skapandet av en miljö där eleven direkt förväntas besitta en självständighet i sitt lärande i aktning till denna förmåga kan i viss mån verka kontraproduktivt. Att lyckas med detta är, tror jag, en av de svårare men kanske också den viktigaste utmaningen som en lärare har i att skapa självgående musikutövande individer.

6.2 Glädje till musiken

Den inre motivationen verkar redan ha varit stark och drivande när samtliga informanter valde att söka till estetprogrammet. Snarare än att ha några utsatta mål som ju enligt Ryan & Deci (2000) kan vara drivna av yttre motiv, verkar det ha funnits en stark vilja till att bara få "hålla på med musik"

"Vad som lockade med estetprogrammet var inte så mycket att bli bättre på gitarr kanske utan snarare att bara få gå tre år och spela musik" (Adam)

Detta är vad Ryan & Deci (2000) menar att inre motivation bygger på, att drivas och motiveras av glädjen i sig att, i sammanhanget, utöva musik. Bengt hade samma tankar om valet av gymnasieprogram "Jag tror att jag bara ville hålla på med musik och tyckte det var roligt." David berättar att planen länge har varit att hålla på med musik så länge det är roligt; hade glädjen i musiken försvunnit hade han helt enkelt inte fortsatt. Här återfinner vi "glädjen i musiken" som Schenck (2000) lyfter fram som en viktig del i undervisningen.

6.3 Känslan av kompetens

Samtliga informanter upplevde under sin gymnasietid en utveckling i sitt musicerande. Clara talar om att känslan av att förbättra sitt musicerande skapade en vilja till att fördjupa sig mer i musiken. Bengt fick också, som han uttryckte det, en "bekräftelse" på sin nivå i samband med att han antogs till spetsutbildningen på programmet. Det framkommer att känslan av att utvecklas var viktig samt att även känslan av att känna sig bra på något hade positiva effekter på motivationen. Utifrån egna erfarenheter i min undervisning men också i mitt eget övande känner jag igen dessa faktorer som viktiga. "Känslan av kompetens" är också en faktor som Deci och Ryan (1985) menar ska spela en viktig roll i att öka motivationen till en viss handling. En händelse i en social kontext som leder till en känsla av kompetens ökar, enligt Deci & Ryan (1985) den inre motivationen för den handlingen. Känslan av kompetens är också något som Schenck (2000) talar om. Han kallar det för: "jag kan känslan". Denna viktiga känsla kan vara avgörande för elever till att bibehålla intresset för musiken. Vikten av att kunna se sin utveckling är också något som Vygotskij, enligt Strandberg (2006), betonar som en viktig del i lärandet.

En annan viktig faktor för motivationen som flera informanter har belyst är att som elev tilldelas utmaningar på lagom nivå. Vikten av detta tas också upp i tidigare litteratur. Det är en av lärarkompetenserna som verkar vara viktig i frågan om motivation hos eleverna och till att skapa just den sunda "känslan av kompetens". Den didaktiska kompetensen är en av punkterna som gymnasieelever, enligt Robertson (2018), värderar högst. Adam berättar att lärarna var väldigt duktiga på att ta fram utmaningar i "lagom nivå" som inte låg för mycket utanför "comfortzonen". David berättar även att han kunde finna inspiration i en utmaning som krävde lite jobb men som inte var omöjlig. Tillhandahållandet av "optimala utmaningar" är något som Daniel Pink (2011) kallar för "guldlocksuppgiften", alltså en utmaning som ligger på precis rätt nivå för eleven. En sådan utmaning kommer att ha bäst påverkan på

elevens motivation och självförtroende. Även enligt Deci & Ryan (1985) är tillhandahållandet av optimala utmaningar en av de faktorer som kan leda till högre motivation. Schenck (2000) talar om den "sunda inlärningskurvan", en inlärningskurva som inte går för fort i början för att låta färdigheterna " mogna". Detta kommer, enligt Schenck (2000), att utveckla ett gott självförtroende hos eleven. Att tilldela genomtänkta och optimala utmaningar till sina elever kan spela en viktig roll i deras motivation genom bland annat en högre känsla av kompetens och ett starkare självförtroende.

Ett annat sätt att stärka självförtroendet är genom positiv feedback, detta är något som samtliga informanter uppgav att de fick såväl hemifrån, från lärarna och i samband med konserter. Denna positiva feedback var direkt motiverande menar Adam.

"En motiverande faktor var ju att man kunde göra det bra och att man fick höra att man gjorde det bra" (Adam)

Även Wery & Thomson (2013) menar att en stark känsla av kompetens kommer att ha en viktig roll på vår motivation då denna påverkas av hur vi värderar en aktivitet men också av hur vi uppfattar vår förmåga till att lyckas bra med den. Har vi känslan av att vi kommer att klara något bra så ökar också vår motivation till den specifika utmaningen. Detta är vad som kallas "*Expectancy-value theory*". För att stärka motivationen hos eleverna är det viktigt att de tror på sin förmåga till att lyckas. Förväntan av att kunna lyckas bra med just musik är också något som flera av informanterna tar upp. Denna känsla har i informanternas fall bland annat byggts upp genom positiv feedback och bekräftelse. David berättar att en stark motivation var att hans lärare såg potential i honom och att han ofta tillbads att vara med i olika projekt. Känslan av att bli handplockad och att ha potential, förklarar David, gjorde mycket för motivationen. Det är också intressant att höra hur Clara berättar om hur planerna på att söka vidare, som inte fanns i början på gymnasietiden, kom i samband med att hon bland annat utvecklade en större känsla av kompetens och ett bättre självförtroende i sitt musicerande.

En känsla av kompetens kan också kopplas till individers vilja att utveckla nya färdigheter. David berättar att när han började på gymnasiet och skiftade till kontrabas som huvudinstrument så upplevde han en stark motivation då han kände en tydlig progression från vecka till vecka på sitt nya instrument: "Det var som att vara nybörjare igen" (David). Glädjen

i att lära sig bemästra något nytt är sannolikt en motivationsfaktor som återfinns hos flertalet elever som börjar med musik. Pink (2011) beskriver just detta och att människan i grunden tycker om att lära sig nya saker, ”mästerskap” är, med ”självstyrning” och ”mening”, ett av de tre kriterierna i vad han kallar för ”motivation 3.0”. Detta kan jämföras med en atlets vilja till att se hur snabb denne kan bli i kontrast till att vilja bli snabbast i världen, då atleten jämför sig med andra atleter. Att vilja se ”hur bra man kan bli” var precis vad David beskrev som en motivationskälla; han berättade också just att han inte upplevde någon tävling eller jämförde sig med andra.

6.4 Konkurrens och deadlines

Ingen av informanterna upplevde deadlines som något påfrestande moment. Enligt Deci & Ryan (1985) kan deadlines ha en negativ påverkan på motivationen då den ger en lägre känsla av autonomi. Jag tänker mig att de deadlines som har en negativ effekt på motivationen är sådana som upplevs som påfrestande för individen. David berättar att han upplevde positiva effekter av att ha deadlines; de blev som ett mål att rikta sin övning mot. För mycket frihet kunde försämra arbetsmoralen menar han.

Samtliga informanter beskriver att bedömningen som skedde i musikundervisningen inte var något som de påverkades av. Detta kan bero på att de hade en hög nivå i sitt musicerande och kände sig därmed inte oroad över betygen i musikämnen. Det kan även bero på att lärarna var duktiga på att inte låta bedömningen ta för mycket fokus från undervisningen; i vilket fall som helst så uppmärksammades inte bedömningsmomentet särskilt av någon av de fyra informanterna. Enligt Deci & Ryan (1985) är detta bra då yttre bedömning kan påverka motivationen genom den lägre känslan av autonomi det kan skapa hos eleven.

När det kommer till konkurrens så upplevde David inte någon sådan i klassen, detta menar han möjligtvis berodde på att det inte fanns någon annan kontrabasist i klassen och därmed inte någon att jämföra sig med. David förklarar att han inte jämförde sig på det viset med andra. Detta kan enligt Deci & Ryan (1985) visa på att han i högre grad drevs av en inre motivation. Att jämföra sin prestation med sig själv i stället för med andra är ett tecken på det. De andra tre informanterna uppger dock att de upplevde att de fick mer motivation av konkurrens med andra elever. Ett exempel på detta är vad Bengt berättar om sitt ”Lyon projekt”. Han upplevde här att viljan till att matcha eleverna från Lyon var motiverande.

”Då kände jag nog att jag var tvungen att steppa upp mitt game för att matcha dem. Men det tyckte jag nog bara var roligt för jag tyckte att de var så trevliga; vi övade mycket ihop och peppade varandra”. (Bengt)

Detta slog mig först som en motsägelse till vad Deci & Ryan (1985) i ”*Cognitiv evaluation theory*” förklarar. De menar att konkurrens är en av de faktorer som kan ha en hämmande effekt på motivationen; dock är det den ”inre” motivationen som Deci & Ryan (1985) menar påverkas negativt. Konkurrens kan mycket väl uppfattas som motiverande, det kan vara vad Deci & Ryan (1985) kallar för en ”yttre motivation” det vill säga att den inte bygger på glädjen av att, i sig, utföra en handling. Motivationen kan i stället exempelvis komma från glädjen i att vilja vara ”bättre” än någon annan, glädjen av att ”vinna”. En sådan motivation menar dock Ryan & Deci (2000) inte kommer att ha en lika god påverkan på elevens ihärdighet till sitt musicerande. Det är svårt för mig att avgöra huruvida en sådan faktor har haft långvariga effekter på motivationen och om den inte, som Ryan & Deci (2000) menar, i långa loppet skulle ha motsatt effekt på motivationen; vad som kan uppmärksammas är i vart fall att en ”godartad” konkurrensstämning kan under, i alla fall en tid, upplevas som sporrande och motiverande.

När Clara talar om konkurrens med andra elever så nämner hon även inspiration. Det blev inte bara en konkurrens att se andra duktiga elever utan också en stark inspiration. Vad jag förstår så var gemenskapen i musiken en starkt motiverande faktor. Detta är något som Bengt talar om att han saknade i sin egen klass på grund av den spridda musikprofilen som klassen hade.

”Jag tror att själva klassen jag gick i påverkade min motivation väldigt negativt. Vi var bara några få i klassen som gick klassiskt... Det kändes som att vi levde lite i en annan värld typ och de hade sina projekt och roliga popgrejer medens vi var helt outsiders...” (Bengt)

Denna gemenskap i den klassiska musiken kunde Bengt uppleva under sitt ”Lyon projekt” vilket han beskriver som väldigt motiverande. Mer gemenskap i klassen och fler gemensamma projekt hade, förklarar Bengt, troligtvis haft en god effekt på dynamiken i gruppen vilket hade bidragit till en ökad motivation i klassen.

”Hade man gjort fler saker gemensamt i klassen så tror jag också det hade kunnat bli en bättre dynamik i klassen och man hade kunnat peppa varandra mer” (Bengt)

”Gemenskapen” är en faktor som samtliga informanter tar upp som en av de viktigaste faktorerna för att behålla motivationen.

7. Slutsatser

Av de intervjuer som har genomförts i denna studie har jag kunnat klargöra några av de faktorer som har verkat som motiverande för gymnasiestudenter på en estetlinje. En faktor som belysts som särskilt viktig är att ha roligt med musiken; glädjen i att få musicera var en återkommande motivationsfaktor hos informanterna. Att skapa sig en känsla av kompetens och känna en utveckling är också två viktiga faktorer. Kopplat till detta är också individens förväntning av att ha god framgång vid sökningar till vidare studier och konserter, vilket också har en effekt på motivationen. Även ett starkt självförtroende belyses som en motiverande faktor.

Faktorer som läraren direkt har inflytande över är att tillföra eleven med utmaningar i precis rätt svårighetsgrad i utvecklingskurvan. Detta kommer att skapa en känsla av utveckling och kompetens vilket direkt påverkar motivationen. En annan motiverande faktor som läraren kan påverka är positiv feedback och bekräftelse. Konstruktiv kritik kan spela en viktig roll i skapandet av den viktiga kompetenskänslan och ett stärkt självförtroende.

”Självstyrning” som i forskning har visats spela en viktig roll även i frågan om motivation har jag tolkat som en inte lika självklar nödvändighet i undervisningen. Nog påverkar ”självstyrningen” motivationen positivt hos vissa individer men flera av informanterna som jag intervjuade förklarade att de inte hade något emot en lite mer ”styrande” lärare då de upplevde en känsla av att behöva det stödet i exempelvis repertoarkännedom, övningsrutiner och struktur. Jag har förstått det som att för att ”självstyrningen” ska få en positiv effekt på motivationen och det inre drivet, så krävs också att eleven har en känsla av självständighet, det vill säga att eleven har en känsla av att besitta kompetensen till att styra och ta de beslut som självstyrningen kommer med. Att låta eleven utveckla en känsla av självständighet som på sikt kan leda till en förmåga att ”bli sin egen lärare” tror jag är ett viktigt lärandemål. Detta är möjligen en av de viktigare kompetenserna som en elev kan utveckla för att vidare kunna driva sitt musicerande och utveckling på egen hand.

En viss konkurrens med andra elever har också visat sig kunna ha en god effekt på motivationen hos eleverna. Jag förmodar att en god konkurrens är den som inte har negativa

effekter på självförtroendet eller kompetenskänslan då en sådan förmodligen inte skulle gynna motivationen.

Som framtida lärare i musik kommer jag att ta till mig de tankar och reflektioner som informanterna i denna studie delat med sig av. Som lärare ämnar jag lägga större vikt och fokus på de faktorer som eleverna uttryckt som viktiga för deras motivation. Att skapa en god lärande miljö, fylld med lust att lära och motivation är något som jag anser att en lärarkår bör arbeta tillsammans för att uppnå.

8. Rekommendationer

Det vore intressant att vidare utforska lärarperspektivet och hur lärarna aktivt arbetar för att främja några av dessa faktorer som forskning har visat ha en positiv effekt på elevers motivation. Genom att synliggöra lärares arbete och förståelse kan ett utvecklingsarbete drivas i detta område som i högsta grad är relevant för undervisningen. Motivation är i min mening en central del av lärandet och en större medvetenhet hos lärare tror jag kan gynna undervisningen.

Litteraturlista:

Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Ljungar-Chapelon, Anders. (2008). *Le respect de la tradition, Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv* (doktorsavhandling). Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.

Pink, Daniel. (2010). *Drivkraft: den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Stockholm: BookHouse Editions

Robertson, Cristina. (2018). *Skapa optimala förutsättningar för lärande. Om undervisningens dynamik*. Stockholm: Natur och kultur.

Ryan, Richard. & Deci, Edward. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*. Vol 55 (1), pp 68-78

Schenck, Robert. (2000). *Spelrum, en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.

Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken, Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Wery, Jessica & Thomson, Margareta. (2013). "Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students". *British Journal of learning support*, Vol 28 (3), pp 103-108.

Bilaga a



LUNDS
UNIVERSITET

Intervjuare:
Erik Lang
Tel. 0738406047
Er6302la-s@student.lu.se

Samtyckesblankett

Härmed tillfrågas du om att delta i en studie som är ett examensarbete vid Musikhögskolan i Malmö. Studien syftar till att undersöka elevers motivation till att fortsätta med musik efter ett estetprogram på gymnasiet.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan utan att ange orsak. Personuppgifter kommer inte att publiceras och behandlas så att obehöriga ej kan ta del av dem. Alla deltagare kommer att vara anonyma, fingerade namn kommer att användas. Vid eventuella frågor är du välkommen att kontakta intervjuaren.

Jag accepterar villkoren som angivits ovan och samtycker härmed till att delta i denna studie.

Informant

Intervjuare

Namnförtydligande

Namnförtydligande

Ort och datum

Ort och datum