MUSIKHÖGSKOLAN Ingesund

Jag fortsatte liksom bara

En kvalitativ intervjustudie av instrumentlärares föreställningar kring elevers motivation och uthållighet

I just sort of kept going
A qualitative interview study about instrument teachers' ideas regarding student motivation and perseverance

Albert Karlsson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för konstnärliga studier
Musiklärarprogrammet, inriktning gymnasieskolan
Självständigt arbete 2 – Musiklärare, avancerad nivå, MUAL15, 15 hp
Handledare: Stefan Jerkeby
Examinerande lärare: Guro Gravem Johansen
Examinator: Ragnhild Sandberg-Jurström
Examinationsdatum: 2024-09-10

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka vad erfarna kulturskolelärare anser är det som bidrar mest till elevers motivation och uthållighet, samt sätta detta i relation till litteratur och forskning inom samma ämne. Studien grundar sig på ett motivationsteoretiskt perspektiv med en interpretativistisk kunskapssyn. Tidigare litteratur och forskning presenteras som berör motivation både generellt och ur ett instrumentundervisningsperspektiv. Semistrukturerade intervjuer av kulturskolelärare har använts som datainsamlingsmetod, vilka sedan bearbetats genom tematisk analys för att framställa ett resultat. I resultaten framkommer vilka motivationsfaktorer som påverkar eleverna mest enligt lärarna, *gemenskap och tillhörighet, progression och självförtroende* samt *kreativitet och självuttryck.* Vidare påverkas dessa av motivationens ramfaktorer, *praktiska ramfaktorer* samt *föräldrarnas roll och stöd.* Utöver dessa framkommer även nödvändigheten av en balans mellan den vardagliga undervisning i vilken eleverna ges möjlighet att utvecklas, samt händelser utöver detta, såsom konserter och resor, av vilka eleverna motiveras. Allt detta bidrar till att odla elevers inre motivation på lång sikt vilket bidrar både till elevers generella motivation och deras uthållighet. I diskussionen ställs resultaten mot tidigare litteratur och forskning, där lärarnas givna föreställningar relateras till litteraturen inom ämnet. Slutligen presenteras en metoddiskussion som problematiserar studiens utförande.

Nyckelord: Musiklärare, kulturskola, motivation, uthållighet, intervju.

Abstract

The purpose of the study is to investigate what experienced cultural schoolteachers consider to be the most significant contributors to students' motivation and perseverance, and to relate this to literature and research within the same field. The study is based on a motivational theoretical perspective with an interpretivist epistemology. Previous literature and research are presented, addressing motivation both generally and from an instrumental teaching perspective. Semi-structured interviews with cultural schoolteachers have been used as the method of data collection, which were then processed through thematic analysis to produce results. The results reveal the motivational factors that teachers believe most significantly affect students: communion and belonging, progression and self-confidence, as well as creativity and self-expression. Furthermore, these are influenced by motivational conditional factors, practical conditional factors, and the role and support of parents. Additionally, the necessity of a balance between everyday teaching, where students are given opportunities to develop, and events beyond this, such as concerts and trips, which motivate students, are highlighted. All of this contributes to cultivating students' intrinsic motivation in the long term, which enhances both their general motivation and their perseverance. In the discussion, the results are compared to previous literature and research, where teachers' provided perceptions are related to the literature within the subject. Finally, a methodological discussion is presented, which problematizes the execution of the study.

Keywords: Music teachers, cultural school, motivation, perseverance, interview.

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING **2**

FÖRORD **5**

1 INLEDNING **6**
1.1 VALT INTRESSEOMRÅDE 6
1.2 PROBLEMOMRÅDE 6
1.3 ARBETETS DISPOSITION 6

2 OMRÅDESORIENTERING **7**
2.1 PERSPEKTIV PÅ OMRÅDET 7
2.1.1 Perspektiv på motivation *7*
2.1.2 Det moderna motivationsbegreppet *7*
2.1.3 Elevers motivation vid instrumentalspel *9*
2.2 TIDIGARE FORSKNINGSSTUDIER 9
2.3 PROBLEMFORMULERING, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR 12

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER **13**
3.1 VETENSKAPS- OCH KUNSKAPSTEORETISKA PERSPEKTIV 13
3.2 ETT MOTIVATIONSTEORETISKT PERSPEKTIV SOM UTGÅNGSPUNKT 13
3.2.1 Vikten av ett motivationsbaserat perspektiv *14*

4 METOD **15**
4.1 METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER 15
4.1.1 Val av forskningsansats *15*
4.1.2 Val av forskningsmetod *15*
4.1.3 Val av analysmetod *15*
4.2 DESIGN AV STUDIEN 15
4.2.1 Urval av respondenter *15*
4.2.2 Datainsamling *16*
4.2.3 Bearbetning och analys *16*
4.2.4 Etiska överväganden *17*
4.2.5 Giltighet och tillförlitlighet *17*

5 RESULTAT **18**
5.1 DE OLIKA MOTIVATIONSFAKTORERNA 18
5.1.1 Gemenskap och tillhörighet *18*
5.1.2 Progression och självförtroende *19*
5.1.3 Kreativitet och självuttryck *20*
5.1.4 Praktiska ramfaktorer *21*
5.1.5 Föräldrarnas roll och stöd *22*
5.2 DET ROLIGA OCH DET NÖDVÄNDIGA 23
5.2.1 Den röda tråden *23*
5.2.2 …och pärlorna på den *23*
5.3 FRÅN YTTRE TILL INRE MOTIVATION 24
5.3.1 Gemenskapen som grogrund *24*
5.3.2 Den överflödiga läraren *24*
5.4 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER 25

6 DISKUSSION **26**
6.1 RESULTATDISKUSSION 26
6.1.1 Motivationsfaktorernas hierarki *26*
6.1.2 Motivationens ramfaktorer *27*
6.1.3 Motivationen över tid *27*
6.1.4 Motivationsparadoxer i undervisningen *28*
6.2 METODDISKUSSION 29
6.2.1 Urval av respondenter *29*

6.2.2 Intervjuer.....*29*
6.2.3 Förkunskaper och objektivitet.....*29*
6.3 ARBETETS BETYDELSE.....30
6.4 FORTSATT FORSKNING.....30
REFERENSER.....31
BILAGOR.....32

Förord

Jag vill tacka min handledare Stefan Jerkeby för den uppmuntran och vägledning jag fått. Jag vill även rikta ett tack till alla ni som ställt upp på intervjuer och delat med er av era erfarenheter. Utan er hade studien inte varit möjlig.

1 Inledning

I detta kapitel presenteras först studiens intresseområde, det vill säga vad som får elever i kulturskolan att fortsätta spela under lång tid. Därefter presenteras studiens problemområde samt studiens disposition.

1.1 Valt intresseområde

Jag och de flesta andra av mina medstuderande inom musiken har många bekanta som någon gång i sitt liv prövat att spela ett instrument på kulturskola, för att efter en tid sedan sluta gå på sina lektioner till förmån för något annat. Dessa personer har också i min erfarenhet senare i livet nästan alltid uttryckt ånger för att de slutade med att lära sig ett instrument och ta del av kulturskolans verksamhet. En elev kan om den så vill vara elev i kulturskolan i tio år, vilket knappast är ett litet åtagande. Att det finns toppar och dalar under denna långa tid får man räkna med. Som tidigare nämnt finns det dock ändå en skara som håller i under hela denna tid. I många fall har också dessa individer skapat ett intresse som följer dem långt efter att de gått ut kulturskolan, förhoppningsvis livet ut.

Jag själv är en produkt av kulturskolan, och har deltagit i dess verksamhet under hela min barn- och ungdom, men vad som fick mig att fortsätta är en kombination av många saker, och trots allt ett perspektiv från endast en person. Vidare är detta aspekter av mig själv som jag har insett att jag har ytterst liten medvetenhet kring. Därav brukar mitt svar på den inte allt för ovanliga frågan om hur man gör för att gå på musikhögskola eller musicera livet ut landa i ”Jag fortsatte liksom bara”. Därav titeln på studien. Mina egna erfarenheter kring studiens ämne är därav inte särskilt djupa. Förhoppningsvis kan jag genom att undersöka vilka andra faktorer erfarna lärare menar har störst inverkan skapa mig en bredare och mer djupgående bild av området, och därigenom stärka både min och andras lärarkompetens kring ämnet.

1.2 Problemområde

Studien kommer att kretsa kring vad som får elever på kulturskolan att fortsätta spela länge, och därigenom vad de värdesätter i undervisningen. Allt detta genom linsen av kulturskolelärares erfarenheter. Kulturskolelärare vill säkert behålla sina elever så länge som möjligt och känner kanske viss oro över att de eventuellt kommer att sluta lite för tidigt. Att man som lärare inom just kulturskolan fördjupar sin förståelse kring vad som gör att elever fortsätter kan förhoppningsvis ge medel för att bygga en strategi för att angripa just detta. Att lärare bildar sig en uppfattning av vad som får elever att inte tillhöra denna skara individer som slutat med sitt instrument ser jag som essentiellt. Detta för att man genom denna uppfattning kan måla upp en bild av vad som är värdefullt för elever under deras kulturskoletid, vilket i sin tur kan bidra till att de fortsätter lägga stora delar av sin fritid på sitt instrument. Detta leder förhoppningsvis därmed inte bara till att färre elever slutar, utan också att de som faktiskt deltar i kulturskolan får ta del av en verksamhet med innehåll som känns viktigt och motiverande.

1.3 Arbetets disposition

I inledningskapitlet presenteras studiens intresseområde och det problemområde som undersöks. I det andra kapitlet presenteras olika perspektiv på området, tidigare forskning och studiens problemformulering, syfte och forskningsfrågor. I kapitel tre presenteras studiens valda teoretiska perspektiv: interpretativism, konstruktionism samt ett motivationsteoretiskt perspektiv. Kapitel fyra handlar om de

valda metodiska utgångspunkterna och studiens design. I kapitel fem presenteras resultaten av intervjuerna och avslutningsvis, i det sjätte kapitlet diskuteras resultaten i relation till den presenterade litteraturen. Kapitel sex avslutas med en diskussion angående den valda metoden samt studiens betydelse och idéer om fortsatt forskning inom området.

2 Områdesorientering

I följande kapitel presenteras perspektiv på området motivation, forskning inom området samt problemformulering, syfte och forskningsfrågor.

2.1 Perspektiv på området

I detta avsnitt presenteras både en generell och mer fördjupad bild av motivationsbegreppet och vad det innebär, samt dess koppling till barns fritid och mer specifikt instrumentalundervisning.

2.1.1 Perspektiv på motivation

När elever antingen fortsätter eller slutar att spela ett instrument ligger det nära till hands att se det som en fråga om motivation, vilket av denna studie gör. Studien ansluter sig därmed ett motivationsperspektiv och det ”sättet att se saken”, som ju ordet perspektiv innebär.

Nationalencyklopedin beskriver motivation som ”en psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål” (NE, 2024). En vanlig teori kring motivation enligt NE är at dela upp motivation i primär och sekundär motivation, där skillnaden är drivkraften bakom dessa. Den primära motivationen kretsar kring basala behov vilka kommer inifrån individen. Dessa innefattar bland annat motivation att äta om man är hungrig eller att undvika smärta. Primär motivation inkluderar dock även nyfikenhet att undersöka sin omgivning och att bilda sociala band, exempelvis till sin förälder. Sekundär motivation anses i sin tur ha sin utgångspunkt i dessa sociala processer. Individen är alltså då motiverad utifrån omvärlden, snarare än sin egen primära drivkraft.

Maslows (1954) bygger också på att motivation kan delas in i olika nivåer. Dessa nivåer har dock enligt Maslow en tydlig hierarkisk ordning. Varje nivå behöver därmed tillfredsställas innan individen kan påbörja nästkommande nivå. Den första nivån är de mesta basala fysiska behoven, såsom mat, vatten och sömn. Därefter följer behovet av säkerhet, vilket innefattar personlig säkerhet såsom skydd mot faror och fysisk hälsa. Även ett behov av struktur och ordning kan falla under denna nivå. Den tredje nivån kretsar kring sociala behov, såsom tillhörighet, kärlek och sociala relationer. Dessa tre första steg kallar Maslow för basbehov, och skulle kunna liknas vid det NE (2024) kallar för primär motivation. De senare två stegen i Maslows teori kan liknas vid den sekundära motivationen, då de båda tar ett avstamp i det sociala behovet som skapats efter tidigare nivåer. Behovet av anseende är den första av dessa övre nivåer och innefattar självkänsla och erkännande från andra. Efter detta kommer till sista behovet av självförverkligande, vilket kan sammanfattas som att individen vill uppfylla sin fulla potential. Detta kan även komma till uttryck som att en individ känner sig menad att göra något. Maslow menar att de olika nivåerna kan prioriteras på olika sätt, men behoven förekommer oftast i den givna ordningen. Skulle alltså de primära behoven hamna i gungning lär individen se förbi de sekundära för att stabilisera de primära.

2.1.2 Motivationsbegreppets paradoxer

Jerkeby (2019) tar upp begreppet motivation ur ytterligare ett perspektiv, där han speciellt belyser det han kallar för det paradoxala i motivationsbegreppet samt olika aspekter i motivationsprocessen. Med detta menar Jerkeby att motivationsbegreppet och dess processer motsäger sig självt. De aspekter Jerkeby tar upp fördelas på följande vis:

> Det handlar om lärare som motiverar till och elever som motiveras av, det vill säga två aspekter av motiverandet som hänger ihop med varandra. Man kan motiveras med avseende på lärandets innehåll och/eller med avseende lärandets former, det vill säga med avseende på vad och med avseende på hur man lär sig. Motivationen kan komma inifrån oss själva och/eller aktiveras av yttre påverkan. Motivationen kan alltså vara yttre och den kan vara inre. Och vi kan på ett särskilt sätt motiveras till utveckling eller tillbakagång, det vill säga till förändring. (Jerkeby, 2019, s.33–34)

I den första av dessa, ”motiveras till”, utgår Jerkeby (2019) från tre saker vi motiveras till, nämligen att sätta i gång, att fortsätta och att undvika. Med motiveras till att undvika menas att vi motiveras till att hålla fokus och bibehåller rätt mål i sikte. En alternativ variant av dessa tre delar som tas upp av Jerkeby är att dessa i stället kan ses som faktorer som väcker, kanaliserar och bevarar beteenden gentemot ett mål. De paradoxala i detta blir enligt Jerkeby att vi för att bli motiverade till att göra något och måste tappa motivation för att göra något annat. Motivation och demotivation blir alltså parallella i motivationsprocessen. Därav menar Jerkeby att man som lärare bör vara uppmärksam på vad eleven tappar motivation för när denne motiveras av läraren till något annat.

När det kommer till att motiveras av något hänvisar Jerkeby (2019) till motivationsfaktorer. Dessa är orsakerna till att motivationens uppkomst, som ofta finns i dåtiden. Listan på potentiella motivationsfaktorer kan göras lång, menar Jerkeby, men de har egenskaper gemensamt. Dessa är att de är orsakande samt de förekommer före motivationen. ”Motivationen är en effekt av det som motiverar” (Jerkeby, 2019, s. 37). Sammanfattningsvis menar Jerkeby att när det handlar om att motiveras till något så rör det sig om processen medan när det handlar om att motiveras av något handlar det som innehållet eller resultaten.

Vidare diskuterar Jerkeby (2019) inre och yttre motivation samt sätter det i relation till det han kallar för självförmågeparadoxen. Den inre motivationen kan jämföras med det tidiga nämnade ”motiveras till” och innebär att motivationen härstammar från egna intressen, glädje eller värderingar. Den yttre motivationen däremot har sin grund i externa påtryckningar. Paradoxen som innefattar dessa är innebär att vår egen upplevelse av vår förmåga avgör hur motiverandet sker. Exempelvis kan en lärare som motiverar sin elev och eleven själv ha olika uppfattningar om elevens förmåga, vilket kan leda till orimliga förväntningar. Den tänkta yttre motivationen kan genom detta påverka elevens inre motivation. ”Motivationen förutsätts i de förväntningar vi ger uttryck för i vår strävan att motivera.” (Jerkeby, 2019, s.39). Det kan dock även gå åt motsatt håll. ”Vi kan motiveras av att inte motiveras och demotiveras av att motiveras.” (Jerkeby, 2019, s. 48) vilket innebär att en bristande motivation kan leda till att elevens gnista plötsligt tänds, eller att en stor motivation kan leda att glöden falnar.

Den näst sista paradoxen som diskuteras är det Jerkeby (2019) kallar för form- och innehållsparadoxen. De två element som står i strid med varandra i denna paradox är mer specifikt motivationen till att göra en viss sak samt att göra den på ett visst sätt. Vidare kan dessa nyttjas i samband med varandra. Genom att ändra på undervisningens utformning kan man motiveras till ett innehåll som annars hade varit ointressant, och vice versa.

Den sista paradoxen Jerkeby (2019) diskuterar i sin uppställning av motivationsbegreppet är den så kallade utvecklingsparadoxen. Denna paradox innebär att människor ibland behöver motiveras som om de var på än annan i nivå i sin utveckling, exempelvis genom att ge en mycket kunnig individ en uppgift vi som lärare vet är mycket enkel för dem. Jerkeby knyter an detta till Maslows (1954) behovspyramid, genom exemplet att en uppgift kan göra en elev

så pass osäker att det påverkar elevens upplevda trygghet. Detta gör i sin tur enligt Maslows modell att motivationen för själva uppgiften bortprioriteras till förmån för motivationen till trygghet. Därav framhäver Jerkeby vikten av att ibland ge enklare uppgifter till elever eller till och med gå tillbaka ett steg i utvecklingen för att sedan bidra till elevens utveckling på långsikt. Schenck (2000) diskuterar ett liknande koncept där enklare uppgifter eller repetition av saker en elev redan kan bidrar till dennes motivation och därmed utveckling, vilket Schenck i stället benämner som ”Jag-kan-känslan”.

2.1.3 Moderna perspektiv på motivation

Evans (2016) tar upp elevens uppfattning av sin egen möjlighet till utveckling som en grundpelare till elevens motivation, och beskriver det som en avgörande faktor till huruvida eleven blir motiverad över huvud taget. Evans tar upp två uppfattningar en elev kan ha om sig själv och benämner dessa som ”*fixed mindset*” kontra ”*growth mindset*” (Dweck, 2000, i Evans, 2016, s.326). Den förstnämnda av dessa innebär en tro på att färdigheter och förståelser är fasta och inte kan påverkas, medans den andra innebär en tro på den egna utvecklingen och att den sker genom lärande och utövande. Vilken av dessa uppfattningar en elev har om sig själv menar Evans är av stor vikt då dessa påverkar vad för respons en elev har till olika utmaningar. En elev med growth mindset tar sig an utmaningen i tron om att den kan övervinnas genom egen utveckling, medans en elev med fixed mindset lätt tar utmaningen som ett tecken på att de saknar det som krävs och avstår. Evans menar även att lärare har en stor påverkan på elevers uppfattningar och att lärarna genom uppmuntran relaterad till elevens ansträngning snarare än eleven i sig kan ge eleven ett *growth mindset*, och därigenom bättre förutsättningar att ta sig en de utmaningar de ges.

Ytterligare en aspekt som Evans (2016) tar upp är det som benämns som *subjective task value* (Eccles, 2005, i Evans, 2016, s.328), vilket kan översättas till subjektivt uppgiftsvärde. Detta innebär att olika individer kommer värdera olika uppgifter på olika sätt utifrån sina egna värderingar och uppfattningar. Detta innefattar enligt Evans fyra olika dimensioner som alla påverkar hur en uppgift värderas av individen. Dessa är hur viktigt det är att uppgiften utförs väl, hur mycket nöje det innebär att utföra en uppgift, i vilken grad utförande av uppgiften bidrar till att ett självuppsatt mål nås, samt den upplevda kostnaden av att genomföra uppgiften. Evans menar att dessa värderingar hos en individ kan etableras tidigt, vid cirka sju års ålder, och är relativt svåra att påverka senare i livet. Utifrån de fyra tidigare nämnda aspekterna blir det därav enligt Evans viktigt att barn tidigt får uppleva musikundervisning de finner viktig, intressant och användbar samt värt kostanden för deltagande. Med kostnad menas inte det monetära utan exempelvis den mentala ansträngning som krävs eller uppoffring av tid.

Ett ytterligare sätt att se på motivation som Evans (2016) tar upp är *Self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000, i Evans, 2016, s.333), vilken kan översättas till självbestämmandeteori. Denna teori fokuserar på tre behov hos individer som leder till motivation. Dessa är *kompetens*, behovet av att känna sig skicklig och kapabel, *relaterande*, behovet av att känns sig kopplad till och uppskattad av andra, samt autonomi, behovet av att känns kontroll och självbestämmande. När dessa behov i sin tur uppfylls uppstår motivation hos individen, vilken sin tur kan delas upp i inre respektive yttre motivation, där inre motivation innebär att utföra en aktivitet för dess egen skull, medan yttre motivation innebär att utföra en aktivitet för att uppnå ett externt resultat eller belöning. Självbestämmandeteori tar dock begreppet yttre motivation ett steg längre och delar upp det i fyra typer av beteendereglering. Dessa är extern reglering, i vilket individens beteende drivs av extern belöning eller bestraffning, introjicerad reglering där beteende drivs av inre tryck så som skuld, plikt eller ego. Vidare finns

identifierad och integrerad reglering, där beteende drivs av förståelse för vikten av att utföra en uppgift, alternativt beteende som är assimilerat med individens känsla och värderingar, men ändå görs av yttre skäl.

2.1.3 Elevers motivation inom musicerande

Evans (2016) tar upp tre slutsatser han menar är av stor vikt vad gäller motivation inom musicerande. Den första av dessa menar han är att de allra flesta barn innehar en stor inneboende musikalitet, men deras motivation till att lära sig musicera begränsas av tron på det motsatta, det vill säga att musikalitet är relativt sällsynt och exklusivt. Denna föreställning härstammar enligt Evans från antingen föräldrar eller lärare. Den andra av de slutsatser som Evans framhäver har att göra med komplexiteten i motivationsbegreppet. Slutsatsen framhäver att de delar som han menar konstruerar vår motivation; kognition, övertygelser och attityd, bör ta större plats än de beteenden de resulterar i; eget övande, framförande och prestationer. Till sist tar Evans upp vikten av det sociala, då han menar att flertalet studier visar på att motivation är en produkt av just det sociala. Därav menar han att eleven relation till lärare, föräldrar och andra elever har en stor påverkan på elevers motivation.

Fostås (2002) diskuterar elevers motivation i olika sammanhang utifrån en instrumentallärares perspektiv. Hon delar upp motivationen i två varianter, generell motivation och specifik motivation. Generell motivation beskriver hon som elevens ”motivationsreservoar”, där elevens generella inställning till undervisningen varierar över tid. Specifik motivation å andra sidan, är elevens aktuella motivation utifrån en specifik omständighet, till exempel ett stycke som eleven längtat efter att få spela eller deltagande i ett projekt eller konsert. Fostås diskuterar även elevers motivation utifrån en tidsaspekt, där hon sorterar motivationen i ett före, under och efter. En elev kan vara motiverad eller omotiverad på förhand utifrån tidigare erfarenheter, bli mer eller mindre motiverad under processens gång till följd av läroprocessen, och till sist få mersmak efter att en process avslutats. Fostås skiljer även på inre och yttre motivation där hon beskriver inre motivation som när handlingen som genomförs är belöningen. Ytter motivation däremot beskriv som när belöningen är konsekvensen av handlingen.

2.2 Tidigare forskningsstudier

Här presenteras tidigare forskning inom det valda området. Studierna tar upp elevers motivation inom musikundervisning i olika kontexter och med olika perspektiv.

Sichivitsa (2007) har i sin studie undersökt olika faktorers påverkan på elevers motivation inom musik. Författaren har utformat en enkät som distribuerats till 130 körstudenter på ett amerikanskt universitet, vars insamlade data sedan analyseras. Slutsatsen Sichivitsa drar utifrån analysen är att studenternas motivation förbättrats av en kombination av sex olika faktorer. Den första av dessa var studentens föräldrar. Detta för att en student med föräldrar som uppmuntrade deras musicerande hade en högre självsäkerhet och därmed större motivation. Vidare var en faktor studenters tidigare musikaliska erfarenheter. Kortfattat innebar detta enligt Sichivitsa att en student som redan hållit på med musik under lång tid ofta har en bild av sin egen progression och därmed ökad motivation. Både studenters föräldrar och tidigare erfarenheter bidrog till den nästkommande faktorn, vilken är studentens uppfattning av sig själv inom musik. Studenter med en positiv självuppfattning var mer nöjda med sina egna och ensemblens prestationer, vilket även det ledde till ökad motivation. En ytterligare extern faktor är studentens lärare, vilka spelade en avgörande roll för att öka studentens motivation förutsatt att studenten hade en positiv uppfattning av läraren. Nästa faktor var studentens sociala integration i kören, då trots att de flesta av studenterna inte

uppgav att de sökt sig till kören av sociala skäl, ändå påverkades positivt av positiva sociala interaktioner. Till sist tar Sichivitsa upp ytterligare en inre faktor, vilken är studentens generella inre motivation. Denna kan sammanfattas som studentens kärlek till sång i sig eller det generella nöjet att vara med i kören.

I Hurleys (2021) studie undersöks yngre musikelevers motivation inom undervisning på stråkinstrument. Studien nyttjar en kvalitativ metodologi för att mer specifikt ta reda på varför barnen i fråga fortsätta eller slutar med sitt instrument. Ett antal olika grupper av barn bestående av elever med mer eller mindre erfarenhet samt elever som valt att sluta helt. När det kommer till varför eleverna börjat med stråkinstrument över huvud taget tar Hurley framför allt upp sociala aspekter. Dessa var exempelvis syskon, föräldrar och lärare. Den som betonas mest är dock vänner som på något sätt redan deltar i stråkundervisning. Dessa var också de främsta skälen eleverna angivit för att de fortsatt spela under längre tid. De elever som valt att sluta delta i stråkundervisning gjorde det oftast till följd av antingen en för hör tidsåtgång på bekostnad av andra aktiviteter, eller att andra möjligheter av ett högra värde uppkom. Dessa elever hade dock efter de slutat fortfarande en positiv attityd till stråkundervisningen och tiden de tillbringat med den.

I Karlssons (2002) avhandling framkommer det samband mellan elevers motivation, elevens sammanhang samt elevens prestation. Elevens uthållighet eller långsiktiga motivation har dock ett tydligt samband med lärarens beslut kring när olika undervisningsmoment är färdiga. Detta medför att eleven får en minskad påverkan på sin uthållighet. Elevens förmåga att påverka just sådana saker benämner Karlsson som autonomi, vilket är en av fyra saker i elevens motivationsprocess enligt Karlsson. De övriga tre är elevens självuppfattning, attributioner och målinriktning. Utöver elevers motivation diskuterar också Karlsson vilka andra aspekter som påverkar elevers prestation. Dessa innefattar bland annat elevers kön och socioekonomiska bakgrund, men också elevers framtidsplaner och vilka aktiviteter de har utanför skolan. De implikationer Karlsson menar att studien har är exempelvis vikten av att uppmuntra elever till att se misstag som lärdomar och jobbat mot deras eventuellt negativa självbild. Detta för att dessa påverkar elevens motivationsprocess i stor utsträckning. Karlsson framhäver vikten av att nyttja motivationsteorier för att utforma feedback till elever samt anpassa undervisning för individuella förutsättningar.

Heiling (2000) undersöker i sin avhandling vilka bidragande faktorer det finns i en amatörorkester till att orkesterns medlemmar deltar. Heiling genomför kvalitativa intervjuer med orkestermedlemmar samt deltagande observation. De motiverande faktorer som framkommer kategoriserar Heiling som antingen sociala, religiösa eller konstnärliga. Medlemmar som är socialt motiverade kan delas in i fyra distinkta grupper: känslomässig tillfredsställelse, relationer och gemenskap, personlig utveckling samt familjetradition. Medlemmar som är religiöst motiverade vill vara en del av församling i vilken orkestern finns och genom orkestern få en djupare religiös gemenskap. Medlemmar som är konstnärlig motiverade söker möjligheter att uttrycka sig konstnärligt samt få dedicera sig till något konstnärligt och gärna tekniskt utmanande. Medlemmar strävar efter känslomässiga upplevelser, skapar relationer och gemenskap över åldersgränserna, söker personlig utveckling inom musiken och skapar ibland en långvarig familjetradition genom sitt engagemang i brassbandet.

West (2013) gör i sin artikel en granskning av musiktutbildningslitteratur med fokus på sociala och kognitiva aspekter. Det gör West genom tre motivations teorier. Dessa teorier är attributionsteori, prestationsmålsteori och inre-motivationsteori, där attributionsteori syftar till

vårt synsätt på framgång och misslyckande, prestationsmålteori på anledningar till att uppnå våra behov och inre-motivationsteori på vårt sätt att tillfredsställa dessa behov. West kommer efter granskning av musikutbildningslitteraturen med hjälp av dessa tre teorier fram till att studenter med ökade valmöjligheter i sin undervisning ofta har en större motivation. Mer specifikt kan studenter med fler val engagera sig djupare i materialet de får, samt känns sig mer självsäkra och öka sitt intresse för sitt musicerande.

Holmberg (2010) intervjuar musik- och kulturskolelärare för att undersöka hur de framställer eleverna och sig själva. I analysen framkommer det att lärarna har upplevt minskad kontroll till följd av minskad egen auktoritet samt ökat elevdeltagande. Holmberg menar att samhället har fått en ökad kulturell frihet vilket har lett till att eleverna i större utsträckning påverkar undervisningens innehåll. Lärarna i studien är öppna för denna utveckling, men upplever samtidigt en brist på vägledning. Holmberg antyder att det måste finnas en balans mellan traditionalitet och modernitet för att musik- och kulturskolan inte ska förlora sin riktning. Denna balans ser Holmberg som ett krav för musik- och kulturskolornas fortsatta relevans. Kopiatorn tas upp som ett framträdande verktyg i denna förändring, då den tillåter lärare att frångå de mer traditionella spelböckerna och vara mer flexibla i sitt lektionsmaterial. Vidare menar Holmberg att elever till följd av denna förändring tar ett mer aktivt beslut kring deras fortsatta deltagande, snarare än att bara hänga med utan så mycket eftertanke.

Blomgren (2016) undersöker elevers egna givna skäl till huruvida de presterar eller inte i skolan, samt genom det identifiera vad som påverkar elevernas motivation, lärande och målorientering. Efter analys av både elevintervjuer och enkäter visar studien på att elevernas motivation stärks av varierande undervisningsmetoder, tydlig uppgiftsstruktur, formativ bedömning och en social miljö med samarbete och goda relationer. Däremot hämmades eleverna av undervisningsstrategier, brist på kompetens hos lärare och oklarheter kring digitala resurser. Blomgren trycker även på vikten av att undervisningen fokusera på att eleverna ska förstå och bemästra ämnet, snarare än att eleverna endast ska prestera och visa upp sin kompetens.

Asmus (2021) har i sin rapport gett en översikt över aktuella tankegångar kring motivation, särskilt ur ett musikundervisningsperspektiv. Utifrån detta härleds en modell för motivation inom musik. Asmus slutats är att undervisningen bör fokusera på att främja inre motivation för att på så sätt främja ett långsiktigt perspektiv på lärandet. Lärandesituationen, undervisningsstrategierna och feedbacken kan alla bidra till just detta. Även musikaliskt material tas upp som en viktig aktör inom motivationen. Modellen i rapporten ska bidra till följande enligt Asmus viktiga uppgifter. Identifiera motivationsfaktorer av stor vikt inom musik, förstå effekterna av de motivationsfaktorer läraren kan styra, samt undersöka hur motivation förändras över tid.

Granehäll (2017) skriver i sin studie om elevers och lärares uppfattningar om motivation och vilka faktorer som bidrar till eller hämmar den. Enligt Granehäll finns en viss skillnad mellan lärare och elevers uppfattningar där elevernas resonemang handlar om lärarens bemötande samt elevens behov och mål, medan lärarnas handlar om eleven som centralt objekt och att alla motivationsfaktorer framkommer beroende av eleven. Spelglädje framkommer som en viktig del av båda gruppernas resonemang. Granehälls slutsats är att kommunikation mellan lärare och elev är det som lägger grunder för att frambringa motivation.

Även Olsson (2020) kommer fram till en liknande slutsats där kommunikation mellan lärare och elev står i centrum för elevens motivation i sin studie där kulturskolelärare diskuterat i

fokusgrupper. Vidare visar Olssons slutsats på att det sociala är plattformen på vilken eleven kan utvecklas, snarare än att det sociala är en motivationsfaktor i sig. Vad gäller motivation hos elever menar Olsson att de bidragande faktorerna är lärarens engagemang, elevens vilja att lära samt att det praktiska som görs präglas av glädje och lustfylldhet. Resonemanget att alla elever är unika och kräver unika bemötanden var även återkommande hos lärarna.

2.3 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

Med den presenterade litteraturen och de tidigare studierna framkommer det att motivation spelar en stor roll i elevers musicerande, och därav även en stor roll i yrket som instrumentlärare. Majoriteten av materialet som presenterats utgår dock antingen från en teoretisk modell eller elevers upplevelser av ämnet. Dessutom belyser de flertalet olika faktorer som kan tänkas påverka elevers motivation. Genom att kvalitativ analysera intervjuer med erfarna instrumentlärare hoppas jag få ett bredare perspektiv som inte finns i samma utsträckning i liknande studier. Vidare lär insamlade data vila på beprövad erfarenhet, som jag i sin tur tänkta ställa mot den presenterade forskningen för att se om de samarbetar eller kolliderar. Den svenska skolan ska nämligen enligt skollagen vila på både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 1 kap. 5§), och jag hoppas att jag genom denna studie kan bidra till balansen mellan dessa två inom motivationsområdet.

Studiens syfte är att synliggöra instrumentallärares föreställningar om varför elever fortsätter med sitt spel under hela sin skoltid, ofta från att de börjar grundskolan tills de tar studenten, samt i vilken utsträckning dessa kan förenas med ett vetenskapligt perspektiv. Studiens forskningsfråga är följande:

Vilka är de främsta bidragande faktorerna till att kultur- och musikskoleelever fortsätter spela under lång tid enligt instrumentlärares uppfattning?

3 Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Dessa är interpretativism och konstruktionism vad gäller studiens vetenskaps- och kunskapsteoretiska perspektiv. Vidare presenteras studiens teoretiska ramverk, vilket är ett motivationsteoretiskt perspektiv.

3.1 Vetenskaps- och kunskapsteoretiska perspektiv

Studiens epistemologiska perspektiv är interpretativism. Interpretativism innebär att studien utgår från hur individer uppfattar och tolkar sin verklighet (Bryman, 2018). Studien genomförs i enighet med interpretativism då jag ämnar ta reda på musiklärares föreställningar kring motivation utifrån deras egna erfarenheter samt genom konstruktionism se dessa konstruktioner ur ett motivationsteoretiskt perspektiv.

Övergripande är min utgångspunkt i konstruktionism. Jag utgår alltså från att mina intervjupersoner tillsammans med mig som intervjuare konstruerar vad vi kommer att uppfatta som verklighet i enighet med Bryman (2018). Med andra ord samspelar vi fram uppfattningar och föreställningar om varför elever väljer att spela ett instrument. En del av dessa föreställningar är påverkade av vad jag som undersökare satt mig in i på det vetenskapliga fältet och som alltså kommer att vara en del av konstruktionsmaterialet i undersökningen som helhet.

3.2 Ett motivationsteoretiskt perspektiv som utgångspunkt

Denna studie nyttjar ett motivationsteoretiskt perspektiv. Detta nyttjas du studiens syfta är att förstå de krafter och mekanismer som driver individer i sina handlingar. I denna studies fall kommer det fokusera på vilka faktorer det är som har störst inverkan på en individs motivation. Anledningen till att just detta perspektiv nyttjas är att all data som samlats in under intervjuerna kommer analyseras i relation till den tidigare presenterade litteraturen, vilken i sig också utgår i det motivationsteoretiska perspektivet.

Värt att ha i åtanke innan motivationsperspektivets centrala begrepp ställs upp och diskuteras är att motivationsbegrepp kan ställas upp på en mängd olika sätt, och att följande endast är ett tänkbart vis att ta sig an motivationens begreppsvärld. Detta tas också upp av Giota (2002):

> Att definiera motivation, inklusive elevers motivation att lära sig i skolan, är emellertid en av de svåraste uppgifterna inom såväl pedagogiken som psykologin och den pedagogiska psykologin eftersom inga andra begrepp inom dessa discipliner har blivit behandlade på så många olika sätt som just motivation (s.281).

Med detta i åtanke kommer ett antal centrala begrepp ställa upp nedan vilka kommer nyttjas i presentationen av resultaten. Värt att nämna är dock att begrepp är något vi använder för att förstå något, eller greppa något om man så vill. Det medför också att nyttjandet av vissa begrepp gör att ett ämne behandlas och reflekteras kring på ett visst sätt. Med det i åtanke, samt de tidigare nämnda perspektiven är följande begrepp centrala i studien.

Det första och kanske mest centrala av dessa är motivationsfaktorer. En motivationsfaktor definierar Jerkeby (2019) som något som påverkar en individs motivation. En motivationsfaktor kan därmed vara något som påverkar motivation både positivt och negativt. Det är också utifrån dessa som studiens syfte och frågeställningar konstruerats, samt det som intervjupersonerna fått diskutera. Vad en motivationsfaktor kan vara är alltså mycket brett,

men inom den presenterade forskningen i kapitel två rör det sig oftast antingen om reella fenomen i direkt relation till undervisningen, eller elevers upplevelser. Inom det förstnämnda förekommer exempelvis gemenskap inom undervisningen och undervisningens utformning, medan i det senare förekommer bland annat elevens upplevelse av progression, elevens självkänsla och elevens intresse för musiken.

Andra centrala begrepp som kommer nyttjas är inre och yttre motivation. Kortfattat är dessa ett sätt att beskriva var ifrån motivation kommer. I den inre motivationens fall skriver Jerkeby (2019) om att vi bär på en egen inre drivkraft, medan vad gäller den yttre motivationen är det något externt som vi motiveras av. Jerkeby menar dock även att dessa två motivationstyper agerar på oss växelvis, då den yttre motivation processas av individen på ett inre plan. Rent begreppsmässigt är den inre motivationen till stor del oberoende av omgivningen, men realistiskt sett påverkar de varandra i så pass stor grad att en helt renodlad inre motivations blir svår att hitta. Om den inre motivationen har skapats av yttre motivationsfaktorer blir det svårt att argumentera för att det faktiskt rör sig om inre motivation. I denna studie nyttjas det dock som analytiskt begrepp för att kunna göra en renodling i resultaten, även om det är mer teoretiskt än realistiskt.

Vidare diskuteras även uthållighet, vilket i denna studie syftar till elevers förmåga att bibehålla nog med motivation för att inte sluta helt under lång tid. Att motivationen inte är på en konstant nivå är vanligt, men att inte lägga av helt trots perioder av motgångar benämns som elevers uthållighet.

3.2.1 Vikten av ett motivationsbaserat perspektiv

Det motivationsbaserade perspektivet innebär att jag som forskare menar att elevers benägenhet att fortsätta spela under lång tid bör ses som en motivationssak. Exempelvis skulle en lärare kunna ses det som fråga om begåvning och musikalitetens exklusivitet, i motsättning till tidigare nämnda Evans (2016) som tar upp just detta som en problem vad gäller elevmotivation. Vidare anser jag att det finns ett argument att föras kring vilka av dessa faktorer man som lärare bör se till. Att som lärare exempelvis se huruvida elever fortsätter spela eller inte som en begåvningssak innebär att lägga ansvaret för det fortsatta musicerandet på eleven, och dessutom genom en aspekt som eleven har svårt att påverka. Därav kan det anses att man som lärare bör ha ett motivationsperspektiv inom studiens ämne just för att möjligheten att kunna ta ansvar för och påverka sina elevers lust att musicera i så stor utsträckning som möjligt.

4 Metod

I detta kapitel presenteras de metodologiska utgångspunkterna, studiens metod och analyssätt. Sedan beskrivs också designen av studien, urval av informanter och studiens genomförande samt dess trovärdighet och giltighet.

4.1 Metodologiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskrivs studiens valda ansats och metod: *kvalitativ ansats, semistrukturerade intervjuer* och *tematisk analys.*

4.1.1 Val av forskningsansats

Denna studie vilar på en kvalitativ ansats. Detta då både mina data samt min bearbetning av dem är kvalitativa. En kvalitativ ansats innebär att studiens fokus ligger på att tolka och förstå mänskliga upplevelser, beteende och sociala fenomen(Bryman, 2018). Vidare menar Bryman att en kvalitativ ansats är särskilt användbar när forskaren eftertraktar insikter som är mer djupgående i komplexa frågor. Valet av ansats styrks vidare genom att Bryman menar att just kvalitativ forskning lämpar sig bäst för att förstå ord och handling hos en grupp individer. Den kvantitativa forskningar menar Bryman i stället har fokus på mätbara data, snarare än subjektiva upplevelser.

4.1.2 Val av forskningsmetod

I studiens nyttjas kvalitativa semistrukturerade intervjuer för att samla data. Detta innebär att intervjuer genomförs med hjälp av en intervjuguide (Bryman, 2018) bestående av en lista med teman som kan avhandlas. Det ska bidra till en intervju med tydlighet och samtidigt ge utrymme för respondenterna att prata fritt, samt för intervjuaren att ställa följdfrågor kring det som tas upp. Denna metod ger förhoppningsvis en tydlig bild av respondenternas uppfattningar kring ämnet, utan att utgångspunkterna i intervjun för allt för stor prägel av mina egna erfarenheter.

Då den tidigare nämnda konstruktionismen utgår från att verkligheten och kunskap konstrueras genom social interaktion lämpar sig just semistrukturerade intervjuer. Detta genom att denna intervjuform låter respondenterna uttrycka egna erfarenheter i stor utsträckning, vilket bidrar till att gemensamt konstruera mening under intervjun.

4.1.3 Val av analysmetod

I denna studie nyttjas tematisk analys. Denna metod innebär att forskaren formar sin analysprocess efter kodning och teman av det insamlade materialet (Braun & Clarke, 2006). Till en början tas olika koder fram ur materialet för att matchas med relevant data. Utifrån dessa identifieras sedan teman som passar in med de olika koderna. Dessa teman definieras, namnges och presenteras i studiens resultat.

Denna analysmetod har valts till följd av att Bryman (2018) menar att denna analysmetod passar en studie där forskaren söker ett eller flera teman. Detta är även förenligt med semistrukturerade intervjuer som redan är utformade utefter specifika teman. Vidare ämnar studien även jämföra respondenternas föreställningar med aktuell litteratur, vilket ytterligare styrker valet av tematisk analys enligt Bryman.

4.2 Design av studien

I detta avsnitt presenteras tillvägagångssätt kring urval av respondenter, studiens metoder för datainsamling, analys samt bearbetning. Slutligen presenteras etiska överväganden samt studiens giltighet och tillförlighet.

4.2.1 Urval av respondenter

I urvalet av respondenter har jag riktat mig till erfarna instrumentlärare med minst 15 års erfarenhet, samt som har jobbat inom samma verksamhet under stor dela av sitt yrkesliv. Detta för att säkerställa att lärarna i fråga har ett stort nog perspektiv för att flertalet gånger ha haft samma elev under minst tio år, så lärarna har god erfarenhet av att undervisa samma elev under lång tid. Alla respondenter har jag tidigare haft kontakt med, antingen under min högskole- eller kulturskoletid. Det är genom denna tidigare etablerade bekantskap som jag kontaktat dem personligen. Inga öppna utskick har alltså nyttjats för att finna respondenter. Totalt intervjuades tre män och två kvinnor. Nedan presenteras respondenterna med påhittade namn för att bevara deras anonymitet.

Daniel – arbetar på kulturskola och har varit verksam lärare i 33 år. Har även varit inom samma verksamhet under alla dessa år. Inom denna verksamhet finns det möjlighet att ha samma elev i totalt tolv år. Vidare har Daniel instrumentundervisning både individuellt och i grupp. Leder även orkester- och ensembleverksamhet.

Svante – arbetar på kulturskola och har varit verksam lärare i 38 år. Alla dessa år har varit in samma verksamhet. Inom denna verksamhet finns det i dagsläget möjlighet att ha samma elev i totalt 13 år. Vidare har Svante både instrumentalundervisning både individuellt och i grupp, samt orkester- och ensembleverksamhet.

Alma – arbetar på kulturskola och har varit verksam lärare i 45 år. Av dessa år har 22 år varit som instrumentlärare på kulturskola. Alla år som instrumentlärare har varit på inom samma verksamhet, inom vilken det finns möjlighet att samma elev i upp till 14 år. Det vanligast uttrycks dock vara tio till tolv år. I dagsläget har Alma endast instrumentalundervisning.

Nils – har arbetat på kulturskola och då varit verksam lärare i 35 år. Inom den verksamheten fanns det möjlighet att samma elev i totalt 11 år. Nils har dock haft elever under längre i samband med att det gått vidare till eftergymnasial verksamhet inom vilken han också jobbar som instrumentlärare. De elever som Nils haft längst har han haft i 13 år. Under sin tid som lärare hade Nils både instrumentalundervisning samt orkester- och ensembleverksamhet.

Viktoria - arbetar på kulturskola och har varit verksam lärare i 19 år. Alla dessa år har varit inom samma verksamhet. Inom denna verksamhet finns det i dagsläget möjlighet att ha samma elev i totalt 13 år. Vidare har Viktoria både instrumentalundervisning både individuellt och i grupp, samt orkester- och ensembleverksamhet.

4.2.2 Datainsamling

Datainsamlingen skedde genom inspelning av de semistrukturerade intervjuerna med hjälp av den digitala mötestjänsten Zoom. Intervjuerna öppnades med att hälsa respondenten välkommen med tillhörande uppvärmningsprat för att sedan avhandla bakgrundsfakta om varje respondent, såsom huvudinstrument, hur länge de undervisat och hur länge de brukar ha sina elever. Vidare utgick samtalen från en öppna frågeställningar kring vad lärarna ansåg har störst påverkan på elevers motivation och uthållighet, samt en lista på motivationsfaktorer

som kan bli aktuella under intervjun. Alla faktorer avhandlades inte i alla intervjuer, utan respondenten fick genom öppningsfrågan leda samtalet. Det medförde att varje intervju tog avstamp i den motivationsfaktor som respondenten ansåg hade störst påverkan. Alla intervjuer diskuterade enbart faktorer på listan. Dock diskuterade de olika faktorerna mer eller mindre på djupet i de olika intervjuerna. Syftet med listan var att kunna leda intervjun vidare om ett ämne upplevdes som avhandlat. Respondenterna gjorde stundvis utvikningar till relaterade ämnen, dock inget jag upplevde som irrelevant för studien. Alla intervjuer tog mellan 35 och 65 minuter.

4.2.3 Bearbetning och analys

Intervjuerna gjordes utspritt under en tvåveckors-period. Transkriberingen av intervjuerna genomfördes så tätt inpå intervjun som möjligt för att intervjuns innehåll skulle ligga närmre i minnet. Transkriberingen genomfördes med hjälp av ett automatiserat transkriptionsprogram vid namn Talktranscribe, som tar ljudfilen och producerar ett textdokument. Vidare korrekturlästes programmets transkriptioner för att justera eventuella fel som programmet gjort. Sedan vad transkriptionerna klara för analys. Efter att transkriptionerna lästs igenom ett flertal gånger markerades det i texterna som jag ansåg vara relevant för studien. Olika mönster i texterna började därefter uppmärksammas för att sätta i gång den tematiska analysprocessen. Utifrån dessa mönster samt studiens syfte och frågeställning etablerades teman vilka gav upphov till resultatdelens rubriker.

4.2.4 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2014) tar upp fyra riktlinjer som bör tas i akt i genomförandet av en kvalitativ intervjustudie för att säkra studiens goda etik. De första av dessa är samtycke, vilket innebär att intervjupersonerna informerats om studiens syfte och risker innan intervjun sker. Vidare finnes anonymitet under denna riktlinje. Deltagarna i studien informerades om studiens syfte både innan de gick med på att delta samt under intervjutillfället. Vad gäller eventuella risker som medföljer deltagande i denna studie neutraliseras de av deltagarnas anonymiserande. Den andra riktlinjen Kvale och Brinkmann tar upp är studiens konfidentialitet. Detta innebär överenskommelsen mellan deltagarna och forskaren om att data som kan leda till en deltagares identitet inte kommer publiceras, alternativt publiceras med samtycke. Den tredje riktlinjen är studiens konsekvenser, vilket innebär enligt Kvale och Brinkmann att studiens vetenskapliga vinst ska vara större än den risk som deltagarna utsätta för. Denna beräkning är inte särskilt aktuell i denna studie då deltagarna endast intervjuas samt anonymiseras. Den sista etiska riktlinjen att ta i beaktning är forskarens roll. Det är trots allt forskaren som bestämmer hur de tidigare nämnda riktlinjerna följs. I och med detta belyser Kvale och Brinkman vikten av forskarens kunskaper kring exempelvis etiska riktlinjer, värdefrågor och integritet. Jag har i och med min forskarroll reflekterat över detta för att skapa en så trygg miljö som möjligt för deltagarna, genom att ha en enkel och öppen inställning och ge följdfrågor på ett positivt och intresserat sätt. Allt för att deltagarna ska känna sig trygga i att bidra med erfarenheter och föreställningar som kan ge studien betydelsefullt material.

4.2.5 Giltighet och tillförlitlighet

Bryman (2018) diskuterar begreppen giltighet och tillförlitlighet inom kvalitativ forskning och beskriver dem som följande. En studies giltighet utgår från hur väl studierna beskriver den verklighet som undersöks, samt huruvida det som beskrivs faktiskt är det som ska undersökas. Forskaren bör enligt Bryman ifrågasätta studiens giltighet kontinuerligt under studiens genomförande. Tillförlitlighet å andra sidan sammanfattar både Bryman samt Kvale och Brinkmann (2014) som huruvida studiens resultat kan reproduceras i andra studier.

Vidare innefattar även tillförlitlighet eventuell påverkan på intervjupersonerna, exempelvis genom ledande frågor.

Jag har såsom Bryman (2018) beskriver, gjort mitt bästa för att kontinuerligt ha dessa två aspekter i åtanke. Vad gäller giltighet har jag utformat min intervjuguide utifrån de motivationsfaktorer som kommit fram i områdesorienteringen, samt utgått från denna för att intervjuerna ska hållas till studiens syfte. När det kommer till tillförlitligheten har den beaktats genom att alla intervjuer utgått från samma intervjuguide för att alla deltagare ska få samma diskussionsmöjligheter. Vidare har jag varit så tydlig och konkret som möjligt i redovisningen av processen i studien, samt genomfört analysen under flera genomgångar av materialet. Allt för att förenkla ett eventuellt återskapande av studien.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten av de analyserade materialet med intervjuer av de olika instrumentlärarna. Intervjuerna skedde individuellt med syftet att undersöka vilka motivationsfaktorer som lärarna finner ha störst påverkan på elevers motivations och uthållighet. De övergripande teman som presenteras utgår från de motivationsfaktorer som framkommit som väsentliga efter tematisk analys av intervjumaterialet. Kapitlet avslutas med sammanfattning och slutsatser.

5.1 De olika motivationsfaktorerna

Primärt under intervjuerna diskuteras just olika motivationsfaktorer och deras påverkan på elevers motivation och uthållighet. Nedan presenteras de faktorer som kom upp mest under intervjuerna. Dessa är *Socialt stöd och gemenskap, progression och självförtroende, kreativitet och självuttryck, utmaningar och uthållighet, praktiska ramfaktorer* samt *föräldrarnas roll och stöd.* Vidar sätt dessa faktorer i ett mer långsiktigt perspektiv under delarna *Från yttre till inre motivation* samt *det roliga och det nödvändiga*.

5.1.1 Gemenskap och tillhörighet

Flera av intervjuerna tog avstamp i vikten av det sociala inom undervisning, både elever emellan och mellan lärare och elev. Kulturskolan blir enligt lärarna en naturlig plats för eleverna att vara på tillsammans med andra, vilket i sin tur motiverar elever till en början till närvaro, men senare även till egen musikalisk och instrumentteknisk utveckling. Viktoria tog direkt upp det sociala som utgångspunkt när en öppen fråga kring vad hon ansåg vara den största bidragande faktorn ställdes:

> Jag tror ju liksom att de sociala… Kompisar måste man jobba med direkt ganska liksom intensivt så att de får en känsla för att det här, här ska jag hänga, det här är mina kompisar, jag tycker om att vara här. (Viktoria)

Målet tycks vara att eleverna fort ska få en känsla av tillhörighet och identitet, och så fort som möjligt göra sig av med tveksamheter kring den egna rollen i musikens umgänge. Nils uttrycker det som en känsla av att hitta rätt vi frågan om vad anser har störst påverkan på elevers motivation och uthållighet: ”Jag tror att det är att de har hamnat rätt med valet av fritidsintresse.” Gemenskap och tillhörighet omnämns på något sätt i alla intervjuer när respondenterna vid frågan om vad respondenten anser vara den motivationsfaktor med störst påverkan.

I och med den påverkan gemenskap tycks ha som motivationsfaktor framkommer också en nödvändighet i att göra gemenskapen självklar för eleverna.

> Ja, de vet ju att man spelar tillsammans, men de kanske inte känner någon, de kanske inte vet vad det egentligen innebär, det känns läskigt att gå dit. Om jag bara då ställer frågan finns det många som säger nej, utan det måste vara en självklarhet. (Daniel)

Alma nämner att vi inte kan räkna med att elever är medvetna om vad som bidrar som mest till deras egen motivation: ”Sen är ju inte de flesta barn medvetna om detta överhuvudtaget utan det är ju liksom ett vuxet perspektiv på hur jag då tror att barn vill ha det och utvecklas med.” Det uttrycks alltså att ett barn som inte deltar i de sociala delarna av musik- och

kulturskoleundervisning med andra elever inte vet vad hen missar, och kan därefter börja tappa motivation utan att kunna ge någon direkt förklaring.

Gemenskap och tillhörighet omnämns också som en faktor till att elever slutar i kultur- och musikskolan. I detta fall är dock sällan en bristande gemenskap på kulturskolan som nämns som orsaken, utan i stället ett annat sammanhang som elever drar sig till ytterligare. Alma berättar om följande erfarenhet:

> Sen hade vi en lång diskussion om det, och det som verkligen hade gått in i hans hjärta, det var just det här med friluftslivet, gitarren, sjunga, spela i band. Han hade kommit in i ett socialt sammanhang där, så musiken försvann inte ur hans liv. (Alma)

Likt nämnt tidigare att gemenskap och tillhörighet nämnts i alla intervjuer som en mycket stark bidragande motivationsfaktor, berörs denna faktor också i alla intervjuer på det sätt Alma beskriver. Det vill säga att elever slutar i kulturskolan för de upplever en starkare gemenskap och tillhörighet någon annanstans.

5.1.2 Progression och självförtroende

Ett ytterligare tema som också kom upp frekvent var elevens progression och självförtroende. Dessa två aspekter av en elevs motivation skulle kunna ses som separata. Under intervjuerna framkom det dock att dessa aspekter är sammanflätade i så pass hög grad att de blir svåra att separera. Detta i och med att det inte verkar vara elevens faktiska utveckling som påverkar elevens motivation, utan elevens upplevelse av progression. Svante uttrycker det på följande sätt:

> Bygga självförtroende, det är jätteviktigt. Mitt mål varje lektion är att de ska lämna rummet glada, visslande, sjungande på någonting. Det är mitt mål varje gång. Om det sen är teknik hit eller dit, hur långt du kommer, det har ingen betydelse. Bara de känner glädjen, då är de taggade. (Svante)

Därav tycks det bli nödvändigt som lärare att kontinuerligt framhäva elevens utveckling. Viktoria talar vidare om att behöva hjälpa eleverna att se sina framsteg genom att ge dem feedback och peka ut förbättringar. Det kan innebära att visa på små framsteg i elevens teknik, eller att jämföra med elevens tidigare prestationer.

> Det kan ju hända att man spelar en låt och så ”Äh, men det här gick ju inte bra. Det här var ju kasst.” kan de tycka, de är inte alls nöjda. Men då måste vi ta fram det som faktiskt var bra. Allt kanske inte var 100% perfekt som de hade velat ha det. Men det kanske var mycket som var bra. Och sen så är det några grejer man får fila på. (Viktoria)

Viktoria talar vidare om att behöva hjälpa eleverna att se sina framsteg genom att ge dem feedback och peka ut förbättringar. Det kan innebära att visa på små framsteg i elevens teknik, eller att jämföra med elevens tidigare prestationer. Självförtroendet och därigenom elevens motivation, byggs upp genom att påvisa elevens progression. Nils tar dock upp i sin intervju att både ett högt och ett lågt självförtroende är ett tveeggat svärd. Till en början att ett mycket högt självförtroende tvärtom kan hämma en elevs progression genom demotivation:

> Om man tycker att man själv är bra så kan man kämpa mera, sen kan det vara så att man tycker att man är så jäkla bra så att man inte behöver öva och behöver motivera sig den vägen utan det funkar så bra ändå. (Nils)

Nils fortsätter att beskriva hur även en lägre självbild kan bidra till både till att motivera och demotivera på ungefär samma sätt. Att en elev med låg självbild kan uppleva att sin progression som hopplös och därigenom lägga av, alternativt att eleven i fråga får självinsikt och tänder till och tar tag sin egen utveckling. ”Både en hög självbild och en låg självbild kan ju vara motiverande för att bli bättre. ” (Nils)

5.1.3 Kreativitet och självuttryck

Nästa motivationsfaktor som kom upp under intervjuerna var elevernas möjlighet till kreativitet och självuttryck. Denna faktor var inte lika självklar som de tidigare motivationsfaktorerna då den inte kom upp utan att intervjun leddes in på ämnet av mig. Dock tog alla upp kreativitet och självuttryck som en viktig del av att göra musicerandet intressant och lekfullt för eleverna. Vidare framkom det även att denna faktor tycks vara den med störst variation i sin påverkan. Vi frågan om denna motivationsfaktor inte var lika konstant som de andra vi diskuterat svara Daniel följande:

> Nej, den är inte lika konstant. Men den behöver finnas med. Den behöver finnas med för att fånga upp. För de som verkligen fastnar i det, att få skapa och vara kreativa, så är det ju å andra sidan det som kan bli den absolut största motivationsfaktorn. (Daniel)

En situation som tas upp när det handlar om just sådana scenarion är nybörjarundervisning, där det nämns att möjlighet till kreativitet genom lek på instrumentet är en viktig faktor. Daniel menar följande:

> Lekens betydelse i starten är ju ganska stor. Det märks ju när man har gått ner i åldrarna och börjat med 8-åringar till skillnad från 9–10-åringar. Då behöver leken som inslag vara större överlag än när man börjar senare. (Daniel)

I senare åldrar varierar det dock som sagt mer från elev till elev hur stor inverkan denna faktor har. Nils anser att kreativitet och självuttryck genom spel på instrumentet blir relativt sällsynt:

> Ja, det är ju inte alla elever som kommer i det läget att de behöver använda spelet för att uttrycka någonting, utan de flesta hamnar ju, de som jag har, man har ju någon form av grupp som har spelat tillsammans då och skapar någonting utifrån en notbild. Nu levererar vi det som står där, det är ungefär som om du har en målarbok med siffror, vilken färg det ska vara. Det ska vara blått där, då målar jag blått där. Här ska det vara rött, då målar jag rött där. Och så blir produkten så som den som har gjort förlagan har tänkt då. (Nils)

Nils landar i stället i att ofta är den gemensamma ansträngningen som bidrar till musicerandet. Det finns dock andra sätt att få utlopp för kreativitet och möjlighet till självuttryck än bara själva spelet på instrument. Alma tar upp följande som en möjlighet till att jobba med denna motivationsfaktor:

> Ett annat sätt är ju att hjälpa barnen att förstå att de kan hitta mycket information till exempel och få väldigt fina lyssningsupplevelser av att bli skickligare på att leta efter musik på nätet till exempel. (Alma)

Sammanfattningsvis verkar det lätt att begränsa denna motivationsfaktor till eget uttryck eller improvisation i spelet, vilket i sin tur gör den till ett sällsynt inslag till följd av det fåtal elever som faktiskt uttrycker det behovet. De utan behovet klarar sig visserligen utan denna

motivationsfaktor, men att utforska på den på andra sätt som nämns i intervjuerna tycks vara gynnsamt. Exempelvis genom att upptäcka ny musik att lyssna på, arrangera egen musik eller komponera. Kreativitet kommer inte bara genom instrumentet.

5.1.4 Praktiska ramfaktorer

En motivationsfaktor som tas upp mycket som tycks kräva en del anpassning är en mängd olika praktiska ramfaktorer, däribland kulturskolan placering och lokaler, instrumentets storlek och vikt samt elevens möjlighet att öva hemma. Den främsta av dessa som togs upp var dock tid och schemaläggning. Om eleven inte kan vara med på allt hen vill eller som skolan erbjuder blir det snabbt demotiverande. Dessutom kan ett tajt schema för eleven bidra till stress och göra att kulturskolan snabbt tar mer än vad den ger. Svante berättar om hur viktigt det är att kunna hantera just elevernas tid som lärare och berättar om hur mycket arbete han lägger ner på just detta:

> Jag är noga när jag gör mitt schema, att jag kollar upp alla elevers alla möjligheter. Inte bara när de vill komma, utan jag vill veta varje dag, måndag till fredag, hela deras tillvaro. Och då kan de presentera handboll, fotboll, körsång och allt vad det är. Så jag försöker rätta in mig efter det så att vi får en tid som håller. Det gör väldigt mycket för kontinuiteten. (Svante)

Att kunna anpassa schema för att möjliggöra hög närvaro hos elever kommer upp fler gånger hos flera respondenter, då elevens vana lätt bryts om kontinuiteten i undervisningen påverkas. Då kan det krävas extra mycket motivation att komma i gång igen.

Andra praktiska ramfaktorer som tas upp innefattar skolans lokaler, delvis de lokaler i vilka det är undervisningen, men framför allt de andra där elever kan få möjlighet att vara med varandra utanför undervisningen. Daniel uttrycker frustration kring bristen av just detta: ”Vi har ju ingen elevyta här, där eleverna kan träffas. Vi har inte sådana lokaler. Vilket vi trilskas om och ser om vi kan lösa, men det är inte lätt.” Som tidigare nämnt anser flera respondenter att gemenskapen och det sociala stödet är en av eller den största motivationsfaktorn, och den ramfaktorn har en direkt på verkan på just detta. Daniel menar dock vidare att de även krävs engagemang av verksamheten för att utnyttja sådana lokaler till fullo: ”Det finns inte en chans att det skulle lösa sig bara för att det finns ett rum. Någonting måste initieras, det måste hända. Varför skulle det komma elever från olika håll som inte känner varandra?” Det är alltså fler delar som behöver synkas för att skolan lokaler som motivationsfaktor ska kunna nyttjas till fullo. Det måste finnas aktivitet och engagemang från lärarna och skolan för att goda ramfaktorer ska kunna vara bidragande till tidigare nämnda motivationsfaktorer.

Vidare om lokaler som ramfaktor tas även möjligheten att öva hemma upp. Nils diskuterar potentiella svårigheter kring just detta:

> […] och sen är det ju möjligheterna, i alla fall med våra instrument, att man kanske ska ha tillgång till en lokal som man kan öva i. Om man bor i lägenheter så är det inte jättepopulärt att stå och spela trumpet i tre timmar till exempel. Grannarna börjar tröttna redan efter tio minuter. (Nils)

I detta fall krävs det en mycket större mängd inre motivation av eleven, då hen i detta fall behöver hitta och ta sig till en annan lokal för att kunna öva på sitt instrument. Detta sin tur lär påverka motivationen genom elevens progression som motivationsfaktor.

De sista sakerna som tas upp bland de praktiska ramfaktorerna är hur otympligt det eleven ska ha med sig till sin undervisning är samt hur långt det är till undervisningen i fråga. Kring det sistnämns uttrycker Svante sig som tursam: ”Ja, där är jag lyckligt lottad för jag har en fantastisk lokal mitt i stan. Alla kommer hit, även från de yttre byarna”. Viktoria tar upp svårigheten i att få med sig ett tungt instrument och hur det kan påverka negativt: ”Alltså, är det jobbigt att bära och den grejen blir jobbig? Då kommer de inte att hänga i så länge om de inte får någon typ av hjälp.” En elev som behöver gå långt men inte behöver bära så tungt kanske har ungefär lika tufft att ta sig till undervisningen som någon som bor nära men har ett tungt instrument som måste med.

5.1.5 Föräldrarnas roll och stöd

Denna motivationsfaktor beskriver Daniel på följande vis: ”Alltså utav faktorer som ligger utanför det vi i grunden påverkar så är det den största faktorn”. Denna uppfattning var genomgående de flesta intervjuer. Respondenterna var eniga om elevens föräldrars stora påverkan på elevens motivation och uthållighet. Hur föräldrarna påverkar elevernas motivation är dock mycket brett och kan knytas an till de övriga motivationsfaktorerna. Till en början behöver föräldrarna vara delaktiga i det sociala inom musiken genom att se och bekräfta eleven. ”Men förälderns roll, den är nödvändig som ett stöd. De behöver inte sitta med och tala om hur det har gjort sig, utan de ska bara supporta barnet.” (Nils). Vidare vad gäller tillhörighet händer det också att det är föräldrarna som är orsaken till det motsatta, nämligen att en elev aktivt väljer bort kulturskolan till förmån för något annat. ”Då blir man så splittrad på det där och då kanske man renodlar det där. Eller så är det föräldrar som säger att nu får du faktiskt fokusera in åt ett läge.” (Nils).

På samma sätt som föräldrarna spelar en roll i att bekräfta barnets musicerande, spelar de också en roll att uppmuntra barnets progression, och därigenom deras motivation. Daniel tar upp föräldrarnas roll i elevens progression på följande vis när han pratar om den dialog han brukar med föräldrarna till en nybörjarelev:

> Om ett barn tycker att det ska vara roligt att spela så kommer det framför allt hänga på er som föräldrar. Det handlar inte om att öva mycket men det handlar om att öva lite och ofta. Liksom bygga upp en tanke om rutin så försök att hjälp till med uppackande. (Daniel)

Nils nämner dock på samma tema att det finns en risk att föräldrarnas uppmuntran till att öva kan upplevas som tjat av elever och då i stället ha en negativ effekt.

> Jag brukar ha en dialog med föräldrarna på det här, att ni måste hjälpa till barnet och stödja det. Det ska inte upplevas som ett tjat. Utan det ska vara som en påminnelse för att du har glömt att öva. Och då ska föräldern påminna dig så att du kommer på det och det har ingenting med att tjata, men det kan upplevas som tjat för en del om de gör det på fel sätt. (Nils)

Det blir alltså en väsentlig del av föräldradialogen att tydliggöra hur man kan uppmuntra till övande på ett sätt som har positiv inverkan på elevens motivation även på lång sikt. Ett tjat lär visserligen göra att instrumentet kommer fram just den dagen. Huruvida det bidrar till uthållighet i ett tioårsperspektiv är dock inte lika självklart. Risken är det känn som ett ok för eleven, och källan till motivationen blir en slags påfrestande yttre motivation. I stället kan målet vara att i så stor utsträckning som möjligt tända elevens inre motivation, vilket är mer givande i ett långsiktigt perspektiv.

En ytterligare aspekt av föräldrarnas roll är det rent praktiska i samband med undervisningen. Eleven behöver på något sätt ta sig till och från instrumentlektionen, ha ett instrument att spela på, har musik att spela på instrumentet och ofta någon som betalar för undervisningen också. Det omnämns som sällsynt att elever slutar av ekonomiska skäl, men Viktoria uppger ändå att det förekommer.

5.2 Det roliga och det nödvändiga

Nästkommande övergripande tema som visades i intervjuerna var vikten av balans mellan det som i rubriken beskrivs som det roliga och det nödvändiga. Detta syftar till den vardagliga undervisningen och vikten av den, samt det sker utöver det vardagliga, exempelvis konserter, resor, temadagar och så vidare.

5.2.1 Den röda tråden…

Den röda tråden har jag valt att kalla den mer alldagliga undervisning som alla lärarna bedriver. Flera av dem uttrycker hur viktigt det är för eleverna med en stabil vardagslunk som tillåter dem att vara bekväma och trygga utan att något stort och oväntat händer. Det är detta tillsammans med elevernas sociala tillhörighet som gör att de kan känna sig som hemma på kulturskolan. Det är dock också i denna vardagslunk som eleverna utmanas och som deras uthållighet sätts på prov. Det är ofta här som eleverna upplever något som tråkigt och omotiverande, samtidigt som mycket av grovjobbet görs av eleverna och mycket av deras utveckling sker. Alma uttrycker det på följande vis:

> Det ska vara skoj, men skoj kan också vara hårt arbete och känna att man verkligen har liksom kämpat så att barnen också får lära sig. Och det kan man koppla om man vill till uthålligheten, alltså uthålligheten men också det här att man har lagt ner energi och verkligen koncentrerat sig och jobbat hårt. Det ger också en väldigt fin tillfredsställelse efteråt. Ibland tror jag att vi lärare är oroliga för att det ska vara så kul hela tiden. Men som sagt, kul kan också vara att känna den tillfredsställelsen att man har jobbat hårt. (Alma)

Citat tydliggöra även vikten av att vidga vyn av vad som kan vara motiverande inom instrumentundervisning. Det är inte bara det extraordinära eller resultat som kan vara det som bidrar till elevers motivation, utan också processen i sig. Dessa resultat tas dock ofta upp under intervjuerna som extremt viktiga för elevers motivation på långsikt.

5.2.2 …och pärlorna på den

Pärlorna på den röda tråden har jag valt att kalla de stunder lärarna lämnar det vardagliga och gör något extra och minnesvärt med sina elever. Exempel på detta som framkommer under intervjuerna är resor med orkestrar, konserter, temadagar, musikerträffar och läger. Det är ofta dessa stunder som är resultaten av en process eleverna gått igenom under den tidigare nämnda vardagslunken. Daniel exemplifierar just detta: ”Målet kan vara att gå ut på stan och spela på 2–3 ställen och sen gå fika. Det kan vara väldigt olika men att någon tillhörighet, någon känsla av sammanhang, hitta på någonting som är gemenskapsfrämjande.” Citat visar på hur dessa stunder, utöver att vara en mål att jobba mot under de vardagliga lektionerna, också kan främja olika motivationsfaktorer, i detta fall gemenskap och tillhörighet. Det framkommer också att det i många fall är dessa stunder som elever hänvisar till när de själva berättar för lärarna vad de tycker är kul och inspirerande. Svante tar även upp hur dessa pärlor kan introducerar som en del av den mer alldagliga undervisningen:

> Det är en trygghet att ha en struktur man känner igen för vissa elever, men man kan alltid ha något i bakfickan. Det gör att varje lektion blir rolig att gå till. Du vet ungefär hur det ska bli, men det kan hända något mer. (Svante)

Känslan av detta lilla extra, en pärla på den röda tråden, tas som sagt upp under flera av intervjuerna. I hur stor utsträckning dessa pärlor utmärker sig varierar, men så länge det ibland blir händer något extra att se fram emot, verkar det ha en stor positiv påverkan på elevers motivation och uthållighet.

5.3 Från yttre till inre motivation

Genomgående vid diskussion om alla motivationsfaktorer var en vilja att odla inre motivation hos elever samt nödvändigheten av att kunna luta sig mot den yttre motivationen vid behov. Detta delas in i följande underteman: *Gemenskapen som grogrund, Den överflödiga läraren.*

5.3.1 Gemenskapen som grogrund

Som tidigare beskrivet i början av kapitlet anser alla respondenter att gemenskap och känsla av tillhörighet är essentiellt för elevers vilja att fortsätta spela instrument. De framhäver dock vikten av just detta i stunder då den inre motivationen kan vara som lägst. Mer specifikt handlar det antingen om precis när eleverna ska börja med sitt instrument eller orkester, alternativt i stunder av stress eller tvivel senare i sin undervisningsbana. Svante beskriver det sistnämnda:

> Man kan tänka sig att under en lång spelperiod på åtta, tio år så finns det stunder när du kanske övar en hel del och det finns stunder när du kanske inte övar så mycket. Det är liksom en våg upp och ner. Och i de nedgångarna så kan du liksom få kraft av att spela tillsammans med kompisar utan att behöva prestera så mycket själv, så att säga. (Svante)

Det tycks vara gemenskapen eleverna faller tillbaka på när den inre motivationen tryter. Då agerar gemenskapen som en fallskärm som kanske inte får eleven att prestera på topp, men ändå ger så pass mycket uthållighet att eleven inte lägger av helt. Svante beskriver vidare hur musiken ibland kan få bli sekunda under lektionen till förmån för att ge eleven lust och energi:

> "Det gäller att se dem, titta dem i ögonen och prata med dem. Prata om någonting annat än att spela. Få kontakt och dela saker i tillvaron tillsammans och sedan föra in musiken i det resonemanget." (Svante)

Gemenskapen och det sociala stöder nyttjas alltså som rubriken antyder som en grogrund för elevernas inre motivation samt som en backup i stunder av behov. Nästa steg i denna process blir i sin tur att eleverna ska kunna hantera detta på egen hand.

5.3.2 Den överflödiga läraren

Att göra eleverna självständiga och självgående beskriver flera av respondenterna som ett slutmål med den tid de spenderar på kulturskolan. Alma beskriver att detta dock ofta tar mycket tid:

> Väldigt, väldigt länge så är det sociala det som är kittet. Det dröjer för de flesta barn ska jag säga, inte alla, men för de flesta barn dröjer det väldigt länge. Att man står och övar och njuter och tycker att det är underbart att spela för sig själv.

Detta går även vidare i en förhoppning om att elevernas musicerande ska fortsätta även efter eleven slutat. Detta kan i sin tur ses som ett kvitto på att man som lärare under den drygt tio år långa kulturskoletiden odlat fram en inre motivation hos eleverna som kommer hålla dem musicerande långt senare i livet. Alma uttrycket detta på följande vis: ” […] och det är ju höjden av success skulle jag vilja säga. Det är ju det som är hela syftet, att få eleverna att bli självgående.” (Alma). Viktoria tar även upp ytterligare sätt att åstadkomma samt nyttja detta i sin undervisning, där hon genom att fördela ansvar på äldre elever både kan avlasta sig själv något, samt ge äldre elever en känsla av stolthet och prestation: ”Sen när de är äldre då, att de får lite special uppdrag. Men nu får du ha hand om den här stämman. Det fixar du.” (Viktoria)

5.4 Sammanfattning och slutsatser

I resultaten framkommer vilka faktorer som lärarna anser ha störst påverkan på elevers motivation och uthållighet, samt vad som påverkar dessa faktorer och hur nyttjas och påverkar över lång tid. De motivationsfaktorer som tas upp är gemenskap och tillhörighet, progression och självförtroende samt kreativitet och självuttryck, praktiska ramfaktorer samt föräldrarnas roll och stöd. De första tre av dessa påverkas i stor mån av läraren medan de senare två snarare är något läraren behöver förhålla sig till. De tre första faktorerna kan i sin tur bidra ytterligare genom en kombination av en stabil, vardaglig undervisning och ett pärlband av olika minnesvärda händelser som vardagen bygger upp till. Det tycks vara dessa händelser i samklang med de tre förstnämnda motivationsfaktorer som ger motivationen den långvarighet som studien efterfrågar. I hur stor utsträckning dessa genomförs, och därmed bidrar till den långsiktiga motivationen och uthålligheten, påverkas i sin tur av de två sistnämna motivationsfaktorerna.
Allt detta bidrar i sin tur under lång tid till att eleven vilar mer och mer på sin inre motivation för att till slut bli självgående i sitt musicerande och helt sluta vara i behov av läraren.

6 Diskussion

I detta kapitel belyses resultaten i relation till tidigare presenterad litteratur. De teman som lyfts fram berör *motivationsfaktorernas hierarki, motivationens ramfaktorer, motivationen över tid* samt *motivationsparadoxer i undervisningen.* Därefter förs en diskussion över studiens valda metod. Slutligen diskuteras arbetets betydelse och värde för yrkesområdet samt behovet av framtida forsknings- och utvecklingsarbeten.

6.1 Resultatdiskussion

Här presenteras och diskuteras olika slutsatser som har framkommit i föreliggande studies resultat. Slutsatserna presenteras i olika teman som sedan kopplas till och diskuteras i relation till studiens syfte, frågeställningar och aktuell tidigare presenterad litteratur.

6.1.1 Motivationsfaktorernas hierarki

I resultaten har det visat sig att det finns ett antal faktorer som behöver tas i åtanke för att kunna genomföra givande undervisning. De faktorer som kommit fram till följd av intervjuerna är *elevers gemenskap och tillhörighet, elevers progression och självförtroende* samt *elevers kreativitet och självuttryck*. Vidare betonas även vikten av de praktiska ramfaktorer som omringar undervisningen samt elevers föräldrars påverkan och roll. Alla dessa behöver tas i åtanke av läraren för att en elev ska kunna bibehålla motivation under lång tid. Med utgångspunkt i Maslows (1954) teorier samt NE:s (2024) definition blir detta förtydligat ytterligare. Detta eftersom de olika motivationsnivåerna har en tydlig hierarkisk ordning. Att elever inte är särskilt motiverade om de är hungriga, trötta eller frusna kan betraktas som allmänkunskap, men värt att ta i beaktning är de nästkommande nivåerna. Med ett motivationsperspektiv med undervisning som utgångspunkt kretsar Maslows andra och tredje nivå kring en tydlig struktur för eleven och att eleven känner social tillhörighet. Resultaten visar alltså på vikten av just detta, vilket överensstämmer med de presenterade motivationsteorierna. Dessa faktorer uppges i resultaten vara en form av grundpelare i elevens motivation och därigenom deltagande. Med NE:s definition av motivationsbegreppet i åtanke skulle undervisningens struktur och elevens gemenskap och känsla av tillhörighet kunna betraktas som primära motivationsfaktorer. Båda dessa enligt både resultaten och den presenterade litteraturen är en grundförutsättning för att eleven ska kunna motiveras till att delta i musicerande.

De två nästkommande faktorerna som presenteras i resultaten, progression och självförtroende samt kreativitet och självuttryck, kan jämföras med Maslows (1954) sista två nivåer i hierarkin, eller det NE kallar för sekundär motivation. Progression och självförtroende som motivationsfaktor kan jämföras med Maslows fjärde nivå, behovet av anseende, vilken innefattar just självförtroende men även bekräftelse av andra. I resultaten framkom det att elevens självförtroende ofta behöver byggas genom just bekräftelse från det sociala, oftast läraren. Därigenom skulle denna motivationsfaktor knytas samman med Maslows fjärde nivå. Den sista motivationsfaktorn, kreativitet och självuttryck, kan på samma sätt liknas med Maslows femte nivå, självförverkligande, i vilken eleven får möjligheten att utforska konstmediet de finner sig i.

Utifrån detta skulle ett argument kunna föras för att de motivationsfaktorer resultaten framhäver som viktigt kan sättas in i hierarki med hjälp av motivationsteori. Om så är fallet skulle gemenskap och tillhörighet behöva prioriteras, följt av progression och självförtroende

som i sin tur följs av kreativitet och självuttryck. Ett argument mot detta skulle vara att alla dessa motivationsfaktorer i viss mån är sammanflätade och inte kan delas in i en tydlig hierarki likt när motivation diskuteras generellt på ett rent teoretiskt plan. I resultaten framgår inte en lika tydlig rangordning bland motivationsfaktorer och det händer att respondenterna sätter dem i annan ordning än den som kan argumenteras för utifrån presenterad motivationsteori. Det framkommer även att det inta bara är den stabila vardagen där allt är på plats om bidrar som mest till elevers motivation utan det som i resultaten omnämns som pärlor på den röda tråden. Det är den röda tråden och pärlorna på den, det vill säga undervisningen vardag i kombination med extraordinära musikupplevelser, som tillsammans bidrar som mest till elevernas motivation, och därigenom de olika motivationsfaktorerna i kombination med varandra på olika sätt i olika kontexter.

De två sista motivationsfaktorerna som inte diskuterats ännu, praktiska ramfaktorer och föräldrarnas roll, har en annorlunda roll i resultaten. De står i många fall utanför lärarens direkta kontroll och påverkar inte elevens motivation direkt. I stället kontroller de i vilken utsträckning de övriga motivationsfaktorerna kan bidra till elevens motivation. Därav kommer de nedan kallas för motivationens ramfaktorer.

6.1.2 Motivationens ramfaktorer

Det som hädanefter kommer omnämnas som motivationens ramfaktorer är det två sistnämnda motivationsfaktorerna som framkommer i resultaten, *praktiska ramfaktorer* och *föräldrarnas roll och stöd*. Anledningen till att de kategoriseras på detta vis är att de i resultaten beskrivits som motivationsfaktorer med anmärkningsvärd påverkan på eleverna, men utan att vara en direkt del av elevernas upplevelser av undervisningen på det sätt som *elevers gemenskap och tillhörighet, elevers progression och självförtroende* samt *elevers kreativitet och självuttryck* är. I stället för att ha en direkt påverkan på eleverna framkommer det snarare att dessa två ramfaktorer gör det andra motivationsfaktorerna mer eller mindre möjliga, och bestämmer påverkar på så sätt elevens motivation i andra hand. Detta kan liknas vi Sichivitsas (2007) studie där liknande faktorer benämns som externa och också har en påverkan på det som Sichivitsa benämner som inre faktorer. Denna typ av ramfaktor blir svår att föra in i den tidigare nämnda hierarkin med utgångspunkt i Maslow (1954) och kan i stället i enighet med resultaten ses som något jämte hierarkin med stort inflytande över den.

6.1.3 Motivationen över tid

I resultaten framkommer vikten av balans mellan det som benämns som det roliga och det nödvändiga inom kulturskoleundervisning. Med detta menas vikten av en stabil och trygg vardagsmiljö i vilken eleverna kan utmanas och jobba, samtidigt som de har händelser och mål som dekorerar denna vardag där de får utlopp för det de arbetat för under sin vardagslunk. Vid applikation av Fostås (2002) på resultaten kan slutsatser dras kring hur dessa två delar av undervisningen relaterar till elevmotivation.

Det som i resultaten benämns som den röda tråden kan jämföras med det Fostås (2002) benämner som generell motivation, där elevernas övergripande inställning till undervisning påverkar deras motivation över tid. Å andra sidan kan det som benämns som pärlor i resultaten, exempelvis konserter och resor, jämföras med det Fostås kallar för specifik motivation, vilken kan öka elevers motivation under vissa omständigheter, såsom när de får möjlighet att delta i något de ser fram emot.

Även Fostås (2002) tidsaspekt inom motivation framkommer i resultaten, där elevers motivations kan variera före, under och efter läroprocessen. Förutsatt att en läroprocess

innefattar både röd tråd och pärlor, kan elever i enighet med resultaten vara mer motiverade för en konsert eller resa, mindre under ett tufft rep eller tråkigare lektion men ändå få mersmak efter en positiv upplevelse.

Även Fostås (2002) definitioner av inre och yttre motivationer kan relateras till texten då det framkommer i resultaten att elever kan odla fram inre motivation genom att få uppskattning för processen.

6.1.4 Elevers föreställningar och dess påverkan på motivation

Resultaten kan också analyseras med hjälp av de teorier Evans (2016) lägger fram om motivation och lärande, vilket kan bidra till en förståelse för hur elevers inställningar och uppfattningar påverkas deras motivation. I resultaten framkommer exempelvis vikten av at belysa elevens utveckling genom positiv feedback och uppmuntran, detta i syfte att bygga ett självförtroende hos eleven samt ge eleven förståelse kring att arbete leder till utveckling. Detta kan knytas an till teorin om ”*fixed mindset*” och ”*growth mindset*” (Dweck, 2000, i Evans, 2016, s.326), där detta exempel skulle innebära att läraren bygger ett så kallat *growth mindset* hos eleven. Evans nämner också att läraren kan påverka elever inställning inom denna teori i stor utsträckning, vilket det framkommer i resultatet att lärarna gör.

Vidare i resultatet diskuteras det hur elever motiveras genom känslan av att det ”hittat rätt” i sitt val av fritidsintresse. Detta kan kopplas till en hög subjektiv uppgiftsvärdering i enighet med teorin om *Subjective task value* (Eccles, 2005, i Evans, 2016), där musicerandet stämmer överens med elevens intressen och identitet. I resultatet framkommer även vikten av att aktiviteter upplevs som roliga och spännande för motivation av elever, vilket i sin tur kan betonas extra som värderar nöjet av aktivitet högt i enighet med *intrinsic value.* Att anpassa sin undervisning utefter elevens värderingar utifrån Eccles teori kan också vara ett sätt att främja motivation hos eleven genom ett lektionsupplägg med detta i åtanke.

Vidare kan *Self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000, i Evans, 2016, s.333) och dess tre behov härledas ur resultatet, det vill säga *kompetens, relaterande* och *autonomi.* Resultatet visar att lärarna strävar efter att bygga elevers självförtroende genom att visa progression och ge feedback, vilket uppfyller elevers behov av att känns sig skickliga och kapabla, alternativt i enighet med *Self- determination theory,* kompetenta. Vidare framhävs det sociala som en avgörande motivationsfaktor i resultatet. Lärarna uppmuntrar starka relationer och social interaktion, vilket fyller elevens behov för relaterande genom att de känner sig kopplade till och uppskattade av andra. Till sist framträder det även i resultatet en strävan av lärarna efter att göra eleverna självständiga i så stor utsträckning som möjligt, vilket fyller deras behov av autonomi. Genom att ge eleverna ansvar och möjlighet till egna beslut utvecklas deras förmåga till självbestämmande samt känsla av kontroll. Till sist, i överensstämmelse med *self- determination theory,* fram kommer det i resultatet att tillfredställandet av dessa behov hos eleverna bidrar till sist till elevernas motivation.

Sammanfattningsvis kan en lärare med förståelse för dessa teorier tillämpa praktiska strategier i sin undervisning för att främja motivation hos eleven i sin undervisning utifrån elevens föreställningar. Till en början kan ett *Growth mindset* (Dweck, 2000, i Evans, 2016, s.326) främjas genom uppmuntran för elevens ansträngningar samt genom en positiv hantering av elevens eventuella misslyckanden. Utifrån *Subjective task value* (Eccles, 2005, i Evans, 2016) kan de praktiska implikationerna tänkas vara att läraren skapar uppgifter som återspeglar vad eleven upplever vara viktigt, klargör uppgiftens relevans så eleven förstår hur den kopplas till det upplevda viktiga, samt minska den upplevda kostnaden av att genomföra uppgiften. Till

sist kan en lärare utifrån *Self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000, i Evans, 2016, s.333) fylla elevens olika behov genom att bygga en känsla av gemenskap, ge möjligheter för eleven att känns sig kompetent samt främja autonomi genom att ge eleven valmöjligheter i hur de lär sig och visar sina kunskaper.

6.1.5 Motivationsparadoxer i undervisningen

Ur resultaten kan också de motivationsparadoxer som Jerkeby (2019) diskuterar härledas. I resultaten framkommer det att en vanlig faktor till att elever i kulturskolan slutar är att det är något annat som det motiveras mer till att göra. Detta kan i sin tur knytas an till Jerkebys första paradox vilket kommer ur begreppet ”motiveras till”, där i detta fall en elev motiveras till att göra något för att denne upplever bristande motivation till något annat. Exempel som liknar det som tas upp i resultaten tas också upp av Hurley (2021) där elever slutar till följd en större motivation till andra intressen. Jerkeby tar också upp i och med denna paradox att man som lärare bör beakta vad eleven motiveras mindre om man motiverar eleven till sitt eget ämne. Ett tänkbart exempel hade kunnat vara om en elev upplever prestationstvång och därav lägger ner så pass mycket tid på sitt instrument att hen tappar motivation till annat som eleven egentligen behöver, exempelvis socialt umgänge eller andra intressen. Det lär på lång sikt medföra lägre motivation till instrumentalspel hos eleven. Detta var dock inget som kom upp i resultaten.

Vidare i resultaten framkommer hur elevens uppfattning av sin egen förmåga påverkar dennes motivation. Primärt framkommer fall där elevens uppfattning är en bristfällig progression som leder till lägre självförtroende och därmed lägre motivation. Det nämns dock också i resultaten att en lägre förmåga hos eleven kan bidra till högre motivation, då eleven ser behovet av utveckling. Vidare kan en hög självbild hos eleven bidra till både lägre och högre motivation. Alla dessa punkter är förenliga med Jerkebys (2019) självförmågeparadox där även han menar att upplevelsen av den egna förmågan avgör hur motiverandet sker.

Nästkommande paradox som Jerkeby (2019) diskuterar, form och innehållsparadoxen, framkommer också i resultaten. Exempelvis menas av informanterna att kreativitet och självuttryck som motivationsfaktor är extra viktig vid nybörjarundervisning men mindre barn, vilket är ett exempel på hur denna paradox nyttjas i praktiken. Då formen på undervisningen anpassas för att underlätta åtagandet för eleven av innehållet. Progression som faktor är svårt att tala om när det ännu inte skett någon sådan, vilken kan leda till att den andra faktorerna, kreativitet får ytterligare vikt. I resultaten framkommer att kreativitet som motivationsfaktor har större påverkan i dessa fall. Vidare skulle denna paradox också kunna härledas till det som resultaten benämns som *det roliga och det nödvändiga,* där det framkommer att plötsliga eller stora variationer av undervisningens form ses som nödvändig för att kunna ha en i övrigt förutsägbar och stabil undervisning med fokus på vad som innehållsmässigt kan betraktas som mindre motiverande.

Den sistnämnda av Jerkebys (2019) paradoxer att som kan sätta i relation till resultaten är utvecklingsparadoxen, vilken innebär att elever kan behöver motiveras av något som om de vara på en annan nivå i sitt utövande än vad de egentligen är. I resultaten framkommer detta specifika scenario inte. Det finns ett genomgående fokus på att anpassa undervisningens svårighetgrad utefter elevernas nivå för att hålla undervisningen engagerande och underhållande. Detta till den grad att musicerandet kan sättas i andra hand till förmån för exempelvis socialiserande. Det framkommer dock utöver det att elevers uppfattning av sin egen progression inte får åsidosättas. Utifrån detta verkar det som att respondenterna anpassar sin undervisning på ett sådant sätt som skulle kunna härledas till Jerkebys

utvecklingsparadox, men inte i meningen att de medvetet behandlar elever som om de vore på en lägre nivå. Det är alltid elevens aktuella nivå som är i fokus hos lärarna, vilken i sin tur kan innebära ett behov att repetera äldre material som eleven kan, utan att elevens nivå nödvändigtvis har sjunkit, eller att läraren ser eleven som att utvecklingen gått bakåt.

Sammanfattningsvis visar resultaten på vikten av att som lärare beakta och ta hänsyn till olika motivationsfaktorer vid utformning av instrumentalundervisning, eller även en kulturskoleverksamhet i stort. Detta för att både säkra motivationsfaktorer som kommit fram samt motivationens ramfaktorer, allt för att säkra främja och bibehålla elevers motivation över tid. Detta innebär att både skapa en trygg och strukturerad vardagsmiljö samt erbjuda inspirerande upplevelser som tillsammans skapar en helhetsmiljö där elever kan trivas och utvecklas.

6.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras och problematiseras studiens metod- och designval i relation till syfte och frågeställningar.

6.2.1 Urval av respondenter

Vid urvalet av respondenter kontaktades endast lärare jag personligen haft kontakt med i samband med mina studier på musikhögskolan Ingesund. Detta har visserligen lett till respondenter som jag vet besitter den yrkeserfarenhet som krävs med studiens syfte i åtanke, samt ett besparande av tid i processen att finna lämpliga respondenter. Däremot har det också lett till ett urval respondenter som alla har djupa men liknande erfarenheter då de alla jobbar inom liknande verksamheter och bedriver innehållsmässigt liknande undervisningen. Exempelvis kunde respondenter från annorlunda verksamheter, exempelvis El Sistema, eller lärare för instrument som inte har samma ensemblefokus, exempelvis klassiskt piano, också inkluderats. Detta kunde lett till ett mer varierat resultat.

6.2.2 Intervjuer

Enligt Bryman (2018) kan digitala intervjuer vara minst lika effektiv som intervjuer som genomförs i person. Jag hade inga intervjuer i person men har svårt att tänka mig hur en sådan intervju kan på något sätt tjäna syftet ytterligare, i alla fall på ett sätt som markant hade påverkat resultatet. Alla intervjuer har visserligen varit fria från olika typer av tekniskt strul, vilket skulle kunna påverkat intervjuerna förutsatt att det förekommit.

I studiens nyttjades som sagt semistrukturerade intervjuer vilket enligt Bryman (2018) är fördelaktigt när det gäller kvalitativ forskning. Detta gjorde det möjligt för mig att ställa följdfrågor på ämnen som diskuteras, vilket i min mening ledde till att varje respondent kunder ge uttryck för sin unika kompetens utan att jag som forskare frångick studiens fokus. Det förekom att följdfrågor behövde förtydligas.

Analysering av citat som visades i materialet har tolkats av mig men de kan tolkas på olika sätt. Eftersom jag var med på intervjutillfället kan jag också sätta citaten i en större kontext, både utifrån transkription och inspelning samt eget minne. Om något endast hade läst det skrivna materialet kan det vara fullt möjligt att de skulle tolkat det på ett annat sätt. Enligt Bryman (2018) sker det, i och med att denna studie grundas i interpretativism, flera tolkning av materialet. En tolkning av mig som forskare och sedan ytterligare en av läsaren.

6.2.3 Förkunskaper och objektivitet

Intervjuguiden utformades först utifrån mycket öppna frågor för att få respondenternas vy på ämnet som behandlas. Senare övergick intervjuerna i att diskutera de motivationsfaktorer som ofta förekom i den litteratur sin presenterats i kapitel 2. Detta kan ha lett till att visa motivationsfaktorer framträder i större utsträckning än andra. Dock fanns det även möjlighet vid flera tillfällen i intervjun för respondenterna att på egen hand komma med motivationsfaktorer. Det hände inte att någon helt ny faktor kom upp, däremot tog olika respondenter upp aspekter av olika motivationsfaktorer som inte diskuterats tidigare. Vidare har jag som blivande instrumentlärare också ett antal års erfarenhet av att diskutera elevmotivation. Detta talar för vikten av medvetenhet kring hur mina förkunskaper möter det objektiva, vilket i sin tur kräver noggrannhet kring just detta under studiens gång, både vad gäller bearbetning och produktion av material.

6.3 Arbetets betydelse

Min förhoppning är att denna studie kan bidra till instrumentlärares förhållningssätt till sina elevers motivation, vad som påverkar den och hur den kan bibehållas under lång tid. Detta kan förhoppningsvis i sin tur medföra en kulturskoleundervisning som i högre grad prioriterar det elever kan motiveras av, samt bidrar till elevers inre motivation på lång sikt.

För mig har de fem lärare jag intervjuat bidragit och vars material jag bearbetat bidragit med ny kunskap kring en lärares tankesätt kring sina elevers motivation och hur man kan ta sig an denna konstanta aspekt av sin undervisning.

6.4 Fortsatt forskning

En intressant ingång i en studie med liknande tema vore en mer omfattande kvantitativ studie som utan att vara lika djupgående kan ha fler instrumentlärare inblandade. Slutsatserna i denna studie skulle till och med kunna fungera som ett underlag. Detta kan förhoppningsvis ta med det vunna djupet från denna studie och applicera det i en bredare kontext.

Annars hade en liknande studie med samma mängd lärare men över en mycket större tidsaspekt varit intressant. Detta då man i stället för att endast få ett tvärsnitt av lärarnas uppfattning också kontinuerligt kan sätta den i relation till deras undervisning under så pass lång tid det skulle krävas att odla en elevs inre motivation.

Referenser

Asmus, Edward P. (2021) "Motivation in Music Teaching and Learning," Visions of Research in Music. Education: Vol. 16, Article 31. https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31

Blomgren, J. (2016) Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitativ Research in Psychology, 3(2), 77- 101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Evans, P. (2016). Chapter 17: Motivation. I: McPherson, G. (red): *The Child as Musician, 2nd Edition,* s. 325-339. Oxford University Press

Fostås, O. (2002). Instrumentalundervisning. Oslo: Universitetsforl.

Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, s. 279–305.

Granehäll, L. (2017). *Motivation på musik- och kulturskola: En studie om elevers motivationsfaktorer utifrån ett elev- och lärarperspektiv.*

Heiling, G. (2000). Spela snyggt och ha kul: Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester. Lund: Malmö Universitet.

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Academy of Music, Lund university. https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/6094378/1593039.pdf

Hurleys, C, G. (2021). Student Motivations for Beginning and Continuing/Discontinuing String Music Instruction. *Visions of Research in Music Education,* 16(7). https://open-commons.uconn.edu/vrme/vol16/iss6/7

Jerkeby, S. (2019). Att redan vara motiverad: om hinder och möjligheter för lärande. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur

Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: en studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation* (Doktorsavhandling). Lund: Malmö Universitet. https://www.lu.se/lup/publication/e6865a09-b81d-45c8-b69c-4474fe76147f

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Nationalencyklopedin, *Motivation*. http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/motivation (hämtad 2024-03-11)

Olsson, E. (2020). *Att stärka självförtroende och motivation hos elever i kulturskolan.*

Schenck, R. (2000). Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Ejeby.

SFS 2010:800. *Skollag.* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

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

West, C. (2013) Motivating Music Students: A Review of the Literature. National Association for Music Education. 31(2) 11–19.

Bilagor

Bilaga 1

Övergripande

Hur länge har ju jobbat som instrumentlärare?
Under lång period brukar du ha samma elev?
Hur länge har du jobbat på din nuvarande arbetsplats?
Hur länge har du varit som längst på samma arbetsplats?

Arbetssätt och föreställningar

Vilka faktorer anser du bidrar mest till att elever fortsätter spela under lång tid? (Bred)
Vilka faktorer anser du bidrar mest till att elever slutar spela? (Bred)
”Är det något vi glömt, när det gäller just…”

Faktorer att diskutera:

- Relationen mellan lärare och elev
- Elevens känsla av framsteg och prestation
- Elevens intresse för musiken eller för annat
- Självförtroende och självuppfattning hos eleven
- Belöning och feedback
- Socioekonomiska faktorer/Föräldrar
- Möjlighet till kreativitet och självuttryck
- Socialt stöd och gemenskap
- Andra praktiska ramfaktorer, distans till kulturskolan, repens tid på dagen, lokaler, instrumentets storlek och vikt etc.