Kurs: **FG8039 Självständigt arbete, 15 hp**

Årtal: 2025

Examen: KPU

Institution: Kungl. Musikhögskolan

Handledare: Kaja Korošec

Maria Lindström & Leo Riggebo

“Skriv en låt!”

Om högstadieelevers motivation till att komponera i skolan

Kungl. Musikhögskolan

Sammanfattning

Syftet med uppsatsen var att belysa hur olika musiklärare på högstadiet resonerar kring att stötta sina elevers motivation, när de ska introducera skoluppgifter inom komposition. Vi genomförde kvalitativa intervjuer med sex musiklärare verksamma i högstadiet. För att analysera lärarnas resonemang om elevernas motivation använde vi oss av *självbestämmandeteorin* (eng. Self-determination theory, SDT). Resultatet visade att lärarna hade olika tillvägagångssätt för att stödja elevernas motivation till att komponera. Samtliga uttryckte en ambition att väcka elevernas nyfikenhet, exempelvis genom att utgå från elevernas intresse och uppmuntra självständiga val. Lärarna lyfte fram förberedande uppgifter som en metod för att stärka elevernas känsla av kompetens. Tydliga ramar och mål ansåg flera vara effektiva verktyg för introduktioner inom komposition. Att på olika sätt undvika att eleverna känner utsatthet eller utanförskap belystes av samtliga lärare. Även betyg lyftes fram som en betydande källa till motivation.

Nyckelord: komposition, motivation, högstadiet, självbestämmandeteorin

Innehållsförteckning

1 Inledning **1**

2 Bakgrund **2**

2.1 Komposition 2

2.2 Komposition i skolan 3

2.3 Motivation och komposition i skolan – pedagogiska tillvägagångssätt 4

2.4 Syfte 7

2.5 Forskningsfråga 7

3 Teori 8

3.1 Motivation 8

3.2 Människans grundläggande psykologiska behov 9

4 Metod **10**

4.1 Urval 10

4.2 Datainsamling 10

4.3 Analys 11

4.4 Etiska överväganden 12

5 Resultat **12**

5.1 Kompetens 12

5.2 Autonomi 14

5.3 Tillhörighet 16

5.4 Betyg som motivator 17

5.5 Sammanfattning 18

6 Diskussion **19**

6.1 Resultatdiskussion 19

6.2 Metoddiskussion 22

6.3 Musikpedagogiska implikationer 24

6.4 Vidare forskning 24

7 Referenser **25**

1. Inledning

Vi som skrivit den här uppsatsen är blivande musiklärare och har ett gemensamt intresse av att komponera musik. Vi delar en bild av att det finns många faktorer som påverkar ens musikskapande, och att det krävs någon form av motivation för att sätta igång att komponera. Den förutsättningen gör undervisning i komposition till ett i grunden komplext uppdrag, särskilt när det handlar om att lära ut kompositionstekniker till en hel grupp elever samtidigt, vilket ofta är fallet inom grundskolan. För att undervisning i komposition ska vara möjlig behöver musikläraren inneha vissa kunskaper och färdigheter inom området. Till det ska läraren kunna förmedla valda delar av dessa till sina elever, så arbetsområdet blir begripligt och lagom avgränsat. I den här uppsatsen har vi intervjuat sex musiklärare i högstadiet, för att undersöka hur de resonerar kring sina elevers motivation till att komponera i skolan. Vi har valt att särskilt fokusera på lärarnas introduktioner av kompositionsuppgifter, och hur de genom sina introduktioner kan stötta elevernas motivation.

Varje ämne i den svenska grundskolan har ett antal obligatoriska arbetsområden, s.k. *centralt innehåll*. Det är ett specifikt ämnesinnehåll som varje elev har rätt att möta i undervisningen (Skolverket, 2023). Bland det centrala innehållet i kursplanen för musik i högstadieskolan finns följande kriterium skrivet: “Komposition i olika genrer, till exempel visor, ljudkompositioner och låtar” (Skolverket, 2024). Liknande formuleringar om komposition finns i lågstadiets och mellanstadiets centrala innehåll. Hur själva innehållet ska undervisas finns inte beskrivet inom musikämnet, utan är upp till varje musiklärare att tolka och ge uttryck för.

Vårt undersökningsområde handlar om hur olika musiklärare tänker kring elevernas motivation kopplat till det första lektionstillfället då en kompositionsuppgift presenteras för en klass, och hur läraren under lektionen stöttar eleverna att komma igång att komponera.

För att undersöka hur lärarnas resonemang om elevernas motivation kan analyseras har vi använt oss av *självbestämmandeteorin* (eng. Self-determination theory, SDT). Enligt den teorin finns olika kombinationer av inre och yttre motivation, där inre motivation kortfattat kan beskrivas som en drivkraft som kommer inifrån, medan yttre motivation skapas från yttre

faktorer som exempelvis belöning eller bestraffning (Deci & Ryan, 2017). Vi menar att komponerande är en aktiv handling som kräver någon form av självständigt arbete och tänkande, och därför är motivation en grundläggande komponent.

2. Bakgrund

I det här kapitlet redogörs för tidigare forskning inom undersökningsområdet, och i slutet presenteras uppsatsens syfte och forskningsfråga.

2.1 Komposition

En komposition består av olika musikaliska beståndsdelar (toner, klanger, ackord, rytmer, etc.) som är ihopsatta till någon form av helhet (Gabrielsson, 2020). Att komponera musik är en kreativ process som kan utföras på många olika sätt, till exempel genom att komponera direkt på notpapper, genom att spela instrument, eller inne i huvudet. Komposition kan även kallas för tonsättning, musikskapande eller låtskrivande, där begreppen är mer eller mindre knutna till olika genrer och sammanhang (Gabrielsson, 2020). Kratus (2024) särskiljer dock begreppen komponerande och musikskapande och menar att det senare kan förknippas med bearbetning av redan befintlig musik medan komponerande innebär att musiken som skapas innehåller någon form av originalitet, dvs. musik som ingen hört tidigare. Detta stöds av Nilsson (2025) som menar att komposition ofta innebär en tydligt avgränsad aktivitet medan musikskapande är ett bredare begrepp som förutom bearbetning och tolkning av befintlig musik också kan innehålla aktiviteter med inslag av improvisation. Däremot kan den teknik en kompositör använder sig av vara baserad på egen improvisation eller ta avstamp i redan befintligt material (Gabrielsson, 2020). Komponerande kan utföras både individuellt och i grupp, och med hjälp av digitala verktyg finns idag möjlighet att komponera även utan att besitta något traditionellt musikteoretiskt kunnande (Nilsson, 2025).

3.2 Komposition i skolan

I kommentarmaterialet till kursplanen i musik framgår det att eleverna inte är tvungna att komponera några omfattande musikstycken i skolan (Skolverket, 2022). Begreppet komposition kan istället innebära att "eleverna får tillgång till olika verktyg och metoder som gör det möjligt att sätta samman musikaliska beståndsdelar till fungerande former" (Skolverket, 2022, s. 15). Skolverket (2022) framhåller att den klingande musiken ska vara i fokus och att komponerande till exempel kan innebära att eleverna får "sätta text till en visa, sätta rörelser till sin eller andras musik, eller att ton- eller ljudsätta en filmsekvens" (Skolverket, 2022, s. 16). Begreppet komposition framställs i kommentarmaterialet som förhållandevis tolkningsbart och berör inte vilka verktyg som ska användas för komposition såsom instrument, notskrift, digitala verktyg etc. Däremot återfinns *digitala verktyg för musicerande och musikskapande* som en egen punkt i det centrala innehållet, vilket är kursplanens benämning på digitala instrument och programvaror (Skolverket, 2022). Under den punkten lyfts i kommentarmaterialet fram att det numera är en "självklarhet att använda digitala verktyg såväl för musicerande som för musikskapande oavsett genre" (Skolverket, 2022, s. 14).

Eftersom begreppen komposition och musikskapande är så pass nära besläktade finns det ett utrymme för musiklärare att utforma kompositionsuppgifter som i huvudsak innehåller digitala verktyg. I sin doktorsavhandling *Musikskapande med digitala verktyg* beskriver Nilsson (2025) ett exempel på ett tillvägagångssätt i digital musikundervisning genom musikredigeringsprogrammet Soundtrap: En klass högstadieeleverna skulle på sina datorer individuellt skapa en komposition som skulle innehålla ett intro, två verser, två refränger och en valfri formdel (till exempel ett mellanspel, en brygga eller ett solo). Eleverna fick använda programmets befintliga samplingar och loopar men skulle också ha minst en formdel som de antingen programmerade eller spelade in själva. För att eleverna skulle få en chans att reflektera över sina kompositioner och arbetsprocesser skulle de även skriva en rapport som de sen lämnade in till musikläraren. Nilsson (2025) menar att digital teknik kan främja musikundervisningen för elever med begränsad musikalisk bakgrund och att många elever hjälps av dessa för att uppfatta, diskutera och reflektera över sina kompositioner. Han belyser också nackdelar med digitala verktyg i musikundervisningen, till exempel finns det en risk att

elever med begränsad musikalisk bakgrund tenderar att bli alltför styrda av de digitala verktygen och därför inte får chans att bredda synen på sitt eget skapande. Dessutom finns en tendens att eleverna blir alltför avskärmade i sitt komponerande då de arbetar enskilt med dator och hörlurar, och att möjligheter till kommunikation mellan elever och lärare i det fysiska rummet uteblir (Nilsson, 2025).

2.3 Motivation och komposition i skolan – pedagogiska tillvägagångssätt

Motivation hos eleverna är betydelsefullt för deras musikskapande och bidrar till välbefinnande och identitetsskapande (Strandberg, 2007). Något som kan vara utmanande för musiklärare är att många elever upplever musiklektionerna som mindre viktiga än andra ämnen och därför saknar motivation (Kiss et al. 2025). I Skolverkets material för kompetensutveckling finns flera råd kring hur lärare kan inleda sina lektioner och därigenom motivera sina elever. Ett tillvägagångssätt är att sätta upp konkreta och uttalade lektionsmål, vilka också bör vara kortfattat formulerade för att minimera risken för missförstånd eller tveksamheter (Skolverket, 2025). Målen bör också vara ställda till en lagom avancerad nivå. Hugo (2018) menar att lärare behöver värna om elevernas känsla av att lyckas med skolarbetet, särskilt för de elever som tidigare haft negativa upplevelser av skolan. Ett sätt att hjälpa elever att lyckas är just genom väl avvägda mål, där både för lågt ställda och för högt ställda mål kan vara hinder för deras motivation (Hugo, 2018). Om syftet med skoluppgiften är tydligt förmedlat av läraren finns också en större chans att eleverna blir motiverade att genomföra den (Jungert, 2014).

En annan betydande faktor som lyfts fram i Skolverkets material för kompetensutveckling är att lärare kan koppla sin introduktion till någonting som eleverna sedan tidigare är intresserade av, eller redan behärskar (Skolverket, 2025). Björk et al. (2023) beskriver en observation av en skoluppgift där eleverna fick utgå från sin egen musiksmak och utifrån den utforma egna kompositioner. Därefter analyserade musikläraren materialet musikteoretiskt tillsammans med eleverna. Resultatet visade att eleverna lärde sig de musikteoretiska komponenterna enklare än tidigare, troligen på grund av förankringen i det egna intresset. Vidare kan lärare knyta an introduktionen till en aktuell företeelse, använda olika föremål som inspiration eller försöka väcka elevernas intresse genom att låta dem diskutera ämnen som

väcker tankar (Skolverket 2025). Genom digitala verktyg finns också en möjlighet för elever att skapa musik som är kulturellt relevant för dem själva, vilket kan leda till ett ökat intresse och engagemang, men å andra sidan begränsa motivationen för elever som skulle föredra att komponera på traditionella instrument (Nilsson, 2025).

Strandberg (2007) menar att musiklärare själva kan agera skapande förebild och framföra egna idéer i klassrummet, vilket kan fungera som inspiration för eleverna både rent musikaliskt och för att bygga förtroende mellan lärare och elever. Vidare menar han att en baksida med lärarens roll som förebild är risken att eleverna blir alltför måna om lärarens uppskattning, vilket kan hämma deras autonomi i frågor kring konstnärliga val. Enligt Vetenskapsrådet (2005) är elevers anpassningar efter vuxnas krav och förväntningar en av de mest förekommande faktorerna som bidrar till att elever tappar sin egen motivation, och lär sig enbart för andras skull. Hugo (2018) beskriver lärarens roll som viktig i frågan om elevernas känsla av tillhörighet – att om eleverna litar på sin lärare och känner sig bekräftade finns en god grund för att bygga deras motivation inför skoluppgifter. Läraren behöver också kunna förmedla en känsla av meningsfullhet inför skolarbetet, besitta en förmåga att tolka vad eleverna känner inför olika uppgifter i skolan och använda sig av dessa iakttagelser i sin planering av introduktionen (Hugo, 2018).

Lärare som arbetar med att bredda elevernas syn och kunskaper inom musik skapar en god grund till att eleverna ska kunna komponera egen musik (Mars, 2015). Ett exempel på tillvägagångssätt är att musikläraren konstruerar ramar som eleverna får förhålla sig fritt inom. En sådan struktur kan lägga en grund för eleverna att känna både trygghet och frihet på samma gång, vilket underlättar för deras komponerande. Mars (2015) tar upp ett exempel då en musiklärare visade en humoristisk låt för sina elever, för att demonstrera hur en sådan låtstruktur kan utformas. Läraren lärde ut musikteoretiska begrepp under tiden och uppmanade eleverna att själva välja ut de ackord de ville använda sig av i sina kompositioner. På det sättet fick eleverna vara delaktiga, och lära sig nya musikaliska formler som var bra att känna till inför deras egna komponerande. Eleverna fick arbeta i smågrupper för att lära av varandra, för att sedan få en gemensam genomgång av musikläraren då han summerade deras nya insikter. Musikläraren gav eleverna konstruktiv kritik på ett uppmuntrande sätt, vilket fick dem att våga prova sig fram. Lärare som tar hänsyn till elevernas känslor och åsikter ger

eleverna möjlighet att uppleva sig som delaktiga och autonoma även då skoluppgiftens ramar är fasta och givna på förhand (Jungert, 2014).

En nackdel med konstruerade ramar ger Ericsson och Lindgren (2010) ett exempel på då de beskriver en lektion där en lärare undervisade en klass i textförfattande. Läraren genomförde introduktionen genom gemensam lyssning på visor, sedan en diskussion huruvida text eller musik borde skrivas först, och därefter en gemensam tankekarta över tänkbara ämnen att skriva om. Ericsson och Lindgren (2010) menar att den typen av textförfattande är starkt förankrad i skolvärldens sätt att utbilda eleverna – en obligatorisk uppgift förlagd vid ett specifikt tillfälle, och kreativt skapande i form av systematiska problemlösningar snarare än ett behov att uttrycka sig. För elever som komponerar på sin fritid och har ett intresse för musikskapande är behovet av att få utlopp för sina tankar och känslor en viktig drivkraft (Strandberg, 2007).

Enligt Gabrielsson (2020) finns det en inneboende paradox i att produkten av en komposition är offentlig, medan själva komponerandet inte är det. Han beskriver komponerande som en kreativ process som inte är direkt tillgänglig för utomståendes observation – att det finns en grundkonflikt i momentet komposition för lärare och elever, eftersom skaparprocessen i skolan riskerar att bli mer synlig och bedömd än vad som bäst gynnar elevernas kreativitet. Samtidigt skulle en brist på insyn i processen kunna innebära att läraren inte får en tillräckligt god chans att vägleda sina elever (Gabrielsson, 2020). Nilsson (2025) menar att det genom digitala verktyg finns möjligheter för musiklärare att följa sina elevers komponerande från en annan dator och ge skriftlig feedback, utan att störa elevernas skapandeprocess. Han lyfter dock fram att det kan vara svårt för lärare att formulera skriftlig feedback till elevernas kompositioner på ett helt distinkt sätt. Exempelvis har läraren inte möjlighet att reagera på och kommentera olika musikaliska händelser i realtid (Nilsson, 2025).

Överlag kan yttre krav i skolan gynna elever som har en förmåga att värdesätta övning och förstå nyttan av skoluppgifter för framtida studier eller yrkesval (Vetenskapsrådet, 2005). Strandberg (2007) menar att i de fall det finns ett yttre slutmål med komponerandet, exempelvis en redovisning av slutresultatet, kan både motivationen och själva skapandeprocessen påverkas negativt. I sådana fall riskerar elevernas fokus att förflyttas bort

från den kreativa processen och börja handla mer om hur resultatet kommer att uppfattas i slutändan. Dock lyfter Strandberg (2007) fram att just slutresultatet av en komposition kan göra elever stolta och bidra till att de känner sig kompetenta inför nästa liknande uppgift.

På ett liknande sätt kan elevernas medvetenhet om betyg påverka deras förhållningssätt till skapandeprocessen, och dessutom rikta in både elevernas arbete och lärarens uppgifter mot sådant som lätt kan betygsättas (Strandberg, 2007). Betyg i skolan har en tendens att missgynna lågpresterande elevers motivation till skolarbete och har inte heller någon direkt positiv effekt på högpresterande elevers motivation, däremot kan betyg i vissa fall fungera motivationshöjande för elever som är tävlingsinriktade eller inriktade på att prestera inför andra (Bostedt et al., 2022).

Av den tidigare forskningen finns flera studier som gränsar till vårt undersökningsområde, och stödjer tanken om att lärares introduktioner till olika moment kan påverka elevernas motivation för olika skoluppgifter, och att motivation i det här fallet är en betydelsefull del av att komponera. Däremot har vi inte stött på någon studie om lärares personliga uppfattningar om vilka faktorer i introduktioner som har betydelse för elevers motivation att komponera.

2.4 Syfte

Genom att använda SDT som teoretiskt ramverk vill vi belysa hur musiklärare på högstadiet resonerar kring att stötta elevers motivation när de ska introducera uppgifter inom komposition.

2.5 Forskningsfråga

Hur resonerar musiklärare på högstadiet kring introducerandet av uppgifter inom komposition för att stötta elevers motivation?

3. Teori

Självbestämmandeteorin (eng. Self-determination theory, SDT) är en vetenskaplig teori som används för att förklara de psykologiska orsakerna bakom människors agerande (Deci & Ryan 2017). Fortsättningsvis använder vi förkortningen SDT när vi hänvisar till teorin.

3.1 Motivation

Motivation kan beskrivas som den underliggande kraften som driver en person att agera, och kan delas in i två typer, *inre motivation* och *yttre motivation* (Deci & Ryan, 2017). Inre motivation kommer ur en individs egen lust och intresse, där belöningen av en viss handling består av tillfredsställelsen av handlingen i sig. I skolans värld kan en lärare främja den inre motivationen genom att lyssna på vad eleverna har att säga, uppmuntra självständigt arbete och uppmärksamma elevernas ansträngningar på ett positivt sätt. En lärare som tar vara på elevernas nyfikenhet och lust att lära stödjer därigenom den inre motivationen (Deci & Ryan, 2017).

Yttre motivation drivs av externa faktorer, som belöningar och bestraffningar (Deci & Ryan 2017). Belöningar kan till exempel bestå av beröm eller ekonomisk kompensation, och bestraffningar av repressalier, påtvingade mål eller deadlines. En person som utför en viss handling för att undvika obehagskänslor, som ångest och skam, eller för att passa in i gruppen, drivs av sådana yttre faktorer. I skolan kan betyg eller press hemifrån vara yttre faktorer som påverkar motivationen. Det kan också handla om att en elev övar självständigt för att bli bättre, och själv ser vilka fördelar övningen kan föra med sig i framtiden. Målet med övningen blir då en yttre faktor. Både yttre belöningar och bestraffningar underminerar den inre motivationen, medan individens möjligheter till självstyrning och egna val främjar den inre motivationen (Deci & Ryan, 1985). Elevers inre motivation är grundläggande för både deras lärande och välmående. Barn har en naturlig inre motivation att lära sig och utveckla förmågor som kan hindras i en skolmiljö där många yttre motivatorer finns inbyggda i systemet. Mycket tyder på att grundskoleelevers inre motivation successivt sjunker ju äldre de blir, vilket kan vara en följd av skolors systematiska tillämpande av yttre motivatorer i

form av belöningar och bestraffningar (Deci & Ryan, 2017).

En viktig sak att belysa är att det på individnivå sällan är en fråga om enbart inre eller yttre motivation, utan motivationen kan beskrivas som olika kombinationer av inre och yttre inom ett kontinuum (Deci & Ryan, 2000). Ytterligare en aspekt att klarlägga är att det finns lägen där en individ varken har en inre eller yttre motivation, då det istället rör sig om en avsaknad av motivation. Ett vanligt förekommande skäl till avsaknad av motivation är en föreställning om att resultatet inte kommer bli som man själv önskar (Seligman, 1975).

3.2 Människans grundläggande psykologiska behov

I uppsatsen använder vi begreppen *kompetens, autonomi* och *tillhörighet* som förklaringsmodell för lärarnas resonemang kring elevernas motivation. Begreppen är centrala i en av SDT:s tidigt utvecklade mini-teorier *Människans grundläggande psykologiska behov* (eng. Basic psychological needs theory, BPNT), och beskriver vilka behov som har störst betydelse för människans psykiska välmående. Om dessa behov tillfredsställs upplever människan en inre motivation:

- **Kompetens** betyder i det här sammanhanget en känsla av att vara skicklig och kunna bemästra utmaningar. I en skolkontext kan lärare stödja elevernas känsla av kompetens genom att ge väl avvägda utmaningar och använda sig av en tydlig förutsägbar struktur, gärna med modeller och exempel. Eleverna behöver veta vad som förväntas av dem och hur de ska lyckas. Även konstruktiv återkoppling och stöd är kompetenshöjande. (Deci & Ryan, 2017)

- **Autonomi** kan beskrivas som en känsla av att kunna fatta sina egna beslut och ha kontroll över sin egen tillvaro. En lärare kan stödja elevernas upplevelse av autonomi genom att ge dem meningsfulla val i uppgifter och förklara varför uppgiften är viktig för just dem. (Deci & Ryan, 2017)

- **Tillhörighet** innebär en känsla av att tillhöra en social gemenskap, och ha relationer där man känner sig accepterad och uppskattad. Läraren kan stödja elevers känsla av

tillhörighet genom att visa intresse för eleverna, skapa en trygg arbetsmiljö och främja samarbete mellan elever. (Deci & Ryan 2017)

4. Metod

För att undersöka frågeställningen i enlighet med uppsatsens syfte genomförde vi kvalitativa intervjuer med sex musiklärare verksamma i högstadieskolan.

4.1 Urval

Vi rekryterade våra informanter genom ett bekvämlighetsurval och valde lärare som var lättillgängliga och verksamma i vår geografiska närhet – Södermanland och Stockholm med omnejd. Antal år i yrket skiljer sig åt, från två till 25. Informanterna är anonymiserade med följande fingerade personnamn: Björn, Klara, Mikael, Roland, Vilda och William.

4.2 Datainsamling

Intervjuerna var semistrukturerade i sin utformning. I en sådan intervjustruktur är frågor och frågeområden ordnade i en förbestämd ordning, med möjlighet att ställa följdfrågor och att uppfatta vilka frågor informanten finner mer meningsfulla än andra (Lantz, 1993). Genom att prova att intervjua varandra vid flera tillfällen, och utvärdera tillsammans, kom vi fram till de fem frågor våra intervjuer kom att bygga på:

1. *Hur får du eleverna att komma igång med en uppgift inom komposition?*
2. *Hur tror du att skoluppgifters ramar påverkar elevernas motivation i arbetet med komposition?*
3. *Hur redovisas uppgifterna, och hur tror du det påverkar elevernas inställning?*
4. *Vad tror du motiverar eleverna att utföra uppgiften?*
5. *Vad tror du kan hämma motivationen att utföra uppgiften?*

Under intervjuernas gång hade vi, enligt den semistrukturerade formen, möjlighet att ställa följdfrågor kopplade till informanternas individuella utsagor.

Intervjuerna var mellan 20 och 30 minuter långa. Av logistiska skäl delade vi upp intervjuerna mellan oss och genomförde tre var. En ljudupptagning gjordes vid varje intervju, vilka transkriberades i efterhand genom Words (Microsoft, 2024) verktyg för transkription. Därefter korrekturläste vi transkriptionerna, stämde av mot det inspelade materialet och redigerade texten manuellt. Ur det transkriberade materialet rensade vi bort diverse utfyllnadsord som gjorde innehållet svårläst.

4.3 Analys

Den insamlade datan analyserades genom teoretisk tematisk analys. Analysen har en abduktiv ansats, vilket i korta drag innebär att teori, metod, empiriskt material, frågeställningar och forskningsläget har en likvärdig rangordning (Fejes & Thornberg, 2024). Det ger forskaren en möjlighet att i processen gå fram och tillbaka mellan dessa och generera teman i skärningspunkten mellan de olika delarna. Ett begrepp inom teoretisk tematisk analys är att *tänka med teori*, vilket kan betyda att forskaren väljer ut ett eller flera teoretiska begrepp, för att sedan analysera datamaterialet utifrån dessa (Fejes & Thornberg, 2024). De begrepp vi valde på förhand var kompetens, autonomi och tillhörighet. Efter insamlandet av data lyssnade vi på inspelningarna från intervjuerna och läste transkripten upprepade gånger, till en punkt då vi kände oss väldigt bekanta med materialet. Nästa steg handlade om att koda materialet, för att utifrån det generera teman. Detta gjorde vi genom att färgmarkera stycken i transkriptionerna i Word (Microsoft, 2024) på varje ställe där vi uppfattade en koppling till vår forskningsfråga och de teoretiska begreppen. Tillsammans kategoriserade vi ett tiotal olika teman, byggda på informanternas utsagor. Under det stadiet behövde inte några teman hänga samman, utan själva framställningen av huvudteman kom i nästa skede. Inom abduktiv teoretisk tematisk analys är det viktigt att forskaren är flexibel och öppen för att det kan dyka upp teman som inte passar ihop med det förvalda teoretiska ramverket (Fejes & Thornberg, 2024). Just det visade sig när våra teman prövades mot varandra och genom våra förvalda begrepp. Några av informanternas utsagor hade relevans för vår forskningsfråga, men enligt

vår analys passade de inte helt in i något av begreppen. Den upptäckten resulterade i att vi fick lägga till ytterligare ett huvudtema – betyg som motivator.

4.4 Etiska överväganden

Vi har följt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Åkerman, 2024). Informanterna har informerats om arbetets syfte, utan någon medvetet undanhållen information. Alla informanter har givit sitt godkännande att delta, med vetskap om att de när som helst får ta tillbaka sitt deltagande, samt att de anonymiseras.

5. Resultat

I det här kapitlet presenteras resultatet kategoriserade efter följande fyra teman: *Kompetens*, *Autonomi, Tillhörighet* och *Betyg som motivator*.

5.1 Kompetens

Flera av informanterna berättar om vikten av att ge eleverna förberedande uppgifter innan de introduceras till en större skoluppgift inom komposition. Framförallt handlar det om tekniska uppgifter där eleverna får bekanta sig med de verktyg eller instrument kompositionen ska ske genom, eller med de musikaliska byggstenar som är centrala i den kommande uppgiften. Informanterna menar att ett vanligt hinder för elevernas motivation består av tekniska svårigheter som riskerar att bromsa arbetets flyt. Om musikläraren kan förenkla de tekniska momenten kan eleverna få en möjlighet att snabbare komma igång med komponerandet. Fem av de sex tillfrågade lärarna använder sig av det digitala musikprogrammet Soundtrap, som eleverna har tillgång till på sina datorer. Läraren Klara berättar att fördelarna med att komponera i Soundtrap i stort sett är samma som det verktyg hon främst använde tidigare – keyboard:

> Flera funktioner på ett och samma ställe. Jag tänker att komponera är ju liksom att få igång någonting på ganska kort tid. Det finns ganska så färdig-uppdukat i en

> keyboard och det gör ju att det är lättare att komma igång. […] Så att inte tekniken bromsar dem. För så kan det ju också vara. Det kan ju döda det hela. […] Då slocknar ju den lilla motivation man kanske hade. (Klara)

Ett tillvägagångssätt som samtliga lärare nämner är att hålla introduktionen kortfattad och i liten dos, med chans att bygga på med nya delar allteftersom. Den strukturen bidrar till att eleverna känner att uppgiften är hanterbar, och att de inte blir överväldigade över uppgiftens storlek. Läraren Björn berättar hur han resonerar kring att dela upp kompositionen i flera mindre delar:

> Så första lektionen ber jag dem fokusera på en aspekt, och den här gången valde jag att de skulle skriva texten först. Så jag sa att "ni har två lektioner på er att skriva er text, så ni måste komma igång för sen ska ni skriva musiken". Jag försöker att få dem att se det som olika steg istället för att säga "skriv en låt", för det är jättesvårt att få dem att fatta hur det ska gå till. (Björn)

Läraren Vilda beskriver en elev som inte tyckte att hans låt lät som han ville. Hon hjälpte då eleven att lägga till ett trumkomp och en sångmelodi till kompositionen, vilket fick honom att förstå att han faktiskt hade klarat av första steget i uppgiften. Det i sin tur fick honom att fortsätta med kompositionen.

Flera av lärarna resonerar kring att motivera eleverna genom tydliga ramar och förväntningar i introduktionen av uppgiften, med färdigformulerade uppgiftsmål som eleverna ska sträva efter. Läraren Vilda menar att tydlighet och så strikta direktiv som möjligt gör att eleverna får en överblick och sätter igång med uppgiften, och inte prokrastinerar. Hon berättar att hon brukar inleda lektionen med att visa en punktlista på tavlan med alla steg i processen. Hennes erfarenhet av en sådan typ av introduktion är att den förutbestämda tydligheten verkar öka elevernas förmåga att sätta igång arbetet tidigt. Flera av lärarna uttrycker att en stor grupp av eleverna på ett vanligt högstadium inte är intresserade av musikämnet och just därför behöver en särskild struktur.

Lärarnas tankar om sitt eget agerande för att motivera eleverna i introduktionen verkar övergripande vara att göra hela situationen så prestigelös som möjligt. Genom att prata om

komposition på ett lättsamt och naturligt sätt vill lärarna avdramatisera elevernas bild av arbetsområdet. Vilda ger ett exempel på vilket språkbruk hon ofta väljer för att framföra sin presentation av en uppgift: ”Vi ska lägga till ackord och då går vi in här, klick, klick. Sen sjunger ni och sen är det klart.” Klara och Roland berättar att de använder komponerande som en del av elevernas vardag, så eleverna blir vana vid det. De menar att med tiden leder det till att fler vågar prova, och på längre sikt hittar en egen motivation till aktiviteten.

5.2 Autonomi

För att bidra till elevernas motivation använder sig flera av lärarna av elevernas egna intressen som inspirationskälla när de introducerar en uppgift inom komposition. Ett exempel på att involvera eleverna i uppgiftens utformning är att låta dem själva få välja genre eller tema till sina kompositioner. Inom den i övrigt lärarstyrda uppgiften med tydliga ramar är dessa självständiga val komponenter som kan stärka elevens känsla av autonomi. Klara ger ett exempel på hur hon kombinerar kontrollerade ramar med elevernas egna val i introduktionen av en uppgift:

> Som till exempel med sjuorna så jobbar jag med att man skapar vinjetter, så då har jag mute:at ett intro på kanske 20 sekunder. Och sen ska de skapa en egen bild över vilken typ av känsla de vill bygga. Det kan vara Mr Bean till exempel som jag har mute:at. Då ska de ju med egna tankar lyfta fram en liten tankeidé och plan. Och då tittar vi på ganska mycket exempel innan, hur musiken har betydelse för det vi känner och upplever i serier eller film eller så där. Och sen utifrån deras egna idéer sätta musik till det. (Klara)

Flera informanter är inne på att alla elevers motivation skiljer sig åt, och att drivkraften att påbörja en uppgift kan komma från många olika håll, vilket gör att musikläraren har till uppgift att ta reda på orsaken till elevens eventuella brist på motivation. Ett exempel på en orsak kan vara att eleven inte tycker att uppgiften verkar tilltalande. Klara resonerar kring hur lärare kan agera i sådana fall:

> Just det här att de får skapa eget kan vara en utväg, så länge jag får in något som jag kan ge feedback på till ett betyg. Så finns det de som vägrar och då får man ju börja med något jättelitet. […] Och då kanske det är så här “ja men färglägg det här pianot”,

> alltså bara för att hitta någonting som kan få det att rulla och sen kan man bygga på det. […] Alltså styra bort det lite grann och sen komma tillbaka liksom. (Klara)

Med att "färglägga pianot" menar Klara att låta eleven färglägga en bild föreställande pianotangenter – ett exempel på en aktivitet som inte har med själva kompositionsuppgiften att göra. Då eleven med lärarens hjälp får motivation till att påbörja en annan uppgift finns en chans att därifrån stegvis övergå till den obligatoriska kompositionsuppgiften.

Flera av informanterna är inne på att låta eleverna leka och testa sig fram, vilket främjar deras kreativitet och motivation. En typ av introduktion kan till exempel göras genom att varje elev på sin egen dator får utforska olika funktioner, ljud och effekter i Soundtrap. Där upplever lärarna att eleverna hittar en egen motivation som bygger på egna val, nyfikenhet och eget intresse.

William berättar att han låter eleverna använda AI till hjälp i författandet av texter, för att de inte ska fastna för länge i just det momentet. Om det finns någon brist på motivation, kunskap, eller samarbete inom gruppen kan den här typen av AI-genererad text användas som ett verktyg för att låta eleverna komma vidare till det som är mest centralt inom uppgiften, i det här fallet att komponera en sångmelodi. Det autonoma inslaget i textskrivandet blir i det fallet elevernas egna idéer eller val av teman i textinnehållet.

Faran med för stor grad av autonomi är när elevernas visioner blir för stora i kontrast till uppgiftens ramar och elevernas kompetens, menar flera av lärarna. Där uppger de att de istället kan behöva hejda elevernas storslagna idéer för deras eget lärandes skull, och för att lärarnas bedömning av elevernas kunskap ska bli mer jämförbar.

För att nå en inre motivation måste det finnas en genuin nyfikenhet på uppgiften, menar Björn; att eleven själv ska välja att komponera och göra det för sin egen nyfikenhets skull. Han uttrycker att eleverna ofta tycker att musikämnet är roligt, och i de fallen blir inte aktiviteten komposition svår att motivera. Uppgiftens ramar kommer utifrån, men kan ändå gå i linje med elevernas intresse. William menar att eleverna kan överraska sig själva genom att lyckas med kompositioner, och då blir de mer motiverade att fortsätta:

> Sen märker jag tydligt att det är roligt när man får till de små stunderna där en elev kanske av en slump gör några rätta val och det blir "shit, det här låter ju jättebra." Det gör att eleven känner att "men okej, det här kanske inte är så svårt ändå". (William)

Roland berättar att han tror att många elevers motivation kan vara låg i början av en lektion, men när de mer och mer får jobba självständigt med sina kompositioner märker de vilka skillnader deras egna konstnärliga val gör för uttrycket. Den upptäckten gör eleverna mer motiverade att experimentera och prova nya idéer.

5.3 Tillhörighet

Informanterna menar att klassen eller gruppen har en betydande inverkan på elevernas motivation att komponera. Till exempel kan det finnas en vilja hos elever att visa sig duktiga inför varandra, vilket får följden att många väljer att göra som majoriteten för att undvika olustkänslor kopplade till utanförskap. Att låta eleverna välja vilka de vill arbeta med är ett sätt att skapa en tryggare känsla, menar Björn. Han säger också att när eleverna arbetar i grupp kan de bilda ensembler och använda fler instrument efter önskemål. Några av eleverna trivs bäst och känner sig tryggast med självständigt arbete, vilket Björn också tycker brukar fungera. Följande tillvägagångssätt tror han kan ha gynnat elevernas motivation:

> Där upplevde jag att det blir bäst motivation om de får göra lite som de vill. Om jag sätter ihop personer som avskyr varandra kommer de inte att göra någonting, eller det blir svårare att få dem att börja. Men får de jobba med dem de vill jobba med så är de igång på ett annat sätt upplever jag. Sen kan det bli flamsigt också men jag tycker att det är värt att dom är bekväma och inte har social ångest samtidigt som de ska skriva en egen låt. (Björn)

Flera av lärarna uttrycker att eleverna känner obehag om de behöver spela upp sin komposition för de andra eleverna. I sådana fall kan elevernas motivation påverkas av det redan i introduktionen. Björn menar att läraren tidigt behöver presentera för eleverna att uppgiften inte kommer spelas upp för den övriga gruppen. Han berättar att sådana olustkänslor hos elever kan bli extra starka när det handlar om någonting personligt, som

komposition ofta är. För att minska elevernas ångest väljer lärarna att kompositionerna enbart redovisas för läraren, vilket eleverna tycks föredra i de flesta fall. Vilda är också inne på det spåret:

> Jag bedömer låtarna genom att sitta hemma och lyssna. Jag tror att det ger dem ett visst lugn att veta att det är bara jag som ska höra det här. Det ska inte spelas upp på något sätt och de är inte i rummet själva heller. Det är bara jag. (Vilda)

Mikael berättar att han föredrar att eleverna arbetar i grupp, då det finns en potential i kunskapsutbytet både på ett socialt och konstnärligt plan. Han jämför med hur han själv upplevde att spela i band i högstadieåldern, där han tillsammans med gruppen kunde experimentera sig fram till nya låtar. Han menar att summan av gruppens olika förmågor och idéer bygger en känsla av tillhörighet, och det är en effekt han eftersträvar i sin undervisning.

5.4 Betyg som motivator

Ifall elevens motivation främst kopplas till strävan efter ett betyg, kan den typen av drivkraft klassas som en yttre motivator. Betyg verkar vara en naturlig komponent som på ett eller annat sätt ingår i de flesta musikaliska introduktioner som informanterna nämnde. Även om betyg inte uttryckligen nämns av läraren under själva introduktionen är eleverna medvetna om att de behöver genomföra vissa obligatoriska uppgifter för att bli godkända. De ska uppfylla ett yttre krav och motiveras antingen av möjligheten till belöning eller undvikande av olustkänslor kopplade till ett lägre betyg. ”Det som motiverade dem mest, det är tråkigt att säga betyg men det är nog den bittra sanningen i slutändan. Det väger ändå tyngst och de går i nian så det spelar stor roll” (Björn). Läraren William berättar att bra betyg också kan vara statusgivande och att det i sig kan motivera eleverna – alltså att eleven tagit till sig uppgiften för att bevisa sig som en duktig elev och därmed behålla sin status och/eller undvika ångesten över att förlora sin status.

William uttrycker att det kan vara bra för eleverna att göra saker de inte är motiverade till men att de gör uppgiften i alla fall för att få ett betyg, för så ser det ut i skolan. Ifall eleverna kan motivera sig själva med att slutmålet är viktigt, trots att de inte uppskattar uppgiften, så har de en chans att lära sig saker på vägen. Flera lärare är inne på samma spår, att skolans ramar inte

erbjuder hur mycket frihet som helst för eleverna, och att de ibland behöver gå emot sin ovilja att utföra en uppgift. Som lärare finns även krav utifrån, vilket William beskriver:

> Man måste ha en plan på hur ska jag kunna bedöma det här och ha underlag för att kunna motivera ett betyg. Det är svårt att göra det om de får gå loss fritt. Det kanske låter okej men det blir väldigt svårbedömt om de inte visar på att de har förstått hur musik fungerar, är strukturerat, och det är sånt som kommer fram i kunskapskraven att musiken ska ha en karaktäristiskt stil och så vidare. (William)

Flera av lärarna uttrycker att prat om betyg kan hämma motivationen hos några av eleverna, men att det ändå är värt det. De menar att många elever har för låg motivation till att komponera musik utan ett mål att uppfylla. Eleverna skulle helt enkelt inte uppfylla betygskriterierna, eller så skulle uppgiften ta längre tid att komma igång med än vad det finns utrymme till.

5.5 Sammanfattning

Vikten av att ge eleverna förberedande kompetens-stärkande uppgifter inför större uppgifter inom komposition är genomgående. Informanterna menar att eleverna behöver lära sig de tekniska verktygen för att sätta igång, och även för att bibehålla motivationen att komponera. Introduktionerna ska hållas kortfattade, och uppgiften ska vara synligt hanterbar i omfång. Tydliga ramar främjar elevernas motivation. Läraren har i uppgift att presentera uppgiften på ett prestigelöst och avdramatiserat sätt. Elevernas eget intresse kan vara bra att utgå från, och att låta eleverna leka och testa sig fram verkar gynna deras motivation till att komponera. Flera av lärarna uttrycker att elever som inte vill komponera behöver stödjas på ett individuellt plan, där stödet beror på vilka orsaker som ligger bakom avsaknaden av motivation. Elever i högstadiet är ofta påverkade av övriga gruppen och drivs av en ovilja att hamna utanför den. Lärarna upplever ett obehag från elevernas sida att spela upp sina kompositioner för andra, vilket har lett till att lärarna sällan utformar redovisningar på det viset. Enligt merparten av informanterna är betyg ett vanligt motiv till att komponera i skolan.

6. Diskussion

Syftet med uppsatsen är att genom SDT belysa hur musiklärare på högstadiet resonerar kring att stötta elevers motivation när de ska introducera uppgifter inom komposition. I det här kapitlet diskuterar vi hur våra val av metoder och teori spelat in i vårt resultat. Slutligen diskuterar vi hur den här uppsatsen kan användas, och ger förslag på vidare forskning inom liknande områden.

6.1 Resultatdiskussion

Informanterna har berört elevers motivation genom att ge exempel på olika situationer som kan uppstå under en introduktion, och hur de kan hanteras. Deras infallsvinklar har ibland stämt överens, och ibland gått på tvären med varandra. Samtliga lärare menade att redovisningar genom uppspel hade risk att hämma elevernas arbete, eftersom deras fokus då förflyttades från aktiviteten komponerande till hur den slutliga kompositionen skulle tas emot av andra. Det går i linje med Gabrielssons (2020) tanke om att komponerande inte i sig är en offentlig aktivitet, utan att slutresultatet är det offentliga. Flera lärare har löst det dilemmat genom att göra elevernas processer halvt offentliga, där endast läraren hade tillgång till att följa kompositionerna, ofta genom loggbok och digitala verktyg. Genom att ge återkoppling kunde lärarna ge tips på vad eleverna kunde utveckla i sina kompositioner, vilket enligt Strandberg (2020) är en modell som för med sig både fördelar och nackdelar. Den stora fördelen är att musikläraren får material att bedöma så vederbörande kan hjälpa eleven att utveckla sina förmågor. Det kan bidra till både stärkt kompetens och större grad av autonomi hos eleverna framledes. Nackdelen, att eleven riskerar att ha lärarens perspektiv i åtanke under kompositionen, kan däremot hämma känslan av autonomi.

Informanterna hade olika resonemang om uppgifternas ramar, och hur de påverkar motivationen. Vilda och William menade att tydliga ramar och mål gav eleverna en riktning och motivation att uppfylla kriterierna. Genom SDT kan vi tolka det som att uppgiftens tydlighet gör att fler elever känner sig kompetenta nog att ta sig an den. Att många elever arbetar med uppgiften visar att de är motiverade, men inte vilken typ av motivation som driver dem. I de fall det egna skapandet snarare handlar om att fylla i en färdig mall än att

förverkliga egna idéer går det att ifrågasätta graden av inre motivation. Mars (2015) menar att tydliga ramar att förhålla sig fritt inom är en modell som underlättar för elevernas skapande, vilket flera av informanterna också är inne på; att eleverna till exempel kan motiveras genom att vara medbestämmande i val av genre eller tema inom uppgiftens ramar. Det är ett tankesätt som stöds av Deci och Ryan (1985) som gör gällande att individens möjligheter till självstyrning och egna val främjar den inre motivationen. Däremot finns en risk att eleven agerar efter sin rädsla för utanförskap och därför låter sitt val av genre följa övriga gruppens normer. Ur det perspektivet finns en risk att elevens inre motivation för kompositionsuppgiften egentligen finns där men att själva genre-valet istället bidrar till bristande motivation eller en alltför dominerande grad av yttre motivation.

En fråga vi ställde oss på förhand var vad olika lärare uppfattar att de kan bidra med för att påverka elevers motivation. En sådan sak som flera lärare har varit inne på är att ge eleverna förutsättningar i form av förberedande uppgifter. Strandberg (2020) menar att om eleverna inte behärskar det instrument de ska komponera på har de svårt att bli motiverade, vilket inom SDT förklaras genom förhållandet mellan kompetens och motivation. Han lyfter också fram att komposition brukar ses som någonting personligt, där eleven får möjlighet att sätta sin egen prägel på musiken. Enligt flera av informanterna är elevernas nyfikenhet en faktor som får dem att utforska funktionerna och börja komponera. Ingen av lärarna har under intervjuerna beskrivit någon nackdel med att använda digitala verktyg, utan har lyft fram att elevernas motivation ofta kommer fram med hjälp av dessa. Att valet av tillvägagångssätt påverkar motivationen går att säga med säkerhet, då det ingår i uppgiftens ramar, och att i en klass kan det finnas elever vars inre motivation skulle gynnas av att få utrymme att komponera och sätta sin egen prägel på andra sätt.

Textförfattande som en aktivitet menade flera lärare var en fungerande introduktion till komposition. Där finns utrymme för elevernas egna idéer och intressen, vilket främjar motivationen enligt SDT. Dock menar Ericsson och Lindgren (2010) att textförfattande i skolan tenderar att hamna i ett stadie av problemlösning snarare än en lust att uttrycka sig eftersom uppgiften är obligatorisk och innehar den typiska strukturen av just en skoluppgift. Flera av informanterna vittnade om att skolans ramar ger alla former av skapande en struktur av påtvingad problemlösning snarare än en inre lust att skapa. Obligatoriska uppgifter verkar

vara en förutsättning som är svår att komma runt, men det motsäger inte att eleverna ändå kan bli motiverade att komponera under lektionstid. Om man ska gå efter Vildas resonemang så har läraren en möjlighet att använda den här strukturen för att göra komponerandet mindre personligt, och därmed mindre utlämnande för eleverna. Kanske kan fler elever våga prova att komponera ifall uppgiften är formulerad på ett något opersonligt sätt.

Elevernas motivation kan pendla mellan en yttre och inre form. Yttre motivation i skolan behöver inte tolkas som någonting uteslutande negativt, utan har en drivande påverkan och kan också övergå i inre motivation (Deci & Ryan, 2017). Flera av informanterna menar att det finns positiva aspekter av att elever får chans att övervinna sin ovilja att genomföra en uppgift. Motivationen behöver dock komma någonstans ifrån, och det viktiga är att förstå orsaken till bristande motivation. Alla elever behöver ett syfte för att sätta igång att komponera, vare sig det handlar om betyg, en inre lust eller andra motiv. Ett förekommande skäl till avsaknad av motivation är en föreställning om att resultatet inte kommer bli som man själv önskar (Seligman, 1975), och elevens känsla av att varken uppfylla de inre eller yttre kraven kan leda till brist på motivation. Exemplet då Vilda hjälpte en elev att lägga till några musikaliska komponenter, vilket fick honom att fortsätta med sin komposition, visar hur en elev kan gå från att vara omotiverad till att bli motiverad under samma lektionstillfälle.

Något som inte diskuterades särskilt mycket under intervjuerna var hur lärarna tänker kring elever som har en högre grad motivation, exempelvis elever som upplever sig ha en god kompetens inom ämnet. Det naturliga för lärarna verkar vara att se till att de mindre motiverade eleverna får hjälp att sätta igång, medan de mer motiverade kan börja utforska uppgiften självständigt. Vi fördjupade oss inte vidare i hur lärare kan stötta de mest motiverade eleverna ännu mer, för att säkerställa att de inte tappar motivationen. Skälet till att vi inte pratade om den aspekten kan vara att varken vi eller informanterna tolkade det som den största utmaningen i sammanhanget. I efterhand har vi konstaterat att intervjufrågorna och följdfrågorna hade kunnat beröra det ämnet ännu mer, för att ta reda på ifall lärarna till exempel brukar ha mer avancerade tillägg till kompositionen för de mest kompetenta och autonoma eleverna. Flera lärare var inne på att de elever med hög grad av autonomi istället kan behöva bromsas i de fall deras förkunskaper inte korresponderar med idéerna för kompositionen. Läraren har då en längre plan för elevernas lärande som inte går i linje med

det eleverna vill utforska i stunden. Här gör läraren en bedömning som eventuellt reducerar elevernas känsla av autonomi och kompetens. Däremot är det svårt att säga vilket beslut som bäst gynnar elevernas motivation i längden. Kanske ger läraren här en möjlighet för eleverna att bygga på sin kompetens och därmed kunna uppfylla sina idéer i framtiden. Om eleven förstår den avvägningen skulle den yttre faktorn kunna motivera det fortsatta arbetet, att eleven vill öva för att utveckla sin förmåga att komponera.

6.2 Metoddiskussion

Vi menar att semistrukturerade intervjuer var en passande kvalitativ metod för att undersöka vår forskningsfråga. Vi fick en inblick i hur lärarna resonerar kring elevernas motivation och introduktion till komposition, och hade möjligheter att fördjupa oss i det informanterna berättade om. Vi är medvetna om att våra val av frågor styrde lärarnas resonemang. Att be en person resonera kring ett givet ämne blir i någon mån automatiskt en konstruerad situation. Det finns dock ett värde med att genom intervjuer konstruera situationer som ger informanterna utrymme att fundera över sin egen praktik. Vårt resultat visar att lärarna hade egna uppfattningar om elevernas motivation, oavsett om de brukar resonera ur det perspektivet eller inte.

En risk med att använda kvalitativ intervju som metod är att det kan finnas skillnader mellan informanternas utsagor, och vad som faktiskt görs under musiklektionerna. Från lärarnas håll kan det finnas en egen upplevelse som inte återspeglas i den faktiska undervisningen. I det här fallet är dock informanternas resonemang det centrala, vilket gör att de eventuella skillnader som finns mellan ord och handling ändå inte undergräver innehållet.

Det vi kan konstatera i efterhand är att lärarna inte med säkerhet kan veta hur motiverade deras elever är, och att våra analyser är tolkningar av informanternas berättelser. För att undersöka elevernas faktiska motivation behöver observationer och kvalitativa intervjuer genomföras med varje enskild elev. Säkerligen finns elever som är mer motiverade än vad som syns utåt, och tvärtom. Resultatet bygger också på de exempel lärarna valde att lyfta fram, eller de minnen som frågorna framkallade hos dem i stunden. Med längre och mer omfattande intervjuer hade bilden av lärarnas resonemang utökats vidare.

Våra intervjufrågor hade kunnat vara mer specifika mot ämnet motivation. Lärarna fick utrymme att tolka frågorna fritt, vilket i senare skede gav oss mycket data att rensa bort inför analysen. Anledningen till att flera av frågorna var relativt öppna, och ibland inte direkt kopplade till motivation, var för att vi ville åt lärarnas egna ord och undvika att styra dem för mycket. Om lärarna själva hade kunskap om SDT framgick inte under intervjuerna, och vi ville inte påverka dem med en för detaljerad bakgrund kring motivations-teoretiska begrepp. Möjligen hade samtalens fokus på olika typer av motivation kunnat bli ännu mer ingående ifall vi presenterat ett antal teoretiska infallsvinklar på förhand. Vi övervägde den möjligheten men bestämde oss för att påverka informanternas resonemang så lite som möjligt, vilket istället bidrog till att vi fick mer eget utrymme att analysera deras utsagor.

Vi är medvetna om att resultatet hade kunnat bli annorlunda med ett annat urval av informanter. Informanternas liknande utsagor skulle kunna beror på att de är verksamma i ungefär samma geografiska områden, och studerat till lärare på samma högskolor. Alla informanterna blev kontaktade av oss direkt, utan att ha anmält något intresse av att delta på förhand. Om vi istället hade skickat förfrågan om deltagande till många lärare, hade vi eventuellt nått en större bredd i vårt urval. I ett sådant fall hade vi kanske i större utsträckning fått kontakt med lärare som var extra intresserade av komposition och motivation, vilket naturligtvis också hade påverkat resultatet. Det vi anser är en styrka i vårt urval är att informanterna har olika lång yrkeserfarenhet som musiklärare i högstadiet, från två år till 25 år. Ur det har vi kunnat få ett relativt brett helhetsintryck av hur olika lärare resonerar.

En fördel med att utgå från en redan befintlig teori var att vi hade teoretiska begrepp att stödja vårt resonemang på. Vi upplevde att informanterna tolkade begreppet motivation på olika sätt, och vi hade därför stor hjälp av teorin bakom för att ställa de följdfrågor som vi bedömde krävdes i stunden. Vi är medvetna om att vår egna förförståelse inom ämnet och tidigare erfarenheter av undersökningsområdet har påverkat hur vi tolkat vårt material, liksom våra personliga pedagogiska ideal. Baksidan med att utgå från SDT var att vi säkerligen missade andra aspekter av informanternas utsagor, där vi hade kunnat tänka mer fritt ifall vi inte hade teorin att stödja oss mot. Vi förhåller oss öppna inför att det finns många andra förklaringsmodeller.

6.3 Musikpedagogiska implikationer

Vi tror att musiklärare kan ha den här uppsatsen som inspiration för hur man kan tänka kring elevers motivation. Det går att ta del av informanternas resonemang, för att själva värdera sin egen praktik. Musiklärare har möjlighet till nya uppslag om hur de kan introducera komposition till sina elever, och bli mer medvetna om vilka faktorer som kan påverka motivationen, både utifrån SDT och informanternas erfarenheter. Därtill kan lärare använda den här uppsatsen till stöd för att reflektera över i vilken grad motivation är en komponent att ha i åtanke i sin planering för kompositionsuppgifter, och ifall exempelvis betyg som motivator kan vara en lösning eller ett hinder för elevernas motivation. Det finns också en möjlighet att få upp ögonen för hur kompetensstärkande uppgifter kan utformas för att hjälpa både motiverade och mindre motiverade elever, och tillämpa olika lösningar för olika elevgrupper.

6.4 Vidare forskning

Vår forskningsfråga skulle kunna studeras genom andra metoder, till exempel fallstudier över vad som faktiskt sker under musiklektioner innehållande komposition. Hur lärarens och elevernas samspel ter sig och vilka motivatorer som finns med i sammanhanget. Elevers egna resonemang om komposition och motivation vore också intressanta undersökningsområden. Ett annat ämne som angränsar vårt är hur olika musiklärare resonerar kring att avsluta lektioner innehållande komposition, för att säkerställa vad eleverna lärt sig och för deras fortsatta lärande och motivation.

Ytterligare ett ämne som nämnts berör användande av AI som verktyg inom komposition i skolan, vilket är intressant både ur frågan om autonomi och kompetens. En av våra informanter beskriver det som en teknisk lösning som visar att elevernas idéer går att använda sig av, även om de tvivlar på sin egen kompetens. En fråga att undersöka vidare är hur det sättet att komponera kan utveckla elevernas känsla av kompetens, och vilken påverkan det arbetssättet har för elevernas autonomi.

7. Referenser

Björk, C., Granfors, M., & Ruthmann, S. A. (2023). Learning music theorising through inspiration and curiosity: Insights from emergent lesson design in an upper secondary school in Finland. *British Journal of Music Education*, 41(1), 3–19. https://doi.org/10.1017/S0265051723000207

Bostedt, G., Boström, L., Eriksson, V., Holmström-Rising, M., & Stenberg, I. (2022). *Motivation för lärande – grundskola: En studie av elevers, lärares, rektorers och elevhälsopersonals uppfattningar i fem grundskolor (årskurs tre, sex och åtta) om studiemotivation*. Sundsvall: Mittuniversitetet.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum P.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.

Falthin, A & Mars, A. (Red.). (2020). *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker - Undervisa i musik – ett komplext uppdrag.* Kungl. musikhögskolan

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 4). Stockholm: Liber.

Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi: en introduktion*. Möklinta: Gidlunds förlag.

Hugo, M. (2018). *Motivationsskapande undervisning och lärmiljö* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket

Jungert, T. (2014). *Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande*. *Lärande i Fokus 2014.* Linköping University Electronic Press. https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1436

Kiss, B., Oo, T. Z., Biró, F., & Józsa, K. (2025). Students' Motivation for Classroom Music: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15(7), 862. https://doi.org/10.3390/educsci15070862

Kratus, J. (2024). The music no one has heard yet. I M. Kaschub (Red.), *The Oxford handbook of music composition pedagogy* (s. 25–45). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197574874.013.2

Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Mars, A. (2015). Creating space for composing: Frames, tools and collaboration. *Bulletin of Empirical Music Education Research*, *6*(1). https://doi.org/10.62563/bem.v2015

Microsoft (2024). *Word* (Version 17.0) [Datorprogramvara]. Microsoft Corporation.

Nilsson, J. (2025). *Musikskapande med digitala verktyg: en medieekologisk studie i grundskolans senare år.* Diss. Umeå : Umeå universitet, 2025. Umeå.

Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman.

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik* (ISBN: 978-91-7559-514-6). Skolverket.

Skolverket. (2023). *Styrdokumenten sätter ramarna för ditt arbete.* https://www.skolverket.se/undervisning/komvux/komvux-som-anpassad-utbildning-pa-gymnasial-niva/styrdokumenten-satter-ramarna-for-ditt-arbete-inom-komvux-som-anpassad-utbildning-pa-gymnasial-niva

Skolverket. (2024). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (2:a upplagan). Skolverket.

Skolverket. (2025). *Så startar du lektionen*. https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/sa-startar-du-lektionen

Strandberg, T. (2007). *Varde ljud!: Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Vetenskapsrådet. (2005). *Utbildningsvetenskap 2005: resultatdialog och framåtblick*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åkerman, J. (2024). *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet.