

Kurs: **FG8039 Självständigt arbete 15hp**

2021

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i  
gymnasieskolan, 300 hp

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: Ronny Lindeborg

Pontus Agsjö

# Vad motiverar musikhögskolestudenter?



# Sammanfattning

Syftet med denna studie var att få insyn i vad som motiverar musikhögskolestudenter, med utgångspunkt i den skepsis jag upplevt kring musikutbildning i allmänhet och musikhögskoleutbildning i synnerhet. Genom att intervjua två studenter på jazzkandidatprogrammet på en musikhögskola i Sverige har jag försökt sätta ord på vad som drivit dessa studenter, motgångar till trots. Jag har fokuserat på dessa studenters skilda bakgrund musikaliskt, socialt och utbildningsmässigt, för att kunna fastställa gemensamma upplevelser kring motivation, och även vad som skiljer dem åt. Med de kunskaper jag funnit genom denna studie hoppas jag kunna resonera om vad vi som lärare kan göra för att motivera framtida studenter.

## Sökord:

Musikhögskolor, studenter, utbildning, motivation



# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning och bakgrund .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tidigare forskning.....	2
1.2 Teori.....	3
1.2.1 Maslows behovstrappa .....	3
1.2.2 Vygotskijs kognitiva perspektiv .....	4
1.2.3 Eriksons utvecklingsstadier .....	4
1.2.4 Self-Determination Theory.....	5
1.2.5 Achievement Goal Theory .....	5
1.2.6 Potentiella jag.....	6
1.2.7 SDT i musikundervisning.....	7
<b>2 Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>8</b>
<b>3 Metod .....</b>	<b>8</b>
<b>4 Resultat .....</b>	<b>10</b>
4.1 Vide .....	10
4.2 Armin.....	11
4.3 Gemensamma upplevelser .....	12
4.4 Slutsatser och analys .....	13
<b>5 Diskussion .....</b>	<b>15</b>
5.1 Möjligheter och gemenskap .....	15
5.2 Samhällets skyldigheter .....	16
5.3 Framtida forskning.....	17
<b>Referenser .....</b>	<b>19</b>
<b>Bilaga Samtyckesblankett .....</b>	<b>21</b>



# 1 Inledning och bakgrund

Jag har ägnat mig åt musik i olika former större delen av mitt liv, och spenderat en hel del tid i olika former av utbildning inom musik. Jag har under mina år som musikelev stött på attityder i samhället som menar att musik (och andra konstformer) på sin höjd ska vara en hobby, inte ett yrke eller föremål för högre utbildning. Dessa attityder har bland annat yttrat sig i kommentarer från jämnåriga, där de är lätt förvånade att jag på allvar tänkte söka till det estetiska programmet på gymnasiet. Detta trots att vi gick på en grundskola med en väl ansedd musikprofil. Detta har väckt funderingar hos mig om vad som då motiverar de som faktiskt fortsätter utbilda sig inom musik upp på högskolenivå. Genom att undersöka olika motivationskällor hos några individer på högre musikutbildning, specifikt jazzkandidatprogrammet på en musikhögskola i Sverige, hoppas jag få inblick i vad som motiverar musikhögskolestudenter.

Fröet till detta såddes hos mig när jag skulle söka till gymnasiet och fick höra från min pappa att hans föräldrar hade satt sig emot att han skulle utbilda sig inom musik, både på gymnasiet och på högre utbildning. Under min tid på gymnasiet var jag på Gymnasiemässan i Älvsjö två gånger för att representera min skola. Då stötte jag på flera nyfikna niondeklassare med mycket skeptiska föräldrar. De antydde på olika sätt att ”estetiska programmet är ingenting att ha” och att vi som gick där inte alls blev förberedda för framtiden. Detta till trots att estetiska programmet på gymnasiet i Sverige varit högskoleförberedande sedan 2000 (Skolverket, 2007). Dock kan vi ju också se det som att estetiska programmet bara har varit högskoleförberedande sedan 2000, och att då många föräldrar vuxit upp med att estetiska programmet inte kunnat leda direkt till vidare studier (likt de yrkesförberedande program som finns på gymnasiet idag). Även Backman Bister (2014) resonerade om detta i sin avhandling, där hon noterar att kursen Estetisk verksamhet fanns som obligatoriskt ämne fram till gymnasiereformen 2011, då den i stället blev ett individuellt val. I Regeringens utredning *En gymnasieutbildning för alla* (2016) läggs följande resonemang fram om kursens borttagande:

Ett argument för detta var att eleverna skulle ges möjlighet till ytterligare fördjupning inom karaktärsämnena och därmed en ökad yrkesförberedelse på yrkesprogram respektive högskoleförberedelse på högskoleförberedande program. För vissa av kärnämnena innebar utredningens förslag mindre utrymme på vissa program och för estetisk

verksamhet att ämnet utgick helt. Motivet var att utredaren bedömde att det var viktigare att andra ämnen var obligatoriska. (*Regeringen, 2016, s. 538*)

Resonemanget landar i att Regeringens utredare bedömde att estetisk verksamhet som obligatorisk kurs inte var lika viktig som andra gemensamma kurser och således plockades bort. I utredningen kommer det även fram att flera andra av de så kallade kärnämnen fick prioriteras om och fick således mindre utrymme, men estetisk verksamhet var det enda som plockades bort helt (*Regeringen, 2016, s. 538*).

## 1.1 Tidigare forskning

Karen Burland (2005) studerade under två år övergången från att vara musikerstudent till att vara musiker till yrket, och vad som påverkar valet att ta den vägen. Genom att hålla åtta intervjuer var med de 32 musikerna som deltagit i studien har hon bland mycket annat kommit fram till att det finns distinkta karaktärsdrag som separerar de som väljer en karriär inom musik och de som väljer att ha musik som hobby. Hon fann även att individens musikaliska identitet spelar stor roll i hur denne väljer att förhålla sig till musik som yrke eller hobby i framtiden.

Anders Ahlén (2011) har undersökt hur tre musikstudenter upplevt sin studietid på KMH och olika folkhögskolor, med fokus på vad de upplevt för yttre hinder för sin konstnärliga utveckling. Ahlén fann bland annat att gruppträck utgjorde ett stort hinder, och hans respondenter berättade om hur olika gruppkonstellationer utgjorde olika hinder för utveckling. Då Ahlén fokuserade på den individuella konstnärliga utvecklingen, och inte direkt studerade individernas motivation, så har det varit intressant att undersöka om samma gruppdynamiska aspekter inte bara påverkar utvecklingen, utan även den upplevda motivationen. Det är också intressant att se om upplevelser av konstnärlig utveckling och upplevelser av motivation har en koppling till varandra.

I Elin Erikssons text ”Sen traggade jag bara” (2019) undersöktes motivation hos gymnasieelevers motivation till att öva, samt vilka metoder eleverna använder för att öva. Eriksson identifierade genom sina intervjuer med gymnasieelever ett par återkommande teman gällande övningsmotivation. Bland annat några aspekter inom själva övningen, indelat i till exempel metoder och tidsram för övningen, men också tankar från eleverna specifikt gällande motivation. Återkommande för flera av eleverna var att de övade för att bli bättre på sitt instrument, vilket de i sin tur vill bli av lite olika skäl. Vissa ville bli bättre för att det var kul med musik, och andra för att nå upp till förebilder. Som jag återkommer till i



resultatkapitlet så verkar det finnas likheter mellan hur gymnasieelever och högskolestudenter resonerar kring motivation och övning.

Arvidsson och Engström (2013) studerade högstadieelevers identitetsskapande och fann att eleverna såg på identitet inte som något som skapas av en själv, utan något som tilldelas av gruppen. Enligt Arvidsson och Engström blev effekten av detta att elever som är ofrivilligt nonkonforma, det vill säga elever som ofrivilligt inte passar in i den rådande normen i klassen, påverkas negativt eftersom gruppen tilldelar dem egenskaper som ses som negativa (2013, ss. 37–38). Om vi applicerar dessa resultat på en musikkontext kan vi tänka oss att en musikintresserad individ som inte får gehör för sitt intresse istället kan grunda sin identitet i att hen inte passar in, vilket enligt Arvidsson och Engström påverkar individen negativt.

## 1.2 Teori

Jag har valt att grunda min analys dels i utvecklingspsykologin, bland andra hos Vygotskij och Erikson (Hwang & Nilsson, 2011), dels i specifika motivationsteorier som till exempel självbestämmandeteori (Cid, et al., 2019) och potentiella jag (Schnare, MacIntyre, & Doucette, 2011).

### 1.2.1 Maslows behovstrappa

En viktig modell inom motivationsforskning och beteendevetenskap är Maslows behovstrappa. Modellen består av fem delar i en pyramid, där alla undre steg måste uppfyllas innan de högre kan tas omhand. Uppifrån och ner är dessa: självförverkligande, självkänsla, gemenskap, trygghet, fysiologi (McLeod, 2018). Fysiologi och trygghet kan kategoriseras som grundläggande fysiska behov, bestående av mat, värme, sömn, husrum och säkerhet. Gemenskap och självkänsla kan kategoriseras som psykologiska behov, bestående av relationer till andra människor och en känsla av prestige och av att lyckas med saker. Självförverkligande är en egen kategori allra högst upp, och består av att uppnå sin fulla potential. Här uppe ryms ofta kreativa processer. De två psykologiska behoven (självkänsla och gemenskap) har jag valt att koppla till begreppen kompetens och gemenskap ur självbestämmandeteori.

Pyramiden går även att dela upp i fyra nedre steg med ett övre steg, där de nedre är så kallade bristbehov och det översta är ett så kallat växandebehov. Bristbehov orsakar motivation när de inte möts, till exempel om vi inte har ett sammanhang så kommer vi troligen leta efter ett, eller om vi är hungriga kommer vi leta efter mat, och så vidare. Ju längre dessa behov inte är

uppfyllda, desto starkare kommer behoven bli, till exempel om vi går hungriga länge blir vi hungrigare. Växandebehov å andra sidan orsakas inte av avsaknad av något, likt bristbehoven, utan uppkommer av en vilja att förbättra och utveckla sig själv som person (McLeod, 2018). Det är även viktigt att påpeka att vi inte alltid rör oss i bara en riktning mellan stegen. Olika händelser i livet kan påverka de olika stegen separat från varandra och på så sätt påverka vilket steg vi fokuserar på just nu. Så om vi till exempel går en musikerutbildning, men efter ett tag riskerar att förlora vår bostad, så kommer det vara svårt att lägga den tid och det fokus som krävs på utbildningen, då den i allra högsta grad befinner på en högre nivå i pyramiden än behovet för en bostad.

### 1.2.2 Vygotskijs kognitiva perspektiv

Lev Vygotskij var en rysk forskare som utarbetade ett kognitivt perspektiv på utvecklingspsykologi. Vygotskij resonerade även kring det faktum att barn utvecklas både utifrån och inifrån samtidigt, det vill säga att de inte bara utvecklas genom yttre erfarenheter, utan även genom sitt eget tänkande och sitt eget språk. Genom detta blev han även intresserad av hur barn medvetandegörs kring sitt eget tänkande, något som idag kallas metakognition. Enligt Vygotskij finns det något som han kallar proximal utvecklingszon, vilket är ett sätt att se på relationen mellan vad en individ kan på egen hand och vad en individ inte kan. I den proximala utvecklingszonen finner vi sådant som individen klarar av med hjälp från omvärlden, till exempel en lärare (Hwang & Nilsson, 2011, ss. 65–68). Utvecklingspsykologi är kopplat till motivation genom det faktum att teorier inom utvecklingspsykologi, i synnerhet Vygotskij, ofta handlar om att få ett barn eller en individ att söka kunskap på egen hand, och hur lärare och andra vuxna kan främja denna inre motivation att söka kunskap.

### 1.2.3 Eriksons utvecklingsstadier

Erik H. Erikson har lagt fram en modell för utvecklingsstadier hos människan, där utvecklingen under livet delats in i åtta faser. Varje fas har en positiv och negativ utkomst, beroende på hur individen tar sig igenom den huvudsakliga konflikt som Erikson menar finns i dessa faser (Hwang & Nilsson, 2011, s. 53). För att bättre förstå till exempel friheten att välja det gymnasium man vill, till exempel om man vill välja ett estetiskt gymnasium hellre än en klassiskt teoretisk linje, kan vi vända oss till den femte fasen. Denna sträcker sig mellan tolv och tjugo års ålder och den huvudsakliga konflikten är mellan identitet och identitetsförvirring. Enligt Erikson handlar denna konflikt om att hitta sin identitet och kretsar ofta kring frågor som ”Vem är jag?” och ”Vem skulle jag kunna vara?”. Denna fas är mycket

viktig inte minst för att den för en individ in i vuxenlivet, och involverar bland annat att hitta sin yrkesidentitet. Att lösa denna konflikt på ett negativt sätt, det vill säga att inte finna ro i sina nya identiteter, eller att inte hitta några alls, kan leda till svårigheter att komma andra människor nära, revolt och överdriven anpassning. En positiv lösning, det vill säga att hitta sina nya identiteter och känna ro i dem, leder å andra sidan till framtidstro och en integrerad självbild. Detta visar vikten i att få utforska sina identiteter på ett säkert sätt under tonåren, inkluderat att få söka sig till de utbildningar och utbildningsformer som intresserar (Hwang & Nilsson, 2011, ss. 55, 56).

#### 1.2.4 Self-Determination Theory

Ett område inom motivationsforskning är Self-Determination Theory (SDT, på svenska självbestämmandeteori). SDT är en makroteori (övergripande teori) som innefattar flera olika aspekter av motivation: *autonomi* – förmågan att själv bestämma över sina handlingar, *kompetens* – effektiviteten i interaktionen inom ett givet område och *tillhörighet* – förmågan att uppsöka och skapa kontakt och mellanmännsliga relationer (Cid, et al., 2019, s. 2). Enligt SDT kan motivation delas upp i två olika kategorier: autonom motivation (förenklat inre motivation, som kommer från individen själv) och kontrollerad motivation (förenklat yttre motivation, som kommer utifrån individen, ofta från en auktoritet av något slag). SDT visar även på att de som autonomt kan reglera sin motivation bland annat presterar bättre och finner större nöje i sina aktiviteter (Cid, et al., 2019, s. 2).

#### 1.2.5 Achievement Goal Theory

Ett annat område är Achievement Goal Theory (AGT, på svenska ungefär prestationsmål-teori). AGT kan användas för att dela in motiverande klimat i två kategorier: en där fokus ligger på förbättring, samarbete och individuella mål samt en där fokus ligger på social jämförelse och resultat (Cid, et al., 2019, s. 3). I det första klimatet utvecklar individer i regel konstruktiva strategier, med bättre prestation och större vilja att utmanas som följd. I det andra utvecklar individer i stället destruktiva strategier, med sämre prestation och höjd ångest som följd. AGT kommer från början från sport och idrotts-sammanhang, men genom att ta begreppen från denna teori och applicera dem på musik och musikundervisning så kan AGT, likt SDT bli ett bra ramverk att utgå ifrån i analys av motiverande faktorer i musikundervisning.

Dessa två teorier (SDT och AGT) kan tillsammans utgöra en intressant grund för frågeställningar, både till respondenter och i diskussion kring vad

olika utomindividuella aspekter har för effekt på motivation. Speciellt intressant är det att undersöka prestationsfokuseringsens effekt på framtida motivation och lust att utbilda sig, och se om det finns samband mellan olika former av musicerande och musikalisk motivation.

### 1.2.6 Potentiella jag

Ben Schnare, Peter MacIntyre och Jesslyn Doucette är tre psykologer som tillsammans lagt fram begreppet “possible self” inom musikmotivationsforskning. Ett “possible self” (potentiellt jag) är något som kan motivera en individ åt två olika håll. Antingen kan det motivera individen att närma sig det potentiella jaget, eller bort från det (Schnare, MacIntyre, & Doucette, 2011, s. 96). Här får vi en tolkning av motivation, där fokus hamnar på individens upplevda självbild, specifikt deras syn på deras framtida självbild, ett s.k. potentiellt jag. Detta potentiella jag kan alltså ligga till grund för vår motivation att göra vissa saker, både sådant som för oss närmare ett potentiellt jag (om det potentiella jaget är önskvärt), och sådant som för oss längre bort från det potentiella jaget (om det är oönskat). Min tanke är att det troligen finns faktorer som rör det potentiella jaget som får människor att söka sig till högre utbildningar i allmänhet (en önskan om en viss profession eller kompetens) och då även inom musikämnet. En variant på ett potentiellt jag skulle kunna vara att man drömmer om att bli studiomusiker, och då söker sig till högre utbildning för att kunna göra den drömmen till verklighet. En annan variant kan vara att man är rädd för att fastna i musikaliska hjulspår, och då hela tiden söker sig till nya upplevelser och sammanhang för att undvika att stagnera musikaliskt.

Schnare et.al. visar även upp exempel på hoped-for selves (önskvärt jag) och feared selves (oönskat jag) (2011, ss. 100–105). Bland feared selves finns exempel på oro gällande högre utbildning, som till exempel kan yttra sig i oro att över huvud taget bli antagen till programmet i fråga, och oro över att klara av kurserna när man väl blivit antagen, eftersom risken att inte klara av kurserna även innebär en risk att inte kunna fortsätta utbildningen. Det är värt att undersöka huruvida denna oro påverkat motivationen bland studenter på högre musikutbildning.

Helene Ahl, professor i företagsekonomi och forskare vid Encell, Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) i Jönköping pekar på frågan om förtroende[t] för den egna förmågan att klara studierna (2004, s. 75) tillsammans med tidigare skolerfarenheter, som påverkat individen negativt. Med detta som grund vill jag vidare undersöka om det finns utmärkande faktorer rörande

tidigare utbildning eller andra upplevelser som påverkat individens motivation.

### 1.2.7 SDT i musikundervisning

Paul Evans, kognitiv psykolog, har tillsammans med Arielle Bonneville-Roussy, lektor i pedagogik på Roehampton University i London, undersökt vikten av egen övning för musikstudenter på högskolenivå, deras motivation för att öva och applicerat självbestämmandeteori på denna motivation. Genom deras studie fann de att det finns starka positiva samband mellan autonomi, kompetens och tillhörighet samt bland annat frekvensen av kvalitativ övningstid, och villighet att utmanas (Evans & Bonneville-Roussy, 2016, s. 1103). Det visar på att självbestämmande kan vara oerhört viktigt för motivationen hos musikstudenter, och ger skäl att anta att det samma går att utläsa även i andra musikundervisningsformer, till exempel gymnasiets estetiska program eller privata lektioner. Då deras studie är en av de första att använda sig av SDT på detta sätt, är den en utmärkt utgångspunkt för min studie.

Evans har även beskrivit motivation för musicerande barn på följande sätt: motivation är ett stort problem för barn som lär sig spela, speciellt i konkurrens med andra aktiviteter där vägen till bemästrande är kortare än inom musik (Evans, 2016, s. 325). Många barn kan enligt Evans uppleva att musik innebär för mycket jobb, då eleven måste spendera tid hemma på att öva på sitt instrument. Han jämför detta med till exempel fotboll, där den tid som läggs på träningen är den tid som går åt. Det skulle dock kunna vara så att denna motivationsdiskrepans även har att göra med att öva musik är en högst individuell upplevelse, åtminstone i det kontext som Evans beskriver. Att inte hitta ett sammanhang kan som sagt ha stor påverkan på motivationen, och den gemenskap som en fotbollsträning ger är helt enkelt något som individuell övning inte kan erbjuda på samma sätt. Detta är inte något som denna studie kommer behandla direkt, men som ändå är värdefullt att ha med sig när man pratar om vuxna musiker. Inte minst för att de upplevelser vi har som barn såklart formar oss upp i vuxen ålder, men också då jag upplever att många som ägnar sig åt musik(-utbildning) i vuxen ålder ofta sysslat med musik en längre del av sitt liv. Även Baker nämner att musiker ofta börjat tidigt, och beskriver att hans respondenter ofta börjat spela eller sjunga i lågstadieåldern, den yngsta hade börjat vid sex års ålder (Baker, 2006, s. 40). I Bakers artikel behandlar han specifikt musikleärarstudenter, men då både lärarutbildning och kandidatutbildning inom musik bedrivs på högskolenivå (även om kandidatutbildningen är två år kortare och slutar med en kandidatexamen, jämfört med

lärarutbildningens fem år och magisterexamen), så tror jag att det kommer finnas en del överlapp mellan dessa två. Speciellt eftersom musiklärarutbildningen innehåller profilämnesspecifika utbildningsområden, som ungefärligt motsvarar en kandidatutbildning med samma profil.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Med denna studie ämnar jag få djupare förståelse för vad som motiverar vuxna till att utbilda sig inom musik, ur ett långsiktigt perspektiv (det vill säga från att personen börjar musicera, fram till deras nuvarande utbildning) med fokus på den enskilda individens upplevelser. Min avgränsning är att undersöka specifikt studenter på kandidatutbildningen i jazz på en musikhögskola. Anledningen till detta är att jag har en uppfattning om att det inte finns lika självklara karriärer och utbildningsvägar att ta som jazzmusiker, jämfört med till exempel en klassisk musiker. Med hjälp av resultaten från denna studie skulle jag vilja formulera frågor för att bättre kunna motivera musikelever och musikstudenter i framtiden.

Den forskningsfråga jag vill besvara är kort och gott: vad motiverar dem som utbildar sig inom musik i vuxen ålder på hög nivå till att göra det?

## 3 Metod

Jag har använt mig av halvstrukturerade intervjuer med två respondenter från jazzkandidat-utbildningen på en musikhögskola i Sverige.

Halvstrukturerade intervjuer består av enskilda intervjuer med en kombination av öppna och stängda frågor, ofta med *hur* och *varför* som följdfrågor. Kännetecknande för dessa intervjuer är att de genomförs dialogiskt, utan att undersökaren slaviskt följer ett förbestämt manus (Adams, 2015). Jag delade in frågorna i tre kategorier: allmänna frågor, som fungerade som en grund att ställa de andra frågorna från, vardagliga frågor, som behandlade motivation i vardagen, och mer övergripande frågor, som mer behandlade frågor om långsiktiga mål och motivationskällor som kan komma från det. De frågor jag utgick från i intervjuerna blev som följer:

### *Allmänna frågor*

- Berätta kort om dig själv och vad du går för utbildning just nu.

- Beskriv din musikaliska resa: när började du spela, vilket eller vilka instrument eller genrer, varför började du, och så vidare. Sammanfatta kort din tidigare utbildning inom musik.

### *Vardaglig motivation*

- Hur ofta övar du? Hur kommer det sig?
- Varför plockar du upp instrumentet och övar? Är det av egen drivkraft, eller är det av tvång någonstans ifrån?
- När du övar, tänker du på något övergripande mål (om du har något eller några)?

### *Övergripande motivation*

- Har du något specifikt mål med dina studier? Jämför gärna med till exempel lärarutbildningen, där det finns ett yrkesmål i slutet av utbildningen.
- Finns det något annat större mål som motiverar dig?
- Finns det något som du upplever har hindrat dig från att utbilda dig inom musik?
- Hur kommer det sig att du sökt dig till just denna utbildning?

Dessa frågor är skrivna utifrån en vilja att undersöka den upplevda motivationen hos individen. Jag har varit noga med att inte ställa ledande frågor, utan lämna det öppet för respondenten. Eftersom jag har tagit avstamp i Kvalets tankar om den intervjuades livsvärld, (Rennstam & Wästerfors, 2018, ss. 28–32) så har fokus lätt hamnat på inre motivation, vilket jag försökt motverka genom att ställa frågorna så öppet som möjligt, och ställt frågor som just behandlar yttre motivation, vilket är mycket intressant i just utbildningssammanhang.

De respondenter jag har valt är relevanta då de båda går samma utbildning, en kandidatutbildning för jazzmusiker, men med olika inriktning, piano respektive trummor. De har utöver detta även vitt skilda bakgrunder både geografiskt, socialt och musikaliskt. Det är därför intressant att undersöka huruvida deras bakgrund påverkar, eller inte påverkar, den motivation de känner för sin utbildning.

Resultaten har analyserats med hjälp av de teorier som presenterats i tidigare kapitel. Genom att se på resultaten med flera olika teoretiska synvinklar har jag kunnat ta mig fram till en del intressanta slutsatser, som gett mig nya insikter i vad motivation kan innebära på en musikhögskola.

Deltagarna har skrivit under samtyckesblankett (se bilaga 1) och i samband med det delgivits information om vem som skulle hantera deras utlåtanden,

att deltagande var frivilligt, samt att de hade möjlighet att dra sig ur studien när som helst. Båda deltagarna var vid intervjutillfället över arton år, därför behövdes inte samtycke från någon vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017).

Intervjuerna spelades in för att enklare kunna hanteras och analyseras i efterhand. Inspelningarna har enbart hörts av mig, och raderades när studien färdigställdes.

Inspelningarna från intervjuerna transkriberades med hjälp av online-tjänsten Soundtrap, vilken i sin tur använder sig av Microsofts tal-till-text-tjänst. Dock gjordes det explicita valet att inte låta Microsoft använda dessa inspelningar för att förbättra sin tjänst. När transkriberingen var gjord och överförd i textformat till ett separat dokument raderades samtliga inspelningar från Soundtrap. Soundtrap ägs av Spotify Technologies S.A.

## 4 Resultat

### 4.1 Vide

Det som först slog mig med mina respondenter var deras skilda bakgrund. Min ena respondent, som vi kan kalla Vide, är uppvuxen i en mindre ort i södra Sverige, och har sedan barnsben ägnat sig åt musik. Han spelar trummor och har lång erfarenhet från att spela i både marchorkester och storband kopplade till Musikskolan (nuvarande Kulturskolan). Han flyttade sedan upp i landet för att gå på gymnasiet. Därifrån gick han till folkhögskola och sedan till musikhögskola. Som Vide berättade så har han alltid velat och haft möjlighet att ägna sig åt musik, både i form av fritidsaktivitet (i yngre år) och som utbildningsfokus (från gymnasieåldern och framåt). Detta tack vare saker som musikskolor och att hans föräldrar varit öppna för möjligheten att utbilda sig inom musik.

Vidare frågade jag om det fanns något specifikt mål med utbildningen. Vide svarade där att hans huvudsakliga mål, som han beskrev som ett paraply som hänger över allt han gör som musiker, var att vara tekniskt obehindrad att spela precis vad han vill. För Vide verkar motivation komma främst inifrån, vilket han beskriver när jag frågar honom vad som får honom att sätta sig vid trumsetet för att öva; han berättar om olika saker som drar honom dit och säger att det inte finns någon enstaka specifik sak som motiverar. Bland annat kan det handla om att han upptäckt något som stör i hans musicerande, kanske en detalj i motoriken eller tekniken som gör att han hindras att spela som han vill. Han beskriver även en skillnad mellan att



spela för att öva och att spela i konsertsituation, där han menar att när du ”är ute och spelar ska tekniken inte vara i vägen för vad du vill spela”, och när jag frågar vidare om just det så säger han att det återigen handlar om friheten att bara musicera, och inte tänka på teknik och teori, utan bara spela.

## 4.2 Armin

Min andra respondent, som vi kan kalla Armin, har bakgrund utanför Sverige och berättade om en helt annan, och inte lika självklar koppling till musiken. Han berättade om många fler och större hinder att ta sig in i musikundervisning, han gick naturprogram på gymnasiet och tog lektioner vid sidan om. Han berättar också om musikhögskolor i två olika länder, där du i princip måste ha tagit lektioner sedan du var åtta år och ha med dig referenser och intyg från dina lärare. Han berättar också att det är ett fåtal platser per år, och att det nästan är förbestämt vilka som kommer gå på skolan, då de som redan tar lektioner för lärarna på skolan har ett enormt försprång. Han berättade specifikt om en musikhögskola, där han inte ens fick söka. De lektioner i piano han lyckades ta var inte hos en pianolärare, utan en flöjtist som kunde lite piano. Detta gjorde att Armin upplevde att han till slut lika gärna kunde sluta hos läraren och lära sig själv, då han upplevde att läraren kunde svara på en fråga bara för att ha svaret, trots att han kanske inte visste svaret, Armin upplevde nästan att läraren mest ville bli av med honom genom att svara något. Armin berättade också om att under tiden han gick i gymnasiet var det väldigt ofta strömavbrott där han bodde. När strömmen var borta satt han med batteridrivna ljus och pluggade, och när strömmen kom tillbaka tog han fram keyboardet och spelade. Han berättade i samband med detta om att hans syn på musik, och framför allt motivation, skiftat avsevärt sedan han fick möjligheten att musicera varje dag. Enligt honom själv så var musiken då en slags undanflykt från vardagen, men nu är det annat som blir undanflykter, och musiken är den nya vardagen. Han beskriver det som att man behöver sakna musiken (och egentligen vad som helst man upplever varje dag) för att det ska kännas spännande och motiverande att ägna sig åt.

Hans vändning kom när han flyttade till Sverige och märkte att det fanns ett sextiototal folkhögskolor med musikinriktning på bara de tio miljoner invånare vi har. Han såg då detta som en möjlighet att ta musikervägen. Han berättar om att hans familj varit skeptiska till musikutbildning. Enligt Armin så trodde de inte ens att det gick att utbilda sig inom musik i Sverige, troligen baserat på erfarenheter från sitt hemland. De tyckte att Armin med

sin bakgrund i naturkunskap enkelt skulle kunna plugga upp sina språkkunskaper och den vägen kunna utbilda sig till läkare. Armin berättar dock att han redan bestämt sig för att ta musikervägen, om inte annat för att ta möjligheten när den nu visade sig. Han gick på två olika folkhögskolor innan det blev dags att söka musikhögskola. På frågan varför han valde just den skola han valde så svarade Armin att det dels berodde på skolans goda rykte, och att det till exempel har gått en del kända musiker på skolan, men det berodde även delvis på att han hade sin familj och sina vänner i det som kom att bli hans studieort, vilket enligt Armin var en viktig faktor i att välja just den skolan.

### 4.3 Gemensamma upplevelser

En sak som båda respondenterna hade gemensamt var att de båda kunde nämna något specifikt som satte i gång deras intresse och motivation kring musik. Vide berättade om när han suttit med när en familjevän spelat trummor på olika TV-spelningar och konserter. Han berättade om att detta blev som ”en lampa som tänds”, där hans intresse väcktes till liv. Dessa upplevelser, i kombination med att hans pappa köpt ett trumset blev startskottet för ett långvarigt intresse att spela, och som Vide själv beskriver det: ”Alla val jag har gjort i livet, har ju liksom kretsat kring [att jag] tycker om att hålla på med det här.”

Armin å andra sidan berättar om en konsert han såg som fanns sparad på hans dator. Enligt honom själv så öppnade den upp för en annan sorts musik än den han var van vid. Han berättar om att han innan det mest spelat arabisk musik, utan att spela ackord, men denna konsert väckte hans intresse för harmonik och jazz. Detta gav honom motivationen att söka sig till instrumentundervisning.

Sina skilda bakgrunder till trots kunde båda två berätta om ganska liknande mål gällande sin utbildning. Armin berättade följande: ”Vi är här [på musikhögskola] för att skaffa kontakter, bli bättre, genomföra sitt projekt, spela in [...] Passa på och såhär utnyttja alla möjligheter som finns här.” Han menar alltså att en musikutbildning på denna nivå mycket handlar om de resurser som finns på skolan, både i form av lärare och kunskap, men också i form av andra studenter som kan bli framtida musikerkontakter, lokaler och inspelningsutrustning som man annars inte skulle få möjlighet att utnyttja. Hans mål är att gå ut från skolan med kunskaper, erfarenheter och kontakter som hade varit svåra, eller kanske omöjliga att få någon annanstans.

Vide har en liknande berättelse: ”Ja, mitt största mål är ju... har ju alltid varit att arbeta liksom som frilansstrummis och jobba i olika sammanhang [...]” Vide berättar även om ett mål att aldrig vara tekniskt hindrad att spela det han vill spela. Båda dessa mål som Vide berättar om har samma bakomliggande aspekter som Armins mål, där fokus ligger på att ta till sig så mycket som möjligt av utbildningen, i form av kunskaper och kontakter. Vide berättar dock även om att han upplever det som att den skola han går på ibland är det enda valet om man vill utbilda sig, och att det då är tråkigt att det bara finns en jazz-inriktning. Enligt Vide så är det egentligen inte jazz han är intresserad av, men eftersom det är antingen det eller klassisk inriktning så är det inte så mycket att välja på.

#### 4.4 Slutsatser och analys

Det jag kan utröna från dessa två respondenter är som följer:

Det är oerhört viktigt med möjligheter. I båda mina respondenters fall har motivationen mycket styrts av möjlighet. Vi kan knyta an detta till självbestämmandeteori (SDT), specifikt till *autonomi*, en viktig aspekt inom SDT. Autonomi inom SDT handlar om att själv kunna ha kontroll över sina handlingar och beslut (Cid, et al., 2019, s. 2). I Armins fall så handlade det lite om att ”passa på” när han fick möjligheten, han hade längtat under många år att kunna ägna sig åt musik på heltid och när han kom till Sverige och kunde få plats på både folkhögskola och musikhögskola utan samma informella krav som genomsyrt hans tidigare upplevelser så var det självklart att ta den chansen. Det är värt att notera att jag personligen tror att det är mycket sannolikt att en annan individ hade tröttnat på att vänta, och i stället valt en annan bana eller helt enkelt tappat intresset när möjligheterna saknades. Även Vides berättelse får mig att tänka på hur viktigt det är med möjligheter: i Vides fall väcktes intresset när han som liten fått uppleva musiken nära inpå. På grund av den miljö Vide växte upp i hade han då att möjlighet att börja spela själv, inte minst för att det fanns ett trumset hemma, och en stark Kulturskola att söka sig till, som även var förankrad i samhället i stort. Både marchorkestern som spelade på stadens gator då och då, och storbandet och andra ensembler var alla kopplade till Kulturskolan och gav flera möjligheter och tillfällen att spela med andra och inför publik. I Vides berättelse kan vi även se en annan möjlighet visa sig: när han kände att han ”klarat av” musiklivet i sin hemort kunde han utan större problem flytta till en annan ort för att gå på gymnasiet, vilket gav honom ett nytt sammanhang att musicera i, vilket enligt honom själv väckte hans intresse på nytt. Om det inte finns möjlighet att välja en viss utbildning, då

man som Armin kanske inte ens får söka en skola för att man inte tagit lektioner sedan man var åtta, så är det väldigt svårt att uppleva autonomi. Det är förutbestämt att du inte kommer få gå denna utbildning, vare sig du vill eller inte. Att inte uppleva autonomi kan, enligt SDT, vara förödande för motivationen.

Vidare berättade båda respondenterna om att deras intresse väckts förhållandevis tidigt, om än på lite olika sätt. Detta knyter an väl till Evans observation att många börjar tidigt med musik (Evans, 2016, s. 325). I Vides fall rörde det sig om en familjevän, vars profession som sessionstrummis blev ”som en lampa som tänds”, det vill säga en tidig inspirationskälla, redan i mycket ung ålder. I Armins fall handlade det om en konsert som visat upp ett annat sätt att musicera på än det som han var van vid, något som inspirerade honom till att uppsöka en pianolärare, för att själv kunna spela den musiken. Armins berättelse kan vi koppla till begreppet *hoped-for self*, en variant på ett possible self som är specifikt önskvärt (Schnare, MacIntyre, & Doucette, 2011, ss. 100–105). Genom att hitta ett potentiellt jag att sträva mot, kunde Armin finna motivation att söka upp en lärare och lägga tiden på att bli en bättre musiker.

Jag tycker även att det visat sig mycket viktigt med ett sammanhang för att behålla motivation, vilket styrks av SDT. Inom självbestämmandeteori finns en aspekt som behandlar *tillhörighet*, förmågan att uppsöka och skapa kontakt och mellanmänniska relationer (Cid, o.a., 2019, s. 2). Inte bara att ha ett sammanhang, utan att ha *rätt* sammanhang. Både Armin och Vide berättade om att det gjorde stor skillnad att ha rätt omgivning och personer i den för att bibehålla sin motivation. Armins upplevelse är att han inte fick det sammanhang han behövde från den lärare och musik han ägnade sig åt när han började lära sig, han berättar specifikt om att han ville lära sig om jazz och harmonik men i den musik han fick lära sig spelade man inte ackord på det sättet. Detta i kombination med att hans pianolärare inte var speciellt kunnig gjorde att han inte längre tyckte att det fanns en poäng i att ta lektioner, åtminstone inte i den konstellationen. Han berättar att han hittade sitt sammanhang när han började på folkhögskola i Sverige, eftersom han då kunde möta likasinnade musiker och fick möjlighet att musicera varje dag. Det var enligt honom denna miljö som gjorde att han ville fortsätta utbilda sig, inte bara på en ytterligare folkhögskola, utan även på musikhögskola. Vide hade även han en liknande upplevelse, där han kände att han ”klarat av” musiklivet i sin hemstad, och för att inte tappa farten behövde han ta sig till nya sammanhang. I hans fall blev det en större stad än den han kom ifrån, och ett estetiskt gymnasium där han, likt Armin, fick möta likasinnade människor. Vide berättade även här om upplevelsen att få

vara med i marchbandet kopplat till Musikskolan, och hur viktigt det var att ha det sammanhanget att få musicera i.

Sammanfattningsvis finns det några saker här som är intressanta att diskutera:

- Vad händer med en individs motivation när det inte finns de möjligheter som krävs för att utbilda sig inom musik?
- Hur kan samhället hjälpa de som vill utbilda sig inom musik, när det gäller till exempel utbildningsmöjligheter?
- Vilken påverkan har den utbildningspolitiska riktningen, där dagens diskurs enligt mig handlar mycket om mätbara resultat i stället för att fokusera på vad individen faktiskt får med sig av utbildningen? Se Regeringens utredning ovan (Regeringen, 2016).
- Hur samverkar möjligheter och gemenskap i en individs motivation?

## 5 Diskussion

### 5.1 Möjligheter och gemenskap

Jag tror att om en individ inte kan hitta ett sammanhang, eller kanske *rätt* sammanhang, att musicera i kan problematik uppstå. Till exempel, en elev kanske får plats på en musikutbildning, men de andra eleverna är intresserade av annan musik, eller har andra intressen utanför musiken, och vår elev finner då ingen gemenskap i utbildningen. Då är det alltså inte möjligheten att musicera som är problemet, utan de sociala aspekterna runt omkring som gör att eleven tappar motivationen. En av mina respondenter, Vide, påpekade detta i sin berättelse, där han beskrev att han upplevde att de sammanhang och personer som fanns i hans hemstad inte längre kunde bidra med det han behövde för att utvecklas som musiker. Enligt honom själv blev flytten till en ny stad och en ny skola det som krävdes för att han skulle känna sig motiverad att fortsätta med musik. Detta kan vi stärka genom att använda oss av Maslows behovstrappa igen, där vi kan se att behovet av gemenskap ligger under behoven för självkänsla och självförverkligande (McLeod, 2018). Det vill säga att det kommer vara svårt för en elev att ta till sig undervisningen utan en stabil gemenskap, trots att läraren är kompetent och ämnet intressant. Även Ahlén identifierade detta i sin studie *Hinder för musikstudenters individuella konstnärliga utveckling* (2011), där han fann att samtliga tre av hans respondenter upplevde att gruppsytryck var ett hinder för den individuella utvecklingen på folkhögskola, och även i mindre grad på KMH.

Att inte hitta sitt sammanhang kan försvåra processen att hitta sin identitet, enligt Arvidsson och Engström (2013), där deras intervjuer pekar på att om en individ ofrivilligt inte passar in i en grupp så kan denne skapa sin identitet på en mycket negativ grund, mycket tack vare de negativa aspekter som tillskrivs en individ som inte passar in (Arvidsson & Engström, 2013). Detta kan enligt Erikson ha mycket svåra konsekvenser när en människa går från att vara tonåring till att vara ung vuxen (Hwang & Nilsson, 2011, ss. 52–58). Erikson menar då att inte finna sin identitet kan leda till att man har en splittrad självbild i vuxenåren, och då kommer ha ännu svårare att finna gemenskap och stabilitet.

Enligt Burland (2005) finns det distinkta karaktärsdrag hos de som väljer musik som yrke efter högskoleutbildning i musik. Det finns enligt mig skäl att anta att dessa karaktärsdrag även har en effekt på motivationen hos musikhögskolestudenter. Jag tycker mig kunna läsa in ett stort inre driv hos både Armin och Vide, dels hur de pratar om övning – båda övar dagligen och ser det som en självklarhet, dels i deras respektive livsresor fram till sina högskolestudier – Vide lämnade sin hemstad vid ung ålder för att gå på ett estetiskt gymnasium, och Armin höll i sin motivation att utbilda sig inom musik hela vägen från sitt hemland till folkhögskolan i Sverige.

## 5.2 Samhällets skyldigheter

Med detta sagt så kan vi också fråga oss vem utbildning egentligen är till för, individen eller samhället? Det vill säga, ska utbildning fylla ett syfte enbart för individen eller måste den även ha ett värde för samhället i stort? Och vem ska styra vilka utbildningar som erbjuds, ska det vara marknadens behov eller individens fria vilja? Friheten att välja utbildning efter intresse har en ”risk” att enbart ha ett uppenbart syfte för individen. Här kan vi argumentera att konstnärliga utbildningar faller in, eftersom dessa inte alltid har ett tydligt yrke som examensmål. Det är dock möjligt att argumentera för att sådana utbildningar även har ett större syfte, då en medborgare som är fri att ägna sig åt det den själv vill troligen kommer göra detta med större motivation; autonomi har enligt SDT en positiv påverkan på motivationen. Människan är ett skapande djur, och att nekas friheten att utbilda sig i musik eller annan konst tror jag löper risk att påverka motivationen hos en individ även utanför konsten.

Vi kan också diskutera huruvida det är samhällets skyldighet att se till att alla medborgare får möjlighet att utforska sina identiteter. Det är möjligt att argumentera för att det faktiskt är det, om vi tror på Eriksons utvecklingsstadier, där vikten av att hitta sin identitet inte nog kan

understrykas (Hwang & Nilsson, 2011). Vissa identitetssökande aktiviteter kan vara svåra eller omöjliga att genomföra utan yttre hjälp, och då kan samhället hjälpa individen med detta, i form av lättillgängliga skolor och utbildningar som till exempel Kulturskolan, aktiviteter kopplade till ungdomsgårdar och liknande verksamheter. Ta till exempel vad både Vide och Armin berättade om just sådana här saker. Armin hade väldigt få chanser att utbilda sig i unga år, och utforska sin identitet både personligt och musikaliskt utanför den kultur han kommer från, samtidigt som Vide haft väldigt många möjligheter, mycket tack vare en stark Kulturskola som bidragit med kurser, band och lokaler för barn och unga att musicera i. Detta går att koppla till Lev Vygotskijs kognitiva utvecklingspsykologiska perspektiv (Hwang & Nilsson, 2011, ss. 65–68), där han menar att barnets utveckling styrs av den kulturella situation det växer upp i. En individ som växer upp i ett samhälle där medborgarna uppmuntras att utveckla sina egna identiteter, vilket enligt Erikson återigen är mycket viktigt, kommer enligt Vygotskij ta med sig dessa erfarenheter genom hela livet, och till slut föra dessa vidare till nästa generation. Jag skulle vilja hävda att det är svårt att argumentera emot ett samhälle där alla människor uppmuntras att leva så som de själva vill, och leva ärligt mot sig själva.

Det går dock att hävda att samhället kanske inte alls ska lägga sig i sådana här processer, det vill säga inte främja varken det ena eller det andra. På grund av hur vårt samhälle ser ut så kommer olika saker prioriteras på olika sätt, beroende på vem som är beslutsfattare, och det är inte omöjligt att då mena att eftersom den administrativa modell som bestämmer vilka aktiviteter och verksamheter som ska få stöd inte är perfekt, så ska då inte samhället lägga sig i detta, utan helt lämna det upp till varje enskild individ. Detta tror dock inte jag är hållbart, då det finns risk att de som redan är i maktposition i samhället ytterligare kommer cementera sin roll som just maktinnehavare och då minska möjligheten för identitetssökande utanför normen. Om då samhället hjälper till att stötta samtliga identitetssökande aktiviteter för alla medborgare, så tror jag att det kommer leda till en öppnare syn på till exempel olika yrkesvägar inom konst och kultur, och även utbildningsformer som inte ryms inom normen för högre utbildning, det vill säga konstnärliga utbildningar med större fokus på den individuella utvecklingen snarare än fokus på att fylla ett marknadsbehov.

### **5.3 Framtida forskning**

En begränsning med denna studie är det snäva urval jag har valt att göra, som i samband med att jag enbart har två respondenter begränsar de

slutsatser som går att dra. Därför skulle det vara intressant att göra en större studie med fler respondenter, för att kunna härleda fler och bredare slutsatser, och även tillfråga vuxna som ägnat sig åt musik tidigare i livet men slutat av någon anledning, för att bättre komma åt sådant som kan motverka motivationen.



## Referenser

- Adams, W. C. (2015). Conducting Semi-structured Interviews. i K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey, *Handbook of Practical Program Evaluation* (4:e uppl., ss. 492–505). Jossey-Bass.
- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: En kunskapsöversikt och problematisering*. Liber.
- Ahlén, A. (2011). *Hinder för musikstudenters individuella konstnärliga utveckling*. Kungliga Musikhögskolan.
- Arvidsson, R., & Engström, J. (2013). *Du måste anpassa dig, annars får du skylla dig själv! – En kvalitativ studie av högstadieelevers identitetsskapande i en ofrivillig grupp*. Halmstad Högskola.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. Kungliga musikhögskolan.
- Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: The past in inductees' present. *British Journal of Music Education*, 23(1), 39–50.
- Burland, K. (2005). *Becoming a musician: a longitudinal study investigating the career transitions of undergraduate music students*. University of Sheffield.
- Cid, L., Pire, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14(5).
- Eriksson, E. (2019). "Sen tragglade jag bara": En studie om gymnasieelevers motivation och övningsmetoder. (Uppsats). Hämtat från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-92260>
- Evans, P. (2016). Motivation. i McPherson (Red.), *The Child as Musician* (ss. 325–339). Oxford University Press.
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi* (3:e uppl.). Natur & Kultur.

- McLeod, S. A. (den 21 Maj 2018). *Maslow's hierarchy of needs*. Hämtat från SimplyPsychology: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> den 23 04 2021
- Regeringen. (2016). *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning* (Vol. 1).
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2018). *Från stoff till studie - om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Schnare, B., MacIntyre, P., & Doucette, J. (2011). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 44(1), 94–111.
- Skolverket. (den 10 Augusti 2007). *Kursinformationssystemet för skolan*. Hämtat från Skolverket: [https://web.archive.org/web/20070719134128fw\\_/http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&skolform=21&infoty p=2&id=21](https://web.archive.org/web/20070719134128fw_/http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&skolform=21&infoty p=2&id=21) den 02 Januari 2021
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

# Bilaga 1: Samtyckesblankett

Hej!

Jag (Pontus Agsjö) kommer att genomföra en studie om motivation bland musikhögskolestudenter. Studien består av ett intervjutillfälle.

Härmed tillfrågas du att delta i denna studie. Genom att skriva på denna blankett samtycker du till att jag får spela in vårt samtal (intervjun). Inspelningen kommer att användas av mig för att bearbeta dina svar för studien. Resultaten från studien kommer presenteras skriftligt via DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet), samt redovisas vid seminarium. Du som deltagare kommer att vara helt anonym och har rätt att avbryta din medverkan när du vill. Allt material kommer att hanteras av Pontus Agsjö och raderas efter studiens avslut.

Handledare är Ronny Lindeborg, lektor i musikpedagogik på institutionen för musik, pedagogik och samhälle vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Har du några frågor kan du kontakta mig på:  
**[e-postadress]** alternativt **[tel.nr.]**

Stort tack på förhand!  
Pontus Agsjö

Härmed intygar jag att jag har tagit del av informationen om studien och ger mitt samtycke till att delta. Jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt och att jag kan dra mig ur när som helst, att ingen utomstående kommer få tillgång till mina utlåtanden, samt att material och resultat enbart används i syfte av denna studie:

---

Datum

Underskrift

Namnförtydligande

