

Kurs: FG8039 Självständigt arbete, grundnivå, 15 hp

2025

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Bo Rosenkull

Seán Mc Daid & Knut Olav Rygnestad

# Musiker eller artist?

En kvalitativ studie om musikalisk  
identitet bland högstadielärover

## Sammanfattning

I denna studie undersöker vi musikundervisningens påverkan på högstadieelevers musikaliska identiteter, med MacDonald et al:s (2017) teoretiska begrepp ”identitet i musik” som ett ramverk. Forskningsmaterialet består av nio semistrukturerade intervjuer av fem högstadie-elever på två skolor – en skola med musikprofil och en skola utan musikprofil – gjorda i två varv som ägde rum i början respektive slutet av en skoltermin. Vår metodik är inspirerad Lamonts (2017) forskning i Storbritannien. Vi anpassar metodiken till våra intervjupersoners ålder och jämför våra resultat med annan tidigare forskning inom samma fält. Detta innebär bland annat en diskussion kring känslor, motivation och lärande.

Dataanalysen är baserad på fenomenologisk metod och lyfter fram två centrala fenomen, ”musikalisk identitet” och ”känslor”, i vårt forskningsmaterial. Vi ser en skillnad i hur intervjupersonerna beskriver kategorierna ”musiker” och ”artist”, sistnämnda av vilka är förknippat med att ladda upp musik på streamingtjänster. Detta leder oss till att diskutera framväxten av vad vi har valt att kalla ”Spotify-språk”, alltså hur streamingtjänster väljer att benämna musiker som laddar upp sin musik på deras plattformar. I förlängningen diskuterar vi detta språkbruks potentiella effekt på våra intervjupersoners musikaliska identitet.

Jämförelser med Lamonts (2017) forskning framhäver både kontinuitet och förändringar i musikundervisningens roll i ungdomars identitetsskapande. Detta belyser hur den kulturella och pedagogiska kontexten i Sverige är i snabb förändring. Vi bygger också på Leijonhufvuds arbete (2018) kring rollen streamingtjänster spelar för utbildning och problematiserar deras växande influens inom och utanför klassrummet. Våra resultat ger insikter för lärare som vill stödja elevers musikaliska identitetsutveckling.

**Nyckelord:** musikundervisning, musikalisk identitet, motivation, känslor, högstadiet, streamingtjänster, Spotify

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammanfattning</b> .....  | <b>i</b>  |
| <b>1. Introduktion</b> .....                                       | <b>1</b>  |
| 1.1 Syftet med denna uppsats.....                                  | 2         |
| 1.2 Forskningsfrågor .....   | 2         |
| <b>2. Bakgrund</b> .....   | <b>3</b>  |
| 2.1 Musikämnet och musikprofilskola.....                           | 3         |
| 2.1.1 Digitalisering .....   | 3         |
| 2.2 Tidigare forskning.....  | 4         |
| 2.2.1 Musik och känslor.....                                       | 6         |
| 2.3 Teori .....  | 6         |
| 2.3.1 Identitet .....  | 6         |
| 2.3.2 Sociokulturell teori .....                                   | 8         |
| 2.3.3 Musikalisk identitet.....                                    | 9         |
| 2.3.4 Smarta algoritmer och digital identitet .....                | 10        |
| 2.3.5 Spotify och utbildning .....                                 | 10        |
| 2.3.6 Motivation.....  | 11        |
| <b>3. Metod</b> .....  | <b>14</b> |
| 3.1 God forskningssed.....   | 14        |
| 3.2 Kvalitativa forskningsintervjuer.....                          | 14        |
| 3.3 Forskningsprocessen .....                                      | 15        |
| 3.3.1 Urval .....  | 15        |
| 3.3.2 Intervjufrågor/-teman.....                                   | 16        |
| 3.4 Fenomenografi .....  | 17        |
| 3.4.1 Kategorier för att analysera känslor.....                    | 18        |
| 3.5 Begränsningar.....   | 18        |
| <b>4. Resultat</b> .....   | <b>19</b> |
| 4.1 Musikalisk identitet.....                                      | 20        |
| 4.1.1 Kategori: Musiker .....                                      | 20        |
| 4.1.2 Kategori: Artist .....                                       | 21        |
| 4.1.3 Kontrastiv fas för ”musikalisk identitet” .....              | 22        |
| 4.1.4 Musikalisk identitet genom att vara känd .....               | 23        |
| 4.2 Känslor .....  | 23        |
| 4.2.1 Kategori: Ospecifika känslor .....                           | 23        |
| 4.2.2 kategori: Grundläggande känslor.....                         | 24        |
| 4.2.3 Kontrastiv fas för ”känslor” .....                           | 25        |
| 4.3 Övriga observationer.....                                      | 25        |
| <b>5. Diskussion</b> .....   | <b>27</b> |
| 5.1 Musikalisk identitet.....                                      | 27        |
| 5.2 Musikalisk identitet och motivation.....                       | 28        |
| 5.3 Positiva känslor i musikundervisningen.....                    | 29        |
| 5.4 Spotify-språk och idolkultur.....                              | 29        |
| 5.5 Spotifys betydelse i klassrummet.....                          | 31        |
| 5.6 Forskningens relevans för musikundervisningen.....             | 32        |
| 5.6.1 ”Räknas” musicerandet i skolan? .....                        | 33        |
| 5.7 Den framtida effekten av elevernas musikaliska identitet ..... | 34        |
| 5.8 Föreslag för vidare forskning .....                            | 35        |
| <b>6. Referenser</b> .....   | <b>36</b> |
| <b>7. Bilagor</b> .....  | <b>39</b> |
| Bilaga 1: Ansökan om tillstånd från vårdnadshavare.....            | 39        |

# 1. Introduktion

När vi diskuterade vad vi ville undersöka inför vårt självständiga arbete så hamnade samtalet naturligt på svårigheter vi kan ha i musikklassrummet och hur vi löser dem. Vissa av dessa svårigheter kommer säkert att låta bekanta för våra medlärare, till exempel: Hur bör en lärare hantera elever som har svårt för att ta instruktioner? Hur kan en lärare göra en musikhistorisk föreläsning spännande för skoltrötta ungdomar? Bör en lärare insistera på att elever skall lära sig rätt handpositioner när de spelar instrument? Men något som framför allt lät intressant var de mindre konkreta, *psykologiska* aspekterna av undervisningen. Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi arbetat mycket med ungdomar i högstadiet som börjar att komma in i puberteten, vilket innebär väsentliga fysiska och mentala förändringar. Eleverna skall snart välja gymnasium och måste fatta viktiga beslut kring vem de är och vem de vill bli. De håller med andra ord på att skapa sig en *identitet*.

Som musiklärare möter vi ibland elever som påstår att de inte är musiker och därför inte kan lära sig att spela ett instrument eller att sjunga. De har till exempel fått i uppgift att lära sig att spela treklanger på piano. När vi kommer för att kolla hur övningen går säger de bestämt att de inte ”kan” spela piano, för att de inte är musiker och de därför inte behöver göra ett försök. Visserligen är ”musiker” enligt Svenska Akademin en mer eller mindre professionell titel, som definierar ordet som ”person som (yrkes-mässigt) ägnar sig åt (instrumental)musik” (2021a), men vi tycker att denna definition lätt kan problematiseras. Är musik ett yrkesområde eller en konstform? Varför skall instrumental musik värderas över till exempel *musique concrète* eller musikgenrer där inga traditionella instrument används? Vad skall man kalla en person som spelar ett instrument, men som inte gör detta professionellt, om inte musiker?

Det kan vara frustrerande för oss att träffa elever som vägrar att försöka spela instrument, eftersom vi redan har gått igenom denna process själv. Vi vet att det krävs mycket tid och tålamod för att lära sig något, vare sig det handlar om att spela musik eller att lösa algebraiska ekvationer. Extra frustrerande blir det när det snabbt visar sig att dessa elever *visst* kan spela treklanger, kanske lite ostabilt, men annars helt korrekt. Handlar det bara om bristande motivation, eller kan det ligga något djupare, psykologiskt bakom elevernas ursäkter?

Alla som vill lära sig att spela ett instrument eller sjunga måste gå igenom en inlärningsprocess. Särskilt intressant vad gäller musik är att elever kan tycka att musiker är något som en person *är*, alltså en sorts identitet. Detta skiljer sig åt från exempelvis matematik, där det är konstigt att skulle påstå att en person inte kan lösa ett problem för att denne inte är matematiker. Att vara musiker, vad detta nu betyder för varje enskild elev, uppfattar vi som en bidragande orsak när de skall bedöma om de har förmågan att lära sig att spela ett instrument eller sjunga.

Musikämnet kan också, i motsättning till vissa andra skolämnen, anses vara en hobby, alltså något som elever även håller på med utanför skolinstitutionen. Som lärare kan vi därför råka undervisa en klass där eleverna har extremt olika förkunskaper inom ämnet. Vi skall inte bara lära dessa elever att spela musik tillsammans, utan också ge varje enskild elev möjligheten att utvecklas och lära enligt deras unika startpunkter (Skolverket, 2024b). Detta gör det viktigt att alla elever känner att musicerandet är något som de har förmågan att lära, om även på en mycket grundläggande nivå, eftersom det har en negativ effekt på både dem själva och på deras klasskamrater om de väljer att inte delta i lektionerna.

## 1.1 Syftet med denna uppsats

Målet med denna uppsats är att undersöka elevers självbeskrivna identitet som ”musiker” respektive ”icke musiker” och om eller hur den kan förändra sig över två månader med regelbunden musikundervisning. Genom vårt arbete får vi reda på vad en identitet som musiker, eller *musikalisk identitet*, kan betyda för elever.

Det finns mycket forskning kring vad en musikalisk identitet kan vara och olika definitioner. För vår studies skull är så kallad ”identity in music” (”IIM”) mest relevant, alltså den identitet som utvecklas när en människa gör aktiva musikaliska aktiviteter, som att lyssna på, spela eller skriva musik (MacDonald et al., 2017).

Undersökningarna, i vårt fall kvalitativa forskningsintervjuer, ägde rum i två högstadieskolor: en skola med musikprofil och en skola utan musikprofil. Vi valde att forska på dessa respektive skolor eftersom den olika mängden musikundervisning varje skola har potentiellt påverkar elevernas definition av en musiker. Vi intervjuade dem i två varv: på början av terminen och sedan på slutet av den. Intervjuerna visade på en distinktion mellan orden ”artist” och ”musiker”, vilken vi diskuterar i kontext av språket som används på streamingtjänster. Vi såg också nyanserade beskrivningar av olika känslor som eleverna upplevde i relation till musikaliska aktiviteter. Vi beskriver ändringar som hände i vissa av intervjupersonernas beskrivningar av sin identitet, jämför våra resultat med tidigare forskning och föreslår slutligen strategier för att undvika att elever utvecklar en negativ musikalisk identitet.

## 1.2 Forskningsfrågor

- Hur beskriver högstadieelever en musiker eller artist samt skillnader mellan dem?
- Hur ser beskrivningarna ut jämfört med tidigare forskning?
- Vilka strategier kan en lärare använda för att hjälpa sina elever med att utveckla en positiv musikalisk identitet?

## 2. Bakgrund

I detta kapitel redovisar vi för svenska skolans musikämne och musikprofil samt tidigare forskning som är relevant för studiens syfte. Vi beskriver också kraven som ställs på svenska lärare kring *digitalisering*. Sedan följer en förklaring av för studien viktiga *teoretiska* begrepp, bland annat kring *identitet*, *sociokulturell teori* och *streamingtjänster*.

### 2.1 Musikämnet och musikprofilskola

Svenska barn som började i skolan 2024 har rätt till 240 timmars musikundervisning under sin tid i grundskolan, varav 80 av dessa skall äga rum under högstadiet (Skolverket, 2024a). Som lärare förväntas vi enligt läroplanen att hjälpa eleverna utveckla en stor mängd kunskaper, som ”[s]ång, melodispel och ackompanjemang med genretypiska musikaliska uttryck, unisont och i stämmor” och ”[r]ytmisk och melodisk improvisation med röst, rörelse och instrument med utgångspunkt i musikaliska byggstenar” (Skolverket, 2024b, s. 150). Eftersom musikämnet är obligatoriskt för alla elever så måste alla få möjlighet att uppnå målen, vilket betyder att elever som inte aktivt deltar blir ett stort problem för både sig själva och för oss som lärare.

I Sverige finns också skolor där elever får extra undervisning inom vissa ämnen som går utöver det antal timmar som krävs av läroplanen. En sådan skola med extra undervisning har en så kallad profil, som till exempel en ”musikprofil” när den extra undervisningen är inom musikämnet. Kraven som ställs till dessa skolor varierar från kommun till kommun, dock måste Skolverket godkänna varje enskild skolas undervisningsplan (Skollag, 2010).

Skolverkets beslut om sådana skolors behörighet fattas baserat på tre redogörelser från skolans håll (Skolverket, 2024c): hur undervisningens innehåll avviker från kursplanen, undervisningens pedagogiska kvalitet samt omfattningen av tillvalet. Detta betyder att det inte finns en standardiserad mängd extra musikundervisning som elever får på en skola med musikprofil (”musikprofilskola”) jämfört med en skola utan musikprofil (”icke-musikprofilskola”). Vi förklarar dock skillnaderna mellan de två skolorna där vi gjorde våra intervjuer i kapitel 3.

#### 2.1.1 Digitalisering

Enligt *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (”Lgr22”) skall eleverna ”kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt” (Skolverket, 2024b). Detta kan ses som en spegling av kraven som ställs av de snabba teknologiska förändringarna som händer i samhället generellt. Skolverket (2018) beskriver också hur ökad digitalisering berör oss alla, vilket innebär både fördelar och nackdelar som lärare förväntas att kunna navigera. Den praktiska betydelsen av detta i skolan är att lärare och elever skall använda digitala verktyg inom musikämnet.

Enligt Lgr22 (Skolverket, 2024b) skall eleverna utveckla kunskap med digitala verktyg som del av undervisningen, vilket beskrivs på följande sätt i musikkursplanens kommentarmaterial:

Program för komposition, musicerande och musikproduktion är under ständig utveckling vilket innebär stora möjligheter, inte minst för att kunna samarbeta med yrkesverksamma musiker eller elever på andra platser. Därför finns innehållet *digitala verktyg för musicerande och musikskapande* i alla årskurser. (Skolverket, 2022, s. 14)

Under våra VFU-perioder har vi sett denna aspekt av läroplanen tillämpad genom att elever erbjuds möjligheter till och även uppgifter i att spela in egna låtar på datorer eller surfplattor. Vi har också upplevt att *streamingtjänster* används mycket i klassrummen, alltså tjänster som kan spela upp musik över internet. Enligt en rapport från IFPI (2023) konsumeras musik i 63% av fallen genom ljud-/videostreaming. Bland dessa tjänster är Spotify bland de mest använda, eftersom 69% av Sveriges befolkning har tillgång till ett Spotify-konto (Leu, 2022). Den praktiska tillämpningen av streamingtjänster skulle till exempel kunna vara att spela upp musik i klassrummet eller att skapa spellistor för en klass inom en specifik genre eller inför en uppgift.

På grund av Spotifys dominans bland streamingtjänster samt att de har varit i fokus för tidigare forskning så använder vi dem som representant för streamingtjänster i denna uppsats.

## 2.2 Tidigare forskning

Sambandet mellan musik och identitet är ett mycket beforskat fält. Vi sammanfattar här nedan forskning inom fältet som är relevant för denna uppsats.

Lamonts (2017) forskning kring barns musikaliska identitet och hur den visar sig och utvecklas är en central byggsten för vår studie. Lamont använder Eriksons *identitetsstadier* som teoretisk basis för sina forskningsresultat, och Vygotskijs *sociokulturella teori* för att förklara lärares och andras inflytande på barns identitetsutveckling. Dessa koncept förtydligas i avsnitt 2.3.1 respektive 2.3.2. Lamonts forskning är kvantitativ, baserat på teckningar och intervjuer från brittiska grundskolor 2016 och 2017 samt intervjuer med vuxna som återvände till musiken senare i livet. Det stora urvalet gör det möjligt för henne att visa och jämföra musikalisk identitetsutveckling i alla Eriksons livsstadier. Fokuset för Lamonts forskning är på deltagarnas egna beskrivningar av sig själva och andra som musiker respektive icke musiker. Forskningen visade bland annat en markant skillnad mellan elever som gick i skolor med utökad musikundervisning jämfört med skolor utan denna extra undervisning. Den högre musikaliska nivån i skolor med extra musikundervisning samt att eleverna jämförde sig med sina medelever gjorde att flera av dem var mindre benägna att kalla sig själv för musiker. Att kalla sig för musiker var vanligare bland eleverna på de andra skolorna, där den musikaliska nivån över lag var lägre.

Annars visade Lamonts (2017) forskning att elever inte var benägna att identifiera sig själv som musikaliskt aktiva om de inte deltog i musikaliska aktiviteter utanför klassrummet, trots att de fick mycket musikundervisning och spelade instrument i skolan. Detta kunde vara ett resultat av jämförelser med klasskamrater samt ökat medvetande om vilka förmågor musiker kan ha. Motviljan att kalla sig för musiker kan därför bero på att undervisningen var av hög kvalitet och synliggjorde musikers många olika förmågor för eleverna.

Lamont (2017) undvek denna problematik delvis genom att ställa frågan ”Spelar du instrument?” till eleverna. Lamont påpekade att även musikkulturen på elevernas skolor kunde vara en förklaring till svaren eleverna gav, och att de, med rätt omständigheter och frågeformulering, kunde beskriva sin musikaliska identitet med viss tydlighet:

[...] it has become clear that pupils themselves have very subtly nuanced views of what they think it means to be good at music, incorporating many diverse aspects such as instrumental mastery, the ability to play different instruments, skill at performing in front of others [et cetera]. This sets up the idea of a complex multi-faceted definition of musical identity: to be a musician, one has to fulfil multiple roles. (Lamont, 2017, s. 183)

Vår forskning syftar till att fortsätta forskningen inom det svenska högstadiet genom att jämföra elever på en musikprofilskola med elever på en icke-musikprofilskola.

Hallam (2017) förklarar att en musikalisk identitet, så som den påverkar lärande, utvecklar sig enligt sociokulturella faktorer. En människa kan ha många olika identiteter och ändra sig mellan dem beroende av den sociala kontexten samt rollen musik spelar i denna kontext. Musikens utökade tillgänglighet genom nutida teknologi har också gjort att människor utvecklar många olika sorter musikaliska identiteter som de identifierar sig med samtidig eller rör sig emellan. Hallams forskning visade att 71% av elever upplever musikalisk förmåga som ett resultat av att kunna sjunga eller spela ett instrument samt att kunna läsa noter. Vidare ses en koppling mellan musik och lärande i fall där elever identifierar sig som musiker eller musikaliska samt en klar trend i utvecklingen av musikalisk identitet beroende av erfarenhet. Forskningen är kvantitativ och baserad på en faktoranalys av svar från 3352 elever i olika åldrar och med olika grad av musikalisk expertis.

Scheid (2009) forskade på hur ungdomar använder musik som ett sätt att uttrycka sin identitet i skolan och på sin fritid. Scheid forskade genom observationer av och intervjuer med elever i två svenska gymnasier, och upptäckte att eleverna inte bara kopplade musik till sina individuella identiteter, utan även till sina respektive gruppidentiteter och grupptillhörigheter. Musiken ansågs att vara relaterad till känslor och musikens betydelse för eleverna var inte enbart baserad på hur den lät. Eleverna tyckte också att det var värdefullt att kunna skapa musik med egna, personliga drag. Scheid använder begreppet ”egologo” för att beskriva hur de skapar sin identitet (”ego”) genom intention och medveten design (”logo”), det vill säga att de skapar en identitet utifrån hur de önskar vara.

En liknande studie av Danielsson (2012) visade hur barn i högstadiets årskurs åtta använder musik i vardagen och hur detta relaterar till deras identitet. Danielsson upptäckte att barnen mestadels hittar och lyssnar på musik på datorer, vanligen när de är ensamma. Detta beror möjligtvis på att det kan få dem att känna sig mindre ensamma. Barnen ansåg musiken de upplevde i skolan som ”enkel”, alltså att den hade låg svårighetsgrad, eftersom den skulle kunna spelas av alla eleverna oberoende av deras individuella musikaliska förmågor. Musiken de valde att lyssna på i fritiden var däremot ”svår” och låg utanför deras förmåga att spela själv. Musiken som barnen beskrev som ”svår” kom från tävlingsprogram på TV, exempelvis ”Idol”:

En inställning som uttrycks bland ungdomarna är att musikalisk förmåga är något som framför allt kan bedömas av experter [...]. Exempel på sådana är jurymedlemmarna i tv-programmet Idol och musiklektörer. Det är också i samband med Idol och skolans musikundervisning som samtalet kommer in på musikalisk förmåga. Även om det nu inte ställs samma krav i skolan som i tv-programmet betonas den musikaliska oförmågan framför förmågan i fråga om skolans musikundervisning. (Danielsson, 2012, s. 137)

*Bedömningsaspekten* är därför relevant när barn avgör om musiken är ”enkel” eller ”svår”. Den låga svårighetsgraden i skolans musikundervisning gör att de upplever att det är den musikaliska *oförmågan* som står i centrum under musiklektionerna. En ytterligare observation från denna studie är att få av barnen ansåg sig själva som musikintresserade, trots att tolv av de femton intervjuade *lyssnade* på musik ”jämt” eller ”för det mesta” (Danielsson, 2012, s. 122).



Hemström (2020) gjorde en kvalitativ undersökning kring hur elever upplever sitt musikerskap samt hur upplevelser kopplas till deras musikaliska identitet. Deltagarna var elever från musikprofilskolor eller gymnasiets estetiska program med inriktning musik, med sång som huvudinstrument. De hade lång erfarenhet av musik redan från tidiga år och några beskrev en positiv relation till sina musikaliska förmågor medan andra beskrev en negativ. Hemströms analyser visar att deltagarnas musikaliska identiteter formas av deras individuella musikaliska mål, förväntningar, musiklektionernas struktur samt jämförelser eleverna sinsemellan. En annan observation var att deltagarna tyckte att utmanande uppgifter, där de upplevde att de hade en hög grad av kontroll över hur uppgifterna skulle lösas, gagnade musikalisk utveckling.

### 2.2.1 Musik och känslor

Det är svårt att isolera känslor och musik från varandra, vilket gör kopplingar mellan dem till ett mångsidigt forskningsområde. Gabrielsson (2010) redogör för hur svårt det kan vara att sätta ord på emotionella musikaliska erfarenheter. Människor reagerar på musik på en individnivå och kan uppleva annorlunda känslor från varandra, även när de lyssnar på samma musik.

Inom musikutbildning kan känslor vara en väg att få elever att engagera sig i ämnet och har en inverkan på deras musikaliska identiteter, både positivt och negativt. Enligt Hallam (2010) är detta samspel mellan musikalisk identitet och känslor komplext. Positiva känslor kan hjälpa människor att utveckla en positiv musikalisk identitet, men de kan även göra tvärtom: "Where an individual's musical identity is sufficiently strong, his or her motivation may be such that he or she will persevere even if learning arouses negative emotions" (Hallam, 2010, s.803).

## 2.3 Teori

Uppsatsen behandlar *identitet*, framför allt *musikalisk identitet*, och hur den kan utvecklas över tid. Vi beskriver viktiga relevanta teoretiska vinklar i detta kapitel, däribland *sociokulturell teori* och *motivationsteori* samt en teoretisk syn på *streamingtjänster*.

### 2.3.1 Identitet

Tankar kring ens identitet kan uppstå när som helst genom livsloppet och kanske i synnerhet under ungdomen. Ordet "identitet" är en del av socioemotionell utveckling och kan referera till hur människor är lika andra och hur de ser sig själv (Hwang & Nilsson, 2019). Det kan också handla om hur människor ser sig som del av en subkultur, nation eller etnisk grupp; en så kallad kulturell identitet. Identitetsfrågor är centrala under ungdomen på grund av de stora biologiska, psykologiska och sociala ändringarna denna tid innebär för en individ. Hjärnans utveckling har kommit så långt att en person kan lägga långtidsplaner och fatta viktiga beslut kring utbildning, arbete och långsiktiga romantiska partner.

De teoretiska idéerna kring identitet delar vi i denna uppsats upp i två kategorier: *identitet som individen själv har utvecklat*, och *identitet som resultat av samhällsinflytande* (Hwang & Nilsson, 2019). Vi beskriver kort fyra forskares teorier kring dessa sätt att beskriva identitet, där de två första representerar den första kategorin, och de två andra den andra.

Erikson ser sökandet efter en identitet som ett grundläggande mänskligt behov, lika viktigt som mat och trygghet. Hans modeller visar att det uppstår en konflikt mellan identitet och identitetsförvirring under ungdomen (Erikson, 1985). Identiteten som helhet anses vara en

kombination av *biologiska*, *psykologiska* och *sociala* identiteter. Biologisk identitet inkluderar ens kön, utseende och synen på ens egen kropp. Psykologisk identitet består av ens känslor, intressen, behov och försvarsmekanismer. Social identitet är ett resultat av samhälleliga faktorer, så som kulturen en människa lever i. Dessa identiteter börjar konstrueras redan under barndomen, och under ungdomen fattas medvetna och omedvetna val kring vilka aspekter av ens identitet en person önskar eller inte önskar att behålla.

Enligt Erikson (1985) utvecklas en människa i en positiv riktning när denne genom sociala interaktioner upptäcker att dennes sociala identitet passar ihop med den biologiska och den psykologiska. Särskilt intressant är Eriksons beskrivning av ungdomars behov av ett så kallad psykologiskt moratorium, alltså behovet av att prova olika identiteter under mer eller mindre korta tidsförlopp. Sedan kan de bestämma vilken som de tycker att de identifierar sig mest med. Om en individ inte hittar en lämplig identitet kan det uppstå identitetsförvirring, vilket kan leda till ångest och svårigheter med att skapa och upprätthålla sociala kontakter framåt i livet.

Marcias arbete är enligt Hwang & Nilsson (2019) en utveckling av Eriksons och inkluderar fyra ”positioner” inom identitetsutveckling. Evans & MacPherson (2017) beskriver dem grafiskt enligt graden identitetsutforskning respektive identitetsengagemang (figur 1):

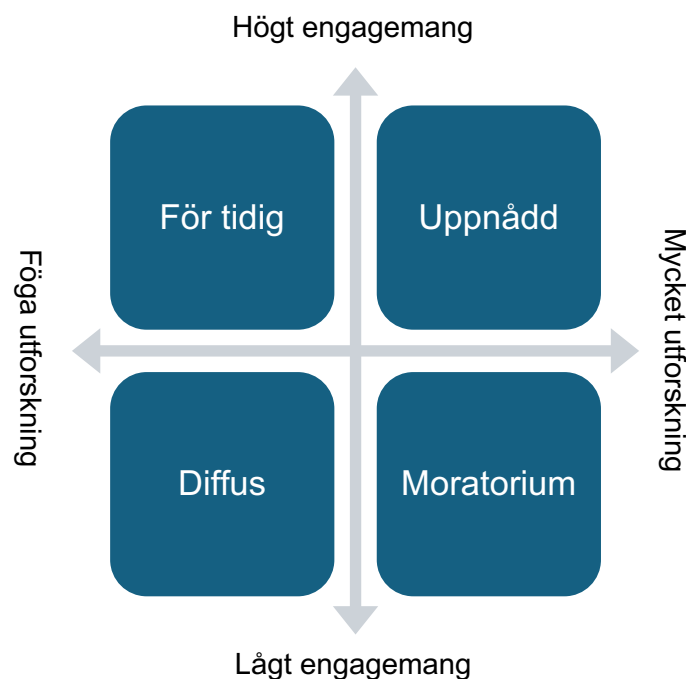
- *Uppnådd identitet*, där en människa har utforskat olika identiteter och valt den som den tycker är mest engagerande för sig själv.
- *Moratorium*, där en människa är i processen att utforska olika identiteter, men inte än har funnit en som den engagerar sig starkt i.
- *För tidig identitet*, där en människa har valt en identitet direkt, utan att testa olika genom moratoriumspositionen. Även om en person i denna position kan uppleva sin identitet som stark, så varnar Marcia om att denna sorts identitet kan uppstå som ett resultat av att okritiskt inta en identitet som en auktoritetsfigur har valt.
- *Diffus identitet*, där en människa undviker att gå genom moratoriumspositionen och därför kan uppleva att den inte har en stark identitet.

Dessa positioner representerar ett förenklat sätt att beskriva identitet och återfinns sällan precis som de beskrivs (Hwang & Nilsson, 2019). Människor rör sig mellan dem genom livsloppet. Att någon rör sig mellan uppnådd identitet och moratorium kallar Marcia en *MAMA-cykel*, och enligt honom kan detta hända upp till tre gånger hos en vuxen. Normalt har barn diffus identitet och går in i moratoriumspositionen när de blir ungdomar (Evans & MacPherson, 2017).

Ziehe och Giddens anser att identitet är en *social konstruktion*, alltså något som skapas och påverkas av vårt samhälle (Hwang & Nilsson, 2019). Detta implicerar att det finns färdiggjorda identiteter som vi tar till oss, anpassar oss till och sedan ger vidare till nästa generation. Ziehe beskriver också en skillnad bland dagens unga människor jämfört med tidigare, då allt fler personer och institutioner påverkar ungdomarna och gör att det uppstår en konflikt mellan dessa påverkansfaktorer och mer traditionella värden. Å ena sidan är dagens ungdomar mindre bundna av traditionella värden än förut, men å andra drabbas de av konflikter mellan värden och måste reflektera mycket över sina val (Ziehe, 2007).

Giddens utvecklade *struktureringsteorin*, som beskriver samhällets cykliska natur och det ömsesidiga förhållandet mellan dess struktur och individuella handlingar (Hwang & Nilsson,

2019). Detta betyder att samhället påverkas av individuella handlingar, och de individuella handlingarna i sin tur påverkas av samhället. Enligt Giddens skapar varje individ ett narrativ i konstant flöde baserat på dennes erfarenheter, vilket ger stor frihet i hur den väljer att tolka vad som händer och vilken gestalt dens identitet tar.



Figur 1: En grafisk representation av Marcias identitetspositioner

### 2.3.2 Sociokulturell teori

Den belarusiska forskaren Vygotskij beskrev en kulturhistorisk teori under 1920- och 1930-talet, vilken fick stor internationell uppmärksamhet från och med 80-talet och utvecklades till den *sociokulturella teorin* (Säljö, 2018). Enligt Vygotskij är människan både en biologisk och en kulturell varelse, där sociokulturella faktorer påverkar dess utveckling. Han delar människans psykologiska funktioner i två: högre funktioner och lägre funktioner, där de lägre kan jämföras med reflexer, medan de högre förvärfvas från kulturella praktiker.

Språket är en av dessa kulturella praktiker, som enligt Vygotskij är ett så kallad *medierande redskap* som används för att koppla ihop olika sorters kunskap (Säljö, 2018). Detta innebär att barn även kan använda ord och termer som de inte kan definiera, men som de ändå kopplar ihop med sina erfarenheter med hjälp av till exempel sin lärare.

Till skillnad från andra utvecklingspsykologer som Erikson är Vygotskijs teorier inte mognadsteorier, alltså inte primärt beroende av biologiska processer (Säljö, 2018). Vygotskij menade att barn mognas och tillägnar sig kunskap genom interaktion med andra människor. Detta beskrev han genom bland annat den *närmaste utvecklingszonen*, alltså skillnaden mellan ett barns förmåga att ensam lära sig något och vad det kan lära sig med hjälp av *en mer kunnig person*, vare sig det är en vuxen eller ett annat barn.

### 2.3.3 Musikalisk identitet

När en människa ser musik som en väsentlig del av sin identitet har den någon sorts *musikalisk identitet*. Det finns olika sätt att se på en musikalisk identitet, till exempel O'Neills (2017) "musical self":

Musical selves derive in part from our attempts to figure out who we are and our place in the world as active agents in making sense of our own lives in relation to the lives of others [...]. When young musicians reflect critically on their values and make conscious efforts to plan and implement actions that bring about new ways of viewing themselves, others, and their world in relation to music activities, they are actively constructing their musical selves. (O'Neill, 2017, s. 85)

En musikalisk identitet kan enligt MacDonald et al. (2017) delas upp i två nära relaterade identiteter: "identitet i musik" ("IIM") respektive "musik i identitet" ("MII"). IIM utvecklas när en människa gör aktiva musikaliska aktiviteter, som att lyssna på, spela eller skriva musik, gärna som del av en process där syftet är att utveckla en *specialiserad identitet som musiker* ("pianist", "kompositör", "sångare" et cetera). MII, å andra sidan, refererar till hur musik påverkar ens identitet på ett mer generellt sätt, såsom manligt respektive kvinnligt kodat eller gammal respektive ung. MII kan också visa sig genom att en människa anammar vissa aspekter av en musikalisk genre till en del av sin identitet genom till exempel val av kläder eller frisyr. Ett exempel på detta kan vara "goth", där det finns särskilda kläder och en viss musik som anses vara del av en gemensam kultur eller stil.

Vidare kan dessa identiteter beskrivas som *positiva* eller *negativa*, alltså hur en person beskriver musiken som en positiv eller negativ del av ens identitet, eller att ens associationer till ens egna musikaliska förmågor är positiva eller negativa. Evans & MacPherson (2017) studerade effekterna av att ha en positiv musikalisk identitet. De upptäckte att människor som hade spenderat mycket tid på musikstudier under barndomen men slutat spela gärna återvände till musiken senare i livet. Dessa människor gjorde så eftersom de redan hade upplevt musikens positiva effekter på sina liv (jfr. Hallam, 2017). En negativ musikalisk identitet kunde uppstå ifall de tidiga musikstudierna tolkades som negativa, till exempel på grund av för hög press eller för mycket kritik, vilket kunde leda till lägre självförtroende och starkare ångestkänslor.

Spychiger (2018) förklarar att musik i någon grad är del av alla människors identitet, till exempel om en person har en viss artist eller genre som den tycker om mer än andra eller att den musicerar eller använder musik informellt i vardagen. Detta kan vara genom att exempelvis sjunga i bilen eller dansa till musik på radion. Dessa aktiviteter blir del av en människas musikaliska erfarenheter/minnen och kan upplevas som mycket starka. Spsychiger (2018) kopplar dessa starka musikaliska minnen med Eriksons utvecklingsstadier, specifikt med spänningsfältet mellan identitet och identitetsförvirring. Forskningen visade också att kommentarer kring en människas musikaliska förmågor kan ha livslånga effekter på dennes identitet.

Lamont (2017) har kopplat effekterna av musikalisk identitet till Eriksons sista utvecklingsstadium, vilket inträffar efter 60 års ålder och beskrivs som en konflikt mellan *visdom* och *hopplöshet*. En koppling med intervjupersonernas förmåga att använda musik för personligt uttryck under tiden när de skapade en identitet undviks, oavsett om de var professionella musiker eller inte, men konklusionen är att forskningen "highlights the impact that [musical] competence has in enabling and supporting the development of identity" (Lamont, 2017, s. 187).

### 2.3.4 Smarta algoritmer och digital identitet

En algoritm är i allmän betydelse en ”instruktions-följd för lösning av problem av (mer el. mindre) matematiskt slag” (Svenska Akademin, 2021b). En så kallad ”smart” algoritm kan självjustera och korrigera för att uppnå ett resultat samtidigt som den söker efter nya inmatningar (Leijonhufvud, 2018). Resultatet en smart algoritm producerar beror på hur den är kodad och hur den integrerar med nya inmatningar.

Leijonhufvud (2018) beskriver en *digital identitet*, som streamingtjänster skapar för sina användare. Den skapade digitala identiteten och hur streamingtjänster levererar musik baserat på den kan beskrivas som deras *utbildningsfunktion*:

The second argument to support the advent of musical cyborgs as users of streaming services, is the so called [sic] smart algorithms, that in a broad manner work as musical cicerones and thus take on the role as the music educator. (Leijonhufvud, 2018, s. 259)

Genom en algoritmisk undersökning kan streamingtjänster utveckla en digital identitet av sina användare som reflekterar deras musikaliska smak under en viss period. Med hjälp av denna identitet kan Spotify skapa föreslagna spellistor för användarna. Dessa spellistor kan möjligen *utbilda* användarna inom musik som är rekommenderad baserad på musiken som de gillar. Om en användare lägger till en låt i en självbyggd spellista kan Spotifys algoritm rekommendera liknande musik. ”Smart shuffle”-funktionen kan också skapa en automatisk spellista baserad på vissa utvalda låtar. Spotify beskriver hur de gör sina rekommendationer på följande sätt:

På Spotify samverkar människor och teknologi för att leverera relevanta rekommendationer. Vissa rekommendationer är baserade på redaktionellt urval, som en pop-spellista som skapats av musikredaktörer. Andra rekommendationer är skraddarsydda efter varje lyssnares unika smak, exempelvis en personlig spellista som drivs av våra expertdesignade algoritmer. (Spotify, 2024)

Användare har alltså möjligheten att *utbilda sig* inom musik, inte bara vidare från sin musikaliska utgångspunkt, utan också i vad som är allmänt populärt.

### 2.3.5 Spotify och utbildning

Det erbjuds vidare utbildningsmöjligheter genom så kallade familjekonton, vilka fungerar som en mosaik av alla kontoanvändarnas musikpreferenser. Leijonhufvud (2018) förklarar att ”a user may also become a mediator of music which implicitly holds the educational aspects of the music offered”. Detta kan bidra till vidare utbildningsmöjligheter både direkt, till exempel genom att användare skapar gemensamma spellistor, och indirekt, till exempel genom att en algoritm rekommenderar en låt till flera användare baserad på en enstaka användares smak. Vi kan jämföra detta med hur familjer kunde lyssna på varandras vinylskivor och CDer under den tid dessa var de dominerande formaten för inspelad musik.

Enligt Leijonhufvud (2018) har pedagoger sett på streaming som ett verktyg som bara kan *leverera* musik, utan att tillräckligt observera bieffekter det kan ha på bland annat undervisning:

Even though streaming is brought up in the research, nothing is stated about the affordance it brings to music, music experiences, music learning and knowledge development such as the audio quality of the music formats or digital literacy concerning the streaming service nor how such a service can

be navigated. Streaming is treated as an unproblematic entity that “delivers” without going into detail [about] what it delivers. (Leijonhufvud, 2018, s. 16)

Vi skulle säga att Spotifys algoritmer, sett i ljuset av Vygotskijs sociokulturella teori, agerar som en mer kunnig person som hjälper användarna att hitta musik som passar med den som de lyssnar på. Streamingtjänsten utökar alltså lyssnarnas *närmaste inlärningszon* genom det urval som presenteras (se avsnitt 2.3.2). Här är det naturligtvis viktigt att påpeka att det är Spotify själv som har valt att kalla sina algoritmer ”expertdesignade” (Spotify, 2024) och att vi inte egentligen vet precis vilken ”expertis” det är som ligger bakom rekommendationerna.

Det finns också andra streamingtjänster än Spotify som kan påverka elevernas musikaliska identitet. Till exempel använder 71% av svenskar videostreamingtjänsten YouTube (Leu, 2022), vilken också agerar som musikstreamingtjänst genom YouTube Music. Vi kan därför inte beskriva Spotifys potentiella effekter på eleverna i isolation, eftersom tjänsten inte existerar i ett vakuum; den använder teknologi och data från andra aktörer för att styra bland annat algoritmiska rekommendationer (Leijonhufvud, 2018). Till exempel visade en studie av Baker et al. (2024) att videostreamingtjänsterna YouTube Shorts och TikTok tenderar att rekommendera misogynistiskt innehåll till sina användare inom relativt kort tid, oberoende av vilka videor användarna faktiskt söker efter och ser på. Visserligen var inte Spotify bland tjänsterna som denna studie forskade på men avsaknaden av transparens kring streamingtjänsters algoritmer gör att vi inte kan utesluta att Spotifys algoritm fungerar på samma sätt.

Enligt Latour (2011) skall en agent, alltså här en streamingtjänst, aldrig ses som en enskild aktör i detta fall, fast effekten av handlingar som enskilda aktörer gör blir tillsammans ett gemensamt nätverk med en gemensam effekt på nätverkets användare. Det vill säga att en individ, genom att ta del av en enskild streamingtjänst, ”betalar hela priset” för hela streamingindustrin och dess effekter.

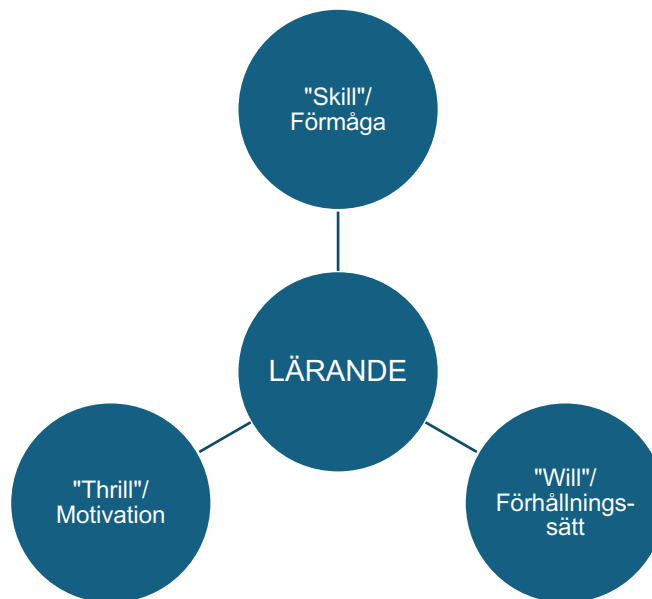
### 2.3.6 Motivation

Elevers *motivation för att lära* påverkar huruvida lärande kan ske. Hattie & Donoghue (2018) beskrev lärande genom en kombination av elevers ”skill” (förmåga), ”will” (förhållningssätt) och ”thrill” (motivation) (figur 2). De baserade detta på en metasyntes av 228 metaanalyser av 18 956 studier. Elevers förmågor byggs upp över tid och deras förhållningssätt kan anses vara en kombination av många faktorer, som exempelvis deras sociala situation och förhållanden i hemmet. Dessa två faktorer kan vara svåra för en enskild lärare att påverka. Motivation kan däremot vara något som en lärare kan jobba med som del av undervisningen.

Hattie (2014) beskriver undervisning av hög kvalitet som ett resultat av sex faktorer:

1. Läraren är bland de största påverkansfaktorerna på lärande.
2. Lärare måste vara passionerat engagerade i undervisning och lärande.
3. Lärare måste vara medvetna om vad varenda elev i klassen tänker kring ämnet.
4. Både lärare och elev måste kunna lärandemålen, veta hur väl de uppfyller dem och vad nästa steg i lärandeprocessen är.
5. Lärare måste röra sig från enskilda idéer till en mångfald av idéer. Dessa måste läggas fram på ett sätt som gör att eleven kan konstruera och rekonstruera kunskap.

6. Skolledare och lärare måste skapa en miljö där misstag accepteras och elever upplever trygghet i att lära och utforska.



Figur 2: Hattie & Donoghues lärandemodell (vår grafik)

Vi ser här hur stor roll *lärare* spelar för elevers lärande i skolan. Lärare påverkar elevers motivation att lära genom att ha kunskap om och kommunicera ämnens innehåll och mål väl samt att vara passionerad och medveten kring elevernas tankar kring det specifika ämnet.

Ur ett motivationsperspektiv kan identitet också anses vara viktigt för lärande. Markus & Nurius (1986) beskriver detta genom så kallade ”possible selves”, alltså ”möjliga själv”. Enligt dem kan en elevs uppfattning av vad denne skulle kunna bli och vad denne är rädd för att bli vara en avgörande länk mellan identitet och motivation. En identitet kan skapa ramar för potentiella framtida möjliga själv som en person kan försöka åstadkomma eller undvika (Hallam, 2017). Vi kan tänka oss att en elevs musikaliska identitet skapar sådana ramar för musikundervisningen, där en positiv musikalisk identitet leder till hög motivation och vice versa.

Elever som möter motgång hanterar detta på olika sätt beroende av deras tankesätt, vilket kan vara antingen *statiskt* eller *dynamiskt* (Leifler, 2020). Vid ett statiskt tankesätt tänker elever att deras förmåga är fastslagen och permanent, vilket gör dem mindre benägna att jobba med utmanande uppgifter. Vid ett dynamiskt tankesätt tror däremot eleverna på sin egen förmåga och utrymme att utvecklas; de tar risker och kan ta kritik utan att bli förolämpade.

En kvalitativ studie av Hallam & Prince (2003) visade att självförtroende och att njuta av musikaliska prestationer var viktiga för att kunna upprätthålla ett långsiktigt musikengagemang. Lärarens och andra sociokulturellt närstående personers inflytande på ett barns motivation och positiva musikaliska identitet kan leda till högre motivation och bästa möjliga resultat i musikklassrummet. Motivationsteori är alltså naturlig att koppla till musikalisk identitet.

Motivation att lära kan också ta sig olika uttryck än dem som musikläraren själv har upplevt. Samtidigt är det viktigt att läraren förstår att inte alla elever kommer att identifiera sig som musiker och att det inte finns någon poäng med att försöka åstadkomma detta. Hallam (2017)

påpekar dessutom att de flesta västerländska skolsystem inkluderar geografi som obligatoriskt ämne, men att ingen lärare för den sakens skull förväntar sig att alla deras elever kommer att identifiera sig som geografer. Det är också möjligt att musik spelar en viktig roll för en persons lärande utan att denne nödvändigtvis skulle vilja kalla sig för musiker.



## 3. Metod

För att forska på högstadielära tankar kring vad en musiker är och huruvida de identifierar sig med detta koncept så genomförde vi *kvalitativa forskningsintervjuer*, så kallade halvstrukturerade intervjuer, med elever i början av skolåret. Vi gjorde dessa enligt *god forskningssed*. Sedan gjorde vi en *fenomenografisk analys* av dessa intervjuer för att urskilja fenomen som är relevanta för våra forskningsfrågor, vilket bland annat innebär att kondensera materialet och artikulera kategorier av fenomen. Slutligen kopplade vi vår analys till existerande forskning för att inte bara kunna besvara forskningsfrågorna, utan också se våra resultat i kontext av den större forskningen på detta område.

### 3.1 God forskningssed

Vetenskapsrådet beskriver god forskningssed som ett etiskt övervägande med ”fokus på att skydda patienter och försökspersoner mot övergrepp i vetenskapens namn” (2017, s. 7). Rekommendationerna för att göra detta sammanfattar de i åtta punkter:

1. Du ska tala sanning om din forskning.
2. Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
3. Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
4. Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
5. Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
6. Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
7. Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
8. Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8).

För att följa dessa rekommendationer, i synnerhet rekommendation 2, redogör vi för alla steg i vår forskningsprocess. Alla intervjupersonerna har anonymiserats för att skydda deras säkerhet; vi refererar till dem som ”Ed.”, ”Na.”, ”Ka.”, ”Nu.” och ”El.” och använder det könsneutrala pronomenet ”hen”. Det finns inga kommersiella intressen i forskningen. Alla resultat från andra forskare är tydligt kopplat till dem och så vitt vi vet baserat på genuin forskning.

### 3.2 Kvalitativa forskningsintervjuer

Halvstrukturerade forskningsintervjuer består av öppna frågor, där intervjupersonerna får möjligheten att uttrycka sina tankar kring ett tema med egna ord (Dalland, 2012). Denna metod var lämplig för vår forskning eftersom vi önskade att ge eleverna möjligheten att tala fritt kring konceptet *musiker* och beskriva vad de tycker att det innefattar. Kvalitativa forskningsintervjuer gör det också möjligt för intervjuaren att fråga efter förtydliganden eller ställa följdfrågor, utan att vara bunden till redan förberedda intervjufrågor. I stället använder intervjuaren en *intervjuguide*, alltså en plan för vilka teman hen önskar tala om under intervjun, där ordningen kan komma att ändras under samtalsgången.

En bra forskningsintervju kan enligt Dalland (2012) beskrivas utifrån tolv aspekter, vilka vi kort sammanfattar här:

1. Den är riktad mot intervjupersonens livsvärld.

2. Den tolkar meningar som finns i dennes livsvärld.
3. Den inhämtar kvalitativ (alltså *inte* kvantitativ) kunskap.
4. Den inhämtar öppna och nyanserade beskrivningar.
5. Den beskriver specifika situationer.
6. Den är ”medvetet naiv”, för att därigenom vara öppen för oväntade resultat.
7. Den är fokuserad på de relevanta temana.
8. Det finns utrymme för tvetydighet.
9. Intervjupersonen ändrar mening under dess lopp.
10. Intervjuaren uppvisar känslighet inför sitt ämne.
11. Det uppstår medmänskliga interaktioner.
12. Intervjun upplevs som positiv för intervjupersonen.

För att uppnå största möjliga materialurval inom uppsatsens ramar intervjuade vi tre elever i årskurs 7 vid en musikprofilskola och två vid en icke-musikprofilskola, alltså fem elever totalt. På musikprofilskolan hade varje klass *fyra* musiklektioner i veckan *hela skolåret*, medan på icke-musikprofilskolan hade eleverna bara *en* musiklektion i veckan och dessutom bara under *en skoltermin per år*.

Vi valde att göra våra intervjuer i *två varv*, på början respektive slutet av en skoltermin, för att potentiellt kunna se ändringar i elevernas uppfattningar kring sin musikaliska identitet över en period med regelbunden musikundervisning.

### 3.3 Forskningsprocessen

Vi gjorde ett *bekvämlighetsurval* för att hitta våra intervjupersoner, det vill säga genom att kontakta skolor där vi redan hade en etablerad och god kommunikationskanal med deras musiklektörer. Ursprungligen hade vi tänkt att det andra intervjuvarvet skulle äga rum två till tre månader efter det första, men på grund av tidsbrist blev avståndet i stället en och en halv månad.

Innan de första intervjuerna skickade vi en ansökan om tillstånd från vårdnadshavare till musiklektörerna på skolorna (bilaga 1), som i sin tur skickade dessa förfrågor till elevernas vårdnadshavare. Vi bestämde därefter datum och ställe för intervjuerna, vilka ägde rum på skolorna i början av oktober 2024, i anslutning till elevernas ordinarie musikundervisning. Vi intervjuade dem en och en, i separata, tysta rum och varje intervju pågick mellan fem och åtta minuter. Dessa intervjuer blev inspelade på två olika apparater för säkerhets skull: en Zoom H5 och en mobiltelefon. Vi sparade filerna på den nätbaserade tjänsten Dropbox, där lösenord och tvåfaktorsverifiering krävs, så obehöriga inte skulle få tillgång till dem. Visserligen gjorde detta att filerna kom i kontakt med nätet men Dropbox i sig anses vara ganska säkert för att spara filer (Johnson, 2021). Vi transkriberade intervjuerna själva och genomförde därefter vår fenomenografiska analys. Samma process upprepades för det andra intervjuvarvet i slutet av november.

#### 3.3.1 Urval

Elevernas musiklektörer gjorde urvalet av intervjupersoner, med en förfrågan från oss om att försöka hitta elever som hade föga erfarenhet av regelbundna musiklektioner. Syftet med detta

var att kunna se eventuella skillnader mellan eleverna som fick många musiklektioner på musikprofilskolan jämfört med dem som fick betydligt färre på icke-musikprofilskolan. Vi bad också lärarna om att försöka hitta lika många pojkar som flickor; ideellt tre av varje.

I slutändan fick vi fem intervjupersoner totalt, varav fyra var flickor och en var pojke, vilket gjorde att en köns-/genusaspekt inte kunde komma fram. Orsaken till att det blev färre än sex intervjupersoner totalt var att en elev slutade på sin skola och en annan ändrade sig kring att bli intervjuad, men vi fick ytterligare en elev med på intervju i efterhand. En elev önskade inte att vara med på en uppföljningsintervju. Resultatet blev därför *nio* intervjuer totalt.

### 3.3.2 Intervjufrågor/-teman

Halvstrukturerade forskningsintervjuer skall vara relativt öppna, så att intervjupersonerna har möjlighet att reflektera kring de presenterade temana utan att vara bundna till färdigformulerade intervjufrågor (Dalland, 2012). Lamont (2017) forskade på intervjupersonernas uppfattningar av musikalisk identitet genom att fråga dem om att beskriva vad en musiker är respektive inte är, vilket vi också valde att göra. Vi förberedde en lista med teman som vi ville diskutera under intervjuernas lopp, och till det första intervjuvarvet var dessa:

- elevens förhållande till musik/instrument
- definitionen av begreppet *musiker*
- om eleven ser sig själv som musiker samt
- om inte, vad som fattas.

Vi valde att undvika att fråga eleverna direkt om ”musikalisk identitet”, eftersom vi tänkte att detta eventuellt kunde kännas som en konstig ordkonstruktion för så pass unga intervjupersoner och leda till oprecisa resonemang på grund av missförstånd. Enligt Erikson (1985) är det under ungdomstiden som barn bildar identitet eller genomgår identitetsförvirring, vilket är en undermedveten process och därför potentiellt svårt för dem att beskriva i stunden. Vi valde därför att i stället använda ordet ”musiker”, då detta å ena sidan är mer förståeligt, fast å andra kan tänkas ha en mer öppen definition. Detta erbjuder eleverna möjligheten att reflektera kring vad de tycker att ordet betyder, vilket i förlängningen kan bli utgångspunkten för en diskussion. Ett problem som kan uppstå är att ”musiker” kan upplevas som en socialt betingad identitet (jfr. Ziehe, 2007), där ordet får en annan innebörd än dess ordbokdefinition. Vi frågade därför intervjupersonerna först att beskriva begreppet ”musiker” med egna ord.

Vi använde Lamonts (2017) fråga ”spelar du ett instrument?” för att starta intervjun, eftersom denna fråga ger en bra kontext för elever mellan 5–16 år gamla att kunna definiera sin musikaliska identitet. Efter vår analys av de första intervjuerna formulerade vi frågor till det andra intervjuvarvet som skulle belysa aspekter som vi tyckte var intressanta eller oklara:

- hur musiklektionerna har gått sedan sist
- om eleven fortfarande ser sig själv som musiker eller inte, och varför
- vad för skillnader som finns mellan en *artist* och en *musiker*
- om eleven har kompisar som den skulle kalla för en musiker.

Eftersom vi uppfattade att flera av intervjupersonerna använde orden ”artist” och ”musiker” som synonymer ville vi få dem att jämföra dem, för att förtydliga om vår uppfattning faktiskt stämde. Syftet med den sista frågan var framför allt att få eleverna att identifiera kvaliteter som de associerar med en musiker i andra än sig själv, eftersom detta skapar lite distans från ordet.

### 3.4 Fenomenografi

Vi analyserade intervjuerna med hjälp av *fenomenografi*. En fenomenografiska analys används för att förklara människors subjektiva syn på fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019) och är lämplig för oss, eftersom musikalisk identitet sannolikt uppfattas olika från person till person.

Utgångspunkten för fenomenografi är att människor uppfattar fenomen på olika sätt och att det finns ett begränsat antal sätt att uppfatta dessa fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019). Tolkning av text står centralt, eftersom lika uppfattningar av samma fenomen kan gestaltas i olika språklig dräkt. Texten är i kvalitativa forskningsintervjuers fall transkriptionerna av det inspelade ljudet från intervjuerna.

Det finns olika sätt att analysera data på ett fenomenografiskt sätt. Dahlgren & Johansson (2019) tillämpar denna ordning, vilken vi också använder i vår analys:

1. Man *bekantar* sig med materialet genom att läsa det flera gånger.
2. Man *kondenserar* materialet ned i passager som är relevanta för fenomenet.
3. Man *jämför* dessa passager för att hitta likheter och skillnader.
4. Man *grupperar* dessa skillnader och likheter.
5. Man *artikulerar* kategorierna genom att fokusera på likheter mellan dem. Här är även målet att hitta en kategori *essens*, alltså kärnan av likheter.
6. Man *namnger* kategorierna.
7. En *kontrastiv fas*, där man genom att jämföra kategorierna man har skapat försöker att göra dem *exklusiva*, alltså uttömmande.

Gabrielsson (2020) anser *subjektiva känslor*, vilka vi beskriver i nästa avsnitt, att vara det bästa materialet för att kunna utföra en fenomenografisk analys. Det vill säga att en intervjuare inte utgår från en redan konstruerad lista med känslubeskrivningar, en så kallad adjektivslista, utan tillåter att intervjupersoner använder sina egna ord för att beskriva sina känslor.

Vår plan var att göra uppföljningsintervjuer efter två–tre månader, för att se om det hade skett någon förändring i elevernas uppfattningar om vad en musiker kan vara samt om deras självbeskrivna identitet har ändrat sig efter en tidsperiod med regelbundna musiklektioner. I slutändan var vi tvungna att korta ned på detta tidsavstånd till en och en halv månad på grund av tidsbrist. Vårt fokus skulle vara på att urskilja intervjupersonernas positiva och negativa förändringar vad gäller deras musikaliska identiteter. Vi var också intresserade av att hitta eventuella skillnader mellan eleverna på musikprofilskolan och eleverna på icke-musikprofilskolan. Genom att jämföra svaren vi fick under det andra intervjuvarvet med de som vi fick under det första ville vi se om musiklektionerna hade haft en inverkan på intervjupersonernas självbeskrivna identitet.

### 3.4.1 Kategorier för att analysera känslor

Scherer et al. (2002) har kategoriserat musikupplevelser genom att analysera texter och intervjuer. Relevant för vår analys är *subjektiva känslor*, som de delar upp i:

- specifika känslor (som nostalgi, ömhet och att bli rörd)
- ospecifika känslor (starka, generella känslor)
- grundläggande känslor (som glädje, tristess, fruktan och ilska)
- låg- och högaffektiva känslor (som att känna sig upphetsad, kraftfull eller lugnad)
- ambivalenta känslor (som bitterljuva känslor).

Vi använder dessa kategorier som del av vår analys i kapitel 4.

## 3.5 Begränsningar

Eftersom liknande studier tidigare har gjorts med gymnasieelever och med studenter inom högre utbildning begränsar vi oss till högstadiet i denna uppsats. Även om fenomenografiska studier kan ge mycket värdefull förståelse för hur intervjupersonerna uppfattar ett fenomen så är det viktigt att komma ihåg att dessa uppfattningar kan skilja sig åt från hur andra ser fenomenet. Detta gäller inte bara andra elever i samma klass, utan också människor i andra länder eller från andra socioekonomiska och sociokulturella bakgrunder.

På grund av den begränsade tiden vi hade för att göra vår forskning behövde vi vara begränsade i antalet elever vi kunde intervjuar. Enligt Dalland (2012) kan det räcka med två–tre goda kvalitativa forskningsintervjuer för att få goda resultat. Trots detta skulle mer nyanserade beskrivningar av fenomenet potentiellt komma fram med ett större intervjupersonsurval.

Eftersom intervjupersonerna var i vad Erikson kallar *identitet respektive identitetskonfliktstadiet* och studien inte varade längre än ett par månader, så kunde vi inte observera långtidseffekter av de musikaliska identiteterna. Vi påvisar heller inte praktiska effekter som de olika musikaliska identiteterna har, så som inlärningshastighet eller inlärningskapacitet, eftersom vi inte har tillgång till ett större material, så som musikprov och lärarintervjuer. När vi diskuterar motivation i klassrummet baserar vi oss därför enbart på intervjupersonernas egna kommentarer och den teoretiska bakgrunden. Studiens fokus är därför på att studera beskrivningar av en musikalisk identitet hos en underrepresenterad grupp inom detta forskningsfält.

## 4. Resultat

Våra resultat är baserade på två varv med halvstrukturerade intervjuer på två grundskolor i Stockholm under hösten 2024 – en musikprofilskola och en icke-musikprofilskola. Som vi har nämnt tidigare har vi anonymiserat intervjupersonerna och refererar till dem som ”Ed.”, ”Na.”, ”Ka.”, ”Nu.” och ”El.”. Under analysen var det fenomenen ”musikalisk identitet” och ”känslor” som stod i centrum.

För att visa hur vi har kommit fram till våra resultat kommer vi först att redovisa hur vi analyserade två sidor från våra transkriptioner i analysens första fyra steg. Sedan använder vi materialet i sin helhet för att *artikulera* och *namnge* kategorierna. Slutligen går vi genom den *kontrastiva fasen* för att göra kategorierna exklusiva och noterar aspekter av intervjuerna som inte framkommer av själva analysen, men som vi tycker är intressanta för diskussionen.

Det första steget i vår analys var som sagt att vi bekantade oss med materialet. Steg 2 handlar om *kondensation*, vilket för två sidor av våra transkriptioner resulterade i följande passager:

### Ed. (musikprofilskola), första intervju

- Det känns som att jag redan har börjat utvecklas i musikämnet. Det är jättekul!
- Jag skulle säga att en musiker är någon som spelar instrument, gör låtar eller spelar in så att andra kan lyssna på det och gör konsert.
- Jag vet inte riktigt om jag är musiker. Jag sjunger och jag håller på med och gillar musik. Jag skulle ändå inte säga att jag är en musiker, för att jag inte spelar in låtar.
- Jag kan göra något skolprojekt där jag spelar in låtar, men jag känner mig ändå inte riktigt som en musiker.
- Att spela in är en viktig del av att vara musiker, men också att göra dessa inspelningar tillgängliga för allmänheten.

### Na. (musikprofilskola), andra intervju

- Tiden sedan den förra intervjun har varit väldigt bra. Vi har sjungit många låtar och det har varit intressant. Det finns en väldigt stor skillnad mellan en icke-musikklass och hur de sjunger och en musikklass.
- Klassen på musikprofilskolan låter jättefint när de sjunger.
- I en icke-musikklass så försöker de flesta inte alls, eftersom de uppfattar musik som ett lite tontigt ämne. De är inte lika intresserade i musikämnet.
- På en musikprofilskola har ju alla valt att ta extra musiklektioner och då är alla engagerade i vad de gör. Det är också därför de låter bättre.
- Nu har vi också en lärare som lär oss bättre och mer om våra röster.
- Sedan sist har jag försökt att spela en låt på pianot från en film som jag tycker om, men det gick inte riktigt vidare.
- Jag har spelat lite på pianot, men jag har inte hunnit så mycket på grund av skolarbete.

Steg 3 är en *jämförelse* av passagerna som man har kondenserat materialet till, där målet är att identifiera likheter och skillnader. För att presentera detta för precis dessa två sidor så inkluderar vi även steg 4, vilket innebär att *gruppera* dessa likheter och skillnader:

## Grupp: Musikalisk utveckling

### Likheter:

- Det känns som att jag redan har börjat utvecklas i musikämnet. Det är jättekul! (Ed.)
- Nu har vi också en lärare som lär oss bättre och mer om våra röster. (Na.)

### Skillnader:

- Sedan sist har jag försökt att spela en låt på pianot från en film som jag tycker om, men det gick inte riktigt vidare. (Na.)

Gruppen ”musikalisk utveckling” visade sig att inte vara relevant för vårt syfte. Vi presenterar därför de nästa två stegen, alltså att *artikulera* och *namnge* kategorier, med kondenseringar av transkriptionerna i sin helhet.

## 4.1 Musikalisk identitet

Det första fenomenet vi analyserade var ”musikalisk identitet”, baserat på IIM som definierat av MacDonald et al (2017). Detta fenomen är relevant för vår forskningsfråga ”Hur beskriver högstadeelever en musiker eller artist samt skillnader mellan dem?”. Underkategorin *Musikalisk identitet genom att vara känd* är också relevant för forskningsfrågan ”Hur ser beskrivningar ut jämfört med tidigare forskning?”. Vi har organiserat materialet enligt kategorierna av fenomenet ”musikalisk identitet” som vi i slutändan bestämde oss för att var mest relevanta, nämligen ”musiker” och ”artist”.

### 4.1.1 Kategori: Musiker

Dessa kondenseringar från det första intervjuvarvet kategoriserade vi under ”musiker”:

Jag skulle säga att en musiker är någon som spelar instrument och gör låtar, eller spelar in det så att andra kan lyssna på det och gör konsert och sådant. Jag håller på med musik; jag sjunger och jag gillar musik. Men jag skulle inte säga att jag är en musiker, eftersom jag inte spelar in sånger, just nu i alla fall. Visst, vi kan göra något skolprojekt eller någonting, men jag känner mig inte riktigt som en musiker. (Ed., musikprofilskola)

En musiker, det är en person som spelar ett instrument i en grupp. Att vara musiker, det beror mer på instrument. Man kan också vara musiker om man sjunger i ett band. (Na., musikprofilskola)

En musiker är kanske med i ett band. Man kan spela på en scen, så att folk kanske lyssnar. (Ka., icke-musikprofilskola)

När jag tänker ”musiker” så börjar jag bara tänka på kända musiker, som Taylor Swift. Jag gillar inte Taylor Swift, men hon är känd överallt, så hon är den första som kommer upp. Jag är inte en musiker själv, eftersom det låter falskt när jag sjunger; jag sjunger som en falsk kråka. Kanske om jag hade lite mindre scenskräck; att jag vågade sjunga. (Nu., icke-musikprofilskola)

En musiker är väl någon som gör musik. Eller skriver eller spelar aktivt, så som min musiklektör. Jag skulle säga att man måste vara bra på det också, eller tycka själv att man är det. (El., icke-musikprofilskola)

Under det andra intervjuvarvet hade vissa elever nya reflektioner relaterade till ”musiker”:

En musiker, skulle jag säga, är någon som använder sin röst eller instrument, eller som spelar ett instrument och använder det för att göra musik. Jag har mer fått en uppfattning om att du är en musiker så fort du sjunger eller spelar ett instrument. Förut så tyckte jag att det var de som gjorde låtar och sådant som man kunde lyssna på på Spotify, eller någon som man kunde lyssna på i till exempel Berwaldhallen. (Ed., musikprofilskola)

Nej, jag är inte en musiker. Alltså, vi sjunger ju, men det är ju inte vårt jobb att sjunga. (Na., musikprofilskola)

En musiker eller artist spelar musik, sjunger eller spelar några instrument. En musiker spelar så att folk kan lyssna, spelar upp för folk. (Ka., icke-musikprofilskola)

Man måste spela något instrument, typ gitarr, piano, bas eller vad som helst. Det viktigaste är inte sångrösten, det viktiga är att man kan hålla takt. (Nu., icke-musikprofilskola)

Likheterna mellan dessa uttalanden pekar på essensen i kategorin ”musiker”. Enligt våra intervjupersoner är en musiker alltså någon som:

- använder sin röst eller ett instrument för musikaliska aktiviteter
- spelar instrument eller sjunger i grupp/band
- spelar in eller skapar låtar
- skapar musik som man kan lyssna på
- kan musicera i tempo/takt
- har musik som sitt jobb.

#### 4.1.2 Kategori: Artist

Vi märkte tidigt under intervjuerna att flera av intervjupersonerna använde orden “musiker” och “artist” som synonymer. Vi försökte därför att få dem att reflektera kring detta, i synnerhet under det andra intervjuvarvet. Till exempel följande utsagor var relaterade till ”artist”:

Jag skulle säga att musiker och artister är ganska lika, fast en artist är mer en sådan som släpper låtar på Spotify, mer än vad en musiker gör. En artist är mer en person som lägger ut musik, eller gör så att man kan höra den, medan en musiker kan vara lite både och. En artist är mer en som skriver låtar eller olika melodier. (Ed., musikprofilskola, andra intervjun)

En artist, det är en person som mer sjunger och kanske skriver låtar. Man kan vara konstnärlig också, som artist. Det är ju liksom en jobbtitel, eller det känns som det i alla fall. Annars är det ju bara en aktivitet. (Na., musikprofilskola, första intervjun)

När vi går upp på scen och sjunger för kyrkan eller så, då är vi väl, typ, artister. Musiker, de sjunger ju bara, men artister kan både dansa och köra olika musikaler. Vi sjunger i kör men vi gör också musikaler, så då är vi väl mer som artister, för vi har ju teater och dansar också. ”Artist” är som ett samlingsnamn för alla de här olika kreativa grejerna. Det är ett yrkesnamn, typ, och att bara sjunga, det är ju bara någonting man gör för skojs skull. (Na., musikprofilskola, andra intervjun)

Jag tror du måste lägga ut musik för att vara artist, typ, att du lägger ut en låt. (Ka., icke-musikprofilskola, andra intervjun)



När jag tänker artist så tänker jag bara en person som sjunger. En artist, det är väl de här lite kändare, som i Melodifestivalen har du till exempel Klara Hammarström. Jag känner att hon är typiskt artist. Det är absolut inte så att det inte kan förekomma instrument i låten, men hon själv spelar inga instrument. (Nu., icke-musikprofilskola, andra intervju)

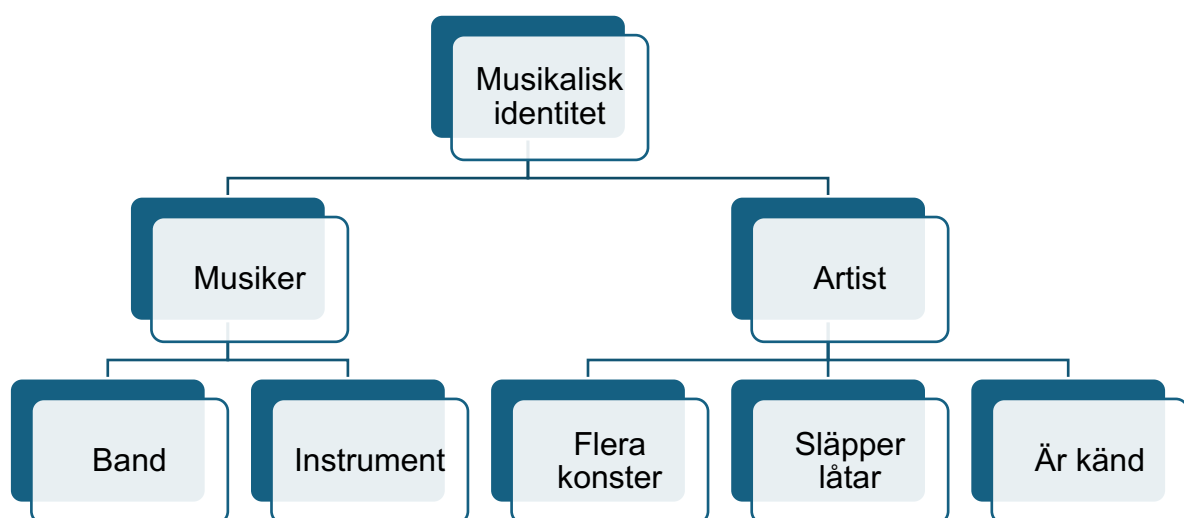
När eleverna använde ord som att ”släppa” eller ”lägga ut” låtar så syftade de på streaming-tjänster, särskilt Spotify eller YouTube. Vi kan urskilja vissa skillnader mellan ”musiker” och ”artist” i våra intervjupersoners utsagor. Essensen i kategorin ”artist” är någon som:

- sjunger
- skapar låtar/melodier
- släpper/lägger ut låtar (i högre grad än musiker)
- är känd
- också kan utöva andra konstformer än musik
- gör musik som sitt jobb.

#### 4.1.3 Kontrastiv fas för ”musikalisk identitet”

Som vi tidigt upptäckte finns det många överlappningar mellan hur eleverna talar kring ”musiker” och ”artist”. Båda innebär att sjunga, att skapa musik/låtar och att ha musik som sitt jobb. Att vara duktig på sitt instrument framkom som en aspekt av ”musiker”, dock frågade vi inte om detsamma gällde för ”artist”, så det känns inte rimligt att anta att denna aspekt är exklusiv för ”musiker”.

Vissa underkategorier verkar dock vara mer eller mindre exklusiva: En musiker spelar *instrument* och kan vara del av ett *band*, medan en artist kan *blanda olika konster*, *släpper låtar* och *är känd*. Med utgångspunkt i dessa skillnader kan vi illustrera fenomenet ”musikalisk identitet” med kategorierna ”musiker” och ”artist” som i figur 3.



Figur 3: Kategorier och underkategorier av fenomenet ”musikalisk identitet”.

#### 4.1.4 Musikalisk identitet genom att vara känd

Två av underkategorierna av ”artist”, att blanda konster och att släppa låtar, kan anses vara personliga processer som del av identitetsskapande. Men att vara känd händer i kontexten av ett samhälle och kan därför anses vara en social konstruktion. En identitet som artist sker alltså bland annat genom påverkan från samhället.

Streamingstjänsters inflytande blev också tydligt under våra intervjuer, eftersom de flesta av våra intervjupersoner beskrev ”artist” i relation till att lyssna på musik via streamingtjänster, eller att någon laddar upp/lägger ut låtar på dem. Spotify var den vanligaste tjänsten som de nämnde. Några kondenseringsexempel är:

Jag skulle säga att en artist är mer en person som lägger ut eller gör så att man kan höra deras musik. (Ed., musikprofilskola, andra intervju)

Det behöver inte vara på Spotify, det kan vara i verkligheten också. (Ed, första intervju)

En artist måste lägga ut musiken så att folk kan lyssna på den. (Ka., icke-musikprofil, andra intervjun)

Jag lyssnar på musik bara på Spotify. (Nu., icke-musikprofilskola, andra intervjun)

Tecken på idolkultur visade sig också under intervjuerna. Flera av eleverna, i synnerhet på icke-musikprofilskolan, svarade genom att referera till kändisar när vi bad dem om att förklara vad en musiker är:

När jag tänker ”musiker” så börjar jag bara tänka på kända musiker, som Taylor Swift. Jag gillar inte Taylor Swift, men hon är känd överallt, så hon är den första som kommer upp. (Nu., icke-musikprofilskola)

En musiker är Tupac. (Ka., icke-musikprofilskolan, andra intervjun)

Att intervjupersonerna uttryckte sig i kontext av streamingtjänster och kändisar pekar mot att dessa faktorer påverkar deras uppfattningar av musikalisk identitet. Vi har tidigare nämnt Leijonhufvuds (2018) forskning inom detta fält, kring effekten av smarta algoritmer och digitala identiteter, och diskuterar denna aspekt av resultatet vidare i nästa kapitel.

## 4.2 *Känslor*

Eftersom elevernas känslor kan spela en roll för deras identitet och motivation så gjorde vi också en analys av fenomenet ”känslor”. Detta fenomen är relevant för vår forskningsfråga ”Vilka strategier kan en lärare använda för att hjälpa sina elever med att utveckla en positiv musikalisk identitet?”. Vi presenterar härunder passager kategoriserade enligt Scherer et al:s (2002) uppdelning, dock fann vi inga exempel på specifika eller ambivalenta känslor och bara enstaka på hög- och lågaffektiva känslor.

### 4.2.1 Kategori: Ospecifika känslor

Ospecifika känslor är generella, starka känslor. Vi märkte att våra intervjupersoner kanske inte kunde uttrycka sig så precist kring dessa, utan gärna att de ”bara kände” så. Vi verkar kunna se

ett samband mellan dessa utsagor och identitet. Våra intervjupersoner uttryckte bland annat följande passager:

Visst, vi kan göra något så där skolprojekt eller någonting, men jag känner mig inte riktigt som en musiker. (Ed., musikprofilskola, första intervjun)

Det känns inte riktigt som att musicerandet i skolan och det som artister gör är samma grej. (Na., musikprofilskola, första intervjun)

Jag vet inte, men Klara Hammarström, jag känner bara att hon är typiskt artist. (Nu, icke-musikprofilskola, andra intervjun)

Eleverna uttrycker alltså ospecifika känslor kring identitet. Dessa känslor fanns även i vissa elevers uppfattning av IIM, till exempel att Na. kände att musiker var en jobbtitel:

Musiker är ju en jobbtitel, eller det känns som det i alla fall. (Na., musikprofilskola, första intervjun)

Ospecifika känslor visade sig alltså i beskrivningar som handlade om intervjupersonernas:

- syn på musik
- instrumentval
- musikaliska identitet.

#### 4.2.2 kategori: Grundläggande känslor

Grundläggande känslor är bland annat glädje, tristess, fruktan och ilska. Intervjupersonerna beskrev gärna sådana känslor när de talade om musicerande och lärandeprocessen. Vår analys visade att eleverna oftast uttryckte sig med *glädje* som ett kännetecken på motivation för lärande i musikämnet, som till exempel:

Jag håller på med trummor just nu och tycker att det är ganska roligt. (Na., musikprofilskola, andra intervjun)

Jag är väldigt glad för att jag fick just country, för det är en väldigt fin och bra genre, tycker jag. (Nu., icke-musikprofilskola, andra intervjun)

Ja, det är väl kul när jag spelar gitarr. (Ka., icke-musikprofilskola, första intervjun)

Dessa positiva grundläggande känslor kan anses vara en förklaring på varför eleverna återkom till samma instrument under ensemblespel. Nu. förklarade att hennes preferens för att spela piano under ensemblespelet var kopplat till en känsla av trygghet:

Det känns tryggt när jag spelar piano, någonting med det. När man har spelat det en gång, liksom. (Nu., icke-musikprofilskola, andra intervjun)

Vårt resultat verkar visa en koppling mellan positiva grundläggande känslor och engagemang i musikämnet, och därmed också potentiellt musikalisk utveckling. Detta stämmer överens med

Hallam & Prince (2003), som kopplade positiva känslor till starkare engagemang i musicerandet. Till exempel beskrev Ed. sin upplevelse av denna process som:

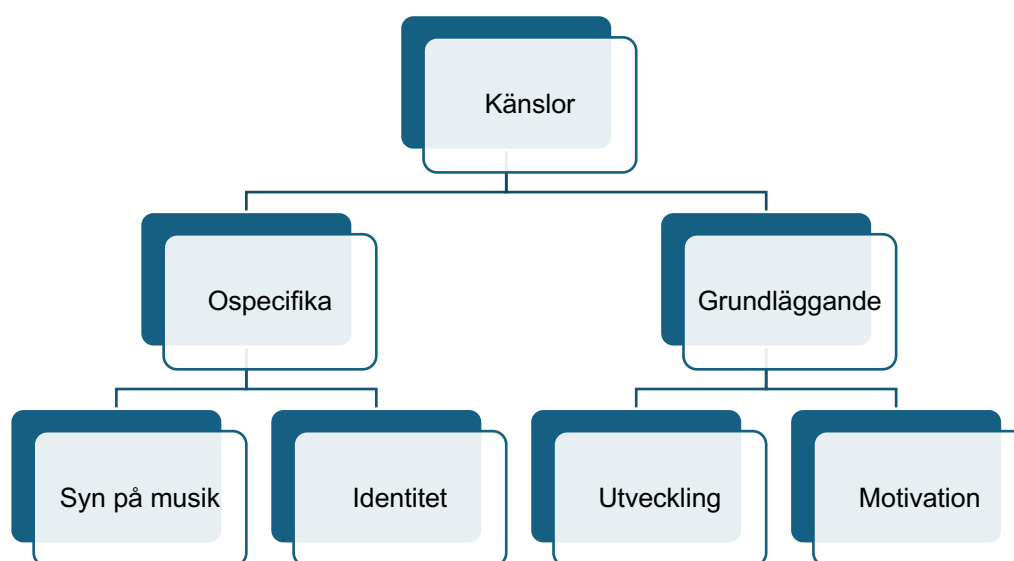
Det ju känns som att jag redan har börjat utvecklas efter den här tiden jag har gått på skolan. Det är jättekul. (Ed., musikprofilskola, första intervjun)

Samtidig måste det nämnas att det inte framkom några negativa grundläggande känslor under analyserna, åtminstone relaterade till musicerande eller lärandeprocessen. Vi hittade alltså tecken på grundläggande känslor i beskrivningar av intervjupersonernas:

- musikaliska utveckling
- instrument-/genreval
- motivation.

#### 4.2.3 Kontrastiv fas för "känslor"

Vi kan göra kategorierna av fenomenet "känslor" exklusiva genom att kategorisera ospecifika känslor som elevernas *syn på musik* och *identitet*. Grundläggande känslor kategoriseras som deras *musikaliska utveckling* och *motivation*. Vi illustrerar fenomenet och dess kategorier och underkategorier i figur 4.



Figur 4: Kategorier och underkategorier av fenomenet "känslor".

#### 4.3 Övriga observationer

Vissa aspekter av intervjuerna var inte relevanta för vår fenomenografiska analys, men var ändå så pass intressanta att vi tycker de är värda att nämna och inkludera inför diskussionen:

- Den enda av intervjupersonerna som nämnde noter var Ed.

- När intervjupersonerna på musikprofilskolan beskrev musiker/artist som en jobbtitel så tyckte de inte att musiken som de gjorde i skolan var tillräckligt för att kunna kalla sig för musiker/artist:

Visst, vi kan göra något så där skolprojekt eller någonting, men jag känner mig inte riktigt som en musiker. (Ed., musikprofilskola, första intervjun)

Nej, jag är inte en musiker. Alltså, vi sjunger ju, men det är ju inte vårt jobb att sjunga. (Na., musikprofilskola)

- Ingen av intervjupersonerna beskrev sig själv som musiker under det första intervjuvarvet. Under det andra varvet hade dock Ed. ändrat sig till att se sig själv som en musiker. När vi frågade vad detta berodde på svarade hen:

Jag har ändrat lite uppfattning, för att förut tyckte jag mest att det var de som gjorde låtar och sådant som man kunde lyssna på på Spotify. Nu tänker jag mer att alla som sjunger är en sorts musiker. Alltså, jag sjunger ju mer nu än vad jag gjorde förut. Kanske jag har tänkt mer på det också, eftersom jag går i musikklasser? Så det måste vara någonting; jag vet inte riktigt vad. Men jag har fått en uppfattning av att du är en musiker så fort du sjunger eller spelar ett instrument. (Ed., musikprofilskola, andra intervjun)

Vi har nu presenterat de fenomen och andra aspekter av våra resultat som är relevanta för studiens syften. Deras relationer till tidigare forskning diskuteras i nästa kapitel.

## 5. Diskussion

I detta kapitel jämför vi våra resultat med tidigare forskning för att kunna besvara våra forskningsfrågor. Detta innefattar en diskussion kring *musikalisk identitet*. Sedan diskuterar vi rollen *streamingtjänster*, *motivation* och *känslor* spelar för musikaliska identitet samt *betydelsen* streamingtjänster har i klassrummet. Slutligen ser vi på *potentiella framtida effekter* av en musikalisk identitet och hur våra resultat och vår analys skulle kunna *tillämpas* för att förbättra musikundervisningen.

### 5.1 Musikalisk identitet

Trots vår studies begränsade omfattning kan vi se tydliga likheter mellan den och Lamonts (2017) större studie i Storbritannien. Vi använde samma introduktionsfråga ("Spelar du ett instrument?") och fick som Lamont blandade svar. Alla eleverna i båda studierna tog del av obligatorisk musikundervisning och spelade därför objektivt sett ett instrument åtminstone en gång i veckan. I likhet med intervjupersonerna i Lamonts studie uttryckte våra intervjupersoner en varierad definition av vad en musiker är och kan.

Att elever tycker att så pass många förmågor krävs för att kunna kalla sig för en musiker skulle kunna vara en förklaring på varför så få av våra intervjupersoner beskrev sig själva som musiker. Det kan så klart också bero på det låga urvalet, men vi upplevde i likhet med Lamont att elevernas syn på musiker var mångfasetterad, med ett särskilt fokus på *instrument* och *bandspel*. Hallam (2017) upptäckte att elever beskriver musikalisk förmåga som ett resultat av att kunna sjunga eller spela ett instrument samt att kunna läsa noter. Under våra intervjuer var det bara Ed. som nämnde noter och som beskrev sig själv som musiker, dock kan det vara att detta bara var en slump. Det vore därför intressant att fördjupa precis denna aspekt genom vidare intervjuer, med utökat fokus på noter.

Vissa skillnader visade sig mellan vår och Lamonts (2017) forskning. I Storbritannien var det vanligt att de intervjuade eleverna beskrev en musiker som *sin musiklärare*. Veldig få av våra intervjupersoner valde att göra så, utan beskrev en musiker mer generellt, som Na.: "En musiker, det är en person som spelar, typ, ett instrument i en grupp.", eller som en känd musiker som Taylor Swift. Bara en av intervjupersonerna, El., beskrev en musiker som sin musiklärare. Det kan vara att denna skillnad beror på *metodologiska* skillnader: I Lamonts studie skulle eleverna *rita* en musiker, alltså uttrycka sig *grafiskt*, medan i vår skulle de göra det *mundligt*. Olika uttrycksformer leder potentiellt till att elever kopplar ihop sina tankar på olika sätt, vilket i sin tur kan ge olika resultat. En annan skillnad var att Lamonts intervjupersoner delvis var något yngre än våra, så unga som 7 år gamla.

Enligt Ziehe och Giddens är en identitet en *social konstruktion*, alltså något vårt samhälle skapar och påverkar (Hwang & Nilsson, 2019). En musikalisk identitet beror i kontexten av denna teori på vad vi som samhälle bestämmer att den består av. Om ordet "musiker" uteslutande används om personer som är *professionella* musiker, vilket verkade vara uppfattningen hos de flesta av våra intervjupersoner, så kommer inte personer som bara håller på med musik på fritiden att kalla sig för musiker. Detta kommer inte nödvändigtvis att leda till att dessa personer utvecklar en negativ musikalisk identitet, men det finns potentiellt en risk att "musiker" blir en identitet som uppfattas vara ouppnåelig för dem. Vi misstänker att detta i synnerhet är en risk om eleverna inte har möjligheten att lyssna på eller interagera med musiker på andra

sätt än genom streamingtjänster. I ljus av Giddens *struktureringsteori*, där människors handlingar påverkar samhället, som i sin tur påverkar människan, skulle en ond cykel kunna uppstå: Människor upplever att ”musiker” anses vara en professionell titel, vilket leder till att dessa människor inte utvecklar de förmågor som behövs för att kunna kalla sig för musiker. Detta kan jämföras med Danielsson (2012), som beskrev att elever upplever en kvalitetsskillnad mellan den ”enkla” musiken de spelar i skolan och den ”svåra” som de lyssnar på utanför skolan. De upplevde alltså att musiken i skolan kräver lägre musikaliska förmågor och även att musikalisk *oförmåga* stod i centrum under musikundervisningen. Vilken väg finns då tillgänglig för elever för att kunna utveckla en positiv musikalisk identitet?

Lamonts (2017) forskningsresultat från 2002 var att eleverna som fick mindre tid med regelbunden musikundervisning mer benägna att säga att de spelade ett instrument än de som fick mer. Detta verkade inte vara fallet bland våra intervjupersoner, dock har det skett stora förändringar kring hur vi konsumerar musik sedan dess. Vi ser närmare på detta i avsnitt 5.4.

## 5.2 Musikalisk identitet och motivation

Elevers identitet har enligt Markus & Nurius (1986) en påverkan på deras motivation att lära genom så kallade ”möjliga själv”. Det är naturligt att koppla detta till O’Neills (2017) ”musical self”, som kan anses vara en mer specifik, musikalisk identitet som en person konstruerar i förhållande till andra personer. Bara en av våra intervjupersoner, Ed., beskrev sig själv som en musiker, medan de andra inte gjorde det. Detta påverkar potentiellt elevernas motivation i musikämnet, vilket stöds av Hallams forskning (2017), som identifierade en koppling mellan musik och lärande i fall där eleverna identifierade sig som musiker eller musikaliska.

Som tidigare nämnt visade Hallam (2017) att elever upplever musikalisk förmåga som ett resultat av att kunna sjunga eller spela ett instrument samt att kunna läsa noter. Vi kan placera denna förmåga i kontexten av Hattie & Donoghues (2018) lärandemodell skill-will-thrill (alltså som ”skill”) och anse musikalisk identitet som en påverkande faktor för motivation (alltså ”thrill”). Denna koppling mellan musikalisk identitet och motivation kan som sagt hittas i kontexten av ”möjliga själv”, vare sig det handlar om ”musical self” eller IIM som beskrivit av MacDonald et al. (2017). Frågan är därför om en lärare kan positivt påverka elevernas musikaliska identiteter, för att i sin tur kunna öka deras motivation inför musikundervisningen.

Som vi så hos Ed. kan en musikalisk identitet ändra sig över relativt kort tid, fast Ed. kunde inte själv förklara exakt varför detta skedde. Hens hypotes var att hen hade tänkt mer på sin identitet eftersom hen gick i musikklasser, vilket så klart betyder att musik utgör en stor del av skolundervisningen. Lamont (2017) visade att även musikaliska aktiviteter utanför klassrummet var en väsentlig faktor för huruvida elever såg på sig själva som musikaliskt aktiva. Motivationen skulle alltså potentiellt kunna stärkas genom att elever tar del av flera musikaliska aktiviteter, både i och utanför skolan. Hemström (2020) betonade också värdet av utmanande musikaliska uppgifter, där eleverna har en hög grad av kontroll över hur de skall lösas, som en viktig påverkande faktor på musikalisk identitet.

Att så pass få av våra intervjupersoner beskrev sig själv som musiker kan å ena sidan bero på det relativt låga antalet intervjuade, å andra sidan på att de ställer mycket höga krav på vad det att vara musiker innebär. Det stämmer överens med Lamont (2017): djupare förståelse för

musik genom större mängd musikundervisning kan i sin tur leda till att en elev ställer högre krav på vad som krävs för att kunna kalla sig för musiker. Hur kan man lösa denna problematik?

### 5.3 Positiva känslor i musikundervisningen

Vi märkte språkliga skillnader i hur vissa elever uttryckte sig som pekade på förändringar i deras uppfattningar kring musikämnet. Till exempel svarade Nu. (icke-musikprofilskola) bestämt att hen inte var musiker under sin första intervju, eftersom hen ”sjunger som en falsk kråka”. Under den uppföljande intervjun beskrev hen även en situation i ensemblerummet: ”Det var ingen annan riktigt som ville ha piano, så då fick jag offra mig”. Trots detta uttryckte Nu. att piano kändes som ett ”tryggt” instrument, eftersom hen hade fått spela det flera gånger och att ”det var bra, faktiskt” att spela det under lektionen.

Vi ser alltså en rörelse från negativa till positiva känslor relaterade till musikaliska aktiviteter, i detta fall grundläggande känslor, vilka i kontext av vår analys är relaterade till motivation. Som Gabrielsson (2010) och Hallam (2010) beskrev är förhållandet mellan musik och känslor ett komplext område; positiva känslor leder inte nödvändigtvis till en positiv musikalisk identitet och vice versa. Scheid (2009) beskriver kopplingen mellan musiken som elever lyssnar på och deras känslor som mycket viktig för dem. Spychiger (2018) förklarade att starka musikaliska erfarenheter har en effekt på musikalisk identitet och kopplar detta direkt till Eriksons utvecklingsstadium identitet och identitetsförvirring. Samtidigt är elevernas känslor relevanta vad gäller lärande, motivation och även deras *förhållningssätt* som beskrivit av Hattie & Donoghue (2018). Hattie (2014) betonar även värdet av att eleverna upplever trygghet i att lära och utforska som del av effektiv undervisning. Det är viktigt för musikläraren att veta hur eleverna känner kring musik, eftersom våra intervjuer har visat att de inte verkar vara benägna att beskriva sig själva som musiker. Om man inte kan få eleverna att se på sig själva som musiker så är känslor kanske den bästa vägen för att hjälpa dem med att bilda en positiv musikalisk identitet. Samtidigt är det inte säkert att det går att ”säkerställa” att elever reagerar med en viss känsla när de interagerar med musik, eftersom känslor är mycket subjektiva.

Det kan faktiskt vara att intervjuerna i sig har haft en effekt på våra intervjupersoners tänkande. Att reflektera kring och beskriva musiker och sig själv i relation till musikerfenomenet skulle kunna sätta i gång en tankeprocess som leder till att en person ser nya perspektiv. Att använda denna reflekterande process som del av undervisningen skulle potentiellt kunna leda till att flera elever utvecklar en mer positiv syn på musikaliska aktiviteter och även bidra till att sudda bort distinktionen mellan ”enkel” och ”svår” musik som Danielsson (2012) beskrev. Vi ser närmare på denna distinktion i avsnitt 5.6.1.

### 5.4 Spotify-språk och idolkultur

Kombinationen av människor och teknologi verkar spela en betydligt större roll i en elevs musikutbildning än vi som forskare hade förväntat oss. Som pedagoger anser vi språk och ordval i sig som ett allmänt pedagogiskt verktyg; ett viktigt *medierande redskap*, som Vygotskij kallade det (Säljö, 2018). Vi misstänker att våra intervjupersoner använde ord som ”artist” och ”spellista” som en reflektion av deras utbildning från streamingtjänster som Spotify, där ordet artist genomgående används för att beskriva alla som lägger ut musik (jfr. Leijonhufvud, 2018).



Vidare verkar det som om Spotify har bidragit till en *idolkultur*, tidigare nämnt från Danielssons forskning (2018). I kapitel 2 beskrev vi hur flera inflytelser kan påverka en individs uppfattning av sin identitet och vi är medvetna om att det är svårt att redogöra för hur stor påverkan varje enskild faktor har på en människas identitet. Trots detta verkar en röd tråd kunna synas i våra forskningsintervjuer genom elevernas ordval när de beskriver musiker. Vår hypotes är att dessa omständigheter kan bidra till negativa effekter på elevernas musikaliska identitet, särskilt genom att skapa förväntningar kring vad musik är och vem som är musiker.

Na., när vi frågade hen om en person är artist när hen skapar musik i skolan, svarade: ”Man är väl artist på sätt och vis, men man är inte riktigt en *riktig* artist. För det är ju fortfarande bara för dig själv och inte riktigt för någon annan”. Detta visar på en slags idolkultur i konceptet ”artist”, alltså på någon som spelar upp sin musik för andra människor, när det kanske bara beror på ordvalet Spotify och andra streamingtjänster har valt för att beskriva musiker. ”Att jag skulle få pengar för att göra det”, berättade hen vidare, skulle kunna vara en anledning till att räkna sig själv som en musiker eller artist. Vissa av våra intervjupersoner uttryckte en uppfattning av ”musiker” eller ”artist” som en jobbtitel. Därmed är Na. ganska långt från att vara musiker enligt hens egen uppfattning, men frågan är hur mycket denna uppfattning påverkar musikalisk utveckling.

Om Spotify spelar en såpass stor roll i människors, i synnerhet barns, musikutbildning, är det inte förvånande att Spotify-språk har varit återkommande i våra intervjuer. Det är anmärkningsvärt att eleverna gärna själv tog upp distinktionen mellan en musiker och en artist under det första intervjuvarvet, vilket ledde till att vi valde att fördjupa deras förklaringar av dessa begrepp under våra uppföljande intervjuer.

Våra intervjuer har visat på en idolkultur kring begreppet ”artist”: att någon spelar in låtar, publicerar dem på streamingtjänster och är känd bland allmänheten var den vanligaste beskrivningen. Skillnaden mellan en musiker och en artist verkar inte vara genomskinlig, så det blir upp till varje individuell person att formulera sin uppfattning av vilka skillnader orden innebär, om de inte anses vara synonymer: ”Nej, jag tänker att jag håller på med musik, men jag sjunger ju så och jag gillar musik, men jag skulle inte säga att jag är en musiker, för att jag själv spelar inte in sånger och sådant” (Ed., musikprofilskola). Om Spotify fungerar som en ciceron, som utbildar eleverna och påverkar deras musikpreferenser, så kan vi påstå att streamingtjänster påverkar elevernas musikaliska identitet. Streamingtjänsters roll är inte bara att presentera barnen för potentiella idoler, utan också att presentera mer allmänna idoler som påverkar hur de ser på en musiker. ”[Jag] gillar inte Taylor Swift, men hon är ju känd överallt... hon är den första som kommer upp” svarade Nu. när vi frågade vad en musiker är. Det är intressant att hen valde Spotifys mest spelade artist i 2023 (Spotify, 2023) och inte någon som hen faktiskt tyckte om för att beskriva vad en musiker är. Vi undrar om Nu. hade fått Swift rekommenderat av en streamingtjänst baserad på hens lyssningspreferenser eller om rekommendationen kom från Swifts allmänna popularitet på tjänsten. Valet av orden ”känd överallt” kan dock peka på att det handlar om en allmän snarare än personligt anpassad popularitet.

Ibland kunde intervjupersonernas uppfattningar kring att lyssna på livemusicerande och streamingtjänster vara mer *holistiska*, alltså att de enskilda aktiviteterna betydde helt olika saker för dem. Det verkade dock inte som om detta påverkade deras uppfattningar av vad en musiker respektive artist var, trots ordvalen som tjänster har gjort. Ka. tyckte till exempel att det ”att folk kanske lyssnar” på ens musik var en viktig del av att vara musiker, men förklarade

att hen menade att livespelning och streamingtjänster ”både är liksom rätt”. Det verkar enligt vår intervjuanalys finnas en koppling mellan artisters/musikers popularitet på streamingtjänster, idolkulturen som uppstår som resultat av denna popularitet och vem intervjupersonerna tycker är musiker. Att identifiera sig som musiker blir därför en *identitetsbaserad problematik* som musiklärare möter i sina elever även innan de har fått spela på ett instrument.

Skulle en positiv musikalisk identitet kunna motivera en elev till att utveckla sina musikaliska kunskaper vidare? Om en elev utvecklar en negativ musikalisk identitet, kommer det att vara musiker att uppfattas som någonting främmande och omöjligt för denne? Det verkar som att Na:s syn på att vara musiker eller artist i bästa fall är en möjlig framtid som yrkesmusiker, och inte någonting som skulle kunna uppnås i nuläget. Om en elev menar att en person inte kan vara musiker medan hen är elev, utan att det är en professionell titel, då är frågan *hur* motiverat de skulle kunna vara för att hålla på med musikaliska aktiviteter i skolan. Ett mål som en elev uppfattar som omöjligt eller mycket svåruppnåeligt är svårt att motivera dem inför.

### 5.5 *Spotify's betydelse i klassrummet*

Vi identifierade en trend i hur våra intervjupersoner beskrev kraven för att vara musiker, nämligen att ”lyssna på Spotify”, ”spela in musik/låtar” och ”lägga/ge ut musik/låtar”. Intervjupersonernas ordval kan vara ett resultat av att de i huvudsak lyssnar på musik på streamingtjänster och därför anser musiker/artister att vara människor som laddar upp sin musik på dessa tjänster.

Enligt Leijonhufvud (2018) kan streamingtjänster agera som utbildare genom musiken de levererar. I kontext av den sociokulturella teorin kan därför streamingtjänster och deras smarta algoritmer anses vara som en *mer kunnig person*. De utvidgar användarnas närmaste utvecklingszon genom att leverera musik som användarna annars kanske inte hade lyssnat på, vare sig det är genom att tillämpa en digital identitet, ett familjekonto eller en föreslagen spellista. IIM, som beskrivit av MacDonald et al. (2017), utvecklas genom musikaliska aktiviteter, som att lyssna på musik. Detta betyder att streamingtjänsternas smarta algoritmer kan ha en stor effekt på användarnas IIM, i synnerhet om användarna bara lyssnar på musik genom streaming.

Erikson (1985) beskrev som tidigare nämnt den åldern som våra intervjupersoner befann sig i som en konflikt mellan identitet och identitetsförvirring. Marcia beskriver samma period som tiden när människor går från en diffus identitet till en moratoriumsposition, alltså från att inte ha en stark identitet till att utforska olika identiteter (Evans & MacPherson, 2017). Eftersom dessa elever håller på att skapa sin identitet är det naturligt att anta att även musikalisk identitet skapas under denna period. Streamingtjänster, liksom musiklärare och samhället, spelar en roll i vilka kunskaper elever tar till sig för att skapa sina identiteter. Frågan är om streamingtjänsterna numera har blivit den mest dominerande faktorn, eftersom 63% av musik konsumeras genom ljud-/videostreaming (IFPI, 2023). Vi skulle påstå att det finns en risk att användare som passivt konsumerar musik genom val gjorda av en smart algoritm kan fastna i en musikalisk identitet som liknar diffus identitet eller moratoriumsposition (Hwang & Nilsson, 2019). Med detta menar vi att de lyssnar på musik som de inte är personligt engagerade i och därför kanske inte kan kontrollera hur mycket de kan utforska sin musikaliska identitet. Å andra sidan skulle starka positiva musikaliska erfarenheter, så som Spychiger (2018) beskriver, kunna inträffa om algoritmerna råkar leverera musik som användaren reagerar särskilt positivt på. Detta

fält skulle vidare forskning kunna belysa, eftersom streamingtjänster fortfarande är ett relativt nytt sätt att lyssna på musik.

Å ena sidan verkar vissa aspekter av vår forskning vad gäller musikalisk identitet vara statiska. Vi observerade till exempel att eleverna som inte tog extra musikundervisning i till exempel kulturskolan inte räknade sig själv som musiker (jfr. Lamont 2017). I likhet med Hallam (2017) såg vi också att elevernas musikaliska identiteter kunde utveckla sig och i vårt fall över relativt kort tid. Å andra sidan har intervjuerna också visat på nya inflytelsesfaktorer på musikalisk identitet som vi anser som unika för nutiden, alltså streamingtjänster och språket som används där. Särskilt skillnaderna mellan orden ”artist” och ”musiker” som eleverna beskrev har varit intressanta för oss.

Nyanser mellan dessa begrepp kan möjligen ha stora effekter på våra intervjuade elevers musikaliska identiteter. Det verkar finnas en korrelation mellan elevers självbeskrivna musikaliska identitet, hur de uttrycker sig kring denna och vilket språk streamingtjänster använder. Det ligger dock utanför begränsningarna för denna uppsats att utforska hur stark denna effekt är, så detta fält behöver vidare forskning för att kunna dra några definitiva slutsatser.

När vi började vårt forskningsarbete hade vi en slags ”verktygsuppfattning” av hur streamingtjänster används för utbildningssyften, liksom Leijonhufvud (2018) beskriver i sin forskning, men genom intervjuerna har vi fått syn på bland annat streamingtjänsternas språkliga påverkan. De effekter som beskrevs av Baker et al. (2024), att streamingtjänster tenderar leverera misogynistiskt innehåll, är oroväckande, dock inte något som våra intervjuer kunde belysa.

## 5.6 Forskningens relevans för musikundervisningen

Våra intervjuer pekar mot att musikalisk identitet bland annat utvecklas genom teknologi, i synnerhet streamingtjänster. I avsnitt 2.1.1 beskrev vi hur digitaliseringen i svenska läroplanen har ställt ett krav på musiklektörer att använda teknologi i klassrummet. Vidare visade våra intervjuer på elevernas stora engagemang i teknologi inom och utanför klassrummet. Vi hoppas att vår forskning kan bidra till diskussionen kring att främja mer reflekterande tänkande kring teknologi och lärande. Vi anser att det finns ett hål i förståelsen för processen att införa teknologi i den svenska skolan, och hur relevant ämnet är i dagens undervisning.

Leifler (2020) beskriver två olika tänkesätt: *dynamiskt* och *statiskt*. Vi har själv upplevt att elever som har svårigheter inom ett ämne kan använda olika strategier för att undvika att jobba med utmanande uppgifter. De kan till exempel prata med kompisar, vandra omkring i klassrummet eller lämna salen helt och hållet. Detta kan i förlängningen bli ett problem för både dem själva och för läraren, om de genom dessa beteenden inte lär sig viktig kunskap som de behöver för senare uppgifter. Det är därför viktigt att identifiera och arbeta med elever som, på grund av ett statiskt tankesätt, inte tar sig an ämnets uppgifter. Identitetsarbete skulle kunna vara ett sätt att få elever att tänka mer dynamiskt. Detta skulle exempelvis kunna göras genom att integrera reflekterande frågor kring vad en musiker är eller inte är samt genom att beskriva skillnaderna mellan en musiker och en artist. Dessa frågor var återkommande bland våra intervjupersoner, så vi tycker att det känns som en bra utgångspunkt för denna diskussion.

Till exempel kan en musiklektörer utmana elevers statiska tänkesätt kring deras musikaliska identitet i musikhistorieundervisningen. Kompositören Mozart hade ingen möjlighet att spela in sin musik – var han då inte en artist? Det är fullt möjligt att en elev kan uppfylla sina egna

krav på vad en musiker eller artist är genom att genomföra en uppgift i klassrummet. Till exempel beskrev flera av intervjupersonerna att ladda upp musik på streamingtjänster som ett krav för att vara musiker eller artist. På grund av digitaliseringskravet i den svenska skolan (Skolverket, 2024b) så är det sannolikt att musikläraren har tillgång till en surfplatta som undervisningsmaterial. Hen skulle därför under en lektion kunna utmana elevers krav om att musiker måste ladda upp musik på streamingtjänster genom att demonstrera hur lätt detta numera är att göra. Detta kan leda till nya diskussioner och resonemang kring vad en musiker är eller inte är.

Vidare kan vi fråga vad som skulle hända om en musiklärare i början av terminen frågar sina elever vilken kunskapsnivå som krävs på ett instrument för att vara en musiker. Ser denna nivå likadan ut oberoende av genre, instrument och tidsepok? Vad händer om eleverna lär sig spela en låt med tre ackord efter en termin och de tidigare ansåg det omöjligt eftersom de inte anser sig själva att vara musiker?

Vi har här beskrivit några exempel på hur en lärare kan utmana ett statiskt tankesätt hos elever och bidra till en förändring mot ett mer dynamiskt. Vi anser att en skicklig pedagog, med stöd av anpassade ämnesdidaktiska verktyg och personlig erfarenhet i klassrummet, även kan hitta andra sätt att göra detta. Det som vi ser som centralt är att läraren själv också har ett dynamiskt tänkesätt – en tro på att hen kan bidra till att skapa en positiv musikalisk identitet genom sin undervisning.

Vi har tidigare förklarat hur intervjupersonerna beskrev musiker och artister, alltså någon som bland annat spelar ett instrument och/eller sjunger, spelar in låtar och som har musiker/artist som sin jobbtitel. Vissa av dessa aspekter är inte möjliga att tillämpa inom skolans ramar; det är till exempel svårt att få en elev att associera sig med ordet ”musiker” om den tänker att detta enbart är en professionell titel. Men andra punkter är mer realistiska att jobba med: instrumentspel och sång, inspelning och ensemblespel kan (och bör) vara en central del av musikämnet. I synnerhet skulle inspelning av kunna musik hjälpa eleverna med att bilda en mer positiv musikalisk identitet, eftersom detta var en återkommande aspekt under intervjuerna.

Att ladda upp elevernas inspelade musik på offentliga streamingtjänster är tyvärr inte lämpligt, eftersom offentliggörande innebär en väsentlig etisk problematik. Men många svenska skolor har numera en egen, stängd digital infrastruktur, genom till exempel Microsoft Teams eller Google Classroom, vilka ger möjligheten att ladda upp elevers inspelningar inom säkrare ramar. Så klart medbringrar detta också en viss problematik, men å andra sidan kan en bra inspelning som medelever och föräldrar kan lyssna på ge elever en bemästringskänsla och mer positiv musikalisk identitet. Detta skulle i sin tur kunna leda till förbättrad motivation över lag.

### 5.6.1 ”Räknas” musicerandet i skolan?

Danielsson (2012) beskrev en krock mellan musiken som eleverna gjorde i skolan, som beskrivs som ”enkel”, jämfört med den som de lyssnade på under fritiden, som var ”svår”. Man kan därför fråga sig om utökad inspelning av musik i skolan skulle ”räknas” av eleverna vad gäller deras musikaliska identiteter; flera av våra intervjupersoner beskrev trots allt musicerandet i skolan som något annat än professionellt musicerande. Det är dock inte säkert att denna distinktion kommer förhålla sig statisk. Teknologiska framsteg skulle kunna minska den upplevde kvalitetsskillnaden mellan musiken i och utanför skolan, vilket i sin tur skulle kunna hjälpa eleverna med att utveckla en positiv musikalisk identitet.

Ed. upplevde som tidigare nämnt en positiv musikalisk identitetsutveckling under terminens gång. Mellan våra två intervjuer fick hen regelbundet sång- och körlektioner. När vi bad hen om att förklara vad en musiker är fick vi följande svar: ”Jag har ändrat lite uppfattning, för att förut tyckte jag mest att det var de som gjorde låtar och sådant som man kunde lyssna på Spotify” och senare ”nu tänker jag mer att alla som sjunger är en sorts musiker”.

Medvetenhet kring vilka ord som eleverna och vi som lärare använder kan också vara en väg till att stärka elevernas musikaliska identitet. Eftersom en del av våra intervjupersoner använde ”artist” och ”musiker” som synonymer skulle det kunna gynna undervisningen att få elever att reflektera kring dessa ord och deras innebörd, till exempel genom en diskussion i klassen. Om eleverna upplever att ”musiker” enbart är en professionell titel, eller att en person bara kan kalla sig det om hen laddar upp musik på streamingtjänster, så är det inte realistiskt för de flesta av dem att kunna identifiera sig med ordet. Men om vi behandlar ”musiker” och ”artist” som separata ord med olika innebörd, där ”musiker” blir en mer allmän beskrivning av någon som spelar ett instrument eller sjunger medan ”artist” täcker de mer professionella aspekterna, kan detta leda till större identifikation med ”musiker”. Detta skulle i sin tur kunna hjälpa eleverna med att utveckla en mer positiv musikalisk identitet. Som vi såg med Ed. så kan en sådan förändring ske över relativt kort tid, och det vore intressant att utforska om till exempel Na. eller El. också skulle kunna ändra sig genom en upplevd semantisk förändring av ordet ”musiker”.

### *5.7 Den framtida effekten av elevernas musikaliska identitet*

Det är viktigt att inte bara tänka på elevernas nuvarande utbildning och hur den skulle kunna påverkas och förbättras av en positiv musikalisk identitet, utan även deras framtid. Vi har tidigare beskrivit hur Lamonts (2017) kopplade musikalisk identitet till Eriksons (1985) sista utvecklingsstadium. En elevs motivation till att musicera och engagera sig i undervisningen kan alltså ha stora effekter senare i livet, länge efter denna utbildning är avslutat. Elever som tar till sig kunskaper på musiklektionerna kan dra nytta av dem i senare utvecklingsstadier.

Att lärare eller skolledare ser på musikundervisningen som ett pyssel- eller flumämne, eller bara viktigt för elever som siktar på att vara professionella musiker, är kortsiktigt när det gäller musik och musikidentitets potentiellt långsiktiga fördelar. Värdet av detta långsiktiga musik-engagemang beskrevs av Hallam & Prince (2003). Att fokusera på och ge eleverna möjligheten att utveckla en positiv musikalisk identitet i klassrumsundervisningen skulle kunna bidra till en positiv, livslång identitetsskapande process. Till exempel kan en elev återkomma till ett instrument de har spelat i musikundervisningen senare i livet, vilket Evans & MacPherson (2017) beskrev som ett resultat av en positiv musikalisk identitet. Musicerandet kan då bidra till positiva effekter på deras välbefinnande och inlärningsprocesser. Elevens förhållningssätt till musikämnet och instrumentundervisningen kommer då att spela en viktig roll.

Vi har i denna studie lagt mycket fokus på hur en positiv musikalisk identitet kan bidra till lärande i klassrummet, men lärande är en livslång process. Det är inte nödvändigtvis avgörande hur väl elever tar till sig kunskap under själva undervisningstillfället. Ibland krävs livserfarenhet för att en person skall kunna tillgodogöra sig kunskap.

## 5.8 Föreslag för vidare forskning

Då denna studie var mycket begränsad så är det möjligt att påpeka områden som kan förbättras med flera resurser och vidare forskning. Framför allt är tidsaspekten något som kan och bör utforskas i större utsträckning; ett par månader är förmodligen inte tillräckligt mycket för att regelbundna musiklektioner skall kunna ha en stor effekt på elevernas uppfattning av sin identitet. Lamont (2017) har, som tidigare nämnt, forskat på detta i Storbritannien, men en motsvarande studie har inte blivit utförd i Sverige än. Lamonts forskning ägde också rum innan streamingtjänster blev så stora och allmänt använda som de är i nuläget. Som tidigare nämnt misstänker vi att dessa tjänster har haft en effekt på bildningen av musikalisk identitet som tidigare forskning av naturliga orsaker inte har kunnat visa på.

Att forska på effekten av lärares inflytande på elevernas musikaliska identiteter och om detta inflytande är långsiktigt eller tillfälligt vore också intressant att titta närmare på. I kontexten av könsroller och sociokulturella värden skulle detta kunna hjälpa musiklärare att bedöma var deras tid och resurser bör användas. I förlängningen skulle detta även kunna bidra till större diskussioner kring musikutbildningens roll i samhället.

Urvalet intervjupersoner i vår studie var inte könsmässigt representativt, vilket gjorde att potentiella könsskillnader inte kunde komma fram. Detta är en naturlig dimension att forska vidare kring och som andra studier skulle kunna belysa. Avsaknaden på transparens kring streamingtjänsters algoritmer är också ett område som behöver att belysas ytterligare. Den forskning som existerar i nuläget skapar oro kring effekterna streamingtjänster kan ha på likabehandling över tid. Vidare forskning kan lägga grunden för rättsliga beslut som kan skydda om vårt samhälles demokratiska värden.

## 6. Referenser

- Baker, C., Brandt Andreason, M., & Ging, D. (2024). *Recommending Toxicity: The role of algorithmic recommender functions on YouTube Shorts and TikTok in promoting male supremacist influencers*. Dublin City University. <https://antibullyingcentre.ie/wp-content/uploads/2024/04/DCU-Toxicity-Full-Report.pdf>
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., s. 179–192). Liber.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5 uppl.). Gyldendal akademisk.
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan: Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:527517/FULLTEXT03>
- Erikson, E. H. (1985). *Den fullbordade livscykeln*. (M. Edgardh, Övers.). Natur & Kultur. (Originalutgåvan publicerad 1982)
- Evans, P., & MacPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. I R. MacDonald, D. Miell, & D. J. Hargreaves (Red.), *The Handbook of Musical Identities* (s. 213–231). Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2010). Strong experiences with music. I P. N. Juslin & J. A. Slodoba (Red.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (s. 547–574). Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi: En introduktion*. Gidlunds förlag.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20, 2–22.
- Hallam, S. (2010). Music Education: the role of affect. I P. N. Juslin & J. A. Slodoba (Red.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (s. 791–818). Oxford University Press.
- Hallam, S. (2017). Musical Identity, Learning, and Teaching. I R. MacDonald, D. Miell, & D. J. Hargreaves (Red.), *The Handbook of Musical Identities* (s. 475–492). Oxford University Press.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (K. Ashing, Övers.; 1 uppl.). Natur & Kultur. (Originalutgåvan publicerad 2009).
- Hattie, J., & Donoghue, G. (2018). A model of learning – optimizing the effectiveness of learning strategies. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorist. In their own words* (2 uppl., s. 97–113). Routledge.
- Hemström, J. (2020). *Musikalisk identitet innanför skolans väggar* [C-uppsats, Lunds universitet]. DiVA. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=9011679&fileOid=9011684>
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (3 uppl.). Natur & Kultur.
- IFPI. (2023). Engaging with music. IFPI. [https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2023/12/IFPI-Engaging-With-Music-2023\\_full-report.pdf](https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2023/12/IFPI-Engaging-With-Music-2023_full-report.pdf)

- Johnson, D. (9 mars 2021). *Is Dropbox secure? Here's how Dropbox has improved its security measures, and what you can do to protect yourself*. Business Insider. <https://www.businessinsider.com/guides/tech/is-dropbox-secure?op=1>
- Lamont, A. (2017). Musical Identity, Interest, and Involvement. I R. MacDonald, D. Miell, & D. J. Hargreaves (Red.), *The Handbook of Musical Identities* (s. 176–231). Oxford University Press.
- Latour, B. (2011). Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist. *International Journal of Communication*, 5, 796–810. University of Southern California.
- Leifler, E. (2020). *Lärarprofession – från VFU till eget klassrum*. Liber.
- Leijonhufvud, S. (2018). *Liquid Streaming: The Spotify Way to Music* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. DiVA. <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1171660/FULLTEXT01.pdf>
- Leu, P. (29 maj 2022). *Most used digital music services in Sweden as of May 2022*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/738713/most-used-digital-music-services-in-sweden>
- MacDonald, R., Miell, D., & Hargreaves, D. J. (2017). The changing identity of musical identities. I R. MacDonald, D. Miell, & D. J. Hargreaves (Red.), *The Handbook of Musical Identities* (s. 3–23). Oxford University Press.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. [https://web.stanford.edu/~hazelm/publications/1986\\_Markus%20&%20Nurius\\_PossibleSelves.pdf](https://web.stanford.edu/~hazelm/publications/1986_Markus%20&%20Nurius_PossibleSelves.pdf)
- O'Neill, S. A. (2017). Young people's lives: Learning Ecologies, Identities and Connectedness. I R. MacDonald, D. Miell, & D. J. Hargreaves (Red.), *The Handbook of Musical Identities* (s. 79–104). Oxford University Press.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet – Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142586/FULLTEXT01>
- Scherer, K. R., Zentner, M. R., & Schacht, A. (2002). Emotional states generated by music: an exploratory study of music experts. *Musicae Scientiae, Special issue 2001–2*, 149–171.
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- Skolverket. (2018). *Digitaliseringen i skolan - möjligheter och utmaningar*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2018/digitaliseringen-i-skolan---mojligheter-och-utmaningar?id=3971>
- Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik – Grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9915>
- Skolverket. (29 april 2024a). *Timplan för grundskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>
- Skolverket. (2024b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13074>
- Skolverket. (18 april 2024c). *Anordna lokalt tillval i grundskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-lokalt-tillval-i->





## 7. Bilagor

### Bilaga 1: Ansökan om tillstånd från vårdnadshavare

2024-09-11

Hej!

Vi är Knut Olav Rygnestad och Seán McDaid och önskar att intervjua ditt barn i samband med vårt kandidatarbete inom musikpedagogik på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Vårt arbete handlar om barns identitet och hur den relaterar till musik, samt hur denna relation kan förändra sig över några månader med regelbunden musikundervisning. Genom att undersöka detta hoppas vi få en bättre syn på hur barn i högstadiets identitet påverkas av musikundervisning. Knut gjorde VFU (verksamhetsförlagd utbildning) på [REDACTED] under våren och tycker att det vore väldigt intressant att kunna samtala med barn i deras musikklasser för detta kandidatarbete.

Vi önskar intervjua ditt barn två gånger: en gång nu tidigt i terminen, och en gång till mot slutet av november. Intervjuerna kommer vara max 15 minuter långa och hända på skolan i samarbete med deras musiklärare [REDACTED], som så klart kommer finnas i närheten under intervjuernas gång. Vi har tre centrala teman som vi önskar att samtala kring: ditt barns självbeskrivna identitet i nuläget, hur hen skulle beskriva en musiker och hur hen ser på en koppling mellan deras identitet och musik. Det kommer vara en öppen diskussion, där inga svar är rätt eller fel. Vi behöver göra ljudinspelningar av intervjuerna för att senare kunna göra analyser, men dessa kommer raderas när vår uppsats är klar. Ditt barn kommer anonymiseras.

Vi har fått tillstånd från skolledningen till att göra intervjuer, så om det går bra för dig att vi intervjuar precis ditt barn som beskrivit så hoppas vi att du kan ge oss tillstånd att göra detta genom att fylla in nedanstående fält och returnera. Ditt barns deltagande kommer vara ovärderligt för oss, eftersom vi bara genom samtal med hen kan lära mer om kopplingen mellan musikutbildning och identitet!

---

Barnets namn

---

Vårdnadshavarens namn

Jag ger tillstånd till att mitt barn intervjuas i samband med detta kandidatarbete (kryssa):

Med vänliga hälsningar,  
Knut Olav Rygnestad och Seán McDaid.