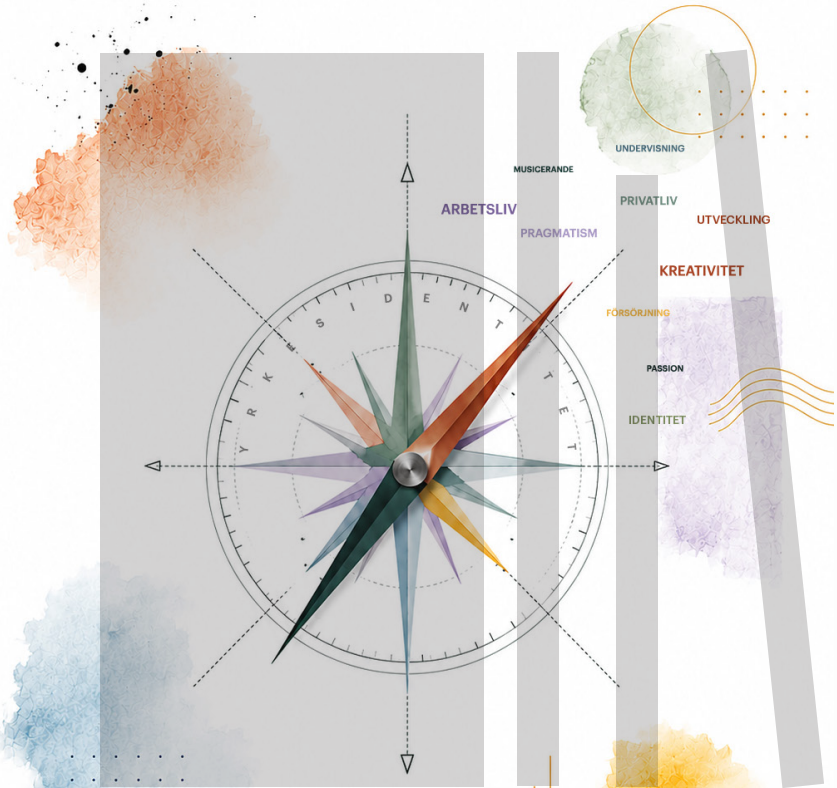
KMH Kungl. Musikhögskolan



Mika Pohjola

I KLÄM MELLAN PASSION OCH PRAGMATISM

En studie om musiklärarstudenter
i orienteringen mot en yrkesidentitet

I KLÄM MELLAN PASSION OCH PRAGMATISM

En studie om musiklärarstudenter i orienteringen mot en yrkesidentitet

I kläm mellan passion och pragmatism

En studie om musiklärarstudenter i orienteringen mot en yrkesidentitet

Mika Pohjola

LUNDS UNIVERSITET

KMH Kungl. Musikhögskolan

Copyright Mika Pohjola
Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences
ISBN 978-91-90206-15-7 (tryckt publikation)
ISBN 978-91-90206-16-4 (pdf/elektronisk publikation)
ISSN 2002-6323

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:
www.ht.lu.se/serie/lses
skriftserier@ht.lu.se
KUNGL. MUSIKHÖGSKOLAN I STOCKHOLM
www.kmh.se

Omslag: Cecilia Sörbom Österholm
Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2026

Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se
MADE IN SWEDEN

ABSTRACT

Preservice music teachers often enter teacher education with extensive experience of musical practice developed long before their formal pedagogical training. Previous research has frequently described the relationship between musicianship and teaching as characterized by tension, duality, or conflict, while less attention has been paid to how students themselves negotiate this relationship in everyday educational contexts. This dissertation examines how musical practice and motivation contribute to the development of a professional identity among preservice music teachers in Sweden.

The study aims to explore how preservice music teachers relate their ongoing musical activities to their emerging professional identity and how motivational processes shape this orientation toward the teaching profession.

A qualitative research design was employed, based on semi-structured interviews with preservice music teachers in the final stage of their education. The analysis draws on perspectives from Ryan and Deci's self-determination theory, focusing on how the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness support or constrain students' motivation and identity development.

Findings reveal that while some students manage to sustain their musicianship as an integral part of their developing professional identity, others struggle to reconcile their artistic ambitions with the structured frameworks of teacher education. The study also discusses how motivational factors, individual pedagogical orientations, and social environments influence students' perceptions of their future careers.

The study highlights how aspiring music teachers continuously negotiate between personal commitment to music and pragmatic considerations concerning education, work, and long-term sustainability. Professional identity emerges as a continuous motivating interplay between musical activities, pedagogical experiences, and practical constraints, rather than as an opposition between separate musician and teacher identities. As a whole, the dissertation contributes to a better understanding of how professional identities are constructed by the students themselves as individuals, in relation to their music teacher education and envisioned professional life.

Keywords: Motivation, music teacher education, musical identity, musicianship, preservice music teachers, self-determination theory

FÖRORD

Då doktorandtjänsterna inom forskarskolan ROCIT (Research on Collaboration in Teacher Education) utlystes tidigt på våren 2022, var min första tanke att jag skulle kunna byta karriärinriktning mot något lite lugnare än daglig undervisning på Kungl. musikhögskolan. Vilket misstag! Lugnare blev det inte och inom ett halvår hade jag insett att jag var på ett intensivt spår som för varje dag blev svårare, tyngre och till slut omöjligt att ge upp, främst på grund av den redan passerade energiåtgången.

Under dessa studieår har jag upprepat samma mantra till mina icke-disputerade vänner om att ”jag inte är helt säker på att jag kan rekommendera doktorandstudier till någon”. Det är nämligen så att ju längre jag kommit i studierna liknar de allt mer mina flera decennier långa musikstudier, alltså att känslan av att kunna något blir bara sämre för varje vecka. Någon kanske skulle se det som ett positivt tecken om att man då ”verkligen” kan något, men om upplevelsen inte är den, enligt vem och vilken utgångspunkt blir den bättre? Visst är det roligt också att hålla på. Åtminstone vore det kulturellt en bra sak att säga.

Jag minns också en regel som lärare att man inte bör överösa en student med nya frågor och problem när första rundan av uppgifter är lösta. Den principen verkar ha försvunnit för länge sedan för mig som doktorand. Varje gång en uppgift eller ett problem i studierna lösts, har det medföljt fem nya problem; oftast har de dykt upp från – upplevelsemässigt – ”ingenstans” och jag börjat tänka om: tänk om jag istället inte ”fixat” de tidigare problemen i avhandlingen, skulle jag ha sparat mig från de efterföljande problemen? Nämen så funkar det ju ändå inte. Det kallas väl för utveckling.

Då jag blev antagen till denna doktorandutbildning, började jag fundera på vad jag var intresserad av att forska i. Jo, musikteori intresserade mig mycket, kanske något i stil med musikteoretisk praxis hos musiklärarstudenter? Jag trodde det skulle bli enkelt, för musikteori var jag bra på. Återigen ett stort misstag.

Under mitt första år inom forskarskolan ROCIT koncentrerade jag mig på musikteori och notationspraxis, för att sedan märka att det fanns en större kontext i det sammanhanget, *identiteter: Musikläraridentitet*, *musikeridentitet*, *musiklärarstudent-identitet*, med en gemensam term, *musikalisk identitet*. Hur förhandlar studenterna förhållandet mellan musikläraridentitet och musikeridentitet? Det blev utgångspunkten för min första pilotstudie och dess intervjuguider och datainsamlingar.

I början av det tredje året inom ROCIT valde jag också att förenkla begreppen något. Tidigare hade jag använt mig av flera olika identitetsbegrepp, men detta visade sig vara problematiskt eftersom jag inte med säkerhet kunde veta om musiklärarstudenterna

kategoriskt identifierade sig med flera identiteter inom musik, särskilt som musiker. Istället valde jag att fokusera på musikläraridentiteten, en tolkning som baserades på deras utbildningskontext. Musikläraridentiteten var alltså inte en självständig kategori de själva nödvändigtvis använde, utan en analytisk konstruktion från min sida, grundad i det faktum att dessa studenter befann sig i en lärarutbildning med inriktning mot musik och snart skulle de examineras som lärare. Denna förenkling gjorde det möjligt att tydligare analysera deras identitetsutveckling utan att tillskriva dem multipla roller eller självbilder som kanske inte överensstämde med deras egen förståelse av sig själva.

Vidare under studiernas gång valde jag – eller blev tvungen, hur man än vill se på det – att avgränsa ämnet och fokusera på relationen mellan musiklärarstudenternas musikaliska verksamhet och deras yrkesidentitet, med *motivation* som en drivkraft, samtidigt som jag tonade ner undervisningsmetoderna och de faktorer som påverkar själva undervisningen. Genom denna inriktning framträdde en spänning mellan passion och pragmatism. Hur denna dynamik sedan konkret transformerades till en bild av en mer mångfacetterad verklighet, presenteras senare.

Det kan låta som om jag varit självständigt väldigt ”duktig” under denna process. Jag vill betona att detta projekt är allt annat än auto-didaktik. I detta sammanhang vill jag tacka stort framför allt min huvudhandledare, Prof. Erkki Huovinen, som på flera språk handlett mig med vilka än mina behov för stunden varit. Ibland har det handlat om ett psykologiskt bekräftande mejl, ibland flera timmar långa möten där vi vänt och vridit på forskningsfrågorna, och allt däremellan. Många spontana lunchmöten har han också ställt upp på, och alltid med välavvägda kommentarer, utmaningar och förslag. Men kanske det viktigaste att nämna här är att han hela tiden trott på mig, detta arbete och att dess slutresultat kommer att bli bra. Utan hans dedikerade hjälp och ibland även ärligt hårda kommentarer hade jag givit upp för länge sedan.

Min bihandledare, Prof. Per Lindqvist, har också sett till att jag håller en sund akademisk relation till texten, att jag inte spekulerar där det inte finns anledning och se till att mina resonemang håller. Jag vill tacka honom även för att han haft telefonlinjen öppen och varit tillgänglig när jag undrat över allt från pyttesmå detaljer till stora helheter i arbetet. Han har också alltid resonerat på min nivå och aldrig gått händelserna i förväg i processen.

Diskutanterna under viktiga ”hållpunkter” har under processens gång bidragit med väsentlig hjälp: PhD Åsa Bergman bidrog på mitt planeringsseminarium bland annat med förslag på väsentlig svensk litteratur inom musikpedagogik vilka breddade mitt bakgrundskapitel; PhD Lena Ostendorf triggade igång efter mittseminariet en rejäl nerbantning av resultatkapitlen och visade en kritisk hållning till mina dåvarande val av teoretiskt ramverk; under slutseminariet gav PhD Karl Asp mig en ovärderlig bild om hela arbetet från en utomstående läsares synvinkel, och vilka poäng som behövde tydliggöras, något som under arbetets gång blivit allt svårare för mig själv att identifiera.

Jag vill därutöver tacka mina doktorandkolleger inom ROCIT: Manuel Ahlqvist, Johan Börelius, Linnéa Khodiar, Mergim Krasniqi, Petra Lundberg Bouquelon, Bodil Merkel och Sara Nilsson Mohammadi för kollegial närvaro och bra diskussioner under kurserna och internaten; lärarna i ROCIT: Prof. Cecilia Ferm Almqvist, Prof. Guadalupe Francia, Prof. Roger Johansson, Prof. Ida Lidegran, Prof. Elisabet Nihlfors, Prof. Arnold Pears, Prof. Susanne Pelger, Prof. Daniel Sundberg, PhD Emil Bertilsson, PhD Jens Gardesten, PhD Anne Harju, PhD Henrik Hegender, PhD Daniel Nordholm och inte minst PhD David Örbring som varit till stor praktisk hjälp under hela utbildningen; doktorandkolleger på KMH under forsknings-seminarierna: PhD Kaja Korošec, PhD Hans Lindetorp, PhD Olof Misgeld, PhD Mattias Sköld, PhD Maria Timoshenko-Nilsson, PhD Sheng-Ying Isabella Weng, Johan Fröst, Torbjörn Gulz, Jonatan Lindner, Sofia Nygren, Mattias Petersson och Incca Rasmusson för läsningar och deras egna texter som givit mig både inspiration och bidragit till en kollektiv kämpaanda; lärar- och personalkollegerna på KMH: Prof. Henrik Frisk, Prof. Jan-Olof Gullö, Prof. Eva Bojner Horwitz, PhD Anna Backman Bister, PhD Annika Falthin, PhD Per-Henrik Holgersson, PhD Susanna Leijonhufvud, PhD Johan Nyberg, PhD Mikael Persson, PhD David Thyrén, Ola Bengtsson, Hans Gardemar, Håkan Goodhe, Juhani Hemmilä, Marcus Lindh, Markus Sjöberg, Evelina Sköld, Bengt Stark, som alla varit i mina mörkaste tider inspirerande stöd, och som jag fortsättningsvis ser som en förebild *när jag väl får min frihet tillbaka*.

Det är också viktigt att nämna att mina musikerkolleger och vänner varit avgörande för att jag kommit till denna punkt, och att jag kunnat anta ett omfattande projekt som detta. Först och främst ett speciellt tack till Johanna Grüssner som jag musicerat med i över trettio år och som tålmodigt väntat medan jag upprepat mig genom att säga att mitt huvud inte är inställt på att musicera och göra inspelningar medan doktorandstudierna pågår. Jag ska göra upp för detta, jag lovar! Därutöver andra musiker och vänner längs med åren: David Ambrosio, Björn Arkö, Laura Arpiainen, Roberto Dani, Mark Ferber, Andreas Fliflet, PhD Kerstin Frödin, Rigmor Gustafsson, Hilde Halvorsrød, Sören Hermansson, Prof. Fernando Huergo, Denise Lagercrantz, Chrichan Larson, Andriy Makarenko, Jonas Malmström, Vanessa Maury, Ben Monder, Yulia Musayelyan, Mirja Mäkelä, Ivo Nilsson, Eva Olofsson, Marian Pereira, Tuva Pettersson, Pekka Pylkkänen, Jerome Sabbagh, Prof. Felipe Salles, Michael Saxén, Jill Seifers (vif), Jutta Seppinen, Kyle Struve, Prof. Ida Toivonen, Marcus Torén, Eeppi Ursin, PhD Theresa Vincent; och allra sist min mamma Anneli Trüstedt, mostrarna Anne-Maj Hirvelä, Annika Hirvelä, kusinerna Antti Pohjola, Johanna Pohjola, alla ”nya” kusinerna Penttilä och min pappa Heikki Pohjola som lämnat tiden. Ni har möjliggjort vem jag är idag och vilka livsspår som varit möjliga för mig under årens gång.

Tack även till dig som läsare, för att du har intresse för denna avhandling. Hoppas den bidrar på något sätt till den helhet av din förståelse om musiklärarstudenter som du redan har.

Mika Pohjola, i Stockholm, augusti 2026

Arvidille, isin musselille,
jonka kanssa musseloiminen
on niin paljon hauskempaa
kuin tämän työn kirjoittaminen.

Innehåll

1. Horisonten 1

2. Rötter och spår 6
- 2.1 Musik i ungdomen 6
  - 2.1.1 Från lyssning till eget spel och välmående 7
  - 2.1.2 Målmedveten övning och socialt lärande 9
  - 2.1.3 Motivationsfaktorer i övningsvanor 13
- 2.2 Musiklärarutbildning 14
  - 2.2.1 Från musicerande till musiklärare 14
  - 2.2.2 Reformer 18
  - 2.2.3 Studiemotivation och avhopp 21
- 2.3 Yrkesutveckling 22
  - 2.3.1 Tillfälliga och integrerade identitetskonstruktioner 22
  - 2.3.2 Utmaningar och strategier 25
  - 2.3.3 Via motivation till yrkesidentitet 28
- 2.4 Kritik och forskningsluckor 31
- 2.5 Summering 33

3. Linsen och kartan 35
- 3.1 Identitetsteorier 35
  - 3.1.1 Bakgrund 36
  - 3.1.2 Musikalisk identitet 37
  - 3.1.3 Yrkesidentitet 41
- 3.2 Självbestämmandeteorin 43
  - 3.2.1 Historisk överblick 44
  - 3.2.2 Autonomi, kompetens, samhörighet 47
  - 3.2.3 Inre och yttre motivation 49
  - 3.2.4 Två miniteorier 51
  - 3.2.5 Expansion till olika forskningsfält 52
  - 3.2.6 Kritik och kontroverser 54
- 3.3 Summering 56

4. Belysning 58
- 4.1 Problemställningen 58
- 4.2 Syfte, forskningsfråga och delfrågor 59

5. TEKNIK OCH REDSKAP 62
5.1 Forskningsdesign 62
5.2 Pilotstudie 64
5.2.1 Genomförande 64
5.2.2 Justeringar inför huvudstudie 65
5.3 Datainsamling 66
5.3.1 Deltagare 67
5.3.2 Planering 68
5.3.3 Första intervjun 70
5.3.4 Andra intervjun 71
5.4 Dataanalys 73
5.4.1 Transkription 73
5.4.2 Analysprocess 73
5.4.3 Teorin som empirins verktyg 77
5.5 Skrivprocess 81
5.6 Studiens meningsfullhet 82
5.6.1 Tillförlitlighet 82
5.6.2 Reflexivitet 83
5.7 Etiska överväganden 84
5.7.1 Videoinspelning 84
5.7.2 Försvårande av identifiering 85
5.7.3 Internet och förvaring 86

6. MUSIKALISK VERKSAMHET 87
6.1 Under förutbildning 87
6.1.1 Hungern efter musicerande 88
6.1.2 Strategisk utveckling 90
6.1.3 Summering 92
6.2 På högskolan 92
6.2.1 Minskat musicerande 93
6.2.2 Musicerande utanför högskolan 96
6.2.3 Summering 99
6.3 Utövandets inriktningar 100
6.3.1 Situerad övning 100
6.3.2 Pedagogisk fördjupning 104
6.3.3 För eget bruk 106
6.3.4 Summering 108

7. UTBILDNINGEN 110
7.1 Karriärvalet 110
7.1.1 Lärarförebilder 111
7.1.2 Stabilt yrkesliv 115
7.1.3 Summering 116
7.2 Målsättningar 117
7.2.1 Kvalifikation som lärare 118
7.2.2 En framtid som forskare 121
7.2.3 Bildning 124
7.2.4 Summering 126
7.3 Verksamhetsförlagda utbildningens betydelse 128
7.3.1 Mötet med verkligheten 128
7.3.2 Organisatorisk inblick 130
7.3.3 Dörren till yrket 131
7.3.4 Summering 132

8. YRKET 134
8.1 Pedagogiska orienteringar 135
8.1.1 Vägvisare 135
8.1.2 Kollaboratör 137
8.1.3 Trygghetsskapare 139
8.1.4 Summering 143
8.2 Tvekan och krav 145
8.2.1 Prestationsångest 146
8.2.2 Anställningskrav 148
8.2.3 Summering 150
8.3 Prioriteringar 151
8.3.1 Ekonomisk trygghet 151
8.3.2 Inspirerande arbetsmiljö 154
8.3.3 Summering 157

9. SPEGLINGAR OCH TOLKNINGAR 159
9.1 Reflektioner efter analyserna 159
9.1.1 Om musikalisk verksamhet 159
9.1.2 Om utbildningen 162
9.1.3 Om yrket 165
9.1.4 Musiker- och lärarkarriär nu och då 168
9.2 Passion och pragmatism 169
9.2.1 Från det fria till det strukturerade 170

9.2.2 Bortom dubbelhetens paradigm 171
9.2.3 Motivation i riktning mot yrkesidentitet 174
9.2.4 Yrkesidentitet och samhällets behov 180
9.3 Begränsningar och framtida forskning 182
9.4 Vad visar studien – egentligen? 185
9.5 Ekon från fältet 187

KÄLLOR OCH LITTERATUR 188

UNDERLAG OCH KOMPLETTERANDE MATERIAL 200
Bilaga 1 – Intervjuguider 200
Intervju 1 200
Intervju 2/Stimulated recall 201
Bilaga 2 – Samtyckesblankett 202
Bilaga 3 – Exempel på protokoll och transkription 203
Exempel på tidsprotokoll av VFU-lektion 203
Exempel på transkription 204

1. HORISONTEN

”Om 40–50 år dör jag”, sa Antonia, en musiklärarstudent, med ett snett leende och en lätt ironisk ton. Hon syftade på varför hon spelar sju instrument, varför hon ständigt övar på sitt gehör, och varför hennes musikaliska kunskaper måste underhållas: tiden är knapp, och det finns ett behov att använda den väl. Att vara involverad i musik på olika sätt är inte bara ett intresse, utan en existentiell angelägenhet, i något som kan definieras som passion. Samtidigt utbildar hon sig till musiklärare – ett yrke som ofta förknippas med struktur, ansvar och krav, vilka sammanfattande kan definieras som pragmatiska faktorer. I denna spänning – mellan musikens passion och yrkets och livets pragmatism – formas blivande musiklärare idag.

Flera tidigare studier har beskrivit musikläraridentiteten i termer av dubbelhet (Ballantyne et al., 2012; Pellegrino, 2015; Sieger, 2016) eller konflikt (Bouij, 1998). Utgångspunkten är alltså att musikläraruttbildningen ställer inte bara krav på pedagogisk skicklighet, utan inbegriper också en förhandling av lärarstudenternas musikaliska färdigheter. Att bli en musiklärare handlar således om om att kombinera eller eventuellt separat studera två spår, egen musikalisk verksamhet och utveckling av musikläraridentitet. Eller om – och i så fall hur – dessa två spår flätas samman i studenternas förståelse av vem de är och vem de håller på att bli?

Denna studie väljer en något annorlunda infallsvinkel. Den utgår från studenternas egna berättelser om hur de beskriver sitt musikaliska utövande och hur detta utövande kan tänkas samverka med deras föreställningar om undervisning och framtid i yrket. Problemställningen utgår därför från spänningen mellan musiklärarstudenters etablerade musikaliska verksamhet och den yrkesidentitet som utvecklas inom och efter musikläraruttbildningen och inför det kommande läraryrket. Studenterna bär ofta med sig en långvarig identitetsskapande relation till musicerande, samtidigt som utbildningen och arbetslivet ställer krav på pedagogisk förmåga, organisatoriskt ansvar och anpassning till skolans och arbetslivets villkor. Studien fokuserar därför på hur studenter själva förhandlar relationen mellan musikalisk verksamhet (inklusive undervisning) och de pragmatiska villkor som de uppfattar prägla sitt framtida yrkesliv.

Genom att analysera musiklärarstudenters egna erfarenheter och motivation syftar studien också till att bidra med en förståelse av musikläraruttbildningens villkor och dess betydelse för studenternas identitetsarbete och framtida yrkesorientering. Studien bygger på intervjuer med tretton musiklärarstudenter som befinner sig i slutet av sin utbildning. Genom deras berättelser synliggörs de verksamheter, motiv och vägval som formar vägen mot yrkeslivet. Samtidigt kan det tänkas att det inte finns en enkel motsättning mellan det konstnärligt offentliga och det pedagogiska.

Som huvudsaklig teoretisk referensram används självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2017), med särskilt fokus på hur upplevelsen och behovet av autonomi, upplevd kompetens och samhörighet påverkar motivationen i processen mot en yrkesidentitet. Begreppet *autonomi* innebär upplevelsen av att kunna agera utifrån egna val och värderingar, snarare än tvång. *Kompetens* handlar om att känna sig effektiv och kapabel att bemästra uppgifter och utveckla sina färdigheter, ofta stärkt genom positiv feedback. *Samhörighet* avser behovet av att känna sig socialt förankrad och delaktig i en gemenskap. När dessa tre behov tillgodoses, ökar motivation och engagemang, medan brist på stöd kan leda till minskad motivation (se Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017, kap. 3 & 4). Motivationen – vare sig den är yttre eller inre eller något mittemellan – blir i denna studie ett verktyg för att uppnå en yrkesidentitet. Frågan tycks inte endast vara hur utbildningen formar lärarstudenterna, utan hur studenterna själva deltar och *bidrar* i formandet, och i vilken grad utbildningen erbjuder utrymme för detta deltagande.

I denna avhandling används inte begreppet kompetens i betydelsen formell behörighet, examen eller objektivt fastställda färdigheter, utan i linje med självbestämmandeteorins förståelse av begreppet som upplevd förmåga. Med kompetens avses här individens erfarenhet av att kunna hantera uppgifter, möta utmaningar och uppleva effektivitet i sitt handlande. Det handlar således om en subjektiv och situationsbunden upplevelse av att ”klara av”, snarare än om ett mått på yttre erkännande eller certifierad kunskap (Ryan & Deci, 2017). Kompetens blir därmed nära kopplad till feedback, progression och möjlighet att personligt erfara utveckling över tid.

Att förstå det eventuellt spänningsfyllda förhållandet mellan passion och pragmatism kan tänkas vara relevant för lärarutbildare och utbildningsplanerare, men också för musiklärarstudenterna själva. Yrkesidentitet kan också tänkas att vara en kontinuerlig utvecklingsprocess, där individens erfarenheter, utbildningens struktur och samhällets förväntningar samverkar. I den kontexten kan dilemmat undersökas från tre temporala utgångspunkter: upplevd dåtid (tidigare musikstudier, avsnitt 6.1); nutid (nuvarande musikalisk verksamhet, avsnitt 6.2–6.3 samt lärarutbildningen, kapitel 7); och framtid (yrket, kapitel 8).

Under mina doktorandstudier har jag ofta stött på begreppet *musikeridentitet* i olika sammanhang – såväl i vetenskapliga artiklar som i avhandlingar och kurslitteratur inom musikpedagogik och musikpsykologi. Det är ett begrepp som förekommer frekvent i forskning om musikaliskt lärande och professionsutveckling, och som ofta används för att beskriva individers självbild i relation till musik.

Det faktum att informanterna spelar eller sjunger musik inom eller utanför utbildningen innebär inte automatiskt att de identifierar sig som musiker, vare sig på hobbynivå eller framför allt i professionell mening (se även Hargreaves & Lamont,

2017; Hargreaves et al., 2017). Begreppet *musiker* bär på vissa konnotationer och förväntningar som inte nödvändigtvis speglar informanternas upplevelser, prioriteringar eller självförståelse. Innan det är klarlagt hur de själva talar om sin relation till musik och vilken roll musik spelar i deras identitet, finns det enligt min mening i denna studie en risk med att alltför tidigt applicera en färdig begreppsram som musikeridentitet.

Begreppet *musikalisk identitet* har under de senaste 15–20 åren fått en bredare tolkning än tidigare. I västerländska kulturer associeras termen ”musiker” traditionellt med att skapa musik, spela instrument eller sjunga. Hargreaves m.fl. (2017) föreslår dock att musikalisk identitet omfattar fler aktiviteter än de traditionellt och professionellt orienterade, såsom spel, komposition och undervisning. Detta inkluderar även att lyssna på musik och identifiera textinnehåll i låtar. Att inte använda termen ”musiker” betyder dock inte att en persons musikaliska identitet vore mindre betydelsefull. Därför ger användningen av termen musiker inte alltid en korrekt bild av en individs musikaliska identitet, särskilt inom lärande och undervisning (Hallam, 2017).

Musik spelar många olika roller i en individs identitet och beteende, även inom yrken som försäljare i musikaffär, kritiker, DJ, ljudtekniker eller producent. Musikalisk identitet utvecklas tidigare än en professionell musiklärar identitet. Enligt Roberts (2004) och Bennett och Chong (2018) brottas musiklärarstudenter med relationen mellan sina musiker- och läraridentiteter långt senare än konflikten mellan att vara studerande och utövande inom en musikalisk disciplin (Roberts, 2004; Bennett & Chong, 2018).

På grund av de skiftande tolkningar som finns av begreppen *musiker* och *musikeridentitet* använder jag i denna avhandling i första hand termer som *musicerande* eller *musikalisk verksamhet*. Detta är ett metodologiskt ställningstagande för att undvika att på förhand definiera informanternas relation till musik och i stället låta deras handlingar och egna formuleringar vara vägledande.

Begreppet *musikalisk verksamhet* (jfr ”musicking”; Small, 1998) kommer att användas här som ett samlande uttryck för de olika former av musikrelaterad aktivitet som musiklärarstudenter deltar i. Begreppet omfattar inte enbart eget musicerande, att spela instrument eller sjunga, utan även musikaliska handlingar i pedagogiska sammanhang, exempelvis när musiklärarstudenter (kommande musiklärare) spelar instrument eller sjunger i undervisningssituationer, leder ensemblearbete eller använder sina musikaliska färdigheter som en del av undervisningen. Musikalisk verksamhet kan därmed inkludera både konstnärligt och pedagogiskt orienterade aktiviteter och används som en analytisk beteckning för hur musik praktiseras i studenternas vardag, oavsett om den sker i utbildning, undervisning eller i andra sammanhang.

Begreppet *musicerande* kommer däremot att användas i en mer avgränsad betydelse och syftar i första hand på själva handlingen att spela eller sjunga musik. I denna studie avser musicerande alltså det praktiska utövandet av musik, utan att nödvändigtvis innebära offentlig konsertverksamhet eller professionell musikerverksamhet. Musicerande kan därför ske i många olika sammanhang – individuellt, i ensemble, i övningssituationer eller i informella musikaliska aktiviteter – och betraktas i denna studie främst som det konkreta utövandet att frambringa musikaliskt ljud genom spel eller sång.

I många sammanhang används begreppen *pedagog* och *lärare* synonymt. Jag vill dock göra en viktig distinktion mellan dessa två termer. Trots deras nära koppling representerar de olika roller och funktioner inom utbildningens värld, och det kan vara väsentligt att klargöra deras specifika innebörd för att undvika förvirring och skapa en tydlig förståelse för deras betydelse i den här studien.

Widholm Löfgren (2013) framhåller att begreppet pedagog kan förstås som en bredare professionell identitet än lärare, där fokus inte enbart ligger på ämnesundervisning utan också på pedagogiska strategier och relationer i lärandeprocessen. På ett liknande sätt visar Abraham (2023) att lärare kan inta flera roller som pedagoger, intellektuella och sociala aktörer, vilket betonar att pedagogisk funktion innefattar mer än den formella undervisningen och omfattar stöd för elevernas utveckling och lärande i ett vidare socialt sammanhang. La Velle (2023) problematiserar i sin tur lärarrollen i högre utbildning och framhåller att pedagogbegreppet ofta innefattar ett analytiskt och reflekterande förhållningssätt till undervisningen, där *läraren* som pedagog inte bara förmedlar kunskap utan även fungerar som mentor och handledare i studenternas lärande.

Begreppet pedagog syftar i den här avhandlingen till den ovannämnda, breda handlingen av att undervisa och överföra kunskap, oavsett om detta sker i ett formellt eller informellt sammanhang. En pedagog kan vara vem som helst som tar på sig rollen att instruera eller vägleda en annan individ. Det behöver inte vara en person med en yrkesidentitet som verkar inom organiserad utbildning, utan kan vara en person som i ett visst ögonblick överför sin kunskap eller sina färdigheter till någon annan. Exempelvis kan en förälder, en mentor eller en tränare fungera som pedagog i olika livssituationer. Fokus här ligger mer på handlingen av att undervisa snarare än den institutionella rollen eller formella utbildningen.

Å andra sidan betecknar begreppet lärare en specifik yrkesroll som kräver formell utbildning och legitimering. En lärare är en person som har genomgått en lärarutbildning och verkar inom organiserade utbildningssammanhang, såsom skolväsende, högre utbildning eller andra formella institutioner. Lärarens uppgift kan innebära, förutom att överföra kunskap, också att planera, strukturera och utvärdera undervisningen i enlighet med fastställda pedagogiska och didaktiska riktlinjer, så som

kursplaner och kursguider. Till skillnad från en pedagog, som kan verka i tillfälliga eller informella sammanhang, har läraren en mer formell och framför allt en systematisk roll inom utbildningsväsendet, vilket innebär ett större ansvar för att säkerställa elevernas lärande och utveckling över en längre tid (se Widholm Löfgren, 2013; Abraham, 2023).

I denna avhandling används därför termerna pedagog och lärare med den ovanstående distinktionen i åtanke. Det är avgörande för att förstå den rollfördelning som diskuteras i relation till musiklärarutbildningen och hur dessa begrepp kan bidra till att förtydliga de olika nivåerna och typerna av undervisning som musiklärarstudenter ställs inför under sin utbildning och framtida karriär.

Avhandlingen är strukturerad i nio kapitel. Denna inledning presenterar studiens kontext. Kapitel 2 ger en bakgrund till musiklärarutbildningens historik och sammanfattar tidigare forskning om musikalisk identitet, yrkesutveckling och motivation. Kapitel 3 introducerar det teoretiska ramverket. Det korta kapitel 4 formulerar syfte, forskningsfrågan och delfrågor. Kapitel 5 presenterar metod inklusive etiska överväganden. Kapitlen 6–8 redovisar analysen av det empiriska materialet och de resultat som framträder. I kapitel 9 besvaras forskningsfrågan samt en sammanfattande diskussion förs där resultaten sätts i relation till tidigare forskning och det teoretiska ramverket. Kapitlet avslutas med studiens huvudsakliga slutsatser, begränsningar och förslag till framtida forskning.

2. RÖTTER OCH SPÅR

För att etablera den kontext som den kommande studien vilar på, är det angeläget att först granska tidigare forskning som behandlar frågor relaterade till musiklärarstudenters musikaliska verksamhet, utbildningsvägar och motivationsfaktorer mot en identitetsutveckling. I detta kapitel presenteras relevant svensk och internationell forskning inom fältet musikpedagogik, med fokus på studier som belyser studenters musikaliska bakgrund, deras väg mot läraryrket samt de processer där musiklärar-identitet börjar ta form. Särskild uppmärksamhet riktas mot musikpedagogisk forskning som behandlar hur musiklärarstudenter förhåller sig till och balanserar sin motivation i form av musikalisk verksamhet i relation till utbildningens krav och den framväxande yrkesidentiteten. Här lyfts även relevant litteratur fram om de bakgrundsfaktorer som motiverar valet av det teoretiska ramverk som presenteras i kapitel 3.

Kapitlet om tidigare forskning är strukturerat i följande huvudsakliga delar. Inledningsvis behandlas *musik i ungdomen* (2.1), följt av en genomgång av musiklärarutbildningens historiska och samtida kontext (2.2). Därefter diskuteras *yrkesutveckling* med fokus på identitet och motivation (2.3). Avsnitt 2.4 sammanfattar kritiska perspektiv i den tidigare forskningen och identifierar centrala *forskningsluckor,* innan kapitlet avslutas med en *summering* (2.5).

2.1 Musik i ungdomen

I detta kapitelavsnitt sammanfattas relevant forskning om musicerande och musikkonsumtion under de tidiga barndomsåren, liksom om den övergång som musikelever genomgår från folkhögskola till studier vid musikhögskola. De flesta musiklärare och musiklärarstudenter på högskolenivå har någon gång varit unga musikelever i den typ av situation som beskrivs i detta avsnitt. Genom att undersöka deras tidigare musikaliska erfarenheter görs ett försök att visa hur identitet och förmåga utvecklas över tid. Avsnittet fyller därmed två syften: dels att ge en bred översikt över musiklärarstudenters både formella och framför allt *informella* musikaliska bakgrund (Green, 2002), dels att visa hur det svenska musikutbildningssystemet – från tidig ålder till högre utbildning – bidrar till att forma de musikaliska färdigheter och erfarenheter som framtida musiklärare förväntas ha med sig in i musiklärarutbildningen och vidare i yrket. Först behandlas barns och ungdomars musikaliska konsumtionsformer och tidiga musikaliska erfarenheter (2.1.1). Sedan följer en redogörelse om individuella och sociala övningsvanor (2.1.2). Avslutningsvis behandlas motivationsfaktorer i övningspraktiker (2.1.3).

2.1.1 Från lyssning till eget spel och välmående

Många studier visar att musiklyssnande är en central del av ungdomars vardag (North et al., 2000; ter Bogt, 2024; Saarikallio et al., 2020). Det sker både som en bakgrundsaktivitet (Green, 2002) och som ett sätt att uttrycka och bearbeta känslor (ter Bogt, 2024; Bergman, 2009; liknande hos Bragle & Dansereau, 2024). Green (2002) poängterar att gränsen mellan att lyssna och skapa musik är diffus, t.ex. kan man sjunga med en låt som man lyssnar på eller knacka rytmen på ett bord. Denna aktivitet brukar ske utan att den som ”skapar” dessa ljud kallar sig för musiker.

Bergmans (2009) etnografiska avhandling undersökte hur unga använder musik för att skapa identitet samt utveckla kunskaper och färdigheter i olika vardagliga sammanhang. Hon betonar musikens roll som meningsskapande och social praktik, och att musiklyssnande ofta sker i specifika sociala sammanhang, till exempel i hemmet, i kaféer eller vid sociala mötesplatser som skolor och fritidsgårdar. Samtidigt påpekar hon att ungdomar gradvis minskar sin tid för aktivt musiklyssnande när de blir äldre, men att musikens betydelse förblir stark (Bergman, 2009).

Genom att utveckla en personlig smak eller ”smakportfölj” (Bergman, 2009, s. 68) kan ungdomar positionera sig socialt och kulturellt. Dessa smakportföljer är både dynamiska och flexibla, då ungdomar ofta ändrar sina musikaliska preferenser baserat på sociala sammanhang: ”Vilken slags musik ungdomarna valde att presentera sig med visade sig kunna variera över tid” (Bergman, 2009, s. 194). På ett liknande sätt hävdar Green (2002) att ”[n]ästan alla i ett socialt sammanhang är präglade av musik”, och menar att det inte kan undvikas eftersom man inte kan ”stänga öronen” (s. 22) i ett socialt sammanhang.

Bergman (2009) lyfter också fram hur ungdomar använde musik för att markera individualitet. De som lyssnade på radiomusik, vilket ansågs vara mer mainstream, tenderade att uppfattas som mindre självständiga i sina val. Däremot uppmuntrade musik från genrer som punk eller alternativa rockband till ett uttryck av individualism.

Beträffande valet av musikhobby och instrumentspel tenderar familjära influenser i barndomen vara dominerande (Green, 2002; Mateos-Moreno & Hoglert, 2024). 80 % av studenterna i olika lärarprogram i Sverige, i Mateos-Moreno och Hoglerts studie, hade minst en släkting som spelade samma eller ett annat instrument, vilket lyfter fram hur vanligt det är att musikutövande inom familjen spelar en betydande roll. Därtill rapporterade 60 % av respondenterna att en förälder eller båda föräldrarna spelade ett instrument, vilket tyder på att föräldrarnas musikaliska engagemang ofta fungerar som en modell för barnens val. Vidare hade 42 % av deltagarna redan ett instrument hemma när de började sina instrumentlektioner, vilket också visade sig vara en avgörande faktor för valet av instrument. Tillgången till instrument ökade också motivationen till att spela musik hos den påbörjande unga musikern (Green, 2002).

Även Bragle och Dansereau (2024) undersökte hur social identitet påverkar ungdomars föreställningar om karriärvägar inom musik – framför allt musikframförande respektive musikpedagogik. Resultaten hos Bragle och Dansereau (2024) visar att ungdomarna i hög grad själv-kategoriserade sig i linje med en musikeridentitet, där musikframförande fick högre status än musikpedagogik. Samtidigt fördelade de hypotetiska resurser mer fördelaktigt till musiklärare. Statistiska analyser visade att ålder, familjeinkomst, prestationskontext (t.ex. solist jämfört med kör) och intentionen att studera musik var signifikanta prediktorer. Äldre, mer välbärgade solister som planerade att läsa musik tenderade att identifiera sig starkare med en performance-identitet, medan yngre, kvinnliga kör- och stråkelever med kortare erfarenhet och lägre socioekonomisk bakgrund lutade mer åt en utbildningsidentitet. Bragle och Dansereau (2024) drar slutsatsen att sociala identiteter kopplade till dessa karriärvägar etableras redan under ungdomsåren och att skillnader mellan grupper inte enbart uppstår på universitetsnivå. De menar att musiklärare tidigt kan motverka negativa stereotyper kring musikpedagogik genom att synliggöra pedagogiskt utövande och erbjuda autentiska undervisningserfarenheter för unga musiker.

Paananen (2022) genomförde en liknande narrativ studie med syfte att belysa hur musiklärarstudenter och klasslärarstudenter med musik som biämne uppfattar sin musikaliska bakgrund och identitetsutveckling. Hon identifierade fem olika berättelsetyper som speglar skilda musikaliska identiteter: pop/jazzmusiker, klassisk musiker, ensemblemusiker, fritidsmusiker och musiklyssnare. Dessa typer visade sig vara relaterade till studenternas tidigare musikaliska erfarenheter, tillgång till musikundervisning och graden av socialt stöd från familj, lärare och kamrater.

Ett centralt resultat i Paananens studie var att tidiga musikaliska erfarenheter i familjen, särskilt sång och gemensamt musicerande, bidrog till en positiv musikalisk självbild. Musikundervisning som uppfattades som mångsidig, kreativ och socialt stödjande gynnade i högre grad utvecklingen av en musikalisk identitet. Däremot kunde traditionell, prestationsinriktad undervisning med bristande lyhördhet för elevens behov och musikaliska intressen ha motsatt effekt, särskilt vad gäller autonomi (så som begreppet förstås av Ryan & Deci, 2017) och självförtroende. Specialiserade musikprogram i skolor beskrev deltagarna som särskilt inspirerande miljöer som möjliggjorde både individuell utveckling och musikalisk gemenskap. Studien betonar vikten av att skolor och musikutbildningar erbjuder möjligheter för gemensamt musicerande, improvisation, genrebredd och kamratbaserat lärande. Resultaten visar hur olika musikaliska erfarenheter formar studenternas självbilder och påverkar deras beredskap att ta sig an en yrkesroll inom musikundervisning (Paananen, 2022).

En viktig aspekt av musikalisk verksamhet är dess sociala dimension (Green, 2002; Bergman, 2009; Johansen, 2013; Hargreaves et al., 2017; Hargreaves & Lamont, 2017;

Paananen, 2022). Musicerandet sker ofta i interaktion med andra, vilket bidrar till att stärka sociala relationer och gemenskap. Bergman (2009) påpekar också att ungdomars musicerande ofta innebär ett kreativt utforskande av identiteter, till exempel genom att imitera artister eller komponera egna låtar. Detta identitetsskapande blir särskilt tydligt i aktiviteter som rockskoleverksamhet, där deltagare får möjlighet att skapa musik i grupp och experimentera med olika musikaliska uttryck. Genom att exempelvis mima till populära låtar eller anta en artistroll, kan ungdomar ”betrakta sig själva utifrån någon annans synvinkel” (Bergman, 2009, s. 192).

Hargreaves och Lamont (2017) diskuterar hur musikpreferenser fungerar som starka markörer i identitetsarbetet. Ungdomars val av musik är ofta nära kopplade till livsstil, vänskapsrelationer och självdefinition, vilket gör att musik fungerar som ett *identitetsmärke* (*eng.* badge of identity) (Hargreaves & Lamont, 2017, s. 193; Hargreaves et al., 2017, s. 6). Dessa identitetsmärken är inte begränsade till ungdomsåren, utan har betydelse även längre fram – i högre utbildning där studenter bär med sig sina preferenser in i den professionella sfären.

Även Ruud (2017) framhåller att musik i sig bidrar till identitet genom minnen, känslomässiga erfarenheter och fortlöpande identifikationer. Genom detta skapas kontinuitet mellan dåtid, nutid och framtid, samtidigt som musik ger utrymme för reflektion och social positionering. Ruud använder ett pragmatiskt musikbegrepp där musik förstås som handling (”musicking”; Small, 1998) och där mening skapas i själva användningen av musik i vardagen. I denna process blir musik en resurs för att strukturera känslor, kroppslighet och uppmärksamhet, och därmed ett medel för att orientera sig i olika livssituationer.

Ruud beskriver också hur musikaliska identiteter kan bidra till hälsa genom fyra aspekter: vitalitet, agens, tillhörighet samt mening och koherens. Vitalitet uppstår när musik aktiverar känslor och kroppsliga reaktioner; agensen stärks när musik erbjuder möjligheter till självuttryck; tillhörighet utvecklas när musik skapar sociala sammanhang; och mening uppstår när musik organiserar erfarenheter eller fungerar som en ram för existentiella tolkningar. Genom dessa dimensioner visar Ruud hur musik inte endast uttrycker identitet utan också fungerar som en resurs för att upprätthålla livskvalitet i ett hälsofrämjande perspektiv (Ruud, 2017).

2.1.2 Målmedveten övning och socialt lärande

Musikalisk övning utgör en omfattande del av en musikelevs utveckling av kunskap och färdigheter. I utbildningsmiljöer – i ”klassrummet” – framträder övningen inte enbart som en individuell aktivitet, utan också som en socialt inbäddad praktik där

tillhörighet, normer och framtida mål samverkar och formar de mönster genom vilka övningsvanor etableras (Green, 2002, 2005).

Folkhögskolor spelar en central roll, inte bara genom sin starka sociala påverkan på unga individer i åldern 18–20 år, utan också genom sin förberedande funktion inför inträdesproven till en musikhögskola, vilket sker genom den som Bouij och Bladh har kallat för ”övningsnormen” (Bladh, 2002, s. 274; Bouij, 1998, s. 210). Denna norm innebär att en intensiv övningsrutin etableras i den isolerade miljön på folkhögskolan, där fokus ligger på att maximera sina musikaliska färdigheter inför inträdesprovet till en högskola. Enligt Bladh bedöms denna rutin genom resultatet på inträdesprovet – antingen ses man som lyckad eller misslyckad beroende på om man blir antagen till en högskola.

Utöver de sociala sammanhang där musik utövas av unga musiker, är den individuella övningen och dess kvalitet en viktig faktor för utvecklingen (Ericsson et al., 1993; Miksza, 2022; Jørgensen & Hallam, 2016). I motsats till en ofta inom icke-musikaliska sammanhang framställd föreställning om att exceptionella prestationer huvudsakligen beror på medfödd talang, argumenterar Ericsson m.fl. (1993) för att expertis i hög grad är resultatet av långvarig, målinriktad och systematiskt utformad övning, vilket de kallar för *målmedveten övning (eng.* deliberate practice). Deras teoretiska ramverk inkluderar antagandet att expertprestationer utvecklas genom upprepade ansträngningar att förbättra, ofta med stöd av lärare, tydlig återkoppling och en struktur som möjliggör gradvis förbättring, en slags förfining, av färdigheter.

Målmedveten övning skiljer sig från både lekfullt utforskande och från uppträdanden inför publik eller rutinmässigt arbete, vilka inte räknas överhuvudtaget som målmedveten övning. Den kräver fokus, hög ansträngning, medvetenhet om förbättringsområden och ofta extern vägledning. En viktig poäng är att sådan övning behöver medveten vägledning av en eller flera mera erfarna lärare, och dessutom är övningen sällan direkt lustfylld; motivationen är i stället instrumentell – att förbättra sin prestation över tid (Ericsson et al., 1993).

Ericsson m.fl. (1993) betonar vidare att uppnådda nivåer inte är stabila slutpunkter, utan att även erfarna utövare kan fortsätta att utvecklas genom riktad träning. Studien innehåller exempel på violinister och pianister där de mest framstående hade ackumulerat totalt över 10 000 timmar målmedveten övning redan innan de nådde vuxen ålder (Ericsson et al., 1993). Dessa resultat och synsätt har haft stort inflytande inom utbildningsforskning (Hambrick et al., 2020; Macnamara & Maitra, 2019; Miksza, 2022) och har tydliga implikationer för hur lärande och skicklighet bör förstås och stödjas, inte minst i utbildningar där praktisk färdighet är central. Miksza (2022) visar också att olika teoretiska perspektiv – bland annat målmedveten övning och motivationsteori – kompletterar varandra i förståelsen av hur musikaliskt kunnande utvecklas (liknande hos Jørgensen & Hallam, 2016). Hambrick m.fl. (2020) menar

däremot att betydelsen av målmedveten övning tidigare har överskattats. De argumenterar för att expertprestation inte enbart kan förklaras av mängden eller kvaliteten på målmedveten övning, utan att även faktorer såsom kognitiva förmågor, tidigare erfarenheter, motivation och andra individuella skillnader bidrar till utvecklingen av expertis. Hambrick m.fl. (2020) förespråkar därför ett bredare perspektiv på expertutveckling där målmedveten övning utgör dock en viktig, men inte ensam, förklaringsfaktor.

Green (2002) beskriver i sin tur kontrasterande hur populärmusiker lär sig spela, särskilt med fokus på informellt lärande. Hon betonar den kollektiva och sociala dimensionen av övning. Green visar att musikaliskt lärande i populärmusikscenen ofta sker i grupper, genom lyssnande, imitation och samspel, snarare än genom formell undervisning. Ungdomar i Greens studie lär sig ofta spela genom att bilda band tidigt, där kunskap sprids genom att man visar varandra ackord, lyssnar på varandras spel, diskuterar musik, och tillsammans utforskar både coverlåtar och eget, komponerat material. Greens (2002) studier kännetecknas av ett rikt, analytiskt språk och en noggrann begreppsapparat där hon separerar mellan begrepp som *lärande*, *undervisning*, *träning* och *utbildning*. Hon placerar lärandet i ett sociokulturellt sammanhang och lyfter fram lyssnandet som en central komponent i musikalisk *invänjning*. Boken har sedan dess publikation fått status som en viktig milstolpe inom forskningen om informellt lärande.

Green (2002) betonar särskilt den kamratstyrda och gruppbaserade lärandemiljön. Lärande sker både i organiserade och spontana sammanhang: på repetitioner, i vardagsrummet, i skolan eller på fritiden, vilket även Bergman (2009) och Johansen (2013) bekräftar. Det finns ofta inte någon mer kompetent person som leder lärandet, vilket gör att deltagarna själva måste förhandla om roller, ta ansvar och lösa problem tillsammans. Denna lärandeform främjar delaktighet, motivation och engagemang, och står i skarp kontrast till den lärarcentrerade och målstyrda praktik som ofta kännetecknar formell musikundervisning och betonas av Ericsson m.fl. (1993) och Miksza (2022).

I en intervjustudie om jazzstudenter i högre musikutbildning behandlar Johansen (2013) musikalisk övning som ett både individuellt och socialt förankrat utövande. Ett centralt resultat i hennes studie är hur samspelet – både i fasta band och i jam-situationer – fungerar som en grundläggande motivation för individuell övning. Deltagare beskriver att de övar individuellt just för att bättre kunna delta i samspel, vilket därmed ger det kollektiva en överordnad betydelse. Samspelssituationer erbjuder dels en möjlighet att testa individuellt inövade färdigheter, men kräver också specifika förmågor – såsom lyhördhet, formkänsla och spontanitet. Johansen beskriver därmed övningen som både ett mål och en kompletterande lärandearena, där det inte finns

samma utrymme att göra fel som i individuell övning, men där kravet på närvaro och förmåga att agera i det oförutsedda upplevs som lärorikt.

Samtidigt framhäver Johansen (2013) det pedagogiska värdet av det sociala samspelet i sig. Hon pekar på hur *kamrater* (*eng.* peers), alltså jämbördiga medmusiker, fungerar som medlare för lärande. Samspelet skapar här zoner för utveckling där deltagarna, genom olika roller och färdigheter, bidrar till varandras lärande. Viktigt är också det sociala klimatets betydelse: faktorer som trygghet, respekt och ömsesidigt lyssnande lyfts fram som avgörande för att samspelet ska fungera som en lärandemiljö.

Johansen (2013) diskuterar även det utforskande övningsmoduset, där improvisation används som verktyg för att uppnå flow, identifiera tekniska problem och träna spontan musikalisk respons. Denna form av övning beskriver Johansen (2013) som icke-målstyrd och nära besläktad med själva spelandet, och kan därmed ses som ett sätt att simulera samspelsliknande villkor i individuell övning. Utforskande övning har enligt deltagarna i hennes studie ett särskilt värde för att utveckla musikaliska färdigheter som inte uppstår inom ramen för tekniskt inriktad, målstyrd träning.

Johansen (2013) visar likt Green (2002), och i motsats till Ericsson m.fl. (1993) och Miksza (2022), att musikalisk övning inte enbart kan handla om individuell träning, utan kan vara djupt förankrad i kollektiva och sociala processer. Övning, spel och lärande är tätt sammanlänkade genom interaktion, delat ansvar och det ömsesidiga utforskandet av musikalisk mening i samspel.

Lyssnande och imitation är andra hörnstenar i detta informella lärande. Musiker som verkar i en populärmusikalisk tradition utvecklar ofta sin gehörsförmåga genom att lyssna noggrant på inspelningar och försöka återskapa det de hör – ibland exakt, ibland med frihet till improvisation (Green, 2002; Johansen, 2013). Green (2002) menar att denna typ av inlärning, trots dess informella karaktär, kan vara både djupgående och effektiv, och hon argumenterar för att den bör tas på större allvar inom musikpedagogiken. Musiklärare uppfattar musik som ett praktiskt ämne som utvecklar elevernas kreativitet, samarbetsförmåga och självkänsla. Musikens värde ligger i dess funktion som en socialiserande kraft snarare än i att utveckla elevernas smak eller att utforska verkens inre strukturer (Georgii-Hemming, 2005; liknande analyser av Green, 2002; Bergman, 2009; Johansen, 2013).

Avslutningsvis erbjuder å ena sidan Ericsson m.fl. (1993), Miksza (2022) och Jørgensen & Hallam (2016) och å andra sidan Green (2002) och Johansen (2013) två från varandra skiljande men ändå kompletterande perspektiv på musikalisk övning och lärande. Genremässigt står Ericsson m.fl. (1993) och Miksza (2022) med betoning på västerländsk konstmusik, medan Johansens (2013) studie handlar främst om jazz och improvisationsmusik och Green (2002) om populärmusik i stort. Skillnaderna mellan dessa perspektiv ligger dock inte främst i synen på övningens betydelse eller musikgenrerna – alla tre betonar övning som avgörande – utan i hur övningen

organiseras och var lärandet lokaliseras. Ericsson m.fl. (1993) ser övning som en målinriktad, oftast lärarledd aktivitet med fokus på individuella förbättringar och gradvis förfining. Green (2002) och Johansen (2013) visar att övning också kan uppstå ur gemenskap, improvisation och informellt utforskande, där lärandet inte enbart sker inom individen utan i socialt samspel. Tillsammans visar de ovannämnda studierna att förståelsen av musikalisk övning behöver inkludera både strukturerade, individuella övningsformer och mer kollektiva, kontextberoende praktiker.

2.1.3 Motivationsfaktorer i övningsvanor

Studier som använder självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2000, 2017) som ramverk (se en utförligare beskrivning i avsnitt 3.2) har identifierat att musikstudenter som i högre utbildning upplever hög grad av upplevd *autonomi* och *kompetens* tenderar att utveckla en starkare *inre motivation* och därmed också mer uthålliga och kvalitativa övningsvanor (Blanco-Novoa et al., 2022; Evans, 2015; Hsu & Chi, 2022). Denna typ av självbestämd motivation utmärks av att övandet upplevs som meningsfullt i sig självt och inte enbart som ett medel för yttre prestation eller belöning.

Sambandet mellan tillfredsställelse av psykologiska behov (ung. en positiv känsla av autonomi, kompetens och samhörighet) och både välbefinnande och prestation har understrukits i flera studier. Manli (2024) samt Alessandri m.fl. (2020) visar att musikstudenter som upplever hög autonomi och kompetens inte bara engagerar sig mer åt övning, utan också når högre nivåer av prestation samtidigt som de rapporterar bättre psykologiskt välbefinnande. Här framträder alltså en dubbel effekt: när övandet upplevs som självvalt och meningsfullt utvecklas både den konstnärliga förmågan och den personliga tillfredsställelsen, vilket tycks skapa en hållbar grund för långsiktig musikalisk utveckling.

Bogunović m.fl. (2023) studerade relationen mellan motivationstyper (inre och olika grader av yttre motivation) och soloprestation inom högre musikutbildning med individuell övning (i Ericssons et al., 1993 anda). Resultaten visar att inre motivation och *identifierad reglering* (Ryan & Deci, 2017) – där individen tillägnat sig yttre mål som egna – hade det starkaste sambandet med högkvalitativa prestationer. *Amotivation*, däremot, visade tydliga negativa samband och var associerad med kortare övningstid och svagare resultat. Detta pekar på att det inte enbart är mängden övning som är avgörande, utan i hög grad kvaliteten på motivationen bakom övandet.

Den psykologiska miljön spelar här en avgörande roll. Fujimoto och Uesaka (2025) visar att studenters upplevelse av autonomistöd från lärare har en direkt relation till högre grad av självbestämd motivation och mer uthålliga övningsvanor över tid. När studenter upplever att deras initiativ respekteras och att återkoppling är meningsfull

och konstruktiv, ökar sannolikheten för ett långsiktigt engagemang i övning. På ett liknande sätt visar Ngobeni (2024) att en balans mellan passion för musik och tillfredsställelse av psykologiska behov förutsäger uthållighet och fortsatt motivation i körsång. Detta stärker bilden av att tillfredsställelse av upplevd autonomi, kompetens och samhörighet inte bara är avgörande för individuellt övande, utan också i kollektiva musikaliska sammanhang.

Tillsammans visar dessa studier att det inte är övningens omfattning i sig som utgör den viktigaste faktorn, utan i vilken mån övningen sker i ett sammanhang där studenterna får sina grundläggande psykologiska behov tillgodosedda. Detta är avgörande både för att förklara kvaliteten i övningsvanor och för att förstå hur en långsiktig och hållbar motivation kan utvecklas i högre musikutbildning.

2.2 Musiklärarutbildning

Detta kapitelavsnitt ger en översikt över tidigare forskning om musiklärarutbildningen som institutionell och diskursiv kontext för kommande yrkesidentitet. Först behandlas forskning om övergången från musicerande till musiklärarroll, med fokus på hur musiker- och läraridentitet relateras till varandra under utbildning och VFU (2.2.1). Sedan följer en kort genomgång av musikhögskolans utveckling och några av de senaste reformerna som påverkat utbildningens struktur, innehåll, akademisering samt hur utbildningens status, dominerande diskurser (2.2.2). Avslutningsvis behandlas studiemotivation och avhopp från utbildningen (2.2.3).

2.2.1 Från musicerande till musiklärare

Vanligtvis blir en musiker eller musikstudent musiklärare för att hen älskar musik och vill fortsätta med det professionellt (Ballantyne et al., 2012; Draves, 2014). Många med en aktiv musikbakgrund från barndomen och tonåren utbildar sig i Sverige under sin femåriga utbildning till musiklärare (Kungl. Musikhögskolan, 2016). Studenter som är framgångsrika i sina studier både som utövande musiker och som musiklärare brukar uppnå en bättre balans mellan sina musiker- och läraridentiteter (Sieger, 2016).

Enligt Pellegrino (2015) skapas en personlig *musikeridentitet* genom musikskapande och förstärks av musikaliska aktiviteter utanför en undervisningsmiljö. En professionell musikläraridentitet stärks däremot genom musikskapande i klassrummet. En brist på energi att musicera efter en arbetsdag som lärare kan hindra en balanserad personlig yrkesidentitet i både musikaliska och undervisnings-sammanhang. De som utvecklar sin personliga musikeridentitet gör det ofta genom egna projekt, andlig aktivitet eller

andra verksamheter som ger flow-känsla (Pellegrino, 2015; se även Csikszentmihalyi, 1990). Personligt musikskapande fungerar som stresshantering och humörhöjare (Alessandri et al., 2020; Hsu och Chi, 2022; Fujimoto & Uesaka, 2025; se även Reeve, 2006; Niemiec & Ryan, 2009; Van den Broeck et al., 2016), vilket nästan alltid är positiva komplement till läraryrket.

Beslutet att bli musiklärare uppstår enligt studier av Rickels m.fl. (2010) och Thornton och Bergee (2008) sällan som ett enskilt, isolerat val, utan formas genom en kombination av personliga erfarenheter, sociala influenser och successivt utvecklade föreställningar om yrket. En återkommande faktor är betydelsen av framför allt tidigare musiklärare i den obligatoriska skolan och instrumentallärare vilka fungerar som avgörande förebilder. Dessa lärare bidrar också till att konkretisera läraryrket som ett möjligt och meningsfullt framtidsval. Därtill framhålls en stark tillgivenhet till musik, ofta i kombination med en vilja att undervisa och dela musik med andra, som centrala drivkrafter i valet att söka sig till musiklärarutbildning (Rickels et al., 2010; Thornton & Bergee, 2008).

Vid sidan av dessa relationella och intressebaserade faktorer betonar Rickels m.fl. (2010) även betydelsen av tidigare erfarenheter av musicerande och undervisning. Deltagande i ensemblespel och skolbaserade musikaktiviteter, tillsammans med tidiga erfarenheter av att leda eller undervisa andra, kan förstärka intresset för läraryrket. Dessa erfarenheter bidrar till att utveckla självförtroende, vilket i sin tur påverkar hur studenter uppfattar sina möjligheter att verka som lärare (Rickels et al., 2010).

När det gäller tidpunkten för karriärvalet verkar beslutet till att vilja arbeta med musik ofta fattas relativt tidigt, ibland redan under de första åren i högstadiet, medan valet att specifikt bli musiklärare tenderar att ske något senare, vanligtvis under gymnasietiden. Samtidigt framstår karriärvalet inte som definitivt vid ett enskilt tillfälle, utan snarare som en process där intresse, självförtroende och framtidsföreställningar successivt utvecklas och omförhandlas. Detta innebär att valet att bli musiklärare både kan förstås som ett resultat av tidiga erfarenheter och som en gradvis fördjupning av dessa i mötet med utbildning och nya sociala sammanhang (Rickels et al., 2010; Thornton & Bergee, 2008).

I Sverige har många som valt att studera vid en musiklärarutbildning haft tidigare erfarenhet av musikstudier på gymnasienivå eller vid folkhögskolor (Brändström & Wiklund, 1995; Bouij, 1998; Bladh, 2002). Deras framtidsplaner har varierat, men en gemensam nämnare var att de flesta såg musikläraryrket som ett stabilt karriärval inom musikområdet (Brändström & Wiklund, 1995). Några hade ambitioner att kombinera läraryrket med en karriär som utövande musiker. Hemort och hemmiljö spelade också en roll i studenternas val av utbildning, med många som kom från mindre orter och hade en stark koppling till lokala musiktraditioner (Bouij, 1998).

När en student väl har blivit antagen, kan denna starka drivkraft, som har byggts upp genom åren av övning, plötsligt försvagas (Bladh, 2002). Studenterna i Bladhs studie upplevde ofta en brist på en ny, lika tydlig motivation när de väl börjar sina studier på musikhögskolan. Detta kan enligt Bladh (2002) skapa en känsla av tomhet och desillusion, särskilt då det dagliga musicerandet som varit en så avgörande del av deras tidigare musikutbildning plötsligt reduceras kraftigt. Enligt Bladh känner många nyantagna lärarstudenter därför en besvikelse över det begränsade utrymme som ges för musicerande inom musiklärarutbildningen. Bladh påpekar också att det ofta är först senare i utbildningen som de som stannar kvar verkligen börjar finna motivation i sin utveckling mot den nya identiteten som musiklärare.

Brändström och Wiklund (1995) genomförde en omfattande studie av både den kommunala musikskolan och musiklärarutbildningen i Sverige med syftet att undersöka rekrytering, utbildningsval och studenters syn på musik och musikpedagogik. Genom flera delstudier visade de bland annat att rekryteringen till musiklärarutbildningen var socialt snedfördelad och att studenterna förhöll sig till utbildningen utifrån två övergripande orienteringar – en *musikerkod* och en *lärarkod*. Musiklärarstudenter utvecklar också olika strategier för att hantera spänningen mellan egna musikaliska ambitioner och utbildningens krav. Strategierna beskriver hur studenterna positionerar sig i förhållande till utbildningens innehåll och institutionella villkor under utvecklingen av en professionell musiklärar identitet (Brändström & Wiklund, 1995).

Bennett och Chong (2018) frågar däremot när och under vilka omständigheter en musiker blir motiverad till att bli musiklärare. Här hävdas att musiker- och musiklärar identiteterna är implicit polariserade, men identiteterna ställs inte som ett antingen-eller val, eftersom resultaten i studien inte uttrycker att man lämnar sin musikeridentitet då man blir en lärare.

Enligt andra studier separerar många blivande musiklärare sina identiteter i slutet av sina musiklärarstudier till två delar, som musiker och musiklärare, i stället för att uppfatta det som *en* helhet (Sieger, 2016; Bennett & Chong, 2018). Detta kan enligt Ballantyne m.fl. (2012) bero på undervisnings- och läroplansstrukturer i de moderna musiklärarprogrammen och tyngdpunkter i studierna under utbildningen. Under praktikperioder kan identiteten sedan förvandlas till lite mindre musikertyngd och mera ämnesfokuserad och elevfokuserad (Draves, 2014). Forskare har sett musiklärar identitet som en motsats till en tidigare eller samtidig musikeridentitet (Ballantyne et al., 2012; Bennett & Chong, 2018; Draves, 2014; Pellegrino, 2015; Sieger, 2016, 2019; Tucker, 2020).

Bouij (1998) konstaterar också att övergången från att primärt musicera till att bli musiklärare handlar inte bara om att skaffa sig pedagogiska färdigheter utan även om att förhandla mellan sin identitet som musiker och de nya krav som ställs i läraryrket.

Denna process präglas ofta av en inre konflikt mellan musikerns ambitioner och lärarens pedagogiska uppgifter. Många blivande musiklärare upplever att deras musikeridentitet hotas av de krav som läraryrket ställer, särskilt när dessa två roller ställs mot varandra i utbildningen (Bouij, 1998).

Bouij visar därmed att musiklärare ofta måste kompromissa med sina musikaliska ideal för att anpassa sig till skolans verklighet. Denna konflikt kan leda till att musikläraren antingen stärker sin identitet som musiker eller omformar den till en mer pedagogiskt orienterad identitet. Det är en pågående förhandling där musiklärarens självbild och professionella självförtroende är centrala aspekter. Utbildningen spelar en avgörande roll i denna process, eftersom den inte bara förser studenterna med de nödvändiga pedagogiska verktygen, utan även tvingar dem att ompröva sin relation till musiken och sin roll som musiker.

Ostendorf (2023) betonar dock att musikutbildningens struktur och innehåll påverkar hur starkt musiklärare kan bibehålla sin musikeridentitet under och efter utbildningen. Enligt mina egna tidigare informella observationer kan det ha funnits en diskurs inom högre musikutbildning som ibland framställer musiklärarstudenterna som misslyckade musiker om de inte lyckas upprätthålla sina musikaliska ideal under utbildningens gång. Denna hållning var starkare och mera utpräglad hos Brändström och Wiklund (1995) än hos Ostendorf (2023). Det bör påpekas att akademiseringen efter lärarutbildningsreformen 2011 har bidragit till en ökad tillgänglighet att genomföra studier som inte varit tillgänglig för de tidigare forskarna. Detta faktum har rimligtvis påverkat deras från varandra skiljande tolkningar.

Blivande musiklärare i Sverige tenderar sedan under sin utbildning att konstruera sina professionella läraridentiteter ur sociala positioneringar (Bladh, 2002; Borgström Källén & Lindgren, 2024), där de fokuserar antingen på att bli lärare i yrkesinriktad musikundervisning eller den allmänna skolans musikundervisning (Bladh, 2002). I sin studie framställde Borgström Källén och Lindgren (2024) första årets deltagarstudenter i en musiklärarutbildning musiklärare som kulturella bärare, socialarbetare och livscoacher. Dessa positioner är starkt förankrade i deltagarnas idealistiska visioner om musikens potential att skapa social förändring och främja individers välmående. I det tredje året sker dock en märkbar förskjutning från idealistiska visioner till en mer praktisk och ämnesspecifik förståelse av läraryrket. I det femte och sista året präglades deltagarnas reflektioner av realism och en starkare motivation i riktning mot specialistkunskaper. Deltagarna uttryckte en önskan att själva fortsätta utöva musik som en del av sin professionella och personliga identitet. Detta sågs som en förutsättning för att vara en relevant och inspirerande musiklärare. Deltagarna beskrev sig själva som pragmatiska och medvetna om yrkets krav. Visioner från det första året betraktades då som naiva (Borgström Källén & Lindgren, 2024).

För många blivande musiklärare kommer beslutet att bli lärare och känna sig trygg i rollen som lärare med reservationer och blandade känslor (Bennett & Chong, 2018; Draves, 2014). Forskare har lyft fram vikten av den intensiva upplevelsen av spänning, studentengagemang och entusiasm vid musicerande, och hur dessa uppleveelser spelar en central roll i formandet av en stark musikläraridentitet (Pellegrino, 2015; Natale-Abramo, 2015). Lika betydelsefull påstås den sociala närvaron och interaktionen vara med kollegor, lärarutbildare och medstudenter, som alla bidrar till utvecklingen av en yrkesidentitet som musiklärare (Tucker, 2020). För att ytterligare främja denna socialisationsprocess finns ett behov av att musiklärare i högre grad delar sina värderingar och kunskaper med varandra. Den kollektiva kunskap och förmåga som utbyts kan ha en betydande påverkan på att förnya och utveckla musikundervisningen, särskilt i situationer där stagnation riskerar att uppstå (Tucker & Powell, 2021).

En musiklärares mångsidighet och flexibilitet i ämneskunskaper och pedagogiska färdigheter kan vara viktiga tecken på deras yrkesidentitet, särskilt när deras självbild och aktuella roll kommer till uttryck i olika undervisningssituationer. Denna balans präglas även av en spänning mellan specialisering och mångsidighet (Huovinen & Frostenson Lööv, 2021; Bouij, 1998). En musiker som är mångsidig eller som utövande musiker är ofta också mångsidig som lärare, vilket kommer fram i lärarens pedagogiska förmåga. Även enligt Chua och Welch (2021) tror läraren på sina egna färdigheter att agera och producera en viss uppnående kunskapsnivå och påverkar lärarens relation med sina studenter eller elever, entusiasmen och engagemanget att undervisa. Huovinen och Frostenson Lööv (2021) kommer fram till att mångsidighet hos multi-instrumentala lärare förstärker en flexibel musikläraridentitet. Även Bouij påpekar att musiklärare ofta placerar sig någonstans längs en skala mellan ”bredd” och ”djup” i sin identitetsutveckling under utbildningstiden (Bouij, 1998, s. 265–266). Bouij (1998) framhåller dock att man ”inte behöver renodlat inta någon av de fyra rollidentiteterna som finns i figuren”, utan att det finns ”hur många mellanpositioner som helst” (Bouij, 1998, s. 266). Bouij etablerar en tydlig skala mellan musiklärarstudenter som är musikerorienterade respektive lärarorienterade, där dessa två identiteter utgör motpoler. Vidare menar Bouij att en ”bred” lärare har kunskap om lite av varje, medan den ”djupa” läraren saknar mångsidighet.

2.2.2 Reformer

Sveriges musiklärarutbildning har sina rötter i de första musikhögskolorna. Dessa institutioner, såsom Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (grundad 1771) (Kungl. Musikhögskolan, n.d), har länge varit ledande inom musikutbildning. Flera betydande musikhögskolor grundades under 1900-talet, däribland i Göteborg, Malmö/Lunds

Universitet, Örebro Högskola/Universitet och Ingesund/Karlstad Universitet, vilket innebar att musikutbildning inte längre var centrerad enbart till Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. De ovannämnda institutionerna har haft stor betydelse för att sprida musikutbildning och utveckla musiklärarutbildningen i landet (Larsson, 2007). Under 2020 inledde Luleå tekniska universitet en process som resulterade i att ämneslärarutbildningen i musik vid Musikhögskolan i Piteå avvecklades. Processen föregicks bland annat av Universitetskanslersämbetets (UKÄ) kritik av utbildningens forskningsanknytning och lärarkompetens samt av en omfattande offentlig debatt (Universitetskanslersämbetet, 2020).

Musiklärarutbildningen på landets musikhögskolor har spelat en central roll i att forma och vidareutveckla Sveriges långa och rika tradition inom musik och musikundervisning. Under åren 1995–2020 har utbildningen genomgått flera betydande reformer som syftat till att anpassa den till nya pedagogiska insikter, teknologiska framsteg och samhällets föränderliga behov:

Anpassning till Bologna-processen. En av de största förändringarna för den svenska musikutbildningen är Sveriges anslutning till Bologna-processen i början av 2000-talet. Denna europeiska överenskommelse syftar till att skapa en sammanhängande och jämförbar högre utbildning i hela Europa (Europeiska genomförandeorganet för utbildning och kultur, Eurydice, 2024, s. 17). För musikhögskolorna innebar detta en omstrukturering och anpassning av utbildningarna till ett treårigt kandidatprogram följt av ett tvåårigt masterprogram. Målet var att öka rörligheten för studenter och göra svenska examina internationellt jämförbara (Johansson & Georgii-Hemming, 2021).

Kursstruktur och pedagogisk inriktning i förändring. Under 2000-talet har också fokus på pedagogik och metodik förstärkts. Utbildningarna har blivit mer forskningsinriktade och evidensbaserade (Europeiska genomförandeorganet för utbildning och kultur, Eurydice, 2024). Christophersen m.fl. (2023) beskriver dock musiklärarutbildningen som ett område i förändring, där frågor om forskningsanknytning, kritisk reflektion, studentdelaktighet och samhällsrelevans fått en allt större betydelse. Samtidigt framhålls att utbildningarna fortfarande präglas av traditionella konservatorieideal och att utvecklingen därför bör förstås som en pågående snarare än avslutad förändringsprocess (Christophersen et al., 2023).

Integration av digital teknik. Digitaliseringen har haft en betydande inverkan på musiklärarutbildningen. Under 2010-talet och särskilt efter covid-19-pandemin i början av 2020-talet har digitala undervisningsformer, lärplattformar och musikteknologiska verktyg blivit en alltmer integrerad del av utbildningen. Samtidigt har användningen av programvara för musikproduktion, notation och digitalt samarbete ökat, liksom förekomsten av hybrid- och distansundervisning (Brunner et al., 2022).

Sedan hösten 2011, som del av lärarutbildningsreformer efter högskolereformen, erbjuder Sveriges musikhögskolor ämneslärarprogram med inriktning musik som inkluderar ämnesprofiler och ämneskombinationer, verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och profiler som instrument, ensemble, sång eller rytmik. Dessa program förbereder studenter för arbete som musiklärare i grundskolan år 1–9, gymnasiet, samt också verksamhet inom kulturskolor. Studenterna får möjlighet att specialisera sig inom olika instrument eller sång, samt att utveckla sin undervisningsförmåga genom VFU och metodikkurser (Kungl. Musikhögskolan, 2016).

Under de fem år inom musiklärarutbildningen som 300 hp-studierna på Kungl. Musikhögskolan sträcker sig över, genomför studenterna 120 hp ämnesstudier, inklusive ämnesdidaktik i musik och ett självständigt arbete på avancerad nivå om 15 hp. Därtill ingår 90 hp inom en vald fördjupningsprofil, 60 hp inom den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK), samt 30 hp verksamhetsförlagd utbildning (Kungl. Musikhögskolan, 2016).

Förutom grundutbildningarna erbjuds även fortbildningskurser och program för yrkesverksamma musiker, samt kompletterande pedagogisk utbildning (KPU). KPU är utformad för personer som redan har en högre utbildning inom musik, men som saknar den pedagogiska behörigheten som krävs för att undervisa i svenska skolor (Kungl. Musikhögskolan, 2016).

Ostendorf (2023) beskriver en pågående konflikt inom musiklärarutbildningen mellan praktiska och intellektuella aspekter i musikutbildningen. Ursprungligen fokuserade musiklärarutbildningen starkt på praktiska färdigheter och teknisk skicklighet, som kan ge en uppfattning om att intellektuella och teoretiska studier inom musik då var mindre viktiga. Musikutredningen (SOU 1954:2) menar att den traditionella undervisningen alltför ofta drog en skarp gräns mellan praktiska och teoretiska studier samt mellan olika teoretiska delämnen. Som en följd föreslogs en närmare integration mellan musikteori och musikaliskt utövande i utbildningen vid Kungl. Musikhögskolan (Statens offentliga utredningar, 1954, s. 203). SOU 1968:15 vidareutvecklade de idéer som hade formulerats i 1954 års musikutredning. Tyngdpunkten låg på att skapa en mer sammanhållen utbildningsorganisation där konstnärliga, pedagogiska och teoretiska moment samt olika utbildningsvägar samordnades (Statens offentliga utredningar, 1968, kap. 14, Musikpedagoglinjer, s. 193–194).

Den mest påtagliga förändringen i musiklärarutbildningen i Sverige under de första decennierna på 2000-talet har dock skett i de sökandes och musiklärarstudenternas attityder gentemot musiklärarutbildningens status. Enligt Ostendorf har musiklärarutbildningen tidigare betraktats som en ”musiker light” (Ostendorf, 2023, s. 123), det vill säga en förenklad version av en musikerutbildning, kompletterad med inslag av pedagogik. På 2020-talet har musiklärarutbildningen erhållit en självständig

status och erkänns som en betydande utbildning i sin egen rätt. Musiklärarutbildningen har utvecklats inom universitetsramen, vilket kräver både vetenskaplig kunskap och praktisk tillämpning Ostendorf, 2023).

Ostendorf (2023) identifierar även utmaningar som utbildningen på 2020-talet står inför, såsom behovet av att balansera mellan formellt och informellt lärande, och att integrera populärmusik på ett mer reflekterat sätt i utbildningen. En annan fråga är att anpassa utbildningen för att möta de olika krav som ställs på musiklärare i både grundskola och gymnasieutbildningar samt på kulturskolan.

Nyttotänkandet är på 2020-talet en angelägen målsättning för musiklärare i utbildningen, samtidigt som de strävar efter att bevara bildningens värde. Nyttotänkandet och examen kopplas ofta till en anpassning efter samhällets krav, vilket många upplever som en påtaglig stressfaktor. Denna spänning blir särskilt märkbar när personliga intressen måste åsidosättas för att uppfylla dessa yttre krav (Ostendorf, 2023).

2.2.3 Studiemotivation och avhopp

Bladh (2002) framhöll att musiklärarutbildningen på 1980- och 1990-talen hade en generellt hög status som utbildning, även om yrkesutövandet kännetecknades av låg lön. Trots detta hade musiklärarutbildningen lägre status i jämförelse med musikerutbildningen. Bladh spekulerar att musikeryrkets höga status i viss mån ”spiller över” till musiklärarutbildningen. Många lärarstudenter verkar, enligt Bladh, dock ha formulerat sina ambitioner att bli lärare på ett så diffust sätt att det inte framstår som en stark drivkraft i deras studier. Denna brist på tydliga mål kan leda till en osäkerhet kring den framtida yrkesrollen, vilket i sin tur kan bidra till en minskad motivation att fullfölja utbildningen. Detta kan delvis förklara varför en betydande andel studenter vid millennieskiftet valde att avbryta sin lärarutbildning innan de nådde examen. Dessutom syns ett mönster där uppskjutande av studier och förlängda studieperioder var vanligt bland musiklärarstudenter, vilket ytterligare tyder på en bristande koppling mellan deras utbildningsinsats och den framtida yrkesrollen (Bladh, 2002).

Virkkulas (2020) studie visade att musiklärarstudenterna rapporterade ökad motivation och engagemang när de fick möjlighet att själva formulera sina mål och bedöma sina prestationer. Detta gav dem en större känsla av ansvar och kontroll över sin egen lärprocess. Många studenter uppskattade friheten och flexibiliteten som metoden erbjöd, även om det också innebar en utmaning att ta större eget ansvar för sitt lärande. Försöket visade på en positiv utveckling i studenternas pedagogiska förmågor och deras förmåga att reflektera över och förbättra sin undervisning.

Under 2020-talet har de svenska lärarutbildningarna genomgått ett omfattande kvalitetsarbete. Universitetskanslersämbetets (UKÄ) uppföljningar visar att avhoppen har minskat, särskilt inom ämneslärarutbildningen, och att flertalet utbildningar som tidigare fått kritik efter genomförda kvalitetsåtgärder nu bedömts hålla hög kvalitet (Universitetskanslersämbetet, 2023). Samtidigt framhåller UKÄ att lärarutbildningarna fortfarande står inför flera utmaningar, bland annat när det gäller forskningsanknytning, tillgång till vetenskapligt kompetent personal samt en tydligare koppling mellan teori och praktik. Trots dessa utmaningar visar uppföljningarna att kvalitetsgranskningarna har bidragit till ett systematiskt utvecklingsarbete vid lärosätena och en generell kvalitetshöjning inom svensk lärarutbildning (Universitetskanslersämbetet, 2023). Dessa förändringar avser lärarutbildningarna generellt och utgör därmed den utbildningspolitiska kontext inom vilken även musiklärarutbildningen utvecklas.

2.3 Yrkesutveckling

I detta kapitelavsnitt behandlas tidigare forskning om utveckling av yrkesidentitet. Den består av en process där musiklärarstudenters yrkesidentitet formas i samspel mellan musikaliska praktiker, utbildningens strukturer och psykologiska förutsättningar. Avsnittet inleds med en genomgång av hur yrkesidentitet kan förstås som både tillfälliga och mer integrerade identitetskonstruktioner (2.3.1), med fokus på socialisation och livslånga utvecklingsprocesser. Därefter diskuteras utmaningar i musiklärarutbildningen samt strategier för att hantera spänningar mellan musikaliska och pedagogiska krav (2.3.2). Avslutningsvis behandlas ett motivationspsykologiskt perspektiv, där självbestämmandeteorins begrepp autonomi, kompetens och samhörighet används för att analysera hur motivation, karriärval och yrkesidentitet hänger samman i utbildning och yrkesliv (2.3.3).

2.3.1 Tillfälliga och integrerade identitetskonstruktioner

Hargreaves och Lamont (2017) framhåller att *musikalisk identitet* (se vidare 3.1.2) formas i social interaktion och genom handling. Identitet är inte enbart något man *är* utan något man *gör* i olika sammanhang. Detta får konsekvenser för hur vi förstår musikstudenters lärande: deras yrkesidentitet växer fram i möten med kamrater, mentorer och institutionella verksamheter, snarare än enbart genom individuella prestationer. Mentorskap och handledning får därmed en central roll, inte bara som överföring av kunskap, utan som en process där värden, normer och etiska dimensioner

internaliseras. Att utveckla en musikläraridentitet blir på så sätt ett kollektivt och relationellt projekt, där delaktighet i musikaliskt utövande och gemenskap är avgörande.

Hargreaves och Lamont (2017) lyfter också betydelsen av det livslånga, dynamiska perspektivet. Identitetsutveckling sker genom kontinuitet och förändring, och särskilt viktiga är övergångar mellan olika utbildningsnivåer och livsfaser. De beskriver hur individer prövar *tillfälliga identiteter* (*eng.* provisional selves) innan de gör långsiktiga och permanentorienterade val. Musikstudenter kan under utbildningens gång exempelvis växla mellan att starkt identifiera sig som musiker och att gradvis utforska och internalisera rollen som pedagog. Dessa prövande identiteter bör dock enligt Hargreaves och Lamont (2017) inte tolkas som misslyckanden utan i stället som viktiga steg i utvecklingen mot en stabilare yrkesidentitet.

Bouij (1998) för en liknande diskussion genom att analysera hur musiklärares identitet utvecklas över tid. Bouij definierar tre huvudtyper av musikstuderande: den allmänt musikintresserade, musikläraren och musikern. Enligt Bouij spelar identiteten som musiker en avgörande roll för hur yrkesidentiteten som musiklärare formas, och denna identitet tenderar att etableras redan innan studierna påbörjas. Hans forskning betonar att musiklärarens yrkesidentitet är en livslång process som påverkas av både utbildning och erfarenheter i arbetslivet. Han föreslår också att utbildningen bör stödja integrationen av praktiska och teoretiska element för att främja en dynamisk och långsiktig yrkesidentitet.

Musiklärare kan även i sitt arbete behöva byta mellan *olika* tillfälliga identitetskonstruktioner. Ett exempel kan erbjudas av Backman Bisters (2014) etnografiska studie om individanpassad musikundervisning inom gymnasieskolan. Backman Bister visar att många musiklärare agerar både som handledare och som medmusiker i klassrummet. Exempelvis beskrivs hur en lärare ofta musicerar tillsammans med sina elever, vilket gör att Backman Bister själv både handleder dem genom verbal och musikalisk interaktion och fungerar som en musikalisk förebild (Backman Bister, 2014).

Det relationella perspektivet mellan lärare och elev är därför avgörande. Den musikaliska identiteten formas genom möten med lärare, familj, kamrater och andra musiker, vilka tillsammans skapar de sociala sammanhang där musikaliska erfarenheter får mening (Evans & McPherson, 2017). Positiv återkoppling från lärare och handledare, möjligheter att lyckas och upplevelser av gemenskap bidrar till att förstärka upplevelsen av att höra hemma i musikaliska sammanhang, medan återkommande erfarenheter av otillräcklighet eller bristande autonomi kan leda till att engagemanget successivt försvagas.

I Rinne m.fl. (2025) framträder skapandet och upprätthållandet av lärare–elevrelationer däremot som en av lärarstudenternas största utmaningar. Studenterna

beskriver att läraren behöver vinna elevernas förtroende och samtidigt etablera sig som en naturlig ledare. Utmaningen handlar därför om att balansera närhet och omsorg med tydlighet, gränssättning och professionell distans. Studenterna uttrycker också oro för situationer där elever saknar motivation, inte lyssnar eller där undervisningen behöver anpassas efter olika elevers förutsättningar. VFU:n ger dem insikt i dessa komplexa krav, men de uppfattar samtidigt att mycket av kunskapen om ledarskap och relationsskapande först kommer att utvecklas genom den egna yrkespraktiken.

Enligt Evans och McPherson (2017) är identitetsutvecklingen också ett resultat av de sociala miljöer där det gemensamma musicerandet äger rum. Ungdomar omvärderar kontinuerligt sina tidigare val i takt med att nya erfarenheter och livsmål uppstår. Identitetsutvecklingen kännetecknas därför av återkommande perioder av utforskande, omprövning och förnyade åtaganden. Att tillfälligt ifrågasätta sitt musicerande eller förändra sina ambitioner behöver därför inte ses som ett uttryck för misslyckande, utan kan tvärtom vara en naturlig del av identitetskonsolideringen. Istället för att betrakta avbrutna musikstudier eller minskat musicerande som ett misslyckande föreslår Evans och McPherson (2017) att sådana beslut bör förstås i relation till individens pågående identitetsutveckling. En ung människa kan efter ett aktivt utforskande komma fram till att exempelvis en instrumental identitet inte längre överensstämmer med den egna självbilden eller framtidsplanerna. Beslutet att lämna en viss musikalisk verksamhet innebär då inte nödvändigtvis att den musikaliska identiteten försvinner. Snarare kan den omformas och leva vidare genom andra former av musikengagemang, såsom lyssnande, komponerande eller ett mer informellt och privat musicerande. För musiklärare innebär detta att undervisningens uppgift är att skapa miljöer där eleverna ges möjlighet att utveckla positiva erfarenheter av musik oavsett vilka framtida vägval de gör (Evans & McPherson, 2017).

Medan Hargreaves och Lamont (2017) samt Evans och McPherson (2017) beskriver tillfälliga identitetskonstruktioner som ett sätt att utforska och pröva olika möjliga framtida identiteter, utvecklar Ibarra (1999) detta resonemang genom att visa hur sådana identiteter successivt kan övergå i en mer integrerad yrkesidentitet. Enligt Ibarra (1999) sker utvecklingen genom att individen experimenterar med olika *tillfälliga identiteter* (*eng.* provisional selves) i autentiska yrkessammanhang, där handlingar, social återkoppling och egen reflektion ger underlag för att omvärdera och successivt införliva identitetsaspekter i den yrkesrelaterade självförståelsen. Yrkesidentitet utvecklas därmed genom en kontinuerlig process där tidigare erfarenheter omtolkas och integreras i nya professionella sammanhang. Detta synsätt överensstämmer med Beijaard et al. (2004), som beskriver yrkesidentitet som en dynamisk och fortlöpande konstruktion, formad i samspelet mellan individens tidigare erfarenheter, utbildningens sociala kontext och de sammanhang där yrket utövas.

Slutligen bör det sägas att Sverige överlag placeras i den så kallade Inglehart–Welzel-kartan, baserad på data från World Values Survey, tillsammans med övriga nordiska länder i det övre högra fältet, vilket indikerar en kombination av sekulär-rationella och självuttrycksorienterade värderingar (World Values Survey, 2022). Denna position kännetecknas av en relativt stark betoning på individuella val och självförverkligande. Detta kan bidra till att kontextualisera hur musiklärarstudenters föreställningar om yrkesval och framtida arbete formas i ett sammanhang där individuella preferenser ges stor betydelse, samtidigt som dessa orienteringar relateras till de villkor som präglar läraryrket. Den svenska värdekontexten ger en relevant bakgrund för att förstå varför självständighet, självförverkligande och individuella val återkommer i informanternas berättelser senare i denna avhandling.

2.3.2 Utmaningar och strategier

Utmaningarna inom musiklärarutbildningen är många. En av de mest framträdande, enligt Ostendorf (2023), är att utbildningen ibland upplevs som alltför teoretisk och distanserad från den praktiska verklighet som möter musiklärare i deras dagliga arbete. Detta kan skapa en känsla av otillräcklig förberedelse hos studenterna, särskilt när det gäller att hantera de praktiska och emotionella krav som läraryrket ställer.

För att hantera dessa utmaningar krävs enligt Bladh (2002) strategier som betonar både musikalisk och pedagogisk teori och praktik, och som integrerar musikaliska och pedagogiska kunskaper på ett sätt som är relevant för den moderna skolan (Bladh, 2002). Bouij (1998) argumenterar i sin tur för att en stark musikeridentitet kan hjälpa musiklärare att bättre balansera dessa krav och minska den stress som ofta följer av att försöka uppfylla både musikaliska och pedagogiska förväntningar. Att kunna kombinera sin passion för musik med en effektiv pedagogisk metodik är enligt Bouij (1998) avgörande för att lyckas som musiklärare.

Rinne m.fl. (2023) visar i sin tur att lärarstudenter (i allmänpedagogik) i både den svenska och danska lärarutbildningen i begränsad utsträckning tillskriver själva utbildningen betydelse för utvecklingen av deras yrkesidentitet som lärare. I stället grundar de i stor utsträckning sina föreställningar om lärarrollen i tidigare erfarenheter och personliga uppfattningar. Samtidigt upplever studenterna att de inte är tillräckligt förberedda för yrkets praktiska verklighet och att de framför allt lär sig genom VFU. Studenterna efterfrågar därför mer praktisk erfarenhet och en konkret ”verktygslåda” med kunskaper och handlingsmöjligheter som kan användas i klassrummet. Rinne m.fl. (2023) uppmärksammar samtidigt en tydlig paradox i denna förväntan. Studenterna hos Rinne m.fl (2023) är medvetna om undervisningens komplexitet och behovet av att kunna hantera pedagogisk mångfald, men önskar samtidigt få tillgång till generella

verktyg som visar ”vad som fungerar”. Rinne m.fl. (2023) kopplar detta till en mer instrumentell rationalitet inom utbildningspolitiken och menar att en sådan orientering riskerar att begränsa studenternas möjligheter att utveckla ett professionellt omdöme och reflektera över sin läraridentitet (Rinne et al., 2023). Enligt Jeno m.fl. (2026) är längre praktikperioder dock förknippade med högre upplevd relevans och större behovstillfredsställelse (särskilt beträffande autonomi), och att integrationen mellan teori och VFU kan bidra till studenternas motivation.

Ostendorf (2023) har å sin sida identifierat att studenterna ibland betraktar musiklärarutbildningen som en språngbräda för andra karriärvägar snarare än som en seriös och långsiktig satsning på läraryrket inom musikämnen. Detta synsätt kan leda till att utbildningen inte tas på tillräckligt stort allvar, vilket i sin tur kan påverka kvaliteten på den undervisning som de blivande lärarna får. För att motverka detta föreslår Ostendorf att utbildningen görs mer relevant och engagerande, med större fokus på de verkliga utmaningar som musiklärare kommer att möta i sina yrken.

I kontexten av musikaliska färdigheter på musiklärarutbildningen, säger en av de intervjuade lärarna att lärarutbildningen har ”fortfarande för mycket genretänkande och musikerdiskurs” (Ostendorf, 2023, s. 124). I stället, menar Ostendorf (2023), att utbildningen borde handla om en ”kunskapskanon” – med andra ord en neutralare hållning till kunskap och inlärningskällor än den som förmedlas genom en repertoarinlärning av olika förutbestämda musikaliska genrer – som kan jämföras med en allmän skolutbildning (Ostendorf, 2023).

Ett annat fokusområde är samverkan mellan teori och praktik. Enligt Georgii-Hemming (2005) är en av de viktigaste strategierna för att förbereda lärarstudenter bättre in i arbetslivet att integrera forskningsbaserad kunskap med praktiska undervisningsmetoder. Detta innebär att musiklärare inte bara ska förvärva teoretisk kunskap utan även lära sig att tillämpa denna kunskap i praktiska sammanhang, vilket skulle kunna överbrygga klyftan mellan teori och praktik. Denna hållning stöds av en av Ostendorfs informanter, där den intervjuade läraren betonar ”hantverkskunnandet” (Ostendorf, 2023, s. 125). Genom att förbereda lärarna bättre för de utmaningar de möter i klassrummet kan man också bidra till att stärka deras yrkesidentitet och minska den osäkerhet som ofta följer av att inte känna sig tillräckligt förberedd (se vidare Ostendorf, 2023).

En till utmaning för blivande lärare är att utveckla en förmåga att etablera och upprätthålla professionella relationer med elever. Aspelin och Jonsson (2019) beskriver denna relationskompetens som en central del av läraryrkets professionalitet och menar att den omfattar förmågan att skapa, utveckla och återupprätta relationer som präglas av tillit, respekt och ömsesidighet. Aspelin och Jonsson (2019) betonar att relationskompetens inte enbart är en personlig egenskap utan en kompetens som kan

synliggöras, reflekteras över och utvecklas inom lärarutbildningen genom medveten träning och handledning.

Aspelin och Eklöf (2022) fördjupar detta perspektiv genom att analysera relationer på mikronivå. Med utgångspunkt i videoinspelade klassrumssituationer visar de hur lärares relationskompetens ofta kommer till uttryck i mycket snabba interaktioner där läraren behöver uppmärksamma subtila sociala signaler och agera för att bevara eller återupprätta en respektfull relation med eleven. Relationskompetens beskrivs därmed som en situationsbunden och kontextberoende förmåga som utövas i stunden snarare än genom förutbestämda strategier.

En ytterligare utmaning inom yrkesutveckling är upplevd prestationsångest, som kan förstås som en erfarenhet som omfattar kognitiva, emotionella, fysiologiska och beteendemässiga dimensioner i situationer där individen upplever sig bli bedömd (Blair & van der Sluis, 2022). I musikaliska sammanhang uppstår denna ångest ofta i samband med framträdanden inför publik eller i bedömningssituationer, där upplevelsen av exponering aktiverar både kroppsliga stressreaktioner och negativa tankemönster (Blair & van der Sluis, 2022). Särskilt i högre musikutbildning framträder prestationsångest som ett återkommande fenomen, enligt Blair och van der Sluis (2022), inte minst eftersom studenter befinner sig i en utbildningsmiljö där utvärdering och återkoppling är centrala inslag.

Ryan m.fl. (2026) konstaterar att prestationsångesten får en utvidgad betydelse för musiklärarstudenter, då den inte enbart är kopplad till musicerande utan även till undervisningens performativa karaktär. Musiklärarstudenter kan uppleva liknande nivåer av ångest när de undervisar som när de framträder musikaliskt, vilket indikerar att undervisningssituationen kan förstås som en form av framträdande inför en publik (Ryan et al., 2026). Denna ångest är nära relaterad till upplevelser av att bli bedömd, rädsla för att göra misstag samt osäkerhet kring den egna kompetensen, särskilt i situationer där lärarrollen ännu inte är stabilt etablerad (Ryan et al., 2026).

Prestationsångest framträder som ett påtagligt, situerat fenomen där individens erfarenheter, självuppfattning och den aktuella kontextens krav samverkar. Den är inte begränsad till sceniska framträdanden, utan aktualiseras även i pedagogiska sammanhang där individen förväntas agera med en förmåga i ett ämnesområde inför andra. I detta avseende blir prestationsångest en grundläggande aspekt i förståelsen av musiklärarstudenters utveckling, då den knyter samman erfarenheter av musicerande och undervisning inom en gemensam ram av exponering, bedömning och ansvar (Blair & van der Sluis, 2022; Ryan et al., 2026).

2.3.3 Via motivation till yrkesidentitet

Ovan redovisad forskning visar att musiklärarstudenter befinner sig i en utbildningssituation som innebär mer än tillägnandet av ämneskunskaper och pedagogiska metoder; den omfattar en långsiktig process av identitetsskapande där individuella drivkrafter, utbildningens strukturer och musikens olika praktiker möts. I detta formande av yrkesidentitet blir de tre psykologiska behoven i självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2000, 2017) – autonomi, kompetens och samhörighet – ett sätt att belysa hur lärarstudenters inre och yttre motivationsfaktorer bidrar till att utveckla en stabilt integrerad yrkesidentitet. Studier inom musikpedagogik visar hur dessa behov, när de tillgodoses, skapar förutsättningar för inre motivation och därmed för utvecklingen av en yrkesidentitet (Evans & Ryan, 2022; Evans & McPherson, 2017; Evans et al., 2012; Parkes & Jones, 2012). De tre psykologiska behoven framträder dock även på andra sätt som viktiga i yrkesutvecklingen:

Autonomins betydelse framträder i forskning som betonar studenters möjlighet att påverka beslut och utforma sitt arbete på ett sätt som känns meningsfullt. Virkkula (2020) visar hur arbetslivsanknutna projekt i musikutbildning ger studenter ansvar för repertoarval, planering och framföranden, vilket skapar utrymme för egna initiativ och stärker upplevelsen av att kunna agera självständigt. Denna dimension av autonomi blir dock inte självklar i alla musikaliska praktiker. Ngobeni (2024) beskriver exempelvis hur körsångens kollektiva struktur både kan stödja och begränsa autonomin: när repertoarval eller övningsformer inte upplevs som meningsfulla uppstår en spänning mellan den individuella rösten och det gemensamma ramverket. Bates (2009) diskuterar i sin tur hur institutionella mönster kan undergräva lärarens handlingsutrymme och tvinga fram ett mer rutinmässigt professionellt handlande. I mötet med elevers bristande engagemang konfronterades han själv med undervisningens begränsningar, vilket ledde till en reflektion över behovet att omforma undervisningen i linje med både elevens och lärarens behov. Froehlich (2007) utvecklar denna problematik genom att visa hur musiklärare riskerar vad hon benämner *jurisdiktionell sårbarhet* (*eng.* juridictional vulnerability), det vill säga att yrkesrollen försvagas när professionella beslut reduceras till mekanisk tillämpning av föreskrivna metoder. I enlighet med självbestämmandeteorin innebär detta en risk för att lärarens känsla av autonomi undergrävs, vilket i förlängningen också påverkar yrkesidentitetens utveckling (Froehlich, 2007). Att studenter och lärare kan agera utifrån egna val och göra utbildningens mål till sina egna är därför avgörande för att motivationen ska bli inre och långsiktigt hållbar (Evans & McPherson, 2017). Jeno m.fl. (2026) visar på liknande sätt att upplevelsen av autonomi under VFU:n har betydelse för studenternas

motivation, där behovstillfredsställelse i praktiken var positivt relaterad till inre motivation.

Behovet av upplevd *kompetens* framträder lika tydligt i beskrivningarna av musiklärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning, VFU. Virkkula (2020) visar hur arbetslivsorienterade projekt utmanar studenter genom krav som speglar professionella standarder, och hur dessa krav samtidigt blir en förmedlare för utvecklingen av en dubbelidentitet som musiker och pedagog. Sanguinetti (2024) betonar att kompetensutveckling stärks när läraren förmår balansera mellan tydliga ramar och öppenhet för elevinitiativ. Genom att ge strukturerad återkoppling samtidigt som elevernas egna idéer erkänns skapas en balans där både känslan av att bemästra uppgifter och motivationen att fortsätta lärandet förstärks. Froehlich (2007) beskriver upplevd kompetens inte enbart som teknisk färdighet, utan även som en förmåga att reflektera och fatta medvetna val mellan olika handlingsalternativ. Verkligt professionellt handlande framträder, enligt Froehlich, först när läraren inte enbart förlitar sig på etablerade rutiner utan aktivt tolkar den pedagogiska situationen och agerar utifrån sammanhanget. Bates (2009) understryker i samma anda vikten av att lärare inte fastnar i automatiserat handlande, utan utvecklar sin professionella förmåga genom att kontinuerligt ompröva och omforma sitt utövande. På detta sätt kan kompetens uppfattas som ett dynamiskt begrepp som inrymmer både tekniska färdigheter och en förmåga till reflekterat yrkesutövande. När studenter känner sig skickliga och får bekräftelse på sina framsteg ökar sannolikheten att de utvecklar en identitet som musiker eller musiklärare, vilket i sin tur påverkar deras karriärval (Parkes & Jones, 2012). Omvänt kan bristande känsla av kompetens leda till att studenter ifrågasätter sin förmåga och överväger att lämna yrkesbanan (Evans et al., 2012).

Även *samhörighetens* betydelse framträder i analyser av de sociala villkoren för musikaliskt lärande. Ngobeni (2024) lyfter körens kollektiva identitet som en kraftfull källa till motivation, men påpekar också de utmaningar som uppstår när deltagarnas upplevelse av delaktighet brister. Därutöver rör sig musiklärarstudenter ofta mellan två delvis separata gemenskaper – musikens och utbildningens – vilket kräver en förmåga att skapa dialog mellan olika kulturer (Froehlich, 2007). Froehlich framhåller vikten av att både studenter och lärare vågar visa sårbarhet och osäkerhet inför pedagogiska beslut, eftersom detta öppnar för tillitsfulla relationer där gemenskapen bygger på ömsesidighet snarare än expertis. I sådana miljöer framträder samhörighet som ett behov som inte bara handlar om att få ingå i en grupp, utan också om att skapa utrymme för reflektion, delande av erfarenheter och gemensamt meningsskapande. Forskning visar också att känslan av samhörighet kan vara avgörande för om studenter väljer att fortsätta inom musikfältet eller inte (Mills, 2010; Orton & Pitts, 2018), och att relationer till lärare och medstudenter kan vara avgörande för att motivationen ska upprätthållas.

Evans och Ryan (2022) beskriver hur förutsättningarna för inre motivation när upplevelsen av autonomi, kompetens och samhörighet tillgodoses, vilket i sin tur fungerar som en motor i utvecklingen av en stabilt integrerad yrkesidentitet. Det inneboende intresset för musik kan utvecklas till en långsiktig identitet och i många fall en yrkeskarriär. Denna process kräver dock att de mer mödosamma aspekterna av lärandet, såsom långvarig individuell och social övning, internaliseras så att de upplevs som personligt meningsfulla snarare än påtvingade (Evans & Ryan, 2022). Andra studier visar att många musiklärarstudenter initialt identifierar sig starkare som musiker än som lärare, och att deras motivation därför riskerar att minska när undervisningens realiteter inte harmonierar med deras förväntningar. Att stärka den inre motivationen för själva *läraruppdraget* – exempelvis genom att betona dess kreativa och relationella aspekter – är därför avgörande för att en långsiktig läraridentitet ska utvecklas (Mateos-Moreno, 2023; Parkes & Jones, 2012).

Qin och Tao (2020) utvecklade en integrerad psykologisk modell som kombinerar självbestämmandeteorin med *Teorin om planerat beteende* (TPB) för att förklara musiklärarstudenters intention att stanna kvar i yrket. I modellen framträder att attityder till läraryrket, subjektiva normer – det vill säga den upplevda förväntan från viktiga andra – samt inre motivation är de mest avgörande faktorerna för studenters beslut att fortsätta på lärarbanan. Samtidigt visar deras resultat att upplevd kontroll över egna resurser och yttre motivation inte direkt påverkar intentionen att stanna, utan verkar indirekt genom att förstärka eller försvaga den inre motivationen och attityden till yrket. På så sätt lyckas modellen fånga samspelet mellan individuella drivkrafter och sociala influenser, och förklarar varför långsiktiga karriärval inte kan förstås enbart utifrån personliga preferenser, utan måste analyseras i relation till sociala och institutionella sammanhang. Qin och Tao (2020) visar i sin modell att attityder, sociala normer och inre motivation tillsammans kan förklara en mycket stor del av musiklärarstudenters intention att stanna kvar i yrket.

Parkes och Jones (2012) visar att relationen mellan psykologiska behov, inre motivation och yrkesidentitet får direkta konsekvenser för karriärval. De fann att studenters karriärintentioner som musiker respektive lärare i hög grad förklaras av deras värderingar och motivationsrelaterade konstruktioner. *Betydelsevärdet* (eng. attainment value) – det vill säga den personliga betydelsen av en viss karriär – och förväntningar om framgång visade sig vara särskilt viktiga. Även utanför musikområdet bekräftar forskning att studenters upplevelse av motivationsklimatet i en kurs kan ha långtgående konsekvenser för deras karriärmål (Jones et al., 2025). Ett klimat som stödjer studenters autonomi, kompetens och samhörighet kan inte bara stärka deras motivation här och nu, utan också påverka deras långsiktiga engagemang i en yrkesbana.

Sammanfattningsvis visar dessa analyser att självbestämmandeteorin tillhandahåller ett språk för att förstå hur villkor för de tre psykologiska behoven samspelar i

musiklärarutbildning och musikpedagogiskt utövande. När dessa analyser sätts i relation till forskning om musiklärarstudenters karriärval (Parkes & Jones, 2012; Qin & Tao, 2020; Evans & Ryan, 2022) blir det tydligt att motivationens kvalitet inte enbart beror på graden av engagemang, utan på vilken typ av engagemang som utvecklas beroende på hur dessa behov tillgodoses. Därigenom framträder självbestämmandeteorin som ett teoretiskt ramverk som inte bara kan användas för att förstå elevers lärande, utan också som ett verktyg i musiklärarstudenters identitetsskapande och framtida karriärval.

2.4 Kritik och forskningsluckor

Trots att tidigare forskning har bidragit väsentligt till förståelsen av musiklärarstudenters identitetsutveckling, finns det fortfarande betydande luckor som behöver utforskas vidare. Denna studie syftar till att fylla några av dessa luckor genom att fördjupa sig i aspekter som de tidigare nämnda avhandlingarna och artiklarna antingen har behandlat ytligt eller inte alls har undersökt.

En central punkt i betraktelsen av Brändström och Wiklunds (1995), Bouijs (1998) och Bladhs (2002) forskning är avsaknaden av en uppdaterad version av svenska musiklärarstudenters egna röster när det gäller deras visioner som musiklärarstudenter. Dessa forskare genomförde en del av sina empiriska studier redan på 1980-talet. Den musiklärarutbildning som Bladh beskriver i sin forskning speglar utbildningsväsendets villkor och strukturer under 1980- och 1990-talen, men är på 2020-talet att betrakta som en historisk framställning snarare än en aktuell skildring av utbildningens nuvarande form. De förändringar som tagit form i utbildningsstrukturer sedan dess kan innefatta förändrade samhälleliga omständigheter, förskjutningar i utbildningens fokus och därmed en förändrad syn på musiklärarstudenters upplevelser och verklighet. Mycket har förändrats i musikutbildningen och det professionella musiklivet sedan ovannämnda avhandlingar publicerades. Även möjligheterna att komplettera sina studier med utbytesprogram och andra kompletterande utbildningar har mångfaldigats. Därför förtjänar de teman som Bouij, Bladh och Brändström och Wiklund behandlade en ny granskning i ljuset av de förändringar som skett i samhället och utbildningssystemen sedan dess.

Bland andra ämnen som ger anledning till att betrakta forskningsluckor inkluderar bland annat att varken Brändström och Wiklund (1995), Bouij (1998) eller Bladh (2002) går på djupet i hur musiklärarstudenter själva ser på sina yrkesidentitetsmässiga målsättningar och hur deras framtida visioner som kommande lärare påverkas av den egna musikaliska verksamheten.

Ostendorfs (2023) forskning har framgångsrikt identifierat tre (nytto-, bildnings- och universitets-) diskurser inom musikutbildningen, men behandlar lärarstudenternas egen musikaliska verksamhet endast kortfattat, vilken även i hennes studie verkar utgöra en betydande del av musiklärarstudenters historia och vardag. Även om privat musicerande, som har undersökts till exempel av Pellegrino (2015), Ruud (2017), Alessandri m.fl. (2020) och Hsu och Chi (2022), kan förknippas med välmående, upplever jag att den inte belysts i ljuset av en större helhet där en yrkesidentitet som lärare ingår. Därutöver är aspekten av att hantera externa, samhälleliga krav och förväntningar något som inte tidigare har fått tillräcklig belysning.

Ett annat ämne som framkommer i forskningen är individanpassning och individualisering i musikundervisningen. Både Georgii-Hemming (2005) och Backman Bister (2014) betonar vikten av att elevens individuella och kreativa tänkande ska stå i centrum för musikundervisningen. De argumenterar för att undervisningen bör anpassas för att stödja varje elevs unika musikaliska uttryck och utveckling. I kontrast till detta, diskuterar Bouij (1998) en annan aspekt av musiklärarens roll som handlar om samhällsanpassning. Bouij framhäver att musikläraren också måste anpassa sig till samhällets och arbetsmarknadens förväntningar. Bouijs synsätt motsägs delvis av Georgii-Hemming som värnar om ”individen i centrum” (Georgii-Hemming, 2005, s. 308), även om hon gör det primärt ur elevsynvinkel och om den personligt präglade relationen mellan individ och musik.

Detta väcker frågan i vilken utsträckning musiklärarens professionella uppdrag består i att reproducera etablerade utbildningstraditioner eller att aktivt bidra till att omforma och utveckla musikundervisningen i takt med samhällsförändringar. Om musiklärarutbildningen betonar individuellt självförverkligande, i vilken utsträckning ska nyutbildade musiklärare anpassa sig till etablerade undervisningstraditioner, och i vilken utsträckning har de ett professionellt ansvar att omforma och vidareutveckla musikundervisningen? Denna fråga blir särskilt relevant i en svensk kontext, där World Values Survey visar att självständighet, självuttryck och individuella val värderas högt (se World Values Survey, 2022), samtidigt som läraryrket förutsätter ett gemensamt samhällsuppdrag och en undervisning som vilar på nationella styrdokument.

Även om avsnitt 2.3.3 tar upp ett brett spektrum av motivationsfaktorer hos musiklärarstudenter, rör dessa framför allt strukturella, sociala och utbildningsmässiga villkor som formar studenternas utveckling mot en professionell musikläraridentitet. Studierna fokuserar på hur de tre psykologiska behoven i självbestämmandeteorin tillgodoses eller begränsas i olika utbildnings- och undervisningskontexter, och på hur detta påverkar inre motivation, engagemang och långsiktiga karriärval. Det är värt att notera att dessa analyser inte primärt har musiklärarstudentens egen musikalisk verksamhet som utgångspunkt, utan snarare behandlar mer generella villkor för motivation och identitet i utbildning och yrkesutövning.

Därmed saknas ett tydligt fokus på hur den egna musikaliska verksamheten fungerar som motiverande grund och drivkraft och resurs i utvecklingen av en musikläraridentitet. Studierna belyser i stället hur faktorer som arbetslivsanknytning, undervisningens organisation, sociala relationer och institutionella strukturer bidrar till studenternas motivation och yrkesval. De studier som behandlar musicerande är riktade mot motivationsfaktorer i övning snarare än hur musicerandet fungerar som en basfaktor till en musikläraridentitet. Att musiklärarstudentens musikaliska verksamhet kan spela en avgörande roll i att integrera rollen i musicerandet med rollen som lärare framstår därför som ett område där forskningen ännu är begränsad, trots att det är centralt för att förstå hur yrkesidentitet formas i spänningsfältet mellan passion för musik (i bred mening) och pragmatiska krav i musikläraryrket.

Genom att ta itu med några av de existerande kunskapsluckor strävar denna studie att ge en uppdaterad och nyanserad bild av musiklärarstudenters utveckling av yrkesidentitet, samt hur yrkesidentiteten formas genom inre eller yttre motivationsfaktorer i relation till både deras musikaliska verksamhet, så som den beskrivs ur deras egen synvinkel. Målet är att bättre förstå de omständigheter som råder kring musiklärarstudenternas verklighet idag.

2.5 Summering

Detta kapitel har belyst relevant tidigare forskning inom fältet musikpedagogik, med fokus på hur musiklärarstudenter utvecklar sina musikaliska identiteter och motivation i relation till sina musikaliska erfarenheter och sin utbildningsprogression. Den tidigare forskningen visar att ungdomars relation till musik, särskilt under uppväxten, spelar en avgörande roll i utvecklingen av deras musikaliska självbild och val av musikutbildning. Musik konsumeras och praktiseras ofta i sociala sammanhang, och blir därmed en viktig komponent i identitetsskapande processer (Bergman, 2009; Green, 2002). Familjens musikaliska bakgrund, tillgången till instrument och inspirerande miljöer i hem eller skola är faktorer som påverkar barns och ungas musikaliska engagemang (Mateos-Moreno & Hoglert, 2024).

Övergången från folkhögskola till högskola innebär ett skifte i motivation. Folkhögskolans intensiva övningskultur, där en tydlig målsättning är antagning till högre musikutbildning, ersätts ofta av ett mer diffust syfte vid musikhögskolan. Detta kan skapa en känsla av tomhet eller meningsförlust hos studenter (Bladh, 2002), särskilt när deras förväntningar på fortsatt aktivt musicerande inte uppfylls.

Musikalisk övning har ofta beskrivits ur ett expertisforskningens perspektiv, där målmedveten övning spelar en central roll (Ericsson et al., 1993; Miksza, 2022). Samtidigt visar andra studier att övning är socialt situerad – samspelet i ensembler och

band motiverar till individuell övning och skapar sammanhang där musikalisk förmåga kan utvecklas i interaktion med andra (Green, 2002; Johansen, 2013).

När det gäller yrkesutveckling visar flera studier att motivationen till att bli musiklärare ofta har sina rötter i det egna musicerandet (Ballantyne et al., 2012; Bennett & Chong, 2018; Draves, 2014; Pellegrino, 2015; Sieger, 2016, 2019; Tucker, 2020). Musiklärarutbildningen innebär dock en förskjutning där pedagogiska krav, socialt ansvar och strukturella ramar får ökad betydelse. Denna förskjutning kan upplevas som en utmaning, särskilt om utbildningen inte ger utrymme att integrera studenternas musikaliska kunskap (och förmåga) i den blivande lärarrollen (Bouij, 1998; Pellegrino, 2015).

Forskare pekar också på att en hållbar yrkesidentitet kan utvecklas när studenter får möjlighet att förena sina musikaliska och pedagogiska intressen, snarare än att behöva välja mellan dem (Brändström och Wiklund, 1995; Bouij, 1998; Bladh, 2002; Ballantyne et al., 2012). I denna kontext får självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2017) ökad betydelse (Froehlich, 2007; Bates, 2009), då behovet av autonomi, kompetens och samhörighet framstår som avgörande för både motivation och identitetsutveckling.

Kapitlet avslutas med en kritisk genomgång av forskningsläget och samtidigt identifieras forskningsluckor, särskilt gällande den konkreta integreringen av musikalisk verksamhet i musiklärarstudenters yrkesutveckling. Det är i denna spänning – mellan tidigare musikaliska erfarenheter, utbildningens ramar och framtida yrkesförväntningar – som denna avhandling tar sin utgångspunkt. Nästa kapitel presenterar det teoretiska ramverk som ligger till grund för avhandlingens analytiska förståelse.

3. LINSEN OCH KARTAN

I detta kapitel presenteras det teoretiska ramverk som ligger till grund för studien och som väglett analysen – i kapitlen 6, 7 och 8 – av det empiriska materialet. Ramverket är valt för att fånga individuella beskrivningar om de olika musikaliska och utbildningsmässiga sammanhang som musiklärarstudenterna befinner sig i.

Valet av teoretiskt ramverk i denna studie är nära förbundet med de problemområden och teman som identifierats i tidigare forskning i kapitel 2 om musiklärarstudenters musicerande och potentiella motiveringsfaktorer som kan leda i en riktning mot en yrkesidentitet som lärare.

Identitetsteorier (3.1) med fokus på *musikalisk identitet* (Hargreaves et al., 2017) har valts för att belysa hur musiklärarstudenternas yrkesutveckling tar form i relation till deras tidigare musikaliska erfarenheter och självbilder. Teorin erbjuder ett sätt att förstå hur musik fungerar både som uttrycksmedel och som social praktik – och hur dessa dimensioner samverkar i utvecklingen av en yrkesidentitet. På så vis bidrar den musikaliska identitetsteorin till att förklara hur musiklärarstudenternas värderingar och självbild förändras när deras musikaliska erfarenheter integreras i en växande läraridentitet.

Det är dock *självbestämmandeteorin* (3.2) (*eng.* Self-Determination Theory, SDT) (Ryan & Deci, 2000, 2017) som jag har valt som det huvudsakliga analytiska verktyget. Teorin möjliggör en förståelse av hur motivation formas i mötet mellan individuella behov och utbildningens sociala, organisatoriska och pedagogiska villkor – faktorer som tidigare forskning har visat är avgörande för musiklärarstudenters identitetsutveckling, och hur deras grundläggande psykologiska behov – autonomi, kompetens och samhörighet – tillfredsställs. Kapitlet avslutas med en kort *summering* (3.3).

3.1 Identitetsteorier

I detta kapitelavsnitt ligger tyngdpunkten på musikalisk identitet som ett ramverk, men för att förstå begreppets komplexitet inleds avsnittet först med en kort genomgång av den *bakgrund* (3.1.1) som olika identitetsteorier har. Mot denna bakgrund blir det möjligt att analysera musiklärarstudenters erfarenheter i relation till en specifik teori som *musikalisk identitet* (3.1.2) och *yrkesidentitet* (3.1.3).

3.1.1 Bakgrund

Diskussionen och utvecklingen av identitetsbegreppet har sina rötter i bredare teorier om jaget. Redan William James (1890) beskrev självet som mångfacetterat (”flera jag”), med en personlig och en social dimension. George Herbert Mead (1934) vidareutvecklade jag-begreppen genom att framhålla att individens självförståelse alltid är socialt medierad, och att vi formar vår identitet genom interaktion med andra.

Under 1960- och 1970-talet formulerades teorier som ännu tydligare knöt begreppet identitet till sociala grupper och framför allt psykologiska processer. Erikson (1968) beskriver ungdomstiden som en *normativ kris*, alltså en normal men intensiv fas där individen prövar, ifrågasätter och omformar sin identitet. Under denna period ska den unga personen integrera sina tidigare erfarenheter med en bild av den person han eller hon är på väg att bli. Det innebär att skapa en känsla av *inre sammanhang och kontinuitet,* där självbilden stämmer överens med hur andra uppfattar en och vilka roller samhället erbjuder. Ungdomar blir därför ofta starkt upptagna av hur de framstår i andras ögon och experimenterar med roller, värderingar och grupptillhörigheter. Erikson betonar att detta sökande sker i ett psykosocialt ”moratorium” (Erikson, 1968, s. 157), ett utrymme där samhället tillåter fördröjning av vuxenansvar så att unga ska kunna pröva olika vägar innan de gör långsiktiga val.

Om denna integrationsprocess misslyckas uppstår *rollförvirring*, där den unga personen har svårt att förena sina olika identitetsdelar eller fastnar i motsägelsefulla eller negativa självbilder. En central del av ungdomens utveckling blir därför att finna något – personer, idéer eller ideal – som är värt att känna trohet och engagemang inför. Erikson framhåller att samhället har en viktig roll i att ge unga möjligheter till meningsfulla roller och erkännande, eftersom en tydlig och bekräftad plats i gemenskapen underlättar övergången till vuxen identitet (Erikson, 1968).

Identitet är generellt idag ett av de mest inflytelserika begreppen inom samhälls- och beteendevetenskap. Burke och Stets (2023) framhåller att frågan om identitet inte längre kan reduceras till en psykologisk eller sociologisk dimension, utan har utvecklats till ett tvärvetenskapligt forskningsfält med en rad kompletterande inriktningar. Några av de mest etablerade samtida teoribildningarna enligt Burke och Stets är *identitetsteori* (*eng.* identity theory), *socialidentitetsteori* (*eng.* social identity theory), *självkategoriseringsteori* (*eng.* self-categorization theory), *narrativ identitet* (*eng.* narrative identity), *identitetsprocessteori* (eng. identity process theory) samt kritiska perspektiv som *intersektionalitet* – och deras genomslag i olika discipliner (Burke & Stets, 2023).

Det som förenar dessa inriktningar är att de alla har spridits långt utanför sina ursprungliga discipliner. Identitetsteori används i dag för att analysera frågor om hälsa, arbetsliv och familj; socialidentitetsteori och självkategoriseringsteori dominerar inom forskning om grupper, ledarskap och politiska rörelser; narrativ identitet präglar

utvecklingspsykologi, pedagogik och kulturvetenskap; identitetsprocessteorin har påverkat migration- och hälsopsykologi; och intersektionella perspektiv har förändrat forskningen om genus, etnicitet och makt (Burke & Stets, 2023).

Här är det viktigt att skilja mellan två sätt att förstå identitet. Å ena sidan kan identitet betraktas som en vardagligt situerad helhet av flera samtidiga och sekventiella identiteter, där individen rör sig mellan olika roller beroende på sammanhang. En och samma person kan exempelvis uppträda som yrkesverksam under arbetstid, som förälder i familjelivet eller som ledare i en ideell förening. På motsvarande sätt har varje musiklärare någon gång deltagit i konserter eller andra musikaliska sammanhang där lärarrollen i de situationerna inte är den primära identitetspositionen. Denna typ av situerad och kontextberoende identitetsvariation är väl belagd i identitets-forskningen (Burke & Stets, 2023), men är inte det fenomen som står i fokus här.

I stället avser jag med – det som senare definieras som – yrkesidentitet den relativt stabila identitetsformation som musiklärarstudenter utvecklar i övergången från utbildning till yrkesliv. Intresset riktas därmed mot hur olika erfarenheter, värderingar och föreställningar sammanfogas till en yrkesmässig självförståelse som kan aktiveras och upprätthållas över tid i arbetet som musiklärare. Fokus ligger således inte på tillfälliga rollskiften, utan på de beståndsdelar som formar och bär en sammanhållen yrkesidentitet i den professionella verksamheten (se Ashforth & Kreiner, 1999; Ibarra, 1999; Pratt et al., 2006; Beijaard et al., 2004).

3.1.2 Musikalisk identitet

Utvecklingen av musikalisk identitet sträcker sig över hela livsloppet och präglas av olika stadier som speglar individens fysiska, kognitiva och sociala mognad (Hargreaves et al., 2017; Elliott & Silverman, 2017). Enligt Hargreaves m.fl. (2017) börjar barn under spädbarnsåldern utveckla sin musikaliska självbild genom vad som ofta kallas ”kommunikativ musikalitet” i interaktioner med föräldrar och andra inflytelserika personer i barnets liv. Dessa tidiga musikaliska uttryck kan vara enkla ljud eller rytmiska mönster som svar på omgivningen, och de ses som början på en musikalisk självbild. I barndomen fortsätter utvecklingen när barn börjar utforska den musik som är en del av deras kulturella omgivning, såsom barnsånger, rim och rytmer som de lär sig i förskolan och genom lek. Denna interaktion mellan barnens egna musikaliska idéer och den musik de möter i vardagen skapar en arena för musikaliskt lärande och identitetsskapande (Hargreaves et al., 2017, s. 6).

Hargreaves m.fl. (2017) fortsätter resonemanget med att musik under ungdomsåren blir en central del av den personliga identiteten och fungerar som ett *identitetsmärke* där ungdomar uttrycker och bekräftar sin tillhörighet till olika grupper genom

musiksmak och preferenser. Musik används för att skapa gränser mellan ”in-grupper” och ”ut-grupper”, och olika genrer representerar ofta olika livsstilar och värderingar. I vuxen ålder och särskilt i hög ålder tar musiken ofta en mer reflekterande roll, där människor använder den för att bearbeta livserfarenheter och skapa kontinuitet. För många äldre fungerar musiken som en källa till välbefinnande och ett sätt att hålla fast vid tidigare erfarenheter och minnen, vilket ger en känsla av sammanhang och identitet trots åldrandets utmaningar (Hargreaves et al., 2017, s. 6).

Hargreaves m.fl. (2017) föreslår två huvudsakliga sätt att förstå musikens roll i identitetskonstruktion: *musik i identiteter* (MII) och *identiteter i musik* (IIM). Musik i identiteter (MII) hänvisar till hur musik används som en del av vår allmänna självbild. Detta kan innebära att musik bidrar till hur vi definierar oss själva utifrån egenskaper som kön, ålder eller personlighet. Till exempel kan en individ identifiera sig starkt med en viss musikgenre och därigenom se sig själv som en del av en subkultur eller en gemenskap som delar liknande värderingar och intressen.

Å andra sidan står identiteter i musik (IIM) för de musikaliska identiteter som är knutna till specifika roller och kategorier inom musikkulturen, såsom ”musiker”, ”kompositör” eller ”musiklärare”. Dessa identiteter definieras ofta av institutionella strukturer, utbildningar och sociala förväntningar. En musiker kan exempelvis uppleva att självbilden påverkas av hur de bedöms utifrån teknisk skicklighet eller deltagande i en professionell musikmiljö. Identiteterna formas här inte enbart av individens förmågor, utan även av de kulturella sammanhang och förväntningar som omger dem (Hargreaves et al., 2017).

Genom att analysera musik i identiteter (MII) och identiteter i musik (IIM) erbjuder Hargreaves m.fl. (2017) ett sätt att förstå musikens roll i människors liv och hur den formar identitet på olika nivåer. Musik är inte bara ett verktyg för självuttryck utan fungerar också som en social katalysator och till och med avgränsare, där interaktioner och kulturella kontexter påverkar hur musik upplevs och införlivas i individens identitet i stort.

Elliott och Silverman (2017, s. 27) beskriver på ett liknande sätt hur musik påverkar identitetsformning genom att utgå från konceptet *personskap* (*eng.* personhood). De föreslår också att musikaliska aktiviteter kan betraktas som etiska handlingar som kan skapa sammanhållning och respekt bland deltagarna. Musikalisk verksamhet ger individer möjlighet att utveckla *en viss livsstil* som inkluderar glädje, hälsa, och omsorg för sig själv och andra, vilket Aristoteles kallar *eudaimonia*, en form av mänskligt blomstrande. Musikaliska aktiviteter skapar *intersubjektiva relationer* där individer kan konstruera både sina egna och andras identiteter genom musik (Elliott och Silverman, 2017). De argumenterar vidare för att musik kan fungera som ett performativt verktyg för identitetsskapande. En persons engagemang i musik – såsom att uttrycka kärleken till en artist eller att identifiera sig med en viss musikgenre – är inte bara en passiv

reflektion utan en aktiv handling av identitetsskapande. Genom att engagera sig i specifika musikaliska praxis skapar individer en performativ identitet där musiken agerar som en symbol för deras självbild och deras tillhörighet till en viss social gemenskap. Detta synsätt belyser att musik inte bara är ett medel för personlig njutning utan också en viktig del av individens sociala identitet, som påverkas av och påverkar relationerna med andra. Genom att delta i musikaliska handlingar och interaktioner får människor ett verktyg för att forma och kommunicera sin identitet, både för sig själva och för andra. Musik erbjuder en möjlighet, särskilt för unga människor, att förstå och utveckla sina personliga och sociala identiteter genom sin förmåga att skapa empatiska och etiska relationer (Elliott & Silverman, 2017).

Lamont (2017) argumenterar dock för att identitetsutveckling inte bara formas av externa faktorer, utan även genom individens egna val och agens. Detta innebär att en person aktivt deltar i skapandet av sin musikaliska identitet genom personliga beslut och preferenser, vilket spelar en avgörande roll för att upprätthålla en musikalisk identitet över tid. Självbestämmande och personligt engagemang bidrar till att stärka identiteten och kan motverka att individen tappar intresset för musik, även i motgångar.

Lamont (2017) lyfter vidare fram hur olika identitetskriser påverkar individens relation till musik och utvecklar deras musikaliska identitet på lång sikt. Förmågan att göra egna val i musikaliska sammanhang, såsom att välja instrument eller genrer, förstärker känslan av autonomi och spelar en avgörande roll för den musikaliska identitetsutvecklingen. Ett ökat självbestämmande i musikalisk verksamhet bidrar till en starkare identitet och ett långvarigt engagemang. Lamont (2017) betonar också vikten av motivation för att upprätthålla en musikaliskt aktiv identitet. Motivationens inre karaktär, såsom glädjen i själva musikutövandet, är en avgörande faktor för att en person ska vilja fortsätta engagera sig i musik under olika livsfaser. Motivation kopplad till självbestämmande och personliga val anses vara mer hållbar än motivation som enbart drivs av externa belöningar eller förväntningar från omgivningen. På så vis framstår musikaliska aktiviteter som ett sätt för individen att uttrycka sin egen identitet, och samtidigt att övervinna utmaningar och utveckla en mer resilient musikalisk självbild.

Ungdomsåren utgör överlag en särskilt betydelsefull period för utvecklingen av musikalisk identitet. Under denna fas blir musik inte enbart ett fritidsintresse eller en färdighet att utveckla, utan också ett sätt att utforska vem man är, vilka sammanhang man vill tillhöra och vilka framtida livsval som upplevs meningsfulla. Evans och McPherson (2017) beskriver – med utgångspunkt från Eriksons (1968) teori om identitetsutveckling, vidareutvecklad av Marcia (1980) – hur denna process blir en gradvis sammansmältning av den musikaliska identiteten. De tidigare musikaliska erfarenheterna integreras successivt med individens självbild och framtids-

föreställningar. Den musikaliska identiteten utvecklas genom ett samspel mellan personliga erfarenheter, sociala relationer och den miljö där musicerandet äger rum, snarare än genom en linjär eller förutbestämd utvecklingsprocess.

Evans och McPherson (2017) använder två centrala begrepp: *utforskande* (*eng.* exploration) och *åtagande* (*eng.* commitment). Under ungdomsåren prövar individen olika aktiviteter, värderingar och framtidsmöjligheter innan mer långsiktiga ställningstaganden görs. Även musikalisk verksamhet blir en arena där sådana identitetsprocesser tar form. Att pröva olika instrument, musikgenrer, ensembler eller musikaliska roller innebär därför förutom utveckling av musikaliska färdigheter, även ett utforskande av möjliga identiteter. Först när individen upplever att en viss musikalisk verksamhet överensstämmer med den egna självbilden utvecklas ett mer stabilt engagemang som kan integreras i identiteten (Evans & McPherson, 2017).

Utvecklingen av en stabil musikalisk identitet förutsätter också att individens psykologiska behov av autonomi, kompetens och samhörighet (med hänvisning till Ryan & Deci, 2017) tillgodoses. När unga människor upplever att de själva har inflytande över sitt musicerande, känner sig kompetenta i sitt musikaliska lärande och samtidigt ingår i stödjande sociala gemenskaper, skapas goda förutsättningar för att musik successivt blir en integrerad del av självbilden. Musikalisk identitet utvecklas därmed genom omfattande övning eller tekniska framsteg (se Ericsson et al., 1993; Miksza, 2022; Jørgensen & Hallam, 2016), och därutöver genom de psykologiska och sociala erfarenheter som omger musicerandet (Evans & McPherson, 2017; liknande hos Green, 2002; Johansen, 2013).

Under de senaste decennierna har forskningen betonat både det mångfacetterade och det situationsberoende i musikalisk identitet. Oyserman (2004) och Weber (2001) har framhållit att identitet kan vara fragmenterad och skifta beroende på kontext. Inom musikpedagogiken innebär detta att en individ kan definiera sig som musiker i vissa sammanhang men inte i andra (Lamont, 2011; Ruddock & Leong, 2005). Dessa perspektiv knyter också an till forskning om livslångt lärande och hur musik kan bidra till välbefinnande och känsla av mening i olika faser av livet (MacDonald et al., 2012).

Sammanfattningsvis har teorin om musikalisk identitet utvecklats från breda psykologiska och sociologiska teorier om själv och identitet till mer specifika musikpedagogiska teorier, som betonar det dynamiska samspelet mellan individ, sociala relationer och kulturella praktiker. Dagens forskning betraktar musikalisk identitet som en mångdimensionell, förändringsbenägen konstruktion som både speglar och formar människors livslånga relation till musik.

3.1.3 Yrkesidentitet

Begreppet yrkesidentitet har sin teoretiska grund i professions- och organisationsforskning och har historiskt behandlats som ett resultat av socialisation in i relativt stabila yrkesroller. En av de tidigaste och mest inflytelserika formuleringarna återfinns hos Van Maanen och Schein (1979), som beskriver yrkesidentitet som en konsekvens av *organisatorisk socialisation*. I deras perspektiv formas individens sätt att tänka, värdera och agera genom en gradvis internalisering av yrkets normer, språkbruk och tolkningsramar. Yrkesidentitet förstås i denna kontext som något som tillägnas genom deltagande i en etablerad form och praktik, snarare än som något individen självständigt konstruerar.

Denna syn implicerar en i grunden asymmetrisk relation mellan individ och profession: den etablerade organisationen och yrkeskulturen definierar vad det innebär att vara en legitim yrkesutövare, medan individens uppgift är att lära sig ”se världen” (Van Maanen & Schein, 1979, s. 3) på ett sätt som överensstämmer med de ovanstående förväntningarna. Yrkesidentitet framträder därmed som relativt sammanhållen och eventuellt till och med normativ, och avvikelser från rådande professionella ideal riskerar att tolkas som bristande anpassning snarare än som alternativa möjligheter till identitetskonstruktioner.

Ett delvis närliggande, men något mer socialpsykologiskt orienterat perspektiv har utvecklats av Ashforth och Kreiner (1999) samt vidareutvecklats av Pratt m.fl. (2006), vilka båda analyserar hur yrkesidentitet formas i relation till social värdering och status. Till skillnad från Van Maanen och Schein, som betonar socialisationens integrerande funktion (med andra ord en anpassning till samhällets etablerade normer), fokuserar Ashforth och Kreiner på identitet som något som måste försvaras och omförhandlas i mötet med externa omdömen. I deras analys av (vad de kallar för) *smutsigt arbete* (*eng.* dirty work), framträder yrkesidentitet som ett kollektivt projekt där yrkesgrupper i olika grader aktivt omtolkar sitt arbete för att skapa mening, värdighet och legitimitet. Pratt m.fl. (2006) vidareutvecklar denna processuella syn genom att visa hur yrkesidentitet formas i situationer där individens självbild kolliderar med arbetets faktiska innehåll. De introducerar begreppet *arbetsidentitetsintegritetsbrott* (*eng.* work–identity integrity violations) för att beskriva hur sådana kollisioner utlöser identitetsarbete.

I Ashforths och Kreiners (1999) kontext introduceras en viktig förskjutning: yrkesidentitet är inte enbart ett resultat av internaliserade normer, utan också av strategisk identitetsutveckling. Genom att omdefiniera arbetets syfte, omvärdera jämförelsegrupper eller stärka intern gemenskap kan yrkesutövare utveckla en positiv upplevelse av yrkesidentitet även i kontexter där yrket är lågt värderat. Detta perspektiv öppnar för möjligheten att yrkesidentitet kan vara både stabil och konfliktfylld, samt att spänningar mellan individ, yrke och omgivning är normen snarare än avvikande.

En mer explicit processuell och individrelaterad hållning till yrkesidentitet formuleras av Ibarra (1999), som kritiserar tidigare teorier för att i alltför hög grad betrakta identitetsutveckling som ett resultat av anpassning eller internalisering. Ibarra argumenterar i stället för att yrkesidentitet utvecklas genom experimenterande i praktiken. I övergångar mellan utbildning och yrkesliv prövar individer olika ”provisoriska jag”, vilka successivt justeras genom erfarenhet och social återkoppling. Likartade tillfälliga identitetskonstruktioner har funnits även hos Hargreaves och Lamont (2017) (se 2.3.1).

I Ibarras perspektiv föregår handling ofta förståelse: individer agerar som professionella innan de fullt ut identifierar sig som sådana. Yrkesidentitet blir därmed inte ett mål som nås efter avslutad utbildning, utan ett rörligt, dynamiskt och ibland instabilt resultat av praktiska försök att förena tidigare erfarenheter med nya krav inom yrket. Ibarras analys problematiserar därmed antagandet om en *linjär* utveckling mot en mera sammanhållen yrkesidentitet.

Inom lärarforskning har dessa mer dynamiska, processuella perspektiv fått ett tydligare genomslag. Beijaard m.fl. (2004) argumenterar för att läraridentitet inte kan reduceras till vare sig förmåga eller rolltillhörighet. I stället beskriver de yrkesidentitet som relationell, kontextberoende och föränderlig över tid. Centralt i de artiklar de studerat i sin forskningsöversikt är att identitet formas i skärningspunkten mellan personliga erfarenheter, utbildningens struktur och yrkets institutionella villkor.

Ett ytterligare steg tas i narrativ och diskursiv forskning, där yrkesidentitet förstås som något som konstrueras språkligt. Søreide (2007) analyserar hur läraridentitet konstrueras genom offentliga berättelser om lärare inom det norska utbildningssystemet. Med ett narrativt och diskursivt perspektiv visar hon att läraridentitet inte förstås som en stabil egenskap hos individen, utan snarare som något dynamiskt som formas genom de berättelser, diskurser och identitetspositioner som cirkulerar i utbildningspolitiska dokument, lärarfackliga texter och lärares egna utsagor. Søreides analys visar att vissa identitetsutvecklingar får särskild tyngd i dessa berättelser, särskilt bilden av läraren som elevcentrerad, inkluderande och omsorgsfull. Läraridentitet framträder som ett resultat av hur olika aktörer i utbildningssystemet berättar om och definierar läraryrket (Søreide, 2007). I detta perspektiv är yrkesidentitet varken stabil eller entydig, utan situerad och till och med förhandlingsbar.

Sammantaget visar dessa teoribildningar en tydlig förskjutning från att betrakta yrkesidentitet som ett relativt stabilt, reproducerat resultat av socialisation (Van Maanen & Schein, 1979) till att förstå den som en pågående, dynamisk och ofta konfliktfylld process präglad av förhandling, experimenterande och strategiskt identitetsarbete (Ashforth & Kreiner, 1999; Ibarra, 1999; Pratt et al., 2006; Søreide, 2007). Inom musikpedagogisk forskning har denna utveckling kommit till uttryck

genom att en hållbar yrkesidentitet anses utvecklas när studenter ges möjlighet att förena sina musikaliska och pedagogiska intressen, snarare än att behöva välja mellan dem (Brändström & Wiklund, 1995; Bouij, 1998; Bladh, 2002; Ballantyne et al., 2012). För lärarprofessioner överlag innebär detta att yrkesidentitet inte kan reduceras till något som ”överlämnas” av utbildningen, utan något i stället utvecklas i samspelet mellan krafter på och i klassrumsutbildning, verksamhetsförlagda utbildning (VFU) samt individens egna drivkrafter.

3.2 Självbestämmandeteorin

Självbestämmandeteorin (*eng.* Self-Determination Theory, SDT) är en teori om mänsklig motivation och personlighetsutveckling som utvecklades av Edward L. Deci och Richard M. Ryan, i huvudsak på 1980-talet. Teorin bygger på antagandet att människor är aktiva och självorganiserande varelser som naturligt strävar efter att utvecklas, lära sig och integrera nya erfarenheter (Ryan & Deci, 2000, 2017). SDT fokuserar på hur sociala och kontextuella faktorer antingen stödjer eller hindrar människors psykologiska välbefinnande genom tillfredsställelsen av tre grundläggande psykologiska behov: *autonomi*, *kompetens* och *samhörighet*.

SDT skiljer mellan olika typer och nivåer av motivation, från *kontrollerad* till *autonom* motivation. Inre motivation innebär att en individ engagerar sig i en aktivitet för dess egenvärde, exempelvis för att den upplevs som intressant eller meningsfull. Yttre motivation, å andra sidan, är drivkraften som uppstår genom externa incitament som belöningar, sociala förväntningar eller olika krav. Ryan och Deci (2000; 2017) identifierar flera grader av yttre motivation, där en viktig faktor är graden av internalisering – i vilken utsträckning en individ upplever yttre motivation som något självvalt snarare än påtvingat. När externa regler och värderingar *integreras* och upplevs som en del av ens egen identitet, blir motivationen mer autonom och självbestämd.

Ett centralt påstående inom SDT är att sociala och miljömässiga faktorer kan antingen stödja eller underminera dessa grundläggande psykologiska behov. Kontexter som uppmuntrar autonomi, ger tydlig och positiv feedback samt skapar social samhörighet bidrar till högre inre motivation eller *internaliserad reglering*, bättre prestation och ökat välbefinnande. Däremot kan kontrollerande miljöer, där individen känner sig tvingad eller saknar möjligheter till självbestämmande, leda till minskad motivation, ytligt lärande, olika metoder för genvägar, och överlag sämre välmående.

Genom att betona vikten av inre motivation och behovstillfredsställelse erbjuder SDT en helhetsförståelse för hur människor kan utvecklas och må bra i olika sammanhang. Den utgör en teoretisk grund för att skapa miljöer som främjar långsiktig motivation, engagemang och psykiskt välbefinnande (Ryan & Deci, 2017).

Redogörelsen för självbestämmandeteorin inleds med en *historisk överblick* över dess framväxt (3.2.1), följt av en genomgång av de centrala begreppen *autonomi, kompetens* och *samhörighet* (3.2.2) samt *inre och yttre motivation* (3.2.3). Därefter presenteras två av teorins *miniteorier* (3.2.4), varefter dess tillämpning inom olika *forskningsfält* behandlas (3.2.5). Avslutningsvis diskuteras den *kritik och de kontroverser* som har präglat teorin genom åren (3.2.6).

3.2.1 Historisk överblick

SDT har utvecklats under flera decennier och vuxit gradvis fram som en central teori inom motivationspsykologi. SDT:s bakgrundsprinciper utvecklades främst i en period och kontext av motivationsforskning under mitten av 1900-talet, en period som dominerades av behaviorism och kognitiv psykologi, men där även humanistiska idéer fick allt större genomslag.

Under första halvan av 1900-talet dominerades psykologin av behavioristiska perspektiv, särskilt B. F. Skinners (1938) teorier om operant betingning. Skinner (1938) introducerade begreppet operant beteende och visade hur beteenden formas och vidhålls genom konsekvenser. Lärande förstås därmed främst som en funktion av förstärkning och bestraffning snarare än av individens inre motivation eller kognitiva processer. Motivation sågs i detta sammanhang främst som en funktion av belöningar och bestraffningar. Denna syn präglade länge forskningen och undervisningen inom psykologi: man antog att människors handlingar huvudsakligen styrdes av externa konsekvenser (Skinner, 1938).

Trots behaviorismens inflytande började flera forskare rikta uppmärksamhet mot dess begränsningar. Exempelvis visade experiment på 1940- och 1950-talen att djur och människor ofta utförde beteenden som inte kunde förklaras enbart av yttre drivkrafter. Forskning om nyfikenhet och spontan utforskning pekade mot att det fanns en inre drivkraft bortom yttre belöningar. Detta ledde till att forskare började ifrågasätta om belöningar alltid främjade lärande och motivation eller om de i vissa fall kunde ha motsatt effekt (Ryan & Deci, 2017, kap. 2).

En avgörande milstolpe i SDT:s framväxt var utvecklingen av begreppet *inre motivation*. Under 1950-talet visade Harry Harlow (1950) i klassiska experiment att apor engagerade sig i att lösa pussel och mekaniska problem även i frånvaro av yttre belöningar. Dessa resultat gick på tvärs mot behaviorismens antaganden om att allt beteende styrs av yttre faktorer som belöningar och bestraffningar. Kort därefter argumenterade Robert White (1959) att människor har ett grundläggande behov av att uppleva effektivitet (det vill säga förmågan att framgångsrikt påverka och hantera sin omgivning) i relation till sin omgivning. Han introducerade därmed begreppet

kompetens som en psykologisk drivkraft, något som senare skulle bli ett av de tre centrala behoven i SDT.

Julian Rotters (1966) arbete utgör också en viktig föregångare till senare teorier om motivation och självbestämmande. Han introducerade begreppet som en grad av individuella skillnader i hur människor uppfattar relationen mellan sina handlingar och de utfall som följer. Personer med en *intern locus of control* tenderar att se sig själva som ansvariga för de resultat de uppnår, eftersom de uppfattar att deras ansträngningar och beslut direkt påverkar utfallet. Motsatsen är en *extern locus of control*, där individen istället tillskriver framgångar och motgångar externa faktorer som tur, öde eller andra människors handlingar. Denna distinktion fick stor betydelse för senare motivationsteorier, då den tydliggjorde att människors beteende formas av deras subjektiva tolkningar av kontroll snarare än enbart av objektiva villkor. I relation till självbestämmandeteorin kan Rotters begrepp förstås som ett tidigt försök att fånga upplevelsen av autonomi, vilket senare utvecklades vidare av deCharms (1968), som upptäckte att människor strävar efter att uppleva sig själva som upphov till sina handlingar. Detta var ett direkt förstadium till SDT:s autonomibegrepp och lade grunden för den betoning på självbestämmande som senare blev teorins kärna.

Dessa ovanstående forskare och deras arbeten tillsammans bidrog till att bana väg för Edward Decis experiment på 1970-talet, där han empiriskt visade att yttre belöningar i vissa fall kan underminera inre motivation. Genom att bygga vidare på Harlows, Whites och deCharms idéer lyckades Deci och senare Deci och Ryan formulera en mer systematisk teori som förklarade samspelet mellan inre drivkrafter, sociala kontexter och psykologiska behov. Deci (1971) publicerade sina första studier om effekten av belöningar på inre motivation. Ett av de mest välkända experimenten visade att deltagare som fick monetära belöningar för att lösa pussel senare visade minskat intresse för uppgiften när belöningen togs bort, jämfört med en kontrollgrupp som inte fått belöning. Denna observation blev central för SDT:s fortsatta utveckling: yttre belöningar kan under vissa omständigheter underminera inre motivation. Denna upptäckt gick tvärtemot behaviorismens antaganden och startade en bred diskussion inom psykologin. Ryan och Deci (2017) beskriver hur denna debatt inte bara handlade om metodologiska frågor utan också om grundläggande antaganden om människans natur: är vi i första hand styrda av externa faktorer, eller finns det inneboende drivkrafter som gör att vi söker engagemang och utveckling?

För att förklara varför externa belöningar ibland underminerar och ibland stödjer inre motivation utvecklade Deci på 1970-talet *kognitiv evalueringsteori* (Cognitive Evaluation Theory, CET) (Deci, 1975). CET blev en av de första miniteorierna inom det som senare skulle samlas under paraplyet SDT.

En central poäng i CET var att det inte är den yttre belöningen i sig som avgör, utan hur den *tolkas av individen* som utför uppgiften. Ryan och Deci framhåller att denna

teori markerade ett viktigt skifte: motivation började förstås som ett samspel mellan individens egna psykologiska behov och den sociala kontexten, *samhörigheten*, snarare än som enbart en funktion av externa stimuli. Efter att CET etablerats började Deci och Ryan (1985) successivt bygga ut sina idéer till en mer omfattande teori om motivation. Under 1980-talet formulerades grunderna till det som senare fick namnet *självbestämmandeteorin*.

En annan utveckling var att man också började analysera olika former av *yttre motivation*. Traditionellt hade psykologin gjort en skarp åtskillnad mellan inre och yttre motivation. Deci och Ryan argumenterade däremot för att yttre motivation kunde variera i grad av internalisering. Det innebär att yttre regler och krav kan upplevas som mer eller mindre självbestämda beroende på i vilken utsträckning individen integrerat dem i sin egen värdegrund.

Detta synsätt lade i sin tur grunden för *organismisk integrationsteori* (OIT), ytterligare en miniteori inom SDT (Deci & Ryan, 1985), som beskrev ett kontinuum av regleringsformer – från yttre, kontrollerad reglering till helt internaliserad, självbestämd reglering (se figur 1 nedan). Genom detta ramverk kunde forskare analysera inte bara om motivation var inre eller yttre, utan även kvaliteten i olika former av yttre motivation.

En annan viktig komponent i SDT:s tidiga utveckling var identifieringen av tre grundläggande psykologiska behov: autonomi, kompetens och samhörighet. Ryan och Deci (2017, kap. 2) beskriver hur dessa behov successivt kom att stå i centrum för teorin. Behovstillfredsställelse sågs som en förutsättning för både inre motivation och välbefinnande. Till en början var fokus främst på autonomi och kompetens, i linje med CET:s betoning. Deci framhöll att händelser som stärker upplevelsen av kompetens bör öka den inre motivationen, medan händelser som minskar upplevelsen av kompetens bör sänka den inre motivationen (Deci, 1975). Under 1980-talet (och framåt) växte dock förståelsen för samhörighetens centrala betydelse (Deci & Ryan, 1985). Forskning visade att sociala relationer inte bara är kontextuella faktorer, utan ett grundläggande psykologiskt behov som måste uppfyllas för att individer ska må bra och utvecklas.

Sammanfattningsvis bröts behaviorismens dominans genom forskning som visade på existensen av inre motivation. Därutöver utvecklades kognitiv evalueringsteori som en förklaringsmodell för hur sociala faktorer påverkar motivation positivt eller negativt. Slutligen utvidgades teorin genom OIT, som belyste kvalitetsskillnader inom yttre motivation och de tre psykologiska behoven som fundamentala förklaringsfaktorer etablereades.

Ryan och Deci (2017) betonar att dessa teoretiska framsteg inte skedde i ett vakuum utan var tätt sammanvävda med samtida diskussioner inom psykologin om människans natur, fri vilja, och samspelet mellan individ och social kontext. Under 1980-talet

började självbestämmandeteorin därför vinna bredare erkännande och tillämpas inom allt fler forskningsområden.

Under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet konsoliderades SDT till en sammanhållen ram för att förstå mänsklig motivation (se Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 1996). Ryan och Deci (2017) beskriver denna period som avgörande för att teorin skulle etableras som en integrerad helhet snarare än en samling miniteorier. De tidigare ”byggklossarna” inklusive kognitiv evalueringsteori (CET) och organismisk integrationsteori (OIT) utgjorde nu basen för en större helhet och teori som kunde förklara både inre och yttre motivation samt de tre psykologiska behovens roll.

Deci och Ryan började förstå SDT i denna fas som en enhetlig, organiserad teori: människan betraktades som en aktiv varelse som strävar efter tillväxt, utveckling och välbefinnande, snarare än enbart som passivt styrd av externa stimuli. Detta var en stark kontrast till behaviorismen och visade teorins släktskap med humanistiska traditioner inom psykologin, exempelvis Maslows (1943) behovshierarki. Men Maslow stannade vid en hierarkisk modell medan SDT utvecklade en empiriskt beprövad teori om specifika behov som kunde förklaras och undersökas i olika kontexter.

En central milstolpe under denna period var den fulla etableringen av de tre psykologiska behoven – autonomi, kompetens och samhörighet – som teoretiska grundpelare genom publikationen Deci och Ryan (1991) även om det först i den ofta citerade artikeln (Ryan & Deci, 2000) slås fast att SDT bygger på just dessa tre universella behov. Behoven beskrivs inte som valfria, utan som fundamentala för mänsklig utveckling. Deras tillfredsställelse sågs som nödvändig för välbefinnande och högkvalitativ motivation, medan brist på behovstillfredsställelse kunde leda till passivitet, stress, utbrändhet och psykisk ohälsa.

Under 1990- och 2000-talen utvecklades SDT ytterligare och förfinades genom omfattande empirisk forskning. Ryan och Deci (2017) beskriver denna period som en sammanföring där teorin testades i olika kulturer och populationer. Resultaten visade att de tre psykologiska behoven – autonomi, kompetens och samhörighet – tycks vara universella. Oavsett om studier gjordes i västerländska eller icke-västerländska kontexter visade de samma mönster: behovstillfredsställelse var starkt kopplat till motivation, engagemang och välbefinnande.

3.2.2 Autonomi, kompetens, samhörighet

Autonomi, kompetens och samhörighet utgör de tre grundläggande psykologiska behov som självbestämmandeteorin, SDT, identifierar som universella och avgörande för mänsklig motivation, utveckling och välbefinnande (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000, 2017). Dessa behov fungerar som psykologiska näringsämnen som, när de

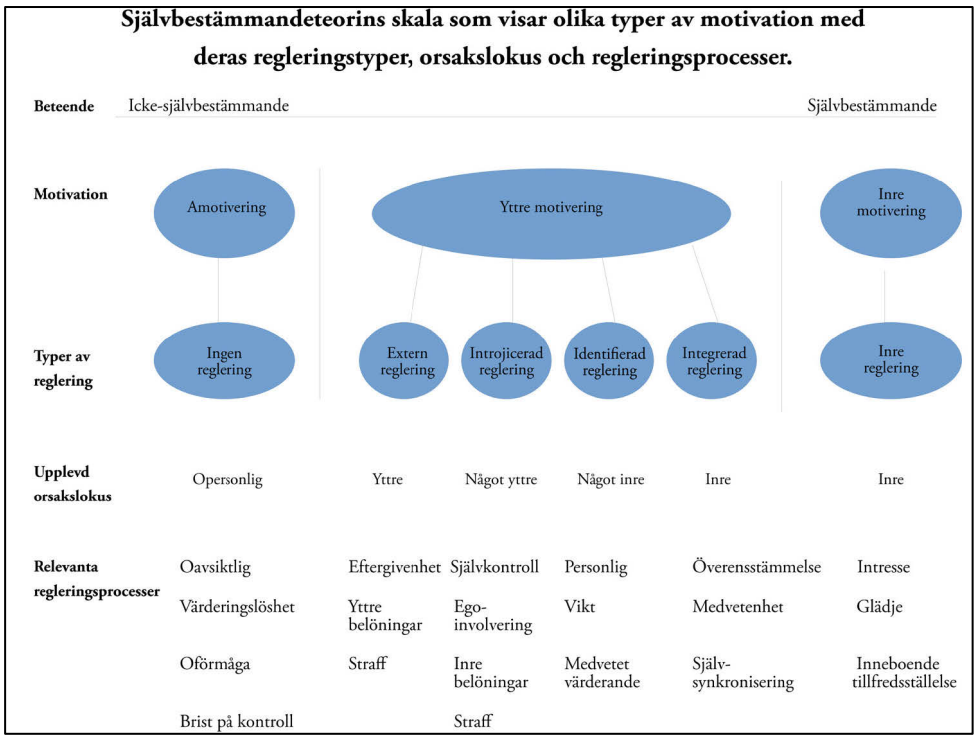
tillgodoses, främjar inre motivation, engagemang och psykisk hälsa. Om dessa psykologiska behov däremot undermineras kan individen uppleva minskad motivation, stress och i förlängningen negativa psykologiska och beteendemässiga konsekvenser.

Autonomi handlar om upplevelsen av att ha kontroll över sina egna handlingar och att agera utifrån en känsla av valfrihet snarare än tvång. Det innebär inte nödvändigtvis att individen är oberoende av andra, utan snarare att personen upplever sina beteenden som självvalda och i linje med egna värderingar och intressen. I kontexter där autonomi stöds, exempelvis genom att individer får möjlighet att fatta egna beslut och utforska sina intressen, tenderar motivationen att vara mer uthållig och självreglerande. Däremot kan kontrollerande miljöer, där individen upplever sig tvingad att handla på ett visst sätt utan möjlighet att påverka sin situation, leda till minskad motivation och ett ytligare engagemang (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017, kap. 3–4).

Kompetens avser behovet av att känna sig effektiv och kapabel att hantera utmaningar och uppgifter. När individer upplever att de har möjlighet att utveckla sina färdigheter, bemästra nya kunskaper och se sina egna framsteg, stärks deras motivation och vilja att fortsätta engagera sig i aktiviteten. Positiv och informativ feedback spelar en central roll i att tillfredsställa detta behov, då den hjälper individen att förstå sin utveckling och ger en känsla av framgång. Däremot kan miljöer där individen utsätts för konstant negativ kritik, ouppnåeliga krav eller en brist på stöd leda till känslor av otillräcklighet och en minskad vilja att fortsätta anstränga sig (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017, kap. 3–4).

Samhörighet handlar om behovet av att känna sig socialt förankrad, att uppleva närhet till andra och att vara en del av en gemenskap. Detta behov är avgörande för motivation och välbefinnande, eftersom människor naturligt söker relationer där de känner sig accepterade och uppskattade. Miljöer som stödjer samhörighet, exempelvis genom att främja samarbete, inkludering och positiva sociala relationer, stärker individens engagemang och gör att hen känner sig mer motiverad att delta. Omvänt kan social isolering, konkurrens eller brist på stödjande relationer leda till att motivationen minskar och att individen drar sig undan från aktiviteten (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017, kap. 3–4).

Sammanfattningsvis utgör autonomi, kompetens och samhörighet de tre pelarna i självbestämmandeteorin och har en avgörande inverkan på individens motivation och psykiska välbefinnande. För att skapa optimala förutsättningar för motivation och långsiktigt engagemang är det därför nödvändigt att utforma miljöer som stödjer dessa behov. I utbildnings- och arbetskontexter innebär detta att ge individer inflytande över sina beslut, möjligheter att utveckla sina färdigheter och en känsla av att tillhöra en stödjande gemenskap.



Figur 1. Självbestämmandeteorins skala, enligt Ryan och Deci (2000, 2017, s. 193).

3.2.3 Inre och yttre motivation

Inom SDT utgörs distinktionen mellan inre och yttre motivation. Dessa är en central aspekt av hur människor drivs att agera i olika situationer. Inre motivation uppstår när en individ engagerar sig i en aktivitet på grund av dess eget inneboende värde för individen själv, medan yttre motivation handlar om att beteenden styrs av externa belöningar, krav eller sociala förväntningar. Ryan och Deci (2017, s. 13–14) framhåller att dessa motivationsformer inte enbart skiljer sig åt i styrka, utan även i kvalitet, där graden av autonomi och självbestämmande påverkar både motivationens hållbarhet och dess konsekvenser för välbefinnande.

Inre motivation kännetecknas av att en aktivitet utförs för att den är meningsfull i sig själv och till den som utför aktiviteten. Exempelvis kan en musiklärare känna en inre drivkraft att undervisa för att hen upplever glädje i att inspirera elever och förmedla kunskap. SDT betonar att inre motivation är nära kopplad till de tre psykologiska behoven av autonomi, kompetens och samhörighet. När dessa behov tillgodoses,

upplever individen en ökad känsla av engagemang, kreativitet och uthållighet i sina aktiviteter (Ryan & Deci, 2017, s. 97–99).

Yttre motivation är däremot styrd av ofta sociala faktorer, utanför individen. En person kan exempelvis studera för att få ett högt betyg eller erhålla ett utbildningscertifikat, arbeta hårt för att få en löneförhöjning eller anpassa sig till sociala normer för att bli accepterad av andra. Ryan och Deci (2017, s. 182–186) utvecklade en modell för att förstå yttre motivation i olika grader av *internalisering*, det vill säga hur väl individen integrerar externa regler och normer i sitt eget psykologiska system. De identifierade fyra huvudsakliga former av yttre motivation, ordnade längs ett spektrum från mer kontrollerad till mer autonom motivation:

Den mest kontrollerade formen är *extern reglering* (Ryan & Deci, 2017, s. 184–185), där beteenden helt och hållet styrs av yttre belöningar eller bestraffningar. Exempelvis en musikstudent som övar enbart för att imponera på sin lärare eller undvika kritik kunna beskrivas som extern reglering. Nästa steg är *introjicerad reglering*, där individen har tagit in yttre krav men upplever dem som påtvingade snarare än självvalda (Ryan & Deci, 2017, s. 185–186). Ett exempel är en student som känner skuld eller skam om hen inte presterar bra, även om ingen direkt kräver det.

En mer autonom form av yttre motivation är *identifierad reglering*, där individen ser värdet i en aktivitet och upplever den som meningsfull. En musiklärare som undervisar för att hen anser att det är viktigt att inspirera elever, även om undervisning inte alltid är lustfylld, drivs av identifierad reglering. Slutligen finns *integrerad reglering* (Ryan & Deci, 2017, s. 188–189), där beteendet blir en del av individens identitet och värderingar. Här handlar det inte längre om att enbart se värdet i aktiviteten, utan om att den är fullt sammanlänkad med personens självbild.

En central insikt inom SDT är att ju mer internaliserad yttre motivation är, desto mer liknar den inre motivation i sina positiva effekter. När individer känner att de har en viss autonomi i sina handlingar, även om de från början är yttre motiverade, ökar sannolikheten för långsiktigt engagemang och välbefinnande. I motsats leder kontrollerade former av yttre motivation ofta till ytligt lärande, kortsiktig prestation och risk för utbrändhet.

Studier med SDT har visat att miljöer som stödjer autonomi och ger möjlighet till meningsfulla val kan bidra till att yttre motivation blir mer internaliserad (Gagné & Deci, 2005; Reeve, 2006). I utbildningssammanhang föreslår detta att lärare hellre kunde uppmuntra elevernas egna drivkrafter än att enbart använda betyg och disciplinära åtgärder för att styra deras beteende (se Deci et al., 1999; Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2004; Niemiec & Ryan, 2009).

3.2.4 Två miniteorier

Ryan och Decis Självbestämmandeteori omfattar totalt sex miniteorier. Av dem har jag valt två som relevanta för denna studie.

Kognitiv utvärdering, CET

Teorin om *kognitiv utvärdering* (Cognitive Evaluation Theory, CET) fokuserar på hur externa faktorer som belöningar, feedback och andra yttre händelser påverkar den inre motivationen (Ryan & Deci, 2017, s. 123–157). Teorin bygger på antagandet att människors motivation påverkas av hur externa stimuli antingen stödjer eller undergräver de psykologiska behoven av autonomi och kompetens (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Forskning har visat att yttre belöningar kan ha både positiva och negativa effekter, beroende på hur de uppfattas och tolkas av individen. När belöningar upplevs som kontrollerande, det vill säga när de styr beteendet genom yttre tryck, minskar inre motivation (Deci, 1971, 1975; Ryan & Deci, 2017, s. 125). Däremot kan belöningar som upplevs som informativa och ger feedback på individens prestation stärka känslan av kompetens och därigenom bidra till ökad inre motivation (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017, s. 125–129).

Feedback och utvärdering har en liknande påverkan. Positiv och konstruktiv feedback som bekräftar en individs färdigheter och progression kan stärka känslan av kompetens och därigenom öka motivationen att fortsätta utföra aktiviteten (Ryan, 1982; Ryan & Deci, 2017, s. 128–129). Omvänt kan feedback som uppfattas som kontrollerande eller starkt kritisk minska upplevelsen av autonomi och kompetens, vilket tenderar att försvaga den inre motivationen och i stället främja mer kontrollerade former av motivation. (Ryan & Deci, 2017, kap. 2; kap. 8).

Utöver belöningar och feedback analyserar CET även andra yttre faktorer som deadlines, övervakning och betygssystem. När en aktivitet genomförs under strikta tidsbegränsningar eller under ständig övervakning, kan detta upplevas som en inskränkning av autonomin och därmed minska den inre motivationen (Amabile et al., 1976).

CET framhåller att sociala och miljömässiga faktorer spelar en avgörande roll i hur motivation utvecklas. Om en undervisningsmiljö betonar kontroll och prestation på bekostnad av autonomi och utforskande, riskerar elever att tappa sin inre motivation. Å andra sidan kan en stödjande miljö där elever får möjlighet att påverka sin inlärning och uppleva framsteg på egna villkor främja en djupare och mer hållbar motivation (Ryan & Deci, 2017, s. 134–137).

Teorin om organismisk integration, OIT

Teorin om organismisk integration (Organismic Integration Theory, OIT) beskrivs av Ryan och Deci (2017, s. 182) som ”processen att ta in värderingar, övertygelser eller beteenderegleringar från yttre källor och omvandla dem till sina egna.” Teorin fokuserar på hur yttre motivation kan internaliseras och i vilken grad individen upplever en känsla av självbestämmande i sina handlingar. Medan tidigare forskning (Rotter, 1966; deCharms, 1968; Deci, 1971) ofta har betraktat yttre motivation som en enhetlig kategori, visar OIT att den kan variera i graden av autonomi och integration i individens psykologiska system (Ryan & Deci, 2017, s. 183–185).

Internalisering är en process där individen successivt tar till sig och gör externa krav och normer till en del av sin egen motivation. Enligt OIT sker detta längs ett spektrum från kontrollerad till autonom motivation (Ryan & Deci, 2017, s. 183). En central aspekt av OIT är att graden av internalisering påverkas av den sociala miljön. När människor befinner sig i kontexter som stödjer deras psykologiska behov av autonomi, kompetens och samhörighet, är de mer benägna att internalisera yttre motivation på ett sätt som gör den mer autonom och hållbar. Om en student upplever att hen har valmöjligheter i sitt lärande, får stöd att utveckla sin kompetens och känner en social samhörighet med lärare och klasskamrater, ökar sannolikheten för att yttre krav integreras på ett positivt sätt. Däremot kan kontrollerande miljöer, där individen upplever tvång och brist på meningsfullt stöd, leda till att yttre motivation förblir ytlig och kontrollerad snarare än självstyrd.

Sammanfattningsvis visar OIT att yttre motivation inte nödvändigtvis är negativ, men att dess kvalitet och långsiktiga effekter beror på i vilken grad den blir en del av individens självbestämda drivkrafter. En miljö som främjar autonomi, kompetens och samhörighet skapar bättre förutsättningar för att människor ska kunna internalisera yttre motivation på ett sätt som stärker deras engagemang och välbefinnande (se Ryan & Deci, 2017, s.179–215).

3.2.5 Expansion till olika forskningsfält

Från 1990-talet och framåt har SDT expanderat snabbt till nya områden. Ryan och Deci (2017) dokumenterar hur teorin prövades inom utbildning, arbetsliv, idrott, hälsa och klinisk psykologi. Varje fält har bidragit med empiriska belägg för teorins antaganden.

Inom utbildningspsykologin har självbestämmandeteorin (SDT) blivit ett centralt ramverk för att förstå hur olika former av lärarstöd påverkar elevers motivation och prestation. Deci m.fl. (1991) visade att elevers inre motivation ökar när de får möjlighet att fatta egna beslut, när deras perspektiv tas på allvar och när återkopplingen de får är

meningsfull. Dessa resultat kompletteras av Reeve och Jang (2006), som genom klassrumsobservationer visade att lärarens konkreta handlingar – som att ge eleverna tid för egna initiativ, ställa öppna frågor och erkänna deras känslor – direkt stärker upplevelsen av autonomi. När eleverna istället möter en mer kontrollerande undervisning, exempelvis genom krav på konformitet och strikta regler utan utrymme för egna val, riskerar motivationen att bli yttre reglerad och därmed kortsiktig (Niemiec & Ryan, 2009).

Liknande slutsatser har dragits inom idrottspsykologin. Vallerand och Losier (1999) betonade att tränarens ledarstil är avgörande för idrottarens motivationskvalitet, och Mageau och Vallerand (2003) utvecklade en modell som beskriver hur en autonomistödjande tränarstil bidrar till idrottarens långsiktiga utveckling, uthållighet och välbefinnande. I deras modell framträder en tydlig kontrast mellan två ledarskapsformer: den som stärker idrottarens känsla av autonomi, kompetens och samhörighet, och den som reducerar motivationen till en fråga om yttre belöningar eller bestraffningar. Dessa studier har visat att idrottare som upplever autonomistöd från sina tränare i högre grad bibehåller sitt engagemang och sin uthållighet, även i motgångar. Prospektiva studier har dessutom bekräftat att autonomistöd fungerar som en stark prediktor för långsiktig måluppfyllelse, medan kontrollerande ledarskap är kopplat till ökad risk för utbrändhet (Pelletier et al., 2001).

Även inom hälso- och klinisk psykologi har SDT fått genomslag. Williams m.fl. (1996) visade i en longitudinell studie att personer som motiveras av självbestämda skäl i högre grad lyckas med viktminskning och har bättre förutsättningar att bibehålla sina resultat över tid. På motsvarande sätt fann Williams m.fl. (2002) att autonom motivation är en avgörande faktor i rökavvänjningsprogram. Deltagare som slutade röka för att det stämde överens med deras egna värderingar och mål hade betydligt större sannolikhet att förbli rökfria än de som drevs av yttre press eller skuld. Ryan m.fl. (2011) har också lyft fram att samma logik gäller i psykoterapi och rådgivning: när klienter känner att de själva äger processen och kan göra val utifrån egna värden blir förändringsarbetet mer hållbart.

Gemensamt för dessa tre fält är insikten att kvaliteten på motivation är avgörande för långsiktigt engagemang och utveckling. Det räcker inte med att människor är motiverade – det är skillnaden mellan inre motivation, identifierad reglering och mer yttre, kontrollerande former av motivation som avgör resultatet. I utbildning, idrott och hälsa framträder samma mönster: när individer ges stöd för autonomi, får uppleva kompetens och ingår i meningsfulla sociala sammanhang, ökar sannolikheten för att de internaliserar målen och fortsätter engagera sig på ett hållbart sätt.

För musikpedagogiken är dessa insikter särskilt relevanta. Musikpedagogiska studier om motivation har redan redovisats i kapitel 2. Liksom i klassrummet, på idrottsarenan och i hälsofrämjande arbete, tycks det handla om att skapa villkor där motivation inte

enbart väcks av yttre förväntningar utan blir internaliserad och upplevs som personligt meningsfull.

3.2.6 Kritik och kontroverser

Genom SDT:s utveckling till en av de mest inflytelserika motivationsteorierna på 1970-talet, har teorin också utsatts för omfattande kritik, särskilt gällande påståendet att yttre belöningar underminerar inre motivation (se Wiersma, 1992; Cameron & Pierce, 1994; Eisenberger & Cameron, 1996). Denna kritik och därtillhörande diskussion mellan kritikerna å ena sidan och Ryan och Deci å andra sidan har ofta formulerats genom meta-analyser, replikationsförsök och teoretiska debatter som under flera decennier format fältet. Efter att Deci (1971) hävdade att yttre belöningar kan minska inre motivation, särskilt när de uppfattas som kontrollerande, gav frågan om belöningars effekter snart upphov till en långvarig kontrovers.

Efter mindre kontroverser på 1970- och 1980-talen, genomförde Wiersma (1992) en meta-analys som ifrågasatte styrkan i undermining-effekten. Hon konstaterade att effekten inte var lika robust som tidigare forskning påstått, och att kontextuella faktorer – exempelvis vilken typ av belöning som gavs, samt om belöningen var förväntad eller oväntad – kunde påverka resultaten. Hennes slutsats var att SDT riskerade att övergeneralisera belöningens negativa inverkan. Detta blev startskottet för en serie motsägande meta-analyser och teoretiska debatter under 1990-talet (se vidare Wiersma, 1992; Cameron & Pierce, 1994; Ryan & Deci, 1996; Eisenberger & Cameron, 1996).

Den mest profilerade kritiken kom från Cameron och Pierce (1994), som i en meta-analys drog slutsatsen att belöningar i allmänhet inte undergräver inre motivation. De menade att tidigare forskare (bland annat Deci, 1971) hade dragit för starka slutsatser från selektivt urval av studier. Istället fann de att belöningar ofta kunde öka motivation, särskilt när de var prestationsbaserade (Cameron & Pierce, 1994).

Eisenberger och Cameron (1996) gick ännu längre och argumenterade för att undermining-effekten var ett metodologiskt artefakt snarare än en robust psykologisk process. De argumenterade utifrån sin meta-analys att belöningar inte i sig underminerar inre motivation, utan att effekten beror på belöningsform: oväntade och prestationsbaserade belöningar kan stärka motivationen genom att öka upplevelsen av kompetens, medan endast uppgiftsbetingade belöningar riskerar att minska den. De menade att SDT överskattade autonomins roll och negligerade hur belöningar kan fungera som positiva förstärkare. Deras slutsats var att kontrollerande och informativa aspekter av belöningar inte kunde generaliseras till att alltid undergräva inre motivation. Som svar publicerade Ryan och Deci (1996) en inflytelserik artikel där de avvisade Eisenbergers och Camerons slutsatser. De menade att kritikerna hade misstolkat både

teorin och de empiriska resultaten, och att genom att säga att belöningar inte undergräver inre motivation är som att förvränga decennier av empiriskt arbete. Här betonas att kritikerna, enligt SDT-författarna själva, förbiser kärnan i deras argument – att belöningar riskerar att förskjuta motivationens kvalitet, inte bara dess kvantitet. Enligt Ryan och Deci handlade frågan inte heller om huruvida belöningar *alltid* undergrävde motivation, utan under vilka betingelser detta skedde. De betonade att det centrala var huruvida belöningar uppfattades som kontrollerande eller stödjande för kompetens. Artikeln har rubriken "When paradigms clash" (Ryan & Deci, 1996), vilket signalerade att konflikten handlade om mer än metod – det var en kamp mellan olika synsätt på motivationens natur.

Iyengar och Lepper (1999) breddade diskussionen något genom att visa att valfrihet inte alltid är positivt för motivation. Deras experiment med amerikanska och japanska barn visade att för mycket valfrihet kunde minska motivationen, särskilt i kulturer där sociala förväntningar spelar en stark roll. Studien innebar en kulturell kritik mot SDT:s betoning av autonomi, och väckte frågan om teorins universella giltighet.

Samtidigt publicerade Deci m.fl. (1999) en meta-analys som på nytt bekräftade undergrävning-effekten och bemötte Eisenbergers och Camerons invändningar. De argumenterade för att deras resultat var mer metodologiskt robusta och visade att särskilt förväntade, materiella belöningar systematiskt minskade inre motivation (Deci et al., 1999). Kontroversen förblev dock olöst: fältet hade nu två konkurrerande läger, med olika meta-analytiska slutsatser.

Men Cameron m.fl. (2001) gav sig inte utan fortsatte sin kritik mot påståendet att belöningar undergräver inre motivation. I sin omfattande meta-analys hävdade de att effekterna av belöningar är mer nyanserade än vad Deci m.fl. (1999) tidigare framhållit. De fann att inte alla typer av belöningar minskar inre motivation, utan att effekten beror på belöningens karaktär, tajming och koppling till prestation. Enligt deras analys tenderar belöningar som ges oväntat eller som är knutna till prestationskvalitet snarare att förstärka motivationen än att underminera den. Cameron m.fl. (2001) menade därför att den generella undergrävningshypotesen inte kunde upprätthållas i ljuset av det samlade empiriska materialet, utan att forskningen bör differentiera mellan olika belöningsformer och deras kontextuella betydelse.

Van den Broeck m.fl. (2016) gjorde en omfattande litteraturöversikt över SDT i arbetslivet. De menade att teorin varit fruktbar, men varnade för att dess behovsmodell riskerade att bli för dogmatisk. Exempelvis pekade de på att alla tre psykologiska behov inte alltid uppträder lika starkt i olika arbetskontexter, och att empiriska samband ibland är svagare än vad teorin vill förutsäga. De efterlyste därför skilda ansatser mellan det som beaktar organisatoriska och kulturella faktorer.

I en senare artikel reflekterar Vansteenkiste m.fl. (2020) över tre decenniers kritik. De erkänner att kritiken bidragit till att skärpa teorin, särskilt genom att nyansera

villkoren för när belöningar underminerar inre motivation. Samtidigt försvarar de teorins kärnantagande: att kvaliteten på motivation är avgörande, och att miljöer som stödjer autonomi, kompetens och samhörighet systematiskt främjar bättre utfall. De argumenterar för att kontroverserna snarare än att försvaga SDT har stärkt dess empiriska bas och gjort teorin mer robust.

Sammanfattningsvis kan man se att kritiken mot SDT har varit omfattande och betydelsefull för dess utveckling. Från Wiersmas (1992) tidiga ifrågasättanden, via Camerons och Eisenbergers hårda attacker på 1990-talet, till senare metodologiska och kulturella reservationer, har teorin ständigt utsatts för olika prövningar. Ryan och Deci har konsekvent försvarat och vidareutvecklat sitt ramverk, vilket har lett till att SDT idag är en av de mest använda motivationsteorierna inom psykologi och pedagogik.

Ryan och Deci (2017) samlade flera decenniers forskning i sitt magnum opus *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, där de systematiskt besvarar den kritik och kontrovers som under årens lopp riktats mot teorin. Genom detta verk etablerades SDT som ett heltäckande ramverk för att förstå mänsklig motivation, utveckling och välbefinnande.

Kontroverserna kring belöningars effekter är fortfarande på 2020-talet inte helt avgjorda och kanske inte behöver bli det heller, men forskningen har på sistone blivit mer sofistikerad. Snarare än att fråga om belöningar alltid undermierar motivation, är fokus idag på *vilka typer av belöningar, i vilka kontexter, och under vilka psykologiska villkor* de gör det. På samma sätt har kultur- och kontextkritik bidragit till att utvidga teorin bortom västerländska ideal om autonomi.

3.3 Summering

Kapitel 3 har presenterat det teoretiska ramverk som används för att analysera musiklärarstudenters berättelser om musikaliskt engagemang, utbildning och föreställningar om det kommande yrkeslivet.

I den första delen introducerades identitetsteoretiska perspektiv med särskilt fokus på musikalisk identitet och yrkesidentitet. Här framträder identitet inte som ett stabilt eller färdigutvecklat tillstånd, utan som något relationellt, situerat och föränderligt. Centralt i dessa perspektiv är antagandet att identitet görs och omförhandlas över tid, snarare än upptäcks eller uppnås.

Samtidigt visar genomgången av identitetsteorier att dessa perspektiv ofta fokuserar på *vad* identiteten består av – dess innehåll, positioner och förhandlingar – men i mindre grad på *varför* individer engagerar sig, upprätthåller eller omformar dessa identiteter. Det är här som självbestämmandeteorin introduceras som ett huvudsakligt analytiskt ramverk i denna avhandling.

I kapitlets andra huvuddel presenterades självbestämmandeteorin, med särskilt fokus på de tre grundläggande psykologiska behoven: autonomi, kompetens och samhörighet. Teorin erbjuder ett språk för att förstå motivationens kvalitet och hur olika utbildnings- och yrkessammanhang kan stödja eller hindra långsiktigt engagemang. I denna avhandling används självbestämmandeteorin primärt som ett tolkningsredskap för att analysera hur musiklärarstudenter upplever handlingsutrymme, förmåga och tillhörighet i relation till sin musikaliska verksamhet och sin yrkesutveckling.

Genom att kombinera identitetsteoretiska perspektiv med självbestämmandeteorin skapas ett ramverk som möjliggör en mångfacetterad analys av musiklärarstudenternas blivande som lärare. Identitetsteorierna bidrar med ett begreppsligt fokus på kontinuitet, förändring och social positionering, medan självbestämmandeteorin synliggör de motivationsmässiga faktorerna som utgör själva motorn för identitetsskapandet. Tillsammans gör dessa teorier det möjligt att analysera hur yrkesidentitet inte enbart formas genom utbildningens innehåll, utan genom studenternas upplevelse av mening, genomförbarhet och långsiktig hållbarhet. I kapitel 4 preciseras studiens övergripande problemställning, syfte och forskningsfrågan samt delfrågor som vägleder undersökningen och strukturerar den fortsatta analysen.

4. BELYSNING

Efter en genomgång av tidigare forskning samt det teoretiska ramverket är det nu dags att presentera denna studies problemställning, och därutöver studiens syfte och forskningsfråga. Kapitlen om tidigare forskning och det teoretiska ramverket har belyst de strukturella, historiska och sociala ramar som generellt präglar musiklärarstudenters utbildning, samt identifierat teman som musikalisk verksamhet, identitetsutveckling och motivation. Det har också tydliggjorts att spänningen mellan det egna musicerandet och läraryrkets krav kan eventuellt utgöra en utmaning i musiklärarstudenters utbildningsväg, som enligt utgångspunkterna i denna studie är värda att utforska vidare.

Den musikläraridentitet som utvecklas under musiklärarutbildningen vilar ofta på ett redan etablerat musicerande, genom tidigare musikstudier och utövande (Pellegrino, 2015; Ostendorf, 2023; indirekt även hos Bladh, 2002; Ballantyne et al., 2012; Draves, 2014). Denna bakgrund kan vara en tillgång, men den kan också skapa spänningar när den professionella musiklärarrollen successivt träder fram (se vidare Bouij, 1998, kap. 9 & 10). Frågan blir därför hur motivation uppstår eller försvinner när tidigare musikaliska erfarenheter möter tankar om en framtida yrkesidentitet som musiklärare. För att en musikläraridentitet ska kunna utvecklas på grundval av dessa musikaliska erfarenheter kan det krävas att de bottnar i motivation och den i sin tur kan stödja en yrkesutveckling.

4.1 Problemställningen

Problemställningen utgår från en spänning mellan passion och pragmatism. Musiklärarstudenter bär ofta med sig en långvarig och identitetsskapande relation till musik, samtidigt som utbildningen och arbetslivet ställer krav på pedagogisk förmåga, organisatoriskt ansvar och anpassning till skolans strukturer. Problemet kan därför förstås som frågan om hur dessa olika orienteringar – musicerande och lärarroll – å ena sidan förhåller sig till varandra i studenternas utveckling mot en yrkesidentitet, och å andra sidan hur musikalisk verksamhet (musicerande och undervisnings-verksamhet sammanlagt) och de pragmatiska livsvillkor (musiklärarexamen och framtida anställning) förhåller sig till varandra.

Samtidigt finns ett kunskapsbehov kring hur denna process erfars av studenterna själva. Tidigare forskning har ofta beskrivit relationen mellan musiker- och läraridentitet i termer av dubbelhet eller konflikt, men mindre uppmärksamhet har

riktats mot studenternas egna berättelser om hur musikalisk verksamhet, utbildningens villkor och föreställningar om det kommande yrket tillsammans formar deras motivation och yrkesorientering.

Ett särskilt fokus riktas också mot motivationens karaktär. Musiklärarstudenterna genomgår flera olika faser, så som förutbildning och musiklärarutbildning. Dessa omfattar flera olika verksamheter, såsom eget musicerande, pedagogiskt utövande (i form av verksamhetsförlagd utbildning, VFU) och studier i utbildningsvetenskap (Utbildningsvetenskaplig kärna, UVK). Mot denna bakgrund aktualiseras frågan om hur motivation kan förstås i relation till dessa olika sammanhang. Med utgångspunkt i självbestämmandeteorin (SDT) analyseras därför motivation i flera aktuella kontexter inom musiklärarstudenternas utbildning och yrkesutveckling.

4.2 Syfte, forskningsfråga och delfrågor

Syftet med denna studie är att fördjupa förståelsen om hur blivande musiklärare själva erfar och beskriver förhållandet mellan motivationen i olika kontexter och intresset av sin egen musikaliska verksamhet och de målsättningar som präglar musiklärarutbildningen. Därutöver är syftet med denna studie att undersöka om – och i så fall hur – dessa erfarenheter påverkar deras utveckling av en yrkesidentitet som kommande lärare. Studien riktar särskild uppmärksamhet mot motivationsfaktorerna i samspelet mellan studenternas egen musikaliska verksamhet och utsikterna av den kommande yrkesverksamheten. Genom att analysera deras berättelser i ljuset av motivations- och identitetsteoretiska perspektiv undersöks hur studenterna förhandlar mellan sitt musicerande och de villkor som formar den kommande lärarrollen, samt synliggörs om musiklärarutbildningens utformning ur ett studentperspektiv stödjer eller eventuellt försvårar denna process. Genom att ta musiklärarstudenters egna röster som utgångspunkt kan studien därmed också ge kunskap som kan vara relevant för vidare utveckling av musiklärarprogram och deras relation till studenternas identitetsarbete i riktning mot det kommande yrket.

I detta sammanhang behandlas lärarstudenternas motivation som en kontinuerligt bidragande faktor, eftersom utvecklingen från musikalisk till pedagogisk verksamhet inte enbart kan tänkas handla om att tillägna sig pedagogiska kunskaper, utan också om att uppleva uppdraget som personligt meningsfullt och förenligt med den egna självförståelsen. Vidare inkluderar studien olika tidsperspektiv samt adresserar faktorer som den musikaliska verksamheten, utbildningen och utsikter om det framtida yrket som lärare.

Genom att belysa dessa aspekter hoppas jag genom studien kunna erbjuda fördjupade insikter om hur musiklärarstudenter interagerar eller inte interagerar med

musikutövandet, lärarutbildningen och det kommande yrket, och hur musiklärarstudenternas erfarenheter kan bidra till deras yrkesutveckling som kommande musiklärare.

Den nedan presenterade forskningsfrågan utgör den analytiska grunden för hela studien och konkretiserar dess syfte att undersöka musiklärarstudenters erfarenheter:

Hur bidrar musiklärarstudenternas individuella motivationsfaktorer till utvecklingen av en yrkesidentitet?

En metodologisk aspekt gäller hur forskningsfrågan formuleras i relation till intervjufrågor till informanterna. Att direkt fråga musiklärarstudenter om deras studiemotivation leder till en yrkesidentitet hade inneburit ett antagande om att en sådan motivationsbaserad relation redan existerar och är självklar. En sådan formulering riskerar också att styra informanterna mot att beskriva sina erfarenheter inom ramen för en på förhand given logik, där motivation förutsätts vara riktad mot utvecklingen av en yrkesidentitet. Detta hade kunnat påverka deras svar genom att implicera vad studien ”egentligen vill söka” efter, något som inom metodologisk forskning har diskuterats i termer av *upplevda forskarförväntningar* (*eng.* demand characteristics) (Orne, 1962). Informanter kan i sådana situationer orientera sina svar mot vad de uppfattar som forskarens förväntningar snarare än mot sina egna mer öppna och mångtydiga erfarenheter.

I denna studie har ambitionen därför varit att inte på förhand definiera relationen mellan musikalisk verksamhet, utbildning och yrkesidentitet som entydig eller linjär. Det är inte givet att musiklärarstudenter själva uppfattar sina musikaliska drivkrafter som direkt kopplade till en framtida musikläraridentitet, och det är inte heller självklart att deras motivationsfaktorer är stabila eller riktade mot ett och samma mål under ett längre tidsförlopp. För att möjliggöra en mer öppen undersökning av hur dessa relationer konstrueras i studenternas egna berättelser används därför delfrågor som närmar sig fenomenet indirekt och från flera olika perspektiv. På så sätt blir det möjligt att undersöka hur motivation och yrkesidentitet eventuellt förhåller sig till varandra utan att detta samband antas på förhand (jfr Orne, 1962; Rosenthal & Rosnow, 1969).

För att närma sig forskningsfrågan krävs därför ett antal delfrågor som fungerar som analytiska ingångar och vägleder undersökningen i riktning mot den övergripande forskningsfrågan. Här presenteras tre delfrågor som syftar till att fånga musiklärarstudenternas erfarenheter av deras (1) musikaliska verksamhet, (2) utbildning och (3) föreställningar om den närmaste framtiden som yrkesverksamma musiklärare. Genom att undersöka dessa erfarenheter blir det möjligt att synliggöra de processer som präglar deras väg mot yrket och deras yrkesmässiga självförståelse:

1. Hur har musiklärarstudenterna varit motiverade inom sin musikaliska verksamhet?

2. Vilka utgångspunkter och målsättningar har musiklärarstudenterna med sina studier i musiklärarutbildningen?

3. Hur tänker musiklärarstudenterna om sin framtid i yrket som musiklärare?

Analyskapitlen 6, 7 och 8 syftar till att belysa de perspektiv som dessa tre delfrågor berör. Uppmärksamhet riktas även mot hur musiklärarstudenterna upplever samstämmighet eller spänningar mellan sin musikaliska verksamhet och lärarutbildningen; vilka värden och egenskaper de tillskriver det kommande läraryrket; samt hur de erfar relationer, mellan de tre teman som de tre delfrågorna behandlar.

Musiklärarstudenternas musikaliska verksamhet och musiklärarutbildning kan, som tidigare forskning visat, tillsammans bidra till utvecklingen av en yrkesidentitet. För att kunna besvara den övergripande forskningsfrågan och delfrågorna krävs en metodologisk ansats som möjliggör en djupgående förståelse av studenternas erfarenheter. Nästa kapitel redogör därför för studiens forskningsdesign, datainsamlingsmetoder och analytiska tillvägagångssätt, samt de etiska överväganden som väglett genomförandet.

5. Teknik och redskap

Tidigare studiers metodologiska val visar att forskning om musiklärarstudenters identitet, motivation och musikaliska verksamhet ofta bygger på kvalitativa ansatser där intervjuer och narrativa metoder och observationer används för att fånga individers erfarenheter och meningsskapande (Ostendorf, 2023; Bouij, 1998; Ballantyne et al., 2012; Brändström & Wiklund, 1995; Borgström Källén & Lindgren, 2024; m.fl.). Samtidigt framgår att många studier fokuserar på specifika aspekter av denna utveckling, såsom identitet, utbildningsdiskurser eller musikaliskt lärande, vilket motiverar ett behov av studier som närmare undersöker hur musikalisk verksamhet och yrkesidentitet relateras till varandra i studenternas egna berättelser.

Detta metodkapitel inleds med en redogörelse av *forskningsdesignen* (5.1), fortsatt av den *pilotstudie* (5.2) som fungerade som vägledning inför huvudstudiens *datainsamling* (5.3). Därefter presenteras *dataanalys* (5.4) och min *skrivprocess* (5.5). Kapitlet avslutas med en översikt över *studiens meningsfullhet* (5.6) samt *etiska överväganden* i relation till studiens genomförande och material (5.7).

5.1 Forskningsdesign

Denna studie bygger på en kvalitativ forskningsdesign där musiklärarstudenters erfarenheter undersöks genom två semi-strukturerade intervjuer med tretton deltagare. Denna design valdes för att möjliggöra en förståelse av hur studenterna beskriver relationen mellan sitt musicerande, sin utbildning och den framväxande yrkesidentiteten.

Den första intervjun fokuserade på studenternas musikaliska bakgrund, nuvarande musikaliska verksamhet och deras föreställningar om sambandet mellan musicerande och läraryrket. Den andra intervjun genomfördes efter en observation av den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och utformades delvis som en stimulated recall-intervju där videoinspelade undervisningssekvenser användes som utgångspunkt för reflektion kring den egna undervisningen och den professionella utvecklingen. Observationerna under VFU utgjorde dock inte ett självständigt analysmaterial, utan fungerade som ett stöd för att stimulera deltagarnas minne och fördjupa deras reflektioner över konkreta undervisningssituationer.

Studien har därmed en linjär design, där datainsamlingen genomfördes i två steg för att fånga både studenternas mer generella föreställningar och deras erfarenheter efter att ha omsatt utbildningens innehåll i praktisk undervisning. Kombinationen av intervjuer

före och efter VFU gjorde det möjligt att undersöka hur studenternas beskrivningar av musikalisk verksamhet, motivation och föreställningar om det kommande yrket utvecklades när de relaterades till konkreta erfarenheter från undervisningspraktiken. Syftet har varit att skapa ett rikare empiriskt underlag där olika erfarenheter och reflektioner kunde belysas ur flera perspektiv och tidsdimensioner.

Intervjuerna bygger helt på en insamling av musiklärarstudenternas personliga beskrivningar. Syftet har inte varit att faktagranska deras utsagor, eftersom fokus ligger i de subjektiva erfarenheterna och berättelserna. En sådan granskning skulle därmed inte tillföra något värde i detta sammanhang. Samtidigt är det viktigt att ha i åtanke att det som framkommer i intervjuerna enbart representerar det som studenterna själva är villiga att dela med sig av, vilket kan påverka hur de väljer att framställa sig själva och sina berättelser (se Goffman, 1959; Nunkoosing, 2005).

Allt som musiklärarstudenterna yttrar i intervjuerna bör också betraktas som en del av en större, sammanhängande helhet. Deras beskrivningar är inte fristående fragment som kan objektifieras till olika kodord inom det ämne de pratar om, utan är i stället uttryck för deras olika musikaliska verksamheter. Deras utveckling mot en yrkesidentitet handlar om en ständig växelverkan mellan ämneskunskap, didaktiska insikter, praktiska pedagogiska erfarenheter och de övriga dagliga kraven i en ung människas liv (se Erikson, 1968). Dessa komponenter samspelar och påverkar varandra, vilket innebär att varje yttrande, oavsett om det handlar om – till exempel – engagemang i undervisningen, målsättningar med utbildningen eller musikalisk verksamhet, speglar en större helhet av deras roll som kommande musiklärare.

Valet av kvalitativ forskningsansats har därmed sin grund i avhandlingens syfte att fördjupa förståelsen för musiklärarstudenters erfarenheter i en musikalisk och utbildningskontext. Den forskningsfråga och de delfrågor som formulerats i kapitelavsnitt 4.2 rör fenomen som svårligen låter sig fångas genom kvantifierbara mått. I stället krävs här en metod som möjliggör nyanserade beskrivningar och tolkningar av studenternas perspektiv, något som den kvalitativa intervjun lämpar sig särskilt väl för. Det är också av vikt att den valda metoden ger utrymme för att analysera både det uttalade och det underförstådda i studenternas berättelser – och därmed skapa förutsättningar och utrymme för tolkningar som kan relatera det individuella till ett bredare sammanhang. I de följande avsnitten redogörs därför för hur studien har planerats, genomförts och analyserats, även med fokus på forskarens roll, urval, analysstrategier och etiska överväganden.

5.2 Pilotstudie

Med tankar om temat om musiklärarstudenternas identitetsutveckling, genomförde jag i februari 2023 en pilotstudie med semi-strukturerade intervjuer av fem studenter på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Jag ville även prova hurdant mottagande mina intervjufrågor skulle få hos musiklärarstudenterna på ”hemmaplan”, där jag har min arbetsplats och där jag utför mina doktorandstudier. Det var också viktigt för mig att testa att samla erfarenhet av intervjuprocessen, att kunna spontant reagera och ställa följdfrågor och för att samla och analysera en liten mängd data.

5.2.1 Genomförande

Ett centralt syfte med pilotstudien var att testa några intervjufrågor och metoder för att kunna fånga studenternas beskrivningar kring sin identitetsutveckling. Pilotstudien fungerade således som ett viktigt verktyg för att vidareutveckla undersökningen, särskilt genom att validera att de teman, ämnesområden och frågor som togs upp under intervjuerna, skulle ge insikter om hur studenterna upplever utbildningen som stödjande eller försvårande av studenternas identitetsutveckling i en snabbt föränderlig musikmiljö.

Retrospektivt sett var dock den största nyttan med pilotstudien att den gav ovärderlig vägledning i hur jag kunde förbereda frågor samt identifiera och utesluta mindre relevanta frågor inför den kommande datainsamlingen. Intervjuerna i pilotstudien bidrog inte bara till att skärpa och precisera de dåvarande forskningsfrågorna, utan de väckte också ett fördjupat intresse för begreppet identitet, musiklärarnas eget musikutövande och deras pedagogiska roll.

Jag rekryterade fem musiklärarstudenter från Kungl. Musikhögskolan. Jag valde ut några studenter enligt ett bekvämlighetsurval och baserade det slutliga valet på tillgänglighet på kort varsel. Varje intervjutillfälle varade i ca 30 minuter, en intervju per informant. Frågorna var indelade i tre huvudsakliga delar: (a) musikalisk bakgrund; (b) nuvarande musikalisk aktivitet; och (c) studentens uppfattning om kopplingen mellan student, verksamheten som musiker och lärare.

Det semi-strukturerade intervjuformatet gav mig en chans att ställa följdfrågor, vilka i transkriptionsskedet ibland visade sig antingen som onödiga eller ibland inte som tillräckliga. Jag tog till mig av den erfarenheten för att vara mera lyhörd, reagera och bättre improvisera i stunden vid nästa datainsamling utifrån informanternas utkomna svar.

Alla fem intervjuer transkriberades och efter det analyserades de för att hitta tendenser, likheter och olikheter mellan svaren. Pilotstudien visade att samtliga fem

informanter hade inlett sitt musicerande genom organiserad, lärarledd undervisning och betraktade detta som den naturliga vägen in i musiklivet. Trots gemensamma utbildningsförutsättningar varierade deras sätt att utveckla sitt musicerande, exempelvis genom teknikträning, transkription eller repertoarbaserad övning. Gemensamt för alla var ett starkt engagemang i det egna musicerandet och en uttalad ambition att fortsätta utvecklas musikaliskt även efter utbildningen. Ingen såg den framtida lärarrollen som ett skäl att minska sitt musicerande.

Intervjuerna visade samtidigt att musikläraridentiteten ännu var svagt utvecklad i jämförelse med en musikerorienterad identitet. Informanterna beskrev sitt eget musicerande som den främsta källan till motivation och inspiration, medan undervisning främst sågs som ett framtida yrke och i vissa fall även som ett sätt att utveckla det egna musicerandet. När de ombads reflektera över hur deras musicerande påverkade deras utbildning och studier, eller vice versa, upplevde samtliga frågan som svår, vilket antydde att de såg musicerandet och musiklärarutbildningen som två relativt separata sfärer. Pilotstudien pekade på ett behov av att närmare undersöka hur musiklärarstudenter förenar sitt pågående musicerande med utvecklingen av en yrkesidentitet som lärare, och det ledde till utvecklandet av intervjuguider för huvudstudien.

5.2.2 Justeringar inför huvudstudie

En av de viktigaste lärdomarna från pilotstudien var insikten att det fanns en risk att intervjupersonerna skulle börja resonera i termer av färdiga kategorier om jag som forskare skulle introducera begrepp som exempelvis *identitet* alltför tidigt i samtalet. Under pilotintervjuerna märkte jag att sådana begrepp kunde leda samtalen in i mer teoretiserande, analytiska eller spekulativa banor, vilket tenderade att distansera deltagarna från sina konkreta erfarenheter. Ett sådant tillvägagångssätt verkade styra informanterna mot att tolka sina erfarenheter inom en i förväg definierad identitetsram och därmed påverka vilka aspekter de valde att betona i sina berättelser (jfr Goffman, 1959). Genom att i stället närma sig studenternas erfarenheter indirekt eftersträvades en större öppenhet i materialet och en minskad risk för så kallade demand characteristics, där deltagare orienterar sina svar mot vad de uppfattar som forskarens förväntningar (Orne, 1962). I linje med detta valde jag i huvudstudien att utforma intervjuguiden (se bilaga 1) med ett tydligt fokus på studenternas vardagliga erfarenheter, val, preferenser och reflektioner i relation till både musicerande och undervisning. Frågorna centrerades kring vad de *gör*, hur de tänker om sina aktiviteter, och vad de strävar efter – snarare än vad de anser sig *vara*.

Detta val bottnade i en önskan och strävan att minska min egen påverkan på samtalets innehåll och istället låta studenternas egna språkbruk och associationer forma intervjuns riktning. Syftet var inte att förneka betydelsen av begrepp som identitet i sig, utan att undvika att förgripa tolkningen genom att göra det till en uttalad kategori redan under datainsamlingen. I stället skulle olika frågor närmas analytiskt i ett senare skede av forskningsprocessen, genom tolkning av de uttryck som deltagarna själva använde för att beskriva sitt förhållande till musik och undervisning, där även begrepp som identitet tidvis visade sig uppträda.

Pilotstudien påverkade även intervjuguidens utformning på andra sätt. Jag blev uppmärksam på vikten av att formulera öppna och vardagsnära frågor, samt att ge tillräckligt med utrymme för deltagarnas egna associationer utanför mina frågor och exempel runt de associationerna, något som skedde i mindre grad under pilotstudien. Detta ledde till att jag lade större vikt vid att inleda intervjuerna med breda och någorlunda lättillgängliga ämnesområden – exempelvis hur lärarstudenten övar på sitt instrument, vilka musikaliska sammanhang de ingår i, och vad de tycker är givande eller en utmaning i sin utbildning. Dessa inledande frågor visade sig fungera som ett naturligt avstamp för mer fördjupade samtal, där ämnen som motivation, självbild och framtidssyn kunde växa fram utan att jag behövde styra samtalet mot särskilda begrepp.

För övrigt ämnade jag behålla de mer strukturella aspekterna av pilotintervjuerna – såsom intervjuformens semi-strukturerade karaktär och samtalets längd – eftersom denna metod visade sig vara effektiv för att få fram detaljerade, nyanserade och personligt färgade berättelser, utan att i onödan trötta ut informanten under intervjun. Sammantaget kom pilotstudien att spela en avgörande roll för att forma en intervjustruktur som både gav utrymme för deltagarnas perspektiv och samtidigt ha potential för att skapa förutsättningar för meningsfull analys i efterhand.

5.3 Datainsamling

Utifrån erfarenheterna från pilotstudien, valde jag semi-strukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014), observationer samt stimulated recall (Lyle, 2013) som datainsamlingsmetod för att möjliggöra en flexibel och anpassningsbar dialog med informanterna. Det visade sig särskilt användbart med ett semi-strukturerat format på intervjuerna då diskussionerna ibland tog oväntade riktningar och jag kunde gå in i deras berättelser med följdfrågor så som ”varför”, ”hur” och ”på vilket sätt”. Dessa intervjuer har dock i grunden genomförts med hjälp av intervjuguider (se bilaga 1) som innehåller frågor kring huvudsakliga ämnen som musikalisk bakgrund, motivationer och drivkrafter, balans mellan musikaliska och pedagogiska verksamheter, självförtroende och framtidsvisioner.

Här presenteras studiens *deltagare* (5.3.1), *planeringen* av intervjuguiderna (5.3.2) samt genomförandet av den *första intervjun* (5.3.3) och *andra intervjun* (5.3.4).

5.3.1 Deltagare

I början av hösten 2023 fick jag möjlighet att rekrytera informanter vid en högskola i Sverige på en ort dit jag rest. De bestod främst av studenter med populärmusikprofil, men även studenter med västerländsk konstmusik-, musikproduktion- och rytmikprofil förekom bland studenterna. Jag gavs tillfälle att presentera min studie inför musiklärarstudenterna vid ett lektionstillfälle där tolv studenter från utbildningens avslutande årskurs närvarade. Under detta tillfälle genomförde jag en fem minuter lång presentation med entusiastisk och något humoristisk ton. Jag nämnde till exempel: ”Vore det inte kul att *helt legitimerat* få vara självupptagen och prata om sig själv i en timme inför kamera?” och ”ni får tycka vad ni vill”. Efter presentationen ville alla tolv närvarande studenter delta, men jag bad om att få återkomma till dem via epost vid ett senare tillfälle för att boka intervjutid. Flera av studenterna skrev dock upp sig för den första intervjun redan efter presentationen eftersom jag råkade befinna mig på deras studieort. De tre frånvarande studenterna hade hört om presentationen från sina medstudenter och ville också delta; deras första intervjuer kompletterades vid ett senare tillfälle.

Initialt var en plan för datainsamlingens genomförande att intervjua studenter vid flera skolor, i flera länder. I motsats till mina förväntningar, då jag trodde att jag skulle få övertala ett flertal att delta, hade jag överraskningsvis femton entusiastiska informanter koherent vid en skola och utbildning. Dessa nyrekryterade studenterna var nu redo att prata om sig själv, sin bakgrund, passion, åsikter, klagomål, verksamheter, visioner och framtidsplaner.

Totalt deltog femton informanter i studien (tabell 1), varav tretton fullföljde båda intervjuomgångarna, där den andra intervjun med stimulated recall också innehöll observation av en VFU lektion före intervjun. Vid tidpunkten för den andra intervjun befann de sig i slutfasen av sin utbildning.

Pseudonym	Profil/Huvudinstrument	Gått på folkhögskola
Anders	Gitarr	Ja
Antonia	Gitarr	Nej
Camilla	Piano	Nej
Christofer	Trummor	Ja, flera
Filip	Musikproduktion	Ja
Kalle	Bas	Ja
Linus	Gitarr	Ja, flera
Mark	Musikproduktion	Ja
Micke	Rytmik	Nej
Nina	Bas	Ja
Sebastian	Piano	Ja
Stefan	Trummor	Ingen uppgift – deltog endast i en intervju
Sverker	Gitarr	Ingen uppgift – deltog endast i en intervju
Vanessa	Sång	Ja, flera
Veronika	Sång	Ja, flera

Tabell 1. Informanternas pseudonymer, instrument/profil och studier i folkhögskola.

5.3.2 Planering

Jag utformade intervjuguiderna (se bilaga 1) för båda intervjuomgångarna med studiens syfte i åtanke, samt de teman som jag dittills identifierat i den tidigare forskningen om musikalisk verksamhet och musikalisk och läraridentitet. Ambitionen var att skapa förutsättningar för informanterna att beskriva sina egna erfarenheter och samband

mellan musicerande, utbildning och den framväxande lärarrollen. Frågorna organiserades därför tematiskt snarare än efter de teoretiska perspektiven.

Den första intervjuguiden fokuserade på informanternas musikaliska bakgrund, aktuella musikaliska verksamhet och deras uppfattningar om relationen mellan det egna musicerandet och lärarutbildningen. Den andra intervjuguiden utformades utifrån observationerna under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och innehöll frågor kopplade till de undervisningssituationer som informanterna själva hade deltagit i. Därutöver lade jag till frågor som jag upplevde hade saknats eller behandlats bristfälligt under den första intervjun. På detta sätt kompletterade de två intervjuguiderna varandra genom att den första fångade informanternas mer generella berättelser och den andra deras reflektioner över konkreta erfarenheter från undervisningspraktiken samt mer specifika framtidsutsikter.

I planeringen av den första intervjun för denna datainsamling var det viktigt för mig att inte tala om för de intervjuade om forskningsämnet. Orsaken var att jag inte ville att informanterna skulle bli självmedvetna om att de skulle få svaren att passa in på mina mål och behov (se Orne, 1962). Tvärtom ville jag själv anpassa mig till deras verklighet, och koncentrera mig på deras upplevelser och berättelser.

I början tänkte jag att frågorna skulle bli så öppna som möjligt för att tillåta fri association och personliga berättelser att bli så autentiska som möjligt. Detta format passade vissa av informanterna men inte alla. Det visade sig att jag fick hjälpa några av informanterna med följdfrågor och göra tillfället mera till en konversation om deras liv. Planen var att den första intervjun skulle innehålla en kartläggning om musiklärarstudenternas egna musikaliska aktiviteter och den andra skulle bli en stimulated recall-intervju baserad på den nyss genomförda undervisningen (se intervjuguider i bilaga 1).

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) utgör en central del av musiklärarutbildningen och innebär att studenter under handledning genomför undervisning i skolmiljö. Under denna period får studenterna möjlighet att omsätta sina ämneskunskaper och pedagogiska studier i konkret undervisningsutövande, samtidigt som de möter skolans organisatoriska och sociala verklighet (Bouij, 1998). Enligt Förordning (2021:1335) om utbildning till lärare och förskollärare, 4. paragraf: ”Den verksamhetsförlagda utbildningen ska syfta till att ge praktiska färdigheter i yrkesutövningen och möjlighet att tillämpa teoretiska kunskaper”.

I relation till utvecklingen av yrkesidentitet kan VFU antas få en särskilt betydelsefull roll, eftersom det är i mötet med den faktiska undervisningssituationen som studenternas föreställningar om läraryrket prövas och omformas. Här aktualiseras relationen mellan deras tidigare musicerande och rollen som lärare. Genom att undervisa, leda musikaliska aktiviteter och använda sin egen musikaliska verksamhet som en del av undervisningen behöver studenterna förhandla hur deras musikaliska

förmåga kan integreras i lärarrollen. På så sätt blir VFU en plats där frågor om ansvar, pedagogisk trygghet och yrkets praktiska villkor konkretiseras, vilket gör perioden central för hur studenterna börjar orientera sig mot en framtida yrkesidentitet (Bouij, 1998).

Mot denna bakgrund var observationen av VFU initialt viktig i denna studie. Genom att studera undervisningssituationer i samband med den andra intervjuomgången i deras faktiska kontext fanns en möjlighet att analysera hur studenternas musikaliska verksamhet tog form i pedagogiskt utövande och hur de navigerade mellan rollen som musiker och lärare i realtid. Observationerna hade kunnat göra det möjligt att komplettera intervjumaterialet med empiriska inblickar och genom stimulated recall-metoden i hur undervisningen faktiskt genomförs. Jag beslöt dock att inte inkludera några analyser av mina egna observationer utan tänkte att musiklärarstudenternas egna reflektioner hade större potential att förstärka det empiriska materialet bättre.

5.3.3 Första intervjun

Under båda intervjuerna använde jag en Apple iPhone SE (2016) för videoinspelning i 1080p-kvalitet som stod på ett tripod-stativ, och Tascam DR-100 ljudinspelning som säkerhetskopia.

Den första intervjuomgången ägde rum i ett ca 8–10 kvm stort rum på högskolan, på en trygg och bekväm plats för informanterna (se vidare om trygghet i intervjuer hos Thomsson, 2002). En av informanterna flyttade fram sin intervjutid till ett senare tillfälle, men alla andra fjorton dök upp i tid för sin ursprungliga intervjutid. Detta gav mig en känsla av att informanterna på denna skola tog denna intervju och min studie på allvar och med stort intresse för forskning generellt. Även den sista informanten ursäktade sig och infann sig i tid på den nya tiden som vi kommit överens om. Intervjun var tänkt att bli en introduktion för mig om studenternas olika profiler och bakgrunder inför min observation av deras verksamhetsförlagda utbildning (VFU), då jag skulle återkomma till musiklärarstudenterna och ställa mera ingående frågor om deras undervisningskontext. Riktigt så blev det inte. I stället pratade vi, förutom om informanternas musikaliska bakgrund och familjers musikaktivitet, även om deras pedagogiska idéer, och därutöver deras framtidsplaner. Intervjuguiden följdes tidvis endast som stöd och ibland tog diskussionerna långa omvägar. Jag fick balansera under intervjun mellan det improviserade samtalet i stunden och mina delfrågor, för att försöka få svar på koherenta frågor från så många informanter som möjligt utan att avbryta flödet.

Våra samtalsämnen kretsade kring informanternas bakgrund och vardagsliv, framför allt musikalisk verksamhet. Efter den första intervjurundan med samtliga femton

informanter kände jag en viss tillfredsställelse med de insamlade data. Men när jag lyssnade igenom intervjuerna och sammanfattade två sidor om varje informant för att få en känsla för deras personligheter och musikaliska verksamheter, insåg jag att flera viktiga frågor hade förbisetts. Detta blev särskilt tydligt när jag reflekterade över de nya insikter som uppstått genom vidare läsning av tidigare forskning och insåg vilka följdfrågor jag borde ha ställt för att fördjupa samtalen ytterligare. Därmed började jag samla på skräddarsydda följdfrågor i stil med ”I den senaste intervjun sa du…” och försöka knyta dessa frågor till informantens erfarenheter kring VFU-veckorna och eventuellt ändrade åsikter efter den genomförda VFU:n.

5.3.4 Andra intervjun

Efter den första intervjuomgången hittade jag ofullständigheter i datainsamlingen och ville komplettera de frågor som inte behandlats tillräckligt men som vi berört ytligt. Det blev en kombination av stimulated recall (Lyle, 2013) och en till intervju där vi skulle gå mera ingående på de frågor som berörde studenternas pedagogiska verksamhet och intresset för undervisning samt framtidsplaner.

Stimulated recall är en metod som används för att analysera och reflektera över bland andra undervisningssituationer genom att återuppleva dem med hjälp av videoinspelningar. Genom att få möjlighet att titta tillbaka på sina egna lektioner kan informanterna reflektera över sina handlingar, pedagogiska val och elevernas reaktioner. I de genomförda intervjuerna framträder flera ämnesområden som belyser hur denna metod bidrar till djupare insikter i undervisningen (Lyle, 2013).

Stimulated recall-formatet var användbart för att dels få musiklärarstudenten att reflektera över sig själv; att uttrycka sig med hjälp av korttidsminnet upplevde jag vara en bra ingång till vidare diskussion. Men ju längre diskussionen gick, desto viktigare insåg jag att det var för mig att dels lära känna studenten bättre, och dels att få lärarstudenten att reflektera generellt om sig själv och för att jag skulle kunna jobba med ”språngbrädor” som jag hade för avsikt att lägga för att få ut berättelser och reflektioner ur lärarstudenten.

Den andra intervjun skulle göras efter en undervisningsobservation på gymnasier och grundskolor. En informant låg efter i sina studier och skulle göra sin VFU vid ett senare tillfälle, så då hade jag fjorton informanter kvar för den andra intervjun. Då det handlade om totalt fjorton intervjutillfällen som skulle bokas in på totalt sjutton tillgängliga dagar, visste jag att ingen tid kunde förloras. Med erfarenhet som bandbokare från 90- och 00-talen var denna process någorlunda bekant. Många mejl utväxlades om tillgängliga dagar och tider. En skola hade inträdesprov en vecka medan en annan musiklärarstudent bara auskulterade vissa dagar. Eftersom jag ville se

lärarstudenten undervisa – inte minst för att visa delar av undervisningen i stimulated recall-intervjun – blev genomförandet av observationerna och den andra intervjuomgången en utmaning.

Varje intervju i den andra omgången föregicks av en observation av informantens undervisning på mellan 20 och 45 minuter, som jag spelade in med syfte att informanten skulle få se i direkt anslutning till lektionen. De flesta lektioner som jag observerade var individuella instrument- eller sånglektioner, men i några fall undervisades en grupp instrumentalister och i två fall en mellanstadieklass i skolämnet musik. Under lektionen förde jag anteckningar om lektionens olika moment och tidskoder (se exempel i bilaga 3) då nya moment dök upp i undervisningen. Dessa kunde vara en särskild progression av lektionsinnehållet eller en metod av undervisning som jag ville fråga om av informanten.

Efter den observerade lektionen gick informanten och jag till ett annat rum för intervju som handledaren hade bokat. Intervjun började utan undantag inom 20 minuter från lektionens slut. Lektionen var med andra ord i färskt minne. Den nedladdade observationsvideon med tidskoderna (se exempel i bilaga 3) stod redo när vi började intervjun.

Jag strävade efter att visa två eller tre inspelade avsnitt under intervjun. Jag fokuserade på situationer där en ny del av lektionsprogressionen introducerades. Jag behövde också verifiera om mina egna iakttagelser av lektionens förlopp under lektionen delades med lärarstudentens egna observationer. Eftersom jag hade valt ut videosegmenten för lärarstudenten, var min bedömning om ”olika moment” initialt en faktor att förhålla mig till. Det skulle dock inte vara mina bedömningar som skulle vara i fokus, och därför behövde jag få en förståelse om vad musiklärarstudenten tänkte och upplevde under undervisningens gång.

Stimulated recall-delen i den andra intervjun varade mellan 15 och 20 minuter, och sedan gick vi in på frågor som jag missat under första intervjun, eller som väckt mitt intresse under det halvår som gått mellan intervjuerna. Fokus låg på hur informanten ser på sina VFU-erfarenheter särskilt i jämförelse med och som komplement till utbildningsvetenskapliga studier på högskolan. Därutöver kretsade diskussionen runt informantens intresse kring undervisning i olika typer av skolor, ekonomiskt styrda faktorer, vad de värdesätter i sin utbildning och hur de påverkades av sina medstudenter i ”korridorsnack” om sin kommande karriär. Dessa informanter visade sig under den andra intervjun dock vara diversifierade beträffande åsikter och utgångspunkter, och det gjorde mina strävanden till att fånga en koherent datainsamling till en större utmaning än jag hade förväntat mig.

Under den andra intervjuomgången ställde jag också en fråga (se bilaga 1) om hur de värderar sina studier, utöver de musikaliska strävandena, utifrån tre prioriteringsalternativ: *kvalifikationen* – att uppnå lärarlegitimation och säkerställa en

anpassning till arbetsmarknadens krav; *bildningen* och personlig utveckling – både kunskapsmässigt och som individ; samt *en framtid som forskare* – som bygger på en drivkraft att fördjupa sig i forskning med en karriär inom universitet (jfr Ostendorf, 2023, ”diskurser”).

5.4 Dataanalys

Dataanalysen utgör en central del i avhandlingen eftersom det är här den insamlade empirin omvandlas till analytiska insikter. Medan tidigare delar av metodkapitlet har beskrivit forskningsdesign, deltagare och genomförande, är fokus här riktat mot den *process* där intervjuerna förvandlades från ljudinspelningar till tematiska helheter som kan diskuteras bland annat i ljuset av teoretiska perspektiv.

Mot denna bakgrund presenteras i följande avsnitt de olika stegen i analysprocessen: *transkription* (5.4.1), *analysprocess* (5.4.2), samt *teori som empirins verktyg* (5.4.3). Tillsammans ämnar dessa avsnitt bidra med en redogörelse för hur intervjumaterialet har bearbetats, tematiserats och analyserats för att svara mot studiens forskningsfrågor.

5.4.1 Transkription

Efter inspelningen konverterade jag ljud- och videofilerna från de okomprimerade wav- och mov-formaten till de mindre och komprimerade MP3- respektive MP4-formaten (192 kb/s upplösning) för att underlätta hanteringen av filerna i transkriptionsskedet. Den initiala transkriptionen gjordes med Microsoft Words online-transkriptionsfunktion, men den visade sig vara mycket bristfällig, med många felskrivningar. Jag lyssnade därför på varje intervju och korrigerade de fel som Microsoft Word hade gjort (se exempel på transkription i bilaga 3).

5.4.2 Analysprocess

Denna studie använder en reflexiv tematisk analysmetod (TA) med hjälp av kodord, en metod som fokuserar på att identifiera, analysera och rapportera huvudsakliga mönster och teman inom data (Braun & Clarke, 2006, 2022). Tematisk analys är särskilt användbar när man vill utforska komplexa och mångfacetterade ämnen, såsom i detta fall musiklärarstudenters erfarenheter och deras balans mellan pedagogiska och musikaliska aktiviteter. Genom att granska alla data har jag kunnat identifiera återkommande mönster och teman bland informanterna, vilket bidrar till att förstå deras utveckling av yrkesidentitet på ett bättre sätt.

I reflexiv TA är den subjektiva ansatsen ett primärt verktyg och en resurs i studien, (Braun & Clarke, 2006, 2022) där god kodningskvalitet är ett resultat av dubbla processer, och samtidigt av att man ”skapar distans till den pågående analysen” genom att ta en behövlig paus från analysarbetet. Teman är mönster förankrade i en delad idé, betydelse eller koncept (Braun & Clarke, 2022, s. 8), inte en sammanfattning av något namn på kapitelindelning i denna avhandling.

Analysprocessen i denna avhandling har också följt en systematisk, iterativ och även abduktiv ansats som innefattar flera steg: att läsa och omläsa data, koda data, identifiera övergripande teman och underliggande ämnesområden, granska dessa teman och ämnesområden, definiera och namnge samt slutligen dokumentera resultat som är förankrade i såväl det teoretiska ramverket som den empiriska verkligheten.

Induktiv kodning, ”att lära sig medan man håller på” (Saldaña, 2021, pdf-version s. 85–86) var initialt min utgångspunkt i denna studie. Metoden erbjuder stor flexibilitet, vilket är fördelaktigt när man arbetar med medelstora eller stora datauppsättningar som de från de semi-strukturerade intervjuerna i denna studie. Den induktiva ansatsen gjorde det möjligt att anpassa analysen baserat på den specifika datainsamlingen och essensen i musiklärarstudenternas berättelser och upplevelser, vilket kan vara viktigt för att få fram nyanserade och detaljerade insikter.

Jag genomförde därmed först en bred initial kodning enligt en *deskriptiv kodning* (Saldaña, 2021, pdf-version s. 151) av intervjuerna med särskilt fokus på två huvudsakliga områden som är relevanta för forskningsfrågorna: eget musikutövande och den framväxande yrkesidentiteten. Dessa områden fungerar som övergripande kategorier och har sedan delats in genom användning av kodord som speglar mer specifika ämnen och mönster i intervjumaterialet. Till exempel under utbildning redogörs karriärval, målsättningar och den verksamhetsförlagda utbildningens betydelse (se tabell 2 nedan). Denna metod möjliggör en detaljerad analys av varje ämne, samtidigt som den ger utrymme för att utforska nyanser i musiklärarstudenternas upplevelser.

Jag har använt en tolkande ansats, där jag inte bara har identifierat teman och ämnesområden utan också tolkat deras betydelse i ljuset av teorier och tidigare forskning. I denna process har jag valt ut relevanta och ibland kontrasterande, eller åtminstone diversifierande, data för att skapa en ”debatt” mellan informanterna, vilket gör det möjligt att inkludera olika perspektiv och nyanser i studiens olika ämnen. Dessutom har jag medvetet valt på vissa ställen att inkludera längre citat från informanterna för att ge dem en egen röst och en personlighet i texten, vilket förstärker autenticiteten och trovärdigheten i analysen, men även ger en kritisk läsare en möjlighet att utmana analysen. Jag har också inkluderat de längre citaten för att inte analyserna ska bli för teoribetonade och kanske med risk att bli förenklade, och för att läsaren i stället ska få en nyanserad verklighetsinblick i lärarstudenternas reflektioner.

Efter den första genomgången av hela materialet identifierades tre övergripande kategorier (Musikalisk verksamhet, Utbildningen och Yrket) som blev utgångspunkten för den fortsatta analysen. Dessa kategorier var nödvändiga för att förstå de olika dimensionerna av musiklärarstudenternas upplevelser och hur dessa påverkar deras självbild och yrkesidentitet.

I nästa steg förfinades dessa kategorier ytterligare genom att dela upp varje kategoribeteckning i mindre beståndsdelar. Dessa underkategorier möjliggjorde en djupare analys genom att identifiera specifika ämnesområden och mönster inom varje övergripande kategori, vilket bidrog till att belysa olika synvinklar av de studerades erfarenheter och berättelser. Den tredje kategorinivån baserades i huvudsak i motivations- och identitetsrelaterade parametrar, så som de presenteras i SDT (Ryan & Deci, 2017) och Musikalisk identitet (Hargreaves et al., 2017).

Under kodningsprocessen genomfördes justeringar för att bättre spegla innehållets nyanser och rikedom. Till exempel ändrades namnet på koden ”prestationsångest” till ”tvekan och krav” för att bredda innebörden och inkludera flera perspektiv inom detta område. Denna förändring möjliggjorde en mer inkluderande analys av olika uttryck för osäkerhet och tvekan i den pedagogiska rollen, vilket gav ett rikare och mer nyanserat material. Denna process bidrog också till att säkerställa att den slutliga kodstrukturen var både robust och anpassningsbar till de komplexa verkligheterna i musiklärarstudenternas liv.

Efter tre omgångar av systematisk genomgång av samtliga intervjuer, där jag främst fokuserade på att integrera kompletterande material i de redan existerande koderna, upplevde jag att jag hade en sammanhängande bild av materialet som kunde konverteras till läsbar text från anteckningar och punktlistor. Genom att iterativt gå igenom data och justera kodningen strävade jag efter att uppnå en högre grad av mättnad och trovärdighet i analysen.

Kod 1 – TEMAN	**Kod 2 – Ämnesområden**	*Kod 3 – Motivation och val*
MUSIKALISK VERKSAMHET	**Folkhögskola**	*Motivation för musik*
		Systematisk utveckling
	Högskolans musicerande	*Mindre spel*
		Möjligheter utanför skolan
	Övning och spel	*Behovsprövat och socialt*
		För pedagogikens skull
		Privat verksamhet
UTBILDNINGEN	**Karriärval**	*Egna lärare som förebilder*
		Pragmatiska utgångspunkter
	Målsättningar	*Kvalifikation som lärare*
		Framtid som forskare
		Bildning
	VFU:ns betydelse	*Mötet med verkligheten*
		Organisation och möteskultur
		Professionell presentation
YRKET	**Orienteringar**	*Vägvisare*
		Kollaboratör
		Ansvarstagare
	Stödperson	*Pedagogisk trygghet*
		Social trygghet
	Tvekan och krav	*Prestationsångest*
		Anställningskrav
	Ekonomiska överväganden	*Ekonomisk trygghet*
		Följa drömmar

Tabell 2. Kodningshierarkin i studien.

5.4.3 Teorin som empirins verktyg

I de föregående avsnitten har jag beskrivit hur materialet samlats in och bearbetats samt redogjort för analysens praktiska genomförande. Själva flödet av studien, från tidigare forskning och forskningsfrågor till resultat och diskussion redogörs i figur 2 som hela pilar. Vad som återstår att förtydliga är hur empiri och teori samverkade i själva analysprocessen. Eftersom studien vilade på ett abduktivt synsätt var denna relation inte linjär eller enkelriktad, utan byggde på en växelverkan där intervjumaterialet successivt tolkats i ljuset av teoretiska begrepp och där teorin i sin tur prövats mot studenternas utsagor. I det abduktiva synsätt som präglar denna studie utgjorde en växelverkan mellan empiri och teori en central utgångspunkt för analysen.

Vägen fram till valet av det teoretiska ramverket har dock inte varit självklar. I studiens inledande skede ledde flera iakttagelser till att jag kunde använda James Paul Gees (2000) teori om identitet som analytiskt ramverk. Gee beskriver identitet genom fyra perspektiv, vilka belyser olika sätt på vilka en individ kan uppfattas och identifieras som en viss sorts person i samhället. Efter hand blev det emellertid tydligt att dessa perspektiv inte fångade den komplexitet som framträdde i informanternas berättelser. Eftersom ambitionen var att förstå dem som individer snarare än utifrån på förhand definierade samhälleliga kategorier upplevde jag Gees teorier som begränsande och något påtvingande i förhållande till denna studie. Musiklärarstudenternas erfarenheter och sätt att beskriva sig själva var mer mångfacetterade än vad Gees fyra perspektiv gav utrymme för, vilket motiverade mig söka efter andra teoretiska utgångspunkter.

Sedan vände jag mig till Albert Banduras (1997) självförmåga som teoretiskt ramverk. I arbetet med att analysera musiklärarstudenternas identitetsutveckling visade sig Bandura dock ha sina begränsningar. Banduras modell fokuserar framför allt på individens uppfattning om sin kapacitet att lyckas i *specifika* handlingar, och förklaringskraften ligger i hur tidigare erfarenheter och feedback påverkar denna tilltro. Teorin ger ett lite snävare psykologiskt perspektiv där det som kan specificeras som motivation i stället i hög grad reduceras till upplevelsen av kompetens. Centrala faktorer i musiklärarstudenternas berättelser – exempelvis betydelsen av social tillhörighet i ensembleverksamhet, utbildningens strukturella ramar, eller studenternas upplevelser av valfrihet och handlingsutrymme – lät sig inte fullt ut analyseras med ett teoretiskt ramverk som främst förklarar *hur* individer tror att de kan utföra en uppgift. Banduras modell fångade därmed inte – enligt min tolkning – tillräckligt de processer som i datamaterialet visade sig vara centrala för musiklärarstudenters yrkesidentitet: förhandlingar mellan passion och pragmatism, och påverkan från utbildningskontextens villkor. I stället verkade det ibland som om Banduras teori fick företräde framför empirin och mina tolkningar styrdes alltför mycket av de teoretiska tankarna och inte av studenternas mångfacetterade utsagor.

Jag undersökte även möjligheten att använda Hodkinson och Sparkes (1997) sociologiska teori om *karriärskap* (*eng.* careership) för att belysa hur karriärbeslut formas i samspelet mellan individuella erfarenheter och sociala strukturer. En central utgångspunkt i teorin är begreppet *habitus*, hämtat från Pierre Bourdieu, som avser de dispositioner, vanor och värderingar som utvecklas genom individens uppväxt och erfarenheter i specifika sociala sammanhang (Bourdieu, 1977; Hodkinson & Sparkes, 1997). Vid analysen blev det emellertid tydligt att teorin i första hand förklarar hur karriärval är förankrade i sociala och kulturella villkor, medan den i mindre utsträckning belyser de personliga processer genom vilka motivation och yrkesidentitet successivt utvecklas. Eftersom empirin i denna studie präglades av berättelser om förändring och utveckling över tid bedömde jag karriärskap därför inte som ett ändamålsenligt teoretiskt ramverk.

Självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2000, 2017) erbjuder därför ett mer ändamålsenligt ramverk till min syftesformulering och forskningsfråga eftersom den kan hantera framför allt motivationens flera kvalitativa dimensioner och samtidigt integrera både individuella, sociala och även institutionella aspekter. SDT ger verktyg att analysera spänningsfältet mellan inre motivation, yttre krav och internaliserade drivkrafter, vilket var centralt för att förstå hur musiklärarstudenter navigerar mellan sin musikaliska verksamhet och läraryrkets strukturella villkor. Genom SDT blev det därmed möjligt att tolka motivation inte enbart som en fråga om självförtroende, utan som en *process* där identitet, sociala relationer och utbildningens organisation samspelar.

Sedan bytet av teoretiskt ramverk har SDT fungerat som en tolkningsram för att framför allt kunna formulera forskningsfrågan och för att förstå hur dessa erfarenheter kan relateras till motivation och identitetsutveckling.

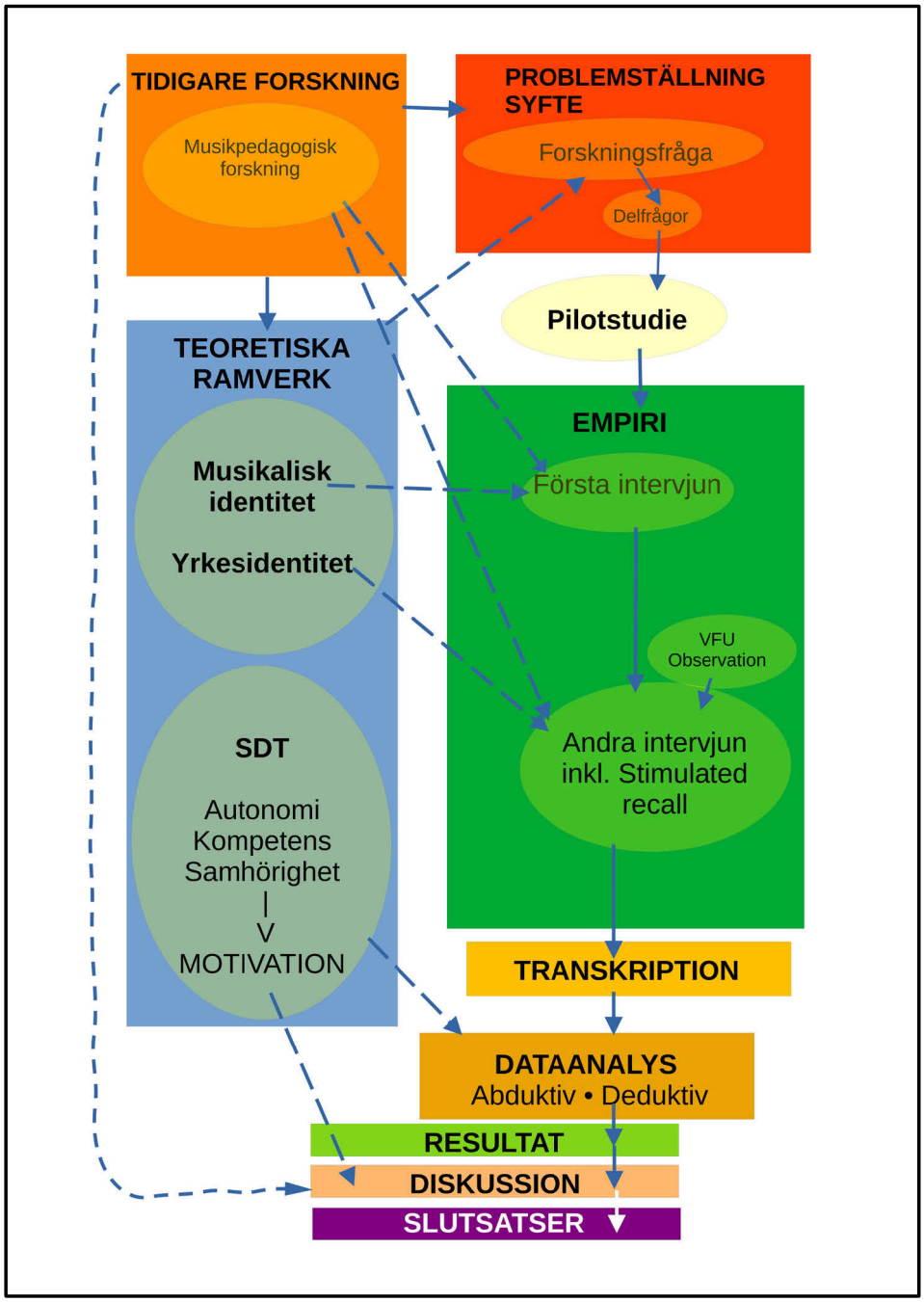
Analysen av forskningsfrågorna har främst utgått från identitets- och motivationsteoretiska antaganden, exempelvis faktorer som inre motivation respektive sådana som bidrar till olika grader av reglerad motivation. Dessa teman har sedan belysts genom de tre grundläggande behoven, vilket gjort att teorin fungerat som en lins och ett verktyg som förtydligar vissa aspekter av materialet, samtidigt som studenternas egna uttryck har varit vägledande för hur teorin tolkats och tillämpats.

I analyskapitlen (6–8) synliggörs denna relation genom att studenternas berättelser först presenteras i sin konkreta form och därefter diskuteras i ljuset av teoretiska begrepp. Minskad musikalisk aktivitet under högskoletiden analyseras till exempel inte enbart som ett fenomen i sig, utan också i relation till känslan av autonomi och de begränsningar som utbildningens struktur kan innebära. På motsvarande sätt förstås studenternas målsättningar med utbildningen och deras föreställningar om yrkesrollen genom spänningen mellan kompetens, samhörighet och de externa krav som formar musiklärarutbildningen.

Jag vill understryka här att SDT inte använts som en mall där alla erfarenheter måste passa in, utan som ett analysverktyg för att organisera och tolka de mönster som framträder i empirin, vilket med denna empiri visade sig svårt med Banduras (1997) teori om självförmåga. Vissa underteman – exempelvis studenternas strategier för att balansera situerad övning och socialt musicerande – går dock bortom en SDT-tolkning och relaterar i stället till andra teoretiska eller teoriliknande perspektiv, såsom forskning om musikaliska identiteter (Hargreaves et al., 2017), och även tidigare litteratur, exempelvis Ericsson m.fl. (1993), Green (2002), Johansen (2013) och Ostendorf (2023), och i avsnitt 9.2 med olika yrkesidentitetsrelaterade teorier.

Relationen mellan empiri, tidigare forskning och teori kunde därför beskrivas som riktad i flera samtidiga ”rutter” (se även figur 2 nedan). SDT erbjuder analytiska redskap för att synliggöra dimensioner av motivation och identitet som annars hade riskerat att förbli outtalade. Samtidigt utmanar och nyanserar empirin det teoretiska ramverket genom att visa på erfarenheter som inte enkelt kan reduceras till en enskild teori. Därför används också dessa kompletterande teorier som stöd i tolkningen. Teorin om musikaliska identiteter (Hargreaves et al., 2007; 2017) har använts som kompletterande ramverk där fenomen framför allt inom den musikaliska verksamheten tolkats.

Denna växelverkan mellan empiri och teori har varit avgörande för att analysen ska kunna fånga både individernas unika röster och de mer övergripande processer som präglar musiklärarutbildningen (se streckade pilar i figur 2). Genom detta arbetssätt framstår inte empiri och teori som två separata nivåer i denna avhandling, utan som delar av samma tolkningsprocess. Teorin bidrar till att strukturera materialet, men empirin förblir den primära källan till förståelse och för kopplingen till verkligheten. På så vis har analysen kunnat visa hur musiklärarstudenternas erfarenheter kan förstås i relation till de tre grundläggande psykologiska behoven, samtidigt som den ämnar att öppna för en vidare diskussion om yrkesidentitet, motivation och utbildningens villkor. Ju längre analysen pågick desto mer kunde de teoretiska perspektiven grundas i empirin. Således fick de teoretiska perspektiven tidvis stort inflytande över den slutliga analysen.



Figur 2. En karta över metoden i denna studie. De hela pilarna står för en processuell utveckling av studien, medan de streckade linjerna antyder växelverkan mellan teori och empiri.

5.5 Skrivprocess

Innan den fullständiga kodningen var helt genomförd, hade jag börjat skissa delar av texten med hjälp av ämnen, punktlistor och ”tankebubblor”. Min första åtgärd var att ladda ner och noggrant bekanta mig med den mall som tillhandahölls av Lunds universitets server. Mallen visade sig vara både överskådlig och välplanerad, vilket gjorde det enkelt att organisera mina tankar och strukturera idéer. Den tydliga layouten och de förutbestämda typsnitten gjorde det också inspirerande att sätta igång med skrivandet.

Istället för att skriva hela kapitel i en sammanhängande process, valde jag en mer iterativ och något modulär strategi. Jag började med att ”fylla i” enskilda tankar och idéer i de olika kapitlen, vilka successivt utvecklades till meningar, stycken, avsnitt och slutligen fullständiga kapitel. Denna metod gjorde det möjligt för mig att arbeta flexibelt och kontinuerligt reflektera över hela innehållet, samtidigt som jag undvek att fastna i skrivblockeringar.

Kapitelstrukturen har varierat under arbetets gång mellan nio och elva kapitel. Den inledande delen, som ursprungligen omfattade en längre genomgång av den svenska skolans och musikhögskolans historiska utveckling, fick bättre sammanhang när den integrerades med forskningsöversikten. Den tidigare versionen blev tungläst och skymde den empiriska analysen. Min bedömning var att den som söker en mer fördjupad historisk genomgång av den svenska musikutbildningen kan vända sig till befintliga studier, exempelvis Ostendorf (2023).

Den dynamiska innehållsförteckningen har fungerat som ett ovärderligt verktyg för att strukturera och planera materialet. Genom att använda direkta länkar till varje kapitel och underkapitel har jag haft konstant tillgång till mina anteckningar och tankar, vilket underlättat skrivprocessen. På detta sätt har jag snabbt kunnat utveckla och justera texten då nya insikter och kopplingar med teori och tidigare forskning framkom under analysprocessen. Det var också innehållsförteckningen som jag öppnade oftast när jag behövde få en överblick om helheten i arbetet.

Samtidigt som jag arbetade med att fördjupa analyskapitlen, ville jag vara noga med att hålla de övriga kapitlen uppdaterade. Jag lade särskilt fokus på att skriva ett mer omfattande kapitel om tidigare forskning och reviderade metodkapitlet i takt med att min förståelse för analysmetoderna och deras tillämpning fördjupades. Denna parallella arbetsprocess möjliggjorde en kontinuerlig utveckling av hela arbetet och säkerställde att alla delar av avhandlingen förblev sammanhängande och aktuella.

Genom denna iterativa skrivprocess har jag inte bara kunnat bearbeta mina tankar, utan också säkerställa att texten utvecklats i takt med den växande insikten om studiens empiriska och teoretiska fundament.

5.6 Studiens meningsfullhet

Inom kvalitativ forskning är frågor om tillförlitlighet avgörande för att bedöma studiens meningsfullhet och resultatens giltighet. I detta avsnitt redogörs för de strategier som jag har använt för att säkerställa dessa aspekter i studien.

5.6.1 Tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet, det vill säga i vilken utsträckning forskningsprocessen har genomförts på ett konsekvent och systematiskt sätt, har stärkts genom flera metodologiska åtgärder. Följande aspekter har varit särskilt betydelsefulla:

Pilotstudie. En pilotstudie genomfördes innan den huvudsakliga datainsamlingen för att testa och finjustera intervjufrågorna samt intervjustrukturen. Genom denna pilotintervju kunde potentiella problem som oklarheter i frågeformuleringen identifieras och elimineras. Detta bidrog till att öka precisionen i intervjuerna och därmed även studiens trovärdighet.

Standardiserade intervjuförfaranden. Båda intervjuomgångarna genomfördes med hjälp av en semi-strukturerad metod där alla informanter fick i grunden samma frågor (se bilaga 1) trots tidigare nämnda omvägar under intervjuerna. Detta har minskat variationen i datainsamlingen som skulle ha kunnat uppstå om frågor varierade mellan informanter eller över tid. Standardisering hjälper till att minimera forskarens inverkan och säkerställer att samma fenomen utforskas på ett enhetligt sätt.

Detaljerad dokumentation. Alla steg i forskningsprocessen, inklusive urval, intervjufrågor, datainsamling och analys, har dokumenterats utförligt. Denna dokumentation bidrar till transparens och gör det möjligt för andra forskare att följa samma process vid framtida studier, vilket ökar även replikationsmöjligheten och studiens tillförlitlighet.

Teoretisk förankring. Forskningsresultaten har under analysens gång genomgått en växelverkan mellan olika teoretiska ramverk. Utgångspunkten har varit att låta empirin tala först: resultaten används inte enbart för att bekräfta existerande modeller, utan kan i vissa fall även utmana eller nyansera dem. Teorierna har därför fungerat som analytiska redskap eller mallar där de visat sig relevanta, snarare än som fasta strukturer som allt material måste underordnas. Detta tillvägagångssätt bidrar till att tolkningarna både är förankrade i etablerad vetenskap och öppna för att generera nya perspektiv.

Tydliga definitioner. Relevanta begrepp, så som skillnaden mellan musikeridentitet, musicerande och musikalisk verksamhet, samt lärare och pedagog, har definierats tydligt i kapitel 1, vilket underlättar för framtida forskare att förstå och eventuellt utveckla studien.

5.6.2 Reflexivitet

Min ämneskunskap och personliga erfarenhet inom de frågor som diskuterats med informanterna har varit både en fördel och en utmaning under analysprocessen. Å ena sidan har min tidigare roll som lärare i musikaliska ämnen givit mig möjlighet att identifiera nyanser och detaljer i informanternas svar som kanske inte skulle ha varit lika uppenbara för en forskare med mindre erfarenhet i området. Denna fördel har särskilt kommit till uttryck i kodningsprocessen, där min tidigare kunskap har hjälpt mig att snabbt se mönster och kategorisera data på ett sätt som speglar de underliggande ämnesområden och dynamiker som jag är bekant med sedan tidigare.

Å andra sidan har denna närhet till ämnet också inneburit en risk för bias i hur jag kodat och kategoriserat svaren. Det har tidvis varit svårt för mig att helt frigöra mig från min tidigare förståelse av ämnet. Svaren från informanterna har ibland ofrivilligt – åtminstone initialt – placerats i redan existerande ”fack”, baserade på mina egna erfarenheter och kunskaper, vilket kan ha påverkat hur jag strukturerat deras uttalanden.

Det är möjligt att en annan forskare, med större distans till ämnesområdet, skulle ha kategoriserat och tolkat svaren på ett annorlunda sätt. En sådan forskare hade kanske upptäckt oväntade kopplingar som jag varit mindre benägen att se. Medvetenheten om denna potentiella bias har varit en viktig del av min reflexiva process under analysarbetet, och jag har därför aktivt försökt ifrågasätta mina egna tolkningar och varit noga med att använda strukturerade och systematiska metoder för kodning och kategorisering. Genom att vara medveten om min roll i analysen, och de potentiella effekterna av min ämneskunskap, har jag strävat efter att säkerställa en så trovärdig analys som möjligt.

Samtidigt vill jag betona min språkliga bakgrund som en viktig del av reflexiviteten. Jag är uppvuxen i en tvåspråkig miljö där svenskan har använts i en finlandssvensk kontext. Trots att jag har varit verksam utanför Finland i snart fyrtio år kan det fortfarande finnas spår av min bakgrund i mitt sätt att använda språket. Finlandssvenskan brukar ibland beskrivas som relativt konservativ och i vissa avseenden ålderdomlig, samtidigt som den historiskt har påverkats av både finska och tidigare även ryska uttryck. Jag har efter bästa förmåga strävat efter att skriva högsvenska, men vissa finlandssvenska drag i meningsbyggnaden kan ändå förekomma. Dessa har jag i vissa fall valt att behålla, eftersom de enligt min uppfattning bäst återger den tanke eller process som formuleringen avser att uttrycka.

Trots att min egen bakgrund med stor sannolikhet påverkat denna studie, vill jag framhäva att analyserna i denna studie strävar efter att vara baserade på datainsamlingen. Kapitel 9 är också baserat på de centrala analyser och tolkningar som uppkommit i datainsamlingen, inte mina egna tidigare erfarenheter eller åsikter.

Genom att höra många olika tankar och perspektiv från musiklärarstudenterna har min egen inställning till musikläraridentitet också blivit mer ambivalent och reflekterande.

Jag har ställt mig frågan om jag verkligen kunde ha genomfört denna studie med min musikaliska bakgrund. Alla forskare har *någon* bakgrund, vare sig de är professionella musiker, musikologer, musikhobbyister eller något annat. Dessutom är det rimligt att tro att alla har någon relation till musik. Samtidigt vill jag poängtera att denna studie inte kan eller ämnar att sträva efter neutralitet, utan i stället tar en tolkande ansats.

Jag har dock strävat efter att hålla ett öppet sinne och deklarera min hållning öppet och ärligt här. Det är viktigt för mig att förstå att musiklärarstudenter kanske inte delar mina tidigare eller nuvarande tankar och uppfattningar om olika musikrelaterade fenomen. I denna studie är det därför mina tolkningar av deras tankar och upplevelser som är i fokus.

5.7 Etiska överväganden

I denna studie har datainsamlingen följt noggrant de etiska riktlinjerna som föreskrivs av Vetenskapsrådet (2017) i *God forskningssed*. Hela processen är dock i linje med rekommendationerna i 2024 års upplaga (Vetenskapsrådet, 2024) vilken publicerades under dataanalysen av denna studie. Detta inkluderar informerat samtycke från alla deltagare, säkerställande av konfidentialitet samt noggrann hantering av insamlade data.

Informanterna har informerats om studiens övergripande syfte, deltagandets frivillighet och deras rätt att när som helst avbryta sitt deltagande utan negativa konsekvenser. Samtycke har inhämtats skriftligt innan intervjuerna påbörjades (se bilaga 2). Vidare har konfidentialitet och anonymitet garanterats för att skydda informanternas identitet och personliga integritet. I min etikprövningsansökan i september 2023 inkluderade jag min forskningsplan samt svarade på Etikprövningsmyndighetens formulär. Etikprövningsmyndigheten (2023) godkände min ansökan efter fyra veckor genom att ”avvisa” den. Med andra ord hade etikprövningsmyndigheten nu granskat och yttrat sig i mitt enskilda fall och ansett att etikprövning inte behövdes för min studie.

5.7.1 Videoinspelning

I denna studie har jag filmat informanterna enskilt och inspelat ljud med både informanten med en eller flera elever, mestadels när eleverna spelar. Informanterna hade uttryckligen givit samtycke för videoinspelning i form av en samtyckesblankett (se

bilaga 2). De observationer som ägde rum på grundskola, filmade jag inte eleverna överhuvudtaget utan hade kameran endast på informanten som agerade som lärare. Man kan inte känna igen någon elev på någon av inspelningarna. De flesta gymnasiebesök ägde rum i en kontext av privat sång- eller instrumentundervisning, och då strävade jag efter att filma eleverna bakifrån eller inte alls, beroende på de fysiska förutsättningarna i rummet. Ibland syntes en gitarrhals eller en hand på pianotangenterna. Huvudsyftet med observationsvideon var att visa den för informanten under stimulated recall-samtalet, precis efter inspelningen, för vidare diskussion med informanten om undervisningstillfället.

Alla elever som fyllt 15 år, hade möjlighet att själv välja om de vill medverka i bild eller inte; med andra ord behövdes inget samtycke från vårdnadshavare (ALLEA, 2023). Detta underlättade mitt arbete betydligt och tydliggör den etiska kontexten i datainsamlingen. Jag förankrade också varje observation med musiklärarstudenten (informanten) samt deras VFU-handledare vid varje skola. Trots medgivande genom samtyckesblankett, påminde jag om videoinspelningen för informanten och handledaren före varje inspelningstillfälle. Alla var uteslutande positiva till min studie och dess etiska transparens.

Jag har inte samlat in några namn- eller andra uppgifter på gymnasie- och grundskoleeleverna. Jag har inte heller samlat in information om de skolor jag besökt, om deras rekryteringspraxis eller elevunderlag i största allmänhet.

5.7.2 Försvårande av identifiering

Anonymitet kommer med ett pris. Varje anonymiserad skola, stad, person är en subtraktion av dataanalysen. Vissa försvåranden av identifiering är dock kutym att göra; framför allt gäller detta personers identitet. Jag har nämnt informantens musikaliska instrument då det är relevant information i sammanhanget.

I likhet med vad Nihlfors (2020) signalerar, ”[g]år det att garantera anonymitet; att enskilda individers identitet inte röjs”, är det rimligt att tänka att det i de flesta situationer är en utmaning att informanternas identitet inte avslöjas eller kan härledas i form av identifikation av årskurs, examinationsår eller namnet på högskolan. Jag har tacklat denna fråga genom att i huvudstudien avidentifiera, pseudonymisera namnen på studenterna och även kalla skolan där studien genomfördes bara för ”högskolan”.

”Nästan all forskning som har människan som subjekt innebär [åtminstone] ett visst typ av intrång i dess liv” (Löfman et al., 2004, s. 335). Det kan tolkas som att det inte går att undvika en viss påverkan hos de berörda informanterna. Zeni (1998, s. 13) signalerar dock motsatsvis att välmåendet av informanterna inte lär vara i fara om forskningen handlar om "icke-obstruerande observation" av beteende som inte orsakats

av forskaren. Informanterna har även själva vid flera tillfällen nämnt att ”det är kul att prata om sig själv” i intervjusammanhang, vilket också var min ingång till intervjuerna under rekryteringen.

Efter den första intervjun på ca 45–60 minuter, då jag samtalade med informanterna om deras bakgrund, deras musikaliska verksamhet och syn på musikläraryrket, deras framtid som lärare, skapade jag pseudonymer för varje informant (se även Zeni, 1998). På det sättet blev presentationen lite mera levande än genom ett numrerande eller dylikt ”omänskligt” identifikationssätt.

5.7.3 Internet och förvaring

Etiska överväganden i denna studie omfattar även hanteringen av digitala verktyg och internetbaserad kommunikation. I de fall data – så som skisser på denna avhandling – skickats via digitala plattformar som epost-bilagor, innebar detta att datainsamlingen skedde genom tredjepartstjänster, vilket medför potentiella risker avseende datasäkerhet och konfidentialitet. Intervjuerna och därmed datainsamlingen har dock genomförts i sin helhet i offline-miljöer och lagrats på fysiska hårddiskar. Informanterna, handledarna, och eleverna har informerats om hur datainsamlingstillfällena skulle genomföras, inklusive inspelning och lagring av materialet, och har givit sitt samtycke till detta (se bilaga 2).

Allt insamlat material har hanterats med särskild hänsyn till digital säkerhet. Ljudfiler och transkriptioner har lagrats på lösenordsskyddade enheter, och åtkomsten har begränsats till mig som forskare. Dessa åtgärder har vidtagits för att säkerställa informanternas integritet i en forskningsprocess där digitala verktyg utgör en väsentlig del av datainsamlingen.

6. MUSIKALISK VERKSAMHET

Nu när datainsamlingen och analysmetoden har etablerats, är det dags att i de tre följande kapitlen presentera och diskutera de huvudsakliga analyserna av denna studie. Det här första analyskapitlet inleds med en kartläggning om hur musiklärarstudenternas musikintresse mognade på olika sätt precis före högskolestudierna (6.1). Den utvecklingen har yttrat sig genom ett regelbundet musicerande, men även påverkat deras upplevelser av sitt musicerande under utbildningen på högskolan och olika ingångar till individuell och ensembleverksamhet. Kapitlet fortsätter behandla den upplevda bristen av musikalisk verksamhet under högskolestudierna (6.2) och avslutas med tankar om lärarstudenternas övningspraxis individuellt och i grupp (6.3). Kapitlet i sin helhet besvarar den första delfrågan: Hur har musiklärarstudenterna varit motiverade inom sin musikaliska verksamhet?

6.1 Under förutbildning

Alla tretton musikutövare i denna studie har en individuell bakgrund inom musik som de ofta berättar om genom att beskriva hur intresset väcktes. I vissa fall har det ”påtvingats” av föräldrar (Camilla), medan det för andra har uppstått genom en upplevelse av att instrumentspel eller sång känns ”naturligt” (Linus, på liknande sätt: Anders, Veronika) och ”rätt” (Micke). För en del informanter har en stimulerande musikalisk och social miljö med ”lek” och ”samspel” (Christofer, på liknande sätt: Nina) spelat en avgörande roll, medan en av dem har återupptäckt musiken efter en period av minskat engagemang genom att komma ”up-to-speed” (Antonia). Samtliga musiklärarstudenter, med undantag för Nina, beskriver att de på ett eller annat sätt har studerat vid en eller flera förutbildningar snarare än enbart tagit privatlektioner innan de gick vidare till en högre utbildning. Med andra ord har de en institutionsbaserad musikalisk grund, som i de flesta fall sträcker sig från kulturskolan vidare genom gymnasiet och ofta också via folkhögskola.

I detta avsnitt behandlas musiklärarstudenternas motivation (se även figur 1 i 3.2.1) i deras musikaliska vanor innan de påbörjade studierna vid högskolans lärarutbildning. Studenternas beskrivningar kan tolkas som att de huvudsakligen orienterar sig utifrån två övergripande mönster:

Den första gruppen (6.1.1) – bestående av Nina, Kalle, Linus, Veronika, Christofer och Sebastian – hade kännetecknats av en stark strävan efter kreativitet och uttryck inom musikens olika ämnesområden. För dessa individer framträdde musikutövande,

produktion och komposition som självklara vägar framåt – aktiviteter som bär sin egen mening och fungerar som drivkraft i deras fortsatta musikaliska utveckling.

Den andra gruppen (6.1.2) – bestående av Mark, Filip, Anders, Camilla, Micke, Antonia och Vanessa – framstod som mer pragmatiskt inriktad, ibland också mer reflekterande kring sina val. Här handlade motivationen att musicera i högre grad om att stegvis orientera sig genom de utbildningsmöjligheter och institutionella vägar som samhället tillhandahåller, snarare än att drivas av en omedelbar skaparlust. Dessa två grupper representerade dock inte motsatser till varandra, utan mera olika förhållningssätt till att vilja utvecklas inom musikaliskt utövande.

Tio av dessa tretton musiklärarstudenter som deltog i denna studie hade studerat minst ett år på folkhögskola. Längden på deras studier varierade, från Veronika som gick ett år på en folkhögskola och sedan några månader på en annan folkhögskola innan hon hoppade av, till Linus som studerade på två folkhögskolor under sammanlagt fyra år. Det som folkhögskolan tycks ha bidragit med är en social kontext, en regelbunden studierutin och en trygg plats där eleverna får prova på vuxenlivet, ofta för första gången utanför barndomshemmet. Det är tydligt att tiden på folkhögskola inte bara format studenternas musikaliska färdigheter och visioner efter övningsnormen, utan också starkt bidragit till avgörande beslut om deras framtid. Denna erfarenhet kombineras med att man söker sin identitet inom de musikstilar, instrument och uttryck som man vill associera sig med, både musikaliskt och personligt (Green, 2002; Bergman, 2009). Dessa tio utmärker sig dock inte jämfört med de tre (Camilla, Antonia, Micke) som inte studerade på folkhögskola.

6.1.1 Hungern efter musicerande

Den första gruppen kännetecknas av en inre motivation att musicera, där drivkraften främst härrör från ett självständigt, inre behov av kreativitet och uttryck. Dessa studenter beskriver musiken som ett självklart centrum i tillvaron, något de inte enbart ägnar sig åt för förutbildningens skull utan för att det ger mening, glädje och energi. Att spela, komponera och producera blir därför aktiviteter som inte behöver yttre incitament för att upprätthållas, utan som i sig upplevs som givande och nödvändiga.

I en möjliggörande miljö, en ”skogsfolkis” (Christofer), skapas en naturlig dynamik där studenterna inte bara lär sig av undervisningen, utan också av varandra genom dagligt samspel och spontana musikaliska möten. Det täta sociala sammanhanget gör att lärandeprocessen blir djupt integrerad i vardagen, där samtal om musik, gemensamma repetitioner och informella jam-sessioner bidrar till en kontinuerlig musikalisk utveckling och en ökande hunger för att vara musikaliskt aktiv. Detta

exemplifieras av Christofer, som spenderade två år på olika folkhögskolor, av vilka det första året var i en isolerad miljö ute på landsbygden:

> Så hade jag två folkisår och gick ett år på pop och rock-profil. Det var grymt. Det var väl det man ska säga, det man i musikkretsar kallas för ”skogsfolkis”, det vill säga att man åker skitlångt bort och stänger ute allting som kan distrahera en […] Det var otroligt grymt det året av bara lira, lira, lira och inte stänga in sig bara i övningsrummet utan spela med människor, spela musik hela tiden. Jag kommer ihåg när jag började där, att jag var verkligen så här… gick upp på morgonen för jag var så van att göra det så inser jag så här vad sjukt… jag ska bara lira trummor hela dan. Och sen ska jag jamma, tror jag till klockan ett inatt och sen ska jag inte gå upp klockan åtta imorgon. Nu ska jag upp klockan nio och sen ska jag fortsätta, så gjorde jag det i ett år, och spelade så fruktansvärt mycket trummor. Det var sjukt kul, men jag kände mig ganska klar [efter ett år] (Christofer).

Christofers intensiva år i folkhögskolemiljön gav honom inte bara musikaliska färdigheter, utan också vad som kunde tolkas som en arbetsmetodik och en vardaglig disciplin som har varit avgörande för hans fortsatta utveckling. Att dagligen omges av likasinnade och ägna sig åt musik utan störande avbrott skapade en naturlig struktur där musicerandet integrerades i vardagen, snarare än att vara något som behövde planeras in. Denna vana, tillsammans med de färdigheter han förvärvade, berättar han att han sedan burit med sig in i senare studier och kunnat använda för att hålla musiken levande som en självklar del av livet även under högskoleåren.

För Nina blev folkhögskolan en ”guldgruva” av möten och möjligheter, där hon, som hon uttrycker det, ”träffade så himla mycket människor”. Veronika beskrev på liknande sätt sin första folkhögskoletid som en period då hon ”fick se nya grejer, blev taggad på nytt och fick återkoppling” till sig själv. Linus ”älskade upplägget” på folkhögskolan, särskilt det dagliga utövandet av musicerande och den återkommande feedbacken som han upplevde som både stimulerande och utvecklande. Sebastian betonade istället den inspiration han fick genom det intensiva musicerandet, förebilder genom lärarkonserter och alla egna spelningar – ”giggandet” – som skapade en yrkesliknande erfarenhet redan under studietiden på folkhögskolan. Kalle, å sin sida, försköt sitt fokus mot komposition och arrangemang, men med samma intensitet och målmedvetenhet som de andra lade på sitt spelande. Gemensamt för alla är att de beskriver folkhögskoletiden som den period då de spelade allra mest, och där det kontinuerliga musicerandet kom att bli en central del av deras liv.

Informanternas berättelser visar hur den intensiva folkhögskolemiljön tycktes göra att motivationen att utvecklas musikaliskt inte stannade vid yttre mål eller tillfälliga incitament, utan också formades av deras självbild genom den ständiga närvaron av musik. När Christofer talade om att utveckla en arbetsmetodik och disciplin, eller när Nina, Veronika och Linus betonade mänskliga möten, återkoppling respektive dagligt

musicerande, visar det på en process där erfarenheter inte bara togs emot utan också gjordes till deras egna. Dessa intensiva perioder kan förstås genom social samhörighet och en övningsrutin, vilka tycks ha bidragit till en längre period av kunskapsförvärv. Det som särskilt tycks ha präglat dessa studenters studier var den känsla av meningsfullhet som utvecklades under folkhögskoleåren.

Dessa berättelser kan relateras till Green (2002), Bergman (2009) och Johansen (2013) som lyfter det kollektiva musicerandets betydelse i det musikaliska lärandet. Detta sammanfaller med empirin i denna studie; studenterna utvecklas genom en rutinmässig påverkan av en musikalisk miljö. Känslan av samhörighet kan även ha varit en förutsättning för den musikaliska utvecklingen och en ökad känsla av både begynnande autonomi och kompetens. Utan den hade det varit betydligt svårare att upprätthålla den intensiva musikaliska närvaron.

6.1.2 Strategisk utveckling

Den andra gruppen musiklärarstudenter kännetecknas av en mer strategisk orientering, där motivationen att musicera inte alltid tar sin utgångspunkt i en stark inre drivkraft att skapa eller uttrycka sig musikaliskt, utan snarare i en stegvis förflyttning genom de möjligheter och strukturer som utbildningssystemet erbjuder. Här framträder en mer reflekterande hållning, där studenterna förhåller sig till musiken som en del av en större plan för framtiden, snarare än enbart som ett allt uppslukande egenvärde.

Detta förhållningssätt exemplifieras av Antonia som genom instrumentbyggarutbildning och praktisk erfarenhet av musikundervisning sökte sig till högskolan flera gånger. Hon beskriver det så här:

> Och så sökte jag in [till högskolan] efter två år där sökte jag in här, blev reserv, så kom inte in, men så sökte jag igen året efter och då blev jag antagen. Och då är till slut här nu. Och då var det när jag jobbade som musiklärare, då tog jag massa privatlektioner på sidan av i piano, teori och gehör och saker för att komma ”up-to-speed” liksom. Och då hade jag inte så mycket tid varken där som gitarrbyggare eller musiklärare med eget musicerande. Allting blev istället någon typ av… ”Nu ska jag lära mig så att jag… det där man borde ha lärt sig gymnasiet folkhögskola, det måste jag lära mig nu för att komma in” så hade jag inte tid att lira liksom, så blev jag då så tänkte jag (Antonia).

Liknande erfarenheter delas av Mark som genom metodiska studier i olika musikstilar – från ”fusionaktigt” spel till ”bebop” med en envis nyexaminerad lärare på folkhögskola – hittade sin väg till slut till musiklärarutbildningen. Även Filip hittade den organiserade miljön på folkhögskola som lämplig efter att han tidigare ”försökt skriva låtar på egen hand hemma”. Folkhögskolan blev en plattform att ”testa” om han

ville studera musik på högre nivå. På ett liknande sätt gick Vanessa på flera folkhögskolor med olika profiler, där hon insåg att hon ”passade in” på en musiklärarutbildning. Däremot hade Camilla haft planer på att bli pilot, men efter föräldrarnas vägran återgick till sitt musikintresse och hittade musiklärarutbildningen. Micke, som också haft ett något latent musikintresse efter gymnasiet, hittade en lärare som på en workshop rekommenderade musiklärarutbildningen som en väg framåt.

Anders berättade om hur han ville gå på folkhögskola för att förkovra sina musikaliska kunskaper inom musikteori, olika instrument och musikproduktion på vägen mot högre musikutbildning; på folkhögskolan insåg han också att musik inte enbart behövde förstås genom praktiskt utövande. Anders berättar också om sin erfarenhet av att på folkhögskolan ”plocka upp” flera olika instrument. Det framstår som ett viktigt steg mot hans fortsatta studier på musiklärarutbildningen, och har även lagt grunden för de vikariat och läraruppdrag han haft under högskoleåren.

> Folkis, ja, någonting som har varit väldigt, väldigt genomgående en stor och stark röd tråd genom allting. […] Jag tror att generellt är väl det min större övergripande resa. Jag har plockat upp lite andra instrument på under vägens gång, liksom alltså ge mig folkis så fick jag biinstrument – trummor, piano, bas, lite studio och sånt (Anders).

Dessa berättelser kunde tolkas som exempel på hur motivationen inte primärt drivs av ett omedelbart inre intresse för att utöva musik i sig, utan snarare genom en process av reflektion och ett bemötande av de krav som ställs av utbildningssystemet. Här har Anders gjort dessa krav gjorts till en del av sina egna målsättningar. Antonia och Filip framhåller också hur de stegvis tillägnar sig de färdigheter de bedömer vara nödvändiga för att kunna avancera i utbildningssystemet.

Vidare visar exemplen på hur yttre strukturer – som antagningskrav, rekommendationer från lärare eller föräldrars påverkan – fungerar som starka drivkrafter som sedan gradvis kan internaliseras. Camillas berättelse om att vägen till musiklärarutbildningen delvis var ett resultat av föräldrarnas beslut illustrerar detta väl. Initialt framstår valet som starkt påverkat av externa faktorer, men i mötet med musiklärarutbildningen integreras dessa yttre omständigheter i en personlig och meningsfull riktning.

Sammanfattningsvis framträder den mer strategiskt orienterade gruppen som ett exempel på hur yttre motivation för att studera musik inte nödvändigtvis står i kontrast till långsiktig musikalisk utveckling. Beskrivningarna visar hur strukturer och externa villkor kan bli en resurs för internalisering och på längre sikt en ”inflyttning” av den inre motivationen, så länge de upplevs som meningsfulla och möjliga att koppla till individens långsiktiga identitetsutveckling och målsättningar.

6.1.3 Summering

Materialet i detta kapitelavsnitt (6.1) visar att musiklärarstudenternas vägar före och in i högre musikutbildning kan förstås som två huvudsakliga orienteringar där inre motivation och pragmatiska överväganden samexisterar i olika proportioner. För den första gruppen, som hade präglats av en stark hunger efter musikalisk verksamhet, hade musiken blivit i sig själva motorn – en aktivitet som hade upplevts som meningsfull oberoende av yttre incitament. Deras berättelser illustrerar hur intensiva perioder av spel, komposition och samspel i folkhögskolemiljöer hade förankrats i en arbetsmetodik där musiken inte enbart var ett intresse, utan blev så småningom en självklar del av livet. Detta kan förstås som uttryck för en autonomt orienterad motivation där internaliseringen redan var starkt etablerad och musiken fungerade som en integrerad del av självförståelsen (se även Hsu & Chi, 2022; Hallam, 2017; jfr Fujimoto & Uesaka, 2025).

För den andra gruppen framträdde en mer reflekterande och stegvis, strategisk orientering, där musiken snarare hade blivit ett medel att nå långsiktiga mål som yrkesmässig etablering eller personlig utveckling inom ett utbildningssystem. Exempel som Camillas föräldrars påverkan eller Antonias målmedvetna studieval visar hur externa omständigheter initialt kan fungera som drivkrafter men med tiden omvandlas till en mer långsiktig form av egen motivation, särskilt när de upplevs som meningsfulla och förenliga med individens självbild. ”Ungdomars musikaliska identiteter formas i interaktion med de sociala och praktiska musikaliska resurser som finns i deras omgivningar” (Symonds et al., 2011, s. 43).

Oavsett om drivkraften bottnar i en passionerad skaparlust utan kompromisser eller i strategiska överväganden framträder en gemensam nämnare: för de studenter som gick på folkhögskola, framstår den som både förberedande och identitetsskapande arena. Denna erfarenhet utgjorde ett fundament för studenternas fortsatta utveckling och visar hur olika grader av internalisering kunde bana väg för uthållighet, självständighet och förmågan att möta de krav och friheter som högre musikutbildning innebär.

6.2 På högskolan

Efter en period av intensivt musicerande på en eller flera folkhögskolor – eller andra förberedande studier – valde dessa musiklärarstudenter att söka sig vidare och påbörja sina studier vid musiklärarutbildningen på högskolan. Där ställdes de inför en förändrad utbildningsvardag och mötte nya utmaningar som syftade till att förbereda dem för en ny musikalisk och pedagogisk riktning – en riktning som skulle forma dem till yrket som framtidens musiklärare.

Denna förändring i studiefokus har inte alltid varit enkel att integrera i musiklärarstudenternas nya vardag på högskolan. Ännu efter nästan fem år i högskolan uttrycker de flesta av dessa tretton lärarstudenter att utbildningen innehållit för lite praktiskt musicerande, även om de samtidigt har utvecklat en förståelse för att lärarutbildningen också måste ge plats åt andra nödvändiga färdigheter, att ”det ska finnas utrymme för en massa annat” (Christofer; på liknande sätt Nina, Veronika, Antonia, Mark) men att ”[d]et blir mycket [pedagogisk-] teoretiskt prat om hur man kan göra saker” (Christofer; på liknande sätt Filip, Camilla).

I detta avsnitt behandlas musiklärarstudenternas frustration över den begränsade mängden musikutövande inom lärarutbildningen vid högskolan. Det som skiljer musiklärarstudenterna åt är hur de har hanterat den upplevda bristen på musikaliska aktiviteter inom musiklärarutbildningen. Hanteringen av den upplevda bristande musikaliska verksamheten bland studenterna kan delas in i två grupper:

Den första gruppen (6.2.1) upplever tydligt och motvilligt att de musicerat mindre jämfört med tiden under tidigare år, så som på folkhögskola. Hit hör Linus, Vanessa, Mark, Veronika, Camilla och Filip. ”Musicerande” inkluderar i dessa fall även musikproduktion, som är Marks och Filips profilämne.

Den andra gruppen (6.2.2) har funnit tillfredsställande musikaliska sammanhang utanför högskolan. Hit hör Nina, Christofer, Sebastian, Anders och Antonia. Men hit hör även de som hittat musicerande genom högskolan i form av studentutbyten, Kalle och Micke.

6.2.1 Minskat musicerande

Sex av de intervjuade lärarstudenterna har upplevt mindre musicerande och motvilligt accepterat den förändring de ställts inför på högskolan, särskilt i jämförelse med tiden på folkhögskolan. Här framträder en tydlig kontrast mellan den intensiva, självstyrda och musikcentrerade folkhögskolemiljön och högskolans mer utbildnings-vetenskapligt orienterade upplägg.

Linus beskriver denna förändring som särskilt påtaglig. Efter fyra år av intensivt spelande och ett rikt kontaktnät på folkhögskolan möttes han på högskolan av en miljö där schemalagt musicerande var minimalt och där det sociala nätverket inte erbjöd samma självklara vägar till ensemblespel. Hans berättelse speglar en förskjutning där känslan av autonomi blev begränsad, inte genom direkta yttre krav, utan genom en avsaknad av de strukturer som tidigare understött ett aktivt musicerande. Denna brist på musikaliskt utrymme gjorde att Linus kände sig avskärmad från den del av sitt liv som tidigare definierat honom:

> Jag hade väldigt svårt att liksom svälja det i början. Dels för att jag giggade så mycket mina sista två år på folkis och att… ja under alla år spela väldigt mycket till att börja på [högskola] och så hade jag inte så många som jag kände och [kunde] spela med… det märktes väldigt snabbt vilka på skolan och i min klass som har pluggat folkis i [staden där högskolan finns]. De hade ju redan sitt kontaktnät, och jag hade jämfört med dem i alla fall inget. Så det var svårt för mig också att hitta någon slags konstellation utanför skoltid. Och så det har ju varit mindre schemalagt och då har det ju också speciellt de första året så känns det som att jag fick ta väldigt mycket tid och liksom bli van med det tempo som var då i andra ämnen som inte är att man spelar musik (Linus).

Här kombineras två utmaningar. Dels bytte Linus studieort vilket medförde att han blev distanserad från sitt tidigare musikaliska kontaktnät, och dels kunde han inte hitta nya spelkamrater i högskolemiljön eftersom han upplevde att den inte erbjöd naturliga omständigheter för musikalisk ensembleverksamhet. Bristen på schemalagt spel i planerad miljö och det fokus som låg på andra, utbildningsvetenskapliga ämnen, skapade en känsla av att han behövde anpassa sig till ett nytt ”tempo” och ett nytt fokus i utbildningen.

Även Vanessa och Camilla beskriver hur deras ”identitet som musiker” försvagades under högskoleåren. Vanessa uttrycker att hon ”mer känner sig som en musiklärarstudent än som en musiker” och Camilla betonar hur hennes fokus flyttats till lektionsplaneringar och examensarbeten, medan musicerandet förpassats till en sekundär roll. Här framträder hur frånvaron av möjligheter till kreativt självuttryck riskerar att underminera upplevelsen av autonomi. Samtidigt kan denna förändring förstås som en process av internalisering: det egna musicerandet trängs undan, men ersätts delvis av nya drivkrafter där musikens värde tolkas genom elevens pedagogikrelaterade lärande. För Camilla blir detta synligt i hur hon använder sitt eget övande som en resurs för elevernas musikaliska utveckling, snarare än för sitt eget konstnärliga uttryck:

> Hur mycket jag spelar? Just nu ganska lite… spelar jag eget… försöker mer fokusera på att jag har bra lektionsplaneringar och har spelat det min elev ska spela. Men nu har jag såna här kurser också… den här stora kursen som jag [skriver] nu [om] i självständigt arbete (Camilla).

Både Vanessa och Camilla illustrerar en förändring i sitt fokus under lärarutbildningen, där de rört sig bort från sin musikaliska verksamhet och i viss mån kan tänkas ha närmat sig en yrkesidentitet. Deras erfarenheter av att inte åtminstone för tillfället vara involverad i externa musikprojekt har skapat ett tomrum, där deras tidigare kreativitet genom musiken har begränsats. Samtidigt kan detta tomrum ha öppnat upp för en ny pedagogisk dimension, vilket syns tydligt hos Camilla i form av ”lektionsplaneringar”,

där det musikaliska fokuset gradvis har förskjutits från henne själv till undervisningen av hennes elever. Detta skifte av fokus kunde även tolkas som följd av en observation på Vanessas VFU och stimulated recall, där hon var involverad i projektelevens musikaliska utveckling och gav gediget stöd till eleven där det behövdes.

Veronika och Mark lyfter båda fram bristen på individuell undervisning. Veronika efterlyser mer tid för sång och bruksinstrument, medan Mark betonar vikten av ”spetskompetens” (i denna kontext formell förmåga) inom sitt profilämne, musikproduktion. Båda exemplen kan också förstås genom behovet av upplevd kompetens. När utbildningen inte erbjuder tillräckliga möjligheter att utveckla sina musikaliska färdigheter riskerar känslan av meningsfullhet att försvagas:

> Ja men [jag skulle vilja] ha mer sångundervisning… eller alltså vi som går musiklärare har typ haft i tre år fem timmar per termin på sitt huvudinstrument. Och hade velat ha mer sång, men då var det mycket så att det kostar [med] timlärare. Men också… skulle jag vilja ha mer bruksinstrument, kanske också få göra mer… Vi har mycket när det handlar om typ didaktik som är på det teoretiska, att vi har seminarium eller föreläsning när någon står och pratar. Det blir mycket teoretiskt prat om hur man kan göra saker och så har vi inte så mycket praktik, tycker jag (Veronika).

> Jag tycker att under årskurs 1 till 3, hade vi profilämnet musikproduktion med den institutionen och det var ganska guidat upplägg och, tycker jag, funkade väl, jag hade gärna haft mer individuellt [profilämne] för att jag tror att när man själv kan få lite spetskompetens inom de områden man är svag i så kan man liksom… man kan bredda det på något sätt […] sen under fyran och femman har man fått några timmar att kunna göra fritt och det har varit mycket värdefullt och så att säga för mig i alla fall. Det andra var bra också att få känna på olika saker, men det hade behövts mer en blandning av individuellt (Mark).

Veronikas beskrivning av lärarutbildningen speglar en upplevd frustration över bristen på fokus på individuella instrumentlektioner och förkovring inom det egna musicerandet. Utöver sångundervisningen efterlyser hon även ett större inslag av VFU i utbildningen. Samtidigt visar Marks resonemang senare i intervjun (se 6.3.2) hur behovet inom det egna profilämnet kan kopplas till trovärdighet i rollen som framtida musiklärare – en indikation på hur yttre krav kan integreras och internaliseras som en del av en yrkesidentitet.

Filips erfarenhet är i linje med Mark. Som musikproducent upplevde han inte ensembleverksamheten som central, men saknade istället möjligheter till självständigt arbete inom sitt profilämne. Även här blir den upplevda bristen på autonomi tydlig: han berättar att han antogs till utbildningen med en viss inriktning, men upplevde att ämnet inte fick det utrymme som krävdes för att utveckla sin förmåga på egna villkor.

Samtliga ovannämnda informanter uttrycker en viss frustration över bristen på möjligheter att musicera inom ramen för högskolestudierna. Även om denna frustration ofta uttrycks återhållsamt – och tolkningsvis är filtrerad genom vad de upplever som relevant att dela i intervjusituationen (se Goffman, 1959; Nunkoosing, 2005) – kan den ändå tolkas som betydelsefull för studien.

6.2.2 Musicerande utanför högskolan

Sju av de intervjuade lärarstudenterna fann i stället sina huvudsakliga musikaliska sammanhang utanför högskolans ramar medan de studerade på musiklärarutbildningen. Deras berättelser visar att när utbildningen inte fullt ut upplevdes tillgodose deras musikaliska behov, sökte studenterna egna vägar för att kunna bevara sin musikaliska verksamhet. Sebastian sökte musikaliska sammanhang utanför högskolan, och även om spelandet i coverband inte alltid gav honom inspiration eller utveckling, gjorde det att han kunde upprätthålla sin färdighet och en känsla av (vad han erfar som en) normalitet. Hans berättelse visar att samhörighet kan vara kvalitetsmässigt varierande. Även när den yttre ramen inte är optimal, kan musicerandet ändå bidra till att bevara en grundläggande känsla av kompetens och därmed musikaliska motivation. Sebastian svarar här på frågan om sitt nuvarande musicerande:

> Ja coverband och ibland när vi spelat egen musik. Och det har väl hållit sig mellan pop eller så… gammal pop och allt däremellan som till exempel soul och blues, och… ja, allt möjligt. [MP: Hur viktigt är det här för välmåendet att hålla på med det här, att spela coverband är… Är det roligt och är det någonting som du ser fram emot varje gång det sker?] Nej, inte coverband på så sätt. Jag tycker det är viktigt för välmåendet… men att… coverband är inte alltid så givande (Sebastian).

Trots Sebastians besvikelse med högskolans musikaliska inslag i undervisningen, sökte han sätt att hålla sin musikaliska aktivitet levande genom att fortsätta spela med tidigare musikervänner, ibland även den med varierande musikalisk tillfredsställelse. I intervjun med Sebastian framkommer att spela musik i det stora hela är givande men de yttre förutsättningarna med att spela i coverband inte alltid är optimala, vilket kan ses som ett sätt där samhörigheten bidrar med näring för fortsatt musicerande. För Sebastian är det en tydlig skillnad mellan att spela musik för samhörighetens skull och att spela musik som är inspirerande och utvecklande.

Även Nina beskriver hur hon, trots att hon var förberedd på att lärarutbildningen inte skulle ha samma fokus på ”musikerskap” (som hon uttryckte det) som folkhögskolan, kände en besvikelse över den upplevda bristen på ensemblespel. Ninas

reflektion antyder hur en ny lärarstudent måste omkalibrera sina förväntningar på vad professionellt lärande inom en musikrelaterad utbildning innebär. För en student som Nina, med en stark förankring i musikutövande från folkhögskolan, kan den begränsade möjligheten att spela musik i utbildningen skapa en känsla av besvikelse och påverka hela hennes inställning gentemot lärarutbildningen. Trots att hon var medveten om att utbildningen skulle fokusera mer på pedagogiska aspekter än på musikalisk aktivitet, blev det en utmaning, särskilt i jämförelse med den mer intensiva musikaliska miljö hon upplevt tidigare.

Christofer uttrycker en mer ambivalent inställning till sin upplevelse om den begränsade mängden musikutövande på högskolan. Han upplevde inledningsvis en brist på musikutövande inom utbildningen men fann att mindre undervisning i själva verket gav honom frihet att fokusera på sin professionella musikverksamhet vid sidan av studierna:

> Nej, men det där är en tanke som jag har ställt mig, för de första två åren så bara… men vi har så lite timmar… om man vill ha… storband med [trumläraren] eller vad det nu kan vara, så här, för det är kul att spela trummor. Men så insåg jag att så här… det vill jag ju egentligen inte för att det skulle innebära att jag behöver lägga massa mer tid på läxor för det vill jag lägga på musik utanför skolan, så jag är ganska nöjd med att det är lite musik. Det känns lite tråkigt att säga det på något sätt, för jag vill… om jag får mer undervisning så kräver det att jag behöver lägga ner timmar på det. Sen kan jag tycka ibland att det är konstigt (Christofer).

En möjlig förklaring till Christofers inställning är att han parallellt med studierna under flera år varit verksam som professionell musiker. Genom detta har han kunnat utveckla sin förmåga och kunskaper, och upprätthålla en form av regelbundna musikaliska sammanhang. Därmed har han inte varit lika beroende av högskolans strukturer och den upplevda bristen på musicerande.

Anders lyfter fram ett musicerande som i hög grad drivs av personlig passion och intellektuell stimulans. Hans engagemang i en rad olika former av musikalisk verksamhet visar hur självvalda aktiviteter skapar meningsfullhet:

> Jag och andra [har] haft ett band som vi spelar... [ett] medeltidsband där vi har giggat en del, men med både sån tidstypisk musik, och sen på tidstypiska instrument och sen också mer modern musik, till exempel spelmusik för att alla i gruppen är väldigt stora TV spelsnördar på tidstypiska instrument. Sedan har jag vickat lite grann på lite olika instrument, vilket... på bas i en rockgrupp under en kort period lite inom det sen, så har jag också... skrivit en del egen musik då främst i någon typ av modern film/spel-musiksfär, alltså med mer orkestersättning för olika spel och eller rollspelssättningar (Anders).

För Anders blir musiken både en individuell och social resurs, och en stark källa till inre motivation för musicerande. Detta förhållningssätt gör att musiken för honom inte bara är en karriärväg, utan en central del av hans liv som berör både individuella och sociala aspekter.

Antonia framstår på ett liknande sätt som Anders starkt initiativrik. Genom att driva egna bandprojekt på totalt sju instrument och engagera sig i andra konstnärliga discipliner skapar hon sina egna musikaliska arenor. Hennes mångsidiga musikaliska erfarenheter visar hur en hög grad av autonomi och mångsidighet kan förstärka känslan av kompetens, samtidigt som samhörighet upprätthålls genom de många konstellationer hon själv bygger upp. I intervjuerna framstod hon överlag som en strategisk och målmedveten person som aktivt banar sin egen väg. Hon driver flera jobb, ibland inom samma dag, ”jobbar till klockan 24” och hon är även verksam inom en annan konstnärlig disciplin. Hennes initiativkraft och mångsidighet framträder tydligt i hennes konstnärliga arbete.

De två återstående studenterna, Kalle och Micke, hittade musikalisk aktivitet genom högskolan i form av utbytesstudier. Kalle betonar hur utbildningen ”resulterat till ett utökat kontaktnät” för att skapa nya samarbeten. Tack vare utbytesstudier fick han möjlighet att komponera musik för en TV-serie – ett projekt som tydligt stärkte både hans musikaliska förmåga och hans känsla av att ingå i meningsfulla musikaliska sammanhang och utökad samhörighet. Även om själva högskolemiljön inte gav mycket utrymme för praktiskt musicerande, möjliggjorde nätverken han byggde genom utbildningen att hans inre motivation att musicera kunde fortsätta frodas:

> Jag skulle säga att, i och med att man har gått på en [hög]skola där många är likasinnade så har ju dels resulterat till ett utökat kontaktnät, vilket har gett mig fler giggs och också tack vare skolan så har jag ju fått chansen att åka… ja, men studera utomlands vilket har idag gjort mig till liksom ja, jag och min kära utbyteskollega jobbar just nu med att musik lägga en hel TV-serie. Så att… om ni snackar aktivitet så har det gett väldigt mycket tack vare skolan. […] Men jag hade ju aldrig fått åka dit om det inte var för skolan. Många bäckar små. […] Jag skulle nog säga att kärnan ligger i [att skapa kontakter] (Kalle).

Kalles erfarenhet visar att lärarutbildningens betydelse inom den musikaliska verksamheten sträcker sig bortom schemalagd undervisning. För honom har utbildningen främst fungerat som ett redskap för att skapa och stärka viktiga relationer inom musikvärlden – kontakter som i sin tur har öppnat dörrar till möjligheter som annars hade varit svårare att nå.

Micke jämförde sina erfarenheter på högskolan med en utbytestermin utomlands och konstaterade att han under den perioden spelade ”mer än under hela [sin övriga] utbildning[stid]”. Hans reflektion visar hur utbildningens upplägg kan begränsa

autonomt musicerande, samtidigt som det finns potential för högskolan att indirekt främja studenternas musikaliska motivation genom internationella samarbeten. För Micke blev skillnaden mellan högskolan och utbytestiden en upplevelse om att utbildningens struktur på campus inte till fullo stödjer behovet av praktiskt musicerande.

Sammanfattningsvis visar denna grupp att musicerande utanför högskolan blev en nödvändig strategi för att bevara studenternas musikaliska motivation. När utbildningens fokus på pedagogik och teoretiska moment inte upplevdes tillgodose deras musikaliska förmågor, skapade studenterna egna sammanhang. För vissa, som Nina och Sebastian, handlade det om att hålla igång musicerandet trots begränsad inspiration. För Anders, Christofer, Antonia och Kalle blev det en väg till att expandera sin konstnärliga och professionella horisont. Mickes erfarenhet av utbytesstudier visar dessutom att högskolan har potential att stärka studenternas motivation, men att detta i hög grad beror på strukturer och samarbeten utanför själva campus.

6.2.3 Summering

Analysen av intervjuerna visar att samtliga tretton musiklärarstudenter upplever ett starkt behov av att musicera, även när högskoleutbildningen inte i tillräcklig utsträckning upplevs erbjuda sådana möjligheter. Skillnaderna mellan studenterna framträder framför allt i hur de hanterar denna upplevda brist. Vissa accepterar gradvis utbildningens fokus på utbildningsvetenskaplig teori och låter det egna musicerandet få en mer tillbakadragen roll under studietiden. Detta kan i sin tur kunna tolkas som att läraridentiteten och förmågorna på sätt och vis utvecklas och får en mer prominent roll hos dessa studenter. Andra söker aktivt externa sammanhang – genom band, samarbeten eller utbytesprogram – för att upprätthålla sitt musikerskap och sin inre motivation i det som driver dem musikaliskt (se liknande hos Hargreaves et al., 2007; jfr Hsu & Chi, 2022).

När studenterna hittar egna musikaliska forum värnar de om sin autonomi, det vill säga möjligheten att själv forma sitt förhållande till musiken (liknande beskrivning av Reeve, 2006; jfr Roberts, 2004). För Antonia, som spelar sju instrument och i flera genremässiga kontexter, handlar det också om hennes musikaliska mångsidighet (om mångsidiga musiker som också tenderar bli mångsidiga lärare se Huovinen & Frostenson Lööv, 2021; Bouij, 1998, s. 265–266). I externa projekt eller internationella erfarenheter kan de samtidigt utveckla sin förmåga, genom nya utmaningar och bekräftelse på sitt musicerande. Dessutom framträder samhörighet som en avgörande faktor: tidigare nätverk från folkhögskolan eller nya musikaliska gemenskaper blir viktiga resurser för att bevara motivationen.

Det centrala är därför inte att högskolans utbildning nödvändigtvis skulle sakna musikalisk aktivitet, utan att studenterna upplever en obalans mellan sina behov av att musicera och de strukturer som utbildningen erbjuder. Musikutövandet fungerar för dem som en djupt personlig dimension, nära förbundet med identitet, kreativitet och välbefinnande. När studenterna själva lyckas musicera – inom eller utanför utbildningen – tycks de också kunna upprätthålla engagemang i sin lärarutbildning.

6.3 Utövandets inriktningar

I detta avsnitt beskrivs vidare hur musiklärarstudenterna reflekterar kring sin musikaliska verksamhet, inklusive den egna övningen. I den första intervjuomgången riktades särskild uppmärksamhet mot studenternas eget musicerande, dess betydelse i deras liv samt i vilka situationer de inkluderar sin musikaliska övning. Studenternas utsagor kan organiseras i tre distinkta former av musicerande, vilka speglar olika sätt att relatera till det egna utövandet i förhållande till andra och till den framväxande yrkesidentiteten.

Empirin organiseras i tre delar som speglar olika sätt att relatera till musikutövande, både individuellt och i samspel med andra. Dessa avsnitt behandlar *Situerad övning* (6.3.1), *Pedagogiskt fördjupning* (6.3.2) samt *För eget bruk* (6.3.3). Indelningen syftar till att synliggöra variationer i hur studenterna beskriver sitt musicerande och vilka sammanhang det tar form i. Snarare än att beskriva en fortsatt betoning på individuell övning, framträder en förskjutning mot mer situerade och sociala former av musicerande i gruppsammanhang. Parallellt blir det tydligt att musicerandet i ökad utsträckning orienteras mot pedagogiska syften, där studenten spelar med undervisning i åtanke.

6.3.1 Situerad övning

En grundläggande faktor i de flesta musikutövares utveckling kan anses vara den personliga övningen på ett instrument samt det generella förvärvandet av musikalisk kunskap från olika källor. Instrumental övning upplevs som en självklar, prioriterad del av den musikaliska vardagen och kan brytas ned i flera olika beståndsdelar, var och en med sina drivkrafter och specifika parametrar som påverkar utvecklingen. Denna aktivitet brukar vara närvarande hos de musikaliskt aktiva ända från början av sin verksamhet. Ofta tänker man dock på begreppet *egen övning* som något tekniskt som man gör med ett musikaliskt instrument eller sångrösten, mycket beroende på det behovet tidigt i utvecklingen, men det finns andra – så som repertoarrelaterade,

teoretiska eller gehörsmässiga – sätt också att förfina sina musikaliska färdigheter, mycket beroende på var i utvecklingen den musikutövande befinner sig.

En av följdfrågorna som jag ställde var om kontinuerlig individuell övning anses som en nödvändighet eller om det är en del av ett situerat musikaliskt utövande. Jag fick motfrågan om egen övning handlade om ”huvudinstrumentet” (Kalle), specifikt då frågan kunde breddas till att handla om utveckling och ”(ut)övning” av en bredare musikalisk praxis som kan innehålla även musikaliska uttryck som komposition, produktion, dirigering och liknande, vilket kännetecknar just Kalle. I detta avsnitt står den situationsanpassade och sociala dimensionen av övning i fokus.

I denna del presenteras hur fem av informanterna, Nina, Micke, Kalle, Christofer och Sebastian, upplever övning som en del av sitt musicerande. För Nina och Micke är övning vid ett instrument inte en daglig rutin utan snarare en aktivitet som aktiveras vid behov. Nina spelar mycket i olika ensemblesammanhang utanför sin högskola. Hon beskriver att hon sällan sätter sig ner och övar på ett traditionellt, rutinmässigt sätt, men att hon tar tag i specifika problem när situationen kräver det:

> Jag tror att jag har någon slags självsäkerhet i min förmåga som jag har nu. Sen vet jag att jag skulle kunna vara så mycket bättre om jag övade mycket. […] [Men] att få vara i den miljön, att få spela med andra och få göra någonting kreativt och hjälpa andra att så förverkliga sina idéer och projekt och låtar. Det, jag tror det sitter mycket i det och att så här att man har […] någonting som specifikt som folk är ute efter (Nina).

Detta citat visar att övning för Nina är mera kontextbaserad, snarare än en kontinuerlig övning. Istället för att öva för sin egen generella tekniska utveckling prioriterar hon att spela i sammanhang där hon kan lära sig genom interaktion med andra musiker. Hennes metod innebär att övningens funktion är situerad – när det uppstår ett konkret behov tar hon sig tid att fokusera på detaljer, men i övrigt förlitar hon sig på sin musikalitet och tidigare erfarenhet. I ett annat sammanhang nämnde Nina även att hon transkriberar mycket, och när jag frågade om detta räknas som övning, tvekade hon först men ändrade sig sedan genom att säga att transkriptionsverksamhet har en positiv och utvecklande verkan på hennes förmåga att lära sig musik, även på sitt instrument. Det är värt att notera att hon menar att det vore ”mycket bättre” om hon ”övade mycket” – ett ideal som kan ha härstammat från lärare under hennes långa utbildning med ”övningsnormen”, så som den beskrivs av Bouij (1998) och Bladh (2002). Det är dock tydligt att den inte passar Ninas musikaliska vardagspussel, där Nina hittat ett situerat och kontextbundet alternativ som passar henne bättre.

Även för Micke framstår det musikaliska utövandet i första hand som ett socialt, sporadiskt utövande snarare än en långsiktig, individuell process. Han beskriver hur

han sällan ägnar sig åt att öva rytmik i ensamhet, utan att övningen sker i nära relation till undervisningssituationer eller behovet att lära sig något specifikt:

> Det är sällan jag liksom faktiskt så… ”Nu ska jag göra rytmik bara så”, utan det är någonting jag antingen gör om jag ska lära ut någonting eller om jag ska lära mig någonting (Micke).

Även här är övningssynen kontextbunden och funktionell – den får mening först när den sätts i relation till ett konkret syfte eller ett socialt sammanhang. För Micke blir övning heller inte ett självändamål, utan något som sker i samband med interaktion med elever, undervisning eller gemensamt utforskande med kollegor. Det är i mötet med andra – elever, kollegor eller medmusiker – som hans lärande aktiveras och blir meningsfullt.

Sebastians (liknande: Christofer) musicerande präglas av en bred genrebredd och erfarenhet från olika sammanhang, där han rört sig mellan pop, soul, blues och annan populärmusik. Han har spelat både i coverband (se även 6.2.2) och med vänner i mer kreativa konstellationer, där egna låtar vuxit fram genom gemensamt jammade idéer. Välmåendet kopplas till att få spela musik, men det är tydligt att vissa typer av spelningar – särskilt de med dåliga arbetsvillkor och låg konstnärlig frihet – inte är särskilt meningsfulla för honom. Hans sätt att lära sig ny musik – att transkribera, jamma och utveckla idéer i grupp – vittnar om en praktisk och relationsbaserad inlärningsstil, där det kollektiva skapandet står i centrum.

Kalle delar ett liknande perspektiv, men där huvudinstrumentet i huvudsak är ett redskap för situerad kreativitet och den allmänna förståelsen om musikaliska helheter och att övning i den traditionella bemärkelsen inte varit en regelbunden syssla för honom:

> Jag skulle säga de det senaste året, sista året som vi hade individuella lektioner på huvudinstrument[et] så har jag nog aldrig övat så mycket som jag gjorde då och det är fortfarande inte mycket. För mig handlar det om att elbasen snarare är en förlängning på mina armar, alltså att det är ett sätt för mig att uttrycka mig musikaliskt, men jag skulle inte säga att det är min huvuddrivkraft. […] Men sen skulle jag säga om vi snackar liksom identitet som musiker så skulle jag säga att den är… […] Det jag får ut är ju att skapa, att få en idé och göra den vidare vare sig det är ett artistprojekt eller göra en livekonsert, vad som helst. Det är själva liksom processen. Och när det kommer till att skriva musik så skulle jag inte säga [att huvudinstrumentet] är fundamentalt (Kalle).

Kalles inställning visar att övning och instrumentet kan vara en integrerad del av det kreativa arbetet snarare än en separat aktivitet och en ”huvuddrivkraft”. Det är vanligt att tänka på musikaliska idéer och förverkliga dem genom ett musikaliskt instrument,

där de instrumenttekniska möjligheterna kan ha en roll i att styra hur de olika kreativa idéerna tar form. Kalle betonade att hans ”identitet som musiker” har utvecklats över tid och är nära sammanflätad med hans kärlek till att skapa och komponera musik. För Kalle är det alltså inte ett specifikt instrument som definierar honom som musiker, utan snarare hela den kreativa processen. Hans identitet som grundad i att vara en ”skapande kraft”, kunde beskrivas som en där musiken fungerar som ett medel för att uttrycka idéer och känslor – oavsett om det sker genom komposition, produktion eller liveframträdanden.

Detta synsätt ligger nära Hargreaves m.fl. (2017) begrepp *Identiteter i musik* (IIM), som framhåller att musikaliska identiteter inte är statiska utan dynamiska och kontextuellt förankrade. Kalles beskrivning illustrerar just denna flexibilitet och mångsidighet: hans musikeridentitet är inte bunden till ett enskilt instrument eller en strikt genre, utan formas i växelspelet mellan olika musikaliska roller och aktiviteter. På så vis blir hans ”identitet som musiker” ett uttryck för både personlig kreativitet och en förmåga att navigera mellan olika musikaliska sammanhang.

Den sociala dimensionen av övning hos Nina, Kalle, Micke, Sebastian och Christofer innebär att lärandeprocessen inte formas i ett vakuum, utan i hög grad påverkas av sammanhanget och de människor som är involverade. Dessa beskrivningar utmanar därmed den traditionella bilden av övning som något som sker bakom stängda dörrar i ensamhet, ofta med ett tekniskt och prestationsinriktat fokus och med en lärare som vägledare (i enlighet med ett ideal om målmedveten övning som föreskrivs av Ericsson et al., 1993). I stället framträder här en annan förståelse: musikaliskt lärande som en levande, situationsanpassad och relationell praktik, där idéutbyte, socialt, gemensamt skapande och delat ansvar är centrala.

Denna aspekt av övning kan även förstås genom sambandet mellan de psykologiska behoven av kompetens och samhörighet, vilka båda är centrala för att främja inre motivation. I stället för att rangordna dessa behov kan det vara mer fruktbart att betona deras ömsesidiga förstärkning: känslan av kompetens tycks fördjupas genom upplevelsen av samhörighet. I dessa beskrivningar framstår övningen som en frivillig och meningsfull aktivitet, där påtvingade motivationsfaktorerna lyser med sin frånvaro, och där viljan till deltagande förefaller vara grundad i ett autentiskt engagemang i den sociala och musikaliska gemenskapen. Detta leder oss också tillbaka till att musik inte enbart är en konstnärlig aktivitet utan också en social ensemblepraxis (så som de beskrivs av bland andra Elliott & Silverman, 2017; Green, 2002; Bergman, 2009; Johansen, 2013), vilket innebär att musik kan fungera som en arena för att konstruera och uttrycka personliga och sociala identiteter.

Även om övningsnormen och målmedveten övning, med andra ord en kontinuerlig övning på sitt instrument har länge setts som en obestridd komponent för musikalisk

utveckling är det långt ifrån den som studenterna i detta avsnitt har som rutin. I stället ses övningen som en social praxis av musikalisk och personlig utveckling.

6.3.2 Pedagogisk fördjupning

Fyra av studenterna, Linus, Mark, Filip och Antonia, spelar aktivt men med ett tydligt syfte för att utveckla sin egen pedagogiska förmåga. Linus fokuserar på att stärka sina musikaliska färdigheter med målet att kunna producera sitt eget undervisningsmaterial och omsätta sin musikteoretiska kunskap i praktiska övningar och färdigheter på sitt instrument. Hans musikaliska utövande är starkt kopplad till hans behov som kommande lärare, där det egna musikutövandet ses som en central del i hans pedagogiska roll.

> Jag vill inte [det] enbart, men det jag tycker själv är väldigt roligt, att producera mitt eget undervisningsmaterial. Och det kan vara allt från att ja, men det är mina övningar. Jag har skrivit dem själv. Jag har suttit och med min gitarr och liksom tänkt att, ”det här tycker jag är nyttigt och så har jag fått det här på papper”. Eller att jag har producerat mina egna tracks, med olika bakgrunder kanske till och… med bara att jag har suttit och gjort ett trumbeat själv eller att jag har gjort trummor och bas. Och så får eleverna liksom lägga gitarr till det spåret själv, och så kan jag ge och så får de lyssna på det och så ser jag till dem: ”Du får ju läxa eller tänk på hur du kan spela utan att krocka med pianot” till exempel (Linus).

Här framträder ett musicerande som i första hand tjänar ett pedagogiskt syfte – Linus använder här sina musikaliska kunskaper för att skapa didaktiska verktyg snarare än för att uttrycka sig som offentlig artist. Denna målinriktade och elevcentrerade hållning tycks antyda att Linus redan har börjat internalisera ett lärarperspektiv i sitt musikaliska utövande. Det egna musikutövandet är därmed inte frikopplat från lärarrollen, utan tvärtom ett sätt att omsätta de utbildningsvetenskapliga studierna i praktisk form och att forma ett förhållningssätt till musik som bygger på tydlighet och struktur. Linus positionerar sig därmed inte som en musikskapare i traditionell mening, utan som en pedagogisk producent – någon som komponerar med lärande som yttersta mål.

För Mark (på ett liknande sätt: Filip) utgör drömmen om att arbeta självständigt i en studio en central drivkraft. Mark och Filip föreställer sig dock en yrkesvardag där de kan förena skapande verksamhet med undervisning – där den egna kreativiteten får ta form både i musikproduktion och i den pedagogiska processen. Mark understryker särskilt hur avgörande det egna musikaliska utövandet är för att kunna uppfattas som trovärdig i rollen som lärare. Han menar att den egna skickligheten är en förutsättning för att kunna ”instruera” elever på ett engagerande och ”varierat sätt”. I ett längre resonemang förklarar han:

> För jag tror att om man är duktig själv, så kan man instruera andra på ett varierat sätt… om jag bara var bra på house så skulle jag ha svårt att liksom få rockmusikerna att låta bra till exempel eller ge dem inspiration och liksom jag tror det är väldigt viktigt att man är… har liksom koll på musik generellt, men har man någon spets som jag tycker då kan man också ta saker därifrån in i andra genrer liksom. Svårt att respektera någon som jag tycker är dålig […] jag [har] svårt att ta feedback av dig när det gäller någonting […] för att jag liksom sett att du inte är bra på det här, liksom (Mark).

Detta uttalande tydliggör hur starkt Mark kopplar sin professionella legitimitet som lärare till den egna förmågan. För honom räcker det inte med teoretisk kunskap eller undervisningsförmåga i abstrakt bemärkelse; den som undervisar i musikproduktion måste, enligt Mark, också kunna leverera egen musikproduktion som fungerar – både konstnärligt och tekniskt – inom olika genrer och uttryck. Det handlar inte enbart om bred musikalisk förmåga, utan också om att ha en fördjupning inom ett område, vilket sedan kan användas som en referenspunkt i andra sammanhang.

För Antonia är musicerandet en källa till intensiv glädje, personlig tillfredsställelse och ett närmast existentiellt behov. Hon beskriver själv hur det fysiska och känslomässiga gensvaret blir så starkt att det kan liknas vid ett rus som kan förmedlas även i ett pedagogiskt sammanhang:

> När det gäller dopaminpåslag, adrenalinpåslag… det blir lite knarkigt då kroppen blir glad över det här […] Alltså, jag ser fram emot att lära. Jag kan verkligen gå in i en sal med min elev och vara taggad inför det (Antonia).

Detta visar hur musicerandet inte bara är en aktivitet, utan en kroppsligt förankrad erfarenhet som genererar energi och stärker hennes känsla av välbefinnande. Samtidigt framträder hos Antonia en tydlig medvetenhet om lärarrollens betydelse: hennes engagemang riktas inte enbart mot det egna utövandet utan lika starkt mot att skapa lärande möten med sina elever.

Här samspelar två dimensioner som ofta kan uppfattas som skilda: den konstnärliga (och särskilt med en offentlig verksamhet) identiteten och den pedagogiska. Även för Antonia existerar dessa i ett dynamiskt samförstånd där den ena stärker den andra. Detta kan förstås som ett uttryck för hur de psykologiska behoven av kompetens och samhörighet kompletterar varandra. Genom att musicera upplever Antonia en kontinuerlig bekräftelse på sin egen förmåga, samtidigt som undervisningen ger henne en möjlighet att kanalisera denna förmåga i relation till andra.

Detta gemensamma förhållningssätt kan förstås som ett uttryck för en hög grad av inre motivation, där undervisningen upplevs som meningsfull i kombination med musicerandet. De intervjuade beskriver överlag sin relation till musik inte som ett yttre krav eller en karriärstrategi, utan som ett genuint intresse och en integrerad del av deras

person. Genom att koppla undervisningen till det egna skapandet och utförandet av musik tillgodoses behovet av autonomi, då studenterna upplever att de kan undervisa på ett sätt som är i linje med deras personliga uttryck. Samtidigt uppnås upplevd kompetens, genom att de använder sina musikaliska färdigheter för att skapa undervisningsmaterial och vägleda elever, vilket stärker deras känsla av förmåga i lärarrollen.

6.3.3 För eget bruk

De fyra återstående musiklärarstudenterna, Vanessa, Camilla, Veronika och Anders, föredrar att utvecklas musikaliskt mera självständigt. Vanessa och Camilla har också mindre offentlig musicerande jämfört med de andra musiklärarstudenterna, men detta innebär inte att deras aktivitet skulle upplevas som mindre viktig eller irrelevant. Vanessas och Camillas relation till musikutövandet är mer personlig, och de väljer att inte alls fokusera på en offentlig musikalisk karriär, men deras musikaliska verksamhet spelar fortfarande en avgörande roll för deras välmående och självbild.

För Vanessa handlar musikutövandet om ett personligt och emotionellt uttryck, där hon inte anser det nödvändigt att uppträda inför publik. Hon har medvetet valt att inte vara aktiv på konsertscenen, vilket i hög grad beror på den administrativa och affärsmässiga belastning som ofta följer med en karriär som musiker. Bokning av spelningar, marknadsföring och andra praktiska krav känns betungande för henne och distraherar från den kreativa process som hon värderar mest:

> Jag tycker inte det är viktigt att man... [har] en massa gigg eller har massa utanför... Det tror jag inte är nödvändigt. Jag tror inte att man behöver […] vara musiker eller liksom, men det beror på vad man menar med musiker. Men jag tror inte man måste vara aktiv och spela (Vanessa).

Camilla har på ett liknande sätt valt att prioritera sin utveckling som lärare och ser undervisningen som sitt främsta fokus. Hon uttrycker ett behov av att koncentrera sig på sitt lärarskap innan hon eventuellt återvänder till sitt musicerande. Camilla har övervägt att återuppta sitt pianospel genom att göra videoinspelningar för sociala medier, där hon kan dela sin musik på sina egna villkor. Hon ser liveframträdanden som ”riskfyllda” på grund av deras engångskaraktär – till skillnad från inspelade medier kan man inte ta om sitt framträdande om något går fel. Denna osäkerhet kring liveframträdanden har fått henne att hålla sig ifrån scenen, även om musiken fortfarande är en viktig del av hennes liv.

> Det är en typ av ”expression” som jag kan om jag uttrycker mig på ett sätt som jag inte behöver dela med mig med andra, utan det är också själv kanske

> reflektion att jag [bara] spelar [för] min [egen] skull, för jag gillar det. Det känns bra, liksom. Jag tycker inte att spela upp för folk eller så… Jag tycker om att spela för mig själv (Camilla).

Vanessa och Camilla visar att den musikaliska verksamheten kan ta olika former och utvecklas på olika sätt beroende på personliga prioriteringar och förväntningar. Även om de inte är aktiva på en offentlig musikscen, förblir deras musikutövande en viktig del av deras liv, som främst fungerar som ett personligt uttryck och som ett komplement till deras roll som lärare.

Även Veronika upplever sig vara djupt rotad i musik och hur den har påverkat hennes mentala och emotionella välbefinnande, hur hon ”vill tillbaka” till den verksamheten när hon inte varit musikaliskt aktiv. Veronika beskriver hur denna självklara närvaro av musiken har haft sina rötter i det spontana musicerandet hon upplevt i barndomshemmet.

En lite annorlunda betoning av musicerandet med syftet att utvecklas framträder hos Anders. Han beskriver sitt musicerande som en källa till intellektuell stimulans och personlig tillfredsställelse. Trots att han tidigare beskrivit musicerandet delvis som en social resurs, berättar han här om hur musik fungerar som en arena där han kan utmana sig själv och utforska komplexa idéer och koncept. Han ser musicerandet som ett sätt att förbättra sitt humör och som en verksamhet som ger honom en känsla av stabilitet och glädje:

> Mycket av det är ju bara min egen skull. Att jag tycker att det är väldigt kul. Då drivs [jag] väldigt mycket av det egentliga intresset och av intellektuella utmaningar och i musik så finns det väldigt stor möjlighet till att skapa sina egna intellektuella utmaningar i och med att det är i princip ett oändligt stort canvas med vad man kan göra. Och om man vill utmana sig själv till att göra ett stycke som utgår ifrån ett koncept och som innehåller sig eller som håller sig inom en viss ram så kan det vara ganska svårt och då blir det en intellektuell utmaning. Så mycket av det tror jag skapar väldigt intressanta situationer och… Ja, men bara behag och förstärker humör på ett väldigt trevligt sätt… Ja, jag mår väldigt bra av musik. Det blir som kaffe, liksom om man är kaffeberoende. Nej, men det är verkligen någonting som är väldigt, väldigt trevligt (Anders).

Anders reflektioner kring sin musikaliska verksamhet visar hur musikutövandet för honom är mer än en kreativ aktivitet. Han beskriver musiken även som en oändlig plattform där han kan skapa och utforska komplexa idéer och ”koncept”, vilket ger honom både utmaningar och en känsla av meningsfullhet. Anders beskriver musicerandet som en intellektuell arena, där han genom att sätta upp egna utmaningar och ramar kan fördjupa sin känsla av musikaliska förmåga och samtidigt uppleva en

stark inre motivation. Genom att musiken får vara både självvald, utvecklande och känslomässigt förankrad, blir den en stabil källa till meningsfullhet.

Vanessas, Camillas, Veronikas och Anders beskrivningar av ett mer privat och mindre omfattande musicerande behöver dock inte tolkas som att deras musikaliska identitet försvagas. Evans och McPherson (2017) framhåller att identitetsutveckling innebär en fortgående process där tidigare engagemang omförhandlas i takt med förändrade livsvillkor och prioriteringar. Ett minskat aktivt musicerande kan därför snarare förstås som en förändring av hur den musikaliska identiteten uttrycks än som ett tecken på att den försvinner. Musik kan fortsatt utgöra en betydelsefull del av dessa individers självförståelse, även när den huvudsakligen praktiseras i privata sammanhang eller får ge utrymme åt andra delar av livet. Sammanfattningsvis visar dessa exempel att även när musikutövandet sker mer självständigt och utan en offentlig dimension, utgör det en avgörande resurs för studenternas välbefinnande och verksamhet.

6.3.4 Summering

De berättelser som framkommit i detta kapitelavsnitt (6.3) visar att den musikaliska verksamheten fungerar som ett slags ankare i musiklärarstudenternas liv – en verksamhet som möjliggör utveckling av musikalisk färdighet, och också ger struktur åt det musikaliska identitetsformandet. Oavsett om musicerandet sker i ensembleform, i hemmastudion, genom egen övning, inför publik eller som ett privat uttryck, framträder det som något mer än bara ett intresse eller en färdighet: det är ett utövande där individen befäster sitt agerande, prövar sina idéer och gestaltar sitt lärarskap.

Detta kan förstås genom Hargreaves m.fl. (2017) som beskriver musikaliska identiteter genom begreppet *Identiteter i musik* (IIM), vilket syftar på roller som ”musiker”, ”kompositör” eller ”producent” inom musikkulturen (särskilt Kalle, på liknande sätt Christofer, Nina, Anders, Antonia; jfr Paananen, 2022). Dessa identiteter – även när de är outtalade – formas i samspel mellan individen och omgivande strukturer och miljöer, där institutioner, utbildningar och kulturella normer spelar en central roll (liknande beskrivning av Hargreaves et al., 2007; Georgii-Hemming, 2005; Froehlich, 2007). En musikers självbild påverkas till exempel inte bara av den egna förmågan, utan också av hur kunskap och skicklighet värderas och hur deltagande i sociala eller professionella sammanhang uppfattas. Med hänvisning till avsnitt 6.3.2 kan övning för pedagogiskt syfte även relateras till Borgström Källén och Lindgren (2024), där studenter under utbildningens femte år bland annat identifierade sig med rollen som ”den spelande läraren”.

Skillnaderna i hur studenterna förhåller sig till övning, kollektivt musicerande och musikalisk verksamhet i stort – som form av samarbete, återhämtning, skapande eller

undervisningsverktyg – kan förstås som olika sätt att tillgodose grundläggande psykologiska behov. Men snarare än att reducera dessa musikaliska uttryck till distinkta kategorier, visar materialet på hur överlappande och situationsberoende de kan vara. Den egna musikaliska verksamheten blir i vissa situationer en pedagogisk resurs, i andra en skyddad zon för bearbetning av stress, och i ytterligare andra en plats för att återfinna engagemang och riktning i yrkesrollen.

Sammanfattningsvis framgår det att den musikaliska verksamheten – med andra ord musicerande både i framförande och pedagogisk form – är en stark och ständigt närvarande del av musiklärarstudenternas liv. Deras reflektioner visar på en djup förankring i musikutövandet, där deras musikaliska aktivitet inte bara handlar om teknisk skicklighet, utan också om känslomässiga och intellektuella upplevelser. Den musikaliska aktiviteten påverkar inte bara hur de ser på sig själva, utan också hur de interagerar med andra och hur de navigerar sina yrkesroller som framtida musiklärare.

7. UTBILDNINGEN

Nu när det fastställts att de musiklärarstudenter som deltog i denna studie har uteslutande en musikalisk bakgrund och ett musicerande som upptar en stor del av deras vardagliga liv, är det dags att vidare undersöka hur deras beskrivningar kring lärarutbildningen ser ut. Här framträder frågor om hur intresset att bli lärare väcks efter en längre period av aktivt musicerande, deras målsättningar med lärarutbildningen – om man studerar för examen eller för att lära sig och växa – och hur den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) förbereder dem inför yrket. Musiklärarstudenterna i denna studie befinner sig i en fas där de verkar sträva efter att fortsätta med sin passion för musikutövande samtidigt som utbildningen ställer dem inför en verklighet som de kommer behöva möta i utvecklingen mot en yrkesidentitet.

Kapitlet är uppdelat i följande avsnitt: *Karriärvalet* – de omständigheter under vilka studenterna valde att bli musiklärare (7.1); *Målsättningar* med lärarutbildningen – de huvudsakliga mål och inriktningar som präglar deras studier (7.2); samt *Verksamhetsförlagda utbildningens betydelse* (7.3). Kapitlet besvarar också den andra delfrågan: Vilka utgångspunkter och målsättningar har musiklärarstudenterna med sina studier i musiklärarutbildningen?

7.1 Karriärvalet

Genom att ta del av studenternas berättelser framträder två huvudsakliga vägar som illustrerar deras beslut att bli lärare: en driven av passion och egna lärare som utgångspunkter, och en annan formad av möjligheter kring ekonomisk trygghet. Till skillnad för den akademiskt ”strategiska” studieutvecklingen som beskrivs i 6.1.2 där studierna drivs av olika utbildningsmässiga erbjudanden, är pragmatismen i detta kapitelavsnitt präglad av samhällets olika villkor, så som en stabil inkomst och erhållandet av lärarlegitimation. Det blir dock tydligt att ingen väg är enkelspårig, utan att de flesta studenter navigerar mellan olika motiv och överväganden under sin progression mot läraryrket.

Den första riktningen (7.1.1) kombinerar informanter som blev inspirerade av sina egna musiklärare och de som ser lärarrollen som en naturlig förlängning av sin egen musikaliska verksamhet. Nina, Kalle, Micke, Mark, Linus och Christofer representerar dem som influerades av sina egna musiklärare. Filips beskrev sin pappa som lärare och en förebild även om pappan inte var lärare inom musik och inte hans egen lärare. Här speglar passionen för musik och förebilder från tidigare lärare i hög grad en inre

motivation och fungerar som centrala drivkrafter. Här är det själva musiken och möjligheten att inspirera andra genom undervisning som skapar mening, snarare än yttre belöningar.

Den andra riktningen (7.1.2) handlar om de informanter som valde musiklärarutbildningen av pragmatiska, det vill säga yrkesrelaterade och ekonomiska, skäl. Antonia, Sebastian, Camilla, Vanessa, Veronika och Anders representerar denna riktning. Denna grupp kan snarare förstås i termer av yttre motivation, där valet att bli musiklärare är förankrat i strategiska överväganden om framtida yrkesmöjligheter, ekonomisk stabilitet och anställningsbarhet. Samtidigt visar studenternas berättelser att dessa tvriktningar inte är strikt åtskilda: de flesta rör sig mellan olika former av reglering, från mer kontrollerande drivkrafter till mer självbestämda.

7.1.1 Lärarförebilder

I denna första grupp – där Nina, Kalle, Micke, Mark, Linus, Christofer och Filip ingår – har de egna lärarna spelat en central roll i att forma deras växande föreställningar om att själva bli musiklärare. Nina beskriver hur hon under sin tid på gymnasiet och folkhögskolan hade lärare som hon såg upp till och som påverkade hennes karriärval. Hon berättar att det inte var de berömda ”kända musikerna” som inspirerade henne, utan snarare de lärare hon hade närmast sig. Denna beundran för sina lärare och den miljö som uppmuntrade många av hennes studiekamrater att söka sig till lärarutbildningar bidrog starkt till hennes eget val att göra samma karriärval:

> Jag har aldrig sett upp till kända musiker, utan musiker jag har runt mig snarare. Så det är väl att jag har sett upp till lärare rätt mycket väl. Det är väl en del i det sen på den här första folkisen, sedan var det lite outtalat att många sökte [till en] lärar[utbildning] därifrån och hit till [högskolan] (Nina).

Ninas berättelse visar hur avgörande den omedelbara miljön och personliga förebilder kan vara för karriärval, särskilt när det gäller val av yrke som lärare (på liknande sätt: Micke, som träffade ”en inspirerande lärare som rekommenderade rytmikutbildningen”). Det kan också fungera som en påminnelse om hur viktiga lärare i barndomen och tonåren kan vara, inte bara för den formella undervisningen, utan även för att inspirera och forma sina elevers framtidsval. Ninas beundran för sina egna lärare, tillsammans med den outtalade norm som existerade på hennes folkhögskola, där många sökte sig vidare till lärarutbildningar, skapade en naturlig väg för henne att följa.

Kalle ger ett ännu mer personligt och passionerat perspektiv genom att beskriva hur musiken och hans musiklärare blev en räddning under en svår skoltid, präglad av

ensamhet och utanförskap. Han minns hur musiken erbjöd honom en känsla av gemenskap och hur hans lärare, med sin förmåga att inspirera och engagera, fick honom att förstå vilken kraft musikundervisning kan ha:

> Grundskolan för mig var ganska tråkig. Jag var utfryst i sex år liksom och för mig var musiken räddningen [och] också att ha lärare som var så inspirerande, vilket gjorde… för mig var det så häftigt att se att de här lärarna då som var 40–50 år gamla. Fortfarande hade den här blicken att se liksom så jag kunde kolla på de här olika eleverna när vi satt i kören och bara så här. ”Ja, nu förstår du, shit vad häftigt? Ja, alla sjunger rätt ton här liksom, och så här hör ni själva hur det låter just nu”, liksom det här med att alltid ta in sinnena och bara nu gör vi det här ihop nu. Det här är vad livet går ut på i alla fall då för mig som lärare och hur… att, att ”ni ska kunna få ta del av en liten hint av den där känslan”, var väl egentligen det som på något sätt triggade igång mig att ja, men det hade varit otroligt att ha det som yrke för jag tänkte jag hade min första dröm i livet var att vara kock och sen var det rockstjärna och liksom så här, men på något sätt kom jag väldigt snabbt fram till att så här nej, musiklärare… alltså förstå och spela musik och lära folk att förstå mer om musik, det är ju helt otroligt också för att jag har fått så mycket av musik, tror jag (Kalle).

Kalles starka berättelse beskriver vilken betydelse musikundervisning kan ha i en ung individs känsliga period under uppväxten. Lärarens förmåga att inspirera och skapa en atmosfär av samhörighet där eleverna tillsammans kunde känna kraften i musiken gjorde ett starkt intryck på Kalle, och detta blev avgörande för hans val att satsa på en karriär som musiklärare. Denna insikt, att musik inte bara är en konstform utan en väg till social gemenskap, personlig utveckling och välmående, har satt djupa spår hos Kalle.

Kalle såg också på musiklärarrollen som ett sätt att ge tillbaka, att ge andra den positiva upplevelse av musik som han själv hade fått. För Kalle är musik inte bara ett yrke utan ett personligt kall, där han genom sin ledar- och lärarroll vill skapa samma betydelsefulla möten, sociala och inkluderande miljö med musiken för sina elever som en gång räddade honom.

Det var just denna typ av upplevelse – av djup meningsfullhet och relationell närvaro – som verkar ha väckt den inre motivationen hos både Nina och Kalle att själva bli musiklärare – inte i strävan efter yttre belöningar, utan för att det kändes genuint, engagerande och i linje med deras växande självbild.

Även negativa erfarenheter kan fungera som en stark drivkraft till att vilja bli musiklärare. Linus’ berättelse är ett exempel på detta (på liknande sätt: Mark, som hade en jazzgitarrlärare, och Mark insåg senare ”hur fel [den läraren] hade” i att strikt vilja undervisa vissa ”bättre genrer”). Linus reflekterar över hur han under sin tid på gymnasiet och en folkhögskola upplevde att han hade fler dåliga än bra lärare, vilket

ledde till en växande frustration. Tanken om att kunna undervisa bättre själv drev honom att söka till musiklärarutbildningen:

> Jag tyckte om min tid på [folkhögskola] jättemycket… förutom en lärare som jag tyvärr hade väldigt mycket med att göra. Innan den här läraren ens hade liksom introducerat sig för mig, så var den här lärarens första ord… första dagen när vi hade ensemble på läsåret, då sa han [som var pianist]: ”Jag gillar inte att spela med gitarrister. De snor allt mitt spelutrymme och sedan efter det blir det…” och… fick mig att bli väldigt osäker. Ja, musiken i sig känner jag mig väldigt fri i, men jag kände också att den här personen var väldigt… Jag blev ju så osäker, så jag var ju tvungen att spela in mig själv och fråga andra i klassen [och] min gitarrlärare: ”gör jag rätt nu?” Men efter ett tag slog tanken med att innan [jag studerat på en högskola] så kände jag att jag haft mer dåliga lärare än vad jag har haft bra lärare, i allt vad det kan innebära. Och så tänkte jag då, tror jag att jag kan göra ett bättre jobb? Ja och så ja, men då testar vi […] Speciellt med den här läraren, men också om jag går tillbaka till min gitarrlärare på gymnasiet. Superduktig på att spela men inte så värst pedagogisk. Och så tyckte jag att mina egna idéer var mycket, mycket bättre, i brist och bättre ord. Och ja, men tydligare vision i alla fall inom individuella gitarrlektioner, men även i ensemble (Linus).

Linus’ reflektioner visar hur negativa erfarenheter kan fungera som kraftfulla katalysatorer för personlig och professionell utveckling. Hans upplevelse av att ha haft en ”inte så värst pedagogisk” lärare väckte en känsla av frustration, men också en vilja att åstadkomma förändring. Denna omvandling kan förstås som ett exempel på internalisering av en yttre erfarenhet som, trots sin negativa karaktär, ges personlig mening. Genom att identifiera vad han själv saknade i sin utbildning, formulerade Linus ett mål som svarar mot hans behov av autonomi och kompetens – han ville själv påverka och förbättra undervisningen genom att bli en mer medveten lärare.

Ryan och Deci (2017, s. 182–185) betonar att motivation kan utvecklas genom att yttre erfarenheter internaliseras. I Linus fall tycks negativa och frustrerande situationer ha fungerat som utgångspunkt för en sådan process, där han omformar yttre omständigheter till mer självbestämda drivkrafter. Hans berättelse illustrerar hur ett missnöje kan ges personlig betydelse och omvandlas till konstruktiv handlingskraft och en på sikt till en yrkesidentitet som lärare.

Christofer var från början tveksam till att ”plugga fem år” på en lärarutbildning, men hans syn förändrades när han mötte en ”inspirerande” lärare som fortfarande var aktiv som musiker och undervisade utifrån sina egna erfarenheter i det yrket. Detta gjorde att Christofer fick en ny syn på läraryrket och dess möjligheter:

> Innan var jag verkligen ”här skulle [jag] inte plugga fem år för att bli lärare för att känner att såhär, men jag vill ju lira” sen vill jag absolut… lärargrejen kändes väl kul. Fram till dess hade jag haft många, inte sällan äldre män som berättade om

> hur det fungerade i verkliga livet för mig. Och de satt på fantastiskt mycket kunskap, alltså hantverksmässig kunskap. Men jag kände att ”du har ju inte spelat sen 2001… det har hänt jättemycket i musikvärlden sedan dess” och så fanns det en viss bitterhet upplevde jag ifrån de här lärarna. Men på [en folkhögskola] hade jag en ensemblelärare som vikarierade för [den ordinarie läraren] som jobbar [där]… det var väldigt inspirerande för att jag kände första gången att jag kunde ta till mig det han sa på ett sätt för att han jobbade på det med det han undervisade på riktigt. [D]et var en jätteskillnad och då jag blev väldigt inspirerad och så kände jag… de villkoren och med den ingångspunkten så tyckte jag att lärarjobbet kändes både kul och viktigt. Så då börjar jag [känna]… ja, men kanske ska [jag] göra det ändå (Christofer).

I Christofers fall spelar internalisering en avgörande roll. Hans initialt yttre motivation – där läraryrket betraktades som enbart en praktisk och ekonomiskt trygg lösning – omvandlades successivt till en mer självbestämd form av motivation i takt med att han kunde identifiera sig med en förebild inom yrket. Erfarenheten med vikarien blev avgörande i denna utveckling: det var inte lärarrollen i sig som först väckte hans intresse, utan snarare den autentiska kopplingen mellan lärarrollen och ett levande musikaliskt utövande.

När Christofer började se musikläraryrket som något förenligt med hans eget musicerande, kan det tänkas att hans behov av autonomi hade tillfredsställts. Han kunde föreställa sig att utöva yrket på sina egna villkor, i linje med sina värderingar och intressen. På så vis kan hans förändrade attityd förstås som en process av gradvis internalisering, där ett tidigare yttre motiv har blivit personligt viktigt och därmed ger upphov till ökad inre motivation.

Filip, som växte upp med en pappa som var lärare, präglades starkt av sin fars inställning med tesen ”undervisning först och främst”. Denna uppfattning formade Filips syn på yrket och gjorde att han såg undervisning som ett naturligt och viktigt karriärval:

> Min pappa är lärare. Han är nog väldigt mycket såhär ”undervisning först och främst”. Och jag tror att det var han som sa: ”Man ska ju undervisa i skolan och det är liksom det som är grejen” och det jag vill ha det som någon slags ankare som så att jag inte glömmer bort alltså, för jag tror att jag har en tendens också bry mig för mycket om det andra och ta på mig massa saker som jag inte behöver ta på mig (Filip).

Filips berättelse visar hur starkt familjens värderingar och yrkesval kan påverka ens egen karriärväg. Filip ser också undervisningen som en grundvärdering i sitt eget liv, något som ger honom riktning och fokus. Denna inställning hjälper honom att hålla sig på rätt spår och undvika att bli distraherad av sidouppgifter eller förlora fokus på det som verkligen är viktigt – att undervisa.

7.1.2 Stabilt yrkesliv

Om karriärvalet att bli musiklärare var grundat på lärarförebilder för den tidigare gruppen, handlade valet av musiklärarrollen för Antonia, Sebastian, Camilla, Vanessa, Veronika och Anders mest om strategiska överväganden och praktiska realiteter. Antonia nämner att en examen från en högskola ger ett betydande försprång på arbetsmarknaden och öppnar dörrar till värdefulla nätverk och möjligheter (på liknande sätt: Veronika). Detta gjorde valet av utbildning särskilt attraktivt, då det kombinerade hennes passion för musik med en ”strategisk” karriärplan och möjligheten ”att försörja sin familj” (som hon beskriver senare i intervjun):

> Alltså det… det finns flera anledningar, om man ska prata rent så här… ”psykopatiskt strategiskt”, så är det de bästa pappren kommer här om man har det… alltså vi har anställningsintervjuer, men sen har jag liksom många vänner som gått här och det är kontaktnätverket… alltså nu är liksom alla strategiska saker… att gå här, ger en massa erfarenheter, möjligheter, nätverk etcetera som är väldigt bra att ha (Antonia).

Antonias resonemang belyser vikten av att välja en utbildning som inte bara tillfredsställer en personlig passion och bildning, som visserligen är starka hos Antonia, utan också ger strategiska fördelar på arbetsmarknaden. Hon betonar med andra ord hur just denna examen inte bara öppnar upp för fler jobbmöjligheter, utan även bidrar till att bygga värdefulla professionella kontakter. Genom att kombinera sin kärlek till musiken med en långsiktig karriärstrategi, framstår Antonias val av utbildning som genomtänkt och rationellt. Det visar hur utbildningens värde sträcker sig bortom den egna musikaliska passionen och kan vara en viktig faktor för att skapa trygghet och möjligheter i arbetslivet i det långa loppet, särskilt när målet är att kunna försörja sin familj på kort och lång sikt.

Vanessa förklarar på ett liknande sätt att hon valde musiklärarlinjen delvis för att hon ville ha en säker och stabil karriär. Hon såg den ekonomiska osäkerhet och stora arbetsbörda som följer med en frilanskarriär som utövande inom musik som oattraktiv och betonade vikten av att ha en trygg anställning. Samtidigt lockades hon också av tanken att arbeta med människor och att undervisa, vilket tillsammans med tryggheten i ett fast jobb gjorde läraryrket till ett attraktivt val.

Sebastian berättar att läraryrket till en början inte var hans första val utan mer en praktisk lösning eller en reservplan med ett bonus som metod att försörja sig. För honom var lärarutbildningen en ”säkerhetsåtgärd”, en backup ifall hans musikaliska karriär inte skulle slå igenom fullt ut. Även om han inledningsvis kände en viss besvikelse över den upplevda brist på musikalisk fördjupning som utbildningen erbjöd, valde han ändå att följa den vägen för att säkra en stabil yrkeskarriär.

Anders, å andra sidan, beskriver hur han valde musiklärarlinjen främst på grund av att det var en mer realistisk väg att komma in på en högskoleutbildning, jämfört med en renodlad musikerutbildning. Hans beslut att söka musiklärarutbildningen präglades även av en medvetenhet om de statistiska chanserna att bli antagen, vilket vägde tungt i hans slutliga val. Anders beskriver också hur han tidigare studerat på teknikprogrammet på gymnasiet och började tappa intresset för de studierna:

> Det är lättare att komma in på musiklärarlinjen än vad det är att komma in på en kandidatmusiker. Jag visste att jag hade långt bortom, långt under 3–4 % chans att komma in på en jazzkandidat speltekniskt […] så musik[lärarprogrammet] blev då som en utväg och som en inspiration (Anders).

Anders berättar här hur han pragmatiskt valde en lärarutbildning i brist på självtillit att kunna komma in på en musikerutbildning. Detta skulle kunna förstås, enligt Ryan och Decis begreppsapparat, som en viktig del i den internaliseringsprocess som kännetecknar ursprungligen som kontrollerad, men senare en mer självstyrd, motivationsfaktor. Med andra ord handlar det om att något man först gör av yttre skäl – som att öka sina chanser att komma in på en utbildning – gradvis kan bli något man också upplever som meningsfullt i sig själv. Det som från början framstår som en praktisk lösning kan därmed över tid utvecklas till en egen drivkraft, där valet inte längre enbart styrs av yttre omständigheter utan också upplevs som personligt motiverat.

Sammantaget visar berättelserna i denna grupp att karriärvalet som musiklärare inte alltid bara handlar om att följa en passion för musik, utan kan också handla om att skapa en långsiktig livssituation där känslan av stabilitet, samhörighet och långsiktighet får en framträdande betydelse. På så vis framträder valet av musiklärarrollen både som ett uttryck för individuella behov och som ett svar på de krav och möjligheter som utbildningssystem och samhället erbjuder.

7.1.3 Summering

De allra flesta musiklärarstudenterna uppvisar en blandning av både passion och pragmatiska karriäröverväganden i sina beslut att bli lärare. Även om en person kan ha starka drag från en riktning, finns det ofta inslag från den andra som kompletterar och förstärker deras beslut. Informanterna rör sig ofta mellan dessa två riktningar, och deras beslut att välja musikläraryrket formas både av personliga ambitioner och praktiska verkligheter.

De beskrivningar som framträder i delarna 7.1.1 och 7.1.2 placerar musiklärarstudenternas karriärval som betydelsefulla referenspunkter, där deras sätt att

undervisa och förhålla sig till musik bidrar till att göra läraryrket tänkbart och attraktivt. I empirin framstår detta dock inte enbart som en fråga om inspiration, utan som något som relateras till studenternas egna erfarenheter av musikalisk verksamhet, där undervisning redan i tidigare skeden varit en del av deras musikaliska utövande.

Samtidigt framträder i 7.1.2 en tydligare orientering mot yrkets villkor, såsom stabilitet, arbetsliv och social miljö. Dessa överväganden framstår inte som sekundära, utan som integrerade i studenternas sätt att tala om sitt val, där föreställningar om ett hållbart liv och en fungerande vardag ges en tydlig plats.

De relationella erfarenheterna från tidigare lärare och musikaliska sammanhang sammanfaller med mer pragmatiska överväganden kring yrkets villkor. I detta avseende framstår valet att bli musiklärare inte som ett entydigt uttryck för vare sig ett musikaliskt engagemang eller en anpassning, utan som en sammansatt orientering där dessa faktorer redan från början är sammanflätade.

Thornton och Bergee (2008) som forskat kring karriärval, påstår att kommande musiklärare är ofta i sitt beslut influerade från egna lärare och familj, samtidigt som en stark tillgivenhet till musik utgör en drivkraft. Rickels m.fl. (2010) forskning tyder i högre grad på individens egna motiv och självuppfattning, där intresse för musik och undervisning samt upplevelsen av den egna förmågan framträder som viktiga egenskaper. Berättelserna i denna studie bekräftar de ovanstående forskarnas resultat och visar att även ekonomiska orsaker kan bidra starkt till beslut om karriärval. Dessa faktorer tillsammans möjliggör en mer självbestämd och långsiktig yrkesmotivation och ett steg i leden mot en begynnande yrkesidentitet.

7.2 Målsättningar

I kapitel 6 framträdde musiklärarstudenternas musicerande och musikaliska verksamhet i vid mening – även inom undervisningskontexter – som en viktig målsättning i deras liv. Detta framstår som en stabil utgångspunkt i deras självförståelse och i deras föreställningar om vad utbildningen ska leda till. Mot denna bakgrund väcktes frågan om vilka andra faktorer som bidrar till att forma deras målsättningar med utbildningen.

I den andra intervjuomgången ställde jag därför en fråga till de tretton musiklärarstudenterna om hur de värderar sina studier utifrån andra perspektiv än musicerande. Mer specifikt frågade jag om eventuella andra målsättningar som de kunde förknippa med sina studier, så som kvalifikation som lärare, framtid som forskare och individuell bildning.

Ett återkommande svar av ”skoltrötthet” framträdde (framför allt Linus; liknande hos Nina, Veronika, Christofer och Sebastian), där lärarstudenternas främsta fokus låg någonstans mellan att uppnå en examen och att tillägna sig kunskaper som de ansåg

betydelsefulla under utbildningen. Dessa två aspekter överlappade ofta och tog flera perspektiv; studenterna betonade exempelvis att det krävs specifik kunskap både för att erhålla lärarlegitimation och för att fungera i rollen som lärare. Samtidigt såg Kalle legitimationen som en ”kvittens” på att de både fullföljt sin utbildning och tillägnat sig den nödvändiga kunskapen.

Svaren kan därmed delas in i tre grupper: Den första gruppen, som präglas av *kvalifikation som lärare* (7.2.1), inkluderar Vanessa, Mark, Nina, Kalle, Filip och Veronika. Den andra gruppen, med fokus på *en framtid som forskare* (7.2.2), omfattar Micke, Camilla, Christofer, Antonia och Anders. I den tredje gruppen, *bildning* (7.2.3), återfinns Sebastian och Linus. Det bör dock framhållas att dessa grupper inte är ömsesidigt uteslutande. I många fall kombineras resonemang som kan hänföras till flera grupper, där skilda perspektiv samexisterar inom grupperna.

7.2.1 Kvalifikation som lärare

Musiklärarstudenterna som föredrog denna målsättning (Vanessa, Mark, Nina, Kalle, Filip och Veronika), lyfte fram betydelsen för att få en anställning och därutöver nyttan av att bli kvalificerad som lärare, för att gå vidare till ett självständigt liv med en stabil lön (se även 8.3). En central del av denna anställningsbarhet är lärarlegitimationen, som specifikt nämns som en nödvändig licens för att kunna bli permanent anställd på skolor från förskoleklass till gymnasienivå.

Att få kvalifikation som lärare är för studenterna kopplad till de funktionella aspekterna av lärarutbildningen, där fokus ligger på att förbereda sig för arbetsmarknaden och att uppnå formella kvalifikationer som lärarlegitimationen. För denna grupp av de blivande lärarna är detta en central drivkraft, eftersom legitimationen representerar både ett professionellt erkännande och en förutsättning för anställning och ett självständigt ekonomiskt liv.

Detta exemplifieras av Vanessa som beskriver hur lärarlegitimationen för henne är en oumbärlig del av hennes utbildning. Hon ser den som nyckeln till att kunna få en stabil och säker anställning i framtiden. Trots att hon också värdesätter den pedagogiska och musikaliska kunskap hon får under utbildningen, framstår lärarlegitimationen som det främsta målet. Vanessa reflekterar över att en prioritering av lärarkvalifikationen ibland kan skapa en instrumentell syn på utbildningen, där det viktigaste blir att klara av alla nödvändiga steg för att få legitimationen, snarare än att fördjupa sig i lärandet för dess egen skull. Mark relaterade starkt till kvalifikationsaspekterna särskilt i början av sin utbildning, då hans huvudsakliga fokus låg på att säkerställa en trygg framtid genom att erhålla lärarlegitimation. Med tiden har dock hans perspektiv utvidgats, och han börjar nu också se värdet i utbildningens bredare syfte, vilket inkluderar personlig

utveckling utöver de formella kraven. Kalle i sin tur poängterar ”kvittensen” som viktig för att den behövs i en anställningsprocess.

> Alltså legitimationen är väl viktigast för vi blir ju legitimerade lärare som ska ha viss kunskap för att kunna lära ut. Och då är det ju det viktigaste tycker jag, att vi blir lärare som har den kunskap och verktygslåda som krävs för att vara bra lärare typ, så det skulle jag väl säga är viktigast. Och bildning följer väl med, där tänker jag alltså så här det hänger väl ihop… Men sen… legitimation går ju före ändå på något sätt för att rent praktiskt i mitt liv vill jag ha ett säkert jobb… att det finns jobb och då är lärarlegitimationen jätteviktig (Vanessa).

> Det beror ju på vart man ska… tyvärr är ju lärare… eller tyvärr… men [som] lärare behöver man ju ha lärarlegg. Och det var ju en grej som jag kände att jag ville ha, men söka kunskap har [jag] ju gjort förut på folkis till exempel så jag känner ju fortfarande att det finns lite suget att söka en skola i L[os] A[ngeles] faktiskt där jag tänker att det skulle vara bara den kunskapen, jättemycket lån… (Mark).

> Alltså kvittensen i samhället vi har idag, så är det den viktigaste tyvärr. [MP: Lärarlegget är alltså viktigt?] För att visa det. Det blir ju på nåt sätt en kompetenskvittens som inte är likgiltig, för det finns ju jättemånga människor som är otroligt mycket mer kompetenta än mig på just den här grejen, men de har inget leg, vilket gör att de inte får samma grej. Ja, men utbildning är till för att ge en kvittens på att man har kompetens […] Den är fortfarande otroligt meriterande och det ger väldigt mycket i en anställningsprocess att ha den i ryggen. Det tror jag väldigt mycket på (Kalle).

Alla dessa tre svar på frågan kring utbildningens betydelse och prioriteter belyser en tydlig spänning mellan utbildningens bildande värde och dess funktion som ett medel för framtida trygghet och yrkesmässig etablering. För dessa informanter framstår examen inte endast som ett bevis på uppnådd kunskap, utan som en nödvändig förutsättning för att kunna göra inträde och delta i arbetslivet på stabila villkor. Trots att de uttrycker uppskattning för såväl det pedagogiska som det musikaliska lärandet, tenderar deras syn på utbildningen att präglas av en instrumentell logik: lärarutbildningen blir ett verktyg för att uppnå legitimation och därmed upplevd trygghet, snarare än ett kunskapsmässigt mål i sig.

I samtalet med Kalle reflekterar han även över högskoleutbildningens överdominans i samhället och ifrågasätter värdet av formella meriter i relation till verklig kunskap. Han uttrycker en viss frustration över att samhället idag lägger så stor vikt vid formella kvalifikationer, som exempelvis en lärarlegitimation, trots att det finns många människor som är mer kompetenta inom sitt område, men som inte får samma möjligheter på grund av att de saknar formella bevis på sina kunskaper.

Mark uttrycker betydelsen av en lärarlegitimation som både ”nödvändigt” och olyckligt (på liknande sätt: Filip) och – i viss mån – en förlust av fokus på det som han egentligen värderar högst – en djupgående och utmanande utbildning och bildning. Mark upplever att detta skifte i fokus – att vara tvungen av pragmatiska skäl att prioritera en examen – gör honom en ”björntjänst” i utvecklingen i ämneskunskapen, då han inser att en sådan inställning kan leda till att han som framtida lärare inte är så väl förberedd som han önskar. När han ställs inför en hypotetisk situation där en utbildning erbjuder högsta kvalitet men utan examen, påstår Mark å ena sidan att den praktiska verkligheten – kravet på lärarlegitimation för att kunna undervisa – skulle göra en sådan utbildning mera attraktiv för honom, och å andra sidan att han längtar efter kunskap och personlig utveckling.

Nina erkänner däremot lärarlegitimationen som sin högsta prioritet, men hon skiljer på den pragmatiska och känslomässiga inställningen till sin ”rangordning”:

> Jag skulle säga att om jag rangordnar dem helt utan känslor utan bara praktiskt sakligt exakt så som du läste upp dem, så jag får ett lärarlegg nummer ett… nummer två, jag lär mig saker… nummer tre får en akademisk grund för att kunna fortsätta med det, men… känslomässigt och så personligt och utvecklande, så skulle jag sätta… att jag får ett legg och jag lär mig på samma plats (Nina).

På många sätt uttrycker samtliga i denna grupp en samstämmighet kring att lärarlegitimationen framstår som det mest centrala målet i utbildningen. Det kunde tolkas som en konkret nyckel och konkurrenskraft till anställningsbarhet och stabilitet i det kommande yrkeslivet. Därefter värderas den bildningsmässiga aspekterna högt, medan möjligheten till en akademisk karriär som forskare betraktas som mindre viktig. Denna rangordning kan tolkas som ett uttryck för att studenterna befinner sig i övergången mellan studier och yrkesliv, där de praktiska kraven på självförsörjning och ekonomisk trygghet tränger sig på. Högskoleutbildningens relativt trygga miljö håller på att ersättas av arbetslivets mer konkreta förväntningar.

En balans mellan erhållandet av lärarlegitimation och bildning framstår som meningsfull, särskilt där nyttan representerar den pragmatiska sidan och bildning den passionsrelaterade aspekten i studierna. Det var just denna balansgång, en typ av ”kläm”, som Veronika ofta återkom till i sina resonemang: en vilja att se utbildningen både som en väg till lärarlegitimation (kvalifikation) och som en process för personlig utveckling och fördjupad förståelse (bildning). För henne tycktes utbildningens värde bottna i hur dessa två återstående dimensioner kunde integreras.

> Alltså just nu så skulle jag ju värdera lärarlegget för att jag ville vidare i livet och den är väldigt bra att ha och viktig om jag vill jobba som musiklärare, men att det är inte som att jag sätter den här [uppe] och bildningsaspekten här [nere]. De ligger väl lika, det är inte som att jag bara har gått för [att] få lärarlegg känner

> jag… alltså, annars hade jag inget. [MP: Det finns en bildningstanke också i det?] Ja, annars hade jag inte orkat gå kvar så här länge eller velat… och det var ju lite därför jag har varit när jag har varit så här tveksam om jag ska gå kvar då har ju känt den. (Veronika).

I linje med allt det ovanstående i denna del konstaterar även Borgström Källén och Lindgren (2024) att det hos musiklärarstudenter i slutet av utbildningen ofta sker ett skifte mot en mer pragmatisk och målinriktad hållning. I deras studie tenderar femte årets studenter att rikta sin uppmärksamhet mot yrkeslivets realiteter och anpassa sina tankar och prioriteringar utifrån vad som upplevs som realistiskt, tryggt och genomförbart inom den närmaste framtiden.

Resultatet som kan dras från intervjuerna även i denna grupp i den nuvarande studien, är att formella kvalifikationer, som en examen och legitimation, har en stor betydelse i det kommande arbetslivet. Även om personlig utveckling och inlärning är centrala aspekter av utbildningen, spelar den formella bekräftelsen en avgörande roll för att säkra framtida yrkesmöjligheter. Detta reflekterar en bredare verklighet där högskoleutbildningens meriter fungerar som en dörröppnare i samhället, och där avsaknaden av dessa kan skapa osäkerhet och stress, oavsett hur kompetent eller kunnig individen är, vilket speciellt Kalle poängterade i vårt samtal.

Alla musiklärarstudenters motivation i denna grupp kan förstås som ett exempel på identifierad reglering, där utbildningen visserligen har ett personligt värde men där detta värde är starkt kopplat till yttre mål såsom anställningsbarhet och ekonomisk stabilitet. Denna typ av reglering är visserligen mer autonom än en renodlad yttre motivation, men den är ännu inte helt integrerad i en inre drivkraft. Det innebär att deras upplevelse av autonomi är närvarande, men i hög grad beroende av strukturella faktorer såsom arbetsmarknadens krav och lärarlegitimationens betydelse.

7.2.2 En framtid som forskare

Målsättningen med akademin och teoretiska studier i min fråga handlade om en framtid som forskare inom musik och pedagogik. Den erbjuder en väg för dem som är intresserade av att utveckla sin förståelse av utbildningsvetenskapliga metoder i en mera teoretisk dimension och som kanske ser en framtid inom akademin som forskare. Här beskrivs exempel, med olika ingångar till ämnet, av Micke, Camilla, Christofer, Antonia och Anders.

Micke uttrycker en fascination för den akademiska sidan av utbildningen. Han uttrycker särskilt att han ”trivs på högskolan” där han studerar, och skulle gärna vilja undervisa i samma eller en liknande miljö. Han beskriver hur han ibland lockas av tanken på att fördjupa sig i forskning och kanske en dag bidra till utvecklingen av nya

pedagogiska metoder. För Micke representerar den akademiska målsättningen en möjlighet att förstå de teoretiska grunderna bakom undervisningen och att tillämpa denna kunskap på ett mer systematiskt sätt i klassrummet. Samtidigt känner han en dragning till det praktiska arbetet, och är medveten om att en karriär inom akademin skulle kräva en annan typ av engagemang och disciplin:

> Definitivt, sedan tycker jag det är otroligt kul. Jag är rätt tacksam och liksom… jag har fått hålla på med akademiskt arbete och tycker det är otroligt… Jag gillar liksom det akademiska arbetet på skolan. Jag tycker det är väldigt kul att skriva uppsats och man får använda hjärnan lite. Jag tycker det är jättekul men… det har verkligen pendlat mellan ”det här är det roligaste jag har gjort och det här liksom kan jag absolut inte tänka mig…” (Micke).

Även om Mickes resonemang speglar en viss balansgång mellan hans intresse för det akademiska och hans dragningskraft till det praktiska arbetet inom rytmik, känner han sig tidvis osäker (se vidare om denna osäkerhet i en bredare kontext i 8.2). Han uttrycker visserligen en fascination för den teoretiska sidan av utbildningen vilket han ser som både intressant och värdefullt för hans framtida yrkesliv, och uttrycker en vilja att kanske vilja bidra till utvecklingen av nya pedagogiska metoder genom forskning. Detta kan tolkas som en djupare önskan att påverka utbildningens framtid på ett teoretiskt plan. Samtidigt är han medveten om att en karriär inom akademin kräver ett annat slags engagemang och ”disciplin” än det mer praktiska arbetet som han också uppskattar. Han pendlar mellan dessa, och hans fascination för det akademiska arbetet kan ha påverkats av den positiva atmosfär han upplevt inom högskolemiljön i stort.

Hos Camilla framstår det akademiska intresset delvis som ett svar på en upplevd brist: i avsaknad av tillräckligt musikaliska inslag i utbildningen har de teoretiska momenten i viss mån fått träda in som ett meningsskapande alternativ. Det bör också nämnas att både för Camilla och Micke är föreställningen om en fortsatt akademisk bana starkt kopplad till konkreta inslag såsom uppsatsskrivande, en trivsam fysisk högskolemiljö samt specifika teoribaserade delar av lärarutbildningen. Den akademiska målsättningen bör därmed förstås i relation till dessa praktiska uttryck, snarare än som en strävan efter en forskningsinriktad karriär. De akademiska momenten tycks i deras fall inte utgöra en självbärande källa till motivation, men har ändå fått en viss personlig betydelse när de upplevs bidra till utvecklingen som lärare eller som människa. Samtidigt tyder Camillas utsaga på att detta värde uppstår i relation till något hon saknar (det praktiskt musikaliska), snarare än genom en inre drivkraft att utveckla sig inom det akademiska området för dess egen skull.

Christofer å sin sida reflekterar över hur den akademiska målsättningen påverkar hans syn på honom som kommande lärare. Han ser forskning som ett sätt att legitimera och

utveckla sina pedagogiska metoder och är intresserad av möjligheten att på längre sikt kombinera sin undervisning med akademiskt arbete:

> Innan jag började på [högskolan], [hade jag] lidit av någon slags akademikerkomplex, så därför tycker jag att det känns spännande att eller jag vill gärna vara en person som har pluggat akademiskt. Därför kändes det viktigare för mig att gå lärarlinjen än att söka musikerlinjen på [en högskola]. Så den är viktig. Sen tycker jag är jag nog ganska praktisk i det att jag vill ju hålla på med att spela musik. Det är väldigt praktiskt. Jag vill spela musik som jag tycker om med människor. Jag tycker om det. Liksom slags grundpelare i vad jag håller på med så här (Christofer).

Den akademiska målsättningen erbjöd Christofer en väg att utforska sin utbildning på ett mer teoretiskt plan, även om han just nu är mer fokuserad på de praktiska aspekterna av undervisningen. Christofers önskan om en akademisk bakgrund kan förstås som ett uttryck för behovet av kompetens. Samtidigt framträder en vilja att bevara den fria kreativiteten och glädjen i musicerandet, vilket relaterar till känslan av autonomi – att själv kunna välja hur musiken får ta plats i livet. Hans position mellan det akademiska och det praktiska visar dessutom betydelsen av samhörighet: dels i form av att tillhöra en akademisk gemenskap, dels i den mer direkt musikaliska gemenskapen med andra musiker. Genom att sträva efter att integrera dessa dimensioner i sin framtida yrkesroll illustrerar Christofer hur utbildning inte behöver handla om ett antingen–eller, utan snarare om att väva samman olika erfarenheter och behov till en helhet som kan bära ett långsiktigt lärarskap.

Antonia delar i sin tur andra perspektiv, så som den teoretiska kunskapens relevans inom utbildningen. Eftersom intervjun ägde rum under hennes verksamhetsförlagda utbildning (VFU), är det också rimligt att tolka hennes betoning på praktisk kunskap som ett uttryck för ett behov av balans – särskilt efter en lång period präglad av teoretiska moment på högskolan:

> Jag tycker det är viktigt att hålla dörrar öppna så jag tycker att liksom det teoretiska har en potentiell nyttighet. Sen, finns det en risk, tror jag att den är lite förstorad gentemot hantverket och bildningen ibland och för många som liksom inte har något intresse av att gå vidare och forska, så blir det kanske potentiellt för mycket? För, jag vet inte om de har så mycket nytta av det sedan i sitt arbetsliv (Antonia).

Antonia reflekterar och uppskattar den utbildning hon får, men ser en potentiell övervärdering av det teoretiska och akademiska i vissa sammanhang. Genom att belysa denna spänning mellan teori och utövande visar Antonia på en insikt för de utmaningar lärare står inför. Även om hon nämner ordet ”bildning”, har ”nyttan” tolkningsvis också

ett stort värde för henne personligen, men hon är också realistisk kring att dess betydelse varierar beroende på kontexten, där praktisk kunskap anses som mera relevant än teoretisk kunskap. Här måste dock sägas att dessa reflektioner har skett som spontana reaktioner under hennes VFU-period, där tolkningsvis de teoretiska studierna – som kan behöva en längre tids reflektion – kanske inte ännu nått den medvetenhet som de eventuellt får i ett senare skede.

Anders illustrerar hur hans syn på dessa målsättningar har förändrats över tid. I början av sin utbildning var han mest fokuserad på att lära sig och utvecklas som person, och att uppfylla de formella kraven kom som en bonus. Dessutom har han blivit allt mer intresserad av det akademiska arbetet och dess potential för att fördjupa hans teoretiska kunskaper.

> Ja, när jag började min utbildning så handlade det väldigt mycket om att lära sig… väldigt, väldigt mycket, nästan bara om att lära sig och då var lärarlegget som en bonus. Även om jag hade ett mål, att jag ville ju vara en musiklärare från början då, eller alltså när jag började på på utbildningen. Men det var mer i skuggan än att lära sig och bilda sig brett och få spetsa ner sig, man spetsar in sig på någonting liksom för att det har ju även ändå någorlunda fått. Sen har det akademiska tagit mer plats nu mot slutet av utbildningen (Anders).

Hade utbildningen endast handlat om att få legitimationen, hade Anders troligtvis inte funnit tillräckligt med motivation att söka sig till den. Målsättningen med bildning har alltså varit avgörande. Hans utveckling – från att ha varit orienterad kring att lära sig – har utvecklas till att bli mera kvalifikations- och akademiskt fokuserad mot slutet av studierna.

Sammantaget visar reflektionerna i detta avsnitt på ett förhållande mellan yttre krav och personliga värderingar. Att studenterna i denna grupp stundtals uppskattar och stundtals inte uppskattar de teoretiska studierna och intresset att i framtiden rikta sig in på en karriär som forskare kan tolkas som ett uttryck för att de i vissa lägen redan känner sig kompetenta i den riktningen.

7.2.3 Bildning

Utbildningens värde ses också som viktig i en process av personlig bildning och intellektuell utveckling, där lärandet ses som en process utan ett tydligt slutmål. Denna aspekt betonar vikten av att fördjupa sig i kunskap och att utveckla ett djupare gehör för både ämnet och sig själv. Denna hållning representeras av Sebastian och Linus. Här uttrycks dock åsikter för och emot utbildningens tyngdpunkt på utbildningsvetenskaplig kärna, UVK. Här framträder således en tolkning hos musiklärarstudenterna av dem som föredrar bildning: en målsättning där lärande inte

enbart handlar om att ackumulera teoretisk kunskap, utan om att förvärva en fördjupad, praktiskt förankrad förståelse som integreras i det musikpedagogiska utövandet. Här finns också en inneboende inre motivationsfaktor som syftar till lärandet för dess egenvärde. Bildning blir i detta sammanhang mera ett förhållningssätt till kunskap, erfarenhet (Sebastian) och framför allt personlig utveckling (Linus).

Utifrån intervjun med Sebastian, kan han tolkas identifiera sig starkt med bildning. Han beskriver hur utbildningen har blivit ett sätt för honom att växa både i sin musikaliska verksamhet och som individ. För honom handlar utbildningen inte bara om att förbereda sig för en yrkesroll, utan också om att förstå musikens och pedagogikens djupare betydelser. Han verkar uppleva att detta synsätt ger honom en starkare känsla av ”egen utveckling” och engagemang i sina studier, vilket i sin tur gör honom till en mer reflekterande och engagerad lärare:

> Ja, det är viktigt med min egna utveckling… på många sätt. Och att den är ju väldigt lång så att… men… då får man också tid att växa upp lite och få erfarenhet, vilket jag tycker är viktigt (Sebastian).

Sebastians reflekterande, om än fåordiga, intervju överlag framhäver bildningens betydelse som mer än bara en väg till en yrkesroll; för honom tycks det vara en djupare process. Denna syn ger Sebastian ett starkt engagemang i sina studier och tolkningsvis i sin roll som framtida lärare, och han verkar se bildning som en livslång progression av lärande och mognad, vilket han i ett annat sammanhang antyder som ett sätt att bli en mer reflekterande och passionerad lärare.

Linus beskriver sin utbildning som en möjlighet att inte bara förvärva kunskap, utan också att utveckla en förståelse för musikens roll i både sitt eget liv och i samhället. Linus ser utbildningen som en möjlighet att reflektera över sina egna värderingar och övertygelser, och hur dessa kan påverka hans undervisning. För honom är ”bildning” delvis en utbildningsrelaterad process, men även en personlig och social utveckling som gör honom bättre rustad att möta de utmaningar som yrkeslivet för med sig. Linus betonar också hur viktig denna insikt är för att kunna skapa meningsfulla relationer med sina elever, där undervisningen inte bara handlar om att förmedla information, utan om att inspirera och vägleda:

> Jag skulle nog placera mig i alla fall närmast… att jag lär mig någonting alltså, men jag är ju också väldigt nyfiken, speciellt inom musik… som jag tycker är, ja bara glädje. De få lärare som jag har haft som jag själv tycker har varit bra för mig, har ju verkligen lyckats med det som står i styrdokument att ”ja, men vi ska uppmuntra till alltså… en nyfikenhet till livslångt lärande” (Linus).

Linus reflektioner ger uttryck för ett starkt driv mot bildning, där utbildning inte reduceras till en formell process för att förvärva kunskap, utan ses som ett ”livslångt

lärande". För honom är nyfikenhet en grundläggande drivkraft, både i det egna lärandet och i rollen som framtida lärare. I samtalet lyfter han fram vikten av att inte bara förmedla fakta utan att inspirera eleverna till att själva vilja förstå och utvecklas.

Sammantaget framträder en hållning bland musiklärarstudenterna i denna grupp, där motivationen för studier i hög grad är förankrad i ett inre engagemang för lärande, musikutövande och undervisning. Deras val att utbilda sig till musiklärare framstår inte som en yttre anpassning, utan som ett uttryck för en internalisering av utbildningens och yrkets värde. Denna process – där yttre krav, såsom examenskrav eller arbetsmarknadens behov, inte primärt upplevs som påtvingade utan gradvis integreras med musiklärarstudenternas egna värderingar och mål – kan förstås som ett exempel på integrerad reglering.

7.2.4 Summering

Det framgår ur detta kapitelavsnitt (7.2.1–7.2.3) att erhållandet av den pragmatiskt orienterade lärarlegitimationen är starkast bland informanterna i denna studie. Nästan hälften av informanterna förespråkar ofta en utbildning som direkt förbereder dem för arbetslivet. Efter fem års högskolestudier är behovet av att ta steget in i det professionella livet som lärare påtagligt. Detta behov av att snabbt komma in på arbetsmarknaden och säkra en anställning tvingar i sin tur bort flera av de ambitioner som musiklärarstudenterna verkade ha haft under sina år på folkhögskola. Då handlade det mer om att "förverkliga sig själv", att "förverkliga sina drömmar", eller kort sagt: "bara spela", och nu i femte årskurs mer om att hitta en stabil karriär inom musikundervisning (liknande beskrivning av Borgström Källén & Lindgren, 2024).

De allra flesta ifrågasätter också den ökade betoningen på teoretisk kunskap och akademiska prestationer, som de upplever sker på bekostnad av den praktiska och konstnärliga delen av utbildningen. En av anledningarna till att musiklärarstudenterna främst avfärdat den akademiska karriären kan vara att de, vid tidpunkten för den andra intervjuomgången, precis var i färd med att avsluta sin VFU och var mitt uppe i arbetet med sina självständiga arbeten på avancerad nivå, efter många år av utbildningsvetenskapliga studier. Linus uttryckte till exempel att han hade studerat oavbrutet i 20 år, samtidigt som han såg fram emot att påbörja en ny fas i livet, som präglas av det praktiska arbetet som lärare. Detta är ett typiskt exempel på hur flera av de skoltrötta informanterna kände – de längtade efter att lämna studievärlden och kliva in i ett självständigt liv på arbetsmarknaden. Denna verklighet kan vid intervjutillfället ha påverkat deras svar på frågan om vilken målsättning de föredrar.

Den praktiska erfarenheten från VFU kan också ha spelat en viktig roll i deras förändrade syn. Efter att ha fått en inblick i arbetslivet och det praktiska arbetet som

musiklärare, blev många av studenterna medvetna om hur mycket de uppskattade den praktiska dimensionen av yrket, vilket i sin tur gjorde dem mindre motiverade att återvända till de teoretiska studierna som väntade dem. Detta kan alltså vara ett resultat av att de kände en starkare koppling till det praktiska yrkeslivet och mindre inspiration att fördjupa sig i pedagogiska teorier och forskningsmetoder.

Åtta (Nina, Kalle, Veronika, Mark, Vanessa, Micke, Antonia, Anders) av musiklärarstudenterna i studien ser dock samhällets behov och krav (jfr Bouij, 1998; se vidare diskussion i del 9.2.4) som ett nödvändigt ont eller till och med som en börda. Det privata intresset och fokuset ligger istället på självförverkligande och på de individuella behoven inom musicerandet. För dessa studenter är musik inte bara en syssla, utan också en central del av deras personliga målsättningar. Tio musiklärarstudenter i denna studie anser dessutom att om de ekonomiska förutsättningarna fanns på plats skulle de individuella behoven få en mer framträdande roll i deras utbildning och yrkesmässiga mål.

Samtidigt finns en tydlig röst bland informanterna som åtminstone delvis försvarar bildning och att lära sig under utbildningens gång. För dessa informanter är utbildning inte i huvudsak ett medel för att nå karriärmässig framgång, utan också en möjlighet att växa som individer och kunskapsmässigt i sitt ämne musik (i bred mening) och sin pedagogiska förmåga. Förhållandet mellan erhållandet av lärarlegitimation och bildningen skapar en dynamik och ”kläm” där studenterna ibland upplever att de tvingas välja mellan att satsa på sin personliga utveckling och att möta arbetsmarknadens krav. Samtidigt finns här ett starkt narrativ för att de aspekterna kan samexistera och stödja varandra.

Tillsammans illustrerar lärarstudenternas reflektioner hur olika målsättningar med lärarutbildningen kan samexistera och hur de navigerar dessa för att forma en helhetssyn på sin utbildning och framtida yrkesroll. Deras resonemang visar på en medvetenhet om vikten av att både uppnå formella kvalifikationer och att utvecklas som individer genom en bättre intellektuell förståelse och passion överlag för musik genom bildning. I denna balansgång mellan att tillfredsställa yttre krav och följa sina inre ambitioner framträder en bild av hur musiklärarstudenterna ser på sitt lärande och sin framtid som musiklärare.

För de studenter som starkt identifierar sig med kvalifikationsaspekterna är känslan av kompetens och autonomi särskilt viktiga eftersom de inte bara bekräftar deras förmåga att uppnå mål som anställningsbarhet, utan också förstärker deras tilltro till att de kan möta de krav som arbetsmarknaden ställer.

För de studenter som istället lutar mot det teoretiska eller bildningen, spelar känslan av kompetens men även samhörighet en ännu tydligare roll och bekräftar att utbildningen inte bara handlar om att uppnå formella mål, utan också om att växa som individer och ”lära sig något” under utbildningens gång.

Musiklärarutbildningen präglas alltså av ett ständigt växelspel mellan dessa tre målsättningar, utöver den musikaliska verksamheten som utgör musiklärarstudenternas intressefundament. Detta samspel och spänning mellan målsättningarna är en central del av studenternas progression mot att utveckla sin yrkesidentitet som musiklärare. Denna balansgång mellan de tre målsättningarna speglar den mångfacetterade naturen av musiklärarutbildningen och de utmaningar som studenterna möter i sin strävan att forma sin yrkesidentitet och hitta en väg som kombinerar deras passion med deras yrkesmässiga mål.

7.3 Verksamhetsförlagda utbildningens betydelse

De tidigare kapitelavsnitten (7.1 och 7.2) kan ses som olika, från varandra skiljande, sätt att närma sig vad det innebär att utbilda sig till musiklärare. Till skillnad från flera andra delar av avhandlingen, där temat präglas av en mångfald i perspektiv och ibland motstridiga uppfattningar, framstår detta avsnitt som mer enhetligt: musiklärarstudenternas beskrivningar om vikten av den verksamhetsförlagda utbildningens (VFU) betydelse präglas av gemensam uppfattning om att VFU är en avgörande del av utbildningen. När de ombads, i anslutning till sin stimulated recall-intervju, att reflektera över frågan ”vad ser du för mening med VFU?” uttryckte de sig på olika sätt (vilket är uppdelat i tre avsnitt nedan), men med en tydlig gemensam riktning: VFU framstår inte enbart som ett praktiskt inslag i utbildningen, utan som en central arena där relationen till yrket prövas, justeras och finslipas.

Avsnittet är strukturerat kring tre ämnesområden som musiklärarstudenterna själva lyfte fram i intervjuerna: *Mötet med verkligheten* – att få pröva undervisning i praktiken och vänja sig vid vardagens arbete (7.3.1); *Organisatorisk inblick* – att ta del av de administrativa och kollegiala aspekterna av läraryrket (7.3.2); samt *Dörren till yrket* – hur VFU kan fungera som en möjlighet att göra ett gott intryck och skapa förutsättningar för framtida anställning (7.3.3).

7.3.1 Mötet med verkligheten

Filip och Veronika beskriver VFU-veckorna som en nödvändig motvikt till den högskoleförlagda undervisningen (på liknande sätt: Micke som ser stor ”skillnad mellan verkligheten och skolbänk”; Linus som ”fått bekräftelse att det jag gör är faktiskt… bra”; därutöver: Antonia). I praktiken får de konkretisera det som tidigare diskuterats i teorin. Undervisningen upplevs här som ett hantverk, ett görande som kräver både mod, anpassningsförmåga och kreativitet. Den strukturerade kursmiljön ersätts med

klassrum där oväntade situationer blir en del av det vardagliga lärandet. Men trots detta närmande till skolans verklighet visar Vanessa att det även finns begränsningar. Handledarens närvaro kan skapa ett slags skyddsnät som samtidigt blir ett hinder. Den trygghet som handledningen erbjuder riskerar att dämpa studentens egna initiativ och fördröja övergången till självständigt lärarskap.

> Ja, men jag tycker att det här är skitbra för att […] jag ser läraryrket ganska mycket som ett hantverk, och det är svårt att få till det i en mer konstlad akademisk miljö. Så det här känns mycket mer så här, hands on… konkret… men det som jag tänker på just nu mycket är att… eller för mig själv… är att jag måste bli bättre på att testa grejer… alltså bara köra lite. Jag har varit lite feg innan (Filip).

> Det har funkat ganska bra i den här [mellanstadie-] skolåldern att jag kan liksom snabbt dra fram det här eller typ tänka lite. Jag känner mig inte låst på det sättet eller att OK, men om man tänker lite utanför boxen, vad skulle det funka givet den här gruppen. Vi har de här förutsättningarna, och, ja, så det har varit kul att få testa. Alltså, ja, det blir lite kreativt (Veronika).

> Ja, men just möta en verklig situation, och inte bara reflektera över saker eller så, utan verkligen… för läraryrket är ju mycket att man ska göra, alltså om man ska ha lektioner och man ska interagera med elever och då är det ju jätteviktigt att få testa det. Men sen är det ju svårt på VFU för att […] man är ju inte riktigt själv eller jag hindras nog lite av… att… eller handledare är både bra och lite dålig… för man har ju bra stöd i handledaren och de är jättekompetenta och jag har fått… lärt mig jättemycket… men sen blir det också som att jag då backar ett steg och inte kanske testar fullt ut för att jag vet att handledaren är där och hen vet mycket mer än jag (Vanessa).

I Vanessas utsago aktualiseras handledarens närvaro och kan ses som en spänning mellan att få stöd och att få handlingsutrymme. Vanessa sätter ord på en ambivalens som även Mark ger uttryck för på ett liknande sätt: det pedagogiska lärandet sker inte bara genom att få instruktioner, utan i lika hög grad genom att ta ansvar, göra fel och justera kursen därefter, men där Mark upplevde handledaren som styrande i det pedagogiska tillvägagångssättet, vilket – i motsats till Vanessas upplevelse – hindrade Mark att testa sitt eget undervisningsmaterial.

När Filip beskriver hur han börjat utmana sin egen försiktighet och ”bara köra lite” antyder det ett skifte mot ökad upplevd autonomi, där han tillåts ta initiativ och fatta egna undervisningsbeslut. Veronika uttrycker liknande erfarenheter när hon beskriver undervisningen som ett kreativt rum där hon kan anpassa innehåll efter elevernas förutsättningar, vilket också kunde tolkas som en form av autonomiutövande. Att få

utrymme att pröva egna idéer i en kontext som upplevs nära verkligheten men ändå stödjande kan därför ses som ett inslag i utvecklingen mot en växande yrkesidentitet.

Anders reflektion betonar en annan dimension av VFU – det vardagliga, repetitiva och lågmälda arbete som präglar läraryrket (på liknande sätt: Kalle: ”man blir varm i kläderna”; därutöver: Sebastian). I stället för att lyfta fram de spektakulära eller avgörande ögonblicken beskriver han värdet av att komma in i rytmen, att lära känna arbetsveckans puls och de små beslutens betydelse i det långsiktiga:

> Fenomenet att man får hamna i rutinen av hur det är att vara musiklärare i de här situationerna och att den upplevelsen av att komma in i rytmen och i ja, men rytmen av att vara lärare, musiklärare på riktigt och då få praktisera det man har teoretiserat om det x antal år… dyka upp på jobbet varje dag, hantera de små situationerna som uppstår… liksom allt det där. Det upplever jag är liksom ovärderligt (Anders).

Det Anders lyfter fram korresponderar med Filips utsaga: VFU blir en möjlighet att inte bara ”köra” läraryrket, utan som ett ”hantverk”, där man långsamt växer in i dess logik – där kontinuitet, närvaro och förmågan att reagera i stunden är centrala byggstenar.

7.3.2 Organisatorisk inblick

Studenternas erfarenheter visar också att VFU inte enbart handlar om undervisning i klassrumssituationer. Den omfattar även insikter om skolans organisation och det arbete som sker utanför lektionstid. Camilla (på liknande sätt: Nina ”organisatoriskt, hur ska jag lägga upp ett år”) reflekterar över hur hennes bild av läraryrket förändrats genom att delta i sådant som tidigare varit dolt för henne som elev – till exempel lärarlagets möten och planeringsarbete:

> Jag tycker allting egentligen har varit givande, för det har inte varit så här… ”oj oj, nu kom detta helt plötsligt.” Det var nytt för att man alltid varit… man har varit elev själv, men det här att de sitter i jättemånga olika möten och att de inte bara… de har morgonmöte, de har eftermiddagsmöten eller så har de kedjemöten. Det är jättemycket sånt som man […] som elev inte har uppfattat och det var skönt också att få OK. Men vad gör man här? Vad diskuterar man? (Camilla).

Camillas utsaga belyser det som Shulman (1986) påpekat – att erfarenheten av att ha gått i grundskolan och gymnasiet som elev inte automatiskt överförs till att förstå läraryrkets faktiska innehåll. VFU exponerar studenterna för skolans dolda strukturer och organisatoriska villkor, vilket bidrar till en mer nyanserad bild av vad läraryrket innefattar.

Denna organisatoriska inblick kan i relation till studiens övergripande perspektiv förstås som ett tydligt möte med yrkets pragmatiska dimension. Medan studenternas tidigare erfarenheter av musikalisk verksamhet i hög grad varit förankrade i passion och egenmotiverade aktiviteter, synliggör VFU här de strukturer, rutiner och kollektiva processer som formar läraryrket som institutionellt utövande. Det handlar inte enbart om att tillägna sig kunskap om skolans organisation, utan om att omförhandla uppfattningen om vad det innebär att vara verksam inom läraryrket.

I detta avseende kan VFU – trots att studenterna uttrycker dess värde nästan passionerat – ses som en plats där ”kläm” mellan passion och pragmatism konkretiseras. De organisatoriska inslagen – möten, planering och administrativa uppgifter – kan här tolkas som upplevelser av yttre krav, men de utgör samtidigt nödvändiga villkor för att den musikaliska verksamheten (inklusive undervisning som handling) ska kunna äga rum. Hur dessa erfarenheter tolkas tycks därmed få betydelse för studenternas motivation: de kan antingen framstå som begränsande eller som meningsfulla delar av ett större sammanhang. I linje med SDT kan detta förstås som en process där yttre strukturer kan internaliseras och integreras i studentens yrkesidentitet, förutsatt att de upplevs som meningsfulla ur musiklärarstudenternas egna, subjektiva tolkningar, vilket verkar uppfyllas i denna studie.

7.3.3 Dörren till yrket

Christofer lyfter fram en annan aspekt av VFU – de varierande krav som lärarrollen ställer i olika skolmiljöer. Genom sin VFU får han syn på hur flexibelt och situationsbundet arbetet är. Samtidigt riktas hans fokus mot de mer strategiska målen med att genomföra VFU, såsom att få godkänt i kursen och skapa relationer som kan leda till anställning:

> Ja, men efter mina VFU så känner jag bara att det är så otroligt olika jobb. Det är så otroligt olika krav som ställs och jag menar nu till exempel med ensemblen här. Då är det, tänker jag, att en förberedelse för mig är att ha koll på låtar på hjärnan som många instrument som möjligt för att elever kanske inte dyker upp… medan… innan jag har varit i grundskolan då är det… då kanske min planering handlar mer om att visa vad vi ska göra idag på tavlan och vara konsekvent i hur jag pratar med elever utifrån schemat eller ja, det är andra krav helt enkelt. […] Men om du frågar om just VFU4 som det här var… är… ja, då känner jag att då, då är du med på en så här göra ett gott intryck, få ett bra, få bra referenser, gärna få jobb, alltså det är det absolut viktigaste för mig och sen få godkänt på kursen. Men det är så här ja, och det kanske låter lite otrevligt om jag bara ser till mig själv så handlar VFU4 väldigt mycket om det för mig. (Christofer).

Christofers utsaga visar hur VFU också får en funktion som övergångszon mellan utbildning och arbetsliv. Det handlar inte enbart om att utveckla sin undervisningsförmåga, utan även om att positionera sig som framtida kollega och medarbetare.

I relation till studiens övergripande perspektiv kan Christofers utsaga förstås som ett tydligt uttryck för hur VFU fungerar som en konkret övergång mellan utbildningens relativa skyddade rum och arbetslivets villkor. Här framträder inte bara variationen i läraryrkets praktiska krav, utan också hur dessa krav situeras i olika skolkontexter, vilket ställer krav på flexibilitet, framtida yrkesvillkor och situationsanpassning. Samtidigt blir VFU inte enbart en plats för utveckling av undervisningsförmåga, utan också en arena där studenten aktivt orienterar sig mot arbetsmarknaden och framtida anställning. Detta kan i termer för denna studie förstås som en förskjutning där pragmatiska överväganden får en mer framträdande roll. Medan tidigare delar av utbildningen i högre grad kan präglas av passion för musik och undervisning, aktualiserar VFU, och särskilt Christofers utsaga, här frågor om försörjning, anställningsbarhet och professionell legitimitet.

7.3.4 Summering

De ovanstående avsnitten (7.3.1–7.3.3) belyser delvis olika, men också överlappande ämnesområden som musiklärarstudenterna erfarit under sin VFU, särskilt under den fjärde och sista perioden som i praktiken markerar slutet på deras högskolestudier. Sammanlagt visar empirin att studenterna i hög grad utvecklar och bekräftar sin motivation för läraryrket, så som det framträder i ljuset av de erfarenheter de samlat under VFU-veckorna (se liknande beskrivning av Tucker, 2020). Studenterna rapporterade ökad motivation och engagemang när de fick möjlighet att själva formulera sina mål och bedöma sina prestationer. Detta gav dem en större känsla av ansvar och kontroll över sin egen lärprocess. Detta bidrog till att utveckla studenternas självständighet och deras förmåga att sätta upp och nå sina egna mål (se liknande beskrivning av Brändström & Wiklund, 1995; Virkkula, 2020).

Froehlich (2007) argumenterar för att det inom högre musikutbildning ofta tycks finnas en outtalad förväntan på att studenter utan svårighet ska kunna växla mellan olika diskurser, till exempel mellan det musikaliska och det pedagogiska fältet. Kursinnehåll och upplägg för blivande musiklärare enligt Froehlich (2007) utformas ofta utifrån denna föreställning. I praktiken visar det sig dock att övergången mellan dessa sociala och professionella sammanhang är krävande. Det är därför enligt Froehlich (2007) inte ovanligt att nyutexaminerade musiklärare i början av sin yrkesbana tenderar att luta sig mot de arbetsformer och normer som präglar den professionella

musikvärlden, snarare än de som råder inom den pedagogiska kontexten. Enligt Froehlich är spänning något som många musiklärare inom universitetsvärlden känner igen och själva har erfarit, men det är sällan något som formuleras tydligt – än mindre aktivt hanteras (Froehlich, 2007).

Här utmanar, enligt min tolkning, empirin i den nuvarande studien Froehlichs ovanstående syn – dessa tretton musiklärarstudenter under deras VFU verkar i viss mån vara medvetna om sin pedagogiska roll och förmår integrera musikaliska inslag på ett genomtänkt sätt i undervisningen. I utsagorna från två musiklärarstudenter (Christofer och Mark) framkommer däremot att en äldre generation av mer erfarna lärare tenderar att utgå från sin egen bakgrund som musiker snarare än att anpassa det pedagogiska innehållet efter elevens, med andra ord den kommande lärarstudentens, individuella behov. Det äldre förhållningssättet har också ifrågasatts av de intervjuade lärarstudenterna själva.

Sammanfattningsvis framträder VFU i denna studie som en sammansvetsande arena där musiklärarstudenternas yrkesorientering konkretiseras i mötet mellan deras tidigare musikaliska erfarenheter och läraryrkets praktiska villkor. De erfarenheter som beskrivs visar hur studenterna rör sig in i ett sammanhang där undervisning, organisation och arbetslivets krav blir integrerade delar av deras förståelse av yrket.

8. YRKET

Den mångfacetterade förmågan att fungera som lärare i musik är en av de mest centrala egenskaperna i musiklärarstudenternas yrkesutveckling. Genom att ta ansvar för både sin egen lärandeprocess och sina elevers utveckling, samtidigt som att visa ett genuint engagemang för undervisningen, bygger de grunden för att bli effektiva och inspirerande lärare. I detta kapitel utforskas hur musiklärarstudenterna utvecklar en stark känsla av ansvar i lärarrollen. Fokus ligger på musiklärarstudenternas erfarenheter och beskrivningar om sin närmaste framtid, av samspelet mellan lärarrollen, ansvarstagande och engagemang, och hur de ser långsiktigt på deras yrke. Även ämnesområden som osäkerheter inför lärarrollen, och engagemang på privattid behandlas.

Musiklärarstudenternas tankar om sin framtid verkar präglas av både ideal och praktiska överväganden, där de ställs inför flera val och en balansgång (”kläm”) mellan ekonomisk trygghet och friheten att följa sina kreativa drömmar, inklusive en inspirerande arbetsmiljö. Studenterna är väl medvetna om att de måste navigera å ena sidan mellan sina ideal och drömmar, och å andra sidan den ekonomiska verklighet som väntar dem. Deras planer för framtiden speglar emellertid en stark strävan efter att förena passion och pragmatism i en komplicerad, oberäknelig och ständigt föränderlig yrkesvärld.

Lärarstudenterna, som befinner sig i slutet av sin utbildning, reflekterar här över de yrkesmässiga ämnesområden som de upplever som mest angelägna vid intervjutillfället. Hela kapitlet kan förstås som en framåtblickande diskussion, där deras utsagor uttrycker även spekulativa resonemang om framtida ambitioner och visioner. Samtidigt är dessa reflektioner starkt förankrade i de erfarenheter de fått under sin VFU, som fungerar både som referensram och som utgångspunkt för deras föreställningar om yrkesrollen.

Detta kapitel är indelat i följande kapitelavsnitt: *Pedagogiska orienteringar* – om lärarstudenternas visioner om lärandet (8.1); *Tvekan och krav* – olika förutsättningar för intresset för läraryrket (8.2); och *Prioriteringar* – i vilken utsträckning en lön eller vilken arbetsmiljö styr deras val för en anställning (8.3). Kapitlet ämnar också i sin helhet att besvara den tredje delfrågan: Hur tänker musiklärarstudenterna om sin framtid i yrket som musiklärare?

8.1 Pedagogiska orienteringar

Detta avsnitt utforskar hur blivande musiklärarstudenter upplever sin undervisning och vad de själva tänker att de får ut av att interagera med sina elever i sitt kommande yrkesliv. Erfarenheterna bygger på deras bild av yrket genom den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU. Genom intervjuerna framträder tre perspektiv som belyser olika sätt att förhålla sig till sin undervisning. Mycket av diskussionen kretsade kring vilken betydelse dessa perspektiv har för lärarstudenten. Dessa reflektioner visar hur givande undervisning kan vara både på ett professionellt och personligt plan.

Tre underrubriker presenteras här: *Vägvisare, Kollaboration* och *Ansvar*. I 8.1.1 berättar Filip, Camilla, Linus, Nina, Mark och Sebastian om ledarskap i lärarrollen och viljan att föra vidare en levande musiktradition. Avsnitt 8.1.2 handlar om social interaktion som en plattform för gemensamt lärande, och belyses av Antonia, Anders, Micke, Christofer, Kalle, och Veronika. Vanessa hade svårt att förhålla sig till detta ämne, och uttryckte osäkerhet inför lärarrollen överlag. Dessa från varandra skiljande inställningar till lärarrollen har framkommit i intervjuerna av lärarstudenterna själva, som ursprungligen diskuterat kring frågan om på vilket sätt de ser undervisningen som givande. I avsnitt 8.1.3 ger informanterna olika perspektiv i sin för övrigt samstämmiga inställning kring ansvar, välmående och trygghet i undervisningen.

8.1.1 Vägvisare

Camilla använder metaforen ”vägvisare” för att beskriva sig som lärare. Liknande beskrivningar görs även av Mark och Filip. En sådan lärarroll påminner om den historiska ”mästar–lärling-traditionen” (som Mark uttrycker det), där kunskap, erfarenheter och värderingar inte bara förmedlas, utan också levs ut i handling. Läraren fungerar i detta perspektiv som en instruktör, men även som en förvaltare av en tradition och en kultur, där musikaliska färdigheter, estetiska ideal och pedagogiska principer förs vidare till nästa generation. Det kan röra sig om en långsiktig ambition att stödja elevernas framfart och deras gradvisa internalisering av både tekniska färdigheter och musikaliska värden. På samma gång blir lärarrollen ett sätt att knyta samman den egna musikaliska verksamheten med en tidsmässigt längre utbildningstradition, där den personliga drivkraften att musicera möter det yrkesmässiga uppdraget att föra kunskap vidare.

Sebastian, Mark, Linus och Camilla reflekterar om undervisningens betydelse för eleverna, men med betoning på glädje och inspiration. Sebastian vill vara en ”förebild som elever ser upp till” medan Linus ser sig som en ”tillägnad pedagog” och Mark vill vara en ”trovärdig” lärare. Camilla talar om att eleverna kan utveckla sin egen ”passion”

och ”skicklighet”, vilket hon ser som det ultimata målet med undervisningen. Hon upplever stor tillfredsställelse när eleverna fortsätter att utvecklas på egen hand, vilket bekräftar för henne att hon har lyckats som lärare:

> Det är väldigt glädjande. Jag känner bara ”OK *det* [värdefulla, ’själva poängen’] …” Jag kan inte säga att det bara är … jag [som] har gjort det där då, att de har blivit så duktiga, men… så klart att det är skönt, för de har valt och jag tycker mest det är typ så här: ifall de kommer tillbaka och vill ha lektioner så blir jag väldigt glad om de går efter lektionen och har lärt sig någonting, så blir jag jätteglad också. Men om de har funnit sin egen passion och blivit jätteduktiga och utvecklar sitt eget uttryck och sånt då det är typ ”the end goal” att undervisa (Camilla).

För Camilla ligger undervisningens verkliga belöning i de stunder då eleverna själva tar initiativ och fortsätter sin musikaliska utveckling på egen hand. Det som verkligen verkar motivera henne är att se eleverna växa, både tekniskt och kreativt, och hon ser detta som det slutgiltiga målet med hennes arbete som instrumentpedagog. Dessa insikter har gjort henne medveten om att undervisning handlar främst om att väcka en varaktig, självständig passion som eleverna kan bära med sig långt efter att lektionerna och studieperioden är över.

Filip diskuterar hur hans förväntningar på undervisningens effekt har förändrats över tid. I början hade han en något ”naiv” förhoppning om att varje lektion skulle kunna förändra en elevs liv (jfr Micke i 8.1.3), men med tiden har han insett att detta kanske inte alltid är realistiskt. Filip erkänner dock att det är dessa små framsteg som gör undervisningen värdefull, även om de inte alltid leder till dramatiska förändringar och att dessa små framsteg kan vara svåra att upptäcka:

> Ganska ofta alltså, det är ju kul när man får respons framförallt, men jag tror att jag har alltid någon slags grund. Jag har alltid så stora förhoppningar på att så här: ”Tänk om jag säger någonting nu som förändrar deras liv” typ. Vilket är lite naivt har jag liksom fattat med åren. [MP: Varför är det naivt?] Det är lite höga förväntningar på en [enskild] lektion. Jag tror jag glömmer bort att det är så här de här eleverna går i skolan varje dag. Och det här är en 1½ timme av deras liv. Och jag kommer inte säga någonting som förändrar [deras] världsbild idag, fast jag tycker att det borde det typ… (Filip).

Filip reflekterar över hur hans syn på undervisningens inverkan har utvecklats, från en tidig idealism till en mer nyanserad syn på vad han faktiskt kan åstadkomma i klassrummet (på ett liknande sätt: Nina som ser sig som en ”katalysator”). Den förändrade synen har dock inte dämpat hans engagemang, utan snarare skapat en djupare uppskattning för undervisningens långsiktiga och ofta subtila effekter. Filip erkänner att det är i de små ögonblicken av framsteg, där eleverna visar en ökad

förståelse eller personlig utveckling, som det verkliga värdet ligger. Denna insikt har gjort honom mer tålmodig och mer medveten om hur lärande kan ske i det tysta, utan att nödvändigtvis vara omvälvande för varje elev varje gång.

Det som förenar studenterna i denna grupp är en uttalad förhoppning om kontinuitet inom det musikämne de undervisar i. Deras engagemang bottnar delvis i ett intresse för undervisning i sig, men också i en vilja att bidra till ett längre kunskapsflöde, där deras insatser blir en del av en större utbildningstradition.

8.1.2 Kollaboratör

I gruppen om gemensamt, kollaborativt lärande, framträder en dimension där undervisning och lärande formas i samspel mellan lärare och elever. Snarare än att bygga på en strikt hierarkisk relation präglas denna inställning av ett jämställt förhållningssätt, där läraren visserligen kan vara den drivande kraften, men där tyngdpunkten ligger på det gemensamma. Lärandet blir i detta perspektiv en process av ömsesidigt utbyte, där både lärare och elever bidrar med erfarenheter, frågor och perspektiv.

Det är här som den kollektiva dimensionen av utbildning blir tydlig: kunskap och färdigheter växer fram i dialog och samarbete, där lärarens roll inte enbart är att instruera, utan också att skapa ett klimat av öppenhet och gemenskap. När undervisningen organiseras på detta sätt får eleverna möjlighet att uppleva att deras eget bidrag är värdefulla, samtidigt som läraren själv kan utveckla sitt utövande genom det samspel som uppstår. Detta betonar att lärande inte bara handlar om individuell progression, utan om en gemensam process där relationer och samhörighet är lika viktiga som den enskildes upplevda kompetens.

Anders, Kalle, Christofer och Veronika diskuterar under sin stimulated recall-intervju hur den gemensamma glädjen av lärande och feedbacken de får från eleverna gör undervisningen mycket givande. Kalle uttrycker det som något som ”tillsammans leder till syftet att lära sig” medan Christofer säger att ”man vill själv ha kul och att man ger elever möjlighet att utvecklas”. Anders betonar de sociala aspekterna och ”dela med sig glädje” i det kollaborativa lärandet som ett positivt moment:

> Det är väldigt, väldigt socialt och man får ju det som pedagog så får man eller musikpedagog så får man ju dela med sig av musik som liksom stoff eller som fenomen. Och jag då som är väldigt engagerad och verkligen gillar musik på många olika plan gör ju […] det är härligt att dela med sig glädje liksom eller känslor eller det som fenomenet musik är alltså det hur brett som helst. Det är gott och det är ont och det är sorgset och det är jätteglatt, att man får dela med sig av det och att man får ändå fostra någon slags… alltså när vi spelar ett instrument så får man ändå fostra någon slags arbetsmoral… så tycker jag att det är väldigt kul att se när det sker utveckling (Anders).

För Anders erbjuder undervisningen en betydelsefull kombination av social interaktion, kreativt utbyte och personlig tillfredsställelse, där varje lektion blir en möjlighet att både dela sin passion för musik och att se eleverna utvecklas. Anders betonar hur detta utbyte kan handla om att förmedla kunskap, men mera om att fostra en begriplighet för musikens mångsidighet, där både han och eleverna utvecklar sina färdigheter och sin förståelse för musikens emotionella och tekniska aspekter. Den glädje han får av att se sina elever göra framsteg och uppleva musiken på ett djupare plan ger honom kraft och inre motivation att fortsätta investera i sitt arbete.

Antonia beskriver också den sociala tillvarons betydelse i sin undervisning men betonar även hur hennes egen musikaliska utveckling stärks genom undervisningen. Hon upptäcker ofta nya insikter om sitt eget spel när hon förklarar tekniska aspekter för sina elever. Detta reflekterande över den egna musikaliska verksamheten samtidigt som hon undervisar gör att hennes egna musikaliska kunskaper utvecklas, även om detta inte är hennes huvudsakliga mål med att undervisa. För Antonia är det givande att kunna dela sin syn av musikalisk gemenskap med eleverna och att se dem utvecklas samtidigt som hon själv lär sig mer om sitt instrument:

> Ja, det finns något typ av… gemenskapsbyggande. Läraren här som [är min] handledare, han brukar prata om gitarrvänner och hur är en global rörelse allt till liksom ettorna här… är gitarrvänner. Det finns någon typ av gemenskap i det som är härligt och att få nörda om det här instrumentet och den här musiken, bara det och få liksom vara en person som så här… Jag har potential att visa den här låten och den här grejen… etcetera. Det är roligt att liksom bli engagerade tillsammans (Antonia).

Antonia finner en tillfredsställelse i den gemenskap som skapas genom undervisningen, där både hon och hennes elever kan dela sin passion för gitarren och musiken. För henne handlar undervisning i huvudsak om att tillsammans med eleverna utforska och ”nörda om” detaljer och tekniker som fördjupar deras gemensamma förståelse för instrumentet. Detta engagemang skapar en känsla av samhörighet, där hon och eleverna blir en del av en större gemenskap, något som förstärker den sociala dimensionen av lärandet.

Även Micke finner inspiration i de undervisningssituationer där samspelet med eleverna fungerar väl och lektionen präglas av en ömsesidig, positiv energi. I sin stimulated recall-intervju uttryckte han detta på följande sätt:

> Det ger mig en glädje, det känns kul och som att när man har med [sig] eleverna, då känner man att man kan vara mycket mer fri, att kanske gå utanför sin planering också att så här ja, men det här nu kommer vi in på de här grejerna, kanske man måste prata om det här… att det ger en mera flexibilitet när gruppen är… känns med att de känns mottagliga för det man håller på med. Då känns

> ”jaha, ni greppade det här…” den här gruppen kändes väldigt fokuserad och [då] kände att jag att jag kunde kanske vara lite mer fri (Micke).

Mickes beskrivning visar i sin tur hur elevgruppens engagemang påverkar hans undervisning. När han upplever att eleverna är fokuserade och mottagliga, väcks en känsla av glädje och frihet i undervisningssituationen. Det möjliggör en större flexibilitet och öppnar för spontana avsteg från den ursprungliga lektionsplaneringen. I den specifika VFU-lektion han refererar till, kunde jag observera ett särskilt välfungerande samspel mellan honom och eleverna – ett samspel som i sin tur förstärkte hans känsla av handlingsutrymme.

Det som särskiljer dessa reflektioner från dem som behandlades i avsnittet *Vägvisare* (8.1.1) är att fokus här inte primärt ligger på undervisningens långsiktiga kontinuitet eller undervisningens roll i att föra musiktraditioner vidare. I stället framträder den omedelbara och situerade dimensionen av undervisningen: glädjen i samspelet med eleverna, känslan av att själv utvecklas genom interaktionen och den energi som uppstår när undervisningen fungerar väl, och är även en källa av inspiration för läraren. Där det tidigare avsnittet handlade om att finna mening i ett större tidsperspektiv, visar dessa exempel hur motivationen också väcks i själva ögonblicket – i mötet mellan lärare och elev(er), där känslan av autonomi, kompetens och samhörighet aktiveras i realtid.

8.1.3 Trygghetsskapare

Ansvarskänsla är ett brett och förankrat begrepp i musiklärarstudenternas reflektioner överlag, och det berör både den personliga och den yrkesmässiga dimensionen av läraryrket. Läraryrket kan därmed innebära mer än att undervisa i musik – att vara en stödperson och ibland en trygg vuxen i elevernas liv. Det handlar om att skapa en miljö där elever kan känna sig trygga, sedda och bekräftade, och där de kan utvecklas både musikaliskt och som unga människor. Att kunna bidra till elevernas progression, oavsett om det handlar om musikalisk färdighet eller personlig utveckling, beskrivs ofta som det som ger läraryrket dess djupaste värde.

Förmågan att möta en elev som en pedagogisk, närvarande och stödjande person kom till särskild användning för Linus (på liknande sätt: Vanessa) under en konkret situation under hans VFU. Han kände ett starkt ansvar för en elev som kämpade med ett svårt gitarrsolo, och genom att skapa ett lugnt och tryggt rum kunde han hjälpa henne att hantera sin rädsla och osäkerhet. I efterhand reflekterar han över hur denna erfarenhet förstärkte känslan av att verkligen ha gjort en insats – att ha varit betydelsefull i elevens lärande. Även för honom framstår lärarrollen inte enbart som en förmedlare av ämneskunskap, utan framför allt som en vägledare i en bredare bemärkelse, där emotionellt stöd och psykologisk trygghet är avgörande för lärandeprocessen:

> Det var en situation på den här VFU:n där en elev kämpade med att spela ett svårt gitarrsolo för att få betyget A i ensemble. Hon hade allt annat på A-nivå men låste sig på detta solo. Jag bad min handledare om att få 30 minuter med henne ensam, vilket jag fick. Vi träffades i ett enskilt rum där jag spelade in allting. När det bara var jag och hon, utan hela klassen och min handledare, kunde vi lugnt och metodiskt gå igenom vad som behövde spelas. Hon hade inte med sig något plektrum, så jag gav henne ett av mina dyrbara plektrum. Under lektionen skapade vi en trygg och avslappnad miljö för koncentration. Vi kom tillbaka till ensemblelokalen efter en paus, och när hon spelade med mitt plektrum, satte hon hela solot. Detta var ett ögonöppnande ögonblick för mig, dels för att jag kände att jag hade gjort något väldigt bra, men också för att jag kunde nå denna elev på ett meningsfullt sätt (Linus).

Linus reflektioner kring den specifika situationen med gitarrsolot belyser hans upplevda roll att han ”kunde nå denna elev”, en händelse som förstärkte både hans känsla av kompetens och autonomi. Han beskriver denna händelse med inlevelse och stolthet, och visar en medvetenhet om att undervisning inte enbart handlar om att förmedla teknisk kunskap, utan också om att förstå och stödja elevernas emotionella behov. Denna händelse framstår för Linus som ett särskilt ögonblick av insikt kring hans upplevda pedagogiska förmåga och där hans yrkesidentitet tolkningsvis tog ett stort steg framåt. I den meningsfulla interaktionen med eleven upptäcker Linus hur han också kan använda sin musikaliska bedömningsförmåga och pedagogik i ett samspel för att skapa varaktiga och betydelsefulla lärandeupplevelser.

Mark diskuterar i kontrast den balans som måste upprätthållas mellan lärarens emotionella engagemang och att ”pusha” elever för att de ska vidareutvecklas. Här beskrivs hur det pedagogiska arbetet förutsätter en balans mellan omsorg och krav, där lärarens egen inspiration och arbetsglädje blir en förutsättning för att skapa långsiktiga lärandesituationer. Detta belyser en ömsesidighet i relationen mellan lärare och elev, där båda parter utvecklas genom den gemensamma processen. Han resonerar kring hur lärarrollen också innebär att hjälpa eleverna att själva utforska sina egna gränser och potential, vilket han ser som en central del av sitt ansvar som pedagog:

> Ja, för mig finns det något fint i att typ fostra… eller att liksom hjälpa människor eller… för jag tänker lätt på motsatsen. Motsatsen är att man bara går igenom sitt tråkiga liv och inte försöker med någonting och inte anstränger sig och aldrig ser nåt, att liksom det finns en progression. Och för mig så har progression och liksom pushat sig själv och ligga i den här glöden som kan skapas varit typ… Ja, men det som på något sätt gör mig till människa eller känner sig verkligen vid liv där, och det är väl det som driver den och… Vi lär oss gitarr, men vi lär oss också hur vi lär oss och vi kan också… man blir ju formad på något sätt av det man har gjort… Sen så tycker inte jag att alla liksom går på gitarrlektion ska bli gitarrister, det är inte det som är målet, men det finns nåt mänskligt i det där som jag tycker

> det egentligen handlar om, men det handlar lite om det i alla fall. Det finns någonting mänskligt i den här musiken. Det finns någonting i ett så här jag önskar alla fick pusha sig själv och bara inse hur jävla kul och bra det kan vara för en själv (Mark).

Även Marks berättelse tydliggör att undervisning inte enbart handlar om att främja elevens utveckling – även om detta för honom också utgör en viktig drivkraft. Han lyfter samtidigt fram en annan viktig dimension av läraryrket: behovet av att som lärare själv känna inspiration, mening och engagemang i det dagliga arbetet. I hans perspektiv är undervisningen ett ömsesidigt utbyte, där lärarens välbefinnande inte bör ses som sekundärt eller underordnat elevens lärande. Snarare framstår det som en förutsättning för att undervisningen ska bli långsiktig och levande över tid. Marks reflektion belyser därmed vikten av att erkänna och värna om lärarens egen motivation, utveckling och arbetsglädje, snarare än att reducera yrkesrollen till en ensidigt elevcentrerad funktion.

Genom sitt sätt att resonera lyfter Mark ett behov av att locka fram ett mer helhetstäckande och kvalifikationsbetonat perspektiv på undervisning, där målet lär vara att – genom att ha en ”glöd” – forma individer som inte bara förstår musik eller ett instrument, utan också sig själva.

Micke betonar social trygghet i sin berättelse (på liknande sätt: Kalle, Sebastian, Camilla) att en lärare ibland kan vara den enda vuxna som ser och förstår eleven i ett kritiskt ögonblick, ofta utanför lektionstid, och att denna insikt skapar en djup känsla av ansvar. Det är just denna möjlighet att göra en varaktig skillnad som driver honom att ta sin pedagogroll på största allvar:

> Ibland kanske man är den personen i ens liv som gör skillnad för en person och den personen kanske kommer ihåg dig för resten av livet som personen som såg dig vid det tillfället eller… ja, när du behövde det, eller… kanske det man genom någonting som de kan ta med sig? (Micke).

Även Nina reflekterade, under sin stimulated recall-intervju, över hur undervisningssituationen inte bara omfattar musikaliska uppgifter. När hon såg sig själv på film noterade hon hur elever kan öppna upp om frågor som berör deras välbefinnande i stort, och att lärarrollen därmed även kan innefatta att skapa en miljö där elever känner sig trygga, sedda och förstådda:

> [O]m en elev har behov av en vuxen som är trygg, då ska man ha skapat så mycket förutsättningar som möjligt för att de ska kunna känna sig trygga. De behöver alltså inte komma med alla sina problem eller vad de tycker är jobbigt eller så. Men det ska finnas en möjlighet att få göra det (Nina).

I både Mickes och Ninas resonemang framträder en syn på läraryrket där känslan av att göra något meningsfullt, att kunna påverka och att bygga relationer fungerar som starka drivkrafter. Deras berättelser illustrerar hur ansvarskänslan inte bara är en yrkesmässig plikt, utan också en källa till inre motivation och tillfredsställelse, eftersom den knyts till upplevelsen av att bidra, utvecklas och samtidigt skapa meningsfulla band med andra. I detta kunde det finnas utrymme för en tolkning, i linje med 7.2.2 om målsättningar med lärarutbildningen, som pekar mot ett starkt engagemang för bildningsperspektivet; att en lärare växer även som människa. Läraryrket verkar ha en dimension om att utveckla de egenskaper som gör det möjligt att möta elever även som medmänniskor – lyhörda för de existentiella frågor och identitetssökanden som ofta aktualiseras under gymnasietiden. En sådan hållning förutsätter personlig mognad och förmåga till reflekterande närvaro i mötet med unga människor i en känslig utvecklingsfas.

Veronika, som själv haft något av en krokig utbildningsbana, tänker att hon som lärare kan vara lyhörd för elever som funderar på att avbryta sina studier, men samtidigt är hon mån om att hjälpa dem reflektera över sina beslut. Hon vill ”avdramatisera” valet att hoppa av, men hon betonar också att det kan vara viktigt att ”fortsätta lite till” innan man fattar ett slutgiltigt beslut. Hennes egen erfarenhet av sociala svårigheter på folkhögskolan ger henne en förståelse för att externa faktorer, snarare än själva utbildningen, kan ibland vara orsaken till att en elev vill hoppa av:

> Det är ju ganska bra om jag tänker på barnens eller elevens bästa, att ha gymnasiebetyg kan ju hjälpa att göra väldigt mycket… men alltså eller jag försöker […] att avdramatisera. Men absolut från situation till situation… Jag tycker inte att man ska hoppa [av] bara och inte ge upp. Jag har ju också funderat på att hoppa av den här utbildningen tusen gånger […] Att kunna prata om, alltså så här försöka reda ut… Ibland kan det vara av fel anledningar man vill hoppa av… alltså att man inte trivs eller att det är något i någon grupp som gör att man mår dåligt fast egentligen är innehållet någonting man vill (Veronika).

Veronikas reflektioner pekar mot en utvecklad yrkesidentitet där hon balanserar omsorg med ett pedagogiskt ansvar. Genom att ha gått igenom egna perioder av tvekan, tvivel och social inkompatibilitet ser hon det som sin uppgift att både ta elevernas känslor på allvar och samtidigt bidra med ett bredare perspektiv. Hon förespråkar inte ett passivt accepterande av avhopp, utan vill snarare möjliggöra en reflekterande process där eleven ges utrymme att urskilja om svårigheterna är tillfälliga eller strukturella, personliga eller pedagogiska.

Det ansvar Veronika beskriver är inte av det normativa slaget – att försöka få elever att ”stanna kvar till varje pris” – utan snarare ett ansvar som utgår från att stötta eleven i att förstå sina egna drivkrafter, begränsningar och behov. I Veronikas fall behöver ett

minskat utrymme för eget musicerande inte tolkas som att hennes (eller hennes elevs) musikaliska identitet försvagas. Evans och McPherson (2017) framhåller att identitetsutveckling snarare handlar om hur tidigare musikaliska erfarenheter omförhandlas och integreras i nya livssammanhang. Den musikaliska identiteten kan därför bestå även när den uttrycks genom andra former av musikalisk verksamhet, exempelvis undervisning, istället för ett omfattande eget utövande. Ett sådant perspektiv gör det möjligt att förstå Veronikas berättelse som en omorientering av den musikaliska identiteten snarare än ett avsteg från den.

Detta återspeglar också en *autonomistödjande* (*eng.* autonomy-supportive) kontext (Ryan & Deci, 2017), där lärarens roll är att lyssna aktivt, visa förståelse för elevens perspektiv och skapa utrymme för reflektion och egna val. I en sådan kontext undviker läraren att kontrollera eller styra eleven mot ett förutbestämt mål, och försöker istället skapa en miljö där det är legitimt att vara osäker, ifrågasätta och förändra sina planer. Veronikas egen utbildningsbakgrund fungerar här som en referenspunkt snarare än som mall – hon utgår från sina erfarenheter för att kunna relatera till elevernas situation, men låter inte dessa erfarenheter definiera hur andra bör agera. Hennes pedagogiska hållning lär präglas av öppenhet snarare än styrning.

Denna förståelse av lärarrollen som trygghetsskapare ligger nära det som Aspelin och Jonsson (2019) beskriver som relationskompetens. Enligt Aspelin och Jonsson (2019) omfattar lärarens professionella ansvar inte enbart ämneskunskaper och didaktiska färdigheter, utan också förmågan att etablera, utveckla och vid behov återupprätta relationer som präglas av tillit, respekt och ömsesidighet. Aspelin och Eklöf (2022) visar dessutom att denna kompetens ofta kommer till uttryck i korta och vardagliga klassrumssituationer, där läraren genom små handlingar och snabba bedömningar bidrar till att bevara elevens värdighet och skapa en trygg lärandemiljö. Även Rinne m.fl. (2025) visar att lärarstudenter uppfattar lärare–elevrelationen som grundläggande för läraryrket, samtidigt som Rinne m.fl. framhåller balansen mellan personliga egenskaper, såsom vänlighet och omsorg, och professionella egenskaper, såsom tydlighet, struktur och gränssättande, som en utmaning. I deras studie blir denna balans också betydelsefull för studenternas utveckling av en yrkesidentitet.

8.1.4 Summering

De föregående avsnitten (8.1.1–8.1.3) visar hur musiklärarstudenterna formulerar sin kommande yrkesroll utifrån delvis olika pedagogiska utgångspunkter, där både musikaliska och relationella dimensioner ges olika tyngd. Analysen visar att musiklärarstudenternas pedagogiska orienteringar tar sig uttryck i tre dimensioner. Den första, vägvisare, betonar läraren som en förebild och förmedlare av musikaliska

traditioner, där undervisningen ses som ett långsiktigt bidrag till elevernas utveckling och till musiklivets fortlevnad. Den andra dimensionen, kollaboratör, lyfter fram undervisning som en gemensam lärandeprocess där kunskap utvecklas genom dialog, samarbete och ömsesidigt utbyte mellan lärare och elever. Den tredje, ansvarsbärare, handlar om lärarens ansvar för att skapa en trygg undervisningsmiljö i och utanför klassrummet där både elevernas och den egna hälsan, inspirationen och välbefinnandet ges utrymme.
Samtidigt framträder dessa positioner inte helt som motsatser, utan som olika sätt att hantera undervisningens karaktär. Alla tre inriktningarna uttrycker musiklärarstudenternas passion för undervisning.

Det gemensamma med alla dessa orienteringar tycks vara deras fokus på lärarstudentens eget välmående och trivsel i undervisningssituationen. Det som förenar den andra gruppen (kollaboratör) är deras starka betoning på lärarens egen upplevelse av undervisningen, dess gemenskapsbyggande dimension, där relationen mellan lärare och elev präglas av närhet, ömsesidighet och ett mindre hierarkiskt förhållningssätt (jfr hur Bladh, 2002 problematiserar balansen mellan undervisning och musicerande). I deras sätt att tala om undervisning kunde det tolkas som en syn på lärarrollen som något mer jämlikt och situationsberoende, där gränsen mellan pedagog och elev är rörlig och beroende av sammanhanget.

Denna hållning står i tydlig kontrast till den första gruppens (8.1.1) mer linjära och generativt orienterade synsätt, där lärarrollen i större utsträckning förstås som en form av förebild inför nästa generation av musikutövare och lärare. De är medvetna om att gestalta läraryrket på ett sätt som signalerar ansvar och riktning – med målet att inspirera och förbereda eleverna för ett framtida yrkesliv inom musikens olika domäner.

Det handlar alltså inte om att ge upp egna ideal, utan om att integrera dem på ett sätt som upplevs autentiskt. Upplevelsen av kompetens stärks när de studerande får möjlighet att pröva sina färdigheter i autentiska undervisningssituationer under sin VFU, medan känslan av autonomi växer i takt med att de upplever valfrihet och handlingsutrymme i hur de utformar sin roll som lärare (liknande studie om egen planering av undervisning av Brändström & Wiklund, 1995; Virkkula, 2020). Samtidigt tycks samhörighet – med elever, kollegor eller en bredare yrkesgemenskap – vara kanske den viktigaste faktorn för att motivationen ska förbli långsiktig. Genom denna samhörighet formas inte bara en yrkesidentitet, utan också tolkningsvis en inre motivation att verka som musiklärare utifrån en personlig övertygelse som är samtidigt socialt förankrad.

I analysavsnittet 8.1.3 (om läraren som trygghetsskapare) visar dessa musiklärarstudenter en stark känsla för lärarrollen – inte endast som ämneskunniga förmedlare, utan som stödjande och vägledande vuxna med förmåga att bli nyckelpersoner i elevers personliga utveckling. Ansvarskänsla och relationskompetens

(Aspelin & Jonsson, 2019) kan tolkningsvis betraktas som viktiga egenskaper av yrkesidentiteten, där det kan handla om att förmedla kunskap, men också om att ta ansvar för elevernas välbefinnande och utveckling, både på ett akademiskt och socialt plan. Studenterna uppfattar sig själva som förebilder inom sina musikaliska områden, men deras engagemang sträcker sig längre än så. De vill att eleverna ska uppleva glädjen i att växa genom motstånd och inspiration, att finna styrka i att övervinna svårigheter, och att utveckla en förståelse för att progression och personlig utveckling ofta är mer betydelsefullt än att nå ett specifikt mål. Samtidigt uttrycker dessa lärarstudenter en mognad, en utvecklad autonomi och kompetens, i sitt lyssnande – en förmåga att uppfatta och förstå elevernas individuella livssituationer bortom de musikaliska ambitionerna (liknande beskrivning av Evans, 2015; jfr Fujimoto & Uesaka, 2025).

När lärarstudenterna beskriver sina erfarenheter av att vara stödpersoner framträder också tolkningsvis en förstärkning av deras egen känsla av att vara kapabla och självständiga pedagoger. Genom att kunna skapa trygghet, inge förtroende och samtidigt bidra till konkreta lärandeframsteg erfar de att deras egna val, insatser och förhållningssätt får direkt betydelse. Att uppleva sig som en avgörande resurs för någon annan blir därmed inte bara en bekräftelse på det egna kunnandet, utan också ett sätt att pröva och befästa sin autonomi i yrkesrollen. I dessa situationer förskjuts fokus från yttre krav till en djupare känsla av att kompetensen stämmer överens med personliga värderingar och mål (liknande hos MacIntyre et al., 2017; se även Hsu & Chi, 2022).

8.2 Tvekan och krav

Det kan finnas flera skäl till varför en musiklärarstudent kan känna tvekan inför sin framtida yrkesroll. Att samtidigt behöva behärska flera musikaliska ämnen, utveckla en säker metodisk repertoar och skapa en trygg lärmiljö kan upplevas som överväldigande. För några studenter kan detta leda till *prestationsångest* (8.2.1) eller känslan av att inte räcka till i undervisningssituationen, medan det för andra väcker tvekan och väcker frågor kring specifika *anställningskrav* (8.2.2).

Dessa två perspektiv – osäkerhet inför den egna pedagogiska förmågan och oro över arbetsmarknadens krav – belyser hur motivationen i detta skede formas i ett spänningsfält mellan yttre krav och inre ambitioner. Samtidigt kan denna tvekan också tyda på en del av lärarstudenternas utvecklingsprocess: genom reflektion, prövning och erfarenhet ges möjlighet att gradvis internalisera yrkesrollen och hitta en mer stabil förankring i den egna yrkesidentiteten.

8.2.1 Prestationsångest

Prestationsångest är en stor utmaning som många musiklärarstudenter kan stå inför, speciellt i gryningen av sin yrkeskarriär som lärare. Här aktualiseras framför allt frågan om upplevd inkompetens – känslan av att inte vara tillräckligt skicklig för att kunna möta elevernas behov på ett trovärdigt sätt. För Vanessa blir detta en fråga om ämneskunskap, för Micke, Camilla, Veronika, Filip, Linus och Anders snarare om metodik och förmågan att översätta sina kunskaper till undervisning och mottagande som är betydelsefull och begriplig för eleverna. I alla dessa fall framträder prestationsångesten som en påminnelse om att lärarrollen inte bara är ett intellektuellt uppdrag, utan även ett identitetsskapande projekt där självbilden ständigt utvecklas.

Av studenterna i denna grupp, brottas Vanessa tydligast med en känsla av otillräcklighet särskilt i sin roll som sånglärare, där prestationsångesten har delvis förflyttats från hennes egen sång till att analysera och instruera sina elever. Hennes reflektioner tyder på att det är särskilt den upplevda bristen på egen teknisk förmåga som leder till att hon inte kan möta elevernas behov på bästa sätt. Samtidigt visar hon en större självsäkerhet när det gäller ensembleundervisning, där hennes färdigheter att strukturera och leda repetitionerna ger henne en upplevelse av kontroll och säkerhet. Liknande tendenser syns hos Micke, som ställer sig frågande till hur han ska kunna översätta sina pedagogiska och musikteoretiska kunskaper till undervisning som är tillgänglig och engagerande.

> Kopplat till lärarbiten kan jag mer känna att ”gud jag borde vara bättre på det sångtekniska och att kunna analysera liksom sångelever och vad de gör och kunna ge bättre tips.” Då är det mer prestationsångest i det. Så det kanske bara har flyttat fokus från min egen sång till mer att analysera andras sång. Ja, det är väl det som är mitt problem… alltså mest på sånglektioner, för på ensemble känner jag nog mer säkerhet. Alltså, jag kan fortfarande ha prestationsångest, men där känner att jag kan det… alltså för där handlar ju mer om att så att styra upp ett rep och dela ut stämmor, och vem ska spela vad och finslipa det. Och då känner jag ändå att jag kan… så där har jag inte lika mycket prestationsångest (Vanessa).

> Jag tror att ovissheten av hur en… att man har massa kunskap som man sitter på, jag vet svaret, men hur kokar jag ner det så att jag kan lära ut till en till en person som aldrig har hört talas om de här musikteoretiska aspekterna, eller? Hur kommer jag dit? Jag har liksom ingen aning, jag har inga verktyg, känns det som. Jag försöker hela tiden. Jag gillar att liksom försöka på mina kompisar eller min flickvän med dem… de zoomar ut på en gång så jag bara ”OK, om inte de är intresserade kommer de här eleverna vara intresserade?” (Micke).

Både Vanessas och Mickes självreflektioner kan tolkas delvis som en känsla av brist på kompetens, där de kräver av sig själv att ha mera färdigheter i de musikaliska

ämneskunskaperna än de i nuläget har. Men samtidigt pekar deras förmåga att reflektera om detta på en medvetenhet om att kunskaperna och kvalifikationerna kan förbättras genom fortsatt utbildning och praktisk erfarenhet efter erhållen musiklärarexamen, vilket antyder att de ser sitt nuvarande tillstånd som ett steg i en längre utvecklingsprocess där självtvivel kan övervinnas genom lärande och erfarenhet.

Denna växling mellan tvivel och tillfällig självsäkerhet, som Micke visade i sin rytmikundervisning under VFU, belyser en viktig aspekt av läraryrket – att det inte alltid handlar om att ha alla svar tillhanda, utan om att kunna förmedla kunskap på ett sätt som når eleverna där de är just för tillfället. Mickes insikt om sina svårigheter att ”koka ner” sin kunskap till något begripligt visar på lärarens verkliga utmaning: att kunna i olika situationer anpassa och verbalisera undervisningen efter elevens förståelse och intresse.

Men en osäkerhet inför undervisningssituationen kan uppstå även hos den som känner sig trygg i sin ämneskunskap. Detta exemplifieras i Camillas reflektioner under sin stimulated recall – då hon såg sig själv undervisa på film – där hon funderar över sina pedagogiska val och deras effekt på eleverna (på liknande sätt hos Veronika, Filip, Anders som alla tycks vara mer angelägna om att deras lektionsplanering fungerar inför eleverna):

> Ja, jag tror att jag försöker self-evaluate eller så här… ”tror de att det är intressant? Är det kul? Lär de sig någonting?” Eller du kan försöka läsa av hur de… ja när [de tänker att] ”jag vill inte lära mig det där”. Jag sitter bara ner försök[er] säga OK, men jag ska nog byta moment nu (Camilla).

Camilla ger uttryck för en osäkerhet om hur undervisningen tas emot av eleverna. Hennes självvärdering kretsar kring frågor om engagemang och lärande, vilket tyder på en medvetenhet om undervisningens relationella och kommunikativa dimension. Samtidigt blir det tydligt att hon upplever en slags press: att undervisningen inte bara ska vara meningsfull, utan också bör upplevas som ”kul” och ”intressant” för att anses legitim. Detta antyder en viss balansering mellan lärarrollen, läroplanen och elevens förväntade upplevelse.

I slutändan speglar särskilt Vanessas och Mickes men även Camillas upplevelser den osäkra väg som många kommande lärare kan uppleva och går igenom, där lärande och utveckling sker i takt med att de navigerar sitt eget förhållande till sin undervisning. Prestationsångest i detta sammanhang kan förstås som en reaktion på upplevd exponering och bedömning, där både musicerande och undervisning aktiverar liknande former av oro, självtvivel och kroppslig anspänning (Blair & van der Sluis, 2022; Ryan et al., 2026). För Vanessa, Micke och Camilla innebär detta att klassrummet i vissa avseenden fungerar som en scen, där kravet att framstå som kompetent inför andra blir en central del av erfarenheten.

Samtidigt kan deras reflektioner i sig utgöra ett uttryck för professionell mognad. Förmågan att identifiera och formulera sina svårigheter tycks fungera som ett steg mot att tillfredsställa behovet av kompetens, och på sikt också stärka den inre motivationen för att undervisa. Mickes och Camillas försök att förstå hur de kan göra kunskap tillgänglig för olika typer av elever, liksom Vanessas insikt om vad som krävs för att själv känna sig trygg i en specifik undervisningssituation, tyder på att de inte bara ser sitt nuvarande tillstånd som statiskt, utan som en del av en dynamisk utveckling. På så vis blir prestationsångest inte enbart ett hinder, utan tolkningsvis en katalysator i den pågående processen att utveckla en läraridentitet.

8.2.2 Anställningskrav

En annan form av tvekan handlar inte om den omedelbara undervisningssituationen, utan om de långsiktiga villkoren för ett framtida yrkesliv. Här är det främst autonomibehovet som står i centrum: önskan att kunna påverka sin yrkesmässiga riktning och att finna en tjänst där både musikaliska och pedagogiska ideal kan förenas. Denna typ av tvekan uttrycks ofta som specifika förväntningar eller krav på vilken typ av anställning som är acceptabel – krav som å ena sidan kan ge tydlig riktning, men å andra sidan också skapa osäkerhet om dessa villkor inte går att uppfylla i praktiken. Osäkerheten blir därför inte enbart ett hinder, utan också en indikator på studentens strävan efter ett yrkesliv som upplevs som personligt relevant, meningsfullt och långsiktigt.

Ninas tveksamhet inför en karriär som lärare bottnar i en tydlig uppsättning krav och förväntningar på vilken typ av tjänst hon vill ha (på liknande sätt: Mark, Kalle, Christofer, Antonia, i mindre grad Sebastian). Hon är mycket specifik i sina preferenser och ser sig själv arbeta främst inom gymnasieskolan, kulturskolan eller på en folkhögskola. Hon strävar efter att kunna kombinera sitt professionella musikliv med pedagogik på ett meningsfullt sätt. Denna tydlighet i vad hon vill uppnå som lärare är samtidigt en källa till osäkerhet, då hon är medveten om att möjligheterna att få en sådan tjänst kan vara begränsade. För Nina handlar läraryrket inte bara om att undervisa, utan också om att göra det i en miljö där hon känner att hennes egna musikaliska intressen kan blomstra och sammanflätas:

> Jag tror att om jag ska ha en lärartjänst efter det här så är de [kraven] väldigt specifika och så funkar liksom inte jobbvärlden. Jag har liksom krav själv på saker [som] jag vill ha i en tjänst och om inte jag hittar den tjänsten så kommer jag göra något annat. Det är liksom min känsla (Nina).

Nina speglar på en något komplicerad attityd till lärarrollen och en framtida lärartjänst. Samtidigt antyder hennes tankar en vilja att söka sig till andra karriärvägar om förutsättningarna för att bli en lärare som även gynnar hennes krav och välmående. På det sättet har Nina en pragmatisk men krävande syn på sitt yrkesliv. I intervjun med Nina framstår det att ambitionerna kring att bli lärare är starkt underordnad hennes egna musicerande, och detta präglar hennes syn på de krav hon ställer på sin framtida anställning.

Nina ger också uttryck i ett annat sammanhang för en annan typ av tvekan, där hon inte är helt övertygad om att läraryrket är verkligen rätt för henne på lång sikt. Hon känner att även om det känns som rätt väg just nu, är hon inte säker på att det kommer att vara det i framtiden. Alltiallo uttrycker Nina också om sitt karriärval som musiklärarstudent på högskolan att det var ”*en* rätt väg” men inte nödvändigtvis den rätta vägen.

Samtidigt kan den osäkerhet hon uttrycker kring möjligheterna att finna en sådan tjänst ses som ett upplevt hot mot detta behov. Att inte kunna styra över vilken typ av arbete som faktiskt erbjuds kan innebära en potentiell frustration av autonomibehovet. Det är också möjligt att hennes tvekan inför läraryrket i stort hänger samman med en osäkerhet kring upplevd kompetens – inte nödvändigtvis i bemärkelsen att hon saknar musikalisk eller ens pedagogisk förmåga, utan snarare i bemärkelsen att hon inte ser sig själv som fullt hemma i lärarrollen. Hennes uttalande om att det känns som ”*en* rätt väg” kan tolkas som ett uttryck för att hon befinner sig i ett identitetsmässigt mellanläge, där känslan av självvalda mål inte är stabilt förankrad.

Linus delar en tvärt motsatt bild av sin vision om en framtida anställning. För honom handlar det om att inte vilja vara arbetslös:

> Efter det här året? Jag hoppas på att... ja så fort jag har tagit examen att jag har jobb fixat. Det är ju min… jag kanske inte vill säga oro, men det är ju en sak som jag tänker på att jag vill helst inte gå så lång tid arbetslös (Linus)

Linus formulerar inga motsvarande krav på innehållet i en framtida tjänst, utan riktar i stället sin uppmärksamhet mot själva möjligheten att få arbete. Till skillnad från Nina framstår inte anställningens karaktär som avgörande, utan snarare dess existens. Detta kan tolkas som en mer öppen och situationsanpassad hållning till yrkeslivet, där flexibilitet prioriteras framför specificitet. För Linus kan detta synsätt också innebära en omorientering där trygghet och etablering på arbetsmarknaden ges företräde framför möjligheten att forma arbetets innehåll i detalj. Linus tycks därmed i mindre utsträckning villkora sitt inträde i yrket, vilket minskar risken för besvikelse men samtidigt eventuellt också begränsar utrymmet för att realisera mer specifika musikaliska och pedagogiska ambitioner.

I kontrast till Nina, vars tydliga krav både fungerar som riktning och potentiellt hinder, framstår Linus hållning som mer pragmatisk i bemärkelsen att den anpassar sig till de faktiska villkor som arbetsmarknaden erbjuder. Där Nina riskerar att avstå från yrket om rätt förutsättningar inte uppstår, tycks Linus i högre grad vara beredd att träda in i lärarrollen oavsett kontext. Detta synliggör två olika sätt att hantera samma ett läge (”kläm”) mellan önskan om ett meningsfullt och självvalt yrkesliv och behovet av ekonomisk och social etablering. Där Nina försöker forma yrket efter sina egna villkor, formar Linus snarare sina förväntningar efter yrkets givna ramar.

8.2.3 Summering

Dessa reflektioner visar att tvekan inför lärarrollen är ett ämne i samband med, och eventuellt som en följd av, verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Tvekan tar sig uttryck i form av självreflexiva frågor kring den egna förmågan, upplevelser av otillräcklighet och osäkerhet inför det ansvar som läraryrket innebär. För några av de intervjuade musiklärarstudenterna handlar det inte nödvändigtvis om ett direkt ifrågasättande av yrkesvalet som sådant, utan snarare om en pågående fas där självbilden som lärare ännu inte är fullt integrerad (jfr Tucker, 2020).

Osäkerheten kan därmed förstås som en del i en naturlig mognadsprocess där lärarstudenten försöker hitta ett eget sätt att undervisa, utveckla sin didaktiska fingertoppskänsla och samtidigt hantera känslor av prestationstvång och bristande förberedelse. Det är i detta balanserande gränsland (”kläm”), mellan å ena sidan ideal (”passion”) och å andra sidan samhällets krav (”pragmatism”) (se även Bouij, 1998; diskussion om ett närliggande ämne i 9.2.4) där yrkesidentiteten formas och där lärarrollen förhandlas fram i relation till både inre och yttre förväntningar.

När prestationsångest och anställningskrav ställs bredvid varandra kan två olika men relaterade former av osäkerhet identifieras. Prestationsångesten är situerad i undervisningen och handlar om att leva upp till förväntningar i stunden, medan anställningskraven uttrycker en mer övergripande orientering mot vilka villkor som gör yrkesutövningen acceptabel på längre sikt. I det första fallet står kompetens i centrum, i det andra autonomi. Samtidigt påverkar dessa dimensioner varandra: upplevelser av otillräcklighet i undervisningen kan förstärka osäkerheten inför att ta en anställning, medan höga krav på framtida tjänster kan göra steget in i yrket mer osäkert.

Sammantaget visar empirin att dessa faktorer kan fungera som en struktur för hur studenterna positionerar sig i relation till läraryrket. Det är i denna orientering – där kravet att prestera möter kravet att acceptera eller formulera villkor för sin framtida anställning – som yrkesidentiteten tar form.

8.3 Prioriteringar

Under den första intervjuomgången, som i stora delar redovisades i kapitel 6, framträdde musicerande som en tydligt identitetsskapande aktivitet för musiklärarstudenterna. Detta gällde även i de fall där studenterna inte strävade efter att verka som utövande musiker i en offentlig eller professionell kontext. Samtidigt relaterades detta till föreställningar om yrkets villkor, där lärarlegitimationen framstod som en nödvändig förutsättning för ekonomisk stabilitet (se 7.2.1).

Mot denna bakgrund ville jag formulera en mer preciserad fråga i den andra intervjuomgången: hur studenterna positionerar sig mellan att förverkliga sina drömmar och att säkra sin försörjning. Jag ville dock inte precisera vad ”drömmar” innebär. Svaren kom därmed att omformulera frågeställningen. Snarare än att beskriva en motsättning mellan ideal och ekonomi (att fritt musicera och en fast anställning som musiklärare), tolkade flera studenter frågan i termer av arbetsvillkor: valet stod inte mellan att “följa sina drömmar” eller att “tjäna pengar”, utan mellan olika typer av arbetsliv – ett mer krävande arbete med högre ersättning eller ett arbete som upplevs som meningsfullt i en trivsam arbetsmiljö, även om det innebär lägre lön. Därmed förskjuts fokus från ett val mellan två separata mål till en avvägning inom ramen för hur ett framtida yrkesliv som musiklärare kan organiseras.

Den första inriktningen, som tydligast representeras av Camilla, men i viss utsträckning även av Filip och Sebastian, präglas av ett fokus på *Ekonomisk trygghet* (8.3.1). Här ges behovet av en stabil inkomst och säkerhet i arbetslivet en framträdande roll, medan musikaliska intressen eller en inspirerande undervisningsmiljö blir mer underordnade.

Den andra inriktningen, en *Inspirerande arbetsmiljö* (8.3.2), som representeras av samtliga övriga informanter, bygger istället på strävan efter en inspirerande och stimulerande arbetsmiljö. Här upplevs trivsel, utveckling och känslan av samhörighet med elever och kollegor som drivande faktorer, medan en högre ekonomisk ersättning tilldelas en mer sekundär roll.

8.3.1 Ekonomisk trygghet

I samtalen om framtidsplaner framträder ekonomisk trygghet som central för Camilla. Samtidigt måste det sägas att detta är något som de flesta musiklärarstudenter tar upp spontant utan att jag behöver fråga. Camilla är dock tydligast av alla informanter med att hennes främsta prioritet är att hitta ett välbetalt jobb som gör det möjligt för henne att köpa en egen bostad och därmed lämna sitt studentboende. Även om hon skulle föredra att undervisa i sitt huvudinstrument, är hon beredd att ta en tjänst som

musiklärare på grundskolan om det innebär att hon kan uppnå sina ekonomiska mål. Camilla är medveten om att hon kanske måste kompromissa med sina passioner för att först säkra en stabil ekonomisk grund innan hon kan fokusera på mer inspirerande arbetsuppgifter (på liknande sätt: Filip som vill ”tjäna pengar efter flera år av studiestöd”):

> Bara för att det är en sådan här sits i samhället så vill jag gå in och jobba och få pengar först för att jag kan först köpa en lägenhet och sen… det är i alla fall min största plan just nu. Den är lite kort- och långsiktig, men jag tänkte mer kort eftersom jag måste ut ur mitt studentrum ganska snart. Jag får inte bo kvar där längre än 6 år och då är det ett år exakt efter mina studier är klara. Tänker jag… okej om jag inte vill hamna på gatan så måste jag ha ett jobb som betalar väl, så att jag kan få [en] kontantinsats och köpa lägenhet och så kan jag vara säker på det i alla fall. Så det är det jag tänker så där framöver direkt efter [högskolan](Camilla).

Camillas inställning till sin framtida karriär präglas av ett starkt pragmatiskt förhållningssätt, där ekonomisk säkerhet och praktiska överväganden spelar en primär roll. För henne är det avgörande att snabbt hitta ett arbete som ger tillräcklig inkomst för att kunna köpa en egen bostad. Camilla visar flexibilitet och en realistisk syn gentemot kraven på arbetsmarknaden, där hon inser att hennes ideala arbetsuppgifter kanske inte är tillgängliga direkt efter examen, och att hon därför måste anpassa sig till de möjligheter som finns för att bygga en stabil grund. Camillas styr medvetet sin karriär i en riktning som först och främst erbjuder säkerhet och trygghet, för att senare kunna utforska mer meningsfulla och passionerade yrkesvägar.

Sebastian uttrycker en önskan att arbeta på en kulturskola eller gymnasium, men är samtidigt medveten om att dessa tjänster kanske inte alltid erbjuder den ekonomiska trygghet han eftersträvar. För Sebastian är det viktigt att hitta en balans:

> [MP: Hur placerar du dig i den den här om man tänker på att tjäna pengar och få en trygg anställning gentemot att följa dina drömmar?] Någonstans i mitten… ja… någonstans där man kan i mitten av de båda, så jag är inte åt så något specifikt håll… (Sebastian).

Sebastian uttrycker en stark önskan att fortsätta arbeta med sin musikaliska verksamhet på egna villkor, helst genom att undervisa på en kulturskola eller gymnasium, då han kan kombinera sitt musikutövande med pedagogiskt arbete. Sebastian försöker här hitta en medelväg, där han kan fortsätta med sina musikprojekt vid sidan av en lärartjänst. Han berättar att han inte vill ge upp sina kreativa ambitioner, men han inser också att den ekonomiska tryggheten i en fast anställning är svår att ignorera. Hans strävan efter balans innebär att han försöker finna ett yrkesliv där båda aspekterna – konstnärligt

skapande (passion) och ekonomisk säkerhet (pragmatism) – får plats, även om han är medveten om att detta kan vara en utmaning att upprätthålla i verkligheten.

Den medvetenhet Sebastian har om de ekonomiska realiteterna påverkar i hög grad hans framtida yrkesval. Han förstår att en fast tjänst, med all trygghet och stabilitet, kan innebära en viss uppoffring av tid och energi som annars skulle kunna ägnas åt sin egen musik. Trots detta är han fast besluten att söka en balans som tillåter honom att både arbeta med musik och samtidigt säkra sin ekonomiska framtid. Denna inställning speglar en realistisk syn på de kompromisser som krävs för att uppnå både trygghet och kreativ tillfredsställelse efter en längre tid av studier och i gryningen av en yrkeskarriär.

Detta fokus på ekonomisk trygghet kan ses som ett tecken på den verklighet som väntar nyutexaminerade musiklärare i Sverige. Även om många av informanterna överlag uttrycker en vilja att fortsätta med sitt konstnärligt offentliga skapande vid sidan av, visar dessa många informanters resonemang att en fast anställning inom musikundervisning ofta ses som en mer realistisk, trygg och långsiktig väg att ta direkt efter examen. Den konstnärliga friheten eller att bygga ett frilansliv får i många fall stå tillbaka till förmån för ekonomisk stabilitet, åtminstone så som studenternas tankar och planer framträder inför den första fasen av karriären.

Camillas, Filips och delvis Sebastians fokus på ekonomisk trygghet kan förstås som en yttre motivation som ändå bär på några inneboende inre dimensioner. Deras strävan efter en stabil inkomst och boendesituation handlar inte bara om materiell överlevnad utan mer om att skapa förutsättningar för autonomi och därmed upplevd kontroll över sin framtid. I Camillas fall är behovet av autonomi särskilt påtagligt – hennes plan att snabbt få ett välbetalt arbete är kopplad till en önskan att lämna studentlivet och själv kunna forma sitt vuxenliv. Att uppnå ekonomisk självständighet blir därmed ett sätt att tillgodose behovet av att styra över sina egna val, även om det innebär tillfälliga avsteg från hennes personliga passioner. På liknande sätt uttrycker Filip en vilja att kunna göra medvetna livsval utan att vara lika beroende av tillfälliga inkomster eller fortsatt studieskuldsättning, vilket också pekar mot ett grundläggande behov av självständighet.

Samtidigt väcker särskilt Camillas och Filips resonemang frågor om hur inre och yttre motivation samverkar över en längre tid. Enligt SDT riskerar ett ensidigt fokus på yttre belöningar – som lön eller anställningstrygghet – att undergräva upplevelsen av inre motivation (se kritik till denna hållning i 3.2.6) om dessa inte samtidigt knyts till behovet av upplevd kompetens och meningsfullhet. Camilla antyder att mer stimulerande arbetsuppgifter är något hon hoppas kunna återvända till i framtiden, vilket tyder på att hennes nuvarande strategi är pragmatisk snarare än värdestyrd. Filips något ambivalenta beskrivningar mellan trygghet och kreativitet kan i sin tur förstås som ett försök att balansera behovet av kompetens – att få använda och utveckla sina musikaliska färdigheter – med kravet att skapa en långsiktigt hållbar livssituation. Både Camillas och Filips berättelser illustrerar hur nyexaminerade lärare strävar efter att

navigera mellan inre och yttre drivkrafter i en övergångsfas där trygghet ofta får företräde, men där de grundläggande psykologiska behoven ändå fortsätter att påverka deras beslut och långsiktiga mål. Ur denna synvinkel står Sebastian på en stabilare grund, eftersom han – tillsammans med ekonomisk trygghet – vill fortsätta med konstnärliga (och offentliga) aktiviteter.

För dessa studenter är det avgörande att tillfredsställa grundläggande behov kopplade till trygghet, vilket också gör att de i högre grad förhåller sig till yrkesvalet utifrån yttre regleringar. Samtidigt innebär detta inte att de saknar passion för musik, utan snarare att den passionen får träda tillbaka för att andra behov ska kunna tillgodoses, åtminstone under de första åren i yrket. Sebastian balanserar här i en mellanposition, där både den ekonomiska säkerheten och en meningsfull undervisningsmiljö tillskrivs betydelse.

Sammantaget illustrerar dessa reflektioner hur ekonomisk trygghet kan påverka och i vissa fall dominera ett karriärbeslut. Medan passionen för musik och undervisning är stark, är den ekonomiska verkligheten en kraftfull faktor som kan tvinga till pragmatiska val. Detta visar på hur man navigerar mellan sina drömmar (passion) och de krav som ställs av vuxenlivet och samhället (pragmatism), där säkerhet och stabilitet ibland måste prioriteras framför kreativa ambitioner.

8.3.2 Inspirerande arbetsmiljö

Frågan om balansen mellan ekonomisk trygghet och trivsel i yrket har redan konstaterats som två viktiga faktorer för tre musiklärarstudenter. I detta avsnitt utforskas hur ett flertal lärarstudenter prioriterar det tyngre vägande behovet av de passioner, som redovisats i kapitel 6, där de känner sig motiverade. Diskussionerna belyser hur ekonomiska överväganden påverkar deras val av balansering mellan en musikundervisning och deras passioner för musikskapande.

Mark, Christofer och Kalle visar tydligt sådana ambitioner, att skapa egen musik och ser detta som en viktig del av sina liv, något de inte kan tänka sig vara utan (liknande förhållningssätt hos Veronika, Nina, Micke, Linus och Christofer). Till detta behov hör deras medvetenhet om att en heltidslärartjänst kan ta för mycket tid från deras egen musikaliska verksamhet. Istället ser de framför sig en deltidstjänst som ger dem tid att arbeta med sin musik vid sidan av:

> I mitt huvud så tänker jag att jag ska verkligen försöka att inte ta en heltidstjänst för att jag vill ha tid att skapa musik och ja… jag har gjort lite grejer nu på senaste, liksom TV-musik och sådär […] Min dröm är att frilansa lite grann som musikproducent, låtskrivare och även arbeta på kanske gymnasium eller folkhögskola eller något sånt där, men om det blir av det får vi se (Mark).

> Förhoppningsvis så får jag kombinera att spela och att jobba som lärare, men det kräver ju också att man får ett lärarjobb. Och det kräver att jag får spela musik och det vet jag om att det får man inte alltid göra […] och sen jobba kanske 50–60% som pedagog, eller lärare ska jag säga. […] Så då känns det ganska tryggt att ha den här utbildningen, om man skulle behöva jobba lite mer under en period, men mitt mål är i alla fall att jag ska kunna göra det. (Christofer).

> Jag tänker så här att det är otroligt mycket mer värt att ha en miljö som ger mig någonting just för att också att jag kan kombinera det med frilansdelen… som gör att det kommer inte vara ett problem och så länge jag får en fast lön som täcker mina kostnader, och som jag kan leva på så är det en ickefråga […] jag ser jättemycket fram emot att kunna kombinera den där två att jobba med podd till exempel och skriv fortsätta, skriva film och seriemusik… Men det vet man ju inte. Det är ju väldigt osäkert. […] Men det viktigaste för mig fortfarande är ju att lära ut musik på det sättet jag känner att det är viktigt. Det är fortfarande en sån där ”wow det vill jag göra” (Kalle).

Medan Mark och Christofer i första hand föredrar att satsa på sin egen musikaliska verksamhet och ser undervisningsyrket som ett sätt att ekonomiskt möjliggöra detta (jfr Nina i delarna 8.1.2 och 8.1.3), placerar Kalle undervisningen som sitt huvudsakliga yrkesmål. För Kalle är det dock inte fråga om att undervisa för att kunna musicera. Hans prioritering visar en tydlig ambition att utvecklas främst som lärare och att hitta arbetsglädje i den pedagogiska vardagen, vilket i sig inte exkluderar Mark och Christofer från denna glädje. Det innebär dock inte heller att Kalle har lämnat sina musikaliska intressen bakom sig, utan snarare att han väver in dem i ett yrkesliv där mötet med elever och kollegor är centralt. Kalle framstår därmed som en lärarstudent vars motivation ligger nära det pedagogiska uppdragets kärna.

Att Mark, Christofer och Kalle reflekterar så tydligt kring hur (det jag kallat för) passion och pragmatism ska balanseras vittnar om en medvetenhet om den framtid som väntar. Undervisningen kan i dessa fall fortfarande vara stimulerande och tillfredsställande, men drivs då av andra former av motivation än det konstnärliga skapandets frihet. I intervjuerna framträder detta inte som en motsättning, utan som ett spektrum där olika individer positionerar sig utifrån sina personliga mål, ideal och livsomständigheter.

Kalle uttrycker också i ett annat sammanhang ett etiskt dilemma där han ställer sig frågan var han faktiskt behövs mest och i motsats vad som är rätt för honom själv. Detta visar att Kalles karriärval inte enbart påverkar hans egen upplevda tillfredsställelse, utan också hur hans kunskaper gynnar hans elever, enligt hans egen bedömning. Han reflekterar över möjligheten att förändra sin situation över tid och är öppen för att efter några år kanske byta arbetsplats om andra behov uppstår. Kalles resonemang visar också

ett ”kläm” mellan passion och pragmatism – han vill ha ett meningsfullt arbete men är också medveten om vikten av att bli rättvist kompenserad för sina insatser.

Antonias reflektion visar en lite annorlunda synvinkel kring sin framtid inom musikaliskt och pedagogiskt arbete. Trots att den också präglas av en stark medvetenhet om balans mellan hennes personliga och yrkesmässiga mål, är hennes prioriteringar som småbarnsförälder och frilansmusiker förankrade både i familjelivets krav och i behovet av att upprätthålla en ekonomiskt hållbart musicerande. Antonia betonar vikten av att se musicerandet även som ett yrke – inte endast som en passion – där hon alltid kräver ersättning för sitt arbete, samtidigt som hennes dröm sträcker sig bortom endast en karriär inom musik – den innefattar en kombination av att arbeta både pedagogiskt och musikaliskt:

> Jag har ju barn och vi vill flytta lite större, så att vi åtminstone har ett rum till till henne när hon blir lite större. Det är inte jättebråttom… Men samtidigt tycker jag det är viktigt att liksom dra in pengar jag… jag ska ju… i alla mina band så, jag… till exempel spelar aldrig gratis någonstans, jag kräver alltid betalt… och är hård med det för att det är ett jobb. Och för att man ska kunna leva på det, sen behöver inte jag… Jag behöver inga 80–90000 [kronor i 2024-års värde] i månaden. Det har jag inget behov av. Jag behöver kunna betala mina räkningar och mat och sånt där. Så att jag skulle nog, och jag skulle nog inte ge upp så att säga att jag fick… här… ”du ska spela den här jättecoola grejen och turnera i hela världen och bla bla bla”. Om det nu skulle vara drömmen, det är inte drömmen heller… Det är svårt. Vad är en dröm då? Nej, men mina drömmar är ju att kunna både arbeta pedagogiskt och frilansa och lira. Det är det som är drömmen (Antonia).

Antonias resonemang visar på en realistisk och pragmatisk inställning till sin karriär som hon redan bedriver. Hennes tydliga hållning att ”aldrig spela gratis” och alltid se musicerandet som ett yrke understryker vikten av ekonomisk trygghet för henne och hennes familj. Detta står i kontrast till de idealiserade föreställningar om det professionella musikerlivet som ibland framställs, där passionen för musiken övergår i självuppoffring. För Antonia är det viktigt att kunna försörja sig genom sitt musicerande, men samtidigt utan att sträva efter någon överdriven materiell framgång; hennes mål är snarare att kunna leva ett stabilt liv och säkerställa familjens behov, som exempelvis att ha tillräckligt med utrymme i sin bostad för sitt barn.

Hos Mark, Christofer och Antonia är behovet av konstnärlig autonomi särskilt tydligt – deras egen musikaliska verksamhet erbjuder dem en känsla av självbestämmande och kreativ frihet. En anställning inom undervisning accepteras främst som ett nödvändigt medel för att bevara denna frihet på längre sikt. Hos Kalle däremot tycks behovet av samhörighet väga tyngre. Han finner särskild motivation i att utvecklas som pedagog och att bli en del av ett kollegialt sammanhang där hans musikaliska färdigheter kan

användas i relation till andra. Det som förenar dessa tre studenter är känslan och behovet av kompetens, både i sitt eget musicerande och i undervisningen.

Dessa olika sätt att organisera sitt framtida yrkesliv visar hur studenternas motivation formas i samspelet mellan inre drivkrafter och yttre omständigheter. När undervisningen ses som ett sammanhang där egna färdigheter får betydelse i relation till elevernas lärande, kan också yttre krav integreras med den inre motivationen. Det är detta som tycks ske i Kalles och Antonias fall, där arbetet som lärare upplevs som en möjlighet att leva i linje med egna värderingar. Hos Mark och Christofer kvarstår däremot en viss distans till läraryrket som mål i sig, vilket visar hur motivationens källa och karaktär kan skifta beroende på vilka behov man upplever som mest centrala.

Dessa studenter uttrycker samtidigt en vilja att bevara sina kreativa passioner genom fortsatt musikaliskt utövande – antingen vid sidan av läraryrket eller som en integrerad del av det. I deras berättelser framträder framför allt hur motivationen växer ur tillfredsställelsen av att kombinera arbetets sociala och kreativa dimensioner med personlig utveckling, snarare än enbart ur de yttre belöningar som yrket kan ge.

8.3.3 Summering

Studenternas reflektioner kring drömmar och ekonomi (8.3.1 och 8.3.2) visar hur yrkesvalet formas mellan inre drivkrafter och yttre villkor (se liknande beskrivning av Blanco-Novoa et al., 2023; se även Evans, 2015; Hsu & Chi, 2022; deCharms, 1968; Amabile et al., 1976). För några lärarstudenter blir den ekonomiska tryggheten det mest akuta behovet att tillgodose, medan de flesta lägger tonvikten på att bevara passionen för musikskapande och undervisning. Dessa båda inriktningar representerar dock inte oförenliga poler, utan snarare olika strategier för att balansera livssituation, arbetsmarknad och personliga ideal.

I den första inriktningen framträder pragmatismen – ett behov av stabilitet och kontroll – över framtiden. Här blir ekonomisk trygghet en förutsättning för att kunna leva självständigt och planera långsiktigt. Drivkrafterna kan därför beskrivas som starkt kopplade till yttre motivationsfaktorer, men de fungerar samtidigt som medel för att tillfredsställa grundläggande psykologiska behov – exempelvis att skapa autonomi genom ekonomiskt oberoende eller att bygga en känsla av kompetens i att kunna hantera vuxenlivets krav.

I den andra inriktningen är det snarare passion – en arbetsglädje, kreativitet och samhörighet – som står i centrum (se liknande hos MacIntyre et al., 2017). Här upplevs läraryrket som en plattform där musikaliska färdigheter kan kombineras med pedagogiska ambitioner, och där den inre tillfredsställelsen av att arbeta i en stimulerande miljö uppväger det faktum att ekonomin inte alltid är optimal. I denna

grupp är behovet av autonomi knutet till musikalisk verksamhet på egna villkor, samtidigt som kompetens och samhörighet blir avgörande för motivationen.

Tillsammans visar dessa två inriktningar hur olika dimensioner av motivation kan samspela i musiklärarstudenternas framtidsval. Medan några få orienterar sig mot yttre mål och en tydlig prioritering av trygghet, finner de flesta främst drivkraften i den inre tillfredsställelsen av att arbeta i en stimulerande miljö. I båda fallen blir dock balansen (”klämmet”) mellan passion och pragmatism central, där frågan inte bara handlar om att välja mellan ekonomisk stabilitet och självförverkligande, utan om att i praktiken integrera båda dessa aspekter i ett långsiktigt yrkesliv.

Sammantaget visar dessa två vägar hur musiklärarstudenter förenar faktorer av passion och pragmatism i sina framtidsval. Ekonomisk trygghet och musikalisk verksamhet framträder inte som ömsesidigt uteslutande mål, utan som delar av en pågående förhandling där motivationen formas och omformas i takt med att studenterna söker ett yrkesliv som är både långsiktigt och meningsfullt.

9. SPEGLINGAR OCH TOLKNINGAR

Efter presentationen av analyserna från denna studie av musiklärarstudenternas identitetsutveckling och deras musikaliska, utbildningsmässiga och yrkesrelaterade upplevelser, är det nu dags att sätta dessa analyser i ett bredare sammanhang. Detta kapitel sammanfattar och diskuterar över de centrala punkterna från analyskapitlen (6–8).

Kapitlet introduceras med reflektioner av varje analyskapitel 6–8 (i delarna 9.1.1–9.1.3) samt presenterar en jämförelse av några teman med den tidigare forskningen och deras tidsmässiga aktualitet, i ljuset av empirin i denna studie (9.1.4). Kapitlet belyser vidare (9.2) hur de strategier som studenterna använder för att navigera mellan sina roller inte bara påverkar deras självförtroende som lärare, utan även hur de motiveras i processen mot att utveckla en integrerad yrkesidentitet. Här besvarar jag även studiens övergripande forskningsfråga. Även det teoretiska ramverkets otillräcklighet i denna studie behandlas i detta sammanhang. Kapitlet fortsätter (9.3) sedan med en redogörelse av studiens begränsningar, förslag för framtida forskning och en tillbakablick på vad som kunde göras annorlunda om jag fick göra om studien. Allra sist (9.4) sammanfattas de huvudsakliga insikterna.

9.1 Reflektioner efter analyserna

Detta kapitelavsnitt består av fyra delar. De tre första, *Om musikalisk verksamhet* (9.1.1), *Om utbildningen* (9.1.2), och *Om yrket* (9.1.3), anknyter till analyserna i kapitlen 6–8. Den avslutande delen, *Musiker- och lärarkarriär nu och då* (9.1.4) relaterar studiens resultat till tidigare forskning genom jämförelser med utvecklingen av några teman under de senaste decennierna.

9.1.1 Om musikalisk verksamhet

I kapitel 6 framträder en bild av musiklärarstudenternas förankring i sin musikaliska verksamhet som sträcker sig långt bortom de formella utbildningarnas ramar. Studenterna upplever att deras musicerande är en fundamental del av deras självbild, något som måste upprätthållas och vårdas trots de utmaningar och begränsningar som högskoleutbildningen ibland ställer. Den musikaliska verksamheten i stort, vare sig det handlar om att spela i band, komponera, producera, eller delta i andra kreativa projekt, anses som kompromisslös för att hålla denna del av livet levande. Till den verksamheten ingår gradvis även musicerande i en undervisningskontext.

När intresset för musicerande först väckts under barndomen tycks föräldrarna till dessa musiklärarstudenter i stor utsträckning ha uppmuntrat sina barn att utvecklas inom ramen för institutionsbaserad undervisning. Detta har bidragit till en *övningsnorm*, och inslag av *målmedveten övning* som det självklara och ”korrekta” sättet att förhålla sig till musikaliskt lärande. Samtidigt framstår det i flera studenters egna berättelser (se 6.3.1) att (i stället för den målmedvetna övningen) just de sociala sammanhangen – rockband, körverksamhet och andra kollektiva former av musicerande – haft störst betydelse för deras inre musikaliska motivation.

Det är alltså inte endast de formella övningskraven, utan även den gemensamma och lustfyllda dimensionen av musicerandet som tycks ha bidragit till att intresset för musik hållits levande och utvecklats. Men denna kombination av strukturerad och målmedveten övning (så som den förstås av Ericsson et al., 1993; Miksza, 2022; Jørgensen & Hallam, 2016) och social gemenskap (Green, 2002; Johansen, 2013) har tillsammans lagt grunden för en musikalisk utveckling som ofta utvecklats och kulminerat på folkhögskolan, där studenternas engagemang fått både en konstnärlig och identitetsskapande förankring.

I detta sammanhang framträder dessa informanter med sina *identitetsmärken* (Hargreaves et al., 2017; liknande hos Bergman, 2009), där de positionerar sig inom genrer, instrument och roller, så som kompositör, producent eller bandledare (Paananen, 2022). Här framträder en formativ musikalisk erfarenhet från att intresset väcks till folkhögskolestudierna, som senare skapar spänningar mellan högskole-studiernas institutionella krav och de egna individuella värderingarna. Studenterna upplever i stor utsträckning att högskoleutbildningen inte i tillräcklig grad tillgodoser deras behov av aktivt musikutövande. Den begränsade tiden för egen övning samt den upplevda avsaknaden av regelbundet schemalagt ensemblespel bidrar till känslan av att den musikaliska utvecklingen bromsas. Som en följd söker flera studenter egna vägar för att upprätthålla sitt musikaliska engagemang, delvis utanför utbildningens ramar.

Kontrasten mellan folkhögskolans musicerande miljö och högskolans mer musik- och utbildningsvetenskapliga (UVK) inriktning framstod i kapitelavsnitten 6.1 och 6.2 som påtaglig. En möjlig förklaring till denna skillnad kan ha varit utbildningarnas kronologiska struktur: folkhögskolestudierna fungerade som ett ”spelorienterat”, musikaliskt förberedande steg, medan högskolan i högre grad fokuserade på pedagogiska, didaktiska och musikteoretiska perspektiv. Vanan att musicera regelbundet hade etablerats under folkhögskoletiden och upplevdes som så central att det krävdes tid och anpassning innan studenterna kände sig hemma i högskolans annorlunda studiemiljö (diskussionen kring detta ämne fortsätter i 9.2.1).

En fråga som dock uppstår i relation till resultaten är hur friktionen mellan folkhögskolans miljö av musikalisk utveckling och den mer akademiskt präglade musiklärarutbildningen kan upprätthållas över generationer av studenter (jfr

Brändström & Wiklund, 1995). Folkhögskolan framträder i den föreliggande studiens empiri som en relativt fri och musikcentrerad miljö där fokus ligger på intensivt musicerande, konstnärlig utveckling och tydlig förberedelse inför inträdesprov till olika högre musikutbildningar. När studenterna sedan träder in i musiklärarutbildningen, möter de en annan typ av institutionell logik, där pedagogik, organisation, akademiska studier och yrkesförberedelse får en framträdande roll. Denna övergång kan skapa en upplevelse av diskontinuitet mellan tidigare musikaliska ideal och de krav som ställs inom lärarutbildningen.

Mot denna bakgrund kan man fråga sig om övergången mellan dessa utbildningsmiljöer i större utsträckning skulle kunna synliggöras redan under folkhögskoletiden, åtminstone för de elever som planerar att söka sig till en musiklärarutbildning. En möjlighet vore att i högre grad informera blivande musiklärarstudenter på olika folkhögskolor om musiklärarutbildningens karaktär, där redan etablerade musikaliska färdigheter kombineras med pedagogiska, organisatoriska och akademiska strävanden. En sådan förberedelse skulle inte nödvändigtvis minska den konstnärliga ambitionen hos studenterna, men skulle kunna bidra till en mer realistisk övergång och förståelse för hur musikalisk förmåga senare integreras med de pedagogiska färdigheterna i läraryrket. Därigenom skulle övergången mellan folkhögskola och högskolans lärarutbildning potentiellt kunna upplevas som mindre abrupt och i stället framträda som en mer sammanhängande del av vägen mot en integrerad yrkesidentitet som musiklärare.

Sieger (2016) undersökte musikstudenters erfarenheter av en dubbel inriktning – som både utövande musiker och blivande musiklärare – och visade att dessa identiteter vanligtvis utvecklas parallellt (se vidare tankar om ”dubbelheten” i 9.2.2). I denna studie framträder däremot två tydliga orienteringar: dels studenter som i första hand vill musicera åtminstone på deltid (se 6.2.2 och 6.3.1), dels studenter som uttryckligen musicerar med sikte och syfte på undervisning (se 6.3.2 och 7.3). Detta kan tolkas som två olika positioner i identitetsutvecklingen. Den förstnämnda gruppen kan i ett senare skede komma att integrera en musikläraridentitet, medan den andra gruppen redan befinner sig i en fas där musikläraridentiteten håller på att etableras. Det verkar dock som om den senare (här nämnda) gruppen i större utsträckning sökte efter möjligheter att musicera utanför högskolan än den tidigare gruppen. Det intressanta är dock hur de flesta musiklärarstudenter kompromisslöst uppfattar den musikaliska verksamheten som en del av sig själva, oberoende av hur de positionerar sig i den professionellt, pedagogiskt eller privat (se 6.3).

Musikaliska studier på högskolan framstår dock som mer nyanserade än vad en första blick kanske antyder. Å ena sidan kan högskolan bidra till en fördjupning av den musikaliska förmågan på ett annat plan än vad som vanligtvis erbjuds av folkhögskolan. Här handlar det inte enbart om praktiskt musikutövande, utan även om att utveckla en

bredare musikalisk förståelse och förmåga genom musikteoretiska ämnen och analytiska verktyg. Å andra sidan har högskolan även fungerat som en viktig kontaktplattform, där studenterna har funnit vägar att utöva musik i externa sammanhang, vilket kompletterar den formella utbildningens betydelse. Existensen av dessa kontaktplattformar bekräftar den sociala betydelsen av musikutövandet, inte endast på scen och i övningsrum (Green, 2002; Johansen, 2013; Kalle och Micke i 6.2.2). På så sätt blir bilden av den musikaliska verksamheten inom högskolans ramar långt ifrån entydig – tvärtom, den speglar en mångbottnad upplevelse som kombinerar både musikteoretiska och praktiska aspekter av musikutövande och lärande, genom olika hjälpmedel.

Den musikaliska verksamheten har visat sig vara en avgörande dimension i studenternas liv och välmående (se även Pellegrino, 2015; Ruud, 2017 som diskuterar välmående ingående), där de navigerar mellan den musikaliska verksamheten och rollen som framtida pedagoger. Kapitel 6 lyfter fram hur dessa två faktorer i huvudsak samverkar, men också hur de ibland står i konflikt, särskilt när utbildningens strukturella krav inte helt matchar studenternas behov av att fortsatt utvecklas musikaliskt. Brändström och Wiklund (1995), Sieger (2016) och Pellegrino (2015) betraktar den musikaliska verksamheten i termer av en ”musikeridentitet”, vilket bara delvis kan bekräftas i denna studie, där den egna musikaliska verksamheten tar rollen som en avgörande och grundläggande beståndsdel i yrket som lärare. I informanternas berättelser går att upptäcka en stark önskan att hitta en balans där de kan bevara och stärka sin musikaliska verksamhet samtidigt som de förbereder sig för en karriär inom musikpedagogik, med dess separata kunskapskrav och förhållningssätt.

I slutändan visar kapitel 6 att musiklärarstudenternas genomgripande upplevelse av sin utveckling genom utbildningen inte endast handlar om att bli musiklärare, utan också om att försäkra sig om att deras eget musicerande förblir intakt och vitalt, trots de utmaningar som utbildningen kan innebära och inte minst med tanke på den tid och energi utvecklandet av kunskaper som en musiklärare kräver. Deras strävan efter att kombinera sin passion för musik med sin framtida, ibland pragmatisk-orienterade yrkesroll är också central för deras upplevelse och utgör ett ”kläm” och en röd tråd genom hela deras utbildning (se figur 3 efter 9.2.3).

9.1.2 Om utbildningen

Analysen av studenternas utbildningsvägar i kapitel 7 visar att karriärvalet inte kan reduceras till en enkel fråga om att följa passion eller att göra ett pragmatiskt val. Snarare framträder det som en orientering som tar form över tid i relation till tidigare erfarenheter, och föreställningar om det framtida yrket. I likhet med Thornton och

Bergee (2008) ger en del av informanterna i denna studie sina egna tidigare musiklärare en framträdande roll som referenspunkter, men i det aktuella materialet framstår dessa inte endast som inspirationskällor utan även som konkreta exempel på hur ett yrkesliv i musik kan gestaltas. Dessa erfarenheter sammanfaller med ett redan etablerat musicerande, där undervisning framträder som en förlängning av det egna musicerandet snarare än ett separat spår. Samtidigt framträder karriärvalet i relation till tidiga föreställningar i ungdomen om yrket och den egna framtida rollen, något som även berörs hos Rickels m.fl. (2010).

Musiklärarstudenternas berättelser verkar ofta röra sig i en spänning, ett ”kläm”, mellan personliga drivkrafter, inspiration från egna lärare och strategiska beslut om framtida trygghet och karriärmöjligheter. Utbildningen blir därmed inte bara en plats för kunskapsförmedling, utan också ett sammanhang där studenternas egna värderingar, behov och målsättningar prövas mot de strukturer som enligt studenternas förståelse omger lärarutbildningen. Detta antyder att musiklärar-utbildningen också hanterar de spänningar som uppstår mellan olika målsättningar – något som i sin tur kan påverka hur den integrerade yrkesidentiteten utvecklas.

Utbildningen kan därför ses som en plattform där olika målsättningar (utöver den huvudsakliga målsättningen, nämligen att musicera och bedriva musikalisk verksamhet i vid mening) – kvalifikation, framtid som forskare och bildning – ständigt möts, kolliderar och omformas (se 7.2; jfr ”diskurser” hos Ostendorf, 2023). Medan kvalifikationsaspekten kan relateras till erhållandet av lärarlegitimation, kan bildningsaspekten i empirin förknippas med en strävan att förkovra det egna musicerandet samtidigt som man utvecklas som människa. Detta ligger även nära det som Bouij (1998) beskriver, hur lärarutbildningen balanserar mellan att svara mot samhälleliga behov och att tillgodose individens strävan efter personlig utveckling. Samtidigt antyder resultaten i denna studie att dessa målsättningar inte är stabila (eller framför allt statiska) positioner, utan snarare fungerar som rörliga referenspunkter i studenternas identitetsförhandlingar. Som exempel kan en student (i detta fall Anders i 7.2.2) bli antagen med en hög målsättning om bildning men under studierna transformeras målsättningen till att bli mer kvalifikationsorienterad och en vilja att ”gå vidare i livet” och värdera lärarlegitimationen högst.

Det kan vara värt att i detta sammanhang påminna om att de intervjuade musiklärarstudenterna även befinner sig i början av vuxenlivet. De har ännu inte etablerat sig på arbetsmarknaden, utforskat sina möjligheter eller gjort de ibland nödvändiga omvägar för att forma den person de håller på att bli. Detta för tankarna till den utveckling som Erikson (1968) kopplar till ungdomstiden, och särskilt hans begrepp om *normativ kris* och *rollförvirring*. Under denna fas av livet prövar individen olika möjliga riktningar och försöker skapa sammanhang mellan tidigare erfarenheter och kommande vuxenroller. Folkhögskoleåren, avhopp från utbildningar (exempelvis

Veronika i 8.1.3), och början av högskolestudierna fungerar hos dessa musiklärarstudenter som sådana prövande perioder. Studenternas vägar genom olika faser blir en del av denna bredare sökprocess. I detta sammanhang vill jag även vända mig till Parkes och Jones (2012) som visar hur de tre psykologiska behoven relaterar till karriärval, medan Qin och Tao (2020) visar hur musiklärarstudenters intentioner att stanna kvar i yrket kan förstås genom teorin om planerat beteende (TPB).

Under högskolestudierna sker en transformation från att ha varit idealistiska (passionsorienterade) visionärer till att integreras i en ny realistisk (pragmatisk-orienterad) syn på läraryrket. Denna rörelse beskrivs i Borgström Källéns och Lindgrens (2024) longitudinella studie. Mycket av de observationer och analyser som Borgström Källén och Lindgren (2024) gör kan bekräftas även av empirin i denna studie. Här finns en särskilt pragmatisk hållning till studierna hos dessa femte årets musiklärarstudenter, då kvalifikationen som lärare (jfr ”nyttodiskursen” hos Ostendorf, 2023) väger tyngst som orsak till att genomföra studierna och examineras till lärare. Detta antyder en avmattning, efter folkhögskolans ”rus” av kunskapsförvärv och att ”leva genom att spela”, till en mer organiserad form av kunskapsutveckling på högskolan.

Studenter som framför allt motiveras av yttre faktorer, såsom lärarlegitimation, anställningsbarhet och ekonomisk stabilitet, beskriver ofta sina utbildningsval i termer av strategiska överväganden. I sådana fall blir utbildningen ett medel för att uppnå framtida mål snarare än ett mål i sig. Samtidigt kan en sådan instrumentell utgångspunkt innebära en väsentlig grad av självbestämmande. Enligt organismisk integrationsteori (OIT) (Ryan & Deci, 2017, kap. 8) kan även yttre motiv internaliseras och bli en del av individens egna värderingar och långsiktiga yrkesmål, vilket gör att utbildningsvalet upplevs som personligt meningsfullt trots att det ytterst har ett yttre syfte.

Resultaten i denna studie kompletterar samtidigt dessa ovannämnda teorier och empirin bör ses i mer nyanserad kontext där studenternas utsagor signalerar en möjlig spänning mellan utbildningens institutionella ramar och studenternas behov av att integrera det egna musicerandet i sin framväxande yrkesidentitet. Detta kan identifieras i de erfarenheter som presenteras i kapitelavsnitt 6.2, där några musiklärarstudenter *ännu* under det femte studieåret tycks uttrycka en önskan om att musicerandet skulle ha haft en mer framträdande plats i utbildningen. Det antyder att en integrerad yrkesidentitet kan förutsätta att musicerandet inte marginaliseras utan ges utrymme att fortsätta vara en central del av identitetsutvecklingen. De tre strategier som Brändström och Wiklund (1995) nämner – navigering, revolt och anpassning – bekräftas dock i stor utsträckning i lärarstudenternas utsagor i denna studie. Strategierna hos Brändström och Wiklund (1995) beskriver olika sätt att förhålla sig till utbildningens normer, förväntningar och institutionella villkor i arbetet med att utveckla en yrkesidentitet.

Det som studenterna tydligast verkar framhålla som värdefullt är möjligheten att omsätta sina kunskaper i praktisk handling under VFU-perioderna. Här beskriver studenterna delvis i linje med Rinne m.fl. (2023) en viss mättnad efter sina genomförda utbildningsvetenskapliga (UVK) studier i utbildningen, men detta innebär inte att dessa studier skulle sakna relevans. Snarare framträder dess upplevda värde först när den möter den dagliga undervisningsverksamheten. Jag kunde tolka utifrån mina observationer av VFU-undervisningen att de pedagogiska teoriernas begrepp, modeller och resonemang blir konkreta verktyg för lärarstudenterna att förstå och hantera olika undervisningssituationer och elevrelationer, i linje med en senare artikel av Rinne m.fl. (2025) – och i detta sammanhang upplever studenterna mening och hittar kopplingar till sina studier, vilket tycks vara en delprocess i utvecklingen mot en integrerad yrkesidentitet. Både hos Rinne m.fl. (2023) och i den föreliggande studien tycks alltså den konkreta erfarenheten av VFU väga tyngre än de utbildningsvetenskapliga studierna när studenterna föreställer sig vad som faktiskt förbereder dem för yrket. Samtidigt visar den föreliggande studien att detta inte nödvändigtvis innebär att studenterna skulle helt avfärda UVK-kunskaperna. Snarare tycks deras värde bli tydligare när de kan relateras till konkreta undervisnings-situationer och därigenom bidra till att förstå och hantera det som sker i klassrummet. Jeno m.fl. (2026) poängterar därutöver att upplevelsen av autonomi under VFU:n har en positiv effekt på studenternas inre motivation, vilket ger ytterligare stöd för betydelsen av de tre grundläggande psykologiska behoven i lärarstudenters utbildning (se 3.2.2; Ryan & Deci, 2017).

Sammanfattningsvis visar studentberättelserna hur lärarutbildningen i sig kan fungera som en plats för identitetsskapande. När studenterna talar om sina lärare som förebilder (se särskilt Nina i 7.1.1), social gemenskap eller möjligheten att förena musikaliskt skapande med pedagogiskt arbete (se 6.3.2), uttrycker de inte bara motiv för att genomföra utbildningen – de beskriver också hur deras integrerade yrkesidentitet formas i ett växelspel mellan egna erfarenheter, förutbildningens och musiklärarutbildningens ramar.

9.1.3 Om yrket

I kapitel 8 framstår även kombinationen av pedagogisk och musikalisk verksamhet som en central framtidsfråga för dessa musiklärarstudenter. Intervjuerna visar hur detta inte bara handlar om enstaka val, utan om systematiska överväganden kring ekonomi, identitet, livsstil, passion och yrkesväg.

Liksom konstaterat redan i kapitel 8, är det vanligt att studenter uttrycker en tydlig ambition att fortsätta musicera även efter examen. Musik i sig är för dem inte ett

komplement utan en integrerad del av hur de ser på sig själva och sitt framtida liv. Att undervisa kan ses som ett sätt att skapa ekonomisk stabilitet, men inte ett alternativ utan snarare ett komplement till eget primärt konstnärligt arbete. Det egna musicerandets vikt har belysts redan i kapitel 6 och delvis kapitel 7, men får i kapitel 8 en ny valör i mötet med de konkreta villkoren för ett framtida yrkesliv, då även läraridentiteten lär stärkas.

Studenternas föreställningar om framtiden präglas av driv, eftertanke men även realism. De beskriver, i linje med Søreide (2007), en syn på läraridentitet som något som kontinuerligt förhandlas narrativt mellan olika identitetspositioner. En förhandling som innebär att de försöker förena engagemanget i läraryrket med behovet av att bevara sitt eget musikaliska skapande. Samtidigt finns här röster som talar om samexistensen mellan passion och pragmatism, och att musicerandet kan berika undervisningen som passion, och vice versa. För dessa röster är musiklärarыrket inte ett avbrott i det musikaliska arbetet, utan en förlängning av det – ett sätt att fortsätta vara verksam inom musikfältet, i en ny form. Det handlar om att förmedla, utveckla och hålla den musikaliska verksamheten aktiv i och genom lärarrollen och behålla motivationen i yrket.

Några studenter tycks räkna med att det egna musicerandet i framtiden kan komma att ske i mindre skala (se 6.3.3), och åtminstone delvis utanför publika sammanhang. Evans och McPherson (2017) visar att musikalisk identitet kan omförhandlas när livsomständigheter och musikaliska aktiviteter förändras, och att ett minskat eller förändrat musicerande inte nödvändigtvis innebär att den musikaliska identiteten försvinner utan kan fortsätta att uttryckas genom exempelvis privat musicerande eller undervisning. Den egna konstnärliga aktiviteten inom musik kan därmed bli ett mera privat utövande – och präglas som en nödvändig motvikt till arbetslivets krav, snarare än som en offentlig karriärväg. Andra studenter, som ser det scenariot som emotionellt motbjudande, planerar aktivt att lämna tid och energi för mera aktivt musicerande (se 6.3.1) genom att jobba endast deltid som lärare. Även under detta tema kan en viss avmattning av ideal identifieras, vilket åter är i linje med Borgström Källén och Lindgren (2024).

Erikson (1968) beskriver hur ungdomar behöver tillgång till roller som upplevs meningsfulla och möjliga att ta i anspråk. I intervjuerna (se 8.3) framkommer hur läraryrket ofta uppfattas just så: som ett arbete med tydlig funktion, en stabil plats i samhället och en väg där musikaliska erfarenheter får fortsatt betydelse, men där en inspirerande arbetsplats väger mer än en hög lön. Detta gör att undervisning inte jämställs med ett steg bort från den musikaliska verksamheten, utan med en form av vuxet ansvarstagande som kan inkludera tidigare intressen.

I denna omförhandling spelar även de kvalifikationsdominerande övervägandena en stor roll. Ostendorfs (2023) *nyttodiskurs* signalerar på ett liknande sätt hur studenter

relaterar sina yrkesval till frågor om försörjning, stabilitet och långsiktighet. Liknande tankar finns även hos denna studies informanter när de pratar om sin framtid. Kvalifikationsövervägandena används för att skapa ordning i en situation där flera framtidsvägar är öppna, men inte alla är praktiskt hållbara. Det gör yrkesvalet både personligt och pragmatiskt: ett sätt att behålla musiken som en central del av livet, samtidigt som man förbereder sig för ett yrke som ger kontinuitet.

Ekonomisk trygghet återkommer därmed för de allra flesta studenter i denna studie som en avgörande faktor (se 8.3.1). Kanske det är värt att påminna om att studenterna i vissa fall uppger att det varit en stark drivkraft redan inför valet att söka till lärarutbildningen (se 7.1.2). Men tryggheten är inte heller det enda som lockar (se 8.3.2). Här lyfts fram den tillfredsställelse som kommer ur att undervisa (8.1), att skapa musikaliska sammanhang för andra, att påverka. Det är inte här heller fråga om att välja mellan passion och pragmatism – snarare om att hitta ett sätt att leva med båda, i rimlig proportion till varandra, och ibland i kläm mellan de två orienteringarna. Många hoppas kunna kombinera deltidsarbete i skolan med eget musikutövande, eller på andra sätt skapa ett arbetsliv där det konstnärligt offentliga får plats, om än inte på heltid. Samtidigt visar empirin att undervisning i sig ofta är representativ för passion, där delandets och lärandets glädje utstrålar tillbaka till den praktiserande lärarstudenten (se 8.1.2). Det som snarare framstår som grunden för pragmatism är samhällets olika vardagliga krav och normer, som fråntar tid och energi från närvaron i musik, vare sig det är eget musicerande eller undervisning.

Begreppet kläm betecknar därmed ett dynamiskt tillstånd där identitet formas genom kontinuerlig omorientering. I denna förhandling väger studenten musikaliska – konstnärliga och pedagogiska – ambitioner mot pragmatiska överväganden såsom anställningsbarhet, ekonomi och hållbar arbetsbelastning. Kläm blir således en benämning på den process där passion och pragmatism inte utesluter varandra, utan i stället omformas i ett spänningsläge och relation till varandra.

Sammanfattningsvis visar studenternas reflektioner på att den framtida balansen mellan den musikaliska verksamheten och yrkets krav förmodligen inte kommer att vara enkel och förutsägbar, och att den kan komma att variera beroende på individernas mål och energimässiga omständigheter. Vissa kommer att hitta sätt att integrera de båda verksamheterna harmoniskt, medan andra kanske finner att den ena tar över den andra, kanske rent av motvilligt. Framtiden för denna integration av musikaliska verksamheter är i hög grad beroende av varje individs personliga prioriteringar och de yttre samhälleliga omständigheter som de möter i sin yrkesbana. Denna utsikt visar överlag hur starkt förankrad musiken är i alla dess former, och hur viktig den är för deras självförståelse och vägval. Medvetenheten om detta kan tänkas hjälpa dem att navigera framtidens utmaningar, och på så sätt fortsätta att utvecklas som musiklärare.

9.1.4 Musiker- och lärarkarriär nu och då

Musikstudier, den professionella musikmiljön, lärarutbildningen och mycket av den pedagogiska yrkesutövningen har genomgått omfattande förändringar sedan dessa teman behandlades av Brändström och Wiklund (1995), Bouij (1998) och Bladh (2002). När denna avhandling så småningom lider mot sitt slut, kan man också ställa frågan om den samlade resultatbilden avviker från den som dessa tidigare svenska studier på 1990-talet visat. Frågan som uppstår här är hur musiklärarstudenter på 2020-talet upplever de spänningar som dessa tidigare studier identifierade – särskilt i ljuset av reformer som digitaliseringen, Bologna-processen och införandet av den koherenta musiklärarutbildningen 2011.

Bouij (1998) visade hur musiklärarstudenter redan vid utbildningens början tenderade att identifiera sig som musiker och därefter gradvis förhandla denna identitet i relation till utbildningens krav. Brändström och Wiklund (1995) betonade en dubbelidentitet (musiker- och läraridentitet) och hur musikläraryrket har låg status, medan Bladh (2002) framhöll att övergången till en musikhögskola ofta innebar en förlust av tidigare övningskultur och musikalisk motivation, vilket i sin tur kunde skapa osäkerhet inför lärarrollen.

Empirin i denna studie bekräftar att dessa mönster åtminstone delvis består. Musiklärarstudenter upplever fortfarande vissa spänningar mellan den musikaliska verksamheten och kraven inom det professionella livet som lärare, särskilt i form av en oro att det egna musicerandet får stå tillbaka för läraryrkets omständigheter. Men de strategier de utvecklar för att hantera dessa spänningar har till viss del förändrats. Informanterna i den nuvarande studien beskriver inte längre en konflikt mellan rollerna, utan snarare en integration av musikaliska och pedagogiska färdigheter där musiken används som ett redskap för lärande, motivation och relationer. Samtidigt är de musikaliska ambitionerna fortfarande centrala för självbilden och för hur lärarstudenterna motiveras under utbildningen (se kapitel 6 och 7).

En tydlig förändring jämfört med tidigare decennier är att musikläraryrket i allt högre grad i denna studie betraktas som ett primärt karriärval snarare än som en reservväg till musikeryrket. Där Brändström och Wiklund (1995) beskrev studenter som växlade mellan ambitionen att bli musiker och valet att undervisa efter lärarexamination, visar resultaten här att majoriteten redan före antagningen till högskolan har orienterat sig mot läraryrket (se 7.1–7.2), även om de har olika utgångspunkter för detta karriärval. Detta kan tolkas bero på ett förändrat musiksamhälle, där vägarna till en stabil musikerkarriär har blivit allt smalare, men också med att musiklärarutbildningen idag erbjuder en tydligare utveckling mot en integrerad yrkesidentitet.

Samtidigt visar resultaten åter att de motiv som ligger bakom utbildningsvalet ofta förenar vad som i den här studien har kallats för passion och pragmatism. Studenterna

beskriver utbildningen som ett sätt att kunna fortsätta leva med musik – dock inte nödvändigtvis som offentligt aktiva, utan snarare som lärare som finner mening i att förmedla sin musikaliska kunskap och erfarenhet till andra (se 8.1–8.2). I detta avseende framträder en ny typ av balans mellan konstnärligt självförverkligande och yrkesmässig stabilitet.

Sammanfattningsvis tycks svenska musiklärarstudenters upplevelser i denna studie på 2020-talet både bekräfta, komplettera och uppdatera de mönster som identifierades av tidigare forskning. Den musikaliska identiteten är fortfarande en grundkomponent, men snarare än att upplevas som ett konkurrerande ideal verkar den idag utgöra en integrerad del av musikläraridentiteten. De förändrade samhälleliga och institutionella villkoren har dock inte upphävt ”klämmet” mellan passion och pragmatism – men förändringen kan ha medfört att passion och pragmatism har omvandlats till mer medvetna, hanterbara, självständiga och reflekterade faktorer av musiklärarstudenternas yrkesutveckling, i stället för att bli konkurrerande faktorer mellan musicerande och undervisning (se figur 3 efter 9.2.3).

9.2 Passion och pragmatism

Efter analyserna i kapitel 6, 7 och 8 – och reflektionerna ovan – kan man börja skissa på några övergripande mönster: i studien åskådliggörs hur utvecklingen av musiklärarstudenters yrkesidentitet formas i ett sammanhang där det egna musicerandet, de pedagogiska erfarenheterna, utbildningens upplägg, individuell motivation och yrkets krav står som grundpelare. Att musiklärarstudenterna befinner sig i kläm mellan passion och pragmatism utgör utgångspunkten för detta kapitelavsnitt. I det följande belyses temat ur olika perspektiv, som en process där yrkesidentitet utvecklas genom motivation. Studien visar hur en sådan process påverkas av studenternas musikaliska bakgrund, tidigare utbildningar, och påverkar i sin tur utsikterna för en framtida yrkesidentitet och självbild.

Kapitelavsnittet har fem delar, och inleds med en genomgång av utbildningars karaktär (9.2.1) och studenternas erfarenheter av att navigera mellan olika målsättningar i musiklärarutbildningen. Därefter följer en diskussion om identitetsbegreppens mångfald (9.2.2). Den tredje delen behandlar motivationsfaktorer i relation till den pågående identitetsutvecklingen (9.2.3) och där jag också besvarar själva forskningsfrågan. Avsnittet avslutas med en vidare diskussion om individens yrkesorientering i relation till samhälleliga behov (9.2.4).

9.2.1 Från det fria till det strukturerade

Ett av studiens framträdande resultat är hur starkt musiklärarstudenternas förutbildning – särskilt folkhögskolan – präglar deras föreställningar om vad musicerande ”består av” eller ”är”, vad det kräver och vad som räknas som ”övning” och musikalisk utveckling. Folkhögskolan beskrivs som en intensiv och sammanhållen period där musicerandet var både en vardaglig verksamhet och ett sammanvävande centrum i livet. Detta musicerande kännetecknades av omfattande övning, ensemblemusicerande och en livsrytm där musikaliskt arbete fick dominera dygnets struktur (se 6.1). De tio studenterna som studerade på folkhögskola betonar att både den sociala gemenskapen och det tidsmässiga utrymmet skapade ett kraftigt musikaliskt momentum inför steget mot högskolans musiklärarutbildning.

När studenterna sedan mötte musiklärarutbildningens struktur förändrades förutsättningarna påtagligt. Det var inte musicerandet i sig som förändrades mest, utan hur utbildningens organisering fördelade tiden och vilken typ av arbete som ansågs centralt i progressionen. Pedagogik, didaktik, utbildningsvetenskap (gemensamt utbildningsvetenskaplig kärna, UVK) och VFU tog en betydligt större plats, både schemamässigt och intellektuellt. Resultatet är att de musikaliska vanor och idéer om utveckling som etablerats på folkhögskolan inte längre kunde upprätthållas på samma sätt. Studenterna beskriver denna förändring som en omställning snarare än ett avbrott: en upplevelse av att ett invant, integrerat musicerande gradvis måste anpassas till en utbildningsstruktur som premierar analys, skrivbordsarbete, reflektion och pedagogisk förberedelse.

Bouij (1998) och Bladh (2002) lyfter fram folkhögskolan som en miljö präglad av stark musicerandekultur och tydliga sociala normer kring övning och prestation. Dessa normer beskrivs som svårförenliga med högskolestudiernas bredare ämnesuppsättning. Denna studies resultat bekräftar denna bild, men kan också visa *var* friktionen faktiskt uppstår. Det är inte nödvändigtvis kraven i högskolans pedagogiska ämnen som hindrar fortsatt musikaliskt arbete, utan att dessa ämnen framstår som lika centrala – *ibland mer centrala* – än det egna musicerandet. Studenterna i denna studie beskriver att de för första gången måste prioritera bort musik till förmån för studier av UVK, alltså bland annat vetenskapsteori, forskningsmetoder, planeringsuppgifter eller reflektioner kring skolans verksamhet. Där folkhögskolan gav en vardag där övning var en norm och en självklarhet, är högskolan en miljö där det egna musicerandet blir *en del av* utbildningen – om ens det – men åtminstone inte dess motor.

Detta skifte påverkar också studenternas självbilder. På folkhögskolan stärktes många i sin musikalitet genom ständig exponering för spel, repetition och ensemblearbete. I högskolan är bekräftelsen mindre knuten till musikaliska prestationer och mer till förmågan att *resonera* kring undervisning och lärande, planera lektioner och hantera

komplexa undervisningssituationer. Det innebär att den typ av upplevd kompetens som tidigare gav identitetsstöd förändras. Flera studenter beskriver därför att de initialt tolkar minskat musicerande som ett tecken på att de ”tappar” något, innan de börjar se att lärarrollens kvalifikationer bygger på en annan logik än den som var styrande på folkhögskolan.

Samtidigt visar studien att folkhögskolans betydelse inte försvagas – den omformas. De färdigheter och erfarenheter som studenterna tar med sig därifrån fungerar som resurser i pedagogiska och utbildningsvetenskapliga sammanhang. Förmågan att spela i ensemble, leda musikaliskt arbete och lyssna strukturerat ger en trygghet som många lutar sig mot när de går in i VFU eller ska planera undervisning. Det som tidigare var en självklar del av vardagen blir nu ett kunskapskapital som kan omsättas professionellt och föras vidare till andra individer.

Folkhögskolans intensiva musicerande ”korrigeras” inte heller i högskolan – det får *en annan funktion*. Det blir ett fundament snarare än ett ideal; ett tidigare liv där musikalisk identitet byggdes, som nu omsätts i ett framväxande yrke där pedagogisk och didaktisk förmåga är lika centrala. I en lärarutbildning där studenternas subjektiva upplevelser av meningsfullhet, så som de upplever då de musicerar, inte får tillräckligt utrymme kan tänkas bidra till att både engagemanget i studierna och, som vissa exempel i empirin visar, även det framtida yrkesvalet kan påverkas.

9.2.2 Bortom dubbelhetens paradigm

Forskningen om musikläraridentitet har under lång tid beskrivit professionen som präglad av en dubbelhet mellan musikerrollen och lärarrollen (till exempel Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995; Ballantyne et al., 2012; Pellegrino, 2015; Sieger, 2016). Denna modell utgår från att musikläraren navigerar mellan två separata domäner som delvis kan stå i konflikt. I relation till denna hållning visar denna studies resultat både kontinuitet och avvikelse. Visserligen beskriver flera studenter hur de upplever ett behov av att upprätthålla sin musikaliska verksamhet som en del av sin självbild. Samtidigt är det svårt att identifiera två konkurrerande identiteter. I stället beskriver studenterna hur musikaliska och pedagogiska aspekter av deras verksamhet flätas samman i en gradvis utvecklingsprocess (se 6.3.2 och 7.3), där musikutövandet inte försvinner utan omtolkas i relation till den framväxande lärarrollen.

Resultaten i föreliggande studie erbjuder en annan tolkning i jämförelse med den struktur som har varit central i tidigare forskning. En möjlig förklaring ligger i den förändrade svenska utbildningskontexten som dagens studenter verkar i, där musiklärarutbildningen har en mer etablerad akademisk position och kanske inte längre primärt betraktas som ett andrahandsval för misslyckade musiker – en problematik som

tidigare forskning beskriver som återkommande (Bladh, 2002; Brändström & Wiklund, 1995). Den diskursiva analys som Ostendorf (2023) presenterar erbjuder en alternativ och mera aktuell förståelse av hur musikläraridentitet konstrueras, där olika utbildningsdiskurser ger upphov till skiftande positioner. Studenterna i den föreliggande studien rör sig, utöver en stabil grund i det egna musicerandet, mellan kvalifikations-, forsknings- och bildningsorienterade målsättningar (se 7.2). Identitetsutvecklingen framstår därmed inte enbart som en förhandling mellan musiker- och lärarrollen, utan också som en process där olika målsättningar, framtidsföreställningar och motivationsformer vägs mot varandra. Detta ger en mer mångdimensionell bild av musiklärarstudenters identitetsarbete än modeller som huvudsakligen beskriver relationen mellan två yrkesidentiteter.

I enlighet med distinktionerna i 3.1.1 har inte identitet i denna studie behandlats som växlingar mellan olika tillfälliga sociala roller, utan i stället som relativt stabila yrkesidentiteter som utvecklas under utbildningen. De olika orienteringarna bör därför förstås som samverkande dimensioner i en och samma yrkesidentitet, snarare än som separata identiteter (se Ashforth & Kreiner, 1999; Ibarra, 1999; Pratt et al., 2006; Beijaard et al., 2004).

Med detta som utgångspunkt visar denna studie ett alternativ till uppfattningen om dubbla identiteter (så som musiker och lärare) i musikläraryrket. Med stöd i empirin (till exempel 6.3) vill jag betona att erfarenhet inom musikalisk verksamhet – men inte nödvändigtvis en professionell musikeridentitet – står stadigt som en förutsättning för att man överhuvudtaget kan söka sig till en musiklärarutbildning. På så vis är musikalisk verksamhet en faktor inom den integrerade yrkesidentiteten, där även UVK, VFU och en individuell utvecklingsprocess är avgörande beståndsdelar (se figur 3 efter 9.2.3).

Även om den nuvarande studien inte har undersökt studenternas identitetsutveckling longitudinellt, tyder studiens resultat (utifrån musiklärar-studenternas reflektioner om det framtida yrket) på att den integrerade yrkesidentiteten formas i takt med att studenterna utvecklar en mer nyanserad uppfattning av yrkesutövandet. Under utbildningens gång framträder en syn på läraryrket som både stabilt, kreativt och långsiktigt. Denna bild står i kontrast till musiklärarstudenternas egna tidigare föreställningar om att lärarrollen utgör ett avsteg från en ”egentlig” musikeridentitet, alltså en identitet där utövandet av en offentlig karriär som framförande musiker premieras. Snarare framstår lärarrollen i denna studie som ett sammanhang där musikaliska kunskaper kan användas, omformas och utvecklas i relation till pedagogiska mål (se 6.3.2). Identitetsutvecklingen är därmed mindre kopplad till en konflikt mellan två motstridiga professionella ideal och mer till hur studenterna sammanflätar sina erfarenheter till en integrerad yrkesidentitet och där tillhörande självbild.

Samtidigt finns element av osäkerhet och tvekan kvar, både beträffande musicerandet och läraryrket. En del av studenterna beskriver att de saknar tid och utrymme för att

musicera på den nivå de skulle önska (se 6.2.1 och 6.3.3), och att deras musikaliska och performativa självförtroende minskar under utbildningen. Andra studenter uttrycker viss osäkerhet kring att börja arbeta som musiklärare (se 8.2). Detta bekräftar tidigare forskning om avtagande musicerande under lärarutbildningen och upplevelser av att inte ”räcka till” i relation till dels musikens och samhällets krav (Bouij, 1998), dels det kommande yrkets upplevda krav. Men även här framträder ett nytt mönster: istället för att dessa erfarenheter leder till ett ifrågasättande av den yrkesmässiga framtiden, beskriver studenterna hur de utvecklar strategier för att integrera sitt musicerande på ett sätt som är långsiktigt i relation till läraryrket, snarare än i relation till konstnärliga ideal.

Därför ligger ett av studiens huvudsakliga bidrag inte i att ytterligare bekräfta att musikläraridentitet är komplex eller föränderlig, utan i att visa att den etablerade tolkningsramen om dubbelhet mellan musiker- och läraridentitet kan vidare utvecklas analytiskt för att förstå dagens musiklärarstudenter. I stället för att identifiera två eventuellt konkurrerande identiteter visar resultaten hur musikaliska erfarenheter fungerar som ett villkor för inträde i musiklärarutbildningen och som en resurs som omformas inom ramen för en framväxande yrkesidentitet. Det centrala är alltså inte en möjlig spänning mellan två roller, utan hur lärarstudenterna arbetar med att integrera sina musikaliska erfarenheter i en professionell självförståelse som är anpassad till läraryrkets faktiska villkor.

Detta innebär ett skifte från att betrakta ”musikläraridentitet” som ett problem som ska hanteras – där ”musikeridentiteten” riskerar att gå förlorad – till att förstå identitetsutvecklingen som en process där musikaliska kunskaper omförhandlas och ges nya funktioner och dimensioner i relation till undervisning, arbetsmarknad, samhälleliga positioner och långsiktigt yrkesliv inom just ämnet musik. I den meningen visar studien hur identitetsutvecklingen är kopplad till studenternas förståelse av yrkesutövandet, snarare än till en konflikt mellan färdiga, statiska positioneringar.

Genom att empiriskt visa hur denna integrering sker, genom behovet att musicera samtidigt som undervisning får en framträdande plats i identitetsarbetet inom ramen för utbildningen, bidrar studien med en förståelse av musikläraridentitet som en sammanhållen, om än ständigt föränderlig, yrkesidentitet. Detta perspektiv synliggör utbildningens roll som en aktiv medskapare av en integrerad identitet, snarare än en arena där alternativa identitetsuppfattningar kolliderar. Därmed utmanar studien inte bara dubbelhetsparadigmet, utan även antagandet att musikläraridentitet primärt formas genom förlust eller ens en kompromiss. I stället framträder yrkesidentiteten som ett resultat av en riktad integrations- och ”manglings”-process (se figur 3 efter 9.2.3), där motivation, erfarenhet och framtidsorientering binds samman till en yrkesmässig, individuell självförståelse som upplevs som både realistisk och meningsfull.

9.2.3 Motivation i riktning mot yrkesidentitet

Självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2000, 2017) utgör en central referensram för att tolka studiens resultat. Denna teori erbjuder också en fruktbar ingång för jämförelser med tidigare forskning om musikalisk motivation.

I den nuvarande studien framträder autonomi som en ingrediens i studenternas beskrivningar av sitt musicerande före och under utbildningen. Perioder som präglas av frihet, självvald repertoar och socialt musicerande beskrivs som motiverande och utvecklande. Under musiklärarutbildningen inträder en *reglering* av *yttre motivation* (Ryan & Deci, 2017) när strukturella krav begränsar möjligheterna att själva styra sin musikalitet. Med andra ord ”förstår” studenterna att det ”ska finnas plats för en massa annat också” än bara musik på lärarutbildningen, men de utbildningsvetenskapliga ämnena (UVK) ligger ofta inte nära hjärtat och den inre motivationen. Detta kan också tolkas som en nyansskillnad jämfört med Rinne m.fl. (2023), där studenterna i högre grad uppfattade den praktiska erfarenheten som den främsta grunden för att utveckla den kompetens som krävdes i läraryrket. Däremot visar Jeno m.fl. (2026) att en välfungerande integration mellan teori och praktik under VFU:n var positivt relaterad till studenternas autonoma motivation för att tillägna sig lärarutbildningen. I den föreliggande studien framstår den praktiska erfarenheten visserligen som viktig, men dess betydelse tycks också vara beroende av hur de teoretiska kunskaperna kan relateras till och få mening i konkreta undervisningssituationer.

Även kompetens framträder som en faktor i studenternas motivberättelser. När högskolemiljön erbjuder tydlig återkoppling, realistiska förväntningar och möjlighet att uppleva progression stärks studenternas musikaliska självförtroende. Detta ligger i linje med forskning som betonar att stöd för kunskapsutveckling är avgörande för att upprätthålla engagemang i musikaliska utbildningar (se Manli, 2024; Alessandri et al., 2020).

Samhörighet – det tredje grundläggande behovet i SDT – är i den föreliggande studies resultat en avgörande faktor. Studenternas berättelser vittnar om hur ensemblemiljöer, kamratrelationer och stöd från lärare skapar ett socialt sammanhang där både musicerande och en integrerad yrkesidentitet kan utvecklas. När detta sammanhang enligt Ryan & Deci (2017) brister, exempelvis vid hög arbetsbelastning, brist på gemenskap eller frånvarande vägledning, kan det enligt det som Ryan & Deci (2017, kap. 8) beskriver påverka motivation och självtillit negativt. Resultaten i denna studie ligger i linje med studier som visar att upplevelser av samhörighet är särskilt framstående i utbildningar där estetiska och känslomässiga processer är centrala (se Ngobeni, 2024; Fujimoto & Uesaka, 2025 – dessa studier har dock en musiker- och musikstudentanknytning och är inte musikpedagogiska studier).

Resultaten i denna studie visar också att motivation fungerar som en strukturerande länk mellan studenternas musikaliska bakgrund (6.1), verksamhet (6.2-6.3), utbildning (kapitel 7) och deras förväntningar och visioner om yrket (kapitel 8). Motivationens roll framträder i denna studie inte främst som en allmän drivkraft, utan som en mekanism som styr vad som prioriteras när tiden inte räcker till allt.

I empirin återkommer uttryck för att vilja slutföra utbildningen av pragmatiska skäl (se 7.2.1) och sedan ta klivet ut i ett stabilt vuxenliv. För lärarstudenterna är detta driv förankrat i ekonomiska och existentiella överväganden – att etablera sig i samhället, att bli självförsörjande, att ”gå vidare”. Samtidigt är det egna musicerandet starkt förknippat med personligt välbefinnande, inspiration och identitetsskapande. Det upplevs som något som inte enbart ger energi till de nödvändiga livsvillkoren, utan också till de psykologiska behoven som en helhet, och som en naturlig fortsättning av den person man var i barndomen och i tidig ungdom.

Den enskilda individens motivation bör inte förstås som ett statiskt tillstånd, utan som en dynamisk process där olika motivationsformer förändras i relation till studenternas erfarenheter över tid. I vissa fall sker en gradvis internalisering, där aktiviteter som från början motiveras av yttre krav eller nyttovärden upplevs som personligt meningsfulla och integreras i den framväxande yrkesidentiteten. Samtidigt kan rörelsen också gå i motsatt riktning. Aktiviteter som ursprungligen drivs av ett starkt inre intresse kan, när de kopplas till prestation, examination eller framtida yrkeskrav, få en mer instrumentell karaktär och därmed präglas av en större andel yttre motivation. Motivationen bör därför förstås som en kontinuerlig förhandlingsprocess där musikaliska, pedagogiska och pragmatiska erfarenheter omformar relationen mellan inre och yttre motivationsformer.

Motivationens funktion blir därmed en form av selektionslogik: studenter investerar tid och energi där de upplever framsteg och där framtida användbarhet är nödvändig och tydlig. Denna logik förklarar varför musicerandet gradvis minskar i omfattning trots att det fortfarande värderas högt. Det handlar inte om minskad vilja, utan om att utbildningen omformar studenterna till vad studenterna räknar som *viktigt* arbete i relation till yrket.

I detta sammanhang kan identitetsutvecklingen inte endast ses som ett tidsmässigt linjärt resultat av utbildningens innehåll, utan även som en inre ”manglingsprocess” där olika roller sammansvetsas till en yrkesidentitet. Under en sådan utveckling kan musiklärarstudenten relatera sig till olika musikaliska roller, så som exempelvis ”kompositör”, ”producent”, ”pianist” eller ”trumslagare” (se ”identiteter i musik”, IIM; Hargreaves et al., 2017; liknande hos Paananen, 2022). Den här typen av identifikationer förekommer i empirin och syftar till musiklärarstudenternas självbild. I linje med Ashforth och Kreiner (1999) innebär detta också ett identitetsarbete där en yrkesstolthet gradvis byggs upp i sociala sammanhang.

Den här studiens huvudsakliga forskningsfråga rör hur musiklärarstudenternas yrkesidentitet utvecklas och formas i relation till motivationsfaktorer. Sammantaget visar studiens resultat att yrkesidentitet inte endast utvecklas genom formell utbildning eller genom en internalisering av lärarrollens normer, utan i tillägg genom hur studenterna motiveras att relatera sin musikaliska verksamhet, i kombination med erfarenheter under VFU, till det kommande yrket. Yrkesidentitet framträder här som ett resultat av motivationsprocesser där musiklärarstudenterna omförhandlar vad musik, undervisning och yrket betyder för dem. När den musikaliska verksamheten upplevs som autonom, kompetensstödjande och socialt meningsfull – både inom och utanför utbildningen – integreras den i föreställningen om det framtida yrket. Där fungerar motivationen som en sammanhållande kraft som möjliggör kontinuitet mellan studenternas tidigare musikaliska liv och deras framtida professionella självförståelse. Yrkesidentiteten formas även i relation till mer övergripande livsvillkor och praktiska omständigheter, vilket är allmänt i linje med Beijaard m.fl.(2004) som visar att lärares yrkesidentitet kan förstås som dynamisk och föränderlig, relationell, sammanflätad med personliga erfarenheter och bestående av flera samtidiga identiteter snarare än en enhetlig helhet.

Analysavsnittet 8.1.3 visar att musiklärarstudenterna inte enbart orienterar sig mot att förmedla musikaliska kunskaper, utan också i lika stort avseende mot ett trygghetsskapande för elevernas sociala och personliga utveckling. Aspelin och Jonsson (2019) beskriver relationskompetens som en professionell förmåga att etablera, utveckla och vid behov återupprätta relationer präglade av tillit, respekt och ömsesidighet. I musiklärarstudenternas berättelser framträder ett synsätt där undervisning inte reduceras till ämneskunskaper eller metodval, utan där kvaliteten i relationen mellan lärare och elev blir en förutsättning för lärande. Samtidigt visar resultaten att denna relationskompetens inte uppfattas som en uppsättning färdiga tekniker, utan som något som utvecklas genom erfarenheter av undervisning, framför allt under VFU (se även Aspelin & Eklöf, 2022 om relationskompetens som en situationsbunden och kontextberoende förmåga).

Även prestationsångest kan förstås som en del av de faktorer under vilka motivation utvecklas, snarare än som ett isolerat hinder. I situationer där musiklärarstudenter upplever sig bli bedömda – i all musikalisk verksamhet – aktualiseras frågor om förmåga, vilket kan påverka motivationens kvalitet (Blair & van der Sluis, 2022; Ryan et al., 2026). Dessa situationer kan fungera som utgångspunkt för en process där studenten omförhandlar sin roll och sin upplevelse av att behärska uppgiften.

Samtidigt visar empirin att denna typ av erfarenheter inte nödvändigtvis leder till minskad motivation (se 8.2.1), utan kan tolkningsvis bidra till att utveckla mer autonoma former av motivation över tid, förutsatt att studenten ges möjlighet att bearbeta och integrera dessa erfarenheter. Prestationsångest framträder därmed som en

del av den process genom vilken yrkesidentiteten formas, där kravet att framstå som kompetent inför andra möter individens strävan efter att uppleva kontroll i sitt handlande.

Studien visar därmed att yrkesidentitet inte kan förstås endast som ett direkt resultat av olika steg i utbildningen och den musikaliska bakgrunden, utan som en konsekvens av hur utbildningen (inklusive VFU) möjliggör studenternas motivation att integrera musikaliska erfarenheter med lärarrollens krav. Utvecklingen av en yrkesidentitet formas i denna process som en pågående riktning, där motivationen fungerar som den mekanism genom vilken passion och pragmatism samverkar och ofta existerar i ett fortsatt ”kläm” (se figur 3). På så sätt framträder motivation inte enbart som en drivkraft för handling, utan som en central förklaringsfaktor för hur musiklärarstudenter utvecklar en yrkesidentitet som upplevs som långsiktigt möjlig, legitim och personligt meningsfull. Det är genom att navigera, förhandla och balansera dessa olika krafter som musiklärarstudenterna utvecklar strategier som är både i praktiken funktionella och personligt meningsfulla. Yrkesidentiteten framstår som ett resultat av denna rörelse, dock inte som ett slutmål, utan mera som en erfarenhetsburen, situationsanpassad och emotionellt förankrad orientering mot ett yrkesliv i förändring.

Studenternas berättelser visar hur ekonomisk trygghet, situationen på arbetsmarknaden och föreställningar om ett hållbart vardagsliv får en allt större betydelse ju närmare examen – och därmed inträdet till yrkeslivet – de kommer. Yrkesidentitet utvecklas här inte endast genom att musikaliska och pedagogiska ideal integreras, utan genom att dessa vägs med varandra – i linje med målsättningen i utbildningen med dess kvalifikation – mot ett större livspussel där inkomst, arbetstid, familjeliv och långsiktig stabilitet ingår.

Informanterna beskriver också hur de fått ”dopaminpåslag” (se 6.3.2) eller blivit ”varm i kläderna” (se 7.3.1) efter att ha sett hur undervisningen kan inrymma både kreativitet och lärarens egen musikaliska närvaro. Här kan man upptäcka hur motivationens kvalitet tolkningsvis kan förändras: från att något först upplevs som ett yttre krav, till att det internaliseras och upplevs som personligen meningsfullt. Det kan relateras till begreppet *integrerad reglering* (Ryan & Deci, 2017, s. 188–189) inom miniteorin *organismisk integration*, OIT, som utgör en process i riktning mot inre motivation där individen har gjort yttre krav och mål till sina egna, i linje med personliga värderingar.

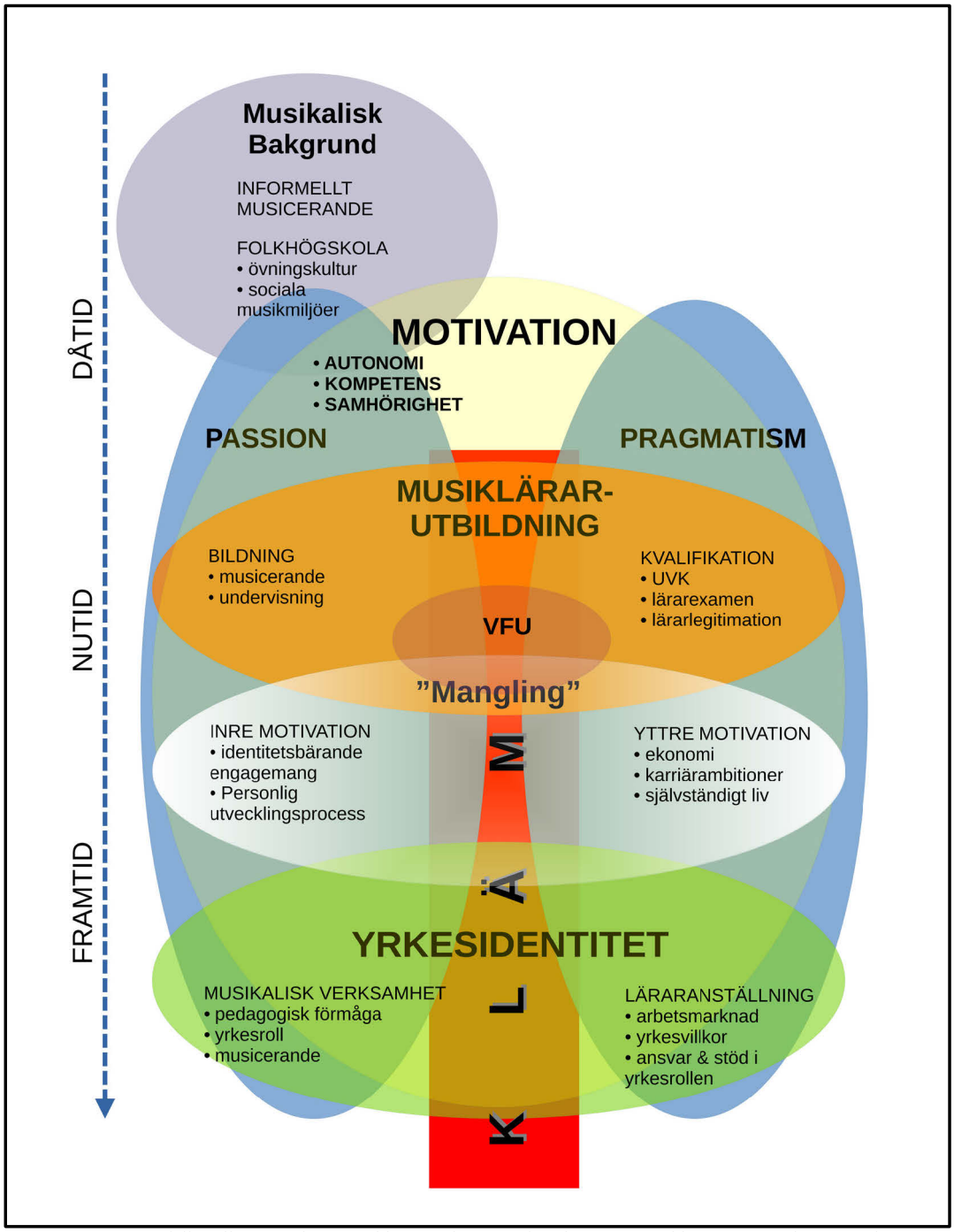
Det ovanstående visar alltiallo (se figur 3 nedan) att motivation inte heller är något statiskt, utan något som formas i relation till omgivningen och dess möjligheter. Genom att erbjuda valfrihet inom utbildningskontexternas ramar, bekräfta studentens styrkor och skapa en miljö där man får vara en del av ett gemenskapssammanhang, skapas förutsättningar för att motivationen utvecklas i en positiv riktning. I det

motsatta fallet kan en lärarstudent uppleva tvekan inför sin roll som lärare vilket framgår på olika sätt (se 8.2).

Empirin pekar samtidigt mot att de kommande musiklärarnas framtid kan innebära en förskjutning där yttre motivation (pragmatism) blir mer framträdande. Att etablera sig i vuxenlivet med allt vad det innebär av försörjning, ansvar och långsiktiga livsval gör att yrkesidentiteten får en ny roll: den blir inte enbart en källa till personlig mening, utan också ett redskap för att möta de krav som samhället ställer. För studenterna kan detta vara en omställning som rymmer både osäkerhet och en viss oro inför att passionen riskerar att hamna i skuggan av pragmatismen. Samtidigt existerar musiken i sig självt fortfarande, genomgående som en motkraft – ett område där känslan av frihet, kreativitet och inre motivation fortsätter att ge näring, oavsett om den uttrycks på scenen, i undervisningen eller i mer privata sammanhang. Dessa åtgärder, i linje med Pellegrinos (2015) studie, ger mening till den något rutinmässiga vardagen.

På detta sätt fungerar motivationen som en central mekanism i musiklärarstudenternas identitetsutveckling. Den påverkar dels vilka aktiviteter studenterna riktar sitt största engagemang i, dels hur de tillskriver dessa aktiviteter mening och integrerar dem i sin yrkesmässiga självförståelse. Resultaten i denna studie visar att musikläraridentiteten utvecklas genom att nya undervisningserfarenheter gradvis internaliseras och fogas samman med den musikaliska verksamheten. Samtidigt framträder pragmatiska faktorer, såsom anställningsbarhet, försörjning och professionella villkor, inte som motsatser till den inre motivationen utan som förutsättningar för att ett långsiktigt yrkesliv ska vara möjligt. På så vis kan forskningsfrågan sammanfattningsvis besvaras med följande mening:

Yrkesidentiteten utvecklas genom ett kontinuerligt motiverande samspel mellan musikaliska verksamheter, pedagogiska erfarenheter och de praktiska villkor som präglar läraryrket.



Figur 3. Modellen illustrerar hur musiklärarstudenters yrkesidentitet utvecklas genom en kontinuerlig förhandling mellan passion för musik och pragmatiska villkor kopplade till utbildning och yrkesliv.

9.2.4 Yrkesidentitet och samhällets behov

Äldre forskning, exempelvis Van Maanen och Schein (1979), betonar hur en ny lärares uppgift är att socialisera sig till samhällets normer på ett sätt som överensstämmer med till exempel arbetsplatsens förväntningar. Det kunde tolkas som en alltför stark betoning på ett socialiseringsperspektiv. Detta skulle riskera att utbildningen blir ett medel för att effektivt producera arbetskraft, snarare än ett sammanhang där individens drivkrafter och potential får växa. Med andra ord skulle samhället tolkningsvis endast utbilda individer för de yrken där det finns en omedelbar efterfrågan, vilket skulle riskera att reducera utbildningen till en renodlad verktygslåda för att möta arbetsmarknadens krav. Denna syn kunde kontrasteras i stället med ”hur en yngre yrkesperson kan ta en aktiv roll […] genom att ägna uppmärksamhet åt vissa äldre förebilder och revidera sina val baserat på *personliga experiment*” (min kurs; Ibarra, 1999, s. 20). Även enligt Pratt m.fl. (2006) utvecklas yrkesidentitet genom återkommande spänningar mellan självförståelse och arbetets krav, inte genom gradvis harmonisering till samhället eller rådande strukturer.

I den föreliggande studien framträder frågan om utbildningens betoning redan i studenternas sätt att värdera sina studier. Som framgår av avsnitt 7.2 orienterar sig studenterna mellan olika målsättningar med utbildningen. För vissa är kvalifikationen som lärare, lärarlegitimationen och möjligheten till anställning det viktigaste motivet, medan andra i högre grad betonar en framtid som forskare eller bildning, personlig utveckling. Dessa orienteringar är emellertid inte ömsesidigt uteslutande. Musiklärarstudenter beskriver snarare utbildningens värde som en kombination av att kvalificera sig för ett yrke och att utvecklas som individ. Veronikas resonemang är särskilt tydligt i detta avseende, då hon värderar lärarlegitimationen högt men samtidigt inte ser bildningsaspekten som underordnad.

Det ovanstående socialiseringsperspektivet kontrasteras i den föreliggande studien i linje med SDT, som riktar uppmärksamheten mot hur utbildningens mål och krav upplevs av individen. Frågan om utbildningens funktion blir därmed i denna studie inte en abstrakt motsättning mellan individ och samhälle, utan något som redan finns närvarande i studenternas erfarenheter. Kapitel 6 visar hur utbildningens organisering kan begränsa utrymmet för den musikaliska verksamhet som för flera studenter utgör en central del av deras identitetsuppfattning och musikaliskt orienterade motivation, medan kapitel 7 visar hur utbildningen introducerar nya kunskapsområden, kvalifikationer och sätt att förstå den egna yrkesrollen. Samtidigt visar kapitel 8 vidare att alla studenter inte enbart efterfrågar en utbildning som leder till anställningsbarhet. De föreställer sig ett framtida yrkesliv där ekonomisk trygghet, pedagogiskt arbete, musikalisk verksamhet, personlig utveckling och en inspirerande arbetsmiljö kan förenas och tillsammans utgöra en yrkesidentitet. Utbildningens betydelse kan därför förstås som något mer än överföring av kvalifikationer till en framtida arbetskraft:

utbildningen blir också en arena där individen utvecklar förutsättningar för att själv forma sitt yrkesliv och sin fortsatta musikaliska och pedagogiska verksamhet.

Ryan och Deci (2017) framhåller också att självförverkligande inte är en lyx, utan ett centralt villkor för långsiktig och hållbar utveckling. När individen får möjlighet att följa sina egna intressen, växer både motivationen och känslan av meningsfullhet. Även Ruud (2017) visar, kring välmående i musicerandet, att det personliga engagemanget kan förstås som en resurs för professionell uthållighet och arbetsglädje. Ett samhälle som främjar dessa aspekter ger därför inte bara mer uthålliga individer utan också mer motiverade och hållbara yrkesutövare. Den föreliggande studien är helt i linje med denna hållning.

Mot denna bakgrund och med stöd i den föreliggande studiens empiri kunde betoningen för utbildningar i stort vara att ge individer i större utsträckning förutsättningar att utvecklas i linje med sina egna värden och intressen. Ett sådant synsätt riskerar inte, som man kunde anta, att stå i konflikt med samhällsnyttan – snarare tvärtom. Individer som upplever autonomi och kompetens i sitt arbete tenderar att bidra mer långsiktigt och kreativt till sin omgivning. Dessa och kommande musiklärarstudenter är dessutom de individer som i framtiden kommer att bidra till att forma samhället och dess villkor – snarare än att bara reproducera tidigare normer och strukturer.

Utifrån dessa överväganden framstår det som avgörande för utbildningen att kunna upprätthålla en balans mellan individens och samhällets behov. Ett ensidigt fokus på samhällsnytta riskerar att leda till ett instrumentellt synsätt, där individens personliga utveckling åsidosätts till förmån för externa krav – krav som dessutom kan ha förlorat sin relevans redan vid tiden för musiklärarstudentens examen. Genom att i stället erkänna och värdesätta individens behov av självförverkligande, blir det möjligt att betrakta personlig utveckling inte som ett motsatsförhållande till samhällsnytta, utan som en förutsättning och möjliggörare för ett levande, dynamiskt och mångfacetterat samhälle. Ett utbildningssystem som främjar individens välmående och utveckling rustar människor att på ett meningsfullt sätt bidra till samhället.

Efter diskussionen hittills, vill jag ännu rikta uppmärksamheten mot en dimension i relationen mellan passion och pragmatism som varken självbestämmandeteorin eller identitetsteorier fullt ut fångar, men som visar sig ha en viktig plats i empirin inom denna studie. Varken SDT:s fokus på behovs-tillfredsställelse eller identitetsteoriernas betoning av integration och förhandling tycks ge ett tillräckligt språk för att förstå den existentiella prioriteringsproblematik som musiklärarstudenterna beskriver i denna studie. I materialet framträder inte passion och pragmatism enbart som olika motivationsformer eller identitetskomponenter, utan som ibland konkurrerande principer för hur ett liv kan organiseras över tid. Det handlar inte därmed bara om *hur* studenter motiveras, utan om vad de upplever sig ha *råd* att vilja, upprätthålla och investera i när utbildning, arbetsmarknad och övergången till vuxenliv sammanfaller, allt på en gång.

9.3 Begränsningar och framtida forskning

Nu återstår bara att konstatera att en studie eller avhandling sällan utgör en avslutad slutpunkt. Snarare hoppas jag att den fungerar som en start för vidare utforskande och nya forskningsfrågor. Varje studie har sina begränsningar, ofta relaterade till tid och ekonomiska resurser. Det gäller även för denna studie. Jag har visserligen arbetat inom de mycket generösa ramarna av tid som forskarskolan ROCIT erbjudit, men även dessa studier är begränsade framför allt av tillgänglig personlig energi.

En betydande begränsning i studien, som samtidigt kunde ses som en styrka, är att samtliga intervjuer har genomförts med studenter från en enda högskola och omfattar ett urval på endast tretton informanter. Denna begränsning kan påverka generaliserbarheten av analysen utifrån empirin, eftersom resultaten speglar erfarenheter och perspektiv från en specifik, svensk kontext och det är ovisst om dessa kan överföras till verkligheten i andra miljöer, länder, kulturer och sammanhang (så som till exempel Fredriksson et al., 2020; se även Iyengar & Lepper, 1999).

Det kunde vara intressant att genomföra jämförande studier mellan olika länder för att undersöka hur kulturella skillnader påverkar musiklärarstudenters erfarenheter och utmaningar. En del av de frågor som behandlas i denna avhandling kan dock ha en internationell eller global dimension, men det är inte utforskat i denna studie specifikt. Mot bakgrund av att Sverige enligt World Values Survey kännetecknas av en stark betoning på sekulär-rationella och självuttrycksorienterade värderingar (World Values Survey, 2022), vore det särskilt intressant att undersöka hur musiklärarstudenters identitetsutveckling och motivation tar sig uttryck i länder med andra kulturella värdeorienteringar.

Internationella komparativa studier erbjuder en uppfriskande väg framåt för framtida forskning inom musiklärarutbildning. Genom att jämföra musiklärarutbildningar i olika länder kan olika praxis och olika kulturella variationer som formar undervisningsmetoder och läraridentiteter identifieras. En djupare kunskap om hur olika länder hanterar utbildningen av musiklärare skulle kunna inspirera till förändringar och förbättringar även på hemmaplan, där internationella perspektiv kan bidra till att utforma mer effektiva och inkluderande utbildningsmodeller. Till exempel kan länder med starka gehörstraditioner och spontant samspel i kombination med praktisk musikundervisning erbjuda värdefulla lärdomar för länder där teoretiskt resonemang och individuell prestation har större tyngd.

Samtidigt innebär den kulturella koherensen i denna studie en viss fördel: datainsamlingen är väl sammanhållen eftersom alla informanter har utbildats enligt samma utbildningsplan och har varit verksamma inom samma utbildningsmiljö. Genom att undvika miljömässiga, kulturella och utbildningsmässiga variationer mellan informanterna, får studien en möjlighet att fokusera på musiklärarstudenternas

reflektioner utan att behöva beakta externa miljömässiga eller kulturella faktorer som annars kunde påverka skillnaderna i deras upplevelser och perspektiv av den nuvarande utbildningen och dess miljö.

En möjlig komplettering till denna studie vore enkätintervjuer med ett större urval studenter. En blandad metod-studie med en kvantitativ del skulle kunna inkludera generella frågor som vägledning i intervjuguiden för denna kvalitativa studie. Alternativt skulle studien kunna genomföras i motsatt ordning; denna kvalitativa studie kan leda till framtida enkätintervjufrågor (Saldaña, 2021, pdf-version s. 289) som visar om ett större antal musiklärarstudenter i Sverige, Norden eller andra länder har liknande eller kontrasterande åsikter i jämförelse med de analyser som framkommit här.

Ytterligare en begränsning i denna studie har varit att den är baserad endast på min tolkning av datamaterialet. Denna studie ämnar inte att uttrycka någon objektiv eller absolut sanning i ämnet, utan bör snarare ses som en avvägd tolkning av ett ämne under en tidsperiod i mitten av 2020-talet. En annan forskare skulle sannolikt ha tolkat dessa informanters svar på ett annat sätt. Möjligen hade en sådan forskare upptäckt andra kopplingar eller nyanser som jag, på grund av min nära relation till ämnet, varit mindre benägen att uppmärksamma.

Min egen bakgrund som yrkesverksam musiker och pedagog kan också ha påverkat vilka aspekter av informanternas berättelser jag uppfattade som särskilt betydelsefulla. Även om jag kontinuerligt försökt pröva alternativa tolkningar kan andra forskare, med en annan professionell bakgrund eller ett annat teoretiskt perspektiv, ha identifierat andra mönster och drag i samma material. Som jag redan redogjort i 5.6.2, har jag efter bästa förmåga hanterat denna potentiella bias genom att jag aktivt försökt ifrågasätta mina egna tolkningar och använt strukturerade och systematiska metoder för kodning och kategorisering.

Valet av teoretiska utgångspunkter har samtidigt inneburit att vissa aspekter av materialet har kommit i förgrunden medan andra kan ha fått mindre uppmärksamhet. Om studien i stället hade utgått från exempelvis sociokulturella eller emotionsteoretiska perspektiv hade sannolikt andra tolkningar och analytiska kategorier framträtt.

Studien bygger huvudsakligen på studenternas egna berättelser om sina erfarenheter och framtidsföreställningar. Det innebär att resultaten beskriver hur musiklärar-studenterna själva konstruerar och uttrycker sina identiteter snarare än hur dessa nödvändigtvis kommer till uttryck i faktisk undervisningspraktik. Eftersom samtliga studenter befann sig i slutet av utbildningen är det möjligt att deras resonemang skiljer sig från andra studenter, tidigare i utbildningen, då yrkesidentiteten sannolikt skulle ha befunnit sig i en annan utvecklingsfas.

Även om stimulated recall gav möjlighet till konkreta reflektioner kring den observerade undervisningen kan metoden inte säkerställa att deltagarnas utsagor motsvarar de tankar de faktiskt hade under undervisningstillfället. Intervjuerna utgör

snarare efterhandskonstruktioner av det som ägt rum, även om de skett i tidsmässigt nära anslutning till undervisningstillfällena (se Goffman, 1959; Nunkoosing, 2005). Det kan inte heller uteslutas att min närvaro som forskare och mina följdfrågor påverkade vilka teman som utvecklades under intervjuerna. Vissa aspekter av deltagarnas erfarenheter kan därmed ha fått större utrymme än andra.

Resultaten bör därmed förstås som analyser av hur studenterna själva konstruerar mening kring sin identitet och sitt kommande yrkesliv, snarare än som direkta beskrivningar av hur de kommer att agera som yrkesverksamma musiklärare. Det är möjligt att andra metoder, exempelvis longitudinella studier eller omfattande klassrumsobservationer efter examen, hade synliggjort andra aspekter av identitetsutvecklingen.

Framtida forskning kan ytterligare uppdatera och fördjupa förståelsen av musiklärarstudenters utbildning och yrkesutveckling i kommande decennier under detta århundrade. Genom att följa utvecklingen och förändringar i utbildningssystem, studentpopulationer och samhället i stort kan framtida forskare få en mera nyanserad bild av hur dessa faktorer påverkar musikläraryrket över tid.

Framtida studier inom liknande ämnen kan också fokusera på att utforska hur teknologiska framsteg och ytterligare digitalisering påverkar musikläraryrket. Undersökningar kan genomföras för att se hur digitala verktyg och online-lärande integreras i musikundervisningen och hur dessa förändringar påverkar både kommande lärare och elever. Ytterligare studier kan också utforska de utmaningar och möjligheter som musiklärarstudenter möter i ett alltmer digitaliserat utbildningslandskap. Framtida forskning kunde även ta hänsyn till de långsiktiga effekterna av denna yrkesutveckling. Det skulle vara intressant att följa musiklärarstudenter efter examen i en longitudinell studie för att se hur deras karriärvägar utvecklas och hur de hanterar de utmaningar som kommer med yrket. En sådan insyn kunde ge ytterligare värdefulla insikter i hur utbildningsprogram kan vidareutvecklas och utformas för att bättre förbereda studenterna för ett långsiktigt och tillfredsställande yrkesliv som musiklärare.

Att blicka tillbaka på ett avslutat forskningsarbete väcker naturligt frågan hur studien skulle ha utformats med den kunskap jag har i dag. Den här studien har besvarat forskningsfrågan och delfrågorna men också synliggjort nya frågor om hur musikläraridentitet utvecklas över tid. Om jag skulle genomföra studien på nytt skulle jag därför välja en mer longitudinell och etnografiskt inspirerad design, där ett mindre antal musiklärarstudenter följdes under hela utbildningen – från utbildningens början till examen och de första åren i yrket. En sådan ansats skulle ha gjort det möjligt att studera identitetsutvecklingen medan den pågår, snarare än att huvudsakligen rekonstruera den genom intervjuer i efterhand och delvis på förhand. Mer långvariga observationer av undervisning, ensemblearbete, VFU och informella sammanhang, kompletterade med återkommande stimulated recall och andra typer av

dokumentation, hade sannolikt gett en djupare insikt om hur musikaliska, pedagogiska och pragmatiska erfarenheter integreras i studenternas yrkesidentitet.

Avslutningsvis, eftersom denna avhandling är skriven på svenska, riktar den sig i första hand till läsare i de nordiska länderna, vilket också speglar den kontext där datainsamlingen genomförts – en högskola i Sverige. Samtidigt är fenomenet musiklärarutbildning och musiklärarstudenter globalt, och en nordisk kontext kan därför också erbjuda insikter och perspektiv för läsare från andra geografiska områden. Valet att skriva på svenska är medvetet, och jag ser det inte som en begränsning. I takt med att verktyg inom artificiell intelligens utvecklas och blir tillgängliga för en bredare publik, oberoende av språkbarriärer, kan denna text nå en bredare läsarkrets än den språkliga utgångspunkten antyder.

9.4 Vad visar studien – egentligen?

Sett i sin helhet visar denna studie att musiklärarstudenters väg mot yrkesidentitet inte främst kan förstås som en pedagogisk eller psykologisk utvecklingsprocess, utan mera som ett pågående orienteringsarbete i relation till ett mångfacetterat livssammanhang (se figur 3 efter 9.2.3). Genom analysen av studenternas berättelser om musikalisk bakgrund, utbildningens vardag och föreställningar om framtida yrkesliv framträder yrkesidentitet som något som formas i skärningspunkten mellan personliga drivkrafter, utbildningens strukturer och bredare samhälleliga villkor. Det centrala är inte enskilda utbildningsmoment eller specifika motivationsfaktorer, utan hur studenterna lär sig att förstå, avgränsa och omformulera vad det innebär att leva ett liv i och genom en kontext av musik som musiklärare.

En grundläggande insikt från studien är att musiklärarstudenternas identitetsarbete präglas av kontinuitet snarare än brott. Det musikaliska engagemanget och motivationen som etablerats före musiklärarutbildningen utgör inte ett intresse av övergående natur, som ersätts av en professionell musikläraridentitet, utan fungerar som en stabil referenspunkt genom hela högskoleutbildningen, genom den verksamhetsförlagda utbildningen och in i yrkeslivet. Samtidigt förändras detta engagemangs funktion och uttryck i takt med att studenterna konfronteras med utbildningens krav, skolans verksamhet och föreställningar om ett vuxenliv.

Studien visar vidare att motivation inte kan förstås som en isolerad drivkraft, utan som en mekanism och ”motor” genom vilken studenterna hanterar konkurrerande krav och begränsade resurser. I analyskapitlen 6, 7 och 8 framträder motivation som nära kopplad till prioritering: vad som upplevs som värt att investera tid och energi i när allt inte ryms samtidigt. Det går att identifiera att musikalisk verksamhet, UVK, VFU, handledning och den personliga utvecklingen mot vuxenlivet är faktorer som

sammansatt leder till den upplevelse som kan definieras som yrkesidentitet. Motivation fungerar egentligen här mindre som ett mått på engagemang och mer som ett uttryck för hur studenterna navigerar mellan personligt meningsskapande och praktisk genomförbarhet. I den bemärkelsen är ordet ”kläm” fortfarande relevant, eftersom relationen mellan passion och pragmatism – trots en definierad yrkesidentitet – står som en kontinuerligt aktuell fråga.

Ett genomgående resultat i studien är att relationen mellan passion och pragmatism utgör en central, men ofta outtalad, dimension i denna process. Passionen för musik framstår som djupt integrerad i studenternas självförståelse och som en källa till mening, välbefinnande och identitetskontinuitet. Pragmatismen, å sin sida, tar form i mötet med utbildningens struktur, arbetsmarknadens villkor och övergången till vuxenlivets ansvar. Studien visar att dessa två inte kan reduceras till motsatta krafter, utan att de samverkar på ett sätt som möjliggör yrkesidentitetens utveckling. Det som står på spel är inte om studenterna är tillräckligt motiverade, utan hur de lär sig att leva med spänningen mellan det de vill göra och det de upplever som möjligt.

Ett möjligt sätt att tolka resultaten är att musiklärarstudenternas motivation inte är stabil eller enhetlig, utan förändras beroende på vilken del av deras verksamhet som står i fokus vid olika tidpunkter i utbildnings- och den kommande karriärprocessen. I linje med självbestämmandeteorin kan motivationen förstås som riktad mot olika aktiviteter – exempelvis musicerande, studier eller undervisning – och därmed variera i både styrka och karaktär över tid. För vissa studenter framträder en stark inre motivation för musicerande under förutbildningen, exempelvis under folk-högskoletiden, där fokus ligger på musikalisk utveckling och konstnärlig fördjupning. När studierna sedan övergår till en musiklärarutbildning kan denna motivation gradvis omorienteras mot andra mål, såsom att uppnå utbildningens krav, genomföra VFU och utveckla en pedagogisk förmåga. I ett senare skede kan motivationen därför i högre grad riktas mot de aktiviteter där passion och pragmatism möts, för att sedan etablera och konsolidera en yrkesidentitet som musiklärare.

Samtidigt visar materialet att denna utveckling inte är linjär eller likartad för alla studenter. För vissa innebär utbildningen snarare att motivationen för musikläraryrket försvagas, medan engagemanget för fortsatt musicerande kvarstår eller till och med förstärks. Resultaten tyder därför på att studenterna befinner sig i olika motivationsmässiga riktningar beroende på vilket framtida yrke de orienterar sig mot. Den övergripande slutsatsen kan därmed preciseras genom att uppmärksamma dessa kontrasterande utvecklingsvägar: medan vissa studenter integrerar sitt musicerande i en framväxande läraridentitet, orienterar sig andra i högre grad mot ett fortsatt musicerande där lärarrollen får en mer perifer betydelse. I detta perspektiv framträder yrkesidentitet inte som ett enhetligt resultat av utbildningen, utan som en ständig

process där olika former av motivation riktas mot olika tänkbara framtida professionella livsbanor.

En särskilt viktig insikt är att pragmatismen i studenternas berättelser ofta framträder som en normativ realitet snarare än som ett uttalat val. Ekonomiska villkor, tidsramar och föreställningar om stabilitet internaliseras och definierar vad som framstår som rimliga ambitioner. Yrkesidentitet formas därmed inte bara genom aktiv integration av erfarenheter, utan också genom tyst selektion av framtidsalternativ. Samtidigt visar studien att just denna pragmatiska orientering kan skapa förutsättningar för att passionen för musik ska kunna bestå över tid, om än i förändrade former. Yrket som musiklärare framstår i detta avseende inte som ett avsteg från ett musikaliskt liv, utan som ett sätt att göra ett sådant liv möjligt under givna villkor.

Sammantaget visar studien att musiklärarstudenters yrkesidentitet inte kan förstås som ett slutresultat av utbildningens innehåll eller progression, utan som en fortgående orientering mot ett yrkesliv vars villkor är både föränderliga och begränsande. Identitet utvecklas i denna process genom hur studenterna aktivt relaterar sina musikaliska erfarenheter till utbildningens och yrkets realiteter, och genom hur de utvecklar strategier för att göra ett musikaliskt engagerat yrkesliv möjligt och långsiktigt. Avhandlingens huvudsakliga bidrag är att visa hur denna orientering formas i spänningsfältet, i kläm mellan passion och pragmatism – inte som en tillfällig övergång eller ett pedagogiskt problem som kan lösas, utan som ett grundläggande och varaktigt villkor för musikläraryrket.

9.5 Ekon från fältet

> [O]m 40–50 år så dör jag. Vi har den här lilla tiden nu när vi lever och då måste jag göra något av det. Och då om inte jag gör det nu så kommer jag aldrig göra det. Det är jag… alltså dödsoro och skam [är] otroliga motivatorer… (Antonia).

> Hur kan jag göra haröron samtidigt som jag spelar I–VI–II–V på gitarr? Du vet det är inte ens i närheten av att flytta sextondelar i bastrumman (Christofer).

> Jag vill inte stänga någonting för att det skulle… jag ville hellre låta mig själv vara helt öppen… utom grundskolan! Den dörren är absolut stängd! (Nina).

> Jag tror [undervisning] är ett kneg för mig. [MP: Efter klockan fem?] Ja du, jag åker väl hem och tvättar typ (Filip).

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Abraham, G. Y. (2023). *Multidimensional role of teachers as pedagogues, intellectuals, and activists for promoting social justice through education*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/370419357

Alessandri, E., Rose, D., & Wasley, D. (2020). Health and wellbeing in higher education: A comparison of music and sport students through the framework of self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 566307. DOI:10.3389/fpsyg.2020.566307

All European Academies (ALLEA). (2023). *Den europeiska kodexen för forskningens integritet*. Brandenburg universitet, Berlin.

Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(1), 92–98. DOI:10.1037/0022-3514.34.1.92

Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (1999). "How can you do it?": Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of Management Review, 24*(3), 413–434. DOI:10.5465/amr.1999.2202129

Aspelin, J. & Eklöf, A. (2022). In the blink of an eye: Understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse, 14*(1), 69–87. DOI:10.1080/19463014.2022.2072354

Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development, 23*(2), 264–283. DOI:10.1080/13664530.2019.1570323

Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler. En studie av ensembleundervisning i klass.* Kungl. Musikhögskolan/Stockholms Universitet. https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A751738&dswid=-3889

Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education, 30*(3), 211–226. DOI:10.1177/0255761411433720

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bates, V. C. (2009). Human needs theory: Applications for music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 8*(1), 12–34. http://act.maydaygroup.org/articles/Bates8_1.pdf

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. DOI:10.1016/j.tate.2003.07.001

Bennett, D., & Chong, E. K. M. (2018). Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions. *International Journal of Music Education, 36*(1), 108–123. DOI:10.1177/0255761417703780

Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden.* Göteborgs universitet.

Bladh, S. (2002). *Musiklärare - i utbildning och yrke: En longitudinell studie av musiklärare i Sverige.* Göteborgs universitet.

Blair, E., & van der Sluis, H. (2022). Music performance anxiety and higher education teaching: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 19*(3), 1-15.

Blanco-Novoa, S., Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. (2023). Evaluation of the motivational characteristics of higher education students in music from the perspective of self-determination theory. *Psychology of Music, 51*(4), 1178–1191. DOI:10.1177/03057356221135354

Bogunović, B., Jovanović, O., Simić, N., & Mutavdžin, D. (2023). Self-determination theory perspective on motivation and solo performance among students in higher music education in Serbia. *Psychological Topics, 32*(1), 105–124. DOI:10.31820/pt.32.1.6

Borgström Källén, C., & Lindgren, M. (2024). Connecting the Social and the Musical: A Longitudinal Study of Swedish Preservice Music Teachers' Social Positionings. *Journal of Research in Music Education, 73*(3), 357-376. DOI:10.1177/00224294241303872

Bouij, C. (1998). *Musik—mitt levebröd: En studie av musiklärares yrkessocialisation.* Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bragle, J. A., & Dansereau, D. R. (2024). Groups and biases: The role of social identity in the musical career path aspirations of adolescent musicians. *Journal of Research in Music Education, 72*(3), 314–330. DOI:10.1177/00224294231211911

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide.* SAGE Publications.

Brunner, G., Schellberg, G., Weyrauch, I., Bernhofer, A., & Mommartz, S. (2022). Teaching music (education) digitally in comparison to pre- and post-COVID-19-times at universities. I T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, & S. Schmid (Red.), *Music is what people do* (s. 295–309). Helbling.

Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunala musikskola och musiklärarutbildning.* Umeå Universitet.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2023). *Identity theory* (2nd ed.). Oxford University Press. DOI:10.1093/oso/9780197617182.001.0001

Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*(3), 363–423. DOI:10.3102/00346543064003363

Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst, 24*(1), 1–44. DOI:10.1007/BF03392017

Christophersen, C., Aróstegui, J. L., Holdhus, K., Kenny, A., Knudsen, J. S., Lindgren, M., Väkevä, L., & Viig, T. G. (2023). Music teacher education for the future: Reflections on change. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 22(3), 7–40. DOI:10.22176/act22.3.7

Chua, S. S., & Welch, G. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education, 43*(3), 329–346. DOI:10.1177/1321103X19875080

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* Harper & Row.

deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior.* Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(1), 105–115. DOI:10.1037/h0030644

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. DOI:10.1007/978-1-4613-4446-9

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627–668. DOI:10.1037/0033-2909.125.6.627

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science + Business Media. DOI:10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. I R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (Vol. 38, s. 237–288). University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 325–346. DOI:10.1080/00461520.1991.9653137

Draves, T. J. (2014). Under construction: Undergraduates' perceptions of their music teacher role-identities. *Research Studies in Music Education, 36*(2), 199–214. DOI:10.1177/1321103x14547982

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist, 51*(11), 1153–1166. DOI:10.1037/0003-066X.51.11.1153

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2017). Identities and musics: Reclaiming personhood. I D. J. Hargreaves, R. MacDonald & D. Miell (Red.), *Handbook of Musical Identities,* 27–45. Oxford University Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. DOI:10.1037/0033-295X.100.3.363

Erikson, E. H. (1968). Identity, youth, and crisis. Norton.

Etikprövningsmyndigheten. (2023). *Beslut och yttrande.* 2023-10-02. Dnr 2023-05268-01. Göteborg avdelning övrig.

Europeiska genomförandeorganet för utbildning och kultur, Eurydice (2024). *The European higher education area in 2024.* Bologna process implementation report, Europeiska unionens publikationsbyrå. https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae, 19*(1), 65–83. DOI:10.1177/1029864914568044

Evans, P., & McPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. I D. J. Hargreaves, R. MacDonald, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities,* 214–232. Oxford University Press.

Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music, 41*(5), 600–619. DOI:10.1177/0305735612441736

Evans, P., & Ryan, R. M. (2022). Intrinsic and extrinsic motivations for music performance. I G. E. McPherson (Ed.), *The Oxford handbook of music performance, Volume 1* (s. 576–603). Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.24

Fredriksson, U., Kusanagi, K. N., Gougoulakis, P., Matsuda, Y., & Kitamura, Y. (2020). A Comparative Study of Curriculums for Education for Sustainable Development (ESD) in Sweden and Japan. *Sustainability, 12*(3), 1123. DOI:10.3390/su12031123

Froehlich, H. (2007). Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 6*(3), November 2007: 7–21. http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich6_3.pdf

Fujimoto, M., & Uesaka, Y. (2025). Interpretive autonomy at the heart of classical musicians' learning and well-being: The role of professional education. *Frontiers in Psychology, 16*, 1543268. DOI:10.3389/fpsyg.2025.1543268

Förordning (2021:1335) om utbildning till lärare och förskollärare. Svensk författningssamling (SFS 2021:1335). Hämtat 2026-06-28. https://svenskforfattningssamling.se/doc/20211335.html

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331–362. DOI:10.1002/job.322

Gee, J. P. (2000). *Identity as an analytic lens for research in education*. Review of Research in Education, 25, 99-125.

Georgii-Hemming, E. (2005). *Under mina fötter: En studie av musiklärares yrkesverksamhet och professionella identitet*. Örebro universitet.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life.* New York: Doubleday.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education.* Ashgate.

Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music-learning processes. *Music Educators Journal, 91*(4), 27–32. DOI:10.2307/3400155

Hallam, S. (2017). Musical Identity, Learning, and Teaching. I D. J. Hargreaves, R. MacDonald, & D. Miell (Red.), *Handbook of Musical Identities,* 475–492. Oxford University Press.

Hambrick, D. Z., Burgoyne, A. P., & Macnamara, B. N. (2020). Is the deliberate practice view defensible? A review of evidence and discussion of issues. *Frontiers in Psychology, 11*, 1134. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01134

Hargreaves, D. J., & Lamont, A. (2017). Identity, personality, and lifestyle. I D. J. Hargreaves & A. Lamont (Eds.), *The psychology of musical development* (s 183–209). Cambridge University Press. DOI:10.1017/9781107281868

Hargreaves, D. J., MacDonald, R. & Miell, D. (2017). The changing identity of musical identities. I D. J. Hargreaves, R. A. MacDonald, & D. Miell (Red.), *Handbook of Musical Identities,* 3–23. Oxford University Press.

Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research, 5*(3), 263–274. DOI:10.1080/1461380032000126355

Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? I R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Red.), *Musical identities* (s. 1–20). Oxford University Press.

Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 665–682. DOI:10.1348/000709906X154676

Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 43*(4), 289–294. DOI:10.1037/h0058114

Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. DOI:10.1080/0142569970180102

Hsu, Y., & Chi, Y.-h. (2022). Academic major satisfaction and regret of students in different majors: Perspectives from self-determination theory. *Psychology in the Schools, 59,* 2287–2299. DOI:10.1002/pits.22563

Huovinen, E. & Frostenson Lööv, C. C. (2021). Narratives of versatility: Approaching multi-instrumentalist music teacher identities. *Research Studies in Music Education, 43*(3), 386–400. DOI:10.1177/1321103x20951942

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 764–791. DOI:10.2307/2667055

Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 349–366. DOI:10.1037/0022-3514.76.3.349

James, W. (1890). *The principles of psychology.* Henry Holt.

Jeno, L. M., Roness, D., Eide, L., Halvorsen, Ø. W., Kvam, E. K., Pavlovic, Z., Sjøen, M., & Ulvik, M. (2026). The impact of practicum on motivation among student teachers: A semester-long study based on self-determination theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. DOI:10.1080/00313831.2026.2662234

Johansen, G. (2013). *Å øve på improvisasjon: Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse.* Norges musikkhøgskole.

Johansson, K., & Georgii-Hemming, E. (2021). Processes of academisation in higher music education: the case of Sweden. *British Journal of Music Education, 38*(2), 173–186. DOI:10.1017/S0265051720000339

Jones, B. D., Zhu, X., Ellis, M., Ambarkutuk, Z., & Fenerci, H. (2025). Connections between students' perceptions of the motivational climate in a course and their motivational beliefs and academic and career goals. *European Journal of Engineering Education, 50*(4), 702–723. DOI:10.1080/03043797.2024.2446551

Jørgensen, H., & Hallam, S. (2016). Practicing. I S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology, 2. uppl.* (s. 449–462). Oxford University Press.

Kungl. Musikhögskolan. (2016). *Rapport om ämneslärarutbildningen efter 2011 års reform. En jämförande studie av ämneslärarprogrammets inriktning mot gymnasieskolan i Sverige.* Kungl. Musikhögskolan. https://www.kmh.se/download/18.38fa36815fc096f7118a338/1515577772419/2016-06-02_kmh_musiklararutbildningen_efter_2011_ars_reform.pdf. (Hämtad 2025-09-30).

Kungl. Musikhögskolan. (n.d). *Kort om KMH.* Hämtad 2024-07-11 från https://www.kmh.se/om-kmh/kort-om-kmh.html

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur.

la Velle, L. (2023). The teacher educator: pedagogue, researcher, role model, administrator, traveller, counsellor, collaborator, technologist, academic, thinker……. compliance or autonomy? *Teaching in Higher Education, 28*(4), 430–445. DOI:10.1080/02607476.2023.2172664

Lamont, A. (2011). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research, 13*(4), 369–388. DOI:10.1080/14613808.2011.638505

Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. I D. J. Hargreaves, R. MacDonald & D. Miell (Red.), *Handbook of Musical Identities,* 176–196. Oxford University Press.

Larsson, A. (2007). *Musik, bildning, utbildning: ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978.* Göteborg/Stockholm: Makadam.

Lyle, J. (2013). Stimulated Recall: A Report on its Use in Naturalistic Research. *British Educational Research Journal, 29*(6), 861-878. DOI:10.1080/0141192032000137349

Löfman, P., Pelkonen, M. and Pietilä, A.-M. (2004), Ethical issues in participatory action research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18: 333-340. DOI:10.1111/j.1471-6712.2004.00277.x

Macnamara, B. N., & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). Royal Society Open Science, 6, 190327. DOI:10.1098/rsos.190327

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*(11), 883–904. DOI:10.1080/0264041031000140374

Manli, H. (2024). Delving into the structural model of students' music performance anxiety, self-efficacy, and motivation based on a self-determination theory. *Learning and Motivation, 87*, 102011. DOI:10.1016/j.lmot.2024.102011

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. I J. Adelson (Red.), *Handbook of adolescent psychology,* 159–187. Wiley.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. DOI:10.1037/h0054346

Mateos-Moreno, D. (2023). What is attractive about becoming a music teacher? Exploring the motivations of pre-service music teachers towards the profession. *British Journal of Music Education, 40*(3), 311–324. DOI:10.1017/S0265051723000335

Mateos-Moreno, D., & Hoglert, A. (2024). Why did you (not) choose your main musical instrument? Exploring the motivation behind the choice. *British Journal of Music Education, 41*, 74–85. DOI:10.1017/S0265051723000025

MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). Music, health and wellbeing. Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199586974.001.0001

MacIntyre, P. D., Schnare, B., & Ross, J. (2017). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music, 46*(5), 699-715. DOI:10.1177/0305735617721637

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society.* University of Chicago Press.

Miksza, P. (2022). Practice. I G. E. McPherson (Red.), *The Oxford Handbook of Music Performance: Vol. 1,* Development and learning, proficiencies, performance practices, and psychology (s. 153–172). Oxford University Press.

Mills, M. (2010). Being a musician: Musical identity and the adolescent singer. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 186,* 43–54. http://www.jstor.com/stable/41110433

Natale-Abramo, M. (2015). The construction of instrumental music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 14*(2), 20–47

Ngobeni, N. (2024). Exploring the connection of passion and motivation in higher education singing and choral training in music performance education. *e-BANGI: Journal of Social Sciences & Humanities, 21*(2), 1823–884. DOI:10.17576/ebangi.2024.2102.12

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144. DOI:10.1177/1477878509104318

Nihlfors, E. (2020). *ULF spaning nr 6 – Etiska frågor: En sammanställning av olika frågor och dilemman som uppmärksammats i försöksverksamheten*. Nationella samordningsgruppen för försöksverksamheten Samverkan kring praktiknära forskning (ULF). https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-l_3-k_ulf-spaning-6_etik.pdf

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. The British journal of educational psychology, 70 (Pt 2), 255–272. DOI:10.1348/000709900158083

Nunkoosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative Health Research, 15*(5), 698–706. DOI:10.1177/1049732304273903

Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist, 17*(11), 776–783.

Orton, A., & Pitts, S. E. (2018). Adolescent perceptions of singing: Exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research, 21*(1), 40–51. DOI:10.1080/14613808.2018.1507019

Ostendorf, L. (2023). *I otakt med tiden: En genealogi av svensk musiklärarutbildning.* Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Oyserman, D. (2004). Self-concept and identity. I M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*, 79–98. Guilford Press.

Paananen, P. (2022). Musical backgrounds and musical identity development in pre-service music education and primary education students: A narrative study. *Music Education Research, 24*(1), 111–123. DOI:10.1080/14613808.2021.2017421

Parkes, K. A., & Jones, B. D. (2012). Motivational constructs influencing undergraduate students' choices to become classroom music teachers or music performers. *Journal of Research in Music Education, 60*(1), 101–123. DOI:10.1177/0022429411435512

Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education, 37*(2), 175–194. DOI:10.1177/1321103x15589336

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279–306. DOI:10.1023/A:1014805132406

Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity

among medical residents. *Academy of Management Journal, 49*(2), 235–262. DOI:10.5465/amj.2006.20786060

Qin, M., & Tao, D. (2020). Understanding preservice music teachers' intention to remain in the profession: An integrated model of the theory of planned behaviour and motivation theory. *International Journal of Music Education, 39*(4), 355–370. DOI:10.1177/0255761420963149

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and why their Students Benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225–236. DOI:10.1086/501484

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218. DOI:10.1037/0022-0663.98.1.209

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support[1]. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Rickels, D. A., Councill, K. H., Fredrickson, W. E., Hairston, M. J., Porter, A. M., & Schmidt, M. (2010). Influences on career choice among music education audition candidates: A pilot study. *Journal of Research in Music Education, 57*(4), 292–307.

Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). "When you get out there, you don't have a toolbox": A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education, 122,* 103958. DOI:10.1016/j.tate.2022.103958

Rinne, I., Nilsson, C., & Siekkinen, F. (2025). "Jag måste få vara min lärare, min person": En intervjustudie om lärarstudenters utveckling av professionell identitet i VFU. *EDUCARE, 2025*(3), 1–28. DOI:10.63310/edu.2025.3.58193

Roberts, B. A. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding identity construction of music educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 3*(2), 1–42.

Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (1969). *Artifacts in behavioral research*. Academic Press.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. DOI:10.1037/h0092976

Ruddock, E., & Leong, S. (2005). "I am unmusical!" The verdict of self-judgment. *International Journal of Music Education, 23*(1), 9–22. DOI:10.1177/0255761405050927

Ruud, E. (2017). Music, identity, and health. I R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities,* 589–601. Oxford University Press.

Ryan, C., Ryan, G., & McKay, E. (2026). Performing music and performing teaching: A pilot study on the experiences and anxieties of preservice music teachers. Journal of Music Teacher Education, 35(2), 63–79. DOI:10.1177/10570837251318019

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(3), 450–461. DOI:10.1037/0022-3514.43.3.450

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research, 66*(1), 33–38. DOI:10.3102/00346543066001033

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* Guilford Press.

Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist, 39*(2), 193–260. DOI:10.1177/0011000009359313

Saarikallio S.H., Randall W.M. and Baltazar M. (2020). *Music listening for supporting adolescents' sense of agency in daily life*. Front. Psychol. 10:2911. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02911

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers (4th ed.).* Pdf-version. SAGE Publications.

Sanguinetti, R. D. (2024). Applications of self-determination theory in the general music classroom. Journal of General Music Education, 37(2), 11–15. DOI:10.1177/27527646231188083

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Sieger, C. (2016). Undergraduate double majors' perceptions of performer and teacher identity development. *Journal of Music Teacher Education, 25*(2), 81-94. DOI:10.1177/1057083714552327

Sieger, C. (2019). "I do belong here": Identity perceptions of postgraduate music education majors. *Journal of Music Teacher Education, 29*(1), 56–70. DOI:10.1177/1057083719865890

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis.* Appleton-Century.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Statens offentliga utredningar. (1954). *Musikliv i Sverige* (SOU 1954:2). https://weburn.kb.se/metadata/349/SOU_1448349.htm (Hämtad 2025-09-30).

Statens offentliga utredningar. (1968). *Musikutbildning i Sverige* (SOU 1968:15). https://weburn.kb.se/metadata/590/SOU_8210590.htm (Hämtad 2025-09-30).

Symonds, J., Long, M., & Hargreaves, J. (2011). *Changing key: adolescents' views on their musical development across the primary to secondary school transition.* London: The Paul Hamlyn Foundation.

Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. University of Bergen.

ter Bogt, T. F. M. (2024). Music and music listening. I W. Troop-Gordon & E. W. Neblett (Red.), *Encyclopedia of adolescence* (2 uppl., s. 274–288). Academic Press. DOI:10.1016/B978-0-323-96023-6.00053-1

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer.* Studentlitteratur.

Thornton, L. & Bergee, M. (2008). Career choice influences among music education students at major schools of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 177,* 7–17.

Tucker, O. G. (2020). Preservice music teacher occupational identity development in an early field experience. *Journal of Music Teacher Education, 30*(1), 39–52. DOI:10.1177/1057083720935852

Tucker, O. G., & Powell, S. K. (2021). Values, agency, and identity in a music teacher education program. *Journal of Music Teacher Education, 31*(1), 23–38. DOI:10.1177/10570837211030520

Universitetskanslersämbetet. (2020). *Bedömargruppens yttrande: Luleå tekniska universitet – ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan i undervisningsämnet musik* (Reg.nr 411-00376-18). Universitetskanslersämbetet.

Universitetskanslersämbetet. (2023). *Lärarutbildningarna: Kvalitet, utmaningar och strategier 2016–2022* (Rapport 2023:9). Universitetskanslersämbetet.

Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*(1), 142–169. DOI:10.1080/10413209908402956

Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management, 42*(5), 1195–1229. DOI:10.1177/0149206316632058

Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. I B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, 209–264). JAI Press.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246–260. DOI:10.1037/0022-3514.87.2.246

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1–31. DOI:10.1007/s11031-019-09818-1

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet. Hämtat 2024-04-03. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480523866/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet. Hämtat 2024-12-04. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Virkkula, E. (2020). Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 12*(14), 1–15. DOI:10.1186/s40461-020-00098-5

Weber, M. (2001). Identity and music: Towards a social theory. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, 32*(1), 5–20.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297–333. DOI:10.1037/h0040934

Widholm Löfgren, I. (2013). *Pedagogen: teacher eller educationist*. Göteborgs universitet.

Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65*(2), 101–114. DOI:10.1111/j.2044-8325.1992.tb00488.x

Williams, G. C., Gagné, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology, 21*(1), 40–50. DOI:10.1037/0278-6133.21.1.40

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 115–126. DOI:10.1037/0022-3514.70.1.115

World Values Survey. (2022). *Cultural map* (Inglehart–Welzel world cultural map). Hämtat 2026-04-21. https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp

Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research, 6*(1), 9–19. DOI:10.1080/09650799800200053

UNDERLAG OCH KOMPLETTERANDE MATERIAL

Bilaga 1 – Intervjuguider

Intervju 1

Del 1: Musikalisk bakgrund

1. Hur lärde du dig spela musik i början? Var det själv eller med lärare?

2. När du började spela i band eller sjunga i kör, vad var nytt?

3. Hur var det att börja ta lektioner? Vad var skillnaden till att bara spela själv eller i band?

Del 2: Nuvarande musikalisk aktivitet

4. Vad övar du på nu? Vad lär du dig av den övningen?

5. Hur utvecklar du dessa övningar?

6. Hur är det att spela i band nu i jämförelse med förr? Vad kan du nu som du inte kunde tidigare?

7. Vem har gjort låtarna? Hur lär ni er låtarna? Noter/Gehör/Planka eller Jamma?

8. Hur utvecklar ni låtarna? Berätta om processen.

9. Improviserar ni på låtarna? Hur? Vad är grundmaterialet?

Del 3: Studentens uppfattning om kopplingen mellan student, musicerande och lärare

10. Hur uppfattar du att din utbildning påverkar ditt eget musicerande?

11. Hur uppfattar du att ditt eget musicerande påverkar din egen utbildning?

12. Hur uppfattar du att din utbildning påverkar din kommande undervisning?

13. Hur uppfattar du att ditt eget musicerande påverkar din kommande undervisning?
14. Nåt du vill tillägga om ditt musicerande, din utbildning, din undervisning?

Intervju 2/Stimulated recall

1. Vad tänker du om den lektionen du undervisade precis?

2. Är undervisning givande? På vilket sätt?

3. Hur upplever du meningen med din VFU? Vad får du ut av den?

4. Vad innebär lyckad undervisning?

5. En fråga med referens till förra intervjun. Hur har situationen/åsikterna eventuellt förändrats?

6. Hur påverkas ditt eget musicerande av denna VFU?

7. Hurdant engagemang förväntar du av dig själv i din kommande yrkeskarriär som lärare?

8. Hur har din syn på lärararbetet och yrket påverkats av dina medstudenter? Hur går snacket när ni ses på högskolan igen?

9. Tycker du om individuellt arbete eller bättre om att jobba i grupp?

10. Hur skulle du positionera dig mellan att förverkliga dina drömmar vs tjäna pengar på ett jobb? Utveckla.

11. Om vi skulle förenkla din utbildning till att handla om en av tre målsättningar: a. Du får en examen som ger dig kvalifikation som lärare, b. Du lär dig något under din utbildning och växer som människa, c. Du har eventuellt en framtid inom akademi som forskare… vad är viktigast för dig?

12. Vilka (andra) aspekter i lärarrollen är viktiga för dig? (förutom själva undervisningen och ämneskunskapen).

Bilaga 2 – Samtyckesblankett

Samtycke till deltagande i Mika Pohjolas doktorandstudie.

Akademi 2, Kungl. Musikhögskolan • ROCIT • Uvet, Lunds Universitet

Medgivande

Jag bekräftar härmed att jag har tagit del av skriftlig och muntlig information om Mika Pohjolas doktorandstudie och accepterar att delta i intervjuer och låta min VFU observeras. Studien handlar om musiklärarstudentens musicerande, studier och undervisning. Jag har fått möjlighet att ställa frågor om studien.

Jag har fått information om att de videoinspelningar som samlas in om mig kommer att ses och lyssnas endast av doktoranden Mika Pohjola och hans båda handledare, Prof. Erkki Huovinen och Prof. Per Lindqvist, samt behandlas konfidentiellt på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga. Efter avslutat projekt kommer det inspelade materialet förvaras säkert på KMH i ett låst skåp.

Jag har också rätt att radera delar av videoinspelningarna när som helst. Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande. Jag ger mitt samtycke till att forskaren får presentera transkriberat material från detta projekt i anonymiserad form i vetenskapliga publikationer och föredrag.

Förnamn och efternamn
E-postadress
Telefonnummer
Namnteckning

Bilaga 3 – Exempel på protokoll och transkription

Exempel på tidsprotokoll av VFU-lektion

Detta är ett tidsprotokoll från en VFU-lektion. Stjärnan (*) markerar särskilt intressanta punkter som jag noterade under lektionens gång. Dessa markeringar användes som utgångspunkt för stimulated recall under den efterföljande intervjun med musiklärarstudenten, där vi diskuterade och analyserade de specifika händelserna.

00:00 - Handledaren och lärarstudenten spelar keyboard + piano. Eleven är kvar från föregående lektion. Den "riktiga" eleven är sjuk. "Move On Up" av Curtis Mayfield.
03:45 - Sång slut, lärarstudenten tittar över noter och mellanspel hos handledaren.
04:30 - Eleven berättar hur det kändes.
04:45 - Falsett, lärarstudenten ger instruktioner.
05:40 - Testa mer som "Björnes magasin". Sjunger låten igen
07:15 - Avbrott, instruktioner
08:15 - Handledaren: "Gråta fram".
08:45 - Spelar och sjunger igen
10:50 - Elevens mikrofon frånkopplades, låten fortsätter
12:00 - Handledaren: "Bra att eleven är med på interludiet i slutet".
12:50 - Spelar och sjunger igen slutet
13:45 - Planerar slutet på låten
14:30 - Eleven: "Bör artikulera mer", Lärarstudenten: "Det är bra".
15:00 - Kör från början, kanske utantill? Nästa vecka utan noter. Nu noter som stöd.
15:30 - Spelar och sjunger igen hela låten
*19:15 - Lärarstudenten: "Snyggt", instruktioner.
20:30 - Lärarstudenten frågar handledaren om övning för att få "mjuk klang".
22:00 - Spelar och sjunger igen
22:30 - Handledaren: "Loopa, strunta i falsettfrasen".
*23:40 - Lärarstudenten ger beröm, frågar
25:00 - Handledaren ger instruktioner
25:40 - Ta ner låten en m3, söker rätta ackord.
26:00 - Handledaren kompar en fras + ger instruktioner.
28:00 - Hela låten.
28:50 - Omtagning från första frasen.
30:00 - från Första versen + hela låten
32:00 - Lärarstudenten påminner eleven om texten "i farten" medan eleven sjunger.
*33:00 - Eleven kommenterar, lärarstudenten uppmuntrar.
34:00 - Handledaren slutkommentar på texten.
35:00 - SLUT

Exempel på transkription

00:03:45 MP
Precis. Är undervisning givande?
00:03:48 Nina
För mig? Ja, det tycker jag.
00:03:54 MP
Det här som du gjorde nu, det var… kändes det som en kul sak?
00:03:58 Nina
Var ju roligt för att det blev alltså… Dels är det ju roligt för att så här nya vuxen person som kommer in som jag ändå träffar din egenskap av lärare som kommer in och nu är jag lärare för den för att det blev lite impromptu liksom. Men det är ju roligt att se folk lära sig att vara lite så här ”Jaha, just det, det var så här”. Att de snappar upp saker. Folk blir väldigt stolta när de lär sig spela någonting på ett instrument. Eller tycker jag i alla fall att de blir.
00:04:28 MP
Intressant, för de blir stolta när de lär sig en låt. Det märktes tydligt att hon var nöjd.
00:04:37 Nina
Ja, men det känns lite som att det är samma sak, samma hantverk att man kan se en produkt väldigt fort. Och att man ser resultat av att man gör någonting rätt fort till skillnad av till många andra grejer. Eller bara andra saker. Det känns lite som att ja, men nu sitter jag här och ritar en teckning. Om jag blir nöjd så känner jag mig nöjd. Jag har fått en fram. Jag har gjort någonting med min kropp. Det kom ett resultat av det.
00:05:01 MP
Får du själv ut av… vad får du själv utav av den här typen av kick så att säga som den här eleven får?
00:05:12 Nina
Det är fint att se… eller det är fint och kul när elever blir glada eller man ser ju ofta i någon när den liksom känner sig duktig. Eller som att den har åstadkommit någonting och det är ju superhäftigt att sitta på andra sidan och vara personen som är katalysator till att det sker. På just det sättet som det sker.

LUNDS UNIVERSITET

KMH

ISBN 978-91-90206-15-7 (print)
ISBN 978-91-90206-16-4 (digital)