



# "Jag ska bli världens bästa trummis"

*- en grundad teori om elevers självuppfattningar i slagverksundervisning*

Examensarbete  
Musikpedagogexamen  
Vårterminen 2016  
Poäng: 15 hp  
Författare: Christer Teglund  
Handledare: Annika Falthin

# Abstract

The purpose of this study was to describe how students' self-perceptions influence their motivation in learning, with the hope to reproduce the results in a grounded theory.

The theory of the music-selves has been formulated based on analyzes of self-assessment questionnaires and interviews with three percussion students aged 13-16 years at an arts school. Further on, it is compared with the self-efficacy theory, self-theories and possible selves theory.

The students' views of themselves and approach to music-making to their well-being seems at times as a phenomenon inconsistent and sometimes contradictory - one with different faces depending on the context and perspective. These faces - *music-selves*, are formed by the student's interests and thoughts about the role and function of music shall have in life, which affects the degree of motivation.

The three music-selves – a current, a future likely and a future desirable, are shaped by motivational factors including self-reliance, while that may be devoted to music-making , the amount of challenges , different needs , and the comparison with others.

The theory is summarized as a model, which could be used as a guidance in music education for mapping students primary motivational incentives. The model may facilitate the possibility of maintaining motivation and working rationally toward one's dreams as well as fears. Finally, ideas about further development of the theory are presented.

**Key words:** Self-perception, learning, motivation, grounded theory

# Sammanfattning

Syftet med denna uppsats var att beskriva hur elever ser på sin musikaliska förmåga och hur dessa självuppfattningar påverkar deras motivation i lärandet, med en förhoppning om att återge resultatet i en grundad teori.

Teorin om musikjagen har formulerats utifrån analyser av självskattningsformulär och intervjuer med tre slagverkselever i åldrarna 13 till 16 år på en kulturskola. Den kopplas till och jämförs med self-efficacy theory, self-theories och possible selves theory.

Elevernas syn på sig själva och förhållningssätt i musicerandet till sitt välbefinnande och självförverkligande ter sig stundtals som ett inkonsekvent fenomen, ibland motsägelsefullt - ett med olika ansikten beroende på sammanhang, tidsperspektiv och syssla. Dessa ansikten, här kallade *musikjag*, formas utifrån de egna intressena och tankarna om vilken roll och funktion musicerandet har och skall ha i livet, vilket påverkar graden av motivation.

Musikjagen, som åtskiljs som ett aktuellt, ett framtida sannolikt och ett framtida önskvärt, formas av motivationsfaktorer som bland annat självtilliten, mödan som kan tänkas ägnas åt musicerandet, mängden utmaningar, olika behov och jämförelsen med andra.

Teorin sammanfattas i en modell, som kan användas som en mall i musikpedagogiskt arbete för att kartlägga elevers främsta incitament för motivation. Modellen kan tänkas underlätta möjligheten att arbeta motiverat och rationellt mot ens drömmar såväl som rädslor. Slutligen presenteras tankar om vidareutveckling av teorin.

**Nyckelord:** Självuppfattning, perception, lärande, motivation, grundad teori

# Innehållsförteckning

1. PROLOG.....	5
1.1 Syfte.....	6
2. BAKGRUND .....	7
3. TEORI OCH METOD .....	8
3.1 Val av metod .....	8
3.2 Grundad teori.....	9
3.2.1 Bakgrund.....	11
3.2.2 Utmaningar med metodvalet .....	11
3.2.3 Tillvägagångssätt .....	12
3.3 Självskattningsformulär.....	14
3.4 Intervjuer .....	15
3.5 Procedur .....	15
3.5.1 Planering .....	15
3.5.2 Öppen fas .....	16
3.5.3 Selektiv fas .....	16
3.5.4 Teoretisk fas .....	17
3.6 Avgränsning .....	20
3.7 Respondenterna .....	20
3.8 Etiska överväganden.....	21
4. RESULTAT: TEORIN OM MUSIKJAGEN .....	22
4.1 Jämförelser av resultat från formulär och intervjusvar .....	24
4.2 Möda.....	25
4.3 Utmaning .....	26
4.4 Självförmåga .....	27
4.5 Inre tillfredsställelse .....	28
4.6 Kompetens .....	28
5. TIDIGARE TEORIER .....	29
5.1 Self-efficacy theory .....	29
5.2 Self-theories .....	29
5.3 Possible selves theory.....	30
6. DISKUSSION.....	32
6.1 Resultat kopplat till tidigare teorier.....	32
6.1.1 Self-efficacy theory .....	32
6.1.2 Self-theories .....	32
6.1.3 Possible selves theory .....	34
6.2 Metoddiskussion .....	35
6.3 Tillförlitlighetsfrågor .....	36
6.4 Applicering av teorin.....	37
6.5 Vidareutveckling av teorin .....	37
7. EPILOG .....	39
8. REFERENSER.....	40
BILAGA 1 - SJÄLVSKATTNINGSFORMULÄR .....	43
BILAGA 2 - FORMULÄRGUIDE .....	45
BILAGA 3 - INTERVJUGUIDE.....	46

# 1. Prolog

Musik har sedan barnsben haft en stor betydelse och plats i mitt liv. Den blev snabbt en passion som jag gissar har påverkat mina tankar, känslor, viljor och därigenom upplevelsen av mig själv. Musik för mig har nog gått från att ha varit ett sätt att vara i mig själv till att också bli prestation och underhållande av andra, något som innebar nervositet och efteråt stolthet. Musik var en av få saker där det aldrig fanns någon tvekan i att sätta mig över eventuella rädslor för att göra bort mig för att kunna genomföra det jag ville. Här gav andras bekräftelse sig själv en sittplats framför scenen, som från början bara var min egen fria arena för uttryck och varande. Min "snickerboa".

Min pappa gav mig för några år sedan ett foto på mig som 2-åring sittandes framför radion i ett hörn i köket och berättade att jag kunde sitta där i timmar och lyssna och vänta på mina favoritlåtar. Lärande när jag är som mest mottaglig är starkt förknippat med att göra något som känns meningsfullt, att ha roligt och upptäcka. I det lärandet finns det ingen prestation. Ingen rädsla för andras förväntningar, och därmed inget självttvivel som hälsar på. Men när jag ska prestera underlättar det självklart ju mindre självttvivel jag har. På samma sätt som jag beskriver mitt lärande skulle jag beskriva musik. Musik för mig är ett svårdefinierat fenomen och i de olika sammanhangen - i monologen, samspelet med andra, improvisationen, i underhållningsbandet, i lärarrollen - får musiken nya ansikten.

Vad fick mig då att fortsätta spela fram till idag? Trots varierande övningsdisciplin och motivation som kom och gick, skulle jag spontant säga att det från början var någon slags tillfällighet att jag började trumma på föremål hemma och att jag senare fick barntrumset av en intresserad pappa, men som inte kunde spela själv. Det ihop med viljan att lära mig sådant jag inspirerades av - kalla det passion, ljudet av trummor, att jag fick spela med en engagerad kulturskollärare, i ensembler och omge mig med människor som delade musikintresset. Jag tror inget av det nämnda har varit mer avgörande genom åren än det andra. Det är i alla fall den bild jag har av verkligheten och mig själv idag. Att spela har alltid känts givande, men har min grundläggande motivation främst berott på själva verbet - att få spela, självförtroendet - att kunna något, att musik är en självklar del av livet och vana sedan barnsben, eller min självbild att jag *är* en musicerande människa för att jag kopplade till musik till min identitet väldigt tidigt?

Sedan min start som lärare på heltid år 2010 har jag börjat fundera över hur lite kontroll jag egentligen har över vad eleverna faktiskt lär sig och varför de lär sig. Precis som att det inte bara är mitt inflytande och mina metoder som alltid behöver utvecklas, utan också förståelsen för hur eleven lär sig och motiven bakom varför eleven vill lära sig, där det sistnämnda kanske är viktigast och att fråga mig *vad* eleven tar till sig och varför.

I mina jobb som musik- och slagverkslärare har ett populärt ämne på musiklärarträffar varit hur unga människor ser på vikten av att träffa en instrumentlärare och att spela ihop med andra, då undervisning via internet blir allt vanligare. Eller hur den ökande exponeringen av musikanter som visar upp allt från sina första toner till virtuosa färdigheter på nätet. Även hur skolans krav på spelfärdigheter, där prestation kanske överröstar glädjen av musik, påverkar unga i sina förhållningssätt till musik och tron på sina förmågor som musikutövare. Som lärare har jag haft elever som har slutat ta lektioner eller har slutat spela helt med olika motiveringar. De vanligaste har varit att de prioriterar en annan hobby högre eller att de inte har tid. Jag frågar mig ibland om det är hela sanningen. Det är tänkbart att elever slutar av

olika orsaker och att anledningen i vissa fall har varit rädslor eller tankar snarare än att tiden inte har räckt till.

Detta leder till frågan hur ungas musikaliska självbild idag påverkar dem i resan att utvecklas på ett instrument, sett ur ett upplevande perspektiv. Här tänker jag att musikalisk självbild är något som vi själva bildar och att endast vi själva kan delge vår egna upplevelse av den. Att den verkar vara föränderlig och att den, ihop med vår bild av musikens syfte, påverkar vår motivation i vår musikaliska utveckling. Det ska därför bli intressant att se om undersökningen kommer att leda mig mot nya perspektiv på ämnet.

Ambitionen är att denna undersökning ska bidra med att berika min egen och förhoppningsvis andra musklärarens förståelse för hur vår självuppfattning påverkar oss i vår förhållning till att spela musik och genom detta lägga ett kunskapsbidrag till fortsatt forskning.

## 1.1 Syfte

Syftet med det här arbetet är att beskriva hur några slagverkselever uppfattar sitt musikaliska jag - sin musikaliska självuppfattning - och hur denna påverkar deras motivation i slagverksutövandet samt utvecklar detta till en teori enligt principerna från Grounded theory. En teori som tillåter återkoppling mot befintliga teorier inom området och också tillåter vidare forskning runt de utvecklade hypoteserna.

För att uppnå syftet används följande frågeställningar i arbetet:

- Hur ser slagverkselever på sin musikaliska förmåga?
- Hur påverkar slagverkselevens självuppfattningar deras motivation i lärandet?

För att uppfylla syftet har jag låtit tre slagverkselever fylla i självskattningsformulär och intervjuas, där datainsamling och analys har skett parallellt enligt en modifierad form av metoden grundad teori.

En intressant utmaning med arbetet var att lyckas fånga det viktiga i unga människor tankesätt och förklaringar. Genom att låta elever reflektera över sin musikalitet, sin relation till musik och andra, och i vilken mån detta tillfredsställer dem, skulle viktiga teman fångas upp - teman som genom analysen förhoppningsvis skulle utkristalliseras till en teori.

## 2. Bakgrund

Som en enda inledning till tidigare litteratur och inspiration till min uppsats hänvisar jag till Joakim Hellgrens licentiatuppsats "I min familj är vi omusikaliska" (2011), där *potential* är ett av sex teman som urskiljs för att konstituera musikalisk identitet. Hur barnet ser på sin *potential* och ett möjligt framtida själv som spelar, är den viktigaste frågan han ställer sig efter studiens slut - hur ska eleven kunna lära sig spela om den inte tror att den kan? Nära förknippat med *potential* visar studien också att en förutsättning för att lära sig spela är *viljan*. Om det är ett instrument ett barn vill lära sig, menar Hellgren att chansen är större om det kan se sig själv spela det i framtiden, då det rimligtvis underlättar mottagligheten för lärande. Detta gödde mitt intresse ytterligare att undersöka hur kulturskolelever uppfattar sig själva i sin musikaliska identitet och *potential*, och hur detta i sin tur kan påverka dem i deras val att fortsätta spela och utvecklas.

Studier visar att musik är en viktig del av människans identitetsskapande (Olsson, 2007 i Hellgren, 2011). En positiv upplevelse av musikutövande i skolan borde enligt Hellgren kunna bidra till en utveckling av den musikaliska identiteten och samtidigt understödja en positiv självbild mer generellt.

Hellgren (2011, s. 133) skriver vidare:

Om barnet ser sig själv som kompetent i ett visst ämne så bör det rimligtvis underlätta lärandet i det ämnet. På så sätt tror jag att frågan om identitet, självuppfattning och självbild är angelägnare än vad som hittills framgått i debatten om undervisning. Därför är det viktigt att beforska och belysa alla aspekter av identitet och självbild i alla slags lärandesituationer.

Metoden och den teoretiska utgångspunkten för min undersökning som kallas grundad teori, har noggranna direktiv om hur en utvecklad teori skall presenteras. Jag har försökt följa dessa direktiv men med en modifikation och avgränsning som redovisas i samma avsnitt. I grundad teori som metod studeras inte först tidigare litteratur förrän det centrala temat i forskningsfältet har uppenbarats sig i undersökningen. En litteraturoversikt redovisas inte heller över det gällande forskningsområdet, eftersom det skulle strida mot ambitionen att inte vara färgad av tidigare teori och subjektiva föreställningar (Hartman, 2001). Däremot redovisas olika teorier, som teorin om musikjagen jämförs med, i resultatavsnittet.

Jag har valt att använda två centrala begrepp, självuppfattning och motivation, i min undersökning och gör ingen djupgående särskiljning mellan självuppfattning och närbesläktade begrepp som självkänsla, självbild och identitet. Självuppfattningen är enligt definition "de uppfattningar och tankar en individ har om sig själv som objekt, inbegripet de känslomässiga reaktionerna på dessa uppfattningar och tankar" (Imsen, 2006). Nationalencyklopedin definierar självuppfattning som detsamma som självkänsla (<http://www.ne.se/självpuppfattning>). Självuppfattningen kan ses som en del av identiteten, som måste avgränsas begreppsligt. Självet, som ses som en del av identiteten, består enligt Imsens definition av två delar; *jaget*, den delen som tar initiativ och handlar, samt det medvetna *miget*, som observerar omgivningen och utifrån detta beskriver och bedömer sig självt (ibid.).

Motivation definieras i Nationalencyklopedin som "de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål" ([www.ne.se/motivation](http://www.ne.se/motivation)). Ordet används ofta med en negativ klang och det pratas enligt Imsen (2006) oftare om elevers bristande motivation än

om elevers höga motivation. Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft samverkar i en process och ger våra handlingar mål och mening. En aktivitet föregås av känslor och förväntningar och de följer med när vi utför handlingen och "lägger sig som en slöja runt minnet av den utförda handlingen" (ibid.). Jag skiljer samtidigt på motivation och känsla även om de är relaterade till varandra. Känslan att lyckas är något vi känner medan motivation är incitamentet, tankar och känslor, som ger viljan att lyckas. Teoretiker skiljer också ofta mellan inre och yttre motivation. Dessa två utgångspunkter kallas incitamentsteorierna. När ett eget intresse ligger till grund för en aktivitet eller inlärningsprocess är det den inre motivationen som talar. Är drivkraften istället en eventuell belöning är det den yttre motivationen som styr (ibid., kap 15). Av det kan slutsatsen dras att om en elev spelar piano för att få ett högt betyg så kallar vi det för yttre motivation. Men om eleven spelar för att det finns ett intresse och en glädje så kan det ses som inre motivation.

### 3. Teori och metod

Det här avsnittet redogör för studiens genomförande och vilka ställningstaganden som gjordes för att göra studien enligt vetenskaplig praxis så långt som möjligt. Likaså hur studien har avvikit från viktiga principer som hör till metoden. Avsnittet börjar med förklaringar till mitt val av metod, fortsätter med beskrivningar av de ursprungliga metoderna och avslutas med studiens tillvägagång och avgränsningar.

#### 3.1 Val av metod

Som Håkansson (2007) menar kan valet av forskningsfråga och metod tänkas ge en antydning på forskarens sätt att vara, tänka och se på världen. Till en början grundas detta kanske mest på känsla och nyfikenhet men för god vetenskaplig praxis krävs alltid ställningstaganden i olika epistemologiska frågor. Forskningsfrågan bör styra valet av metod (t.ex. Hartman, 2001) och valet mellan kvalitativa och kvantitativa metoder bör grunda sig på forskningsämnetts art då det blir olika typer av kunskap som produceras genom empiriska forskning (Kvale & Brinkmann, 2014).

Efter valet av studiens forskningsfrågor fanns möjligheten att antingen deduktivt bepröva en befintlig teori eller se vilka teoretiska föreställningar som skulle kunna växa fram ur intervjupersonernas svar. Det senare undersökningssättet kändes både mer intressant och relevant för syftet. Jag valde i samtal med min handledare mellan alternativen fenomenologisk ansats och att använda metoden grundad teori - *Grounded theory*. Det senare alternativet kände jag mig mest manad inför då jag aldrig hade använt denna ansats tidigare för en uppsats. Metoden ansågs vara intressant för att den har som mål att nyansera befintliga teorier eller kanske bättre uttryckt upptäcka nya förklaringar eller vinklingar av verkligheten. Det slentrianmässiga användandet av "grand theories", generella färdiga teorier, har ansetts av metodens grundare Glaser och Strauss utgöra ett problem, särskilt inom sociologin, då fenomenets specifika särdrag skalas bort (Stålhammar, 1999). Grundad teori, som framför allt är en analysmodell för att på ett systematiskt sätt samla in och bearbeta kvalitativa data (Håkansson, 2007), ansåg jag därför som mest intressant att använda. Jag var också nyfiken på om mina resultat skulle komma att utvecklas till en teori.

Data samlades in genom självskattningsformulär och intervjuer med tre slagverkselever mellan åldrarna 13-16 år på en kulturskola i en Stockholmskommun. Utöver själva arbetsprocessen enligt grundad teori som metod var ett mål att korsbefrukta innehållet från



självskattningsformulär och intervjuer. Kombinationen med självskattningsformulär och intervjuer gjordes med förhoppningen att ge en tillräckligt bred datainsamling om vad eleverna tänkte och kände i deras berättelser. Olika angreppssätt och sammanhang ger olika typer av kunskap. Det kan till och med finnas en risk med att kategorisera metoderna stereotyp genom tumregler som att kvalitativa studier besvarar *vad*- och *hur*-frågor och kvantitativa besvarar *hur mycket*- och *varför*-frågor (Wedin & Sandell, 2004). Utöver att respondenterna fick utveckla sina formulärsvar i intervjuerna, fanns också möjligheten att jämföra kvantitativa poängsammanställningar från formulären med kvalitativ data från intervjusamtalen. Forskningsfrågor är för mångfasetterade och kan förlora sin potential om man anpassar utvecklingen av studien efter en metod. Man *kan* blanda och i vissa fall *bör* man blanda. Till exempel att ett experiment följer upp en observation (ibid.).

Väldigt många faktorer såsom familj, nära bekanta, massmedia och institutioner spelar en roll för hur elevens egen värdering av sina erfarenheter ter sig (Stålhammar, 1999). Ju större kartläggning över den interaktionella processen kan då leda till att vissa kärnkategorier växer fram. För att se strukturer och samband är det enligt Stålhammar med hänvisning till Strauss och Corbin, nödvändigt att forskaren ständigt växlar fokus mellan ett induktivt och ett deduktivt tänkande. Annars finns risken att respondenterna beskriver sina upplevelser ur ett för snävt perspektiv, till exempel att de analyserar sina upplevelser utifrån en organisations perspektiv istället för sitt egna. Dock är alla perspektiv viktiga för sammanhanget (ibid.). För att lättare hålla fokus på forskningsansatsen har Layders (musikpedagogiska) forskningskarta varit till hjälp (Stålhammar, 1999, s.78). Denna innehåller forskningselementen: *övergripande samhällelig kontext* (värderingar, traditioner, maktrelationer m.m.), *institutionella- och organisatoriska ramar* (skolor, kulturskolor, fritidsgårdar, kyrkor, kulturliv m.m.), *situationer/händelser* (mellanmänskliga möten, förhållningssätt mellan t.ex. lärare, elever, föräldrar, politiker) och *självet* (individens förhållande till dessa ur pedagogiska, kognitiva, estetiska, psykologiska och terapeutiska perspektiv). Likaväl som det anses vara viktigt att inte förlora det unika i det substantiella kan det oavsett en studies omfattning vara övermäktigt att låta alla elementen vara i studiens frontljus. Denna studie sätter därför situationer och självet i fokus, med en medvetenhet om alla elementens olika inverkan i beskrivandet av våra egna upplevelser (ibid.).

## 3.2 Grundad teori

För den här studien har jag valt att använda mig av en modifierad variant av Grounded theory eller grundad teori. Beskrivningen av mitt tillvägagångssätt bygger på litteratur av Glaser (2001), Suddaby (2006), Thornberg (2012) samt litteratur av en skara nordiska författare: Calissendorff & Boström (2010), Guvå & Hylander (2003), Jan Hartman (2001), Wedin & Sandell (2004), Kvale & Brinkmann (2014) samt Stålhammar (1999). I avsnitt 3.3 beskrivs om hur metoden har modifierats och avgränsats.

Metoden introducerades då Barney Glaser och Anselm Strauss hade fått fram en teori om frågor kring döendet och blev en alternativ strategi till det vid den tiden dominerande positivistiska forskningsparadigmet (Håkansson, 2005). Den passar för att hantera många gåtor som styrande metoder och metoder som bygger på förutfattningar inte klarar. Om forskaren vill få fram hypoteser som kan vara till hjälp för deltagarna inom ett visst område, så är grundad teori alltså väl lämpad för att upptäcka deltagarnas problem och låta en teori växa fram som förklarar hur man bearbetar problemet (Att göra grundad teori, 2016).

Grundad teori är dels en metod, dels en teori om tillvaron. Det heter ju faktiskt grundad teori, inte grundad metod. Den leder fram till en teori och borde kanske heta ”metod för att skapa verklighetsgrundad teori” (Evert Gummesson i *Att göra grundad teori*, 2016).

Enligt Hartman (2001) kan metoden ses som en gyllene medelväg av det induktiva förhållningssättet med deduktiva inslag, detta för att komplettera för de brister som metodens grundare ansåg att båda ansatserna hade. Den är i största utsträckning hypotesgenererande, alltså induktiv, men en viktig skillnad mellan grundad teori kontra induktiv och deduktiv metod är själva forskningsprocessen. Med grundad teori ska urvalet, datainsamlingen och analysen ske interaktivt under hela forskningsprocessen. Den börjar med ett ”öppet urval” där väsentlig data samlas in förutsättningslöst och sedan analyseras induktivt. Sedan görs selektiva urval som är deduktivt baserade på analysen. Processen med urval och analys upprepas tills en teori har genererats. Detta skiljer sig mot de traditionella metoderna där processen är linjär.

Till skillnad från fenomenologin, som har som ideal att undertrycka alla teoretiska antaganden och förförståelser, är intentionen i grundad teori att undvika att över huvud taget fördjupa sig i tidigare teori och låta en teori växa fram ur insamlad data, inte att data ska analyseras med utgångspunkt i en teori. Arbetet styrs snarare av intressanta ”spår” som framkommer i datan, vilka kan vara en händelse, uttalande eller iakttagelse. När ett visst mönster börjas skönjas i spåren grupperas datan och kategorier anges som en övergripande nämnare (Calissendorff & Boström, 2010). Forskarens egna dagboksanteckningar spelar också en viktig roll i processen och ses som data i sig (Stålhammar, 1999). Vanligtvis redovisar forskaren inte heller en litteraturöversikt över forskningsområdet denne undersöker, utan bara undersökningens resultat som är grunden för- och som kopplas till den uppkomna teorin (Glaser, 2001; Hartman, 2001).

Metoden används både i kvantitativ och kvalitativ forskning där intervjuer och observationer är grund för att försöka utveckla en empiriskt grundad teori om ett specifikt ämne. En intervjuundersökning kan också deduktivt pröva konsekvenserna av en teori, vilket är den sista fasen i arbetet även med den här metoden - att verifiera teorin genom ny empirisk data (Kvale & Brinkmann, 2014). Evert Gummesson, professor vid Stockholms universitet fick faktiskt Glaser att acceptera att forskning kan förbättras genom att vara inspirerad av grundad teori, men att forskaren då givetvis inte ska påstå att denne har gjort en regelrätt grundad teori-studie. Gummesson menar med en okänd underton:

En fråga som inställer sig är om grundad teori verkligen bara är en kvalitativ metod eller om den också kan vara kvantitativ. Mitt förslag är att generellt avskaffa uppdelningen kvantitativ/kvalitativ. Det är en meningslös för att inte säga ansvarslös kategorisering som getts överställt status men som bara skymmer sikten. Kvantitativ/kvalitativ kan användas på lägre nivå som ett begreppspar bland många för att karaktärisera en specifik studie. Äkta forskning, den som utförs av en ”scholar” (vi har inte något bra ord på svenska) är ett sökande efter sanningen och verkligheten. Kanske främst för att överleva; om det finns en sann sanning och en verklig verklighet är inte självklart. Om en metod leker med ord eller siffror förtjänar bara en gäspning; matematiken är också ett språk.

- Evert Gummesson i *Att göra grundad teori*, 2016

I sin bok *The discovery of grounded theory* (1967) redogör Glaser och Strauss strategier för detta och ifrågasätter ett alltför slentrianmässigt användande av färdiga teorier i forskningen. Med det menar de att vissa former av teorier, särskilt ”grand theories” - mer allmängiltiga

teorier, kan stå i vägen för analysen och bör istället växa fram ur empirin. Metoder för hur en teori ska verifieras har ibland gjort att upptäckten av passande begrepp för det specifika har missats. Botet på detta menar de är en substantiv teori som inte försummar ett områdes specifika drag utan är "grundad" på det specifika. Denna växer fram genom kontinuerligt jämförande analyser under hela arbetets gång och teoretisk "sampling" - teoretiska urval. Utifrån denna substantiella teori kan forskaren utveckla en formell teori genom att söka gemensamma och ämnesövergripande drag.

### 3.2.1 Bakgrund

Metoden framarbetades av Barney Glaser och Anselm Strauss som i början av 60-talet gjorde en undersökning kring dödssjuka människor i sjukhusmiljö. De ville få fram vilken innebörd fenomenen de undersökte hade för de inblandade. Båda männen var enligt Hartman (2001) missnöjda med de mer traditionella forskningsmetoderna. De var inspirerade av den sociala interaktionismens tankegångar om att vi människor konstruerar vår verklighet genom social interaktion. Pragmatismen var också en inspiration, med utgångspunkten att verkligheten inte existerar av sig själv utan skapas av var och en utifrån hur vi upplever och agerar utifrån en situation. Påverkade av dessa tankegångar ansåg de att de inte kunde utgå från vedertagna sociologiska begrepp, eftersom begreppen hade uppkommit i ett visst sammanhang och eventuellt inte hade någon relevans i deras sammanhang. Så istället för att utgå från befintliga begrepp togs nya fram ur den data som växte fram genom undersökningen. Denna undersökning med namnet *Awareness of Dying* publicerades 1965. 1967 släpptes *The Discovery of Grounded Theory* där de beskriver metoden som de hade utvecklat och använt sig av (Hartman, 2001).

Glaser och Strauss började därefter utveckla metoden åt skilda håll och distanserade sig från varandra i slutet av 1980-talet. Glaser gick i sin bok *Basics of Grounded Theory Analysis* (1992) till angrepp mot Strauss där han menade att Strauss i stort har missuppfattat konceptet och inte längre sysslade med grundad teori och var för fixerad vid en viss arbetsgång. Strauss och Corbin försvarade detta med att de ville ge en mera sann och hållbar beskrivning av händelser, processer och fenomen genom att blanda kunskapssökandet med metateoretiska perspektiv. Stålhammar (1999) anser ändå att deras process bygger på ett alltför normativt arbetsschema. Skillnaderna i deras synsätt diskuteras inte vidare i denna uppsats. Mitt förhållningssätt till grundad teori är liksom Stålhammars (1999) inte helt och fullt renlärt men det utgår ändå ifrån metodens ursprungstankar och ideologi.

Grundad teori har blivit mer populär i Sverige sedan 1990-talet. Enligt Wedin & Sandell (2004) är det antagligen för att forskare uppfattar att grundad teori ger en hittills inom forskning högsta möjliga precision i metodbeskrivningen för kvalitativ forskning, där kvantitativa metoder annars brukar framstå som ett ideal.

### 3.2.2 Utmaningar med metodvalet

Den generella utmaningen med en sådan här metod ligger i att utifrån rådata beskriva mönster och centrala drag och forma detta till förklaringar och slutligen en teori. Det kan röra sig om människor upplevelser och föreställningar, vilket till exempel kan få en fenomenologisk ansats. Det kan också få en etnografisk ansats då det handlar om förhållanden och handlingar utifrån kulturella regler eller lokala förutsättningar. Slutligen ställs teorin i förhållande mot den befintliga teoretiska sfären och relateras till andra kända resultat (Stålhammar, 1999).

Ett problem i att egna teorier skapas, som ibland ämnar att ta avstånd från befintliga, är att forskare formulerar egna begrepp. Det är samtidigt viktigt med denna teoretiska begreppsutveckling för att förstå och tydliggöra ny kunskap, särskilt i relation till kunskap från annan forskning. Självmotsägelser ligger också nära till hands när egna teorier växer fram i en samtidig vilja att ta avstånd från teoretiska fördomar. Samtidigt bör det inte i onödan strävas efter att formulera nya begrepp. Det kan redan finnas tillräckligt med beskrivande begrepp och det kan också vara värt att nyansera redan befintliga (Stålhammar, 1999). Syftet är inte alltid heller att ta fram absoluta sanningar (ny teori), utan likaväl utveckla en förståelse för hur olika företeelser förhåller sig och hur dessa aktivt konstruerar den verklighet som människor upplever (Suddaby, 2006).

Det finns brister med både den induktiva och deduktiva metoden enligt Glaser och Strauss (Hartman 2001). Vid den induktiva metoden utgår man ofta från en befintlig teoriram både vid datainsamling och vid dataanalys. Hartman (2001, s.35) menar att:

...om man styrs av förutfattade uppfattningar om vad som är viktigt, så kommer man att samla in det datamaterial som man på förhand tror är viktigt, till skillnad från det som verkligen är viktigt.

Att vara ärlig om sina data är allra viktigast eftersom man har möjlighet att göra en felaktig framställning av vad som är grundat, det vill säga, att man påstår att en hypotes är grundad fast den inte är det. Forskaren kan ljuga eller styra data under press av att känna till i förväg, eller att säga just det som förväntas. Men detta löser sig när någon annan använder teorin, för den andre forskaren kommer snart att upptäcka felet under det ständiga jämförandet och därpå modifiera teorin så att den passar in, fungerar och är relevant för det substantiva området (Att göra grundad teori, 2016).

Bristerna vid deduktiva metoder är att det sällan framgår hur hypoteserna tagits fram. Ofta handlar det om forskarens egen kreativitet vilket innebär att hypotesen genereras utifrån forskarens världsbild, som med stor sannolikhet är starkt påverkad av forskningsfältet denne befinner sig i. Detta leder till frågan om hur stor mottagligheten för ny kunskap är över huvud taget. Kritik mot teorin menar att den i vissa fall inte upptäcker något nytt och inte knyter an till och utvecklar redan befintliga teorier, men för att motverka denna problematik kan den grundade teorin jämföras med tidigare forskning (Guvå & Hylander, 2003). Detta har tagits i beaktande och tas upp i resultatdiskussionen.

Många forskare har diskuterat för- och nackdelar med grundad teori och det har förespråkats vidareutvecklingar för att bland annat kunna ge en mer öppen forskningsansats. En av dessa är sociologen Derek Layder med sin forskningskarta som nämns i avsnitt 3.1. En annan är Thornberg (2012) som kallar sin forskning *informed grounded theory*, där forskaren fördelaktligen använder sig av existerande teorier och forskning på kreativa och flexibla sätt, men utan att för den skull anta det existerande utan påtaglig kritik i sin analys.

### 3.2.3 Tillvägagångssätt

Ursprungssyftet med grundad teori är alltså att utveckla en teori på ett induktivt sätt, där kategorier utvecklas genom teoretisk kodning i syfte att fånga människors erfarenheter och handlingar. Datan jämförs efter likheter och olikheter, så kallat kodning, och leder stegvis till nya data och teoretiska noteringar.

En grundad teori-studie går traditionellt till på följande sätt:

Utifrån forskningsfrågan som definierar det fenomen som är intressant väljer undersökaren vilket forskningsområde denne vill undersöka, t ex instrumentalister. Därefter väljs personer eller grupper ut som kan tillföra information om själva forskningsområdet och i rimlig omfattning, till exempel instrumentalister från en viss region i en viss ålder. Datainsamlingen påbörjas med ett minimerat urval och sker via till exempel intervjuer eller observationer. Den avslutas när systemet av kategorier är ”mättat”, det vill säga när ytterligare materialinsamling och analys inte tillför några nya idéer. Hartman (2001) kallar denna första fas för den ”öppna fasen”, den kallas av andra för *planering*.

Undersökaren går sedan noga igenom materialet för att begreppsliggöra det, en process som kallas *öppen kodning*. Kodningen är kort och konkret och definierar till exempel en intervjupersons handlingar eller erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). Kodningen går till så att texten begrundas för att hitta ord eller fraser som beskriver ett fenomen. Utifrån dessa fenomen bildar man mer övergripande begrepp och kategoriserar. Syftet är att komma på så många alternativa innebörder av materialet som möjligt. Till slut bör undersökaren söka efter kategorier på högre nivå genom att slå ihop koder eller kategorier från den öppna kodningen (Wedin & Sandell, 2004).

Processen fortsätter med *axial kodning* där kategorierna sammanställs och jämförs. Denna process av konstant jämförelse kallas också för komparativ analys – en process, som anses vara central för grundad forskning. I många fall kan det underlätta att använda diagram och figurer som visar hur kategorierna hänger ihop (ibid.). I denna studie föll det sig naturligt att rita mind maps.

Nästa fas kallar Hartman (2001) den *selektiva fasen* eller *selektiv kodning* (allmänt). Datainsamlingen fortsätter men är nu inriktad selektivt på dels att få fram vilka av kategorierna som kan relateras till kärnkategorin och dels att mäta kategorierna med egenskaper. Här väljs urvalet av personer eller grupper som bäst kan tillföra informationen som behövs. De kategorier som inte kan relateras till kärnkategorin lämnas.

Den tredje fasen kallar Hartman (2001) den *teoretiska fasen*, vilken pågår under hela forskningsprocessen. Under hela processen ska undersökaren också föra *loggbok* där idéer och infall bokförs, koder och kategorier listas och beskrivs. Helst två loggböcker, en med koder och kategorier och relationerna dem emellan och en med minnesanteckningar och de teoretiska idéer som uppkommer. Allt eftersom analysen görs och det inte verkar framkomma några nya kategorier i materialet så är insamlad data mättad på kategorier. De idéer som den teoretiska fasen genererar leder därefter vidare till en eller flera omgångar av den selektiva fasen och en samtidigt sortering (ibid.).

Till slut uppstår en eller några kärnkategorier - core categories i det som kallas för *teoretisk kodning*. Denna är en slags paraplykategori som sammanfattar själva kärnan för det man undersöker. Det är som undersökare önskvärt att inte låta sig styras av sin egen förutfattade mening om vad som är viktigt och låta forskningsproblemet och kategorier växa fram utifrån det insamlade materialet (Hartman, 2001).

Glaser (2001) råder undersökaren att absolut inte läsa annan forskning inom forskningsområdet under processen. Det finns dock en typ av litteratur som är rekommenderad att läsas, metodlitteratur.

Den färdiga ”grundade” teorin består i princip av relationerna mellan kategorier och deras egenskaper och termer. Helst termer som gör det möjligt, och i det här skedet är tillåtet, att jämföra med tidigare forsknings resultat och teorier. En teori måste enligt Glaser vara relevant på sättet att den ska ”beskriva det som är viktigast för de personer som teorin handlar om” (Hartman, 2001, s. 54).

### 3.3 Självskattningsformulär

Självskattningsformuläret tar inspiration från de tre centrala dimensioner av självbildsbegreppet som används i självskattningsskalan ”Jag tycker jag är” (Ouvinen-Birgerstam, 2013). Dessa är en individs fysiska och psykiska egenskaper samt relationer till andra i sin omgivning. Då den här studien handlar om elevers uppfattningar om deras förhållande till musik och musikaliska förmåga så behandlar formuläret inte fysiska egenskaper, som bland annat tas upp fysisk hälsa och vad personen tycker om sitt namn. Underkategorier i psykiska egenskaper är dels 1. *färdigheter, talanger och begåvning* och dels 2. *psykiskt välmående*. Underkategorier gällande relationer till andra är 3. *relationer till föräldrar och familj* och 4. *relationer till kamrater och lärare*.

”Jag tycker jag är” är uppbyggd av 72 frågor och riktar sig till barn och ungdomar i mellan- och högstadieåldern och deltagarna svarar på både positiva och negativa påståenden om sig själva på en fyragradig skala. Formuläret anses ha god validitet, det mäter det som det avser att mäta (Nilvang, 2006 i Hellgren, 2011).

Studiens formulär är anpassat för att passa syftet och påståendena är därför delvis omgjorda till att handla om musikalisk självuppfattning, relationer och framtid. Jag begränsade också antalet påståenden till 30 istället för 72, med tanken att det var tillräckligt många parametrar för omfattningen på en studie som skulle bli en C-opsats.

Intervjuguiden är indelad enligt underkategorierna för enkäten och har syftet att få en utvecklad förståelse för elevens svar i enkäten:

- 1) Färdigheter, talanger och begåvning
- 2) Psykiskt välmående
- 3) Relationer till familjen (föräldrar och familj)
- 4) Relationer till andra (kamrater och lärare)

Svarsalternativen på påståendena kan vara av typen ja/nej och sant/falskt och vanligast i sammanhang när självkänsla mäts är att alternativen graderas från stämmer helt till stämmer inte alls, med fyra eller fem skalgraderingar (Birgerstam, 2013). Varje svar ger en viss poäng och alla poäng summeras efteråt till en totalsumma. I denna studie poängsattes svaren på det vanligaste sättet: stämmer helt: 2p, stämmer ganska bra: 1p, stämmer dåligt: -1p och stämmer inte alls: -2p. De påståenden som är negativa poängsattes tvärtom.

Självskattningsformulär är snabba och lätta att administrera och kan utan problem genomföras i gruppssammanhang, vilket är en stor fördel med metoden. En nackdel är dock att respondenter inte alltid har god självinsikt eller kanske försöker presentera sig på ett mer socialt önskvärt än vad som stämmer med verkligheten. Därtill är det svårt att veta hur noggrant respondenten har besvarat formuläret, om respondenten medvetet eller omedvetet använt någon speciell responsstil eller om svaren har givits på ett oengagerat

sätt.

En del av frågorna var tänkta att användas i jämförelse med varandra då de hade en liknande innebörd. Detta för att se ifall eleverna verkade konsekventa i sina uppfattningar. Men under den teoretiska fasen grupperades enkätfrågorna på nytt utefter vad de egentligen handlade om (*självförolit, passion, förmåga, vission, vilja, integritet, motivation, anlag*). Detta underlättade analysen för att det gav en bättre överblick över varje aspekt och eventuella avvikelser kunde enklare jämföras med elevernas förklaringar i intervju svaren.

## 3.4 Intervjuer

En vecka efter att respondenterna hade fyllt i självskattningsformulären sågs vi igen för halvstrukturerade intervjuer. Dessa genomfördes i enlighet med Kvale & Brinkmann (2014) där respondenterna uppmanades till att berätta om sig själva och sina upplevelser. Dels utifrån allmänna frågor om deras erfarenheter av och relation till musik och dels utifrån självskattningsformuläret. Varje intervju tog 45-60 min och vi befann oss i ett tomt studierum på Tallbohovsskolan i Järfälla som tillhörde kulturskolan.

Reglerna för forskningsintervjun kan säga ha samma regler som för andra samtal, men som samtidigt bygger på ett professionellt förhållningssätt. Intervjun är professionell i bemärkelsen att den har ett tydligt syfte och struktur och präglas av att intervjuaren styr riktningen på samtalet. Inför intervjun behöver saker såsom miljö, sin klädsel, sitt uppträdande, tidsomfång på intervjun och om den ska spelas in tänkas igenom. I en halvstrukturerad intervju följer forskaren en i förväg ihopsatt intervjuguide med temafrågor som riktlinjer men kan när som helst gå utanför den för att fördjupa sig mer i respondentens svar. Denna innehöll några inledande frågor och utgick sedan efter frågeformulärets fyra underkategorier. Den halvstrukturerade intervjun innehåller både slutna och öppna frågor, så att forskaren har möjlighet att utveckla och följa upp respondentens svar (Kvale & Brinkman, 2014). Samtalen i intervjuerna styrdes ibland vidare utanför frågeguiden, kring annat som verkade viktigt för respondenten. Under intervjuerna blev följdfrågor en naturlig del, för att se om svaret hade uppfattats rätt, men också som ledande frågor i syfte att provocera ifall eleven var konsekvent i sin självreflektion.

## 3.5 Procedur

Studiens modifierade variant av grundad teori innebar att datainsamlingen gjordes genom kvantativ metod som följdes upp av kvalitativa intervjuer samt att bara en urvalsgrupp undersöktes. Gruppen bestod av tre slagverkselever i 13-16 års ålder på en kulturskola i en Stockholmskommun. Datan analyserades sedan enligt den beskrivna processen för grundad teori. Omfattningen av de systematiska analysfaserna och användandet av en loggbok begränsades till att innefatta öppen och axiell kodning, tankekartor (mind maps), framtagning av kategorier utifrån det, samt en del anteckningar kring samband och funderingar över tankekartorna.

Här följer en beskrivning av forskningsprocessen, en komplett redogörelse för teorin om musikjagen presenteras senare i resultatavsnittet.

### 3.5.1 Planering

Som det nämns i avsnitt 3.2 består planeringen framför allt av att identifiera ett forskningsområde och att välja ut personer eller grupper som kan tillföra information om detta område. I denna studie bestämdes forskningsområdet i och med att syftet definierades; att finna hur några slagverkselever uppfattar sitt "musikaliska jag" och hur detta kan påverka motivationen i deras musiska utveckling. Som teoretisk urvalsgrupp valdes några slagverkselever på en kulturskola i Stockholms län. Valet av åldrar med mera redogörs vidare i avsnitt 3.6.

### 3.5.2 Öppen fas

Som inledande datainsamlingsmetod valdes fick respondenterna själva fylla i ett självskattningsformulär vilket är vanligt inom kvantitativa psykologiska studier av självkänsla och självbild (Nilvang, 2006). Formuläret var en nedskalad och omarbetad version av självskattningsskalan "Jag tycker jag är" (se avsnitt 3.4) och bestod av frågor i form av påståenden som eleverna skulle gradera utefter hur bra de tyckte att de stämde. Svaren var graderade efter en fyrgradig skala där elevernas uppfattningar åskådliggjordes. Svaren som tillhörde olika underkategorier användes dels senare som diskussionsmaterial i intervjuer och dels poängsattes dessa enligt praxis för metoden. Delsummorna kunde då även ställas i relation till elevernas kommande intervju svar för att se om några relevanta samband skulle uppenbara sig.

Efter att respondenterna hade fyllt i formuläret sittandes ostört för sig själva blev de intervjuade enskilt en vecka senare. Dels med frågor som allmänt berörde deras bakgrund och musicerande och dels frågor som rörde deras formulärsvar. Denna kombination med självskattning och intervjuer gjordes med förhoppningen om att en sådan sambandsstudie skulle ge en bredare data om hur eleverna tänkte och kände i deras uppfattning om sig själva. Detta utan att tro mig finna någon slags enhetlig sanning, vilket är en risk med denna typ av blandstudier inom kvalitativ forskning (Silverman, 2006 i Hellgren, 2011). Det förhållningssätt som förespråkas inom grundad teori har därför haft i åtanke, särskilt under analysfasen.

Jag ville låta eleverna styra intervjuens innehåll så långt som det var möjligt för att fånga deras tolkningar och upplevelser av sig själva och gentemot andra människor. Min avsikt var därför att göra semistrukturerade intervjuer. Detta för att få mycket information men en som var begränsad till ämnet. Det gjordes med hjälp av ett antal förbestämda tematiska frågor som senare skulle analyseras i kategorier. Genom att inleda intervjun med lite mer enkla bakgrundsfrågor kan det bidra till att personen som intervjuas inte känner sig obekvämt och utsatt, vilket kan leda till en mer avspänd och naturlig dialog (Lantz, 2013). Intervjuerna spelades in på en iPad och transkriberades sedan i text på dator.

### 3.5.3 Selektiv fas

Med hjälp av de utskrivna transkriptionerna påbörjades öppen kodning och totalt 46 ord markerades i anslutning till meningar, som fungerade som klasser eller begrepp. Dessa begrepp återfanns mer eller mindre i alla transkriptioner, men där vissa var unika för varje enskild intervju. Likheter undersöktes sedan mellan begreppen, där till slut några kategorier trädde fram. Dessa kategorier undersöktes sedan för samband, likheter och olikheter, vilket kallas axiell kodning. Under arbetet antecknades funderingar och tankekartor gjordes för att lättare få struktur och se samband. Inga nya planerings- och öppna faser inleddes och den aktuella kodningen ansågs tillräcklig för denna studie.



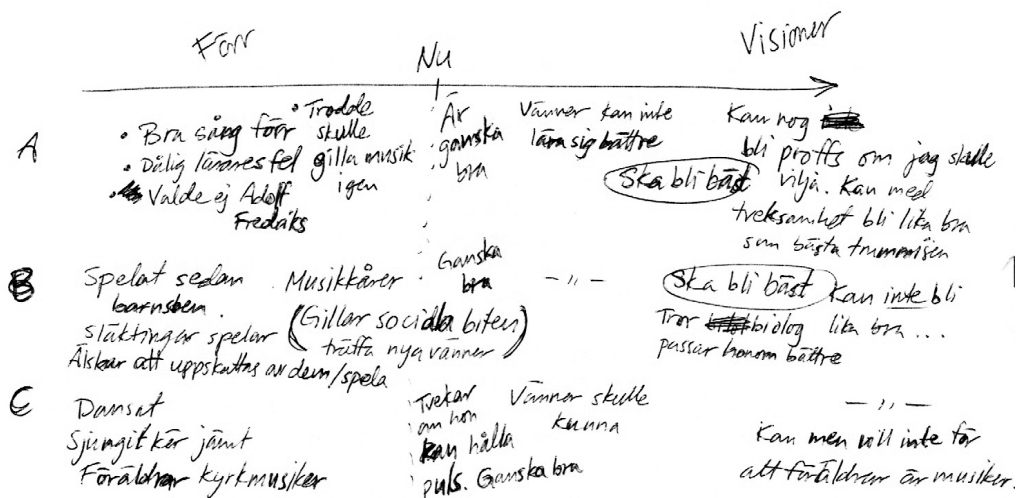
### 3.5.4 Teoretisk fas

Ur intervjutexterna växte 48 olika koder fram - beskrivningar av vad ord/fraser betydde och beskrev, som sedan sorterades och jämfördes sinsemellan mellan intervjusvaren. Ett exempel på kod var "musiklyssning". Många koder grupperades på olika sätt till kategorier utifrån sammanhanget och vissa längre begrepp skapades. Vissa koder hamnade under flera kategorier. Till exempel så fanns koden "spela med andra" i kategorierna Behov (sociala), Meningsfullhet och Motivation, där koden "socialt värde" som kan liknas med Behov också fanns under Meningsfullhet och Motivation, men som där har betydelsen av ett värde och inte behov.

Som ett naturligt steg började samtidigt tankekartor ritas över relationen mellan koder och kategorier (se figur 3.1). Något som jag tyckte visade sig ganska tidigt genom mina tolkningar var motsägelser mellan olika uttalanden, som fick bli tankekartan Paradoxer. Åtta tankekartor skapades i och med nya försök till att strukturera datan, bland annat genom en tidsaxel.



Figur 3.1 Tankekartan "självdissonans" utifrån koderna.



Figur 3.2 Skiss över respondenternas uttalanden över tidsaxel.

En kärnkategori uppenbarade sig till slut i sökandet av en gemensam nämnare hos kategorierna, vilken först benämndes ”musikjagets paradoxer” men för att senare sammanfattas: *musikjagets tre ansikten*. Kärnkategorin är inget som någon av eleverna själva har nämnt under intervjuerna utan är en vidareutveckling av det som har tolkats av tankekartorna och med hjälp av skisser av vissa koder på en tidsaxel för varje elev.

Som ett sista steg jämfördes resonemangen för resultatet med tidigare litteratur inom området "musikaliskt jag och motivation" med syftet att se om andra källor skulle bekräfta den framträdande teorin om musikjagen.

Här följer ett utdrag från kodningen och kategorier som uppstod innan strukturering av dessa.

- A "Jag vill inte jobba som proffs, men vet inte" *bestämd uppfattning, ovisshet, tid-framtid*
- B "Det vore roligt men vill inte ha det som jobb" *bestämd uppfattning, ovisshet, vilja, tid-framtid*
- C "Jag vet inte. Jag vill inte bli musiker som mina föräldrar" *bestämd uppfattning, ovisshet, tid-framtid*
- ABC "Om jag verkligen skulle fastna för det..." *ovisshet, icke-beslut,*
- A "...då får man den där bra känslan" *känsla, glädje*
- A "...banka ur mig allt dumt eller nu spelar jag för glädjen." *känsla, glädje, behov*
- B "...det känns naturligt och spela, det känns som nåt man SKA göra..." *känsla, motivation*
- C "man kan liksom ba' leva livet och bara köra..." *trygghet, glädje, lättsamhet, behov, tid-nu*
- C "...jag blev inte godkänd här, då blir man ledsen liksom.." *känsla, självvärde*
- A "Ja jag har lätt för det. Jag behöver inte lägga ner jättemycket tid och bli sur..." *självstillit, lättsamhet, övning*
- A "...då behöver jag öva jättemycket... då kan jag bli jättesur bara iiih..." *övning, ansträngning, tid-framtid*
- A "Nej jag ska bli bäst i världen, nej då men..." *motivation, mål, drömbild, tid-framtid*
- B "...så blir jag väldigt lätt att nu vill jag spela det där och det är absolut saker jag kan spela" *självstillit, motivation, utmaning, kompetens*
- C "jag är väldigt bra på att minnas rytmer och..." *kompetens, självstillit*
- C "jag började typ sjunga när jag började prata och har gått i körer hela mitt liv" *tid-då, intresse*
- C "Det har gått lätt för att sjunga, sedan har jag bara fortsatt." *lättsamhet, intresse, tid-då*
- C "ända sedan jag var liten har mamma och pappa sagt..." *familj, påverkan, tid-då*
- B "Ja pappa har absolut påverkat. Vi har ju haft slagverk och sånt i alla evigheter. Lättpåverklig liksom." *tid-då, familj, påverkan - pos, intresse*
- A "...om jag tar det som en av skolans läxor, hur nu det ska gå till" *koppling grundskola, beslut, ansträngning, tid-framtid*
- A "Jag älskade att sjunga förut och har fortf. en bra röst, men sen kom en jättedålig lärare och förstörde allt. För innan sjöng jag på skolavslutningar och sånt. Men när jag är själv hemma, ingen kan höra, då kan jag latja på hur mycket som helst..." *bestämd uppfattning, påverkan - neg*
- C "...men i trummor tror jag inte jag skulle få jättedåligt betyg, eftersom jag tror <lärare> tycker vi är duktiga och vi lär oss ganska snabbt ändå..." *kompetens, lättsamhet, koppling grundskola*
- A Jag var inne på att börja på Adolf Fredriks, men det var inte så bra gård och väldigt långt bort...  
...jag trodde säkert jag skulle börja gilla musik igen, men det var inte värt det..." *förutsättningar, beslut*
- A "Jag har ingen aning, men har man under hela sin uppväxt en pappa som spelar trummor och man hör det så blir det ju lättare att börja..." *jämförelse-familj, tid-då,*
- A "Ah jag har musikaliska föräldrar.. ... nej de spelar inte men ah dom är bra. Mamma sa att det är därför pappa är så bra på att dansa... för han var så bra i takt och sånt." *jämförelse-familj*
- B "...mamma är absolut inte musikalisk och jag är nog lika musikalisk som min pappa så..." *jämförelse-familj*
- C "Ah de är kyrkmusiker... och då känner jag att de är äldre än mig, utbildat sig och kan mycket mer..." *jämförelse-familj, kompetens,*

### 3.6 Avgränsning

Omfånget och den geografiska avgränsningen för denna studie är slagverksundervisning i en svensk kulturskola. Det teoretiska urvalet begränsades till att bestå av tre slagverkselever på Järfälla kulturskola som var 13-16 år gamla och hade 3 till 6 års spelvana. Detta för att det ansågs möjligt att elever som ganska nyligen hade börjat spela kunde tänkas vara i en aktiv process i att dels identifiera sig med instrumentet och aktiviteterna och dels i frågan hur de ser på sin egna musikalitet.

Att eleverna var över 13 år gamla ansågs viktigt utifrån antagandet att människan efter 12 års ålder och vid puberten har uppnått en förmåga att tänka abstrakt och bedöma sig själv i förhållande till omgivning och möjligheter. Detta grundat på teorierna från både pedagogerna Lev Vygotskij och Jean Piaget liksom socialpsykologins Erik Erikson. Enligt Piages modell kallas det sista kognitiva mognadsstadiet för de formella operationernas stadium och sträcker sig från 12 år och uppåt. Barnet börjar då kunna tänka abstrakt och betrakta sina hypoteser som tillfälliga antaganden. Barnet kan se bortom verklighetens gränser och skilja på dåtid, nutid och framtid (Stensmo, 2007).

Proceduren med öppen, selektiv och teoretisk fas gjordes endast en gång. Detta för att det skulle ha varit för tidskrävande för studiens omfattning. De tre eleverna är därför den teoretiska urvalsgruppen för undersökningen.

Hartman (2001) skriver att det förekommer brister i handledningen inom metoden. Att forskare som använder grundad teori får handledare som inte behärskar metoden till fullo. Det är därför av extra vikt att läsa flera böcker om metoden och försöka bekräfta sina handlingar genom att jämföra dessa med metodgrundarnas böcker. Den här studien har avgränsats genom att endast en bok av den ena av grundarna har använts och har jämförts med annan (tidigare nämnd) litteratur om grundad teori.

Självskattningsformulären användes i slutet av den teoretiska fasen i jämförelse med intervjusvaren enbart kring de aspekter som jag ansåg berörde självuppfattningar om musikalisk förmåga, framtid och relationer. Dessa aspekter grupperades utefter koderna under rubrikerna *Förmåga/själv tillit*, *Passion/visioner/engagemang* och *Tilltro till anlag*. De enkätpåståenden som därför inte nämns i jämförelserna är 2, 6, 8, 9, 11, 15, 21, 23, 24 och 25. Ingen hänsyn har tagits till om de övriga påståendena skulle ha någon relevans för resultatet.

### 3.7 Respondenterna

Respondenterna, också kallade eleverna, kallas i arbetet som elev A, B respektive C. De valdes av kulturskolans slagverkslärare och var de som han hade på onsdagar, vilket var den enda dag i veckan som jag kunde besöka dem. Jag hade aldrig träffat eleverna tidigare och hade inga kopplingar till dem varken privat eller som lärare.

Elev A är en 14-årig tjej som har spelat slagverk på kulturskolan från 10 års ålder. Elev B är en 16-årig kille som har varit elev i slagverk sedan 10 års ålder och har gått som elev i piano och gitarr i några års tid tidigare. Elev C är en 13-årig tjej som började spela trumpet i ett år vid 9 års ålder, men bytte ett år senare till slagverk i samband med byte av skola. Elev A och C spelar i samma blåsorkester på kulturskolan men elev B har inte spelat i någon av ensembleerna på flera år men har varit med i Marinens ungdomsmusikkår tidigare.

### 3.8 Etiska överväganden

Från Vetenskapsrådet (2016) ges följande övergripande krav att respektera vid forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa har jag beaktat och anser mig kunna sägas ha uppfyllt. Vid kontakten med de två lärarna på kulturskolan informerades jag om studiens syfte och vilka metoder som kommer användas. Eleverna informerades sedan om detta först av lärarna när de frågade om de ville delta och senare vid intervjumötet med mig. Självskattningsformulären innehöll bara förnamn och var därmed anonyma ifall de skulle komma i någon annans händer, men slängdes när analysen var färdig, likaså de inspelade intervjuerna. Endast jag har haft tillgång till formulärsvar, intervjutexter och resultaten som har framställts från dessa används endast i forskningssyfte.

## 4. Resultat: Teorin om musikjagen

Det här resultatet bygger på självskattningar och berättelser av tre slagverkselever på en kulturskola i åldrarna 13 till 16 år.

Tre gemensamma tema i elevernas berättelser handlar om hur vänskap och socialt umgänge, glädjen av att spela och "vara" i musiken samt att utvecklas musikaliskt är de främsta anledningarna till deras viljor i att gå på kulturskola. Framtiden och känslan hur många år de kommer fortsätta ta lektioner är oviss men det är samtidigt inget de vill sluta med då spelandet genom kulturskolan ger inre tillfredsställelser som inte fås någon annanstans. Synen på sig själva och deras förhållningssätt till övande och motivation ter sig stundtals som ett inkonsekvent fenomen, ibland motsägelsefullt - ett med olika ansikten beroende på sammanhang, tidsperspektiv och syssla. Dessa ändras smått i deras berättelser om tidigare musikerfarenhet, musikalitet, jämförelse med andra, tankar om framtiden och skolprestationer och är ofta både positivt och negativt laddade. Uppfattningen av nivån på sin musikalitet och sina möjligheter går från att vara allt från osäker i jämförelsen med andra i nuet, hög i tillbakablickar, önskvärt hög i målbilder, till hög utifrån en mer allmän bild av sig själv. Begränsningar av sig själv kan vara ett hinder för att följa en balans mellan välbefinnande och förnuft.

"Musikjaget" har olika ansikten - som skiftar beroende på sammanhang mellan ett *aktuellt musikjag*, ett *framtida sannolikt musikjag* och ett *framtida önskvärt musikjag* som kan liknas med en ideal målbild av framtiden. De främsta incitamenten som påverkar eleverna för att nå ett önskvärt musikjag presenteras i fem kategorier - möda, utmaning, självförmåga, inre tillfredsställelse och kompetens.

Ett önskvärt musikjag har inte nödvändigtvis några rationella kopplingar till graden av ansträngning, valet av utmaningar eller upplevd självförmåga, utan är en drömbild av en önskvärd situation och inre tillfredsställelse. Däremot är ett framtida sannolikt musikjag bland annat kopplat till en mer realistisk möda som eleverna uppskattar att de kommer lägga ner på musiken, lagom utmaningar ihop med upplevd självförmåga. Självuppfattningarna om förmåga influeras av främst föräldrar och släktingar, skolprestationer och tidigare musikrelaterade erfarenheter och upplevelser.

Här följer en modell av *musikjagets tre ansikten*.

Modellen utgår ifrån kärnkategorin *musikjagets tre ansikten* – föreställningarna av ett aktuellt musikjag, ett framtida sannolikt musikjag samt ett framtida önskvärt musikjag och illustrerar hur ett aktuellt musikjag i olika grad påverkas av nedanstående incitament (motivationsfaktorer) i riktningen mot dels ett framtida sannolikt musikjag och dels ett önskvärt musikjag. Dessa kan också ses som ett realistisk målsscenario och ett idealt önskescenario. Motivationsfaktorerna är:

**Möda** - ansträngning, tid

**Utmaning** - svårighetsgrad, meningsfullhet, mål

**Självförmåga** - självtillit, jämförelse, rädslor

**Inre tillfredsställelse** - behov, spelglädje, lättsamhetskänsla

**Kompetens** - musikalisk/social, prestationer, viktiga andra



**Figur 4.1** Modell över de tre musikjagen och motivationsfaktorer för lärande.

I ett typexempel av ett önskvärt musikjag vore kodernas parametrar: möda (ansträngning och nedlagd tid) hög; svårighetsgrad hög; meningsfullhet hög; mål uppnådda; självtillit hög med en hög självständighet mot jämförelse, prestationsbaserat självvärde och rädslor; tillfredsställda behov hög; spelglädje hög; en känsla av medvind hög; musikalisk och social kompetens hög; uppnådda prestationer och komplexitet hög samt viktiga andras närvaro och influens hög. Dessutom en generell självtillit som sträcker sig utanför det musikaliska och speltekniska samt en tillit till livet.

Reflektioner över den egna musikaliteten och musikaliska förmågan görs uteslutande utifrån nuvarande spelteknisk kompetens och spontant i jämförelse med vänner, läraren och andra som inte spelar instrument. Bitvis förekommande bestämda uppfattningar av ett önskvärt musikjag klingar inte helt rationellt med elevernas nuvarande prioriteringar, här förekommer något som i teorin kallas *självdissonans*. Denna kan beskrivas som en slags förnekelse eller rättfärdigande av beteenden och förutsättningar som står i konflikt med riktningen mot ett framtida sannolikt- och önskvärt musikjag och underlättar acceptansen av ett aktuellt musikjag. Inspirationen av det önskvärda musikjaget kan samtidigt i sig motivera att ändra attityder och beteenden i att utmana rädslor och negativa självuppfattningar, i ett närmande mot det önskvärda musikjaget och med större välbefinnande som vinst.

## 4.1 Jämförelser av resultat från formulär och intervjusvar

Nedan visas poängen för självskattningsformulären och jämförelser med elevernas förklaringar. Dessa diskuteras vidare i diskussionsavsnittet.

	A	B	C
<b>Förmåga/självtillet</b>			
3. Jag kan spela trummor/slagverk ( <i>Förmåga</i> )	2	2	2
5. Jag kan sjunga ( <i>Förmåga</i> )	2*	1	1*
14. Mina vänner skulle kunna lära sig trummor bättre än jag ( <i>Förmåga</i> )	2	2	-1*
12. Jag behöver inte öva så mycket för att kunna spela det jag vill ( <i>Självtillet</i> )	1	1	1
22. Jag lär mig lätt ( <i>Självtillet</i> )	1	1	1
26. Det är kul att uppträda ( <i>Självtillet, motivation</i> )	1	2	2
27. Jag glömmer lätt vad jag har lärt mig ( <i>Självtillet</i> )	1	1	1
17. Det är andra som avgör om jag är bra på mitt instrument eller inte ( <i>Integritet</i> )	1	1	1
<b>Passion/visioner/engagemang</b>			
1. Jag tycker om att spela trummor/slagverk ( <i>Passion</i> )	2	2	2
20. Jag spelar ofta trumset/slagverk hemma till musik jag gillar ( <i>Passion</i> )	-1	-1	-1
4. Jag skulle nog inte kunna bli proffs på ett instrument ( <i>Förmåga, vision</i> )	-1	2*	1
18. Jag skulle kunna lära mig att sjunga el. spela ett annat instrument än tr. ( <i>Förmåga, vision</i> )	2	1	2
29. Jag kan bli lika bra som den bästa trummisen jag har sett ( <i>Förmåga, vision</i> )	1	-1	-1
10. Jag kan tänka mig att jobba med musik i framtiden ( <i>Vision, vilja</i> )	1	-1	-1
13. Jag kommer nog inte jobba som musiker fastän jag skulle vilja det ( <i>Vision, vilja</i> )	-1	-1	-1
30. Jag är duktig i skolan ( <i>Engagemang, förmåga, motivation</i> )	2	1*	2
28. Jag ger lätt upp med trumläxan ( <i>Engagemang, motivaion</i> )	2	2	1
<b>Tilltro till anlag</b>			
7. Någon av mina föräldrar är musikalisk (Anlag)	1	2	2
16. Vi är musikaliska i min släkt (Anlag)	1	1	1
19. Jag är nog lika musikalisk som mina föräldrar (Anlag)	2*	-1*	1

\* 5. A har sjungit på skolavslutningar förr och anser sig fortfarande kunna sjunga, men säger att hon slutade på grund av en musiklektör som tog död på motivationen. C har sjungit sedan hon var liten och sjunger i mammans kör sedan flera år. Hon ser sig själv som kunnig på sång och dans men inte lika bra på trummor, på grund av att hon inte sysslats med det lika länge.

\* 14. Alla ser sig ha ett försprång då de har spelat i några år och att vännerna alltid troligen kommer ligga efter i kunnande. A jämför med sin klass. B jämför spontant med sin naturbruksklass där ingen annan spelar instrument. C jämför med sin bästa vän som hon anser inte har pulskänsla alls, men att andra eventuellt skulle kunna bli bättre än henne om de övar mer än henne, även om det inte vore troligt i nuläget. På frågan när de kommer veta eller tänka att de är bra på trummor, ges inga utförliga svar; det jämförs endast med klasskompisar vilka A/B/C är bättre än. C jämför även med slagverksläraren, som är bättre än henne.

\* 19. Utifrån punkt 7. borde A anse sig bara vara ganska musikalisk och anser sig vara det trots att ingen av hennes föräldrar spelar, men där hon också ser dem som musikaliska.



B gissar att pappan är mer musikalisk för att han är självlärd, men B säger sig skämtsamt vara mer "på väg åt det professionella hållet" för att han går på kulturskola. Är detta ett sätt att se sig själv ha samma förmågor som pappan då B har större kompetens idag än pappan, men inte är självlärd? Både på mammans och pappans sida har elev C flera släktingar som spelar instrument och som hon anser är musikaliska. Hon vet inte om det är ärftligt men att det kan vara det och ger inga indikationer på att hon tror sig ha ärvt någon fallenhet. Men hon anser sig själv vara ganska musikalisk.

\* 22. och 27. är konsekventa i elevernas utvecklingar av att de har *ganska* lätt för att lära sig allmänt och *ganska* lätt för att minnas det de lär sig, så långt som intervjuvärderna sträcker sig.

\* 29. A menar att eftersom hon har lätt för sig i spelandet så tror hon att hon kan bli det bara hon övar jättemycket och "jobbar på förslag". Men det stämmer bara ganska bra eftersom hon inte vill det, utan säger sig vilja ha spelandet som en hobby. B menar att han har sett så många bra trummisar på nätet så han har svårt att se sig själv orka öva så mycket som skulle krävas. C relaterar till trumkomp i låtar som hon har hört och tänker att hon aldrig kommer kunna spela dem med tankegången att hon är osäker på om hon kommer ta trumlektioner så pass många år som krävs, beräknat utifrån hur mycket hon utvecklas på varje trumlektion. Hon ser sig själv spela hemma mer men svarar senare att hon inte brukar göra det hemma, varken till musik eller för spelläxorna.

\* 30. A har ändrat från *stämmer helt* till *stämmer ganska bra*, och i hennes intervju svar säger hon glatt på frågan om hon har ganska bra tro på sig själv: "ja, eller jag pluggar väldigt mycket också, det är det som gör att jag får det så stressigt, för jag har väldigt höga mål på mig själv". C nämner att betyg jämförs mycket i hennes klass och att hon känner sig sämre än andra. Men hon fortsätter att det kanske är bra för henne, att känna sig sämre, eftersom hon har det svårare i skolan och flikar in med en lite sorgsnare ton att hon har dyslexi. Hon menar att hennes betyg är ofta dåliga för att andra inte tycker de är bra.

## 4.2 Möda

Alla tre eleverna anser sig generellt ha ganska lätt att lära, i synnerhet elev B som uttrycker starkare än de andra två att han gillar musiklyssning och att han kan lära sig de speltekniska saker som inspirerar, oavsett vad det är. Samtidigt är ingen tillräckligt motiverad för att lägga ner den möda och tid (till övning och allmänt engagemang) som krävs för att bli så virtuos som de bästa trummisar de har hört eller sett. Trummisar som de har sett, inklusive deras lärare som de alla ser upp till, är dock inom räckhåll att uppnå i ett framtida sannolikt musikjag men menar att de inte kan prioritera bort skolläxor och andra fritidssysslor vilket skulle krävas för att få den progression de uttrycker att det hade varit roligt att ha. Elev C berättar att hon mest bara gör trumläxorna och övar på de låtar hon behöver öva på till orkestern, men hon spelar ibland hemma under loven. Hon upplever att hon inte har tiden att spela för nöjes skull på grund av skolförpliktelse och särskilt inte att börja lära sig ett till instrument.

Det verkar vara som att eleverna skänker en realistisk syn till visionen av sina önskvärda musikjag genom att vara bestämda i att de inte kommer kunna lägga ner den tid som krävs i att bli jättebra, i prioriteringen av annat, utan nöjer sig med att vilja "bli bra men inte jättebra" mot sitt framtida sannolika musikjag. Något annat har i alla fall inte vuxit fram ur datan i studien. Skolprestationer och betyg prioriteras högt hos alla tre eleverna. En typ av yttre

motivationsfaktor som skiljer sig från till exempel att lyckas spela något eleven vill lära sig eller musiklyssning, där initiativet till handlingen och känslorna kommer från eleven själv.

Eleverna ser sig själva kunna lära sig fler instrument om de skulle vilja, men det är inte att lära sig fler instrument eller att behärska ett instrument virtuost som är den huvudsakliga motivationen. Den ligger i att vara stimulerad, att utvecklas, ha socialt umgänge, spela för att det är roligt. Där ligger också ett kärnvärde. Att må bra. Behovet av att bara få spela, har visat sig ha ett högre värde än viljan och drömmen att bli väldigt skicklig. Denna vilja vägs antagligen mot uppfattningar om förmåga och förutsättningar, andra fritidsintressen, plikter och synen på musikeryrket, i elevernas nuvarande beslut om vilken roll spelandet ska ha i deras liv.

### 4.3 Utmaning

Visioner av att se sig själv spela i framtiden och i vilka sammanhang verkar vara en viktig faktor för valet av det nuvarande engagemanget. Framtidstron är en ganska bestämd uppfattning, ingen av eleverna vill arbeta med musik utifrån vad de tänker i dagsläget, men de ser sig själva spela som vuxna. Men de vacklar i sina yttranden om framtiden, med att det skulle vara väldigt coolt och roligt att bli väldigt bra och arbeta som musiker. Elev A utvecklar det som att det skulle vara roligt men att hon ”inte vill ha det som yrke”. Hon vill ha det som en hobby. På frågan varför hon inte vill jobba med musik svarar hon att hon inte vet, men att det till slut nog kommer bli ganska tråkigt att sitta och spela trummor hela dagarna.

Elev B längtar efter att känna frihet i att kunna spela vad han vill eller som andra önskar om han skulle spela med andra eller bilda ett band. Han pratar med självsäkerhet om sitt spelande i musikkårerna men nämner också att det är viktigt för honom att bli av med sin scenskräck på frågan om vad det innebär att vara bra på trummor. Utifrån detta visar sig inte denna rädsla att göra bort sig vara konsekvent inför alla relationer. Att känna att man vågar göra fel eller inte har tillräcklig förmåga kan tänkas påverka valen av utmaningar som eleverna söker sig till. Han vill till exempel spela med andra och menar att den största motivationen med musik för honom är att spela med andra och träffa nya människor, men tar inga initiativ till det. Han spelar bara vissa tillfällen, senast en sommarresa med ungdomsblåsorkestern i London. På frågan om han spelar med några utöver orkestern så blir svaret nej och att han inte tar några initiativ att söka medlemmar till ett band fastän han skulle vilja det. Han hänvisar till naturbruksgymnasiet och att det blir svårt att hitta några som spelar där.

Angående samma ämne berättar elev C att hon tror att det nog skulle vara roligt att arbeta som musiker, men att hon inte vill göra det för att hennes föräldrar gör det. De är kyrkomusiker. Hon fortsätter med att hon skulle kunna tänka sig att bli hårfrisör som extrajobb och lärare som huvudsyssla, men är osäker. Hennes föräldrar har berättat för henne hur hon gillade att demonstrera för andra hur saker går till och att hon därför tror att hon skulle passa som lärare.

Angående frågan att vara lärtillärd berättar elev A att hon tycker att hon är det men att hon också pluggar väldigt mycket i skolämnen och det är det som gör att hon får det så stressigt. Detta för att hon har väldigt höga mål. På frågan om det är föräldrarna eller hon som har höga krav på sig själv svarar hon att det är hon och för att det motiverar henne. Men hon har inte lika höga mål i engelskan och hon hatar engelskan. Hon anser sig kunna prata bra men hon har ingen tydlig förklaring till varför det går sämre än hon vill i ämnet, men att det är därför som hon ogillar det.

Angående frågan om betyg så säger sig elev C ha frågat slagverksläraren om de inte kan införa betyg i slagverk, med motiveringen att det vore kul och lättare veta hur man ligger till. Vad man kan och vad man kan förbättra. Idén hade fått föga respons av läraren men hon menar att det hade varit kul att testa.

## 4.4 Självförmåga

Alla respondenterna säger sig vara trygga med sin lärare och nämner att de inte är rädda för att spela fel inför honom. Men samtidigt framgår det genom samtalen oavsett samtalsämne att de upplever rädslor och återhållsamhet. Elev C tvekar till exempel att spela inför skolkamrater som säger sig vilja se henne spela mer. Elev A är nervös inför att spela fel inför stråksektionen när den är adderad till orkestern på orkesterkonserter. Elev B har ett uttalat önskat musikjag som är virtuost och som lever på musiken och ett framtida sannolikt musikjag som inte har scenskräck och en större spelteknisk bredd och därmed frihets känsla. Han berättar att ”vara bra på trummor” innebär att kunna spela det som passar i musiken och kunna göra utsvävningar. Elev A inleder sitt svar med att vara bra på trummor innebär att man är bättre än andra, men vidareutvecklar att det är att vara taktfast, kunna läsa noter bra men också att höra hur man ska anpassa sig gentemot de andra musikerna. En frihet önskas av alla i att kunna spela det man vill, att vara taktfasta och ha förmågan att kunna spela för att må bra. Denna förmågan verkar vara väldigt svår att bedöma för dem, men grundar sig mest på tidigare erfarenheter, vänners och föräldrars tycken. Elev B berättar bland annat med ett leende om sin allra första spelning som var med Marinens musikkår för några år sedan, där han hade ett eget soloparti att spela vilket var väldigt nervöst men som tur var gick bra. Självtilliten verkar allmänt vara större inför skollämnena och andra fritidsintressen än för trumspellet, av elevernas entusiasm att döma. Det bekräftas delvis genom att de har längre erfarenhet av det.

Upplevelsen att vara lika musikalisk som sina föräldrar grundas på helt olika antaganden. Både utifrån föräldrar som spelar eller sjunger själva och som har inspirerat men också från föräldrar som aldrig har spelat eller sjungit men som eleven själv anser är bra. Till exempel utifrån att elev A:s mamma har påstått att pappan har taktkänsla. Hon antar att föräldrarna skulle kunna lära sig om de skulle vilja det och därmed är lika musikaliska som henne men gör ingen koppling att hon har ärvt någon fallenhet från föräldrarna. Elev B gör en direkt jämförelse med sin mamma och pappa, där mamman "absolut inte" är musikalisk och att han "nog är lika musikalisk i det stora hela" som sin pappa. Han utvecklar vidare att pappan aldrig har tagit lektioner utan "bara spelar" och att han "spelar mycket ute". Hans slutsats är att de nog är lika musikaliska i dagsläget och att han måste ha ärvt fallenheten från pappan, då mamman absolut inte är musikalisk. Elev C:s föräldrar är båda kyrkomusiker och har varit det så länge C har levt, hon anser att de är mer musikaliska än henne för att de har spelat längre, men att hon nog kan bli lika musikalisk som dem. Hon kopplar här musikalitet med förvärvat kompetens och hantverksmässigt och teoretiskt kunnande.

Få andra jämförelser görs av eleverna, utöver de med föräldrar klasskompisar och nära vänner. När elev C jämför sig med andra i om hon kan bli bättre på trummor så väljer hon sin bästa vän vilken hon anser är ”helt omusikalisk” och inte ens ”har pulskänsla”. På följdfrågan om hon anser att hon själv har det så blir svaret med ett litet leende "jag vet inte, kanske, jag tror det". En annan jämförelse hon nämner är i frågan om trygghet på lektionerna, där hon tycker det är lite jobbigt de gånger som det går lättare för spelkompisen att lära sig nya saker och inte lika lätt för henne, men att det alltid brukar gå bra när hon kommer hem och övar.

## 4.5 Inre tillfredsställelse

Det är inte bara progression i speltekniskt kunnande och musicerande som motiverar eleverna att gå på kulturskola och fortsätta utvecklas. Vänskap och socialt utbyte, glädjen i att få spela, uppleva och utvecklas som person genom att till exempel åka på turnéer och uppträda visar sig ha ett minst lika högt värde, till och med större värde för en av eleverna. Som en elev uttrycker sig: "vara i takt med musiken". Detta sammanfattas som en inre tillfredsställelse och innefattar även de grundläggande mänskliga behoven som bland annat trygghet, inflytande, självständighet och känslor av lättsamhet i spelandet. Men även känslan av att bemästra sitt musicerande och erövra nya utmaningar uttrycker sig som en inre tillfredsställelse på sitt sätt. Tillfredsställelsen av att kunna. Utvecklas. "Vara" i musiken. Vara behövd. Få behöva.

Det visar sig också vara saker som har hämmat den inre tillfredsställelsen. Elev A nämner att hon både har tagit fiol- och sånglektioner i tidigare ålder och har sjungit mycket men nämner en sånglärare i mellanstadiet som orsak till varför hon tappade motivationen:

...jag älskade att sjunga förut men sedan kom en jättedålig lärare och förstörde allt när vi skulle sjunga korv med mos hela lektionen igenom.

Hon nämner senare också att hon hade tänkt börja på Adolf Fredriks musikklasser i centrala Stockholm (se sid. 18) men att det inte blev så, med en något luddig förklaring att det inte var någon bra skolgård, långt till skolan, och att det var anledningen varför hon inte valde att göra det. Några följdfrågor på om det fanns fler anledningar, eller att hon inte klarade ansökningsproven gjordes aldrig.

Elev A nämner ett flertal gånger i intervjun att hon får en bra magkänsla när de spelar med orkestern, att bland de roligaste upplevelserna förknippade med musik är när hon har busat med vänner på kulturskolan. Elev B uttrycker också flera gånger att det är underbart att lyssna på musik och att inspireras till att vilja kunna spela som de gör i musiken. Elev C känner uppenbarligen en glädje inför musik och dans då hon har sysslat med det sedan barnsben och fortfarande sjunger i mammans kör, är slagverkselev, spelar i en orkester och dansar. Hon uttrycker sig främst i att känna sig trygg med läraren, ha kul med vänner i orkestern och med sin spelkompis på slagverkslektionerna och att man "liksom bara kan leva livet och köra".

## 4.6 Kompetens

Elev A och B skämtar med engagemang i intervjuerna att de "ska bli bäst i världen" på trummor. Elev B nämner ser sig också jämlik i musikalitet med sin musicerande pappa för att han själv är på väg "mer åt det professionella hållet". Det framgår inte om det ligger någon humor bakom viljorna men båda säger att de såvitt de vet idag kommer vilja ha trumspillet som en hobby i framtiden och samtidigt att det hade varit roligt att bli väldigt bra på trummor.

Något som kan tyckas framgå tydligt är kopplingen mellan prestation, krav och måsten som ett slags motivationsfaktor. Alla respondenter pratar om arbetet i skolan och gymnasiet och delvis också orkesterspelet med en stolthet och glädje i kroppsspråket och rösten, som en drivkraft i deras utveckling. Graden av kompetens eller förmåga mäts i och antas av eleverna bero på dels hur många år man har spelat och dels i musikalisk skicklighet, "att vara i takt med musiken" och "att kunna ta paus ibland så att de andra instrumenten får sina solodelar".

På påståendet att andra avgör om jag är bra på mitt instrument eller inte menar elev A att hon inte vill lyssna på andras åsikter kring hennes spelande. Hon fortsätter med att andra inte har den rätten, speciellt inte för att såra, men att hon är öppen för förslag på förbättringar från läraren och orkesterledarna. Lite motsägelsefullt till detta ropar hon, i början av ifyllandet av formuläret, frågan till sin lärare som är på väg ut ur orkestersalen, om han anser att hon är bra på trummor. När inget svar fås med uppmaningen att fylla i formuläret själv fortsätter hon på egen hand. Detta ihop med intervjusvar om att hon tror att läraren tycker hon är duktig visar på en tillit till läraren men också ett överlämnande av ansvaret till andra att bestämma om hon anser sig vara bra på sitt instrument.

Det finns en stark vilja att bli jättebra på instrumentet och kunna göra "coola saker", men ingen av eleverna säger att det är något livsavgörande för att må bra. En självdissonans i detta är att alla nämner, utan att få en fråga om det, att de inte vet om de fortfarande kommer gå som elever om några år. Elev A menar att hon skulle kunna sluta spela trummor om hon ville men vill fortsätta för att hon tycker att tillfredsställelsen av det är så stor.

## 5. Tidigare teorier

Jämförelsevis har lite forskning hittills gjorts på motivation för inläring inom just musik, men områden som pedagogik och inlärningspsykologi måste ändå till för att nå en mer komplett förståelse (McPherson, 2016). De teorier som tas upp i detta avsnitt är några vanligt förekommande från dagens forskning på musiskt lärande och motivation. Dessa är possible selves theory, self-theories och self-efficacy theory. Teorierna söktes upp och lästes efter att resultatet hade sammanställts, med syftet att jämföra andra källor med den framväxande teorin om musikjagen. Jag studerade också andra teorier såsom attribution theory, expectancy-value theory och McClellands learned needs theory, men gjorde en tydlig avgränsning med tanke på uppsatsens omfattning. Learned needs theory eller human motivation theory som den också kallas fokuserar dessutom enligt min efterforskning ursprungligen på ledarskap och hur man effektiviserar medarbetare och arbetsmöda, medan min vetenskapliga horisont vill fokusera på lärande kopplat till slagverksundervisning.

### 5.1 Self-efficacy theory

Kopplingen mellan självuppfattning och prestation generellt är ett väl dokumenterat kapitel (McPherson, 2006). En gren inom forskningen menar att barn som utvecklar positiva självuppfattningar blir mer motiverade att jobba hårt, hantera motgångar och uppnår därför resultat i hög utsträckning. Denna teori kallas *self-efficacy theory* (teorin om upplevd självförmåga) av kognitionsteoretikern Bandura om hur någon upplever sin förmåga, inte faktiska förmåga, och hur den självtilliten påverkar personen i handlingarna mot målet (McPherson, 2016). Self-efficacy definieras som "den upplevda tilltron till sin förmåga att klara av det som behövs för att uppnå det man vill". Den har bevisats vara den största av flera påverkande faktorer bakom bland annat musikens bedrifter vid examinationer (McPherson, 2006).

### 5.2 Self-theories

O'Neill har inom utvecklingspsykologin forskat på hur musiker-identiteten utvecklas från barndomen till vuxenåren. Hon menar att vi som barn till största delen ser vår musikaliska identitet väldigt konkret och fysiologiskt som i att "jag spelar piano", medan vi när vi blir

äldre ser oss mer i psykologiska abstrakta termer som i att "jag är en uttrycksfull musiker". Hon menar också att vi ser på vår talang mer universellt oavsett område som barn och bildar med åren olika uppfattningar för olika områden. Till exempel kan vi ha bilden av att "jag kan inte förbättra min musikaliska kompetens men jag kan bli bättre i schack genom övning" (O'Neill, 2002 i MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002)(North & Hargreaves, 2008).

Vi människor, unga som gamla, har föreställningar om våra förmågor inför alla situationer och områden, som styr våra tankar och beteenden. Forskarna Dweck och Molden har undersökt sådana föreställningar inom en rad områden och utgår från två självteorier kring synen på intelligens och förmåga: att människor antingen ser sin intelligens och förmåga som en statisk kapacitet som inte går att utveckla, eller att den är plastisk och kan förbättras genom lärande och övning (McPherson, 2016). Dessa forskare lyfter, genom hänvisning till decennier av tidigare forskning, fram ett *fixerat* eller *inkrementellt* (utvidgande) tänkesätt, som leder till vår attityd i hur vi hanterar motgångar. Personer med det *fixerade* tänkesättet försöker klara utmaningar med tron att det som krävs är ett tecken på att de helt enkelt inte är skapta för utmaningen, där prestationsundvikande beteenden kan förekomma. De med det *inkrementella* upplever inte motgångar som misslyckanden på samma sätt, utan ser deras ansträngningar som nödvändiga och intressanta i processen att utvecklas, som då är tillfredsställande i sig. De fokuserar inte lika mycket på vad utfallet säger om dem, utan vad de fick ut av mödan (Dweck, 1999). Barn som inte har spelat ett instrument tidigare kommer mest troligt enligt O'Neill anta den fixerade attityden till sin begåvning och i sin bedömning av musikalisk förmåga fokuserar de oftare på betyg eller antal instrument medan den inkrementella fokuserar på processen, till exempel regelbunden övning.

En central aspekt i detta är enligt Davidsson och Burland och hur detta påverkar musicerande ungdomar i deras beslut om musikens framtida roll i livet och karriären. De hävdar också speciellt att unga fortsätter att spela om aktiviteterna går mot att uppfylla deras idealiserade identitet som människa, där testandet av olika möjliga tänkbara "jag" inspireras av musikrelaterade förebilder (North & Hargreaves, 2008). Se även nästa avsnitt om possible selves theory. Dweck har också funnit att självteorierna och de personliga målen kan ändras genom manipulation och att samma person kan ha båda attityderna. Något som också är intressant är att de fixerade, undvikande barnen oftast visar sig ha samma förmågor som de inkrementella, resultatorienterade. De mest kunniga eleverna visade också ibland tvekan och undvikande beteende (MacDonald m.fl., 2002).

### 5.3 Possible selves theory

Självkonceptet är vår egna teori och uppfattning om jaget, den vi var förr, den vi är nu och kan bli i framtiden, inklusive sociala roller och tillhörighet. Den framtidsorienterade delen av självkonceptet eller det framtida jaget gavs begreppet *possible selves* (möjliga jag) av forskarna Markus och Nurius (1986) inom den positiva psykologin. De introducerade det detta koncept som ett komplement till den dåvarande forskningen kring självuppfattning där de möjliga jagen representerar tankar en person har om vem den kan tänka sig vara i den närmaste framtiden respektive i en mer avlägsen framtid. Människan tar inte bara i anspråk vad hon vill ska hända, utan också vad hon tror kommer hända henne. Även vad hon *inte* vill ska hända henne. Dessa tankar har visat sig vara en viktig funktion i en persons målsättning, beslut och motivation. De tre möjliga jag som teorin tar upp är positiva *önskade* och *förväntade jag*, vilka är konstruerade av tänkbara scenarion på framtida jag, samt negativa *befarade jag* som vill undvikas. De förväntade jagen och önskade jagen kan tyckas vara

väldigt snarlika och ha många visioner gemensamt, men en sak skiljer dem åt: kategorin *negativa förväntningar* förekommer inte i de önskade jagen.

Dessa tre möjliga jag är föränderliga och influeras också av andras förväntningar, social kontext och av historiska och sociopolitiska sammanhang.

Denna konceptualisering har med åren utvecklats vidare på olika håll, bland annat med studier av MacIntyre, Schnare och Doucette (2012) där möjliga jag har kartlagts hos musicerande i en studie med tonåringar upp till 69-åringar i 25 länder. De delar in de möjliga jagen på samma sätt enligt teorin i förväntade jag, önskade jag och befarade jag. Följande är en sammanställning av vad de kom fram till i studien.

### Förväntade jag

Ibland har de förväntade jagen oönskade konnotationer men vanliga negativa förväntningar såsom att vara i obekväma situationer, försämras på grund av ålder, vara för upptagen eller omotiverad av olika anledningar. Likaså kan förväntningar på en fortsatt dålig ekonomi förekomma och att andra förpliktelser ska leda till försämring eller ett stagnerande i progressionen.

### Önskade jag

De fyra vanligast förekommande temana i de önskade jagen är: utveckling (kreativitet, mångsidighet, teknisk förmåga, insikt och musicerande), social kontakt (nätverk, spela med andra, uppträda, undervisa), framgång (ekonomisk, bli respekterad, ihågkommen, drömkarriär) och ett fortsatt välbehag (spelglädje).

### Befarade jag

Hos de befarade jagen är de vanligaste rädslorna att bli en fattig musiker, få skador eller bli sjuk, ha finansiella svårigheter samt att ett svagt nätverk och låg popularitet.

Balanseringen av motsättningarna mellan de positiva och negativa aspekterna i de möjliga jagen påverkar sedan tankar, attityder och beteenden i strävan mot de förväntade och önskade jagen.

## 6. Diskussion

### 6.1 Resultat kopplat till tidigare teorier

Här redovisas delar av resultatet som är relevanta att jämföra med andra teorier vilka till största delen stödjer teorin men som också skiljer sig från den, vilket också diskuteras.

Ur ett musikpedagogiskt perspektiv är det värt att ställa sig frågan vad teorin om musikjagen och andra teorier om "möjliga jag" kan bidra med i arbetet med musicerande barn och ungdomar. En applicering kan vara att använda modellen som mall och drivkraft för lärarens metodik och förhållningssätt, där målbilder och de främsta incitamenten för elevens motivation kartläggs, vilka samtidigt alltid fås ändras.

#### 6.1.1 Self-efficacy theory

Angående frågan att vara lättlärd så tycker elev A att hon är det men att hon också pluggar väldigt mycket i skolämnen och att det är det som gör att hon "får det så stressigt". Detta för att hon säger sig ha väldigt höga mål. Hon är en högpresterare som till synes verkar må bra av det. På frågan om det är föräldrarna eller hon som har höga krav på sig själv svarar hon att det är hon och för att det motiverar henne. Elev B anser sig också ha lätt för att lära sig, med attityden att intalar sig att han kan lära sig det han vill lära sig, och elev C ganska lätt för att lära sig i skolan och väldigt lätt inom musiken. Utifrån self-efficacy theory tyder detta på att deras upplevda förmåga, eller inställning till förmåga, inte faktiska förmåga påverkar dem i deras handlingar och intressen och att en god tilltro till sina förmågor är en stark påverkande faktor för prestation och engagemang.

På följdfrågan om elev C anser att hon själv har taktkänsla så blir svaret med ett litet leende "jag vet inte, kanske, jag tror det". Det kan tänkas vara ett vanligt mänskligt fenomen för att vara omtyckt av andra att hybris hålls på lämplig nivå. Men denna reaktion tolkas här som en osäkerhet över sina förmågor kring taktkänsla. Något som är särskilt intressant då hon säger sig ha dansat och sjungit i körer sedan hon var liten och har spelat slagverk i blåsorkester i 3 år. Med detta sagt finns det inget samband mellan att hennes upplevda musikaliska förmåga skulle relateras till tiden hon har tillbringat i dans- och musikaktiviteter. Detta kan direkt härledas till self-efficacy theory där upplevd förmåga inte behöver överensstämma med faktisk förmåga och kompetens. Ett annat möjligt scenario som påverkar hennes svar är om hon tolkar taktkänsla som något som behöver vara exakt och orubbligt som en metronom och jämför sin nuvarande förmåga med det.

#### 6.1.2 Self-theories

Något som är intressant är hur elev A ser på sin gamla musiklektör som anledningen till att hon slutade sjunga på skolavslutningar. I vilka andra sammanhang hon har sjungit framgår inte, men hon nämner inga körer eller sånglektioner, men visar sig förknippa sång med glädje. Här kan det tolkas som att hon antingen har ett fixerat tänkesätt enligt self-theories eller vacklar i tilltron till sig själv i att fortsätta uppnå det hon vill (se tidigare avsnitts teori) och istället beskyller andra för att inte ta sången vidare eller fortsätta sjunga inför andra, men fortsätter sjunga hemma "när ingen annan hör".



Några koder som skiljer elev B från de andra två är hans sätt att beskriva vad som får honom motiverad att lära sig. Han nämner att han lyssnar väldigt mycket på musik, lyssnar lite extra på trummorna för att han spelar det och att musik är kul att spela i största allmänhet. Hans fortsätter ordagrant att "jag kan ju spela det där fillet, jag måste bara lyssna ut det". I jämförelse med Dwecks självteorier om intelligens så skulle elev B ha en inkrementell attityd där han drivs av utmaningarna i att lära sig nya saker på trumset och utgår från att problemlösning är nödvändigt. Han nämner i ett annat sammanhang med entusiasm när pratar om gymnasiet, att han siktar på att ta ut dubbla gymnasieexamina och har ordnat en speciell lösning för hans och klasskamratens studiegång. Detta skulle också gå att koppla till den inkrementella inställningen, där han har en framförhållning och också ägnar tid åt att utveckla lärstrategier och ser sin möda som en intressant del av lärandet. Men samtidigt framgår inget om hur han hanterar motgångar och om han tar sådana som misslyckanden eller nödvändiga. Elev C:s sätt att hantera sin dyslexi där hon är ihärdig och inte ger upp med varken trumläxor eller skolläxor, och säger sig ta pauser ibland i frustrationen för att hon vill lyckas och alltid gör det, visar på också på en inkrementell attityd snarare än en fixerad.

Men i andra intervjusammanhang visar alla elever tecken på ett fixerat tänkesätt. Elev C:s tanke om att mäta sin utveckling i trumspelet med betyg och att välja att bli bedömd i prestation istället för att bara fokusera på upplevelsen av att utvecklas visar bland annat på detta enligt denna teori. Elev B har svårt att se sig själv orka öva så mycket som skulle krävas för att bli lika bra som trummisar han har sett på nätet och elev C relaterar till trumkomp i låtar som hon aldrig tror sig kommer kunna spela och är osäker på om hon kommer gå som elev så många år som skulle krävas. Men Dweck menar sig också ha funnit att människor kan besitta båda tänkesätten. För likaså kan det vara så att elev A och B visar prestationsundvikande beteenden i vissa lägen men har en inkrementell attityd i andra. Teorin verkar ha sina tvetydigheter, precis som eleverna visar i sina föreställningar, attityder och viljor.

Kan det vara så att elev C tycker det är motigt ibland på trumlektionerna i jämförelsen med spelkompisen, på grund av att hennes upplevda begränsningar av dyslexin får henne att tvivla på sig själv i andra sammanhang också, där det egentligen inte är rationellt? Såsom jag har tolkat henne så fokuserar hon mest på vad utfallet av försöken säger om henne och jag hade velat veta mer om hur mycket det styr hennes självförtroende generellt. Det framgår inte lika tydligt om hon gläds åt själva processen i att bli bättre. Men så kan det också vara och det förblir därför osagt.

Påstående 30 belyser den allmänna viljan av att vara kompetent men kan också tolkas på flera sätt, till exempel att vara pliktrogen. En fråga är utifrån vems tycke eleverna anser sig vara duktiga i skolan. Deras egna eller lärarnas? Grundas viljan på betygsresultat, behovet att känna sig bekräftad av andra eller för att bli kompetent av praktiska anledningar där kunnandet har ett högt inre värde hos eleven? Att vara duktig i skolan kan också tänkas färga av sig på ens självuppfattningar om förmåga och begränsningar på andra fält. Det visar sig, i linje med det O'Neill (MacDonlad m.fl., 2002) menar, bland annat där elev A anser sig ha lätt för att lära sig i de flesta ämnen förutom i engelskan som hon hatar just därför. Även i elev B:s resonemang att ett annat intresse är naturvetenskap, att vara ute i naturen och att han tror sig vara bäst lämpad för att bli biolog - för att det går bra på gymnasiet och för att magkänslan säger så. Mina frågor blir här varför elev A anser sig ha svårt för att lära i engelska och om bilden av hennes självförmåga kommer ändras i framtiden då hon inte längre går i skolan. Också om eleverna är mer styrda av betyg och skolresultat, yttre motivationsfaktorer, än inre och till hur stor del detta smittar av sig i deras förhållningssätt till lärande i

slagverksundervisningen – andras mätningar på hur bra eleverna är. För att ta upp incitamentsteorierna (Imsen, 2006, kap 15) som en parentes, skulle detta betyda att andras bedömning eller belöningar blir villkor för slagverkselevens värdering av att känna att den kan, att den är bra och gillar att spela. Jag tänker här att det kan finnas en risk att eleven då missar en väsentlig del i vad som kännetecknar musik som fenomen och uttryckssätt - att den upplevs och värderas individuellt av oss alla och att upplevelse egentligen inte går att mäta. Vi tänker inte musiken, vi upplever den. Vi tänker inte maten, vi upplever den. Jag tänker inte att det är något dåligt med att vilja ha tydliga mätbara mål för att veta hur en ligger till, men om motivationen till en stor del läggs på andras graderingar av ens duglighet, kanske det försvårar självmotivationen att spela bara för välbefinnandets skull och i värsta fall kanske intresset försvinner för att eleven aldrig utgick tillräckligt från sin inre motivation.

### 6.1.3 Possible selves theory

Possible selves theory anses bekräfta teorin om musikjagen i avseendet att det förekommer "möjliga tänkbara jag" i människans natur av att ha intressen. Det som främst skiljer teorin om musikjagen och possible selves theory är att tanken med kärnkategorin "musikjagets tre ansikten" inrymmer tre självuppfattningar utifrån tidsaspekten nutid, dåtid och framtid, medan possible selves theory inte tar upp något nuvarande jag men utgår från ett icke bestämt antal (framtida) möjliga jag, där även konstrukter om "befarade jag" tas i anspråk. Det kan tänkas både vara mer logiskt att bara ta upp framtida möjliga jag och inget nuvarande men också konstigt då det samtidigt borde göras en konstant uppskattning av de egna förmågorna, vem man är, vad man står för, ens relationer och så vidare, i ett aktuellt musikjag. Förvånansvärt många likheter finns också i teoriernas incitament, eller "teman".

Självdissonansen som uppstår mellan de tre musikjagen kan sägas bekräftas av possible selves theory där glappet mellan *förväntade jag* och *önskade jag* varierar hos människor utifrån vad som värderas vara viktigt och hur de värderar sig själva. Rädslor (i teorin om musikjagen) här som konstrukter av *befarade jag*, det vill säga oönskade jag, vilka försöker undvikas. Befarade jag som konstrukter menar Dweck (1999) agerar som föreställda hinder på vägen mot att uppnå målet att bli något av de önskade jagen. Det kan tänkas vara ett tydligare sätt att förklara fenomenet om situationer eller riktningar som inte är önskade. Men å andra sidan pekar Rädslor i teorin om musikjagen på även subtila fenomen som obehag eller rädslan att inte räcka till eller bli dumförklarad i nuet, vilket ibland kan räcka för att sluta gå repetitioner eller lektioner. Tar en sådan rädsla över för mycket kan det kanske innebära slutet på något som hade kunnat bli en livslång passion.

Är de två uttalandena "Jag ska bli världens bästa trummis" från två av eleverna tecken på *önskade jag* eller kanske att villkoret för att duga är att vara är bäst? Viljan att bli bäst på något kan hittas på flera ställen i intervjuerna, men om det är en seriös strävan bakom dessa visioner eller om det är i denna skepnad sådana *önskade jag* visar sig är omöjligt att säga av denna undersökning. Elev B visar oavsett tydligt ett *förväntat* och samtidigt *önskat jag* när han nämner att han tror det passar honom bäst som person att bli biolog istället för musiker. Elev C nämner två yrkesval där det ena grundas på föräldrars berättelser om hur hon var som liten och hur de uppfattade henne.

Intressant är också att två av eleverna endast relaterar till att spela trumset i ett framtida yrke som musiker, fastän de såvitt jag såg av intervjusalen får spela ett brett utbud av slagverk i blåsorkestern. Men de har inte det i någon tydlig åtanke i sina resonemang och det framgår inte av intervjuerna vad de ser som deras huvudinstrument, mer än att de relaterar till trummor

genom att det står "trummor" i några påståenden i formuläret. Det kan ändå tänkas vara så att trumset är det enda de kan relatera till i yrkesvärlden då de har för lite erfarenheter av vad en slagverkare kan arbeta med.

En följdfråga angående det önskvärda musikjaget blir: varför finns då dessa drömmar, skämt, om att bli världens bästa trummis om de ändå inte är tillräckligt åtråvärda att försöka nås? Är det för att människan ändå är lat i sin natur? För att vi många gånger har fler än ett glädjeämne som vi inte vill vara utan och balanserar ägnandet av vår tid till? Andra möjliga påverkande faktorer tänker jag kan vara rädslan för misslyckande och att göra bort sig, uppoffringar som inte känns värda att göra eller andras påverkan med deras värderingar kring musikycken och syn på musik. En annan fundering är vilken påverkan dagens enorma mängd virtuoser i sociala medier har för motivationen – med inblickar i turnéliv och shower. Utbudet av möjliga förebilder idag är större än någonsin tack vare forum som Instagram och Youtube. Kan eleverna relatera till det och se det som ett uppnåeligt mål eller känns det som en för avlägsen verklighet? Svaren från två av eleverna visar på att de har intresserat sig för många bra musiker på nätet men ställer sig tveksamma till att öva så mycket som krävs för att nå dit. De verkar inte ha blivit motiverade av att endast se dessa musiker. Kan dagens mångfald hämma fler elever än vad den motiverar i att fastna för en förebild att vilja efterlikna?

## 6.2 Metoddiskussion

Det må hända att metoden för min studie inte skiljer sig avsevärt från till exempel det hermeneutiska tillvägagångssättet som försöker svara på frågan "vad är det som visar sig och vad är innebörden i det?". Men det var intressant och relevant för syftet att undersöka vad som enbart skulle genereras ur empirin utan några referenser till tidigare teorier på förhand.

Min personliga historia och intressen har antagligen påverkat mig i mitt val av en urvalsgrupp som jag ansåg var intressant och där jag har en förförståelse att relatera till redan vid datainsamlingen. På samma sätt hur resultatet kan ha påverkats genom mitt sätt att få fram kategorier och teoretisera kring deras relation till varandra. Det känns viktigt att poängtera att det vore det naivt att med min tidigare erfarenhet som lärare påstå mig att ha en hög objektivitet i arbetet. Speciellt den teoretiska fasen av undersökningen tog också längre tid än vad jag hade kunnat förutspå. Men jag försökte, enligt Glasers (2001) uppmaningar, ha tålamodet att låta kategorierna växa fram ur koderna och inte forcera fram dem. Detta var dock svårare och mer tidskrävande än trott.

Något som var lite av ett bekymmer vid kodningen var att många svar och förklaringar var korta eller upphörde mitt i meningen, trots följdfrågor. I en perfekt värld hade förklaringarna fortsatt med svar på varför eleven tänkte och kände som den gjorde. Men det visade sig vara svårt många gånger, trots ibland bestämda uppfattningar kring självreflektioner och troliga framtida scenarion. Tolkningar gjordes ändå genom jämförelser av koderna från samtalen.

Något som hade underlättat för att få ett mer avslöjande resultat var att använda en graderad skala med fler steg (sifferskala) i hur bra eleverna uppfattar att de är - vad de kan, hur bra de tror att de kommer bli, hur stora chanserna för det är och hur bra de vill bli. Men en problematik finns alltid med graderingar i någon slags skala. Hur ska jag veta hur respondenterna tolkar graderingen i en skala? Tolkar vi dem lika? Användandet av formulär och i viss mån intervjuer kan också sägas förutsätta att respondenterna har uppnått en vuxens kognitiva förmågor att ha god självinsikt och självuppfattning, vilket inte var syftet att bedöma hos tonåringarna i den här undersökningen.

En bättre mer genomtänkt struktur på intervjuerna hade säkert kunnat nås om en provintervju hade gjorts innan de faktiska intervjuerna hölls med respondenterna. Fördelen med provintervjuer är att undersökaren kan se om denne får fram det den vill och om beskrivningarna blir tillräckligt omfattande.

På grund av den begränsade omfattningen av studien så har nya urval, datainsamlingar och analyser inte skett interaktivt under forskningsprocessen. Därför anser jag också att en mättnad bara har skett delvis då inga nya urvalsgrupper och datainsamlingar inleddes utifrån det nuvarande resultatet och mina funderingar. Det hade varit väldigt intressant att forska vidare på ämnet med nya och större teoretiska urvalsgrupper.

Ett fenomen som Glaser (2010) kallar *supernormalizing* är också värt att nämna. Ett fenomen när människor som har ett problem börjar agera mer " normalt " för att, i förnekelse, bevisa för sig själva att de inte har problemet. Detta är väldigt svårt att bedöma när respondenterna högst troligt är ärliga mot sig själva i framställningen av sig själva. Medveten om att en viss förvriddning av sanningen kan ha skett när eleverna till exempel reflekterade kring att de inte lyssnade på andras eventuella åsikter om deras spelduglighet, vilket ingen påstod sig göra med argument som att " varför skulle jag lyssna på vad någon annan tycker? ". Bekräftelse från andra och att ha åsikter om andra ligger i människans natur och kan tyckas vara dumt att förneka. Men givet att eleverna är människor så ses det samtidigt som sunda reaktioner i självbevaringsdriften, instinkten att skydda sig ifrån ondo, och således ett dilemma i studier kring självkänedom.

### 6.3 Tillförlitlighetsfrågor

Eftersom kvalitativa studier har avsikten att se världen med respondentens ögon och forskaren är linsen för denna insamling och bearbetning av data, ställs jag som forskare inför många utmaningar. Påverkansfaktorer till felkällor. Sådana kan bland annat vara ledande frågor i intervjuer, letandet efter respondentens " egentliga mening ", plötsliga reaktioner - verbala eller icke verbala signaler, eller rent av bara forskarens blotta närvaro. En medvetenhet finns också om att formulär, anteckningar och transkriberade intervjuer bör värderas som tolkade och konstruerade av mig själv utifrån det jag har uppfattat.

*Jag tycker jag är* har visat sig ha en god reliabilitet med Cronbachs alfa på 0,91-0,93 (Ouvinen-Birgerstam, 1985). Enligt (Nunnally, 1967) bör Cronbachs alfa vara minst 0.70 för att reliabiliteten skall betraktas som god. Nyare studier bekräftar också att skalan har hög konstrukt validitet och tillfredsställande reliabilitet med värden på mellan 0.81 till 0.97. Kortversioner (färre påståenden) av skalan i flera av dessa studier har alla hamnat på värden över 0.80. Därför drar jag slutsatsen att min nedkortade version som bygger på samma skala och analysmetod också kan generaliseras till de tidigare validitetsstudierna.

Valet att använda en modifierad nerskalad metod som inte tidigare har verifierats påverkar självklart den vetenskapliga höjden och trovärdigheten i teorin om. Användandet av självskattningsformulär med förbestämda frågor, som sedan följs upp i semistrukturerade intervjuer begränsar givetvis informationen som ges av respondenterna till de frågor som ställs. Likaså på vilka sätt frågorna har ställts. Men å andra sidan är frågornas koppling till syftet stark och särskilt de som berör självuppfattning och självförtroende relevans.

När det gäller både elevernas svar och undersökningens metod känns det viktigt att nämna en tendens i vårt mänskliga beteende som vi alla anses ha, i att oftare uppmärksamma sådant som bekräftar våra nuvarande uppfattningar. Detta kallas konfirmeringsbias och bekräftades vetenskapligt som fenomen i socialpsykologin under 1960-talet (Lundh, 1992). På samma sätt som en person med negativ självbild oftare uppmärksammar negativ kritik och inte tar till sig beröm, kan det vara en enklare väg som forskare att lägga mer tid på att bekräfta sina hypoteser än att kritiskt granska dem. Därför vill jag nämna att jag inte sätter någon övertro till mitt tillvägagångssätt eller min teori och är öppen för vidareutveckling av den.

## 6.4 Applicering av teorin

Ur ett musikpedagogiskt perspektiv är det värt att ställa sig frågan vad teorin om musikjagen kan bidra med i arbetet med musicerande barn och ungdomar. En applicering kan vara att använda modellen (figur 4.1) som mall och drivkraft där individuella målbilder och de främsta incitamenten för elevers motivation kartläggs, vilka samtidigt alltid får ändras av eleven. Ett exempel vore att tillsammans med en elev försöka skriva ner vilken ansträngning och tid denne normalt lägger på spelande och övande, om denne har några långsiktiga drömmar, konkreta mål som att komma in på en viss utbildning/skola. Ett annat är att låta en elev få i hemläxa, kanske återkommande varje läsår, att skriva ner svar på olika enklare frågor som berör motivationsfaktorerna - till exempel drömmar, var eleven ser sig själv i musiken om 10 år, vad eleven anser sig kunna spela, vad eleven drömmer om att kunna spela, vilka eleven oftast jämför sig med, när eleven oftast spelar, hur mycket eleven ser sig själv spela i framtiden, vilka eleven ser upp till och om eleven tycker det är viktigast att spela för egen skull eller för andra. Allt utifrån hur läraren bedömer elevens förmåga att kunna besvara frågorna givetvis. Detta kan tänkas underlätta möjligheten att arbeta realistiskt och motiverat mot sina drömmar och förhålla sig rationellt mot dem och därmed minska "glappet" mellan det förväntade och önskvärdt framtida musikjaget.

Modellen skulle också kunna tänkas vara användbar som underlag för att undersöka varför en elev har slutat gå en kurs, vare sig sysslan är att spela musik, dans eller något annat.

## 6.5 Vidareutveckling av teorin

Teorin om musikjagen grundar sig på och handlar om tre slagverkselever på en kulturskola i Stockholmsområdet. En vidareutveckling av teorin för att göra den mer allmängiltig och gällande för exempelvis instrumentalister i Sverige i åldrarna 13-25 år, kräver att det teoretiska urvalet utökas avsevärt. Jämförelsen med nya urvalsgrupper kan bidra till modifieringar av teorin och bekräftanden av andra befintliga teorier eller de teorier som studiens resultat har jämförts med. En ökning, där denna studies resultat då skulle jämföras med data från flera olika instrumentgrupper, ett bredare åldersspann och en nationellt omfattande spridning på skolor. Ett alternativ skulle också vara att endast göra en webbundersökning kvantitativt med mer utförliga formulär.

Agens är ett begrepp som också används inom forskningen för möjliga jag. Musikalisk agens kan enligt Uddholm (2004) beskrivas som känslan att vara sina musikaliska handlingars upphov där musikalisk handlingen ger mening, det vill säga framstår som musikaliskt meningsfull. Erikson (2007) föreslår bland annat från sin forskning att det behövs en tydligare definition av vad "possible selves" innefattar, då det verkar finnas missuppfattningar kring detta. Han pekar också på agens som en viktig aspekt i, och del av de möjliga jagen och att de ger upphovet till agensen. De skapar personlig mening i en persons livskall men det är viktigt

att skilja på dem och andra konstrukter som just drömmar, strävansmål och kall i livet. De möjliga jagen menar Erikson alltså är mer än bara en enkel representation av självet, de kan mer ses som visualiseringar av upplevelsen att redan vara ett visst möjligt jag. Det vore kanske inte helt felplacerat att här dra kopplingar till "fake it 'til you make it" eller medveten visualisering, en aktivitet som används flitigt av exempelvis elitidrottare.

Erikson (2006) lägger själv fram en teoretisk typologi med nio kategorier, baserad på olika aspekter av möjliga själv som är centrala för motivation och välbefinnande. Han presenterar också i denna forskning ett nytt instrument för att undersöka möjliga själv, kallat Possible Selves Statements Test (PSST). Med PSST får försöksdeltagare rapportera egna möjliga själv som de spontant kommer på och gradera dem i fyra dimensioner på numeriska skalor. Dimensionerna är positiv känsloladdning, negativ känsloladdning, sannolikhet och kontrollerbarhet. Kontrollerbarhet avser i vad mån försöksdeltagaren anser sig kunna påverka om det möjliga självet kommer att realiseras eller inte. Kort sagt Erikson i sin forskning att PSST är ett intressant verktyg för att exempelvis jämföra individer/grupper avseende deras möjliga själv, och att två personer kan värdera samma framtidsbild väldigt olika fastän att de beskriver den med samma ord. Det skulle här vara intressant att i en mer omfattande studie använda PSST för att göra en annan typ av kartläggning och dels jämföra den med teorin mot musikjagen och dels mellan relevanta grupper som olika instrumentgrupper, åldrar och kön.

De avgränsningar jag har gjort i arbetet kan också vara intressanta uppslag för vidare forskning. Bland annat skulle det inkludera att undersöka vilken betydelse uppväxten, könsskillnader eller ålder har gällande motivation. Det finns redan mycket forskning kring självuppfattningar och motivation och det är viktiga ämnen då de kan hjälpa oss lärare att bättre kunna kommunicera med våra elever så bra som möjligt i vad de upplever är viktigt för dem. Ett annat uppslag för vidare forskning är hur graden av självcentrering hos unga påverkar graden av deras koppling mellan självuppfattning, motivation och initiativtagande. Med självcentrering menar jag förmågan att vara grundad i sitt egenvärde och sina viljor och också lyssna till sina rädslor och behov, som påverkar ens handlingar. Vidare om detta från ett mer enat framtida sannolikt musikjag med ett önskvärt musikjag. Jag menar då alltså inte självförtroende - att kunna - vilket verkar vara en vanlig koppling i motivationsforskning, utan egenvärdet - varandet, ens rätt att finnas. Dessa "glapp" mellan de möjliga jagen tas också delvis upp i teorin possible selves theory, vilken därför vore relevant att göra mer ingående jämförelser med i större undersökningar.

Nära kopplat till forskningen kring möjliga jag är också den om identitet och musikens betydelse, i vissa fall kallat musikalisk identitet (musikeridentitet) och i andra fall även kopplat till faktorer såsom hälsa. Även här skulle det vara relevant att dra jämförelser med tidigare forskning för att vidareutveckla teorin om musikjagen. För att bara ta nordisk forskning så finns det redan en hel del perspektiv från forskare som Börje Stålhammar (2006), Annika Danielsson (2012), Thomas Bossius & Lars Lilliestam (2012) och Even Ruud (2013).

Ur ett bredare perspektiv skulle det till sist vara högst väsentligt att jämföra min modellens tankegångar mot dagens erkända motivationsteorier, som exempelvis Achievement motivation theory av socialpsykologen McClelland eller Nicholls teori om motivationsklimat.

## 7. Epilog

För att återkoppla till mina referat från Hellgren i bakgrundskapitlet så finns det vissa likheter mellan hans studie och teorin om musikjagen. Han menar att potential är en del av det som konstituerar musikalisk identitet vilket kan motsvara *självförmåga* i teorin om musikjagen, starkt kopplat till graden av *utmaning*. Han menar också att identitet inte är fast utan en process i ständig rörelse, vilket har sina likheter med att mina respondenters syn på sin förmåga varierar över tid och påverkar deras motivation för att lära starkt. En fråga som har uppkommit under min studie är: Hur viktigt är det då att jag som lärare anpassar min undervisning till elevens identitet(er)? Mitt svar är att det är viktigt och i balansgång med att jag som lärare bekräftar elevens intressen. Jag tänker att elevens beteenden eller personlighetsdrag inte behöver säga något alls om elevens framtida önskvärda musikjag, och utmaningen är att ta reda på och underhålla det. Som lite av ett ödets ironi upptäckte jag så här efter studien att Hellgren både nämner i sin teoridel och i sitt resultat att barnens syn på potential respektive uppträdanden påverkas av om barnet kan se ett *möjligt framtida själv* som spelar. Detta var mig inte känt innan studien då jag vad jag kan minnas endast läste studiens sammanfattning, inledning och epilog och i alla fall inte har något minne av att ha varit influerad av de sociokulturella teorier där Hellgren nämner framtida själv.

Det här arbetet har fått mig att tänka mer på hur jag bättre kan fånga upp och ta del av elevers motivation i mitt läraryrke. Om det skulle kunna påverka om ens bara att *en* elev inte slutar ta lektioner hos mig för att dennes självuppfattningar begränsas, eller att vår syn på musikens syften går åt för skilda vägar, skulle jag vara glad.

## 8. Referenser

- Att göra grundad teori (2016). *Ur boken "ATT GÖRA GRUNDAD TEORI - problem, frågor och diskussion"*. <http://www.gtforum.prosocial.se/att-goumlra-gt.html> (Hämtad 2016-08-23)
- Birgerstam, P. (2013). *Jag tycker jag är - 2: bedömning av barns och ungdomars självkänsla*: manual. 3, omarb. uppl. Stockholm: Hogrefe.
- Bossius T. & Lilliestam L. (2012). *Musiken och jag*: Rapport från forskningsprojektet "Musik i Människors Liv". Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Calissendorff, M. & Boström, L. (2010). Lärstilar i nordisk forskning; teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser om grammatik och musik. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47:4, ss. 337-350.
- Danielsson, Annika (2012). *Musik oss emellan: identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2012.
- Deliège, I. & Davidson, J.W. (red.) (2011). *Music and the mind: essays in honour of John Sloboda*. New York: Oxford University Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Erikson, M. G. (2006). *Our selves in the future: new angles on possible selves*. Diss. (sammanfattn.) Lund: Lunds universitet, 2006.
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: Towards a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*. 11:4, ss. 348–358.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualisation contrasted with description*. Mill Valley: Sociological Press.
- Opening talk by Dr. Barney Glaser. 2010, juni. *Grounded theory is the study of a concept!* <https://youtu.be/OcpxaLQDnLk> (Hämtad 2016-04-06)
- Guvå, G. & Hylander, I. (2003). *Grundad teori – ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1997), *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori: Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellgren, J. (2011). *"I min familj är vi omusikaliska": en studie av barns musikaliska identitet*. Licentiatuppsats ; Luleå: Luleå tekniska universitet, 2011
- Håkansson, A. (2007). *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007



- Håkansson, A. (2005). Grounded theory en empirinära metod för forskning i pedagogiskt arbete. *Forskningsarbete pågår : Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)*. s. 147-158. Hämtad från:  
<http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:369658/FULLTEXT01.pdf>
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lundh, M. W. (1992). *Kognitiv psykologi*, Lund: Studentlitteratur, ss. 50-51.
- MacDonald, R., Hargreaves, D.J. & Miell, D. (red.) (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- MacIntyre, P. m.fl. (2012). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, vol. 40, ss. 94-111.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, vol. 41, 954-969.
- McPherson, G. (red.) (2006). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. (red.) (2016). *The child as musician: a handbook of musical development*. 2:a uppl. New York: Oxford University Press.
- Nationalencyklopedin*, motivation.  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/motivation> (Hämtad 2016-07-27).
- Nationalencyklopedin*, självuppfattning.  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/självuppfattning> (Hämtad 2016-07-28).
- Nilvang, K. (2006). *Psykometrisk utvärdering av den modifierade versionen av Jag tycker jag är*. Magisteruppsats, Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Psykologiska institutionen. Hämtad från:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:200078/FULLTEXT01.pdf>.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2:a uppl.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. (1 uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Stålhammar, B. (1999). *Grounded theory och musikpedagogik: teorigenerering med empirin som grund*. Örebro: Triotryck.

Stålhammar, B. (2006). *Musical identities and music education*. Aachen: Shaker.

Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not, *Academy of Management Journal*, vol. 49, nr. 4, ss. 633–642. Hämtad från:  
<http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/ese/suddaby-groundedtheory-ednote06.pdf>.

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, ss. 243-259. Hämtad från:  
[http://www.academia.edu/2063552/Thornberg\\_R.\\_2012\\_.Informed\\_ground\\_theory.\\_Scandinavian\\_Journal\\_of\\_Educational\\_Research\\_56\\_243-259](http://www.academia.edu/2063552/Thornberg_R._2012_.Informed_ground_theory._Scandinavian_Journal_of_Educational_Research_56_243-259).

Uddholm, M. (2004). Musikpedagogik i ett kulturhistoriskt perspektiv. *Nordisk musikkpedagogisk forskning* : 7(2004), ss. 51-70.

Wedin, L. & Sandell, R. (2004). *Psykologiska undersökningsmetoder: en introduktion*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Wikipedia (2016) *Grundad teori*. [https://sv.wikipedia.org/wiki/Grundad\\_teori](https://sv.wikipedia.org/wiki/Grundad_teori)  
(Hämtad 2016-03- 31)

Förnamn: \_\_\_\_\_ Ålder: \_\_\_\_\_ Kön: \_\_\_\_\_

## Bilaga 1 - Självskattningsformulär

Stryk under det som stämmer bäst under varje påstående.

**1. Jag tycker om att spela trummor/slagverk**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**2. Jag tycker om att sjunga**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**3. Jag kan spela trummor/slagverk**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**4. Jag skulle nog inte kunna bli proffs på ett instrument**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**5. Jag kan sjunga**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**6. Musik är att kunna spela ihop med andra**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**7. Någon av mina föräldrar är musikalisk**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**8. Jag är ofta nervös när jag ska spela**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**9. Mitt/mina syskon kan spela eller sjunga**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**10. Jag kan tänka mig att jobba med musik i framtiden**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**11. Jag lär mig det jag behöver på Kulturskolan för att spela det jag vill**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**12. Jag behöver inte öva så mycket för att kunna spela det jag vill**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**13. Jag kommer nog inte välja att jobba som musiker fastän jag skulle vilja det**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**14. Mina vänner skulle kunna lära sig trummor bättre än jag**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**15. Läraren/lärarna här tycker inte särskilt bra om mig**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

**16. Vi är musikaliska i min släkt**

Stämmer helt      Stämmer ganska bra      Stämmer dåligt      Stämmer inte alls

<b>17. Andra avgör om jag är bra på mitt instrument eller inte</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>18. Jag skulle kunna lära mig att sjunga eller spela ett annat instrument än trummor</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>19. Jag är nog lika musikalisk som mina föräldrar</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>20. Jag spelar ofta trumset/slagverk hemma till musik jag gillar</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>21. Att vara musikalisk är att kunna uppträda</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>22. Jag lär mig lätt</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>23. Jag känner mig blyg och tyst på trumlektionerna</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>24. Min familj skulle alltid stötta mig i spelandet</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>25. Mina föräldrar kräver för mycket av mig</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>26. Det är kul att uppträda</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>27. Jag glömmer lätt vad jag har lärt mig</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>28. Jag ger lätt upp med trumläxan</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>29. Jag kan bli lika bra som den bästa trummisen jag har sett</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls
<b>30. Jag är duktig i skolan</b>	Stämmer helt	Stämmer ganska bra	Stämmer dåligt	Stämmer inte alls

Tack för att din medverkan i denna undersökning!

## Bilaga 2 - Formulärguide

### Färdigheter, talanger

3. Jag kan spela trummor/slagverk
4. Jag skulle nog inte kunna bli proffs på ett instrument
5. Jag kan sjunga
12. Jag behöver inte öva så mycket för att kunna spela det jag vill
14. Mina vänner skulle kunna lära sig trummor bättre än jag
18. Jag skulle kunna lära mig att sjunga eller spela ett annat instrument än trummor
21. Att vara musikalisk är att kunna uppträda
22. Jag lär mig lätt
27. Jag glömmer lätt vad jag har lärt mig
29. Jag kan bli lika bra som den bästa trummisen jag har sett
30. Jag är duktig i skolan

### Psyiskt välmående/visioner

1. Jag tycker om att spela trummor/slagverk
2. Jag tycker om att sjunga
10. Jag kan tänka mig att jobba med musik i framtiden
13. Jag kommer nog inte jobba som musiker fastän jag skulle vilja det
20. Jag spelar ofta trumset/slagverk hemma till musik jag gillar
26. Det är kul att uppträda
28. Jag ger lätt upp med trumläxan

### Relationer till familjen

7. Någon av mina föräldrar är musikalisk
9. Mitt/mina syskon kan spela eller sjunga
16. Vi är musikaliska i min släkt
19. Jag är nog lika musikalisk som mina föräldrar
24. Min familj skulle alltid stötta mig i spelandet
25. Mina föräldrar kräver för mycket av mig

### Relationer till andra

6. Musik är att kunna spela ihop med andra
8. Jag är ofta nervös när jag ska spela
11. Jag lär mig det jag behöver på Kulturskolan för att spela det jag vill
15. Läraren/lärarna här tycker inte särskilt bra om mig
17. Det är andra som avgör om jag är bra på mitt instrument eller inte
23. Jag känner mig blyg och tyst på trumlektionerna

# Bilaga 3 - Intervjuguide

Vad fick dig att börja spela trummor?

Var och när spelar du musik?

Vilka saker tror du påverkar din motivation att fortsätta lära dig?

## **1. Färdigheter, talanger**

Utifrån formulärsvaren...

Vad har du lärt dig av att ta trumlektioner?

Vad innebär det att kunna något?

Vad innebär det att vara väldigt bra på trummor?

När/hur vet du att du är bra på trummor?

## **2. Psykiskt välmående**

Utifrån formulärsvaren...

Får du göra det du vill på lektionerna? Utveckla.

Vilka upplevelser har varit dina roligaste förknippade med musik?

Vad motiverar dig i musiken? Vad får dig att bli motiverad?

Hur viktigt är det för dig att bli bra på trummor?

När har det varit roligast på lektionerna? Vad gjorde ni då? Varför?

Vad har varit tråkigast på lektionerna? Varför?

## **3. Relationer till familjen**

Utifrån formulärsvaren...

## **4. Relationer till andra**

Utifrån formulärsvaren...