

Låtskrivarens väg

En narrativ studie om tre låtskrivares lärande och identitet

Magisterarbete

10.10.2025

Paul Uotila

Ämnesgruppen för

musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitetet

Avhandlingens namn	Sidantal
Låtskrivarens väg – En narrativ studie om tre låtskrivares lärande och identitet	78
Författarens namn	Termin
Paul Uotila	Hösten 2025
Utbildningsprogram	
Ämnesgruppen för musikpedagogik	
<p>Syftet med detta magisterarbete är att erbjuda en djupare förståelse för hur låtskrivare lär sig sitt hantverk och vilken betydelse olika lärmiljöer har för deras lärande och identitet. Yrkes- och vuxenutbildningar inom låtskrivning och kreativt musikskapande har blivit allt vanligare under de senaste 10 åren. Därför har jag studerat hur låtskrivning lärs ut på dessa utbildningar, men också hur låtskrivare lär sig i informella lärmiljöer. Studien bidrar till att öka förståelsen för låtskrivning som fenomen samt att utveckla pedagogiken för kreativt musikskapande. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och på låtskrivning inom populärmusik. Därtill bygger arbetet på teorier om identitet och narrativ identitet. Forskningsfrågorna är: 1) I hurdana lärmiljöer har informanterna lärt sig sitt hantverk som låtskrivare? 2) Hur har informanternas identitet som låtskrivare formats och vilken inverkan har de olika lärmiljöerna haft i processen?</p> <p>Studien genomfördes som en kvalitativ intervjustudie genom att samla in informanternas berättelser om sin utveckling och sitt lärande inom låtskrivning, och analysera materialet mot den teoretiska bakgrunden. Studien har en narrativ forskningsansats. Informanterna är etablerade låtskrivare verksamma inom populärmusikbranschen i Finland, och uppträder under eget namn. De intervjuade i studien är låtskrivaren och artisten Axel Ehnström, artisten, producenten och låtskrivaren Hilda Kähkönen och artisten och låtskrivaren Antti Autio. Informanterna har en varierande utbildningsbakgrund. Antti identifierar sig som självlärd medan Hilda och Axel har studerat låtskrivning i olika grad på yrkesutbildningar.</p> <p>Resultaten visar att alla informanterna hade lärt sig sitt låtskrivarhantverk och format sin identitet genom en rik blandning av formellt och informellt lärande. En variation och växelverkan mellan både formella och informella lärmiljöer visade sig vara fördelaktigt för att lära sig låtskrivning, och för formandet av en yrkesidentitet som låtskrivare. En positiv inställning vid vändpunkter och tydliga scener av aktörskap i berättelserna var också faktorer som har bidragit till skapandet av en identitet som låtskrivare hos informanterna. Studiens resultat påvisar att det behövs fortsatt forskning om hur låtskrivning lärs ut på yrkes- och vuxenutbildningar i Finland samt om hur formella och informella lärmiljöer samverkar i lärandet av låtskrivning.</p>	
Sökord	
Låtskrivning, narrativ forskningsansats, informellt lärande, formellt lärande, narrativ identitet.	
Avhandlingen granskad via Turnitin	
10.10.2025	

Innehåll

1 Inledning	5
2 Teoretisk referensram.....	8
2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	8
2.1.1 Verktyg och tecken.....	9
2.1.2 Symboler och språk	9
2.1.3 Den proximala utvecklingszonen	10
2.1.4 Socialisation och lärande	10
2.2 Olika former av lärande.....	11
2.2.1 Formellt och icke-formellt lärande	12
2.2.2 Informellt lärande	13
2.2.3 Lärande inom populärmusik.....	15
2.3 Identitet.....	16
2.3.1 Narrativ identitet.....	17
2.3.2 Vändpunkter i narrativ identitet.....	20
2.4 Låtskrivning och kreativitet.....	21
2.4.1 Genimytten.....	21
2.4.2 Systemmodell för kreativitet inom låtskrivning	22
2.5 Tidigare forskning	24
3 Forskningsfråga- och metoder.....	26
3.1 Forskningsuppgift och forskningsfrågor	26
3.2 Kvalitativa metoder	26
3.3 Halvstrukturerad kvalitativ intervju	28
3.4 Narrativ forskningsansats	31
3.5 Analys av narrativ och narrativ analys	31

3.6 Forskningsetik	34
4 Tre berättelser.....	36
4.1 Axel	36
4.2 Hilda	40
4.3 Antti.....	45
5 Syntes av berättelserna.....	50
5.1 Positiv växelverkan med kedjor av alternerande lärmiljöer	50
5.1 Motsättningar mellan formellt och informellt lärande	56
5.1 Vändpunkter i den narrartiva identiteten.....	58
6. Reflektion.....	62
6.1 Slutsatser	62
6.2 Tillförlitlighetsgranskning.....	65
6.3 Vidare på vägen.....	66
Källor.....	68
Bilaga	78

1 Inledning

Låtskrivning ligger i tiden. Låtskrivarkurser på institut, akademier och högskolor blir allt vanligare. Nya utbildningar för musikkapare har under de senaste femton åren grundats såväl på yrkesskolor (Pop & Jazz Konservatoriet 2025; Yrkesakademien i Österbotten 2025), yrkeshögskolor (Yrkeshögskolan Metropolia 2025; Yrkeshögskolan Novia 2025) som på folkhögskolor (HEO 2025; Lärkkulla Folkakademi 2025).

Låtskrivning definieras i denna studie som skapandet av **populärmusik** med text och melodi. Populärmusik är en av de tre huvudgrenarna i västerländsk musik, de andra två är konstmusik och folkmusik. (Nationalencyklopedin, 2025.) Populärmusiken i Finland har en rik historia med en början i kuplettsånger, visor och schlager. Senare kom jazz, blues, rock och andra anglo-amerikanska influenser (Söderling, Lindberg & Klinkmann 2019). I Finland är det även vanligt att använda termen pop-rock eller pop-jazz, men för denna studie är populärmusik ett mer beskrivande begrepp (Metropolia 2025, Pop & Jazz Konservatoriet 2025). Även termen **kreativt musikskapande** används för att förutom låtskrivning även inkludera musikproduktion och instrumentalt musikskapande, till exempel när det gäller utbildningar där man kan studera både och, som på Metropolias (2025) musikskaparlinje (*tekijä & tuottaja -linja*).

Traditionellt har låtskrivning varit något som förknippas med speciellt kreativa individer och tillskrivits en typ av genimyt (McIntyre 2008, 40; Boden 2004, 14; Partti & Ahola 2016). Man har trott att låtskrivaren är en individ utrustad med unika talanger, ett plågende behov av att skapa eller rentav krafter från en högre makt (Unkari-Virtanen mfl. 2020, 17; Partti & Ahola 2016, 22). Denna syn har ytterligare förstärkts av såväl journalister, musikindustrin och artisterna själva (Brennan 2006, 231; McIntyre, 2008, 40; Torvinen 2005, 63). Under de senaste årtiondena har däremot forskningen blivit mer mångsidig, och låtskrivning har börjat ses ur ett mer sociokulturellt perspektiv. McIntyres (2008) tillämpning av Csíkszentmihályis (1988) systemmodell för kreativitet i låtskrivning har visat att nyskapande inte enbart handlar om att få en originell idé, den måste också ha ett samhälleligt sammanhang där den utvärderas och får genomslag. (Csíkszentmihályi, 1988; McIntyre 2006, 2008, 41.)

Låtskrivning verkar med andra ord ha avmystifierats under senare decennier, vilket förekomsten av de nya låtskrivningsutbildningarna också pekar på. Låtskrivning verkar numera ses som någonting som går att lära ut genom undervisning, alltså i formella lärmiljöer. Detta står i kontrast till att låtskrivning traditionellt varit en kunskap som förvärvats på egen hand eller i så kallade informella lärmiljöer (Green, 2002; McIntyre, 2008). Enligt den australiske forskaren Philip McIntyre (2008), som gjort etnografisk forskning om låtskrivares lärande, har musikkapare ändå sällan lärt sig enbart i informella lärmiljöer. McIntyre (2008) konstaterar att lärandet sker i ett komplext samband av formella lärmiljöer som instrumentlektioner, skrivarkurser och musikundervisning – och informella lärmiljöer som eget studerande på internet, praktiska hobby- och yrkeserfarenheter och via mentorer. (McIntyre 2008, 47.) Det är i dessa diverse lärmiljöer, och i relationerna mellan dem, som jag sökt svar på hur låtskrivaren lär sig och hur låtskrivaridentiteten byggs upp.

Mitt forskningssyfte är att studera låtskrivares lärande i olika lärmiljöer för att öka förståelsen för låtskrivning som fenomen och bidra till utvecklandet av låtskrivningspedagogiken. I denna studie har jag intervjuat tre etablerade låtskrivare för att ta reda på i hurdana formella och informella lärmiljöer de lärt sig sitt hantverk. Studien har ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det innebär att lärmiljöer och kreativitet uppfattas som mänskliga konstruktioner som formas i växelverkan mellan individ och den kultur individen lever i (Parti, Westerlund & Björk 2013, 60).

I forskningen besvaras följande forskningsfrågor:

- 1) I hurdana lärmiljöer har informanterna lärt sig sitt hantverk som låtskrivare?
- 2) Hur har informanternas identitet som låtskrivare formats och vilken inverkan har de olika lärmiljöerna haft i processen?

Informanterna i studien representerar tre olika utbildningsnivåer. Av de intervjuade är artisten och låtskrivaren **Antti Autio** den mest självlärd. Artisten, producenten och låtskrivaren **Hilda Kähkönen** har mest formell utbildning i låtskrivning. Den professionella låtskrivaren **Axel Ehnström** ligger någonstans mellan de två förstnämnda på skalan självutbildad–formellt utbildad. Förutom låtskrivarnas informella lärande ges en inblick i hur Axel och Hilda upplevde låtskrivningsutbildningen på yrkesnivå. Då den här studien gjordes fanns det ingen annan forskning om hur kreativt musikkapande och låtskrivning undervisas på yrkesutbildningar i Finland. Mitt intresse för ämnet har sitt ursprung i min

egen historia som låtskrivare och artist. Under senare år har jag verkat som lärare på folkhögskolan Lärkkulla Folkakademis låtskrivningslinje, som jag varit med om att grunda.

Denna studie är även relevant ur den allmänna musikundervisningens synvinkel i Finland. I grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen i konst uppmanas musikinstituterna i Finland att ge möjligheter till kreativt skapande och tvärkonstnärligt arbete (Utbildningsstyrelsen 2017, 47). Sedan år 2014 har även grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) och grunderna för gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2019) betonat kreativt musikskapande, och därigenom också låtskrivning.

Nya riktlinjer om att kreativt skapande skall vara en del av undervisningen på olika stadier ställer också nya krav på lärarna. Juntunens (2011), Parttis (2016) och Ojala & Väkeväs (2013) senaste utredningar pekar på att bara en liten del av eleverna i grundskolan har fått skapa och komponera egen musik. När det gäller grundskole- och gymnasieutbildningen har flera forskningsprojekt genomförts för att förbättra lärarnas färdighet att lära kreativt skapande (till exempel Ojala & Väkeväs 2013, Partti & Ahola 2016). Det av Unkari-Virtanen (2020; 2022; 2023) ledda Säpe-samarbetsprojektet (*Säveltämisen pedagogiikkaa -hanke*) har mellan åren 2016–2021 ordnat fortbildningar för över 300 lärare i att undervisa kreativt musikskapande. Undersökningar visar att de flesta musikpedagoger har fått mycket lite utbildning i kreativt skapande, improvisation och komposition under sina studier. Undantagen är de som på grund av eget intresse studerat musikskapande annanstans. (Unkari-Virtanen 2023, 503.)

Tanken med denna studie är inte att bevisa huruvida formellt eller informellt lärande är bättre. Allt lärande har en informell aspekt och i flera studier med både musiker och låtskrivare inom populärmusikfältet har det konstaterats att en mångfald av lärmiljöer kompletterar varandra (Väkeväs, 2013, 94; Billett 2002, 56; Green 2002; McIntyres 2008, 47). Denna studie undersöker låtskrivningens formella och informella lärmiljöer och hur dessa kan samverka i att stöda låtskrivarens utveckling och identitetsskapande.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska referensram. Först behandlas lärande och lärmiljöer ur ett sociokulturellt perspektiv, varefter identitet, narrativ identitet och vändpunkter definieras som begrepp. Därefter diskuteras kreativitet och låtskrivning ur ett sociokulturellt perspektiv, och till slut presenteras tidigare forskning med nära anknytning till forskningsuppgiften och ämnet.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella synsättet utvecklades och tillämpades först av Lev Vygotskij och hans medarbetare i Ryssland på 1920- och 1930-talet. Det sociokulturella perspektivet på lärande bygger på idén att mänskliga aktiviteter äger rum i kulturella sammanhang, förmedlas genom språk och andra symbolsystem, och kan förstås bäst när de undersöks i sin historiska kontext. (John-Steiner & Mahn 1996, 191.) Inom sociokulturellt lärande ses kunskapens kulturella och sociala dimensioner som en del av lärandet. Kunskap skapas, förändras och får betydelser när den lärande deltar i gemenskapens olika praktiker. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 60.)

Vygotskij (1994) anser att den sociokulturella utvecklingen sker oerhört mycket snabbare och styrs av helt andra mekanismer än det naturliga urval som skett under vår långsamma biologiska evolution till arten *Homo sapiens* (Vygotskij 1994, 175; Säljö 2000, 18–20). Enligt Roger Säljö (2000) har forskning visat att den mänskliga kroppen och vår kognitiva förmåga inte ändrats märkbart på flera tusen år, däremot är det uppenbart att det skett omvälvande förändringar i våra intellektuella och fysiska färdigheter och i hur vi skapar kunskap tillsammans. Denna utveckling går dock inte att se fysiologiskt genom analys av hjärnans kemi eller vårt nervsystem utan förändringarna kan i stället tillskrivas de *verktyg* och *symboler* med vilka vi observerar och bearbetar omvärlden samt den kollektiva kunskap människorna tillsammans byggt upp. Boktryckarkonsten, skolor, fabriker, kontor och sjukvård är möjliga genom att vi har lärt oss organisera mänskliga aktiviteter i institutioner eller *verksamhetssystem*, det vill säga varaktiga och kraftfulla sociala system som bygger på komplicerade former av samverkan mellan människor. (Säljö 2000, 18–20.) Den kulturella evolutionen är skapad av människor och är på gott och ont styrd av hennes förmåga, kollektiva kunskaper, ekonomiska system och värderingar (Cole, 1996, 142–143).

2.1.1 Verktyg och tecken

I ett sociokulturellt sammanhang menas med kultur enligt Säljö (2000) den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden. Dessa fysiska, språkliga och intellektuella redskap samspelar med, eller medierar (*mediate*) den konkreta verkligheten (Säljö 2000, 81.) Vygotskij definierar två kategorier av medierande redskap: symboler och verktyg (Vygotskij 1978, 53–54).

De mer konkreta och fysiska verktygen kan även kallas *artefakter* och fyller vår vardag som olika redskap, instrument för till exempel mätning och vägning, olika former av informations- och kommunikationsteknologi, fortskaffningsmedel och annat (Säljö 2000, 29; Vygotskij 1978, 54). I de fysiska redskapen vilar många av våra gemensamma kunskaper och insikter (Säljö 2000, 29–30). Enligt Vygotskij (1978) är verktygets funktion att agera utåt från människan och skapa förändring i omgivningen, medan symbolens funktion däremot är att agera inåt och bemästra användaren själv (Vygotskij 1978, 55).

2.1.2. Symboler och språk

Människans kunskap är i stor utsträckning språklig eller diskursiv till sin natur. Till och med fysiska artefakter är laddade med språkligt genererade distinktioner som byggs in i dem. Genom språk och symboler kan vi beskriva vår uppfattning av verkligheten för andra och samtidigt förstå andras beskrivningar. (Säljö 2000, 34–35.) Ett konkret exempel som Vygotskij (1978) ger av internaliserandet av en symbol är pekandet. Till att börja med är pekandet endast följderna av en utsträckt hand i ett försök att sträcka sig efter någonting. Småningom lär sig barnet att den utsträckta handen leder till reaktioner från omvärlden, kanske föräldern räcker barnet föremålet. Småningom lär sig barnet via socialisering att ett utsträckt finger symboliserar pekande som också visar sig ha en språklig symbol, termen ”att peka”. Först när tecknet bekräftats och förstås av omvärlden blir det en verklig symbol i sociokulturell bemärkelse. (Vygotskij 1978, 56–57.)

Såväl de intellektuella som de fysiska artefakterna är tecken på människans förmåga att samla erfarenheter och att använda dem för sina syften (Säljö 2000, 29–30). I kontext av denna studie är inte bara fysiska föremål som musikaliska instrument artefakter, utan även abstrakta fenomen som en takt eller till och med hela språk i form av notskrift. Genom att vår kultur utvecklar artefakter leder detta till att vi lever i en konstgjord värld – mycket av det som vi har runtom oss är skapat av människan. Att bli en fungerande del av ett sådant samhälle förutsätter lärandeprocesser på många plan. (Säljö 2000, 35.)

Partti, Westerlund och Björk (2013) beskriver att lärande ur ett sociokulturellt perspektiv kan förlikas med *deltagande*. Lärandet ses som en typ av social, interaktiv resa på vilken individen inte endast tar åt sig kunskap, utan också anpassar sig till dess socialt förhandlade normer och skapar delade betydelser för sina erfarenheter tillsammans med andra. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 60.)

2.1.3. Den proximala utvecklingszonen

Det vanligaste sättet att lösa ett problem man inte klarar av är enligt Säljö (2000) att fråga någon som är mer kunnig. Vi har i varje situation möjlighet att ta till oss – appropriera – kunskaper från människor omkring oss. Enligt Säljö (2000) och Vygotskij (1978) anammar människor ständigt nya typer av redskap med stöd av vad de vet och kan sen tidigare.

Lärosituationer blir inte automatiskt miljöer där kunskap skapas och förs över i samarbete mellan individer. I för svåra lärosituationer stöter människor på problem som de inte klarar av att lösa, ens med hjälp av andra. Lärande sker då de nya färdigheterna finns inom räckhåll för individen att lära sig via den kunskap som hen redan har och med stöd av andra. Detta kallas för den *proximala utvecklingszonen* (*zone of proximal development*, ZPD). (Säljö 2000, 119–120.) Enligt Vygotskij (1978) bestämmer den proximala utvecklingszonen de kunskaper som är i ett utvecklat stadium och inte ännu har mognat i den lärande. Den proximala utvecklingszonen är avståndet mellan den verkliga kapaciteten att lösa ett problem på egen hand, och nivån av potentiell utveckling i problemlösning med hjälp av en lärare av något slag. (Säljö 2000, 119; Vygotskij 1978, 86.)

2.1.4 Socialisation och lärande

För att denna kulturellt skapade kunskap i form av redskap, verktyg och verksamhetssystem inte skall glömmas bort i varje generationsskifte och gå till spillo har människan och samhällen tack vare sin självbevarelsedrift försökt se till att informationen lever vidare i gruppen. Återskapandet av kunskaper och färdigheter är därför någonting som äger rum i alla kulturer, det som skiljer samhällen och kulturer åt är hur denna reproduktion av kunskaper är organiserad socialt, och vem som har ansvaret. (Säljö 2000, 39.)

I våra strukturellt komplexa industrialiserade samhällen leder detta till att vi kan urskilja olika former och nivåer av socialisation av individer. Inom sociokulturellt lärande talar man om *primär socialisation* och *sekundär socialisation* varav den förstnämnda syftar på överförandet av de grundläggande kunskaper, värderingar och färdigheter som äger rum

i hemmet och inom familjen. Den primära socialisationen sker i en informell inlärningsmiljö och är därav informellt lärande (informellt lärande definieras noggrannare i kapitel 2.2.2). Sekundär socialisation är det lärande som sker utanför familjen och den närmaste kretsen, till exempel i samhället, skolan och media. Eftersom familj och vänner inte längre kan lära oss allt vi behöver kunna för att livnära oss i en alltmer teknologisk och komplex samhällsstruktur ökar den sekundära socialisationens betydelse i att förbereda individen för en roll i samhället. (O'Donnell 1987, 51–52; Säljö 2000, 39–41.) Detta lärande sker till en del via formellt lärande i institutioner som skolan och universitet, en del sker fortfarande via informella lärmiljöer som till exempel genom media. I följande kapitel behandlas olika lärmiljöer mer ingående.

2.2 Olika former av lärande

Äldre pedagogisk forskning använde termen utbildning, idag används oftast den bredare termen *lärande*, som också innefattar icke-formellt och informellt tillägnande av information (Rogers 2014, 15). Europeiska kommissionen har förbundit sig till att främja erkännandet av alla typer av lärande (EU-kommissionen 2024, 6). EU använder sig av UNESCOs indelning av lärande i tre huvudtyper: formellt, icke-formellt och informellt lärande.

Formellt lärande är lärande som sker institutionellt, till exempel i skolor eller på universitet, erkänns av officiella nationella myndigheter och leder till diplom och kvalifikationer. Formellt lärande är strukturerat efter arrangemang som läroplaner, kvalifikationer och undervisnings- och inlärningskrav.

Icke-formellt lärande är lärande som har förvärvats som ett komplement eller alternativ till formellt lärande. I vissa fall är det också strukturerat, men det är mer flexibelt än formellt lärande. Icke-formellt lärande äger vanligtvis rum i olika gemenskaper, på arbetsplatsen eller genom olika aktiviteter i föreningar. Genom erkännande-, validerings- och ackrediteringsprocesser kan även icke-formellt lärande leda till kvalifikationer och andra erkännanden.

Informellt lärande är lärande som sker i vardagen, inom familjen, på arbetsplatsen, i gemenskaper och genom individers intressen och aktiviteter. Genom erkännande-, validerings- och ackrediteringsprocesser kan kompetenser som förvärvats genom informellt lärande göras synliga och kan bidra till kvalifikationer och

andra erkännanden. I vissa fall används termen upplevelsebaserat lärande för att hänvisa till informellt lärande som fokuserar på att lära av erfarenhet.

(UNESCO, 2012. Egen översättning.)

2.2.1 Formellt och icke-formellt lärande

Formellt lärande sker ofta inom formella utbildningar. Med formell utbildning avses deltagande i sådan examensinriktad undervisning inom ramen för skolsystemet som ges vid någon av följande typer av läroanstalt: grundskola, gymnasium, yrkesläroanstalt, yrkeshögskola eller högskola. Utbildning som leder till yrkesexamen kan ordnas även i form av läroavtalsutbildning samt vid folkhögskolor och idrottsutbildningscenter. (Statistikcentralen, 2025.) En formell lärandesituation är enligt Folkestad (2006) en situation där aktiviteten är strukturerad och planerad på förhand (Folkestad, 2006, 141). Musikundervisning är en obligatorisk del av den grundläggande utbildningen i Finland (Utbildningsstyrelsen 2014), likaså har gymnasierna en eller två obligatoriska kurser inom musik (Utbildningsstyrelsen 2019).

Inom kreativt musikskapande organiseras formell undervisning på flera olika stadier i Finland. På den högsta utbildningsnivån erbjuder Sibelius-Akademien vid Konstuniversitetet (2025) enskilda kurser i låtskrivning, men också en studieinriktning i klassisk komposition. Yrkeshögskolor och yrkesskolor som Metropolia (2025), Novia (2025), Pop & Jazz Konservatoriet i Helsingfors (2025) och Yrkesakademien i Österbotten (2025) erbjuder musikskaparlinjer med olika betoning. Dessutom finns låtskrivningsundervisning med i musikundervisningen eller som kurser och studieperioder i gymnasier och i grundskolan.

Icke-formellt lärande syftar i sin tur på lärande som är kursformat men som inte ges inom ramen för skolsystemet. Exempel på icke-formell utbildning är personalutbildning som bekostas av arbetsgivaren, medborgar- och arbetarinstitutens hobby- och språkkurser, folkhögskoleutbildningar som inte leder till yrkesexamen, yrkesinriktade fortbildningskurser, bilskola och studier på musikinstitut (Statistikcentralen, 2025). I Finland ordnas icke-formell undervisning i kreativt musikskapande bland annat på låtskrivarlinjer i folkhögskolor som HEO (2025) och Lärkkulla Folkakademi (2025), i privata och kommunala musikskolor (Utbildningsstyrelsen 2019) och som kurser på medborgarin-

stitut. Även föreningar och privata aktörer ordnar läger, kurser och utbildningar. Ett exempel är Top 20 Future Hitmakers, en kurs som Teosto, Suomen Musiikkikustantajary, Suomen Musiikintekijät och Music Finland anordnat tillsammans sedan år 2015 för att hjälpa unga lovande låtskrivare (Teosto 2025). I denna studie syftar termen formellt lärande ofta på både formellt och icke-formellt lärande tillsammans eftersom det inte alltid är relevant för forskningsämnet att göra en distinktion.

2.2.2 Informellt lärande

Betydelsen av informellt lärande betonades redan av en av den moderna pedagogikens främsta upphovsmän, den amerikanska filosofen och didaktikern John Dewey (2008/1938), trots att själva begreppet inte ännu användes under hans tid. Dewey förespråkade erfarenhetsbaserat lärande (*learning by doing*), och insåg att lärande skedde i flera olika kontexter både före, under och efter formell undervisning. Enligt Dewey består den bredaste lärmiljön av samhällets sociala gemenskap, som är en plattform för lärande både inom skolan och utanför. (Väkevä 2013, 93; Dewey 2008/1938, 36.)

Informella studier är verksamhet som sker i lärande syfte, men mindre organiserat och strukturerat än i formella studier. Studierna är inte institutionaliserade, dvs. ingen organisation ansvarar för dem, de har inte tidtabeller, inträdeskrav eller elev-läraryrkier. Informella studier kan bedrivas nästan överallt, oberoende av plats; i familjen eller bland vänner, på arbetsplatsen eller i vardagen. De kan vara självstyrda eller styrda av till exempel familjen eller något annat socialt sammanhang. (Statistikcentralen 2025.) Man kunde argumentera att allt lärande har en informell dimension. Informellt lärande är ändå ett användbart begrepp, i och med att det påminner om att lärandets verktyg, mål, och ändamål ofta är oberoende av undervisaren, institutionens eller utvärderarens intressen. (Väkevä, 2013, 94; Billett 2002, 56)

Informellt lärande kan ses vara den bredaste och mest mångfacetterade av de tre lärmiljöerna. Informellt lärande har historiskt sett ofta glömts eller åsidosatts i forskning trots att den största delen av allt lärande är informellt, och görs utan hjälp av utbildningsinstitutioner. (Williams 1993, 23. Rogers 2014, 22.) Förhållandet mellan formellt och informellt lärande kan liknas vid ett isberg: den synliga delen representerar det formella lärandet, medan det informella lärandet motsvaras av den under ytan dolda delen, som är betydligt större (se bild 1). (Rogers 2014, 16–18).

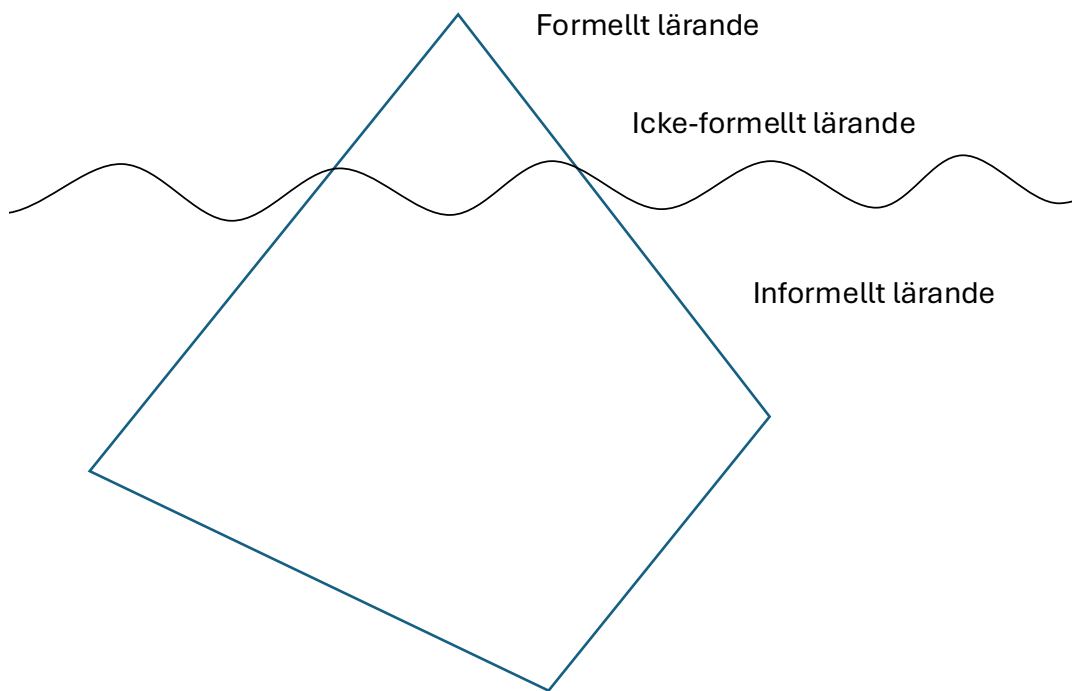


Bild 1, Lärandets isberg (Rogers 2014, 22)

Under senare år har informellt lärande fått alltmer uppmärksamhet på institutionell nivå och i forskning. Enligt Europeiska kommissionen skall livslångt lärande innefatta hela spektret av formellt, icke-formellt och informellt lärande. Kunskap som erhålls med icke-formellt och informellt lärande skall ges möjligheter att erkännas även i formella sammanhang. (EU-kommissionen 2024, 6.) I Finland gjorde *osaamiskeskus Kentauri* år 2021 en enkät om hobby och föreningsverksamhet som besvarades av 15 000 unga. 58 % av deltagarna i enkäten upplevde sig få den viktigaste informationen och kunskapen om sina egna intresseområden i diskussioner med vänner, 48 % i diskussioner med föräldrar, och 42 % i skolan. 41 % hade funnit information genom webbplatsen Youtube, 40% på övriga sociala medier och 36 % via hobbyverksamheter. Dessa resultat tyder på att informellt lärande som sker utanför skolan har blivit allt vanligare och mångsidigare bland unga. (Osaamiskeskus Kentauri 2021, 46–47.)

Informellt lärande sker även i samband med den formella undervisningen i vad som kallas ”den dolda läroplanen”, det vill säga värderingar och mål som inte ingår i den officiella läroplanen men vävs in i skolans och andra läroanstalters verksamhet. (Broady 1986). Ofta är lärare och studerande omedvetna om dessa värderingar och målsättningar – så kan det till exempel vara ifall läraren omedvetet behandlar flickor och

pojkar på olika sätt under musiklektionen. (Väkevä 2013, 96.) Det kunde också till exempel handla om att musikläraren mellan raderna förstärker genimytten om låtskrivning och antyder att komponering är någonting svårt, eller uppnåeligt bara för speciellt kreativa personer.

2.2.3 Lärande inom populärmusik

Den brittiska forskaren Lucy Green (2002) gjorde en intervjustudie där hon studerade musikers informella lärande samt deras attityder och värderingar gentemot formell musikundervisning och deras erfarenhet av den. I studien deltog 14 brittiska musiker. Genom att visa hur informellt lärande kan leda till goda resultat kritiserar Green den rådande musikpedagogiken som tagit avstamp i den klassiska musikens pedagogiska metoder. Green (2002) tänker att fler människor kunde bli uppmuntrade att skapa musik i en undervisningskultur som erkänner och belönar imitering, improvisation och experimenterande och grundar sig på engagemang och passion. (Green 2002, 1.)

Green (2008) utvecklar sina teser vidare i boken *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy* där hon undersöker hur och i vilken utsträckning musikers metoder för informellt lärande kunde användas i skolklasser. Där kommer hon fram till att det som hon kallar för informella lärmeter, det vill säga lärmeter baserade på informellt lärande, stärker ungas motivation, självständighet och samarbetsförmåga. (Green 2008, 93–180.) Green konstaterar dock att ifall informella lärmeter skulle vara det enda som användes skulle eleverna gå miste om mycket strukturerad information om till exempel teori, skalor, ackord och noter. Green poängterar att teoretisk kunskap nog inlärs av informellt lärda och självlärda musiker, men det tar ofta mycket längre tid, och den teoretiska kunskapen kommer med först i ett senare skede efter långa perioder av praktiskt spelande och skapande. På grund av den formella skolvärlens strama tidsramar och krav på mätbara resultat tror Green att informella lärmeter där snarast kan användas som ett komplement till den traditionella undervisningen. (Green 2008, 181–182.)

Enligt Green (2002) fokuserade musikutbildningen i Europa på 1900-talet nästan uteslutande på klassisk instrumentundervisning utanför skolan, och på sång och bevarande av klassiska musiktraditioner inom skolans musikundervisning. Green säger att strategierna för formell musikundervisning och innehållet i läroplanerna fortfarande härstammar

från den västerländska konstmusikpedagogikens arbetsmetoder. (Green 2002, 4.) I dagens samhälle har olika former av populärmusik fått en högre status vid sidan om klassisk musik i många länders läroplaner. Många musiklärare är dock benägna att applicera formella klassiska undervisningsmetoder på dessa musikgenrer, som traditionellt har lärts informellt. (Green 2002, 180.)

Formell musikundervisning fokuserar ofta på tekniska och teoretiska färdigheter, såsom instrument- eller sångteknik som kan utvecklas genom regelbunden övning av till exempel skalor (Green 2002, 84). Informellt lärande är ofta kopplat till elevcentrerat lärande, där lyssnande, imitation och improvisation spelar en viktigare roll än till exempel färdigheter i notläsning (Kanellopoulos & Wright 2010, 73). I informella lärandetraditioner lär sig musiker genom att observera och imitera mer erfarna musiker, ofta med uppmuntran från vänner och familj, och genom att lyssna på inspelningar (Green 2002, 5).

Formellt och informellt lärande utesluter inte varandra, utan de flesta musiker med formell utbildning använder också metoder bekanta från informellt lärande, och vice versa (Green 2002, 6). Formellt lärande har traditionellt sett ansetts vara mer värdefullt än informellt, och självutbildade musiker tenderar ofta att underskatta sina informellt inhämtade färdigheter (Cain 2001; Warner 2003). Vissa av de musiker verksamma inom populärmusikfältet som Green intervjuade kände inte igen eller gav inte lika stort erkännande åt sina informellt förvärvade musikaliska kunskaper jämfört med kunskaper de lärt sig genom formell undervisning. Musiker som senare blir lärare kan därför vara ovilliga eller oförmögna att tillämpa sina egna erfarenheter med informellt lärande i undervisningen och väljer i stället att använda formella undervisningsmetoder. (Green 2002, 184.)

2.3 Identitet

Identitetsteorier kan hjälpa oss att förstå berättelserna om lärmiljöer bättre och placera dem i en större kontext i låtskrivarnas liv. I detta kapitel öppnar jag upp det mångskiftande begreppet identitet och dess historia. Jag fokuserar speciellt på den narrativa identitetsteorin som bygger på att saker har en kronologi likt en berättelse, vilket är relevant för att se i vilken ordning de olika lärmiljöerna spelar in.

Identitet är ett mångfacetterat begrepp som inom forskningen förstås och definieras på olika sätt beroende på teoretiskt perspektiv (Westerlund m.fl., 2017, 494). Därigenom

finns det inte endast en definition för identitet, utan det är väsentligt att ta i beaktande dess flera nivåer. *American Psychological Associations* (APA) ordbok definierar identitet som individens uppfattning av sig själv definierat av ett unikt upplägg psykiska och psykologiska egenskaper samt ett antal sociala tillhörigheter som till exempel etnicitet och kön (VandenBos, 2007). I grunden handlar identitet om hur individer uppfattar sig själva och hur de uppfattas av andra, både som unika personer och som medlemmar i olika sociala och kulturella sammanhang. Heikkinen (1999) som forskat i undervisares narrativa identitet anser att termen identitet syftar på människans upplevelse av sig själv och sitt eget liv. Identiteten svarar på frågan: "Vem är jag?" (Heikkinen 1999, 276; Vignoles et al. 2011, 1.)

Uppfattningen om identitet som något föränderligt och flexibelt framhävs i den rådande vetenskapliga diskursen. Bauman (1996) ser förändringen av identitetsuppfattningen som en skiftning från den moderna identitetens utmaningar till den postmoderna identitetens utmaning: där den moderna uppfattningen innefattade uppbyggnaden och bibehållandet av identiteten, hör det snarare till den postmoderna identiteten att hålla möjligheterna öppna och att undvika stagnering (Bauman 1996, 18). Identitetsbegreppet har förändrats, från ett essentialistiskt perspektiv som framhäver kulturell enighet, till acceptandet av att identiteter alltmer uppfattas vara överlappande, fragmentariska och i konstant förändring (Hall 1996, 3–4).

2.3.1 Narrativ identitet

Psykologen och psykoanalytikern Erik Erikson (1968) var bland de första att forska i identitet och inkluderar det i sin inflytelserika *psykosociala teori* där han identifierar åtta utvecklingsfaser i olika åldrar. Någon gång mellan 12 och 20 års ålder upplever individen en utvecklingskris som Erikson kallar identitet vs. identitetsförvirring. Enligt Erikson är vuxenhet att kunna se sitt liv ur ett kontinuerligt perspektiv, både retrospektivt och framåtblickande. Genom att acceptera en identitet kan en individ selektivt rekonstruera sitt förflutna så att det, steg för steg, ser ut som om någon hade planerat det, eller ännu bättre, att hen själv hade planerat det. (Erikson 1958, 94; 1968, 91–225.)

En central aspekt av identitet är känslan av kontinuitet över tid – att uppleva sig som "samma person" trots att man förändras. Denna känsla uppstår i relation till minnen, kroppen, värderingar och mål, och är nära kopplad till hur vi berättar om oss själva. Denna berättelse om jaget kan ses som en narrativ identitet – ett synsätt där individens identitet

formas, upprätthålls och förändras genom de berättelser hen skapar om sitt liv. (McAdams, 2001, 100–103.)

Teorin för narrativ identitet myntades av Dan McAdams (1985) under en våg av narrativ forskning under 1980-talet och den byggde på Eriksons (1968) psykosociala teori. Vår narrativa identitet är den berättelse om våra liv som vi berättar för oss själva och åt andra. Den är en selektiv autobiografisk rekonstruktion av det förflutna och samtidigt en narrativ förhoppning om den inbillade framtiden. Den narrativa identiteten hjälper att förklara både för en själv och för andra hur man kom att vara den man är nu och åt vilket håll ens liv är på väg. Den narrativa identiteten börjar formas i ung vuxen ålder, men processen håller på hela livet ut. Då individen konstruerar sin berättelse influeras den starkt av rådande kulturella normer, bilder, metaforer och teman av de många narrativ som de stöter på i sociala sammanhang. (McAdams 2011, 99.)

Människor är naturliga historieberättare och olika typer av berättelser förekommer i alla kulturer på en skala med allt från folkhistorier till dokusåpa. Människor konstruerar och delar även berättelser om sig själva, där de beskriver särskilda episoder och perioder i sina liv och vad dessa erfarenheter betyder för dem. Narrativ identitet rekonstruerar det autobiografiska förflutna och föreställer sig framtiden på ett sätt som ger en människas liv enhet, syfte och mening. Genom narrativ identitet förmedlar människor till sig själva och andra vilka de är nu, hur de har blivit till och vart de tror att deras liv kan vara på väg i framtiden. (McAdams & McLean, 2013, 233.) Polkinghorne poängterar dock att individer skapar sina identitetsberättelser genom processer som till stor del äger rum utanför det medvetna och över vilka de inte har någon direkt kontroll (Polkinghorne, 1996, 365).

Genom att systematiskt analysera vilka typer av egenskaper människors berättelser har, kan man göra forskning kring narrativ identitet. Berättelser om händelser eller perioder i människors liv kan kodas utifrån olika dimensioner och kännetecken. (McAdams & McLean, 2013, 233.) McAdams & McLean (2013) ger ett exempel på följande dimensioner och element som kan användas för att analysera empiriska data:

Aktörskap (*agency*): I vilken grad protagonisten kan åstadkomma förändring i sitt eget liv eller påverka andra i sin omgivning, ofta genom att visa prov på självbehärskning, prestation, eller status. Berättelser med hög grad av aktörskap visar uppskattning för prestationer och behovet att kontrollera sitt öde.

Samhörighet (*communion*): I vilken grad protagonisten visar eller upplever samhörighet genom kärlek, vänskap, dialog eller mänsklig kontakt. Berättelsen betonar intimitet, empati och tillhörighet.

Försoning (*redemption*): Scener där en ”dålig” eller känslomässigt negativ händelse eller omständighet leder till ett ”bra” eller känslomässigt positivt resultat. Det ursprungliga negativa tillståndet ”försonas” eller kompenseras av det goda som följer på det.

Kontaminering (*contamination*): Scener där en god eller positiv händelse blir dramatiskt dålig eller negativ, så att den negativa effekten överväldigar, förstör eller raderar effekterna av den tidigare positiviteten.

Meningsskapande (*meaning-making*): I vilken grad protagonisten tar lärdom av en händelse. Kodningen sträcker sig allt från att se den som meningslös (låg poäng) till att lära sig en konkret läxa (medelhög poäng) eller till och med få en djup insikt om livet (hög poäng).

Utforskande narrativt processande (*exploratory narrative processing*): Omfattningen av kognitivt självutforskande som uttrycks i berättelsen. Höga poäng tyder på djupgående utforskande eller utveckling av en rik självförståelse.

Sammanhängande positiv upplösning (*coherent positive resolution*): I vilken utsträckning spänningarna i berättelsen löses upp för att skapa en avslutning och ett lyckligt slut.

Dessa sju konstruktioner kan finnas i människors berättelser om sig själv, och kan genom intervjuer eller annat narrativt material härledas och analyseras. (McAdams & McLean 2013, 233–234). Genom att kombinera annan forskningsdata med dessa sju element har McAdams, Reynolds, Lewis, Patten, & Bowman (2001) bland annat visat att vuxna i medelåldern med självrapporterad hög generativitet – det vill säga vilja att ta hand om framtida generationer – tenderar att skapa livsberättelser med många episoder av försoning (McAdams m.fl 2001). En persons narrativa identitet är alltså en samskriven, psykologisk konstruktion, en samprodukt av personen själv och kulturen hen figurerar, strävar och berättar i (McAdams 2011, 112).

2.3.2 Vändpunkter i narrativ identitet

Inom narrativ forskning används begreppet vändpunkter (*turning points*) för att beskriva särskilt betydelsefulla händelser eller erfarenheter som leder till förändringar i en individs livsberättelse och självförståelse. En vändpunkt kan utgöra ett avbrott eller en ny riktning i livsbanan, där något som tidigare tagits för givet omprövas eller omvärderas. Det är genom dessa nyckelhändelser som människor ofta omformulerar sin identitet, sina mål eller sin förståelse av ett visst sammanhang. (Wieslander & Löfgren, 2023 3–4.)

Vändpunkter kan vara både dramatiska och subtila, och deras betydelse framträder ofta först i efterhand, när individen sätter in dem i en berättelse om sitt liv. I ett utbildnings- eller lärandeperspektiv kan vändpunkter exempelvis relatera till en ny insikt, ett avgörande möte med en annan person, eller ett skifte i motivation eller självbild. Även till synes vardagliga händelser – som att börja i en ny klass, byta instrument, få konstruktiv kritik eller uppleva ett kreativt genombrott – kan utgöra viktiga vändpunkter, beroende på hur individen tolkar och integrerar dem i sitt narrativ. (Wieslander & Löfgren, 2023 7–17.)

Tre vanliga typer av vändpunkter som ofta identifieras i narrativ forskning är:

1. Biografiska vändpunkter – händelser i individens liv som förändrar självbilden, relationen till andra eller framtidsutsikterna, såsom att börja en ny utbildning, uppleva en kris eller upptäcka en ny passion.
2. Kognitiva vändpunkter – insikter eller upplevelser som förändrar hur man tänker, känner eller förhåller sig till ett visst ämne, sammanhang eller yrkesroll.
3. Sociokulturella vändpunkter – förändringar i de sociala eller kulturella sammanhang individen befinner sig i, såsom att få tillgång till nya gemenskaper, resurser eller perspektiv som öppnar för annan utveckling.

(Wieslander & Löfgren, 2023, 7–17.)

Inom ramen för denna studie används begreppet vändpunkter för att förstå de kritiska ögonblick där informanternas lärande och musikaliska självförståelse tar en ny riktning. Genom att identifiera och analysera dessa moment i deras berättelser blir det möjligt att få syn på hur informellt och formellt lärande samverkar, samt hur identitet och kunnande växer fram över tid.

2.4 Låtskrivning och kreativitet

Groce (1991) definierar en professionell låtskrivare som någon som via intensiv kontakt med musikindustrin har socialiserats till dess yrkesidentitet genom att ta del av dess normer, värderingar och begrepp. En professionell låtskrivare är också någon som utövar låtskrivning inom populärmusik som ett heltidsyrke och som i någon form har nått kommersiell framgång med sitt arbete. (Groce 1991, 40.) Låtskrivandets värde är dock inte endast mätbart i lyssningar på strömningstjänster. Låtskrivning kan ha en positiv inverkan på självkännet, i terapeutiskt syfte, och för en djupare musikkännet (Montanari, 2014, 251). Det kan tänkas finnas två vinklar att se på lyckad låtskrivning, som inte utesluter varandra: Det ena är att människor tar till sig musiken, det vill säga någon sorts publikframgång, och det andra är att låtskrivaren själv tycker sig lyckas och får någonting ut av skrivandet (Bennett 2011, 1–2; Montanari, 2014, 215).

Låtskrivaren Kyösti Salokorpi säger i en intervju åt Musiikintekijät ry att möjligheterna som professionell låtskrivare i Finland idag är snäva och att låtar som ges ut som singlar, och hoppeligen spelar på radio, är bland de få som bringar tillräckligt inkomster åt en låtskrivare. Låtskrivare som skriver för andra artister måste alltså ofta specialisera sig på ett visst hit-format för att klara sig i branschen. (Salokorpi, 2024.) Det är också vanligt att låtskrivaren själv är verksam som artist, till exempel en *singer-songwriter* (Sippola, 2017). I dessa fall kan man tänka sig att låtskrivaren, det vill säga artisten själv, inte är lika bunden av hit-formatet eftersom inkomsterna inte bara kommer från upphovsrätten utan även från artistroyalties och uppträdanden.

2.4.1. Genimyten

Historiskt sett har både tonsättare, musikskapare och låtskrivare förknippats med en ”genimyt” som sträcker sig över både populärmusik och västerländsk klassisk musik. Denna genimyt innebär föreställningar om att låtskrivaren är en individ utrustad med unika talanger, ofta betraktade som gåvor från en högre makt. (Partti & Ahola 2016, 22.) Enligt Boden (2004) finns det två traditionella syner på kreativitet i västvärlden: en inspirationsbaserad och en romantisk syn. I den inspirationsbaserade synen är skaparen en odisciplinerad och nästan galen person som väntar på gudomlig inspiration för att skapa. Den romantiska synen är inte lika dragen till sin spets, men ser också kreativitet som något extraordinärt och starkt kopplat med medfödd begåvning och talang. (Boden 2004, 14.)

Den gamla bilden av komposition kan enligt Unkari-Virtanen mf. (2020) innehålla tankar om att musikkaparen ska ha suverän koll på musikaliska element, talang, geniala idéer, och en brinnande inspiration – eller rentav plågas av ett behov att skapa (Unkari-Virtanen mfl. 2020, 17). Många tonsättare och låtskrivare har bidragit till att förstärka denna mystik, medan andra har försökt motverka dessa stereotyper om kompositörens arbete (Torvinen 2005, 63). Under senare hälften av 1900-talet har forskningen börjat ifrågasätta myten om geniet och har i stället börjat se kreativitet ur ett mer sociokulturellt perspektiv (Csíkszentmihályi 2014, 533–535). Låtskrivning kan enligt McIntyre (2008, 41) snarare ses genom Csíkszentmihályis (1988) systemmodell för kreativitet (*systems model of creativity*).

2.4.2 Systemmodell för kreativitet inom låtskrivning

Csíkszentmihályi (1988) anser att kreativitet uppstår som resultat av ett komplext system och menar att flera faktorer måste samverka för att något framgångsrikt nyskapande sker. Detta system består av en domän av kunskap (*domain*), ett fält (*field*) eller en social krets som förstår sig på kunskapen, och en individ (*individual*), vars uppgift är att göra ändringar i domänen (se bild 2). (Csíkszentmihályi, 1988, 325–339.) Den vanliga uppfattningen är att en ny skapelse tar sin första form i en kreativ persons tankar, som fött ur intet, likt en glödlampa som tänds. I verkligheten har informationen som den kreativa idén består av redan existerat långt före individen verkade i denna sociala kräts. Den har lagrats i kulturens symboler, i sedvanliga praktiker, och i språket eller notationen specifika för just denna domän av kunskap. Individen har helt enkelt satt ihop informationen som finns i systemet på ett nytt kreativt sätt. (Csíkszentmihályi, 1988, 325.)

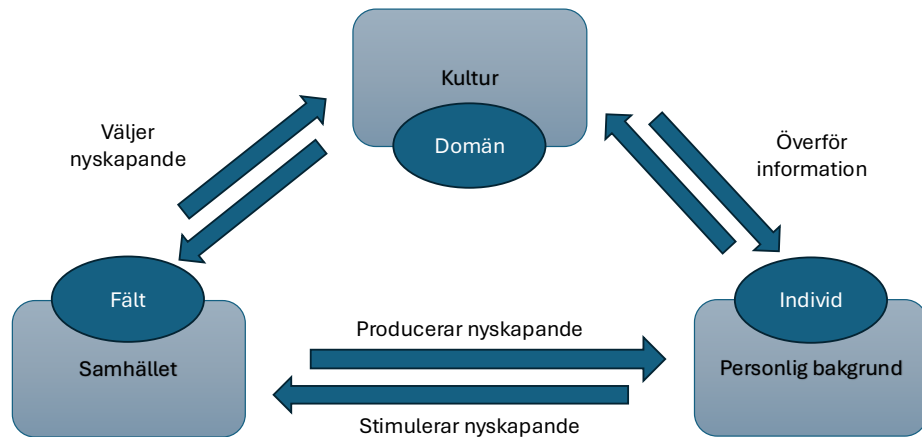


Bild 2. Csikszentmihályis systemmodell för kreativitet. (Csikszentmihályi 2014, 538.)

Genom 73 intervjuer med låtskrivare har McIntyre (2008) i en etnografisk studie tillämpat Csikszentmihályis (1988) systemmodell för kreativitet på låtskrivning inom populärmusik. McIntyre (2008) kom fram till att domänen för låtskrivning består av kännedomen om hur en låt är uppbyggd vilket innefattar behärskandet av följande element: text och melodi, form och struktur, rytmiska element, harmoni, arrangemang samt framförande och tekniska faktorer som möjliggör verkets slutliga form. (McIntyre 2008, 46–47.)

För att kunna förstå och arbeta i detta symbolsystem, alltså vara verksam i domänen, behöver låtskrivaren enligt McIntyre (2008) följande egenskaper:

1. Ha tillgång till någon form av träning eller utbildning i kreativt skrivande,
2. ha tillgång till grundläggande musikundervisning i skolan,
3. få icke-formell undervisning av musiker genom privatlektioner,
4. lära sig sånger som en del av att lära sig ett instrument,
5. lära sig sånger inför uppträdanden,
6. ägna sig åt en viss grad av självinläring genom tillgång till information från jämnåriga och spontant mentorskap inom en muntlig tradition av ämneskunskap,
7. påverkas av musikaliska influenser inom familjen, och
8. ta del av populärkulturella uttryck via information som lagras i olika verk.

Många av informanterna i undersökningen hade lärt känna domänen av modern låtskrivning inom populärmusik så fullständigt att de tog den för givet, och uttryckte att de helt enkelt hade en intuitiv känsla för hur en låt skall skrivas. McIntyre (2008) kom i sin undersökning fram till att låtskrivarnas lärande inom domänen, det vill säga hantverket och formspråket för låtskrivarkonsten, skedde både i informella och formella miljöer. Så gott som alla låtskrivare hade lärt sig i en blandning av lärmiljöer med tillgång till både formella och informella plattformar. (McIntyre 2008, 46–47.)

Fältet där den kreativa processen för låtskrivning är verksam består enligt McIntyre (2008) av bland annat musikerkolleger, musikbolag och andra operatörer inom musikbranschen. Förutom dessa innehåller fältet för låtskrivning inom populärmusik även radion, annan media och lyssnarna. Speciellt lyssnarnas konsumentbeteende har en stark påverkan på fältet eftersom populärmusik är mera marknadsdrivet än till exempel klassisk musik. (Bennett 2011, 1–2; McIntyre 2008, 47–48.) Genom sitt agerande på marknaden ger publiken feedback inom samma kreativa systemmodell från fältets sida och kan påverka livslängden och effekten av en inspelad sång (McIntyre 2008, 47–48). Publikens roll kan illustreras i att lyssnarna kan ta åt sig en sång på ett annat sätt än vad låtskrivaren ursprungligen tänkt och på det sättet delta i meningsskapandet. Ett exempel på detta är The Polices kända stycke *Every breath you take*, som enligt låtskrivaren och sångaren Sting handlar om ett besatt och possessivt förhållande, men som många lyssnare uppfattar som en kärlekssång (BBC, 2025).

2.5 Tidigare forskning

För att skriva detta arbete har jag bekantat mig med tidigare forskning inom lärmiljöer, musikpedagogik och låtskrivning. I detta kapitel presenterar jag en del relevant forskning, doktorsavhandlingar och magisterarbeten med närliggande ämnen till denna studie. En bra resurs för detta arbete har varit Viigs (2015) omfattande kartläggning av 89 forskningsartiklar som behandlar låtskrivning under en 10 års period. I litteraturstudien lyfter Viig fram att en gemensam nämnare i flera artiklar om informellt lärande var att de gjordes för att förbättra formellt lärande (Viig 2015, 237). Viig (2015) anser att informellt lärande även borde studeras helt separat, inte endast för att stöda det formella lärandet (Viig 2015, 248).

Forskarna Kuoppamäki och Vilmilä (2023) har studerat ungas deltagande i kreativt musikskapande och faktorer som kan påverka det. I en narrativ intervjustudie sammanställde

de olika musikaliska utvecklingsberättelser som påverkades av de intervjuades familj, sociala kretsar, utbildning och omgivning. Forskarna kom fram till att de ungas musikaliska aktörskap, tillgång till musikutbildningar och fortsatta musikaliska aktivitet påverkades av kulturella och sociala faktorer, kön, och kunskap om existerande möjligheter. Kuoppamäki och Vilmilä har identifierat ett behov av att undersöka hur det formella musikskolesystemet stöder unga människors kreativa musikskapande och om hur unga kreativa musikskapande skaffar sitt kunnande utanför den formella undervisningen. (Kuoppamäki & Vilmilä 2023, 2–13.)

På Sibelius-Akademien vid Konstuniversitetet har Laura Sippola (2017) skrivit en doktorsavhandling om låtskrivarens konstnärsvard ur traditionens och skaparens synvinkel. Arbetet behandlar artisterna Bob Dylan och Joni Mitchell och delar in trubadurens (*singer-songwriter*) identitet i fyra delområden: kompositören, textförfattaren, sångaren och musikern. Alla dessa aspekter genomsyras av det femte delområdet – det personliga – som ger lyssnaren en ny dimension, känslan av att framföraren även är låtens skapare. (Sippola 2017.) På Sibelius-Akademien har även Vilma Talvitie (2015) i en magisterexamen studerat sex *singer-songwriters* tankar om sina låtskrivningsprocesser och om att undervisa låtskrivning. Talvities slutsatser håller med tidigare forskning om att formellt och informellt lärande ofta båda stöder vägen till låtskrivare. (Talvitie 2015.)

I Sverige har Simon Lundmark (2017) gjort ett magisterarbete om hur undervisning i låtskrivande kan bedrivas på olika utbildningsnivåer. I Lundmarks resultat kom det fram bland annat att lärares syn på och medvetenhet om kreativitet påverkade hur läraren kunde kommunicera och synliggöra skapandeprocesser. (Lundmark, 2017.) Tuomo Kallio (2021) har i sitt magisterarbete från Jyväskyläns Yliopisto studerat informellt lärande inom elektronisk musik. Kallio kom fram till att lärandet sker genom medvetet och omedvetet lyssnande, via experimentellt lärande (*learning by doing*) och via samhörighet med någon subkultur inom populärmusik. I ett annat magisterarbete från Jyväskyläns Yliopisto har Henry Lightfoot (2020) studerat nyutexaminerade musiklärares erfarenheter i undervisandet av kreativt musikskapande. I sina resultat kommer Lightfoot (2020) fram till att undervisande av kreativt skapande på musiklektionerna var vanligt bland de fem musiklärarna i hans studie, vilket kan ses som en signal om att kreativt skapande kan ha blivit vanligare inom musikundervisningen i grundskolan. Största delen av de intervjuade upplevde ändå sig ha bristfälliga kunskaper i att undervisa kreativt skapande, och önskade fortbildning inom ämnet. (Kallio 2021; Lightfoot 2020.)

3 Forskningsfråga- och metoder

I detta kapitel behandlas forskningens metodologiska val, såsom valet av forskningsuppgift, forskningsfrågor och forskningsmetod. Kapitlet innehåller också en beskrivning av insamlingen av empiriskt material och en redogörelse för den narrativa forskningsansatsen och analysen.

3.1 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Forskningens syfte är att få en djupare förståelse för vilken betydelse olika lärmiljöer har för låtskrivares lärande och identitet. Jag vill med min forskning bidra till att utveckla förståelsen för låtskrivning som fenomen och därigenom även utveckla pedagogiken för låtskrivning och kreativt musikskapande.

Mina forskningsfrågor lyder:

- 1) I hurdana lärmiljöer har informanterna lärt sig sitt hantverk som låtskrivare?
- 2) Hur har informanternas identitet som låtskrivare formats och vilken inverkan har de olika lärmiljöerna haft i processen?

Forskningens mål är att genom tre halvstrukturerade kvalitativa intervjuer samla information om informanternas berättelser om sin utveckling och sitt lärande, och analysera materialet genom narrativa metoder mot den teoretiska bakgrunden.

3.2 Kvalitativa metoder

Detta är en kvalitativ studie, vilket märks i att största delen av källorna som refereras till i detta arbete är av kvalitativ art. I en kvalitativ studie är det viktigt med ett opartiskt och fördomsfritt synsätt på det som studeras. Vardagliga antaganden kan inte göras utan processen måste genomsyras av en kritisk syn på den egna forskningen och på tidigare kunskap. (Juhila 2021.)

Det som skiljer en kvalitativ studie från en kvantitativ är i första hand metoderna för datainsamling och -analys samt forskarens roll i processen. Kvantitativa data utgörs av till exempel statistiskt material och siffror, medan intervjusamtal och observationsanteckningar är typiska kvalitativa data. Kvantitativa data kan mätas, medan kvalitativa data

eller “mjuka data” inte är mätbara på samma sätt och snarare utgörs av tankar, känslor, händelser och fenomen. Även om intervjun till sin natur ses som en kvalitativ metod, kan en intervju analyseras både kvalitativt och kvantitativt. I en kvantitativ analys av en intervju kan man till exempel föra statistik på användningen av vissa ord, medan man i en kvalitativ analys intresserar sig för betydelsen termerna har för respondenten. (Ahrne & Svensson 2015, 8–15; Juhila 2021; Justensen & Meyer 2010.)

Ett främmande metod för kvalitativa studier är till exempel ett kliniskt experiment där omgivningens påverkan på resultatet minimeras. Subjektivitet och respekt för människans egna värderingar och tolkningar är viktiga i kvalitativa studier. Forskningsobjektets aktörskap och inre värld respekteras och forskaren bejakar också sin subjektivitet gällande ämnet och behöver därför inte uppfatta sig som en utomstående observator och analytiker. Forskaren reflekterar över sin egen subjektivitet under hela forskningsprocessen, från sökandet av material och tolkningsprocessen fram till det slutliga skrivandet. (Juhila 2021.)

Enligt Bell (2009) ämnar kvalitativ forskning att ge en nyanserad bild av människors upplevelser och utmana rådande uppfattningar, till skillnad från kvantitativ forskning som fokuserar på att generalisera resultat genom statistiska metoder (Bell 2009, 17). Den kvalitativa metoden ger möjlighet att studera fenomen i deras naturliga kontext (Alvesson & Sköldberg 2008, 17). Detta är särskilt relevant när det gäller att undersöka de kreativa processerna hos låtskapare. Eftersom jag vill förstå låtskrivarnas subjektiva upplevelser och deras berättelser samt vilken upplevelse de intervjuade själva har om sitt lärande, anser jag kvalitativa metoder vara mest lämpade. Följaktligen har hela forskningsprocessen genomsyrats av kvalitativa metoder och de har använts för såväl datainsamling som analys.

Arbetet med detta magisterarbete började på hösten 2022 med proseminarier och en första forskningsplan gjordes i slutet av 2022. Ämnet till denna studie är en fortsättning på mitt kandidatexamensarbete som var en litteraturöversikt om pedagogiska möjligheterna med låtskrivning i grupp. Teoridelen av arbetet påbörjades först, och hade tagit en grundläggande form i slutet av sommaren 2024. I sökandet av forskningslitteratur och källor har jag använt mig av Konstuniversitetets bibliotek och Helsingfors Universitets huvudbibliotek. Jag har sökt efter vetenskapliga artiklar på nätet på Konstuniversitetets biblioteks söktjänst Arsca (Arsca 2025), på Helsingfors Universitetsbiblioteks nättjänst Helka (Helka 2025) samt på Google Scholar (Google 2025). Jag har också fått källor och artiklar

av mina handledare för detta arbete. Även min opponent och mina studiekamrater på seminarium har hjälpt mig att hitta källor och komma framåt med arbetet. Efter att skapat en grund för teoridelen började jag förbereda för intervjuerna under hösten 2024.

3.3 Halvstrukturerad kvalitativ intervju

Intervjuer är ett allmänt sätt att generera forskningsdata, och deras syfte är att producera information och data för att besvara forskningsproblemet. Intervjuerna svarar dock inte direkt på forskningsfrågorna i sig utan besvarandet av dem är alltid forskarens uppgift. Intervjuerna endast möjliggör besvarandet av forskningsfrågorna. När man planerar genomförandet av en intervju är det viktigt att fundera över intervjuarens roll och hur intervjusituationen organiseras. (Hyvärinen 2021.)

Materialet i denna studie består av tre intervjuer. För att bäst kunna besvara forskningsfrågorna använde jag mig av ett handplockat urval och valde tre etablerade låtskrivare med olika bakgrund inom populärmusikfältet i Finland. Då jag sökte lämpliga informanter försökte jag hitta personer med varierande utbildnings- och inlärningsbakgrund. Jag ville ha åtminstone en låtskrivare som identifierade sig som självlärd och en som har studerat på en yrkesinriktad musikskaparlinje.

Eftersom det finska populärmusikfältet är litet och jag själv är verksam i branschen var alla intervjuade åtminstone avlägset bekanta för mig från tidigare och jag kunde kontakta dem på sociala medier via Facebook och WhatsApp. Jag kontaktade totalt fyra personer, varav tre, Axel Ehnström, Antti Autio och Hilda Kähkönen svarade att de ville delta. Intervjuerna hölls mellan november 2024 och februari 2025 och varade mellan en och en och en halv timme. För varje intervju erbjöd jag möjligheten att använda mitt privata arbetsrum, eller en annan privat plats som den intervjuade föredrog. En intervju hölls i mitt arbetsrum, en annan i informantens arbetsrum och den tredje hemma hos den intervjuade.

För att öka arbetets transparens och trovärdighet skall vill jag redovisa för min tidigare bekantskap med studiens informanter. Antti Autio hade jag innan intervjun träffat kort enstaka gånger via en gemensam lagsportshobby. Jag är också bekant med musiker som spelat i hans band och har varit på ett par av Anttis konserter och följt med hans karriär. Hilda Kähkönen kände jag från förut via att hon var god vän till mina studiekamrater och jag hade umgåtts med henne flera gånger i dessa kretsar. Jag har följt med Hildas karriär,

och vi har enstaka gånger korresponderat om musik men vi har aldrig jobbat tillsammans. Axel Ehnström är en vän till mig och jag känner honom på ett personligt plan sedan nästan 15 år tillbaka. Vi har jobbat lite tillsammans med musik i olika sammanhang, men vi hade inte samarbetat yrkesmässigt på många år före intervjun. Tanken var ursprungligen att intervjun med Axel Ehnström skulle vara en övningsintervju inför de kommande intervjuerna, men eftersom intervjun blev så lyckad valde jag att inkludera den i studien.

På grund av bekantskapen och kollegialiteten med informanterna kan denna studies intervjuer anses ha drag av bekantintervjuer (*acquaintance interview*) i enlighet med Garton och Coplands (2010, 535) definition. Enligt Garton och Copland påverkas materialet i en bekantintervju på ett annat sätt av de tidigare förhållanden och simultana rollerna av intervjuaren och intervjuobjektet än i en traditionell intervju. Eftersom deltagarna i bekantintervjuer ofta hänvisar till tidigare relationer – oftast implicit, men ibland också explicit – genereras data i dessa intervjuer på ett särskilt sätt. Dessa data kanske inte är tillgängliga för forskare som inte delar en liknande bakgrund med sina informanter. Roiha och Iikkanen anser att bekantintervjuer kan belysa människors erfarenheter på ett djupare sätt och synliggöra mer genuina åsikter än vad traditionella intervjuer kan (Roiha & Iikkanen 2022, 12). Garton och Copland menar inte att dessa data på något sätt skulle vara mer giltiga eller ogiltiga än data som samlas in i mer traditionella intervjusituationer, snarare kan bekantintervjuer ge forskare tillgång till resurser som inte alltid är tillgängliga i mer traditionella samhällsvetenskapliga intervjuer. (Garton & Copland, 2010, 548.)

Jag har försökt beakta den varierande graden av bekantskap och kollegialitet med informanterna i detta arbete, och inser att dessa relationer påverkat sättet på vilket materialet har tolkats. Alla de intervjuade är också offentliga personer och jag har valt att inte anonymisera intervjuerna för att knyta forskningen till ett större helhetsperspektiv via låtskrivarnas historia och karriärer. Jag är medveten om att valet att inte anonymisera intervjuerna också påverkar materialet på många sätt. Detta diskuterar vidare i kapitel 3.6 om forskningsetik.

Intervjuerna utfördes som halvstrukturerade kvalitativa intervjuer. En halvstrukturerad intervju ger intervjuobjektet utrymme att utveckla sina svar, vilket kan ge mer detaljerade och personliga insikter i de arbetsmetoder och erfarenheter som präglat deras lärande och kreativa processer. Den relativa friheten i en halvstrukturerad intervju möjliggjorde ett mer berättande material, vilket lämpade sig för min narrativa forskning och analys. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att den halvstrukturerade kvalitativa intervjun innebär att man som intervjuare, samtidigt som man följer en fast struktur, måste vara flexibel nog

att följa upp svaren och ställa relevanta följdfrågor. På så sätt kan samtalet anpassas efter de specifika perspektiv som framkommer, vilket gör att intervjun blir mer dynamisk och interaktiv. (Kvale & Brinkmann 2014, 176; Leavy 2017, 139–140.)

Som bas för intervjuerna hade jag en *intervjuguide*, ett manus som mer eller mindre strängt strukturerar intervjuens förlopp. Guiden kan innehålla bara några av de ämnen som ska täckas, eller den kan vara en detaljerad sekvens av omsorgsfullt formulerade frågor. (Kvale & Brinkmann 2014, 172.) Min intervjuguide (se bilaga) hade tre huvudkategorier med 4–6 huvudfrågor i varje kategori. Jag ställde inte frågorna i den ordning som de är i intervjuguiden utan försökte låta diskussionen gå vidare på ett kronologiskt och naturligt sätt. Jag började dock varje intervju med en öppnande fråga om nuläget, varefter jag ställde frågan om när den intervjuade hade skrivit sin första låt. På så sätt fick intervjuerna en naturlig start som möjliggjorde en logisk kronologi och en narrativ, självbiografisk ton i materialet. Under intervjuens gång strök jag över frågor och såg till att jag hade ställt alla frågor och behandlat alla ämnen med de intervjuade. Enligt Bell (2006) kräver den halvstrukturerade intervjun en balans mellan struktur och frihet, där strukturen säkerställer att de viktigaste frågorna besvaras, medan friheten gör det möjligt för intervjuobjektet att fritt utveckla sina tankar och erfarenheter (Bell 2006, 162–163).

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan man bedöma kvaliteten på en halvstrukturerad intervju genom att titta på hur väl intervjuaren kan följa upp och förtydliga svar, samt hur rika och relevanta svar intervjuobjektet ges möjlighet att ge (Kvale & Brinkmann 2014, 206). När intervjupersonen ges utrymme att tala utförligt om sina erfarenheter kan det bidra till att intervjun förklarar sig själv och ger en självständig förståelse av fenomenet. Kvale och Brinkmann (2014) understryker även att en god intervjuare måste vara lyhörd för det språk och de emotionella uttryck som intervjuobjektet använder. Detta skapar en förtroendefull och öppen atmosfär som är nödvändig för att de intervjuade ska kunna dela med sig av sina erfarenheter på ett genuint sätt. (Kvale & Brinkmann 2014, 208.)

Sammanfattningsvis ger den kvalitativa metoden, genom halvstrukturerade intervjuer, en djupare förståelse för låtskrivarnas arbetsmetoder och för de kreativa processer som ligger bakom deras arbete. Den kvalitativa metoden används för att skapa en djupare förståelse av deltagarnas egna erfarenheter och perspektiv, snarare än att dra statistiska slutsatser (Leavy 2017, 124). Genom att vara flexibel och följa upp intervjupersonens svar kan jag som forskare få en rikare och mer nyanserad bild av de olika perspektiv som präglar deras vardag.

3.4 Narrativ forskningsansats

Denna studie följer en narrativ forskningsansats och jag har analyserat det empiriska materialet med hjälp av narrativa metoder. Narrativ forskning ses som en gemensam meningsskapandeprocess mellan forskaren och forskningsobjektet (Heikkinen 2010, 146–147). Narrativitet och användning av dess närliggande begrepp började bli vanligare i forskningslitteratur från 1980-talets andra hälft framåt. Detta syntes som ökade referenser i internationella citatindex och det talas till och med om en *narrativ vändning* inom forskningen. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998 3–4.) Till Finland kom denna vändning på 1990-talet. Narrativitet anknyts kunskapsteoretiskt och kulturellt till konstruktivismen och postmodernismen. Den postmoderna och konstruktivistiska synen framhäver att människor konstruerar sin kunskap och identitet genom olika processer som till exempel berättelser. Narrativitetsteorier är ett försök att svara på detta antagande. (Heikkinen 2010, 146.)

Heikkinen (2010) anser att narrativitet som begrepp kan användas på åtminstone fyra olika sätt i vetenskapen. För det första kan det syfta på det kunskapsteoretiska eller epistemologiska, det vill säga på själva sättet att veta – att vi skapar mening och förståelse via berättelser, alltså narrativ. Då hänger narrativitet ofta ihop med den konstruktivistiska kunskapssynen. För det andra kan det användas för att beskriva forskningsmaterialets natur: en intervju kan vara narrativ, eller lämpa sig för narrativ forskning. För det tredje kan det syfta på sättet att analysera materialet och för det fjärde används narrativitet ofta helt i praktisk bemärkelse i forskningslitteratur. (Heikkinen 2010, 145.) I denna avhandling används narrativitet i den första bemärkelsen, som ett epistemologiskt och teoretiskt grundantagande, samt som analysmetod.

3.5 Analys av narrativ och narrativ analys

Polkinghorne (1995, 6–8) talar om att narrativitet kan förstås som analysmetod för material på två sätt. Han skiljer på analys av narrativ (*analysis of narratives*) och narrativ analys (*narrative analysis*). De är enligt honom två kategoriskt olika sätt att göra narrativ forskning. Polkinghorne baserar sin indelning på Burners (1990), som har föreslagit att det finns två särskiljande sätt att tänka eller typer av kognition, två sätt på vilka vi får kunskap om världen. Burner (1990) kallar det traditionella logisk-vetenskapliga sättet att veta för paradigmatis kognition (*paradigmatic cognition*) och det berättande vetandet narrativ kognition (*narrative cognition*). Med analys av narrativ avses analys som baserar

sig på paradigmatiske kognition (Polkinghorne 1995). I denna typ av analys samlar forskaren berättelser som data och analyserar dem genom en logisk kategoriserande process. Den logiska kategoriseringen kan ske antingen deduktivt – det vill säga genom att utnyttja tidigare teorier och koncept på materialet – eller induktivt, då forskaren skapar koncept baserat på det som stiger fram ur analysens data. (Polkinghorne 1995, 12–13.)

Den andra typen av analys – narrativ analys – baserar sig enligt Polkinghorne (1995) på narrativ kognition. I forskning som använder narrativ analys – till skillnad från analys av narrativ – blir resultatet en intrigburen berättelse. Utfallet av en narrativ analys kan vara till exempel en historisk redogörelse, en fallstudie eller en biografi. I denna typ av analys är forskarens uppgift att ordna elementen av data till en sammanhängande berättelse som förenar dem, ger mening, och bidrar till forskningens mål. Narrativ analys kräver att forskaren utvecklar eller upptäcker en intrig som visar sambanden mellan elementen som delar av en pågående tidsmässig utveckling och som kulminerar i en upplösning. Narrativ analys sätter alltså inte fokus på att klassificera materialet, utan skapar en ny berättelse med syfte att ta fram centrala teman i materialet (Heikkinen 2010, 149). Narrativ analys skapar således en berättelse av enskilda element medan analys av narrativ letar efter en gemensam nämnare för en berättelse, eller ofta för flera berättelser. (Polkinghorne 1995, 12–15)

I denna studie har jag valt att utföra både en *narrativ analys*, (kapitel 4) och en *analys av narrativ* (kapitel 5) av intervjumaterialet enligt Polkinghornes (1995) modell. I den narrativa analysdelen sammanställde jag sammanhängande berättelser av var och en av de tre intervjuerna. Enligt Arthur Frank (1995, 23) kan man se på sättet att närma sig forskningsmaterialet i narrativ analys som att läsa en bok. Under första varvet läser man materialet som en bra roman och låter sig dras med i intrigen utan analys och förhandsuppfattningar. Den andra läsrundan borde enligt Frank (1995) likna sättet man läser om en roman: du spanner inte längre för handlingen och berättaren är redan ganska bekant, men däremot är det möjligt att hitta dolda detaljer och nya nyanser. Först efter det här råder Frank (1995) att gå över till den egentliga analytiska genomgången.

Jag följde Franks (1995) struktur i min analys av materialet. Efter att ha transkriberat materialet printade jag ut texterna på papper och läste igenom intervjuerna fördomsfritt som berättelser. Efter att ha läst igenom materialet tre gånger började jag ha en uppfattning om vilka händelser som verkade viktiga samt vilka vändpunkter och känslor jag ville förmedla i berättelsen för att kunna svara på mina forskningsfrågor. Enligt Polkinghorne (1995, 18) börjar skapandet av en berättelse genom att skissa en preliminär handling. Jag

började skapandet av berättelserna genom att identifiera betydelsefulla händelser och vändpunkter, och genom att skapa en tidslinje och en kronologi mellan de olika separata små berättelserna i materialet. Jag valde också att utöka berättelserna med citat av informanterna för att få med av de intervjuades egna uttryck. Efter att berättelserna var färdiga och sammanhängande skickade jag dem åt informanterna för att kommenteras och korrigeras. Alla informanterna var nöjda med sina berättelser som helheter, endast enstaka sakfel och formuleringar ändrades efter de intervjuades önskan. Enligt Polkinghorne (1995, 16) kan händelser genom narrativ analys sammanställas till förklaringar på fenomen som till exempel hur en lyckad klassanda skapades, hur ett bolag misslyckades i sin kampanj, eller hur en individ gjorde ett karriärval. I den narrativa analysen i kapitel 4 har jag strävat till att framställa kunskap om informanternas upplevelser i de olika lärmiljöer där de lärt sig sitt låtskrivarhantverk, samt om hur deras identitet som låtskrivare formats.

I kapitel 5 har jag utfört en analys av narrativ enligt Polkinghornes (1995) modell. Enligt Polkinghorne stävar den paradigmatiska analysen av narrativ till att identifiera gemensamma teman eller begreppsliga uttryck bland de berättelser som samlats in som data. Oftast kräver detta tillvägagångssätt forskningsdata bestående av flera berättelser. Forskaren granskar de olika berättelserna för att upptäcka vilka föreställningar som återkommer i dem. (Polkinghorne 1995, 13.) Efter att ha läst igenom allt intervjumaterial två gånger började jag göra indelningar utgående från fyra olika kategorier. Jag sökte upp episoder och berättelser som knöts antingen till:

1. informellt lärande
2. formellt eller icke-formellt lärande
3. narrativa vändpunkter i berättelsen
4. stycken som kändes relevanta ur studiens och narrativets synvinkel men inte passade in på någon av de ovannämnda kategorierna.

Indelningen i dessa kategorier hjälpte mig även att konstruera den narrativa analysens berättelser i kapitel 4, likaså hjälpte skapandet av berättelserna mig att se samband och mönster i de olika kategorierna jag hade valt i analysen av narrativ. Efter att berättelserna i kapitel 4 var formade började jag skissa huvuddragen av kapitel 5. I kapitel 5.1. analyseras materialet om lärmiljöer mot den sociokulturella teorin som bakgrund. I kapitel 5.2 tolkas materialet efter Dan McAdams (1985) *narrativ identitetsteori* som behandlades i

kapitel 2.3.1 och i kapitel 5.3 analyserar berättelserna efter vändpunkter i narrativ identitet som behandlats i kapitel 2.3.2.

3.6 Forskningsetik

Enligt Saaranen-Kauppinen och Puustniekka (2006, 21) är grunden för pålitlig forskning användandet av en god vetenskaplig praxis. Jag har strävat till att följa god vetenskaplig praxis i min magisteravhandling i enlighet med det som beskrivs i den forskningsetiska delegationens anvisningar (TENK, 2023). Jag har också bekantat mig med, och förbundit mig till Konstuniversitetets etiska principer (Konstuniversitetet, 2022). Grundprinciperna för god vetenskaplig praxis i enlighet med de europeiska anvisningarna är tillförlitlighet, ärlighet, uppskattning och ansvarstagande (TENK, 2023, 11). Jag har strävat till att respektera andras prestationer och hänvisa till tidigare forskning på ett respektfullt och korrekt sätt. Jag har beaktat de intervjuades integritet och rättigheter genom att informera dem tydligt om forskningens syfte och be om samtycke för deltagandet. Jag har strävat till att sköta kommunikationen i god tid, och uttryckt att jag finns tillgänglig för följdfrågor.

Innan intervjuerna gick jag tillsammans med varje informant igenom samtyckes- och dataskyddsblanketterna, där jag bland annat berättade att den intervjuade har rätt att när som helst under forskningen dra tillbaka sitt samtycke till deltagande. Ett informerat samtycke innebär att den intervjuade har fått all väsentlig information om forskningen och dess olika faser, att hen har förstått den information som givits, och att hen deltar i forskningen frivilligt (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 22). Intervjuerna påbörjades först efter att informanterna hade skrivit under samtyckes- och dataskyddsblanketterna och getts möjlighet att ställa frågor. Jag spelade in varje intervju på två olika enheter och bad varje informant om tillstånd för inspelningen. Jag har sett till att inspelningarna endast varit tillgängliga för mig, och förvarat dubletter av dem på universitetets molntjänst samt på en säker fysisk hårddisk. När min forskning är färdig kommer jag att radera alla inspelningar på ett korrekt sätt. Under transkriberingen har jag även anpassat en del tal-språkliga uttryck till en mer litterär stil, och jag har tagit bort onödiga utfyllnadsord från citaten på ett sätt som inte ändrat på det ursprungliga innehållet. Vid transkriberingen av intervjuerna använde jag transkriptionstjänsten i Word-programmet som hjälpmedel.

I mitt arbete har jag även använt mig av AI-modellen ChatGPT (OpenAI 2025). Modellen användes huvudsakligen för att översätta engelsk- och finskspråkiga källor till svenska.

Om jag har skrivit min text med hjälp av AI-översättningar har jag alltid försäkrat mig om att översättningen också motsvarar min egen tolkning av originaltexten. I planeringskedet använde jag ChatGPT för att få olika förslag på metoder och teorier att använda i forskningen. Jag använde även AI-modellen för att redigera språk och hjälpa till med formuleringen av enskilda meningar. Jag har inte matat in forskningsmaterial eller forskningsresultat i modellen. Jag upplevde användningen ChatGPT som effektiv hjälp i arbetet med min avhandling, särskilt översättningshjälpen har underlättat och försnabbat arbetet. Jag har dock använt tjänsten med ett kritiskt förhållningssätt och varje gång noggrant övervägt dess användning.

I de flesta studier förväntas forskningsdeltagare erbjudas anonymitet (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 23). Det finns dock situationer där anonymitet inte är ändamålsenligt eller nödvändigt. Sådana situationer kan exempelvis vara intervjuer med författare, konstnärer, regissörer eller andra offentliga personer. University of Yorks (2019) etiska kommitté ger i sin officiella stadga tre kriterier som ska uppnås för att icke-anonymiserade intervjuer ska kunna användas i en studie: (1) Deltagarna tillhör icke-sårbara grupper, (2) deltagarna har inget behov av anonymitet, (3) forskningen är av låg risk. (University of York, 2019.) Ju känsligare forskningsämnet är, desto viktigare är det att skydda de intervjuades anonymitet (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 23). Jag har tolkat denna studies ämne om lärmiljöer och identitet som icke-känsliga, men har ändå särskilt behandlat ämnet om identitet med omsorg för att respektera de intervjuade. Jag har respekterat de intervjuades integritet genom att efter eget eller informantens omdöme inte behandla ämnen eller kommentarer som jag uppfattat kunna vara känsliga. För det övriga materialet har jag använt min egen tolkning och försökt dra informerade slutsatser av de intervjuades berättelser. Jag lät deltagarna läsa igenom och korrigera sakfel i berättelserna i kapitel 4. Jag har tagit hänsyn till den asymmetriska maktstruktur som förekommer i kvalitativa intervjustudier (Kvale & Brinkmann 2014, 52). Jag vill även redovisa att jag i december 2024 har fått ett stipendium på 500€ för slutförandet av detta magisterarbete av De Ungas Musikförbund i Svenskfinland r.f.

4 Tre berättelser

I detta avsnitt presenteras mina tre informanter via deras berättelser om sin väg in i musiken och låtskrivandet. Axel Ehnström är en låtskrivare på heltid som arbetat med flera av Finlands främsta artister och hans låtar har även haft framgång utomlands. Hilda Kähkönen är en artist och låtskrivare som skriver och producerar pop-musik på finska åt sig själv under artistnamnet EME och har gett ut ett album och en EP på ett stort skivbolag i Finland. Antti Autio är en finsk artist och låtskrivare som tillsammans med sitt band gett ut fyra framgångsrika album och är ett stort namn på indie-musik fältet i Finland. Berättelserna har utformats av mig enligt Polkinghorns (1995) modell för narrativ analys, och representerar min och den intervjuades gemensamma meningsskapande process samt min tolkning av det resulterande materialet.

4.1 Axel

En 12 årig Axel sitter hemma i Kyrkslätt och tittar på TV med sin lillasyster då han får en heureka-upplevelse. Programmet på Tv:n ger Axel insikten att vem som helst kan skriva en låt och han springer genast till pianot i nedre våningen för att plinka:

...bara nåt sådär, alltså nån helt dum nå såhär bling, bling, bling, bling (nynnar en melodi i stil med Gubben Noak) liksom ett riff och då var jag så här, nu har jag skrivit en låt!

Axel började sin musikaliska väg hemma i Kyrkslätt. Hans mamma hade märkt att Axel var musikalisk och önskade att han skulle gå på pianolektioner. Axel började spela piano i sjuårsåldern, men upplevde att styckena som spelades var tråkiga, och att pianohobbyn kändes som extra skola med läxor som måste övas på:

Av pianolektionerna var det enda som blev i huvudet att man kan spela från noter, och det låter alltid jättetråkigt och att det känns okreativt.

Efter att ha spelat piano i ett par år testade Axel på att spela klarinett, men det fortsatte han inte med längre än ett år. Axel beskriver också att han i förskoleålder inte kom in på musikinstitutet i Kyrkslätt för att spela fiol, vilket gav upphov till jobbiga känslor. Lite ironiskt säger han:

Jag tror att en stor del av min kreativa energi kommer från den bitterheten att jag aldrig kom in på Kyrkslätt's musikkonservatorium för att spela fiol.

Axels äldre kusin spelade gitarr och var en stor inspirationskälla då han spelade riffet i Nirvanas *Come as you are* och andra tuffa gitarr-slingor. Axel valde då att börja spela gitarr i stället. I högstadiet hade han en klasskamrat som inspirerade honom till att börja spela trummor.

... så spelade han beat-komp helt jätte rockigt och hårt och jag var sådär: Wow! Helt sjukt coolt, så då var jag helt såld att börja spela trummor.

Genom exempel hjälpte Axels förebilder honom att inse att vem som helst kan lära sig musik och att det inte behövs noter eller klassisk träning för det. Axel har alltså tagit lektioner i både piano, klarinett, gitarr och trummor men upplever inte att han blev särskilt bra på att spela något av instrumenten:

...nu gick det ju bara sådär att jag blev jättedålig på att spela piano, och sen blev jag jättedålig på att spela klarinett och sen blev jag jättedålig på att spela trummor och sen blev jag dålig på att spela gitarr, och sen i något skede blev jag bra på att skriva låtar.

För att lära sig sånger och gitarrspel har Axel använt sig av videotjänsten *Youtube* och gitarrtabulaturer på nätsidan *Ultimate Guitar*. Musicerandet inspirerade honom även snart till att skriva egna sånger med hjälp av de ackord han lärt sig. Under denna period när han var mellan 13 och 18 år gammal skrev han ett tjugotal egna låtar, som mestadels handlade om olycklig kärlek. Han beskriver sig ha haft ett gott självförtroende, och att han tyckte att det var jättelätt att skriva låtar. Han tror att hans uppväxt och föräldrarnas uppmuntran har medverkat till den sunda självkänslan.

Axel har alltid tyckt om att sjunga. I skolan var han aktiv med att sjunga på musiktimmarna trots att det inte förväntades av en tonårig pojke. När Axel började lära sig att spela låtar på gitarr kändes det helt naturligt att också ta till rösten: ”Nu måste jag ju sjunga den här melodin, annars är det inte en fullständig låt.”

Under tonåren började Axel även sätta ut sina egna inspelade låtar på nätplattformar som *Mikseri* och *MySpace*. Både gällande låtskrivningen och inspelningskonsten var han i det här skedet helt självlärd. Axel hade färdigt lite utrustning tack vare hans pappas och brors teknikintresse. Han skaffade ett ljudkort och lärde sig att använda flera olika inspelningsprogram (DAW¹). På nätplattformarna fick Axel positiv feedback för sina inspelningar.

¹ *Digital Audio Workstation*, en arbetsstation för bearbetning av digitalt ljud.

Trots att Axel var bra på att studera på egen hand så upplevde han att låtskrivning inte var någonting som han behövde söka upp information om. Han beskriver sig ha sett låtskrivning som en egenskap som man antingen har eller inte har. Axel tyckte att han besatt den egenskapen, ”*You have it or you don't*”.

Gymnasiet gick Axel i Kyrkslätt trots att han skulle ha velat gå på ett kreativt specialiseringsgymnasium, vilket inte gick på grund av att skolvägen skulle ha blivit för lång. Han säger ändå att de långa kvällarna hemma i Kyrkslätt gav honom möjlighet att utvecklas i egen takt. Innan Axel kom in på yrkesstudier inom musik på Pop & Jazz Konservatoriet sökte han till flera olika musikutbildningar, främst universitet och yrkeshögskolor, men kom inte in. Följande år sökte Axel in till skolorna på nytt, denna gång även till Helsingfors Pop & Jazz Konservatorium. Trots att han tänkte att en yrkesskola inte skulle vara lämplig för honom insåg han redan på inträdesprovet att det var just rätt ställe. Pop & Jazz Konservatoriet hade börjat en ny inriktning där man kunde söka in även med sina egna låtar. Axel sökte in på sång och med egna låtar som huvudämne och blev antagen, detta trots att Axel egentligen inte hade studerat sång tidigare.

När Axel började yrkesstudierna var han mer motiverad att lära sig musikteori, eftersom han nu själv valt att studera det, och han såg den konkreta nyttan med den. Axel insåg också att det fanns böcker om att lära sig låtskrivning. Eftersom Pop & Jazz Konservatoriet hade gått in för att ha mera kreativt skapande i sin undervisning, påbörjades en ny kurs i låtskrivning med Marja Santavuori i början av Axels studier. Han beskriver stämningen under kursen som en kollaborativ kreativ bubbla med trygg atmosfär. Under dessa lektioner delade deltagarna information om bland annat böcker om låtskrivning. En av dessa böcker som lyftes upp var Pat Pattisons (1995) *Writing better lyrics*. Axel blev inspirerad av boken och insåg att han genom att göra övningarna i boken kunde bli en ännu bättre låtskrivare.

Axel menar att ingen är bra på att skriva text utan att träna upp sig. Att vissa kan verka vara naturbegåvningar kan bero på att de till exempel har skrivit dagbok i 10 år och på det sättet tränat upp sig. Axel gjorde allt han kunde för att studera låtskrivning. Han läste intervjuer och böcker, och han bokade övningsklasser för att gå dit och skriva låtar. När han inte skrev låtar gjorde han i stället skrivövningar som skulle stöda låtskrivandet. Han anser att man kan lära sig mycket, och undvika många vanliga misstag genom att läsa böcker om kreativt skrivande och låtskrivning.

En orsak till det flitiga studerandet var Axels deltagande i Finlands Eurovisionskval och slutligen i själva *Eurovision Song Contest* (ESC) som Finlands representant år 2011.

Axel hade skickat in sin självskrivna låt *Da da dam* under artistnamnet Paradise Oskar sommaren innan och blivit invald i kvalet. Den plötsliga framgången höjde snabbt på den 19 årige Axels självförtroende då han kammade hem segern i Eurovisionskvalet och till slut fick representera Finland med sin egen komposition inför miljontals européer i ESC. Ett bakslag kom dock redan under samma veckoslut då Finlands hockeylandslag tog segern i världsmästartskapet i hockey, och Paradise Oskars måttliga placering i ESC så gott som glömdes bort över en natt. Så kändes det åtminstone för Axel, som hade gett ut sitt debutalbum kort innan. När Axel hade spelningar under de följande månaderna kändes det som att många inte ens visste att han hade gett ut en skiva. Skivbolaget hade tänkt att Eurovisionen skulle vara tillräcklig promotion i sig, och Axel kände desperationen av att hamna i underhållningsbranschens kalla värld.

Det var den desperationen som också var sådär att okej, helt tydligt så kan jag något för jag har skrivit en låt som har representerat ett helt land. Det var en publikröstning som gav mig vinsten. Att helt tydligt så har jag gjort någonting rätt, men helt tydligt så är jag inte perfekt. Nu måste jag liksom lära mig, och det var då som jag hamnade i den här, okej, hur ska man skriva en hitlåt?

Efter Eurovisionen började Axel skriva låtar åt andra också. Axel märkte att det fanns ett behov av låtskrivare, speciellt sådana som skriver text. Medan han hoppade in och skrev i projekt som Isac Elliot och ABREU började han samtidigt fördjupa sig i hur man skriver framgångsrika pop-texter. Det egna artistprojektet fick bli, och en identitet som professionell låtskrivare började snabbt staka sig genom framgång med utgivna låtar för bland annat artisten Kasmir och ovannämnda Isac Elliot och ABREU.

Under tiden, och efter att ha blivit utexaminerad från Pop & Jazz Konservatoriet sökte Axel även till Yrkeshögskolan Metropolias (2025) musikskaparlinje (*musiikintekijä & tuottaja*). Utbildningen var i sina första år, och led enligt Axel av gammalmodigheter. Det handlade mycket om noter och att skriva arrangemang, som inte alls motsvarade den verklighet som Axel upplevde i branschen som han redan var ganska sysselsatt i. Axel tror att utbildningen har utvecklats mycket sedan dess, och säger att han nog lärde sig nyttiga saker där också, bland annat på kurser där de gjorde noggranna analyser av låtar. Till slut var dock studieinnehållet för långt från verkligheten för Axel.

... sen när det började vara så långt borta att jag hade omöjligt att se vad det här ens har med låtskrivning att göra så var jag sådär att okej nu, can't do this anymore, för då hade jag ändå redan så mycket jobb som låtskrivare att det inte kändes som att det var någon point. Så, jag blev aldrig färdig från Metropolia.

Efter att ha hoppat av Metropolia har Axel inte mera studerat på musikutbildningar, men han läser fortfarande flitigt böcker om olika ämnen, numera dock sällan specifikt om låtskrivning.

Axel har fortsatt som professionell låtskrivare, och hans *raison d'être* har varit att lista ut vad som gör en låt populär, och samtidigt göra musik som han själv tycker om.

...delvis hur skriver jag något som jag själv tycker jättemycket om, och hur skriver jag något som resonerar med mycket olika människor.

Axel tycker att låtskrivning är någonting som kan och ska undervisas, och han tycker att det är jätteviktigt att ha med någon slags improvisation och kreativt skapande redan från början i musikundervisningen.

Jo, för jag tror att det har varit just nyckeln till min framgång det att jag då från början sagt att "såklart kan jag skriva låtar. Vad är det för konst med det?"

4.2 Hilda

På familjens barndomsvideor har Hilda sett att hon sjungit och improviserat mycket som liten, men då skrev hon inte hela sånger ännu. Hilda är hemma från Åbo och har gått på musikklasserna i *Puolalanmäen koulu* från tredje klass uppåt. Hildas mamma uppmuntrade familjens barn att gå i musikklassen för att hon själv hade drömt om att gå på pianolektioner när hon var ung, men mammans familj hade inte haft råd. Hilda säger att det inte var någon press hemifrån, mera som att hennes mamma hjälpte till i rätt riktning eftersom hon märkte att Hilda var intresserad av musik. Efter grundskolan kom Hilda in på musikgymnasiet, där fick hon studera piano, musikteori, sjunga i körer, och även vara med om att grunda en sångensemble i 15 års åldern. Genom sångensemblen fick hon erfarenhet av musikskapande då hon började göra arrangemang för gruppen. Hilda tyckte om att uppträda, sjunga och dansa och tror att viljan att stå på scen har gjort att hon sökt sig till artist senare.

Hilda konstaterar att hon har mycket musikutbildning bakom sig, men känner sig ändå ganska självlärd när det gäller låtskrivning. Hon säger att musikklasserna har gett färdigheter för att kunna lära sig på egen hand. Hilda studerade klassiskt piano från och med 9 års ålder, men slutade i högstadiet för att hon tyckte att det var trist att gå på lektionerna. I skolundervisningen minns inte Hilda att de någonsin skulle ha övat på, eller sysslat med låtskrivning, men inför en musikalproduktion på nionde klass skrev hon på eget initiativ en sång för rollkaraktären hon hoppades på att få spela i pjäsen. Hilda hade

önskat att få spela Helena i Shakespeares verk *En midsommarnattsdröm*, och fick till slut spela rollen och uppträda med sin sång.

Hilda säger sig ha blivit mycket inspirerad av sina vänner, bland annat ett gäng kompisar som i gymnasiet grundade ett indie-band vars musik spelades på radiokanalen YleX. Hon tyckte att det verkade tufft och ville göra någonting liknande. För att göra det måste hon skapa sig ett artistnamn och egna låtar. Hilda såg inte låtskapandet som en stor utmaning, utan tänkte att hon lätt kan lära sig att producera musik för att kunna ge ut musik som artist.

Jag lär mig nu bara snabbt att göra en sån här låt. Och sen lär jag mig att göra lite beats så sen kan jag ge ut musik som artist.²

Efter gymnasiet visste Hilda inte vad hon ville studera så hon höll ett mellanår och arbetade på ett daghem. Under denna tid skrev Hilda sin första finskspråkiga låt som hon även producerade. Hilda satte ut låten på musiktjänsten Soundcloud, och låten blev plockad till ungdomsradiokanalen YleX *Noste*-program för ny musik. Det var en vän som skrev texten till denna första låt som artist, och Hilda säger att hon började skriva text på finska först under studierna i Metropolia i 20 års ålder.

Till en början tänkte Hilda att hon inte vill studera musik på yrkesnivå för att hon tänkte att det skulle vara bort från hennes musikskapande. Men då hon hörde om den nya musikskaparlinjen på Yrkeshögskolan Metropolia (2025) tänkte hon att det kunde vara någonting som passar henne. Hon hade precis fått Logic pro (DAW) programmet och börjat göra beats med den. Hilda upplever att hon fått synpunkter och perspektiv på de övningar som gjordes, men att själva lärandet på utbildningsprogrammet ändå skedde mestadels hemma och självständigt. Till exempel fick de en gång som uppgift att tänka på hur finsk pop kunde låta i framtiden.

Någon uppgift var till exempel att hur låter finsk pop-musik på 2030-talet (...) och sedan funderade vi lite tillsammans på hurdana saker man kunde beakta, och kanske hur musik låter just nu. Men till slut gjorde vi ändå övningarna hemma på egen hand.³

² *Mä nyt opettelen nopee tekee tomмосen biisin. Ja opetellaan vähän tekemään biittejä niin sitten voin julkaista artistina musiikkia*

³ *Joku tehtävä oli vaikka, että miltä Suomi-pop kuulostaa 2030 tai jotain (...) ja sitten vähän yhdessä pohdittiin, että mitä asioita siinä voisi ottaa huomioon. Ja ehkä, että miltä musiikki kuulostaa nyt. Mutta sitten lopulta ne tehtiin yksin kotona ne tehtävät*

Hilda använde sina studier på yrkeshögskolan till att främja sin artistkarriär, för hon visste redan då att det var hennes dröm. Om hon bara kunde, gjorde hon uppgifterna ur den synvinkeln. År 2020 gav Hilda ut sin första egna låt under artistnamnet EME på skivbolaget Sony Music Finland. Hon har gett ut ett album år 2021 och en EP år 2024 och jobbar nu på ny musik.

Samskrivningskulturen har aldrig tilltalat Hilda och hon säger att hon inte känt sig bekväm med att söka sig till sådana sessioner. Hon säger sig ha fantiserat skräckscenarier om att gå i lås under låtskrivningssessioner.

Jag tänkte att om jag är helt urusel där och alla ser att jag är dålig, jag kommer inte på någonting i sessionen, inte en enda idé uppenbarar sig.⁴

I stället har arbetandet på egen hand blivit ett naturligt sätt att jobba för Hilda. Hon gillar att jobba självständigt i hemstudion när som helst och utan att vara bunden till andras tidtabeller.

Jag gillar självständigheten och det att jag har den här hemmastudion där jag kan jobba när som helst och hur som helst, utan att vara bunden till andras tidtabeller till exempel.⁵

Dessutom har hon också en konstnärlig synvinkel på det, och säger att då hon skriver ensam kommer den egna visionen igenom på ett helt annat sätt. Däremot säger sig Hilda ändå ha lärt sig mycket av andra sorts samarbeten. I nästan alla hennes låtar har hon samarbetat med samma person som antingen hjälpt i slutförandet av produktionen, eller mixat låtarna. Speciellt i början säger sig Hilda ha lärt sig vad hen fäster uppmärksamhet på, och hens olika tankesätt när det gäller låten och produktionen.

Hilda tillbringar även mycket tid i informella lärmiljöer som att se på instruktionsvideor på internet. Hilda söker ofta upp lösningar på specifika musikproduktionsproblem på *Youtube*, och på sociala medier-plattformen *TikTok* ser hon emellanåt videor om låtskrivning. Någonstans på sociala medier har hon också stött på en övning som går ut på att skriva ner en observation från sin omgivning varje dag. Det kan till exempel vara att butikskassan hade blått hår med utväxt. Hilda försöker upprätthålla regelbundna rutiner i skrivandet. Tillsammans med en vän har Hilda en regelbunden låtskrivningsutmaning där de var annan vecka turas om att ge varandra ett ämne eller en synvinkel som uppgift

⁴ *Ajattelin, että jos olenkin siellä ihan paska ja kaikki näkevät, että olenkin ihan huono. En keksi siellä sessiossa yhtään mitään, yhtäkään ideaa ei tule päähän.*

⁵ *Tykkään siitä itsenäisyydestä, siitä että on toi kotistudio ja voi tehdä milloin vaan ja millaista vaan silleen, ettei oo sidoksissa jonkun muun aikatauluihin vaikka.*

att skriva en ny låt om. I slutet av veckan skickas låten till den ena, och motparten ger en kort feedback – nästa vecka byter de roller.

Dessa övningar hjälper enligt Hilda att hålla uppe skrivandet, och att inte stressa så mycket över slutresultatet. Det är viktigt att inte ta låtskrivandet för seriöst, utan att våga pröva lustiga grejer och leka med sitt skapande, säger Hilda.

...att komma ihåg att vara lekfull med sitt skapande, att våga pröva och slänga in roliga grejer och leka med skapandet.⁶

Hilda har också lärt sig att det ibland är bra att medvetet bryta inlärd mönster och göra saker i annan ordning för att utvecklas ytterligare. Hon tror att vem som helst kan lära sig att skriva låtar. För henne har sättet varit att söka och göra, att pröva och märka att ”oj, de här var ju en rolig grej”.

Enligt Hilda är första steget i låtskrivningen att följa sin entusiasm, hon tänker att hon lyckats när hon är taggad och nöjd med sin egen idé. Från vänners feedback kan man också dra lite slutsatser, fast Hilda säger att hon inte spelar upp så mycket halvfärdigt för andra. När det gäller hennes skivbolag säger hon att de för det mesta tyckt om samma låtar som hon, och att samarbetet gått ganska smidigt. Hon säger att ifall man har personer som är insatta i skapandeprocessen på skivbolaget, kan de vara ett värdefullt stöd som hjälper till att komma framåt och bolla idéer. Ibland kan man dock ge för mycket tyngd åt en persons åsikt som man respekterar, säger Hilda.

Hilda har lärt sig mycket genom att lyssna och analysera sådana låtar som hon tycker om, och genom att försöka fundera vad som har gjorts för att hon gillar låten. Emellanåt har hon för övningens skull försökt efterapa dessa förebilder. I vissa fall kan också Hilda kommentera eller skriva svar på låtar som inspirerar henne.

...i någon låt sägs det någonting som inspirerar, och det väcker en tanke att, någon säger så där, men jag kanske skulle säga så här om de här ämnet. På ett sätt att man kan svara på en existerande låt ur egen synvinkel.⁷

Hilda har aldrig haft en skrivkramp (*writers block*), men nog perioder då hon åstadkommit mindre. Hon känner då dåligt samvete över att inte orka skapa. Hon känner att hon

⁶ ...muistaa pitää semmosen leikkisyyden siinä tekemisessä, et uskaltaa kokeilla ja läiskii jotain hassuja juttuja ja leikkiä sen tekemisen kanssa.

⁷ ...jossain biisissä sanotaan jotain mikä inspiroi ja siitä tulee sellainen ajatus, että toi sanoo tolleen, mä taas ehkä sanoisin tälleen tästä aiheesta. Tavallaan, että saattaa vastata omasta näkökulmasta johonkin olemassa olevaan biisiin

borde upprätthålla skrivandet och använda tiden nyttigt. Hilda har motstridiga känslor gällande varför hon känner att hon borde få skrivet. En orsak till att vilja skriva är att det helt enkelt känns så bra att få en låt gjord. Hilda märker att hon känner sig tilltäppt om hon inte har skrivit på länge.

På något sätt märks det att man har en lite tilltäppt känsla om man inte har skrivit en låt på länge.⁸

Det är viktigt att också bara leva och samla tankar för inspirationen säger Hilda. Hon tycker att egenskaper som en låtskrivare behöver är att vara observant och öppen för sin omgivning. Hilda säger att det också behövs ett stort självförtroende för att våga skapa, och inte låta den inre kritikern eller räslorna begränsa en för då blir ingenting gjort. Hilda försöker skriva upp allt hon tänker då hon skriver, och bedömer kvaliteten först senare. När hon fortsätter fokuserar hon på de delarna som tilltalar och skriver runt det. ”Man kan alltid formulera sig bättre.”⁹

Hilda ser sina studier som en tid då hon kunde koncentrera sig på låtskrivningen, och tycker att det är bra att det finns möjligheter att studera det, trots att hon tycker att själva pappret inte har så stor tyngd på den traditionella arbetsmarknaden. Hilda säger att studierna innehöll kurser om musikteori, studio-kurser, samskrivande och kurser om företagande och kontrakt. Hilda tycker att det kunde ha varit mera gemensamt musicerande och samskrivande, men hon har hört att det har blivit mera av dessa *co-writes* efter hennes tid i skolan.

Många saker beaktades i utbildningen, men Hilda tycker att det lätt bara blev en ytlig behandling av varje ämne. De viktigaste lärdomarna från Metropolia var känslan av att lyckas, den inspirerande och uppmuntrande atmosfären säger Hilda. Efter Metropolia studerade Hilda också på Helsingfors Pop & Jazz Konservatoriums producentlinje åren 2019–2021. Sina studier på konservatoriet använde Hilda för att ytterligare stöda sin artistkarriär genom att jobba på sina egna låtar.

Hilda upplever att låtskrivningen är en stor del av hennes identitet eftersom hon har studerat och sysslat med musik i så många år. Hon ser sig som en kreativ och musikalisk typ. Musiken fyller ett behov av att bli sedd genom att få uttrycka sig direkt och ärligt och uttrycka sin sanning just på det sätt som man själv vill. Trots att låtarna kan vara

⁸ ... jotenkin huomaa, että on ehkä vähän semmonen tukkonen olo, jos ei oo pitkään aikaa tehnyt biisiä.

⁹ Aina voi muotoilla paremmaksi.

dragna till sin spets vädrar låtskrivandet hennes egna tankar så att hon ofta lär sig något nytt om sig själv. En form av introspektion, säger Hilda.

4.3 Antti

Antti växte upp i en familj där hans äldre systrar spelade instrument på musikinstitut och pappa spelade gitarr och sjöng självkomponerade sånger som han varvade med gamla klassiker. När Antti var liten brukade han skriva pop-låtar i stil med ABBA, som han sjöng tills han kom ihåg dem utantill. Han dansade till dem och lekte att han var en popstjärna. Allt detta gjorde han i smyg, och berättar att han tyckte att det var lite pinsamt. Senare insåg han att sångerna var så gott som plagiat av kända låtar.

Antti började spela kontrabas på musikinstitutet i Riihimäki när han var 7 år gammal. I sex år studerade han kontrabas, men han gillade aldrig att spela från noter och brydde sig inte om musikteorin heller. När det ordnades nivåprov hittade han på egna melodier i prima vista-provet¹⁰ och fick förundrade, men också imponerade kommentarer av lärarna.

Jag minns att det fanns sånhär prima vista, och det blev ju tusan ingenting av det, men jag gjorde alltid min egen tolkning av vad jag såg, jag spelade liksom inte det som stod i noterna. Jag tycker mig ha sagt att jag gjorde nu en sånhän version, och de var väldigt imponerade. Ett par gånger sade jurymedlemmarna att det var fint, det var inte stycket i noterna men ett väldigt fint stycke i varje fall.¹¹

I lågstadiet hade Antti en inspirerande musiklärare, hen uppmuntrade eleverna till att spela i band, och att sjunga utan hämningar. När Antti slutade med kontrabasen i 13 års ålder började han genast spela gitarr i stället. Antti säger att han har lärt sig om låtskrivning genom att lyssna på band och artister som Black Sabbath och Pekka Streng när han var ung. Han lärde sig några ackord från förstasidan i en gitarrbok och i samma veva började Antti också skriva låtar med hjälp av de ackord han kunde. Antti spelade också covers.

¹⁰ Italienska för ”vid första anblicken”. Ett test som innebär att spela från noter man aldrig sett tidigare.

¹¹ *Ja muistan että oli tämmiöstä prima vista, siis eihän siitä tullut niinku hevon helvettä, mutta mä tein aina oman tulkinnan siinä mitä mä näin – että mä en niinku soittanut sitä mitä siinä nuotissa tapahtui. Niin ja mun mielestä mä olin siellä silleen että mä teen tästä tällaisen, ja sitten se ne oli tosi vaikuttuneita ne niinkun – parikin kertaa ne raatilaiset oli että toi on tosi hieno, mutta ei se kyllä niinku tää ollut, mutta että tosi hieno biisi.*

Gymnasiet gick Antti i Kallion lukio som är ett specialiseringsgymnasium med inriktning på uttrycksförmåga (*ilmaisutaide*). Han berättar att gymnasiet har gett verktyg på vägen till konstnär och låtskrivare. I gymnasiet ordnades en poesikurs som Antti deltog i. Då Antti under kursen läste upp någon av sina texter gav en annan elev i klassen feedback om att dikten var dystert.

Jag måste läsa upp min dikt där, så sen läste jag den, och den första som kommenterade det sade: ”Jag förstod ingenting, eller jag tyckte att den var ganska trist på något sätt”. Sen sade jag OK nå inte är jag - inte kan jag det här liksom.¹²

Kommentaren kontrades dock fort av en annan elev i klassen som sade att texten hade berört hen djupt, och att hen gärna ville höra den på nytt.

Men sen fanns där [i klassen] en typ, och jag minns ännu också vem det är, hen är fortfarande min vän, och hen sade: ”Nej, men dethär är ju helt otroligt bra!” Hen avbröt på ett sätt hela situationen, helt oväntat. Och sen sade hen ännu, att egentligen var den här så fin att jag skulle vill ha höra den på nytt. Och sen konstaterade också läraren att jo, den här var nog väldigt fin.¹³

Klasskamratens feedback uppmuntrade Antti, och snart gjorde han en sång av dikten som han spelade på skolans morgonsamling. Det blev en vändpunkt i Anttis liv. Framträdandet var en succé, som berörde många elever i skolan. Han fick prisande respons och en känsla av att han hade en speciell egenskap att beröra människor med musik.

Mina vänner som kommer ihåg den första spelningen i gymnasiet talar om det som en typ av sensation i Kallion lukio...¹⁴

Antti säger att han efter upplevelsen i gymnasiet började tänka på sig själv som en låtskrivare. Den viktigaste insikten var kanske det att det var jämnåriga unga i Anttis egen värld som han fick beröm av, inte en vuxen som bekräftade.

¹² *Mun piti niinku lukea ääneen siellä, niin sitten mä luin ääneen sen, ja sitten se eka joka kommentoi sitä niin oli silleen että en mä tajunnut tosta mitään. Tai, musta toi oli aika ankeaa tai jotenkin. Siis mä oon silleen OK no en mä - en mä osaa tätä, että en mä niinku.*

¹³ *Mut sitten siellä [luokassa] oli yks tyyppi, ja mä muistan vieläkin kuka se on, se on edelleen mun ystävä, ja se sanoo että: ”Ei, että tää on ihan niinku ihan käsittämättömän huikea!” Se tavallaan keskeytti sen tilanteen sillä, että täysin puskista. Ja sitten se sanoi vielä, että oikeastaan tää on musta niin hieno, että hän haluaisi kuulla tän uudestaan. Ja sitten se opettajakin oli silleen että, joo tää oli kyllä tosi hieno.*

¹⁴ *Mun ystävät puhuu siitä, jotka muistaa sen Kallion lukion ekan keikan, ne puhuu että se oli semmoinen kohahdus Kallion lukiossa...*

Det mest berusande var kanske att det berörde människor i min egen ålder, eller unga som sitter i samma båt. (...) Och det var liksom inte en vuxen som validerade – det var kanske det allra trevligaste.¹⁵

Antti upplever händelsen med konserten på morgonsamlingen som en viktig vändpunkt, men ser att hans livsberättelse också kunde ha tagit andra vägar och ändå slutat med samma slutresultat, att han hade blivit låtskrivare och artist. Antti ser ändå att han har varit väldigt modig och målmedveten då han klivit ut framför skolan med sin egen musik.

Efter gymnasiet började Antti studera till skådespelare på linjen för teaterkonst på Tammerfors universitet (Näty), och upplever att skådespelandet har hjälpt honom att se vad som är relevant i en sång. Antti säger sig ha lärt sig skala bort allting överlopps och koncentrera sig på hur någonting känns och att följa den inre intuitionen, eller det inre barnets vilja när han skriver.

En viktig aspekt när det gäller Anttis identitet som låtskrivare är just hans studier inom teaterkonst. Under magisteråret i teaterhögskolan deltog Antti i en kurs där eleverna skulle göra ett flera månader långt dokumentärteaterprojekt. Under kursen bildades det grupper och Antti kom inte med i någon av grupperna utan fick jobba ensam. Han beslöt sig för att göra ett experiment där han komponerar en låt om dagen alla arbetsdagar under en hel månad. Han skrev 15 eller 16 låtar som till slut spelades upp på en konsert. Under detta projekt fick Antti en insikt om att låtskapande inte behöver vara så seriöst. Universitetet ville också göra en skiva av projektet, och konserten återuppfördes, och ett livealbum spelades in. Vissa av låtarna från kursen spelar Antti fortfarande på sina konserter.

Efter det gjorde Antti ett kontrakt med Universal Music Finland, och jobbade länge på sitt första album. Samarbetet fungerade dock inte, och till slut gav Antti Autio bandet ut sitt första album år 2017 under ett eget skivbolag, *Rapu records*. Det följande, och Anttis två senaste album har getts ut av skivbolaget *Soit se silti*.

Att skriva teatermusik har också varit lärorikt med tanke på låtskrivning, säger Antti, för där skapas en värld som man dyker in i, och musiken är i förhållande till texten och många andra saker i föreställningen. Så gott som utan undantag skriver Antti sina sånger ensam, men arrangemangen görs tillsammans med bandmedlemmarna i Antti

¹⁵ *Ja ehkä kaikista päreäyttävintä, että ne oli ne mun ikäiset ihmiset tai siis ne nuoret ketkä on niinku samassa veneessä tässä (...)* *Ja tavallaan se ei ole joku aikuinen joka validoi – se oli ehkä, kaikista kivointa*

Autios orkester. Bandet har funnits med länge, en stor del ända sedan gymnasietiden. Antti säger att bandmedlemmarna väldigt sällan ger feedback på texten, men han har deras personliga sätt att spela i åtanke när han skriver.

Antti har studerat kreativt skrivande och bland annat fått *Julia Camerons – The Artist's way* av sin mamma när han var ung. Senare har han också gått igenom bokens metoder systematiskt i sina studier till teaterinstruktör i Åbo (Cameron, 1992). Han har plockat med sig skrivarmetoden *Morning pages* som går ut på att varje morgon skriva tre sidor text fritt flöde utan att låta pennan stanna. Antti säger att han nuförtiden inte längre pressar sig till att skriva varje dag utan försöker nu vara mildare med sig själv. Han säger också att han numera inte längre skriver texten först då han komponerar sånger, utan ofta prövar sig fram med olika ackord, eller idéer till A- och B- delar och leker med DAW programmet Logic. En låtidé kan bli färdig snabbt, men texten kommer ofta senare nuförtiden, säger Antti.

Antti berättar att musiken har fungerat som en tillflyktsplats för honom, också om han upplever att livet i övrigt ofta varit stökigt och till och med ganska svårt. Musiken är en annan verklighet att försvinna i, en plats där ingenting kan skada.

...då mitt eget liv har varit extremt kaotiskt och egentligen ganska hemskt, så har musiken varit en typ av annan realitet som jag kan försvinna i, en tillflyktsplats och en sorts livlina som bara har funnits där, och jag har alltid flytt dit. Ur den synvinkeln har det varit en lite dissociativ plats, en plats där jag inte kan skadas.¹⁶

Musiken har varit Anttis sätt att bli synlig för sig själv och för andra människor, men det känns också lite frustrerande ibland då låttexter ändå bara är en fördunklad version av verkligheten, säger Antti. Detta symbiotiska förhållande till musiken och låtarna säger han dock vara i förändring nu. Musiken har börjat vara mer som ett delområde bland de andra i livet vilket Antti upplever som hälsosamt.

Antti tycker att låtskapande är lite som att leka som ett barn och han hör stor vishet i sångerna han skrivit som 16 åring.

¹⁶ ... kun oma elämä on ollut äärimmäisen jotenkin sekavaa ja oikeastaan aika kamalaa, niin sitten se musiikki on ollut semmoinen joku erillinen todellisuus mihin voi kadota, pakopaikka ja semmoinen pelastusrengas mikä on vaan tavallaan niinkun ollut siinä, että siis mä oon aina paennut sinne, ja sitten sieltä käsin se on ollut semmoinen vähän dissociatiivinen paikka, että siellä tavallaan mua ei voida satuttaa.

Alltså jag tänker att barn till exempel är otroligt visa, de har allt det där som finns i en människa – sen kommer det bara lager ovanpå – men all visdom finns där.¹⁷

När vi talar om att undervisa låtskrivning säger Antti att det viktiga vore att skapandet skall vara roligt och lekfullt. Han undrar hur man får barn att spela instrument som violin som kräver flera år av övning innan det låter behagligt. Själv spelade Antti kontrabas som liten och säger att han tyckte om ljudet som kom ur basen – bara när man knäppte på den så kunde man känna vibrationerna i hela kroppen.

Tidigare har Antti ofta haft nästan maniska perioder då han bara gör musik hela tiden, nästan lite vårdslöst, säger han. Antti säger att han inte har så mycket rutiner i livet, att allting är ganska kaotisk, men att han emellanåt känner på sig att nu måste han göra musik, och så gör han det. Nu har han försökt ta en mera avslappnad attityd till skapandet. När Antti blir tillfrågad om hur han utvecklar sitt låtskrivande idag, så svarar han att han inte tänker skriva någonting om han inte har lust. Att lata sig och vänta på inspirationen är hans nya motto.

Nu har jag nog tagit en ganska klar inställning. Tydligt [uttalat genom inandning] - att bara luta mig bakåt, jag tänker inte göra någonting, om jag inte känner för det.¹⁸

¹⁷ *Siis mä ajattelen, että lapset on vaikka niinku ihan sairaan viisaita, niissä on kaikki se asia mitä ihmisessä on, sitten siihen tulee vaan kerroksia - että siinä on ne kaikki viisaudet*

¹⁸ *No nyt vaan oon kyllä ottanut aika selkeän asenteen. Näköjään [uttalat genom inandning] - semmoisen taka-alalle jättäytymisen, että mä en aio tehdä mitään jos ei siltä tunnu.*

5 Syntes av berättelserna

Den första delen av resultaten har presenterats i form av berättelser som tolkats utifrån intervjuerna genom *narrativ analys*. I denna andra del besvaras forskningsfrågorna genom *analys av narrativ*, som syntes av de tre berättelserna. Analysen kategoriseras utifrån tre olika perspektiv: (1) Positiv växelverkan med kedjor av alternerande lärmiljöer, där samband mellan olika lärmiljöer som tolkats ur berättelserna behandlas. (2) Motsättningar mellan informella och formella lärmiljöer, där reserverade inställningar mot formella lärmiljöer lyfts fram som en byggsten i de intervjuades narrativa identitet. (3) Vändpunkter i den narrativa identiteten, där vikten av betydelsefulla händelseförlopp i låtskrivarnas narrativa identitet behandlas.

För att ge exempel har jag i denna andra del av analysen också lyft fram citat som inte finns med i berättelserna i kapitel 4. Alla tolkningar av informanternas upplevelser, tankar och berättelser är mina egna, och har färgats av min historia, mina värderingar och förutfattade meningar. Kapitlet beskriver på så sätt en konstruktion av både mina och de intervjuades gemensamma meningsskapandeprocess i konstruktivistisk och narrativ anda.

5.1 Positiv växelverkan med kedjor av alternerande lärmiljöer

I ett tidigt skede av analysen av forskningsmaterialet blev det tydlig att växelverkan mellan de olika lärmiljöerna – formella och informella – visade sig vara av stor betydelse för både utvecklingen som låtskrivare och formandet av låtskrivaridentiteten. Alla tre informanter i denna studie har en mångsidig bakgrund av lärande som sträcker sig över formella och informella lärmiljöer. Även Antti som identifierar sig som självlärd låtskrivare berättade om flera upplevelser i formella lärmiljöer som kan ses ha spelat in på hans väg till låtskrivare. Detta är i linje med Greens (2002) och McIntyres (2008, 47) observationer om populärmusikverksamma musiker och låtskrivares inläring, som forskarna konstaterar att sker i aktivt samspel mellan formella och informella lärmiljöer.

Ju mer jag bekantade mig med materialet desto tydligare började jag se hur alternering mellan informella och formella lärmiljöer fanns i alla de intervjuades berättelser. I intervjumaterialet börjar Axel sin väg till låtskrivare med insikten om att han kan skriva sånger och springer till pianot för att komponera sin första låt i 12 års ålder. Tittandet på TV-programmet och improviserandet på pianot är en informell lärosituation, men har föregåtts av privatlektioner i piano (icke-formellt) vilket har bidragit till grundkunskaper i

musik och pianospel. Detta exempel kan ännu kännas ganska självklart, men vidare i Axels berättelse ser vi långa kedjor av samband mellan informella och formella (eller icke-formella) lärmiljöer som verkar ha en positiv effekt på varandra. Axel berättar att han fått smak för böcker under gymnasietiden och att filosofi och samhällslära var ämnen som hade väckt hans intresse för läsande. Axels exempel visar att formell undervisning kan ge oss uppfattningar om hur vi lär oss, och var informationen finns tillgänglig.

Det var nog någon gång i gymnasiet som jag började förstå mig på att böcker är ganska kiva juttu, för innan dess så läste jag inte alls som yngre. Men på något sätt blev jag intresserad av filosofi och samhällslära och sådant i gymnasiet. På det sättet hade jag lite fått upp ögonen för böcker. (Axel)

För att utvecklas inom låtskrivning har Axel använt sig mycket av instruktionsböckerna *Writing better lyrics* (Pattisson 1995) och *Kahlekuningaslaji* (Salo 2006) som är bra exempel på läromedel som ofta används i informella miljöer. Det går att dra slutsatsen att Axel hittade böckerna inspirerad av sitt intresse för läsande och bibliotek som han hade fått via den formella undervisningen i skolan.

Sen minns jag att när jag kom in på Pop & Jazz Konservatoriet efter gymnasiet så fattade jag att, vänta nu, på biblioteket finns det ju böcker om vad som helst! Då blev ja helt beroende av bibliotek och började bara läsa alla böcker som jag kunde tänka mig om att skriva eller kreativt skivande och låtskrivning, musik, allt lånade jag bara och konsumerade.

Trots att Pattisons (1995) bok är skriven av en akademiker och har strukturerad form används boken här inte som kurslitteratur, utan som verktyg för informellt lärande. Axel upplever att boken har försnabbat hans lärandeprocess med flera år.

Det som jag lärde mig från *Writing better lyrics* skulle jag ha kunnat lära mig annars också. Men det kändes bara att när man har läst en sådan, när man har fått i sig det, så sen har man skippat tre år av att göra en massa sessioner och en massa misstag. (Axel)

Den positiva växelverkan mellan formella och informella lärmiljöer fortsätter när Axel motiveras av teoristudierna under sina musikerstudier vid Pop & Jazz Konservatoriet.

Jag började studera mycket musikteori sen. Jag blev jätte taggad just på *Tohtori Toonika* [en musikteoribok], och på nätet olika sådana här gehörprov och sånt. För det var så många år sedan pianolektionerna. Och sen var jag också sådär att, nu gör jag det på ett eget initiativ. Så nu är det jätteintressant det här med musikteori. (Axel)

Denna observation om Axels positiva utveckling i musikteori överensstämmer med Greens (2008) studier som pekar på att musiker via informella lärmiljöer lär sig teori långsammare än i traditionell musikundervisning, men att teorikunskapen är mindre abstrakt till sin natur och i stället mera praktiskt tillämpningsbar och meningsfull. (Green 2008, 181–182.)

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man tänka sig att den lärande i informella lärmiljöer kan skaffa sig sådana kunskaper som förflyttar den lärande till den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978, 86), det vill säga det stadiet när den lärande är kapabel av att ta till sig och integrera ny kunskap utan handledning. Detta verkar ha skett här för Axel, då musikteorin tidigare har känts oinspirerande, men då det egna utforskandet inom informella lärmiljöer gjort honom mer mottaglig eller rent av inspirerad av den formella teoriundervisningen. Dessutom har Axel ytterligare fortsatt med teoriuppgifterna på egen hand i informell miljö och på informella plattformar på nätet. Den omfattande återkopplingen och rundgången mellan självständigt informellt lärande och formella studier verkar ha spelat en betydande roll i Axels utveckling till låtskrivare.

Även i Anttis berättelse går det att upptäcka återkoppling mellan lärmiljöer. Antti talar om att musik funnits runt omkring honom hemma via hans pappas musikintresse och genom hans systers musikhobby. Efter dessa influenser i informella lärmiljöer har Antti börjat studera kontrabas på musikinstitut vilket är en formell eller icke-formell lärmiljö eftersom studierna siktar mot nivåprov och certifikat. Trots att han tonar ner betydelsen av studierna och beskriver episoder som att inte kunna spela rätt i prima vista-testet på spelproven så studerade Antti ändå kontrabas i 6 år på musikinstitutet. Eftersom Antti inte beskriver tvång eller motvilja mot studierna kan man anta att en hel del musikalisk utveckling skett under de formella instrumentstudierna. Hur de formella instrumentstudierna har påverkat Anttis väg till låtskrivare är svårt att se exakt, men som McIntyre (2008, 46–47) konstaterat i sin etnografiska studie med låtskrivare, så är instrumentstudier och privatlektioner någonting som verkar vara gemensamt för alla låtskrivares bakgrund, även för Anttis del.

På ett allmänt plan kan det konstateras att McIntyres (2008) åtta poänger för låtskrivarnas inläring (kapitel 2.4.2) verkar styrkas även av informanterna i denna studie. Ett exempel av detta är den första poängen i McIntyres (2008) lista ”ha tillgång till någon form av träning eller utbildning i kreativt skrivande” vilket går att hitta bevis på i Anttis berättelse

om skrivarkursen i gymnasiet. Antti har gått en kurs i en formell lärmiljö, och sedan använt texten för att på egen hand skriva en låt på basis av den. Låtskrivning är en tvärkonstnärlig konstform som involverar såväl musik som kreativt skrivande. Studier inom kreativt skrivande återfinns i alla tre intervjuades berättelser i olika former av formella kurser eller informella självstudier.

Sången som Antti skrev på basis av dikten på poesikursen spelade han även på en morgonsamling i gymnasiet vilket visade sig vara ett startskott för hans artistskap. I händelseförloppet kan man se en serie samband mellan olika lärmiljöer. Först sker en insikt i formell miljö under poesikursen. Efter det sker utveckling i informell lärmiljö då Antti på egen hand skriver en melodi till texten. Sedan uppträder han i en formell lärmiljö på skolans morgonsamling varefter han blir inspirerad att skriva flera sånger och bygga upp en egen artistkarriär utanför den formella utbildningen.

Ett annat exempel på tydlig positiv återkoppling mellan lärmiljöer i Anttis berättelse kan ses i sambandet mellan teaterstudierna och låtskrivningen på egen hand. Antti kan ses ha tillämpat låtskrivningsuppgifter han lärt sig i informell miljö hemma – via Camerons (1992) bok *the Artist's way* – i en formell lärmiljö genom att välja att utföra en kurs i dokumentarisk teater som en låtskrivaruppgift.

Men sen bestämde jag att fan heller gör jag någon teatergrej, utan jag skriver en låt varje dag. Så jag började forska i saken med hjälp av dessa dokumentariska medel. Jag skrev låtar varje vardag under en månads tid (...) jag tror att det blev 15–16 låtar i slutändan. (Antti)¹⁹

I den formella teaterinstruktörsutbildningen tillämpade Antti alltså metoder från Camerons (1992) verk som han har läst och använt i informell miljö. I *The artists way* uppmuntrar Cameron till att skriva morgonsidor varje dag för att trötta ut den inre kritikern. Forskaren och musikpedagogen Sakari Antila har även i sin undervisning på Sibelius-

¹⁹ *Mut sit mä päätin että mä teen niinku, että no vitut että en mä tee mitään teatteri juttuja että mä teen biisin päivässä. Että mä näillä dokumentaarisilla apukeinoilla alan tutkimaan tämmöistä asiaa. Mä käytin niinku kuukauden ajan arkipäivät (...) mä luulen että niitä biisejä tuli loppupeleissä joku 15–16 (Antti)*

Akademien märkt att låtskrivningsuppgifter med tidspress leder till goda resultat (Antila 2013, 122).

Även i Hildas fall kan vi se kedjor av alternerande lärmiljöer i hur hon strukturerar sitt självlärande. Hilda har gått mycket formella studier i musik i sin ungdom i form av pianolektioner och via att ha gått på musikklass. På nionde klass ville Hilda ha en roll i en musikal och beslöt sig för att på egen hand skriva en sång (informellt lärande) för rollkaraktern i hopp om att bli vald, vilket hon blev och fick till slut spela rollen (formellt lärande).

Ytterligare en kedja av alternerande lärmiljöer går att se i hur Hilda beskriver att hennes musikskaparintresse väcktes. Då hon var 15 år gammal grundade hon en sångensemble tillsammans med sina klasskamrater utanför skolan (informellt lärande). Efter att ha blivit färdig från gymnasiet gav Hilda ut sin första egna låt och fick genast uppmärksamhet på radion. Inspirerad av detta, och för att stöda sitt skapande sökte Hilda till yrkeshögskolan Metropolias musikskaparlinje (*tuottaja & tekijä*) för att lära sig mer om låtskrivning (formellt lärande). Hilda berättar att yrkeshögskolans undervisning gav struktur åt arbetet och bidrog med verktyg som hon sedan kunde använda på egen hand.

Det var i alla fall ett bra startskott för processen och att man fick olika synpunkter och verktyg för uppgifter – och fokusera endast på låtskrivning.²⁰ (Hilda)

Hilda berättar att hon lärt sig mycket i informella lärmiljöer om låtskrivning genom att söka upp och stöta på videor på TikTok, Youtube och andra sociala medieplattformar. Hilda framstår som systematisk i användandet av olika metoder för att stöda låtskrivandet. Emellanåt försöker Hilda imitera sånger som hon tycker låter bra för övningens skull. Hilda har också som vana att dagligen skriva upp en observation som hon gjort under dagens lopp. Hilda samarbetar regelbundet med sin vän för att ge synpunkter på varandras låtar. Hon säger även att hon emellanåt medvetet bryter sina arbetssätt för att lära sig något nytt. En del av dessa metoder har Hilda lärt sig i informella miljöer, och en del i formella. Hilda är den av de tre intervjuade som har mest erfarenhet av formell låtskrivningsundervisning, och det verkar som att hennes bakgrund med formella studier syns

²⁰ Joo. Se oli ainakin hyvä potku sille tekemiselle ja et sai kaikenlaisia eri näkökulmia ja työkaluja tehtäviin, ja sai keskittyä vaan siihen biisintekemiseen. (Hilda)

positivt i hennes sätt att systematiskt strukturera olika övningar och samarbeten för informella självstudier.

Dessa kedjor av alternerande växelverkan mellan formella och informella lärmiljöer kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som ett sätt att utvidga den proximala utvecklingszonen så att nytt lärande kan ske i följande lärmiljö (Vygotsky 1978, 86). För att använda Axels narrativ som exempel kan till exempel en ny lärdom inom formellt lärande, som insikten att böcker om allt möjligt går att hitta på bibliotek, leda till utökat informellt lärande, till exempel att litteratur lånas för att användas i informellt lärande. Efter det kanske det informella lärandet skapar ett ökat intresse för till exempel musikteori, vilket leder till ett ökat intresse för formella studier. Vidare kan den formella teoriundervisningen bidra till nya insikter om låtskrivning då den nya kunskapen möts med informellt lärande i yrkeslivet och musikbranschen. Genom att turvis hoppa mellan informella och formella lärmiljöer verkar låtskrivarna kunna ta till sig ny kunskap och nya redskap som gör att de kan bli mottagliga för ytterligare ny information i andra lärmiljöer (se bild 3).

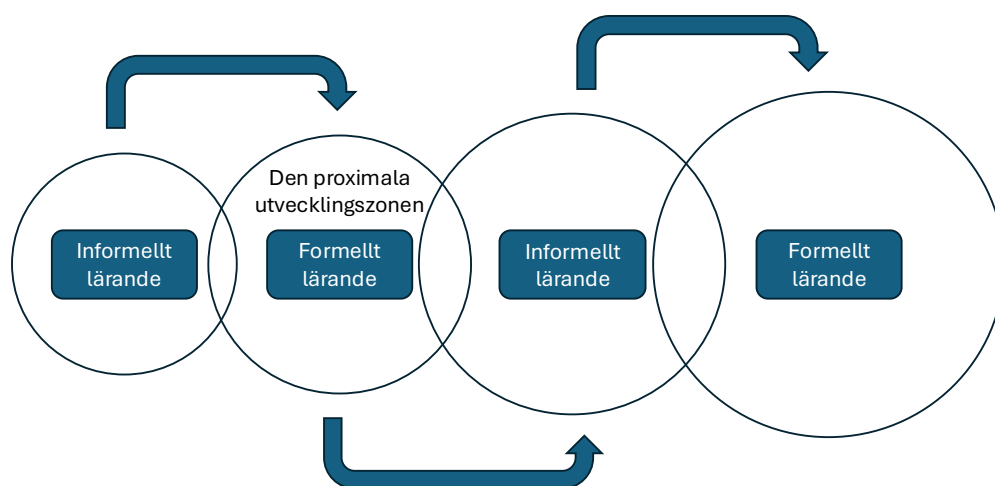


Bild 3. Kedjor av positiv växelverkan mellan lärmiljöer.

De olika lärmiljöerna kan erbjuda vitt skilda, men nyttiga synvinklar som hjälper låtskrivarna att tackla utmaningar som dyker upp på vägen. På grund av det begränsade antalet informanter och den valda metodologin går det inte att dra allmängiltiga slutsatser om denna modell, men den illustrerar fenomenet inom ramen för denna studie.

5.2 Motsättningar mellan formellt och informellt lärande

Alla tre intervjuer innehöll berättelser om olika grader av utmaningar inom formella lärmiljöer. I analysen av materialet framkom det att dessa utmaningar har använts som positiva vändpunkter och byggstenar för bildandet av den narrativa identiteten som låtskrivare i enlighet med McAdams (2013, 234) modeller. Ur materialet framkommer att en identitet som självlärd låtskrivare verkar stöda informanternas berättelser om att hitta sin egen väg. Narrativ som framhäver eget aktörskap och tonar ner hjälp från formella institutioner verkar stöda alla de intervjuades låtskrivaridentitet.

Antti är i flera uttalanden mån om att se sig som självlärd genom att framhäva att han inte fått någon undervisning i låtskrivning. Delvis kan hans svar ha påverkats av att han ställt upp för intervjun med förhandsantagandet av att vara just självlärd. När han blir tillfrågad ifall han har studerat låtskrivning någon gång svarar han snabbt och rakt att han inte har gjort det. ”Nej, absolut inte, jag förnekar!”²¹ (Antti)

Det är särskilt intressant att även Hilda, som har genomgått flera låtskrivningsutbildningar, i högre grad identifierar sig som självlärd än formellt skolad. Då hon blir tillfrågad säger hon att hon kanske identifierar sig mer som självlärd, trots att hon är medveten om att hon har mycket musikstudier bakom sig. Hilda uttrycker också en positiv attityd gentemot självlärdhet då hon talar om en gästföreläsare på Metropolias musikskaparlinje som öppnade sin föreläsning med orden: ”jag vet ingenting om någonting, men jag kan berätta hur jag har gjort saker och ting” Axel verkar inte direkt definiera sig som vare sig självlärd eller formellt skolad låtskrivare. Hilda lutar alltså mera mot att identifiera sig som självlärd låtskrivare och Antti ser sig själv som självlärd när det gäller låtskrivningskonsten.

Alla tre informanter säger sig ha haft utmaningar i den klassiska instrumentundervisningen. Antti lärde sig aldrig att läsa noter, och var totalt ointresserad av ämnet.

..jag lärde mig liksom inte dem [noter], jag lärde mig inte musikteori där [på musikinstitutet]. Det gick inte hem för mig och var extremt tråkigt.²² (Antti)

²¹ *En, en missään nimessä, kiistän!* (Antti)

²² *...mä en niinku oppinut noita [nuotteja], mä en ole oppinut musiikin teoriaa siellä [musiikkiopistolla]. Se ei mennyt mulle jakeluun oli äärettömän tylsää.* (Antti)

Antti berättar också att han inte förstår sig på att pressa fram resultat inom klassisk instrumentpedagogik, och förundrar sig över hur man får till exempel små barn att öva violin trots att det låter dåligt så länge. Hilda spelade piano när hon var liten, men upplevde inte att lektionerna var givande. Hon uppskattade inte de klassiska styckena då och hade inte motivation att öva inför lektionerna. Även Axel upplevde sina pianolektioner som oinspirerande och säger att musiken som spelades var dålig och att han hellre hade gjort andra saker.

Vi spelar piano 1–3. Så spelade man *Köp varm korv* och *Gris i Paris* och vad det nu heter, alltså helt hemska låtar som är väldigt oinspirerande. (...) det kändes bara som att det var extra skola. (Axel)

Axel tycker att han inte har rätt typs personlighet för att öva så mycket som krävs för att bli riktigt bra på ett enda instrument.

...jag kanske bara liksom inte är en sån slags mänska att vara en bra instrumentalist, det passar liksom inte lynnet eller hur man ska säga. Jag inte är en sån som orkar sitta och träna dag in och dag ut fast jag skulle ju villa vara det.

Även Hilda säger sig också vara mera av en universalist när det gäller musicerande, eller att hon inte hade ett enskilt instrument på så ”hög nivå” som krävs för att komma in på till exempel Sibelius-Akademien.

Och sen tänkte jag att jag inte skulle komma in på Sibelius-Akademien, för att jag inte hade något huvudinstrument på så hög nivå som jag tänkte att skulle krävas.²³ (Hilda)

Även Axel sökte in till Sibelius-Akademien, Metropolia och yrkeshögskolan Novia två gånger utan resultat innan han till slut kom in på Pop & Jazz Konservatoriet. Eventuellt kan tidigare utmaningar i den formella utbildningsvärlden och framgång i den informella världen ha skapat en identitet av självlärdhet och kompetens som gör att Axel ser extra skeptiskt på sina musikstudier. Å andra sidan verkar Axels kritik mot den då nygrundade linjen på Metropolia alldeles befogad.

²³ *Ja sitten mä ajattelin, että mä en pääsisi Sibelius-Akatemiaan, koska mulla ei ollut mikään pääinstrumentti niin korkealla kuin mä ajattelin, että ois pitänyt olla.* (Hilda)

...det fanns en massa väsentliga saker som kändes att okej det här är bra att lära sig, men som ändå var relativt långt borta från biffen av låtskrivning. Men sen när det började vara så långt borta att jag omöjligt kunde se vad det här ens har med låtskrivning att göra så var jag bara sådär att okej nu, 'can't do this anymore'. (Axel)

Ur Axels utsagor framkommer ett visst missnöje med den formella utbildningen, att den åtminstone under hans studietid inte speglade branschens verklighet, samt att han upplevde sig kunna lära sig mer effektivt på egen hand.

Alla tre informanter har visat olika grader av ointresse för formell musikutbildning, och alla har haft svårigheter att passa in i den formella undervisningen, speciellt den klassiska instrumentundervisningen. Ur den narrativa identitetsforskningens synvinkel kan informanternas förhållningssätt till motgångarna tolkas som en försoning (*redemption*) (McAdams 2013, 234). En försoning i en narrativ kontext är en till synes negativ motgång som sedan vänds till något positivt i den narrativa identiteten. Ett exempel från Axels berättelse är hur han omvandlar det faktum att han inte blev antagen till musikinstitutet i Kyrkslätt till en kreativ drivkraft, vilket senare ledde till att han fann alternativa sätt att uttrycka sitt musikerskap.

Sammanfattningsvis präglas alla tre intervjuade berättelser av försoning, meningsskapande och ett lyckligt slut, i enlighet med McAdams (2013) modeller för hur den narrativa identiteten konstrueras. De motgångar och utmaningar som samtliga låtskrivare konsekvent upplevt inom formella lärmiljöer har omvandlats till meningsfulla händelser, och fungerar därigenom som centrala byggstenar i deras narrativa identitet som låtskrivare. (McAdams 2013, 234.) Det verkar också som att det finns en viss positiv kredibilitetsfaktor i att identifiera sig som självlärd, snarare än formellt skolad när det gäller låtskrivning.

5.3 Vändpunkter i den narrativa identiteten

De intervjuades berättelser innehåller material som genom analys av narrativ kan tolkas ha varit olika sorts vändpunkter (se kapitel 2.3.2.) i de intervjuades liv eller åtminstone på deras väg till låtskrivare (Wieslander & Löfgren 2023). Tydliga vändpunkter i de tre berättelserna är Anttis första uppträdande med egen musik på gymnasiets morgonsamling, och Axels deltagande i ECS. I Hildas fall kan framgången med hennes första självproducerade låt som artist tolkas som en vändpunkt. Dessa tre vändpunkter har identifierats med hjälp av Wieslander och Löfgrens (2023) kriterier, det vill säga att det handlar om en relativt kort specifik händelse som går att knyta till en förändring i attityd, stress

eller välmående som avviker från den daglig variationen (Wieslander & Löfgren, 2023, 3–4). En annan sak som betonar vikten av dessa händelser i de intervjuades berättelser var att de kom upp flera gånger under intervjun i olika sammanhang. Dessa vändpunkter har jag tolkat och kodat genom McAdams (2013) narrativa identitetsteori (McAdam, 2013, 234–237).

Den vändpunkt som steg fram ur Hildas narrativ var framgången med hennes första finskspråkiga låt som hon komponerade och producerade. Inspirerad av sina vänners band beslutar Hilda att ge ut en egen låt som artist, och efter att den givits ut tas låten in på den nationella radiokanalen YleX program för ny musik, vilket kan ses vara ett av de första stegen i hennes egen artistkarriär. Ur den narrativa identitetsteorins synvinkel karakteriseras händelsen av ett starkt aktörskap från Hildas sida. Hon såg låtskrivning som ett medel att uppnå sitt mål att bli artist. Berättelser om aktörskap lägger vikt på att ha kontroll över sitt eget öde (McAdam 2013, 234). Hildas vändpunkt innehåller dessutom aspekter av samhörighet eftersom hon har inspirerats av sina gymnasiekompisars indieband (McAdam 2013, 234). Genom den sociokulturella synen på kreativitet kan detta också ses som ett exempel på hur Hildas sång skapats i växelverkan mellan individen (Hildas personliga egenskaper), domänen (kännedomen om vad som utgör en poplåt) och fältet (influenser och inspiration av vännerna, radiokanalen YleX och lyssnare). (McIntyre 2008, 47.)

Den viktigaste vändpunkten i Anttis berättelse är uppträdandet som han gör på en morgonsamling i gymnasiet då han framför sina självskrivna låtar för första gången. Berättelsen kommer upp flera gånger under intervjun, och har en tydlig narrativ struktur och kronologi i sig. Först gick Antti på en poesikurs utan tidigare erfarenhet, kursen tar en dramatisk vändning då en av eleverna ratar Anttis text, men situationen räddas av en klasskamrat som i stället berömmar texten vilket leder till att även läraren instämmer. Efter att ha byggt upp mod på kursen komponerar Antti en sång till texten och uppträder på gymnasiets morgonsamling med den och en annan låt. Uppträdandet är en succé och det utgör startskottet för Anttis band och hans kommande musikkariär.

Anttis vändpunkt innehåller flera av McAdams (2013, 234) livsberättelsekonstruktioner i form av aktörskap, samhörighet, försoning, meningsskapande och ett lyckligt slut. Berättelsens aktörskap visar sig i Anttis initiativ att gå på poesikurs och välja att uppträda på morgonsamlingen.

Det där är liksom en riktig lyckträff, på ett sätt – som jag förstår själv har åstadkommit, eftersom jag vågade ordna något sånt här som jag ville göra.²⁴ (Antti)

Andra exempel på McAdams berättelsekonstruktioner är aspekterna av samhörighet som syns i hur Anttis uppträdande mottogs med värme av de andra studerande i klassen. Antti beskriver hur stödet han fick just av sina klasskamrater i samma ålder inspirerade honom att fortsätta skriva. (McAdams 2013, 234.)

En typ av försonande händelse i berättelsen kan ses då klasskamraten på poesilektionen vänder diskussionen åt ett annat håll. Antti nämner i intervjun att redan den stunden i sig var en typ av vändpunkt, och att slutresultatet kunde ha varit att allting skulle ha blivit ogjort utan den positiva kommentaren.

Och det var liksom en riktig vändpunkt för mig. Om hen inte hade sagt det, så kanske det hade runnit ut i sanden. Men det var något i det att den där sextonåriga personen just då sade att det här var en jätteviktig upplevelse för hen, och sen gjorde jag en låt av det.²⁵ (Antti)

I ett större sammanhang har hela denna berättelse också ett lyckligt slut i och med att Antti upplever detta vara startskottet för en karriär som låtskrivare och artist. Alla kodningselementen som syns i berättelsen är positiva, och i sin helhet kan den tolkas som en viktig del av Anttis narrativ om sig själv som artist och låtskrivare.

Axels främsta vändpunkt i berättelsen är hans deltagande i ESC år 2011 då han var 19 år gammal. Utan att ha studerat musik ens på musikinstitut, och med bara några dussin färdigt skrivna sånger bakom sig söker Axel till kvalet för ESC i Finland och blir antagen, och vidare vald till Finlands representant i ESC. Axel deltar under artistnamnet Paradise Oskar med en folklig låt om en ung protagonist som vill rädda världen från ekokatastrof och undergång. Låten placerar sig dock inte så bra och hela tävlingen blir i skymundan då Finland vinner världsmästerskapet i hockey samma veckoslut. Axel märker att hans artistkarriär inte fick den väntade starten, och han beskriver situationer där människor inte

²⁴ *Että toi on, toi on ihan niinku onnenpotku, tavallaan jonka mä oon tehnyt tietekin, että mä uskalsin järkätä tällaisen niinku mä halusin tehdä.* (Antti)

²⁵ *Ja se oli semmoinen niinku mulle ihan semmoinen käänne. Jos ei olisi sanonut sitä, niin sitten mä olisin ehkä niinku että se olisi vähän niinku jäänyt. Mut se oli sit mulle semmonen että, toi kuusitoistavuotias tyyppi sanoo siinä hetkessä että tää oli mulle tosi tärkeä kokemus ja sitten mä tein siitä biisin.* (Antti)

ens märkt att han släppt ett nytt album som kommit ut kort innan tävlingen. Axel beskriver sin snabba uppgång som att den satte hans ”självförtroende på steroider”, och han beskriver det som viktigt att ha en positiv kedja av framgångar (*positive feedback loop*) för att orka hålla på med låtskrivning. Samtidigt beskriver Axel också vikten av att ha ett gott självförtroende hemifrån. Men han beskriver det också som viktigt att ha motgångar i ett tidigt skede.

Men jag tror också att det är lika viktigt att man får stryk snabbt också. Och då förhoppningsvis med så mycket kärlek som möjligt. Men just till exempel det att jag var på alla tidningars första sida och alla var sådär att joo du är megastjärna, han är med i Eurovisionen och det här är vårt stora hopp. Och sen vet du, samma dag, eller samma veckoslut som jag inte klarar mig så bra i Eurovisionen så vinner Finland hockey-VM och på måndag så har alla glömt vem jag är och sådär, efter det så talar ingen mer om hela grejen, att det är bara hockey.

Axels vändpunktsberättelse verkar först visa aspekter av kontaminering, det vill säga en scen där en positiv upplevelse blir till negativ i sin helhet till följd av en händelse (McIntyre 2013, 234). Den positiva upplevelsen med framgång i finska kvalet vattnas först ur av att resultatet och följderna av ESC inte blev som Axel hade hoppats. Men redan efter ett tag verkar Axel ha kunnat vända motgången till någonting positivt, en försoning i McIntyres (2013) bemärkelse. Den tunga motgången med krossade förväntningar om den kommande artistkarriären har Axel vänt till en lärdom om att bli flitigare på att studera och bli en bättre låtskrivare.

Det var liksom en publikröstning som fick mig att vinna. Att helt klart har jag gjort någonting rätt men tydligt så är jag inte perfekt. Nu måste jag liksom lära mig och det var då som jag hamnade i den här, okej, hur ska man skriva en hitlåt? (Axel)

Denna typs försoningsberättelser har visats ha ett samband med självrapporterat välbefinnande och generativitet, det vill säga konstruktivt agerande för framtida generationer i samhället (*generativity*) (McAdams 2013, 233). Berättelsen uppvisar dessutom aspekter av aktörskap genom att Axel själv tog initiativet att söka och skriva sången. Till slut kan man även se att berättelsen har haft en meningsskapande funktion och ett lyckligt slut med utgången att Axel blev en bättre och mer erfaren musikkapare. Händelseförloppet har lett till att han idag arbetar som professionell låtskrivare.

6 Reflektion

I detta kapitel reflekterar jag över den narrativa analysen och analysen av narrativ, och lyfter fram tankar som väckts genom arbetet. Dessutom reflekterar jag över resultatens samband med arbetets teoridel, och strävar efter att öppet rannsaka styrkorna och svagheter som kommit fram under forskningsprocessen. Till slut lägger jag fram idéer om framtida forskning.

6.1 Slutsatser

Mitt forskningssyfte var att forska i olika lärmiljöer som professionella låtskrivare har lärt sig i och hur de format deras identitet. Mina forskningsfrågor var:

- 1) I hurdana lärmiljöer har informanterna lärt sig sitt hantverk som låtskrivare?
- 2) Hur har informanternas identitet som låtskrivare formats och vilken inverkan har de olika lärmiljöerna haft i processen?

Alla tre låtskrivare hade som väntat en rik bakgrund med både formella studier inom musik, icke-formella studier i form av instrumentlektioner eller kurser, och framför allt en mångfald erfarenheter inom informella lärmiljöer. Genom att forma intervjuerna (kapitel 4) till berättelser utgående från forskningsfrågorna och med hjälp av narrativ analys fick intervjumaterialet en för berättelser mer typisk kronologisk form vilket också gjorde att de alternerande förbindelserna mellan de olika lärmiljöerna kom fram. Likaså lyfte den narrativa analysen fram vändpunkter i historierna, och synliggjorde olika scener i låtskrivarnas livsberättelser. Berättelserna stöder även syftet att läsaren ska ha en bättre helhetsuppfattning av de intervjuade för att kunna förstå analysen av narrativ som utgjorde resultaten i kapitel 5.

Kapitel 5 utgick likaså från att besvara forskningsfrågorna, och gjorde det genom att försöka hitta mönster och gemensamma narrativ i materialet. Jag har dragit paralleller mellan de tre intervjuernas större och mindre narrativ och speglat det empiriska materialet mot den teoretiska bakgrunden i form av sociokulturell teori, lärmiljöer, identitetsteori och teori om låtskrivning.

I mina resultat har jag kommit fram till att de formella och informella lärmiljöerna i informanternas berättelser ofta verkar växelverka med varandra i långa kedjor av alternerande insikter och läromoment som stöder varandra. Jag tillämpade Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen på förbindelserna mellan de olika lärmiljöerna. Alternerandet mellan kunskap skapad i formella lärmiljöer, och informella lärmiljöer verkar ha gynnat denna studies informanter i att utvecklas som låtskrivare.

Som McIntyre (2008), baserat på Csíkszentmihályis (1988) systemmodell har konstaterat så sker låtskrivares lärande inom ett system av domänen, fältet och individen. För att framgångsrik populärmusikalisk kreativitet i form av låtskrivning kan ske verkar det som att utbytet av informationen mellan fältet och domänen behöver vara stark. Inom populärmusik består fältet förutom av skivbolag och kolleger till en stor del av konsumenterna i form av lyssnarna, och lyssnarnas mottagande är avgörande för artistens eller låtens framgång. Resultaten i denna studie visar även att en stark knytning till vad som sker på lyssnarfältet, och ett aktivt och regelbundet deltagande i informella lärmiljöer verkar stöda detta. Informellt lärande, som är starkare förknippat med fältet – och formellt lärande, som bättre kan informera domänen och det praktiska hantverket – kan båda tillsammans stöda låtskrivarens kreativitet och utveckling. Den formella undervisningen, som till exempel yrkesutbildningarna för musikskapande kan också bidra med värdefulla kontakter till yrkeslivet. Dessa kontakter behöver upprätthållas i informella sammanhang, som att fortsätta jobba tillsammans på egna musikprojekt utanför skolan.

Sociokulturellt sett verkar också ett regelbundet samspel mellan informella och formella lärmiljöer vara ett bra sätt att hålla sig uppdaterad om vad som sker i samhället, och vilka som är de nyaste strömningarna inom genren. Denna aktiva triangulering mellan fältet, domänen och individen kan också vara en bidragande faktor till varför alternering mellan formella och informella miljöer verkar vara så gynnsam för utveckling inom låtskrivning, och eventuellt också andra kreativa kunskaper. Genom analysen av materialet steg också tydliga vändpunkter fram i de intervjuades berättelser. Förekomsten av liknande vändpunkter i låtskrivarnas narrativ visar på att det kan finnas ett samband med att konstruera berättelser med mycket aspekter av aktörskap, försoning och meningsskapande då låtskrivare bildar sin identitet.

Alla tre låtskrivare uttryckte att en bra startpunkt för att lära sig låtskrivning har varit att betrakta det som en enkel uppgift. Viig (2015) konstaterar också att kompetens och självförtroende är viktiga element även då man undervisar låtskrivning (Viig 2015, 235, 246–

247). Ifall läraren själv inte tror på att det är lätt att skriva låtar så kommer attityden att smitta av sig på eleverna. Problemet är att musik- och instrumentlärare – vilket även Unkari-Virtanen (2023, 503) påpekar i sin forskning – sällan själva får möjlighet att utveckla färdigheter i kreativt skapande, vilket understryker vikten av att erbjuda musiklärare av alla slag bättre utbildning inom detta område.

Mot bakgrunden av denna studie kan vissa traditionella metoder som används inom formell undervisning i musik, som till exempel notläsning och avancerade instrumentstudier, ses som otillräckliga verktyg i att uppnå framsteg i låtskrivning. En spännande iakttagelse är att alla informanter i studien har tagit instrumentlektioner men verkar känna att de inte har varit tillräckligt motiverade för att fortsätta fram till professionalitet inom ett instrument (jämför McIntyre, 2008, 47). När informanterna har börjat forma sin identitet som låtskrivare verkar själva låtskrivandet ha blivit deras huvudinstrument. Följaktligen kunde redan musikinstitutet i Finland erbjuda mer privatundervisning i låtskrivning, på samma sätt som instrumentundervisningen, för att erbjuda ändamålsenlig undervisning för elever med denna sorts intresse och benägenhet. I dagens läge måste framtida låtskrivare först lära sig ett instrument på en hög nivå för att kunna komma in på de yrkesinriktade linjerna. För att detta kunde ändras borde det också finnas tillräckligt pedagoger som kan undervisa i låtskrivning. Inom ramen för Unkari-Virtanens (2023) utbildningsprojekt visade det sig att varken deltagarna eller alla utbildningens instruktörer hade tänkt på sin egen musikaliska och pedagogiska väg ur låtskrivningssynvinkel. Under utbildningen väcktes mycket diskussion om vilken, ofta osynlig, betydelse låtskrivning och musikskapande har haft i uppbyggnaden av lärarens yrkesidentitet som musiker och pedagog. (Unkari-Virtanen 2023, 519–520.) Pedagogiken inom låtskrivning är väldigt ung, i dagens läge kan man inte studera musikpedagogik med betoning på låtskrivning till exempel på Metropolia (2025) eller Novia (2025). Jag ser ändå framtiden som ljus när det gäller låtskrivningspedagogiken. Riktningen verkar vara mot att kreativt musikskapande syns mer och mer i skolans läroplaner och på yrkesutbildningar för musik.

Denna studie visar att låtskrivaridentiteten ofta formas genom uteslutning, exempelvis genom att inte identifiera sig som instrumentalist eller formellt skolad musiker. Historiskt har man i huvudsak lärt sig låtskrivning informellt, men i takt med att yrkesutbildningar blivit vanligare uppstår frågan om en växande grupp formellt skolade låtskrivare kommer att förändra de etablerade kraven på yrket, och om en formell examen i framtiden kan komma att ses som en förutsättning eller till och med ett krav för låtskrivare och låtskrivningspedagoger.

6.2 Tillförlitlighetsgranskning

På många ställen genom detta arbete har jag öppet berättat om de metoder och val jag gjort under processen. Då studiers tillförlitlighet granskas ska man enligt Saaranen-Kauppinen och Puustniekka (2006) bland annat beakta ifall forskningens natur och forskningsämnet har påverkat de intervjuades svar. (Kauppinen & Puustniekka, 2006.) Ett tillförlitlighetsproblem jämfört med anonymiserade intervjustudier är att informanterna i denna studie deltog under eget namn, och därigenom kan ha svarat annorlunda på frågor än de hade gjort som anonyma. Från en narrativ synvinkel kan de intervjuades brist på anonymitet ha påverkat vilka händelser de lyft fram, och informanterna kan ha tonat ner eller framhävt vissa aspekter i sina svar av olika orsaker. Eftersom denna studie genomfördes med informanter som är offentliga personer kan de antas vara vana vid att svara öppet på intervjufrågor, och även deras offentliga identitet utgör i många avseenden en del av låtskrivarrollen. Samtidigt kan också den offentliga identiteten betraktas som en aspekt av varje människas liv och utgör i sig ett intressant forskningsområde. Det är därför viktigt att studien läses med förståelsen att informanterna uppträder under eget namn och studeras i egenskap av offentliga personer.

Val av intervjuade är också en sak som bör betraktas ur tillförlitlighetssynvinkel. Forskaren ställs inför ett etiskt dilemma då de intervjuade i en kvalitativ studie är handplockade liksom i denna. Frågor om vems berättelser som lyfts fram och vems röst som får höras stiger oundvikligen fram till följd av en liten mängd intervjuer (Kauppinen & Puustniekka, 2006). Även om jag har försökt beakta många olika aspekter i valet av informanter har jag genom mina beslut valt att lyfta fram vissa typer av historier. Till exempel genom att fokusera på att försöka välja intervjuade som representerar olika nivåer av utbildning, musikgenrer och kön har jag med samma valt att inte fokusera på saker som exempelvis ålder och etnicitet vilka är väldigt homogena bland de tre intervjuade.

Jag upplever att jag kan ha varit lite försiktigare med att dra negativt betonade slutsatser eftersom de intervjuade och jag är verksamma i samma bransch, och i vissa fall även vänner. Både icke-anonymiseringen och bekantskapen har påverkat och satt sin prägel på arbetet och processen. Jag har inte velat göra förhastade eller för grova antaganden på grund en hänsyn till förhållandena utanför studien. Å andra sidan har min erfarenhet och närhet till populärmusikbranschen, och de personliga förhållandena till informanterna gett mig ett större djup i förståelsen av materialet. Som Garton och Copland (2010) konstaterar

om bekantintervjuer, så finns det aspekter som kommer till, och aspekter som faller bort när forskning utförs på detta sätt. (Garton & Copland, 2010, 548.)

Detta är den första intervjustudien jag gjort, och en mer erfaren intervjuare och forskare skulle ha kunnat lägga märke till andra saker och ställa andra följdfrågor. Jag har förberett mig genom att göra en övningsintervju med en person i min nära krets, och genom att utrusta mig med anteckningar och följdfrågor. Barrett och Stauffer (2009, 22) konstaterar att forskaren bör undvika att värdera de intervjuades berättelser i en narrativ forskning (Barrett & Stauffer 2009, 22). När jag transkriberade intervjuerna, skrev narrativen och gjorde analysen var jag tvungen att påminna mig själv om mitt ansvar att låta de intervjuades berättelser tala, och att dämpa mina egna åsikter. Det narrativa forskningsperspektivet erkänner dock att narrativ forskning alltid är en tolkning av världen – en berättelse om människor, skapad av människor.

6.3 Vidare på vägen

Att skriva detta examensarbete har varit en spännande resa inom musikpedagogisk forskning. Det finns många saker som föll på sin plats och som lyckades väldigt bra i denna avhandling, och så finns det många saker jag skulle göra annorlunda i framtiden. Men ämnet kreativt skapande i musik är fortfarande någonting som fascinerar mig och som känns aktuellt, och jag förespråkar att förstoringsglasat för musikpedagogikens forskningsvärld fortsättningsvis riktas åt det här hållet.

Ett bra fortsatt ämne för forskning skulle vara att explicit studera informella lärmiljöer inom låtskrivning. Viig (2015) har efterlyst mer forskning om informella lärmiljöer utan att se det i ljuset av formell undervisning (Viig 2015, 248). Informella lärmiljöer är ett intressant ämne för fortsatt forskning eftersom det kan tänkas ligga i en död vinkel för forskare som per definition har en väldigt stark bakgrund inom formellt lärande och i formella lärmiljöer. Genom att göra forskning med en större mängd informanter kunde man bättre se hur låtskrivarens informella lärande ser ut, vilket kunde bygga vidare på McIntyres (2013) etnografiska studie. Till exempel är tidsanvändningen inom informella lärmiljöer en faktor som kommer fram i Greens (2002; 2008) studier, men inte ännu undersökts i tillräckligt stor omfattning. Till exempel märkte jag själv i ett forskningsbaserat undervisningsprojekt som jag gjorde under magisterstudierna att informellt lärande ofta

sker mycket långsammare, vilket gör det svårt att överhuvudtaget tillämpa informella lärometoder i formell undervisning som karakteriseras av tidspress och förutbestämda scheman.

Ett annat potentiellt ämne för fortsatt forskning är min hypotes om kedjor av positiv växelverkan mellan lärmiljöer (se kapitel 5.1). Modellen är skapad genom att illustrera utvecklingen av låtskrivningskunnande i alternerande formella och informella lärmiljöer i kombination med den sociokulturella teorin om den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). Denna modell är baserad på endast ett litet urval informanter, så tills vidare kan inga allmängiltiga slutsatser dras, utan resultatens generalitet kan jämföras med det av en fallstudie. Ett förslag på fortsatt forskning är att studera modellen med ett större antal informanter i en liknande studie om låtskrivning. Det skulle också vara intressant att se om modellen stämmer in på andra kreativa kunskaper.

I denna studie hade jag på grund av arbetets omfattning och ämnets bredd endast begränsad möjlighet att gå in på hurdana upplevelser informanterna hade på vuxen- och yrkesutbildningarna för kreativt musikskapande. Den riktgivande information jag fick från utbildningarna i Metropolia och på Pop & Jazz Konservatoriet pekar på att kursinnehållet inte alltid var ändamålsenligt och att det ofta inte representerade behovet på fältet. Det skulle vara nyttigt för utvecklandet av utbildningarna, och av låtskrivningspedagogiken i allmänhet, att studera hur yrkes- och vuxenutbildningarna för kreativt musikskapande i Finland fungerar i dagsläget. Forskning kunde göras både om hur eleverna upplever sina studier och om hur lärare upplever undervisandet i kreativt musikskapande.

Källor

- Ahrne, G & Svensson, P. 2015. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I verket Handbok i kvalitativa metoder. Ahrne, G & Svensson, P (red.) Stockholm: Liber. 8–16.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 2008. Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur.
- Arsca. 2025. Konstuniversitetets biblioteks söktjänst. Tillgänglig <https://uniarts.finna.fi/>
- Barrett, M. & Stauffer, S. 2009. Narrative Inquiry In Music Education: Toward Resonant Work. I verket Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (red.) Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty. Dordrecht; London: Springer. 19–29.
- Bauman, Z. 1996. From pilgrim to tourist – or a short history of identity. I verket S. Hall & P. du Gay (red.), Questions of Cultural Identity (s. 18–36). London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage. Tillgänglig <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=1474805> ,hämtad 22.7.2025
- BBC 2025. Tillgänglig <https://www.bbc.co.uk/radio2/soldonsong/songlibrary/in-depth/everybreathyoutake.shtml> ,läst 19.5.2025.
- Bell, J., & Nilsson, B. 2009. Introduktion till forskningsmetodik (4. uppdaterade uppl.) Studentlitteratur.
- Bennett, J. 2011. Collaborative Songwriting – The ontology of negotiated creativity in popular music studio practice. *Journal on the Art of Record Production*, 5, ISSN: 1754-9892
- Billett, S. 2002. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34, 1, 56–67.
- Boden, M. 2004. The creative mind: myths and mechanisms. New York: Routledge.
- Brennan, M. 2006. The rough guide to critics: musicians discuss the role of the music press. *Popular Music*, 25(2), 221–234. doi:10.1017/S0261143006000870
- Broady, D. 1987. Den dolda läroplanen (5 uppl.). Stockholm: Symposion

- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cain, T. 2001. Continuity and progression in music education. In Philpott, C., and Plummeridge, C. (red), *Issues in music teaching*. New York, NY: Routledge.
- Cameron, J., & Bryan, M. A. 1992. *The artist's way: a spiritual path to higher creativity*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Csikszentmihályi, M. 1988. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (red.), *The nature of creativity*, 325–339. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi, M. 2014. The systems model of creativity and its applications. In D. K. Simonton (red.), *The Wiley handbook of genius*. 533–545. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch25>
- Dewey, J. 2008/1938. *Experience and Education*. I verket J. A. Boydtson (red.) *The Late-Works*, Volume 13 [LW 13]. Carbondale: Southern Illinois University, 1–62.
- Erikson, E. 1958. *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. Norton.
- Erikson E. 1968. *Identity Youth and Crisis* New York: W. W. Norton & Company. Tillgänglig https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1, läst 19.5.2025.
- EU-kommissionen. 2024. *Validation of non-formal and informal learning in higher education in Europe*, European Education and Culture Executive Agency, Luxemburg
- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 2, 135–145. Tillgänglig <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Frank, A. 1995. *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics*. Chicago: University of Chicago Press

- Garton S. & Copland F. 2010. 'I like this interview; I get cakes and cats!': The effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research* 10, 5, 533–551.
- Google. 2025. Google Scholar. Tillgänglig <https://scholar.google.com/>
- Green, L. 2002. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Groce, S. 1991. On the outside looking in: Professional socialization and the process of becoming a songwriter, *Popular Music & Society*, 15:1, 33–44, DOI: 10.1080/03007769108591421
- Hall, S. 1996. Introduction: Who needs identity? I verket S. Hall & P. du Gay (red.), *Questions of cultural identity*, 1–17. Lontoo: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. I verket A. Eteläpelto & P. Tynjälä (red.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Kerronnallinen tutkimus. I verket Aaltola, J. & Valli, R. (red.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Helka. 2025. Helsingfors Universitetsbiblioteks nättjänst. Tillgänglig <https://helka.helsinki.fi/>
- HEO Kansanopisto. 2025. Utbildningsprogram för låtskrivare. <https://www.heo.fi/opin-totarjonta/musiikkiopinnot/lauluntekija/>, läst 17.5.2025.
- Hyvärinen, M. 2021. Kertomuksen tutkimus. I verket Jaana Vuori (red.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tammerfors: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>, läst 23.08.2025.

- John-Steiner, V., & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3), 191–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_4
- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. J. Vuori. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tammerfors: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Juntunen, M-L. 2011. Musik. I verket Laitinen, Sirkka, Hilmola, Antti ja Juntunen, Marja-Leena Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimisen arviointi 9. vuosiluokalla. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 36–94. Tillgänglig: http://www.oph.f/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_og_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9._vuosiluokalla.pdf, läst 20.10.2024.
- Justensen, L & Meyer, N. 2010. Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik. Lund: Studentlitteratur.
- Kallio, T. 2021. Konemuusikon informaali oppiminen: musiikkiteknologia nuorten omaehtoisena harrastuksena. Jyväskylän Yliopisto. Tillgänglig <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202106023392>, läst 15.5.2025
- Kanellopoulos, P. & Wright, R. 2012. Improvisation as an Informal Music Learning Process. I verket S. Karlsen & L. Väkevä (red.) Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 128–157.
- Konstuniversitetet. 2022. Konstuniversitetets etiska principer. Tillgänglig: <https://www.uniarts.fi/sv/allman-info/konstuniversitetets-etiska-principer/>, hämtad 5.6.2025.
- Konstuniversitetet. 2025. Sibelius-Akademin, linjen för komposition, <https://www.uniarts.fi/sv/utbildningsprogram/komposition-utbildningsprogram/>, läst 1.6.2025.
- Kuoppamäki, A., & Vilmilä, F. 2023. Young people navigating musical lives: Considering arts participation as agency in cultural authorship. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X231199965>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. 2014. Den kvalitativa forskningsintervjun (The Qualitative Research Interview). Lund: Studentlitteratur.
- Leavy, P. 2017. Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. The Guilford Press. 124–163.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. 1998. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation. Sage Publications, Inc.
- Lightfoot, H. 2020. Musiikinopettajien kokemuksia musiikin luovan tuottamisen opetuksesta. Jyväskylän Yliopisto.
- Lundmark, S. 2017. "Det gäller ju även om Benny Andersson skulle vilja söka kursen" En sociokulturell studie om hur undervisning i låtskrivande kan bedrivas på olika utbildningsnivåer. Luleå tekniska universitet.
- Lärkkulla Folkakademi. 2025. Utbildningsprogrammet songwriting. <https://www.larkkullamusic.net/songwriting>, läst 17.5.2025.
- McAdams, D. P. 1985. Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity. Homewood, IL: Dorsey Press.
- McAdams, D.P. 2011. Narrative Identity. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (red.) Handbook of Identity Theory and Research. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5
- McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A., & Bowman, P. J. 2001. When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative, and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 472–483.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. 2013. Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 3, 233–238. <http://www.jstor.org/stable/44319052>
- McIntyre, P. 2006. Paul McCartney and the creation of 'Yesterday': The systems model in operation. *Popular Music*, 25, 201–219

- McIntyre, P. 2008. CREATIVITY RESEARCH JOURNAL, 20, 1, 40–52, Creativity and Cultural Production: A Study of Contemporary Western Popular Music Songwriting.
- Montanari, L. 2023. Songs and Songwriting as Transformative Learning Experiences: Three Singer-Songwriters Reflect on Their “Soul Work”. Journal of Transformative Education, 22, 2, 201-217. <https://doi.org/10.1177/15413446231181637> (Original work published 2024)
- Nationalencyklopedin. 2025. Populärmusik. Tillgänglig [/uppslagsverk/encyklopedi/lång/popul%C3%A4rmusik](#), läst 15.9.2025.
- O’Donnell, G. 1987. Education. In: Work Out Sociology GCSE. Macmillan Work out Series. Palgrave, London. Tillgänglig https://doi.org/10.1007/978-1-349-09410-3_4
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus.
- OpenAI. 2025. [Large language model]. Tillgänglig <https://chat.openai.com/chat>
- Osaamiskeskus Kentauri. 2021. Nuorisolan järjestökentän tilannekuva 2020–2024 Osaamiskeskus Kentaurin asiantuntijakirjoituksia Helsingfors: Tekijät ja Humanistinen ammattikorkeakoulu. Tillgänglig https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2024/03/Nuorisolan-jarjestokentan-tilannekuva-2020-2024_-Osaamiskeskus-Kentaurin-asiantuntijakirjoituksia.pdf, läst 21.4.2025.
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatus 19, 1, 8–28. Tillgänglig: https://issuu.com/sibelius-akademie/docs/fme_vol19nro1_netiversio, hämtad 20.10.2024.
- Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjäyyden jäljillä: Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina.

- Pattison, P, med förord av Welch G. 2009. Writing Better Lyrics: The Essential Guide to Powerful Songwriting. Second edition. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books, an imprint of Penguin Random House LLC.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. I verket: Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (red.) Life History and Narrative. London: Falmer. 5–23.
- Polkinghorne, D. 1996. Explorations of Narrative Identity, Psychological Inquiry, 7:4, 363-367, DOI: 10.1207/s15327965pli0704_13
- Pop & Jazz Konservatoriet. 2025. Utbildningsprogram i musikproduktion. Tillgänglig <https://popjazz.fi/koulutustarjonta-musiikkiopetus/ammattillinen-koulutus-musiikkialan-perustutkinto/musiikkituotannon-ammattitutkinto/>, läst 17.5.2025.
- Rogers, A. 2014. The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning (1st ed.). Verlag Barbara Budrich. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk3bb>
- Roiha, A., & Iikkanen, P. 2022. The salience of a prior relationship between researcher and participants : Reflecting on acquaintance interviews. Research Methods in Applied Linguistics, 1, 1, Article 100003. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2021.100003>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>, läst 29.5.2025.
- Salo, H. 2006. Kahlekuningaslaji, laululyriikan käsikirja. Helsingfors: Like.
- Salokorpi, K. 2024. Artikel på Suomen Musiikintekijät nätsida. Tillgänglig <https://musiikintekijat.fi/blogi/mita-biisintekija-tienaa/>, hämtad 1.08.2024.
- Sippola, L. 2017. Tehdä maailmasta laulu. Laulaja-lauluntekijän taiteilijakuva tradition ja tekijän näkökulmasta. Helsingfors: Sibelius-Akademin vid Konstuniversitetet.
- Statistikcentralen. 2025. Tillgänglig https://stat.fi/meta/kas/form_koulutus_sv.html och https://stat.fi/meta/kas/inform_opisk_sv.html, läst 14.5.2025.

- Säljö R. 2000. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*. 9. 109-113. 10.48059/uod.v9i1.670.
- Söderling, T., Lindberg J, Klinkmann, S-E. 2019. Populärmusik. Uppslagsverket Finland-webbutgåva: www.uppslagsverket.fi. Schildts förlags Ab, 2009-2012, SFV 2012-Tillgänglig <https://www.uppslagsverket.fi/sv/view-170045-Populaermusik>, läst 11.9.2025.
- Talvitie, V. 2015. *Lauluntekeminen ja sen opettaminen : kuuden laulaja-lauluntekijän ajatuksia omasta lauluntekoprosessistaan ja lauluntekemisen opettamisesta*. Helsingfors: Sibelius-Akademin vid Konstuniversitetet. Tillgänglig <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018050923868>, hämtad 2.8.2024
- TENK, 2023. God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Tillgänglig https://tenk.fi/sites/default/files/2023-04/Forskningsetiska_delegationens_GVP-anvisning_2023.pdf, läst 3.9.2025.
- Teosto, 2025. Top 20 Future Hitmakers -kursen. <https://www.teosto.fi/musiikintekijalle/top20/>, läst 12.9.2025.
- Torvinen, J. 2005. Miksi sävellykset syntyvät? Katsaus suomalaisen säveltäjätynön lähtökohtiin vuosituhaten vaihteessa. I verket P. Hako (red.) *Säveltäjän maailmat*. Helsinki: Gaudeamus 2005.
- UNESCO. 2012. UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. Corporate author: UNESCO Institute for Lifelong Learning
- University of York. 2019. Arts and Humanities Ethics Committee. Non-anonymous interviews ethics checklist. https://www.york.ac.uk/media/hrc/hrcmediabrary/ahec/AHEC%20Non-Anonymous_Interviews_Checklist_Feb2019.docx Läst 5.9.2025.
- Unkari-Virtanen L. 2023. i verket Juntunen, M., Partti, H., & Saarikallio, S. 2023. *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Sibelius-Akademin vid Konstuniversitetet. 502–529.
- Unkari-Virtanen, L. Aalto-Urantowka, E., Ahvenjärvi, S., Ervasti, M., Hongisto, I., Nikali, E., ja Tikkanen, O. 2020. *Säveltämiskasvatusta kehittämässä*. I verket Leena Unkari-Virtanen (red.) *Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä*.

- Taito-sarja n:o 43. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 12–43. Tillgänglig <https://urn.f/URN:ISBN:978-952-328-201-8> , läst 17.5.2025.
- Unkari-Virtanen, L., Ervasti, M., Ruippo, M., & Seppänen, M. 2022. Luova musiikin tuottaminen musiikin opetuksessa ja opettajankoulutuksessa: suositus musiikkikasvattajien ja musiikkipedagogien koulutukseen.
- Utbildningsstyrelsen. 2014. Grunderna för läroplanen och den grundläggande utbildningen 2014, 423–426. Tillgänglig https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf, läst 07.04.2025.
- Utbildningsstyrelsen. 2017. Grunderna för läroplanen för den allmänna lärokursen i grundläggande konstundervisning 2017. Tillgänglig https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186927_grunderna_for_laroplanen_for_den_allmanna_larokursen_i_grundlaggande_konstun_0.pdf, läst 17.5.2025.
- Utbildningsstyrelsen. 2019. Grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Tillgänglig https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019_0.pdf, läst 17.5.2025.
- VandenBos, G. R. (red.). 2007. APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/identity>, läst 19.5.2025.
- Vignoles, V., Schwartz, S., Luyckx, K. 2011. Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (red.) Handbook of Identity Theory and Research. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Viig, T. 2015. Composition in Music Education: A Literature Review of 10 Years of Research. Nordic Research in Music Education: Yearbook, 16, 227–257.
- Vygotsky, L.S. 1994. The socialist alteration of man. In R. Van der Veer, & J. Valsiner (red.), The Vygotsky reader, 175-184. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. I verket Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS- kustannus, 93-104.
- Warner, T. 2003. Pop music - technology and creativity: Trevor horn and the digital revolution. Burlington, VT: Ashgate Publishing.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. 2017. Identity formation and agency in the diverse music classroom. I verket R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (red.), Handbook of musical identities, 493–509. Oxford: Oxford University Press.
- Wieslander, M., & Löfgren, H. 2023. Turning points as a tool in narrative research: A tentative typology as exemplified by a case on police identity. Narrative Inquiry. <https://doi.org/10.1075/ni.22021.wie>
- Williams R. 1993. Culture is ordinary, in J McIlroy and S Westwood (red) 1993 Border Country: Raymond Williams in adult education Leicester: NIACE
- Yrkesakademin i Österbotten. 2025. Utbildningsprogram för musikproduktion. <https://www.yrkesakademin.fi/utbildning/yrkesexamen/item/ye-i-musikproduktion>, läst 17.5.2025.
- Yrkeshögskolan Metropolia. 2025. Utbildningsprogram för musikskapande och produktion. <https://opinto-opas.metropolia.fi/88094/fi/29/70424/3768/2709>, läst 17.5.2025.
- Yrkeshögskolan Novia. 2025. Utbildningsprogram för musiker. <https://www.novia.fi/utbildning/utbildningsutbud/konst-och-kultur/musiker-yh>, läst 17.5.2025.

Bilaga

Intervjuguide – Låtskrivarens inlärningsmetoder

Introduktion och bakgrund

1. (Hur går det? Vad jobbar du med just nu i musikkväg?)
 1. När skrev du din första låt?
 2. När blev du intresserad av musik?
 3. Vad betyder låtskrivning för dig?
 4. Vad har varit viktiga händelser för att du började syssla med musik och skriva låtar?

Utbildning och lärande

1. Har du studerat musik på något institut eller med lärare? Ifall ja: när började du studera musik?
2. Har du gått kurser inom låtskrivning?
3. Har du haft yrkesstudier inom musik?
4. Finns det någon person som inspirerat dig till att börja skriva låtar? I familjen? Förebilder?
5. Har du använt dig av böcker eller material på internet för att lära dig om låtskrivning?
6. Har du lärt- eller lärt dig av någon som du samarbetat inom låtskrivning? Samskrivning? Mentor?

Hur man jobbar nu, framtiden

1. I vilket skede började du kalla dig för låtskrivare?
2. Hurdana färdigheter anser du att man behöver som låtskrivare?
3. Hur utvecklar du nuförtiden ditt eget låtskrivande?
4. Hur tycker du att låtskrivning borde undervisas? Borde de läras i grundskolan? Är det nyttigt?
5. Har du själv undervisat någon i låtskrivning?