



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# De har inte riktigt hittat hem

En intervjustudie om lärares erfarenheter  
av gymnasieelevers val och byten av  
musikinstrument



Adrian Magnusson  
Ämneslärarprogrammet, Musik

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGMU2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2020  
Kursansvarig institution: Högskolan för scen och musik  
Handledare: Tobias Pettersson  
Examinator: Monica Lindgren  
Rapport nr: VT20-6100-013-LGMU2A

---

Nyckelord: musikinstrument, instrumentval, instrumentbyte ramfaktorteori, genus, identitet, instrumentlärare, gymnasiet

## Abstract

Vem är det som väljer vilket musikinstrument som en person ska spela? Hur mycket bestämmer personen själv, och hur mycket bestäms av villkor i personens omgivning? Denna kvalitativa intervjustudie syftar till att undersöka instrumentlärares upplevelser och iakttagelser av vilka faktorer som påverkar gymnasieelevers val och byten av musikinstrument, och hur de påverkar undervisningssituationer. Studien baseras på transkriptioner av fem intervjuer genomförda med fem yrkesverksamma lärare i gymnasiet Instrument eller sång-kurser. Lärarna undervisar i instrumenten bas, gitarr, sång, saxofon och trummor. Studien anammar ett övergripande ramfaktorteoretiskt perspektiv för att åskådliggöra de faktorer som är närvarande. Den använder sig även av genusteori och genusvetenskapliga begrepp för att begripliggöra delar av resultatet. Resultatet visar på en mängd faktorer som påverkar undervisningssituationer genom elevers instrumentval och instrumentbyten – däribland skolans organisation, musikundervisning på högstadiet, mängden musikgymnasier i skolans närhet, olika sorters förebilder, individens identitetsutveckling samt genus och kön.

# Förord

Stort tack till Tobias Pettersson för god handledning och feedback under arbetets gång.

Tack till Erik för gott arbets- och lunchsällskap.

Och slutligen tack till Sofia för att du hela tiden har uppmuntrat mig, och samtidigt stått ut med en världsfrånvärd sambo som har gjort ett kontor av halva lägenheten och aldrig bäddar sängen.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Angående begreppet <i>instrument</i> .....	3
1.2	Syfte och frågeställningar .....	3
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
2.1	Generellt om faktorer som påverkar elevers instrumentval.....	4
2.2	Genusassociationer till musikinstrument.....	4
2.3	Orsaker bakom instrumentens genusassociationer samt hur de kan hanteras .....	5
2.4	Faktorer som variabler gentemot genus.....	8
2.4.1	Kön som variabel .....	8
2.4.2	Familj som variabel.....	8
2.4.3	Ålder som variabel .....	9
<b>3</b>	<b>Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>10</b>
3.1	Ramfaktorteori .....	10
3.2	Genus .....	11
3.3	Identitet.....	13
3.4	Relationen mellan identitet och genus .....	14
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>15</b>
4.1	Val av metod.....	15
4.2	Genomförande .....	15
4.3	Urval .....	17
4.4	Analysprocess .....	18
4.5	Tillförlitlighet .....	18
4.6	Etiska överväganden .....	19
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>21</b>
5.1	Introduktion av informanter.....	21
5.2	Skoladministrationens roll .....	22
5.3	Utbudet av musikgymnasier har ökat .....	23
5.4	Elevgrupper som oftare byter instrument .....	24
5.4.1	Upplägg av musikundervisning i högstadiets musikklasser .....	24
5.4.2	Självförtroende, gruppträck, kompetens och intresse.....	26
5.5	Förebilder, influenser och observationer .....	27
5.5.1	Observationer av närstående.....	27

5.5.2	Observationer över internet.....	28
5.5.3	Influenser från populär musik.....	29
5.6	Elevers identitetsutveckling.....	30
5.7	Genus och kön .....	32
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>35</b>
6.1	Resultatsammanfattning .....	35
6.2	Eleverna som kunder .....	36
6.3	Musikklasser och multi-instrumentalister.....	37
6.4	Förebilder och inspiration.....	38
6.5	Identitet och identitetsskapande.....	39
6.6	Försvagade genusassociationer – men inte hos sång.....	39
6.7	Slutsats.....	40
6.8	Metodreflektion .....	41
6.9	Vidare forskning.....	42
	<b>Referenser .....</b>	<b>43</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>47</b>
	Bilaga 1, Intervjuguide.....	47

# 1 Inledning

I kurserna Instrument eller Sång 1, 2 och 3 på gymnasiets estetprogram ska lärare fokusera på bland annat instrumentala färdigheter, kunskaper om musik såsom genrekännedom och begrepp, instudering av musik, instrumentets konstruktion samt arbetsmiljöaspekter i sin undervisning (Skolverket, 2010). Men högre upp i styrkedjan ställs även andra krav på undervisningen, och på skolan i stort. De citat som följer nedan står att finna i Läroplanen för gymnasieskolans första kapitel, *Skolans värdegrund och uppgifter* (Skolverket, 2011) och det sista citatet mer specifikt i Ämnets syfte i ämnet Musik (Skolverket, 2010).

*Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart...* (Skolverket, 2011, s. 1).

*Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.* (Skolverket, 2011, s. 2)

*Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende...* (Skolverket, 2011, s. 3).

*Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete.* (Skolverket, 2011, s. 4).

*Undervisningen ska ta fasta på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet.* (Skolverket, 2010, s. 1).

Det är mot bakgrund av dessa formuleringar lätt att argumentera för att eleverna och deras val och viljor alltid ska stå i centrum när undervisning bedrivs i svenska skolan. Samtidigt ska skolan arbeta för att ge eleverna den bästa tänkbara undervisningen, och den ska inte låta fördomar styra den sociala diskurs som eleverna dagligen är en del av. Skolan har här en utmaning, att låta eleverna göra så fria och självständiga val som möjligt – samtidigt som de valen inte bör underminera kvalitén på utbildningen samt att de helst inte bör vara rotade i fördomar eller sociala normer som på något sätt motverkar elevernas självständighet. En enorm utmaning i detta blir att identifiera var elevernas egna val och beteenden tar slut och var yttre social påverkan börjar.

Jag som skriver detta spelar elbas, och jag har sedan jag började spela för cirka tolv år sedan rört mig främst inom rock, jazz och popgenrerna. Jag skulle gärna vilja kunna påstå att anledningen till att jag har gjort det uteslutande är min egen fria vilja. Jag har inte någonstans på vägen känt mig tvingad att göra någonting som jag inte vill, tvärtom. Jag blev intresserad av att spela bas när jag var cirka fjorton år gammal. Innan dess hade jag spelat valthorn på kulturskolan i ett antal år och jag hade ett stort musikintresse, men den musik jag spelade på valthorn var ingenting som jag någonsin lyssnade på. Anledningen till att intresset för bas uppstod var att jag lyssnade mycket på rockmusik, och framförallt mycket på Red Hot Chili Peppers just då. Jag hänfördes enormt av Fleas basspel. Den känsla som jag fick när jag lyssnade på hans baslinjer drömde jag om att kunna sprida vidare till andra. Jag började följaktligen spela bas på kulturskolan istället för valthorn.

Senare började jag på estetprogrammet på gymnasiet, därefter blev det en jazzlinje på folkhögskola och till sist musikinstrumentutbildning med improvisationsinriktning på en musikhögskola. Nu skriver jag mitt examensarbete, bara månader ifrån att få min lärarlegitimation.

Det finns vissa saker som jag inte har poängterat i ovanstående stycke. Samtliga medlemmar i min familj har spelat musikinstrument i kulturskolan, eller kommunala musikskolan som det hette när mina föräldrar var unga. Musik var någonting som ofta fanns närvarande i hemmet under min uppväxt. Jag växte upp i en familj i medelklassen i ett område med en mängd andra medelklassfamiljer. Vi bodde i villa. Min familj hade resurser för att utan vidare kunna betala för en elbas. Min pappa har ett enormt musikintresse och har lyssnat mycket på Red Hot Chili Peppers. Det var en klasskamrat på gymnasiet som fick mig att börja spela i en jazzensemble. Jag är man. Jag vet inte om jag hade påverkats lika mycket av min pappas musiksmak om jag hade varit kvinna. Då hade det kanske varit min mammas musiksmak som jag tog efter i stället. Jag vet inte om jag hade kunnat spela så pass mycket bas som jag gjorde de första åren i mitt hem om vi hade bott i lägenhet. Jag hade kanske inte fått börja på estetprogrammet om min familj inte hade varit så pass positivt inställda till att lyssna på och utöva musik. Jag vet inte om jag någonsin hade brytt mig om att spela något annat än rockmusik om inte en vän hade gillat jazz. Jag vet inte om Flea, som är man, hade tilltalat mig lika mycket om jag själv inte varit det. Jag kommer när detta arbete är färdigställt ha spenderat åtminstone femton år inom svensk musikutbildning. De val jag gjorde i ett tidigt stadi i mitt musikaliska liv har kommit att ligga till grund för hela min professionella yrkesbana, och en stor del av min personliga identitet (Ruud, 1997). Jag vet dock inte riktigt hur fria mina val faktiskt har varit.

Det finns tidigare forskning som visar på hur olika normer begränsar elevers handlingsutrymme på olika sätt (Hallam, Rogers & Creech, 2008). Elevers instrumentval och handlingsutrymme med instrumentet kan begränsas genom exempelvis den egna familjens attityder gentemot musik, socioekonomiska situation, elevens kön och genuspåverkan, vänners inverkan, genremöjligheter hos instrumentet, förebilder, instrumentklang och instrumentstorlek. Jag medförfattade 2018 en litteraturstudie vars syfte var att fokusera på forskning om genus som begränsande faktor vid elevers instrumentval. Den fick titeln *Trummisar och tjejtrummisar* (Borgström & Magnusson, 2018). Titeln på arbetet var avsedd att spegla att de som bryter mot genusstereotypa instrumentnormer kan ha svårt att skapa sig en egen identitet som musiker – istället för exempelvis trummisar blir de av omgivningen stämplade som tjejtrummisar.

Liknande mönster syntes i en pilotstudie som jag genomförde hösten 2019. Där intervjuades fyra studenter som studerade på musikhögskola och som samtliga hade spenderat stora delar av sina liv i musikutbildning. En informant i undersökningen berättade att hen hade svårt för att lita på andras komplimanger eller kritik – på grund av att hen aldrig kände sig säker på om kritiken berörde något som hen hade gjort musikaliskt eller om det bara var för att hen hade ett kön som var normbrytande. En annan av informanterna delgav att hen, trots att hen spelat sitt instrument i över tio år, fortfarande kände sig otrygg med att låta för mycket med sitt instrument när hen är ensam i ett övningsrum – ifall någon skulle råka gå förbi utanför. Denna otrygghet beskrev informanten som att den kom från omvärldens förväntningar på hens kön och hur de förväntningarna inte stämde så bra överens med de förväntningarna som ställs på instrumentet.

De två resterande informanterna delgav båda att de var medvetna om att de valt ett huvudinstrument som normativt anses vara sammankopplat med deras kön – samt att de spelat andra instrument tidigare, men bytt ungefär vid gymnasiestarten.

Med faktorerna från den tidigare forskning som nämns ovan i åtanke gör sig svårigheten i att avgöra var elevernas egna val tar slut och var yttre påverkan börjar återigen påmind. Men hur stora effekter kan det få för undervisningssituationerna i skolan? Hur kan ”*kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter*” i musikundervisning påverkas när elever får så många intryck från faktorer som skolan inte är en del av? Hur påverkas möjligheterna för skolan att ”*stimulera självförtroende*” hos eleverna? I hur stor grad kan eleverna ”*möta respekt för sin person och sitt arbete*” och hur påverkar det deras ”*motivation och självförtroende i musikutövandet*”? I hur stor grad är instrumentvalet en möjlighet för elever att ”*få sin unika egenart*” och i hur stor grad är det ett hinder? Hur ser lärare effekterna av dessa faktorer i sina undervisningssituationer? Lektionerna i Instrument eller Sång-kurserna (Skolverket, 2011) är den arena där elevernas huvudinstrumentval kanske spelar allra störst roll. Lärarna i dessa kurser är därigenom de vars undervisning påverkas mest av instrumentnormers inverkan på eleverna. Ur det resonemanget framträder detta arbetes syfte.

## 1.1 Angående begreppet *instrument*

Namnet på *Instrument eller sång*-kurserna på gymnasiet antyder att Skolverket skiljer på sång och vad som anses vara musikinstrument. För att det inte ska råda någon förvirring angående vad jag menar när jag använder ordet *instrument* i föreliggande studie har jag valt att här tydligt definiera begreppet. När jag skriver *instrument* i detta arbete väljer jag att inkludera sång. När en distinktion mellan sång och andra instrument ändå behöver göras använder jag begreppen *sång* samt *utomkroppsliga instrument*.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka instrumentlärares erfarenheter av vilka faktorer som påverkar gymnasieelevers val och byten av musikinstrument samt hur deras val och byten påverkar undervisningssituationer. Till detta syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka faktorer som påverkar elevers musikinstrumentval kan instrumentlärare på estetprogram identifiera i sin yrkespraktik?
- Hur påverkar dessa faktorer olika undervisningssituationer?



## 2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras den tidigare forskning som ligger till grund för studien. Kapitlet består av fyra delar, där den första behandlar identifiering av olika faktorer som har påverkan på instrumentval. Majoriteten av den existerande forskningen om instrumentval har studerat genus som avgörande faktor, så i de övriga tre delarna av kapitlet fokuserar texten på just det.

### 2.1 Generellt om faktorer som påverkar elevers instrumentval

Hallam et al. (2008) genomförde en enkätstudie där populationen bestod av 150 representanter för olika musikundervisningar i England. De delade efter sitt resultat in de faktorer som påverkar ett instrumentval i tre kategorier, *individuella faktorer*, *sociala faktorer* samt *instrumentfaktorer*. Till *individuella faktorer* räknas åldern vid vilken eleven börjar spela, personliga preferenser för olika sorters ljud, genrer och fysiska interaktioner med instrument, identitetsutveckling under tonåren, vilket värde personen sätter på stereotypiskt genuskodade identiteter samt hur ihärdig eleven är. *Sociala faktorer* kan vara kulturella och religiösa faktorer, stereotypiska sociala förväntningar, professionella musiker eller lärare som förebilder, influenser från föräldrar eller syskon samt gruppträck. Slutligen definieras *instrumentfaktorer* som tillgång till lektioner på instrumentet, hur mycket instrumentet kostar, hur lätt det är att transportera, hur det ser ut, instrumentets klang och tonala omfång, instrumentets storlek, vad som krävs rent fysiskt för att spela instrumentet samt om det är ett soloinstrument eller ett ensembleinstrument.

Det mest avgörande villkoret för att en person ska börja spela ett instrument är dock att hen vet att instrumentet existerar (Hallam et al., 2008). Detta stöds även av Cantero & Jauset-Berrocal (2017), som genomfört både intervjuer och enkätundersökningar på en population av elever i tio- till tolvårsåldern. Det är först när en person har någon sorts kännedom om ett instruments existens samt känner till någon aspekt av dess egenskaper som valet att börja eller inte börja spela det instrumentet faktiskt blir möjligt. En elev som vet hur många instrument låter och ser ut, men som inte har så bred genrekunskap, kommer följaktligen basera sitt val mycket mer på klang och tonalt omfång än på genre. På så vis blir instrumentkännedom en mer övergripande faktor, som avgör vilka andra faktorer som kommer i spel.

En orsak till en elevs val av instrument som inte explicit finns med i kategoriseringarna i Hallam et al. (2008) är tillgång till musikinstrument i hemmet. Chen och Howard (2004), som undersökte musikstudenters instrumentval på universitetet genom enkäter, påpekar hur vissa börjar spela sitt instrument just för att det råkade finnas hemma, och att det då blir mer ett resultat av omständigheterna. Ibland sammanfaller detta med influenser från föräldrar, att det är ett instrument som någon av föräldrarna spelar – men inte alltid. Ibland favoriserar inte ens elever det instrument som de spelar, utan de kan mest drivas av att de tycker om musik (Chen & Howard, 2004). Instrumentet ses då mer som ett medel för deltagande än någonting som eleverna explicit föredrar.

### 2.2 Genusassociationer till musikinstrument

Majoriteten av den forskning som finns angående val av instrument undersöker hur genus påverkar elever när de gör sitt val. Många studier har genomförts specifikt med syftet att

undersöka vilka instrument som normativt anses vara kopplade till vilket kön, och resultaten har över de senaste cirka 40 åren (1978 – 2020) varit relativt koncisa (Abeles, 2009; Stronsick, Tuft, Incera & McLennan, 2018; Wrape, Dittloff & Callahan, 2014).

Ett tydligt resultat i Hallam et al. (2008) var att harpa, sång och träblåsinstrument sågs som feminina och elgitarr, bas, slagverk och brassinstrument sågs som maskulina. Abeles (2009) enkätstudie över amerikanska collegestudenters syn på genusassociationer stärkte delar av det resultatet. Bland annat ansågs slagverk och brassinstrument som typiskt maskulina instrument, typiskt feminina instrument var flöjt och fiol. Cello och saxofon återfanns dock närmare mitten (Abeles, 2009). Detta resultat var i det närmaste identiskt med den enkätstudie som också hade undersökt collegestudenter 30 år tidigare (Abeles & Porter, 1978). Den enda egentliga förändringen i förhållande till detta som kan sägas ha skett mellan åren 1978 – 2009 är att styrkan hos instrumentens genusassociationer minskat något mellan åren 1978 – 1992, enligt resultatet i Delzell och Lepplars (1992) enkätstudie som också den undersökte collegestudenters syn på genusassociationer. Två etnografiska observationsstudier – Borgström-Källén (2011) som undersökte svenska gymnasieelevers musikpraktik och Green (1997) vars population bestod av lärare och elever i England – verifierar sångens feminina associationer. Green (1997) pekar också mot piano som feminint. En förändring i genusassociationers styrka har inte påvisats sedan 1992, och det finns inget instrument vars genusassociationer säkert har förändrats (Abeles, 2009). En enkätstudie riktad mot svenska gymnasieelever har visat att genusassociationer tenderar att stärkas på gymnasiet, och att skillnaderna i könsuppdelning på olika instrument blir tydligare under gymnasietiden (Karlsson, 2002).

## 2.3 Orsaker bakom instrumentens genusassociationer samt hur de kan hanteras

Observation av förebilder, lärare eller jämnåriga kamrater är det tydligaste sättet som genusassociationer till musikinstrument sprids på (Bruce & Kemp, 1993). Bruce och Kemp (1993) undersökte hur genusassociationer hos barn mellan fem och sju år påverkades av instrumentdemonstrationer genomförda av musiker av olika kön genom en enkät som följde efter demonstrationerna. Iakttagelser under instrumentlektioner, vänner som uppträder i olika kontexter eller professionella musiker och artisters konserter är alla forum för reproduktion av normer. Internet har därigenom också visat sig vara en stor orsak till att genusassociationer sprids, som en plats för spridning av massmedia och kulturintryck (Abeles, Hafeli & Sears, 2014). Abeles et al. (2014) undersökte olika internetbloggar och plattformar för musik som exempelvis YouTube, för att kunna studera påverkan från internetforum hos unga musiker. Resultatet talar för att internet är ett medel för att söka stöd och förebilder för musikelever. Där undersöks och diskuteras också relationen mellan musikens kön och faktorer såsom genre, genusassociationer hos instrument och sexuell läggning. Internet kan sålunda vara en plats för emotionell support, inspiration och stöd för de musiker som spelar instrument med genusassociationer som bryter mot deras könsidentitet. Det går dock även att se destruktiva mönster, såsom internetmobbing och reproduktion av begränsande genusassociationer i samma forum (Abeles et al., 2014).

En annan faktor som kan ligga bakom musikinstrumentens genusassociationer är instrumentets storlek. Instrument av större storlek tenderar att rankas som mer maskulina än mindre

instrument, även då populationen inte känner till instrumenten som rankas sedan innan – detta visar en enkätstudie som för musikelever i åldrarna elva till sexton år demonstrerade instrument som inte är från västvärldens klassiska musiktradition, utan som kom från olika folkmusikkontexter världen över (Kelly & VanWeelden, 2014). Maskulina genusassociationer skapas lätt till stora instrument på grund av att det kan finnas uppfattningar hos musikelever och musiker som talar för att en person måste ha en stor kropp och stark fysik för att kunna spela dem – och större, starkare kroppar ses ofta som maskulint (Sinsabaugh, 2005). Informanterna i Sinsabaugh's (2005) intervjustudie bestod till hälften av elever som spelade ett instrument med genusassociationer som överensstämde med deras egna kön, och den andra hälften spelade instrument som inte stämde överens med deras kön. En informant i Sinsabaugh's (2005) intervjustudie påstod att flickor inte kan spela trummor på grund av att de inte är starka nog. Samma studie visar också på att feminina associationer har lätt för att skapas gentemot mindre instrument på grund av att pojkar anses sakna den fysiska fitness och de emotionella kvalitéer som krävs för att spela på dem.

Hur ett instrument låter kan också påverka dess genusassociationer. Instrumentklang är en av de oftast förekommande angivna anledningarna till elevers val av instrument överhuvudtaget, som iakttagits i både Delzell och Lepplars (1992) enkätstudie av collegestudenter och Fortney, Boyle och DeCarbos (1993) enkätstudie av musikelever i elva- till femtonårsåldern. Klangens avgörande alltså mycket, men huruvida den i sig har en koppling till genusaspekter är inte lika tydligt. Tonal register hos ett instrument är dock en faktor som i samspel med dess klang kan skapa en tydlig genusassociation, som visas i Stronsick et al. (2018) – en digital enkätstudie där kvinnliga universitetsstudenter fick ange genusassociationer till de klanger som spelades upp för dem. Ett tonalt högre register hos ett instrument ger feminina genusassociationer, och ett lägre ger maskulina. Ett instrument som dock varierar stort i klang och omfång beroende på individ är sång. I en studie om körsång noterades det att pojkarna i studiens population uppskattade en volymmässigt starkare och tonalt lägre sångröst mer än en röst som sjunger i ett högre register (Elorriaga, 2011). Det högre registret ansåg de vara feminint och barnsligt. Män sjunger oftast i ett lägre register och kvinnor i ett högre, detta beror på fysiologiska skillnader mellan könen och därav är kön och röst ofta svåra att särskilja (Green, 1997). Sångens tonala register spelar på så sätt inte in på dess genusassociationer på samma sätt som det gör för utomkroppsliga instrument.

Genusassociationer till sång går i stället att förstå lättare om blicken lyfts från den musikaliska arenan, och riktas mot hela samhället. I sin mest polariserande form anses femininitet stå för passivitet, reproduktion, omsorgsfullhet, flitighet och ordentlighet (Green, 1997). I kontrast till detta står maskulinitet för aktivitet, produktivitet, experimentlusta, kreativitet och teknologiska drag. Det maskulina anses vara närmare intelligens och förnuft, och det feminina anses vara närmare kroppen och emotioner. Mot bakgrund av det går det att förklara sångens feminina associationer. När en person sjunger använder personen kroppen, kroppen är instrumentet och källan till ljudet. Därav får sången en feminin association. När en person sjunger finns heller inga yttre tekniska faktorer närvarande som åhörare kan se. Tekniska aspekter tolkas som maskulina, och på grund av saknaden av dessa får sången inga maskulina associationer. På så sätt ges, och reproducerar, sång sina feminina genusassociationer (Green, 1997).

En tydlig faktor som kan göra det svårt för elever att bryta sig ur genuskodade musikpraktiker, som instrumentval kan vara en manifestation av, är att lärare ofta omedvetet kan förstärka koderna (Borgström-Källén, 2011). Även om lärarna i sig är kompetenta för sitt ämnesområde så är det oftast kvinnor som lär ut i sång och män som lär ut i pop/rockensemble, vilket reproducerar normerna om att kvinnor sjunger och män spelar pop/rockinstrument.

Sett till åtgärder kan det också vara svårt att komma åt könskodning av instrumentens olika ljud, deras storlek samt uppfattningar om vilka fysiska förutsättningar som krävs för att spela dem. Dessa faktorer verkar vara rotade i normer kring maskulint och feminint som inte bara existerar i musikutbildning, utan även i samhället i stort (Green, 1997; Sinsabaugh, 2005). Hur observationer påverkar musikelever går däremot att styra, eller snarare vilka observationer de har möjlighet att göra. Exempelvis kan lärare och andra personer i elevers omgivning medvetet visa upp och rekommendera musiker som bryter de typiska könsnormerna – som kan ses i Pickering och Repacholis (2001) studie av instrumentdemonstrationers inverkan på dagisbarn och nioåringar samt i Wrape et al. (2014) som genomförde en enkätstudie av elever i elva- till trettonårsåldern. Detta är ännu effektivare om musikern som visas upp eller rekommenderas är i ungefär samma ålder som eleven som väntas göra observationen. Elever tenderar att ha lättare för att relatera till personer som är lika de själva. Personer av samma kön, som är i samma ålder och som har en liknande bakgrund som eleven i fråga är mycket lättare för dem att identifiera sig med än en äldre professionell musiker med en helt annan bakgrund (Pickering & Repacholi, 2001). En kompis, en kusin eller ett syskon kan påverka en elevs upplevelse av sina egna möjligheter i högre grad än en musiker som eleven inte känner.

Demonstrationer av musikinstrument som spelas av musiker av olika kön är en metod som många studier har använt för att undersöka hur elever påverkas av andra musiker (Bruce & Kemp, 1993; MacLeod, 2009; Marshall & Shibazaki, 2012; Pickering & Repacholi, 2001; Satrom & Killian, 2011; Tarnowski, 1993). Det har visat sig vara en effektiv metod för att påverka och ifrågasätta genusassociationer. När något sådant genomförs är det dock viktigt att inte uppmuntra till skapandet av nya genusassociationer. Målet borde snarare vara att neutralisera dem, för att skapa ett öppnare och mer tillåtande klimat för instrumentvalet (Pickering & Repacholi, 2001). Även om instrumentdemonstrationer är ett effektivt sätt att gå tillväga, så blir de oftast punktinsatser vars resultat inte varar så länge (Wrape et al. 2014). Därför kan det vara av större värde att musiklärare kontinuerligt arbetar med att uppmuntra, stötta och inspirera eleverna. På så sätt går det att få ett långsiktigt resultat.

Taylor (2009) intervjuer med manliga flöjtister visar att de som bryter mot ett instruments genusassociationer, det vill säga att som kille spela ett instrument med feminina genusassociationer eller vice versa, kan komma att behandlas illa eller till och med frysas ut av jämnåriga. Detta påpekas även av Green (1997) och Wrape et al. (2014). Därav finns det ibland en rädsla för att korsa den gränsen hos elever, vilket kan hindra dem från att göra det de vill (Green, 1997). För killar verkar det i en studie av Sinsabaugh (2005) vara extra påtagbart. Den pekar också mot att tjejer som bryter genusassociationer ofta får mer logistiskt och praktiskt stöd hemifrån, killarna får i stället mer support i form av emotionellt stöd.

## 2.4 Faktorer som variabler gentemot genus

Instrumentkännedom är som redan påpekat en faktor som påverkar vilka andra saker som en person tar ställning till vid val av musikinstrument. En sådan påverkan kan även andra faktorer ha i olika situationer, och det kan vara avgörande för huruvida genusassociationer spelar roll i instrumentvalet. Det bör dock påpekas att även om en elev påverkas mindre av en genusassociation tack vare en annan faktors inverkan, så är det inte likställt med att eleven inte känner till att genusassociationen existerar (Sinsabaugh, 2005).

### 2.4.1 Kön som variabel

Det finns belägg för att tjejer oftare än killar är de som bryter mot instrumentens genusassociationer, och väljer instrument som är maskulint kodade (Abeles & Porter, 1978; Bruce & Kemp, 1993; Delzell & Leppla, 1992; Pickering & Repacholi, 2001; Sinsabaugh, 2005; Taylor, 2009; Wrape., et al. 2014). En förklaring kan vara att killar är de som ofta uppvisar genusstereotypa uppfattningar i förhållande till musikinstrument tidigast sett till ålder, i jämförelse med tjejer (Abeles, 2009; Abeles & Porter, 1978). På så sätt fungerar även ålder som en variabel (se 2.4.3. *Ålder som variabel*).

Cramer, Million och Perreault (2002), en enkätstudie om collegestudenters intryck av manliga och kvinnliga musiker, samt Sinsabaugh (2005) visar att de killar som spelar instrument som associeras med femininitet kan på grund av instrumentvalet få en lägre status. De kan ses som mindre dominant och som att de är sämre ledare. I jämförelse så kan tjejer få en högre status om de spelar ett instrument som associeras med maskulinitet. Ett krav för att det ska ske är dock att de uppvisar en stor kompetens på instrumentet (Sinsabaugh, 2005). Den status de vinner gör att de kan ses som jämlikar med killarna som spelar samma instrument – men sällan mer än så (Cramer et al., 2002). Även om killarna som spelar feminint associerade instrument kan få en lägre status så kan det finnas rum för de att, på samma sätt som tjejerna, kan återvinna status genom att uppvisa virtuositet på instrumentet (Sinsabaugh, 2005; Taylor, 2009).

Sinsabaugh (2005) visar i sin avhandling hur de tjejer som gått emot genusassociationerna vid sina instrumentval ofta känner sig stolta och unika över att spela sina instrument. I kontrast så upplever killar som gått emot genusassociationer snarare ensamhet och utsatthet. Obalansen mellan killars och tjejers rörelsefrihet gällande instrumentval kan förklaras av att tjejer inte har samma press på sig som killar att uppvisa genusstereotypa aktiviteter och beteenden (Pickering & Repacholi, 2001). En aspekt är också att fenomen och handlingar som i samhället är maskulint kodade ofta tillskrivs mer makt och högre status, och att det därav är mer accepterat att sträva efter de idealen – oavsett kön.

### 2.4.2 Familj som variabel

En faktor som kan spela in på elevens möjlighet att välja ett instrument med associationer till ett annat kön än deras egna är deras familj, och huruvida de andra familjemedlemmarna också har spelat eller spelar musik (Sinsabaugh, 2005). Det kan vara lättare för musikelever att fritt välja ett instrument utan att påverkas av genusassociationer om föräldrar eller andra familjemedlemmar

inte spelar eller har spelat musik. Och vice versa, det kan vara svårare att gå emot genusassociationer för de som växer upp i en familj där alla är musiker.

### **2.4.3 Ålder som variabel**

Ett annat tydligt exempel på hur faktorer kan samspela med varandra är som nämnts ovan genom ålder, detta visar en studie som intervjuat elever i åldrarna nio till fjorton år (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Yngre barn tenderar att influeras av sin familj i hög grad, men i tonåren har vänner och intryck från massmedia större relevans. Hur genus har en inverkan på instrumentvalet påverkas starkt av ålder. Genusassociationer befästs tidigt och påverkar elever starkare ju äldre de blir (Abeles & Porter, 1978; MacLeod, 2009; Tarnowski, 1993; Wrape et al., 2014). Exempelvis kan tioåringar uppvisa starkare associationer mellan musikinstrument och genus i jämförelse med åttaåringar (McLeod, 2009). Med det sagt så återfinns genusassociationer även hos yngre barn, det finns belegg för att barn så unga som under fyra års ålder kan visa upp genusstereotypa associationer till musikinstrument (Marshall & Shibasaki, 2012).

### 3 Teoretiskt perspektiv

Denna studie syftar till att undersöka vilka faktorer som ligger till grund för musikelevs val och byten av instrument, och vilken inverkan det får på instrumentlärares yrkespraktik. Därför introduceras ett övergripande ramteoretiskt perspektiv i detta kapitel, som används för att tolka studiens resultat. Då identitet och genus båda är relevanta faktorer som gör sig påmind i den tidigare forskningen finns även motiv bakom att behandla dessa som ramfaktorer. Därför ges även introduktioner till genus och identitet.

#### 3.1 Ramfaktorteori

Grunden till ramfaktorteori utvecklades av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren (Dahllöf, 1999). Dahllöf (1967) utvecklade på 60-talet en teori där tidsaspekten sågs som en väsentlig faktor som påverkade pedagogiskt arbete och pedagogiska processer (Dahllöf, 1999). Detta i relation till tidigare forskning som hade tagit fasta på elevgrupperingar som ramfaktor och hur de påverkade kunskapsresultat och lärarnas pedagogiska arbete. Under 70-talet utvecklades teorin vidare till att innefatta även organisatoriska ramar. Begreppet har sedermera utökats och det kan även anses ligga till grund för den svenska läroplansteori, genom att rikta blicken mot hur statens styrning av skolan påverkar möjligheterna inom utbildningen och dess resultat.

Detta arbete använder sig dock inte av läroplansteori specifikt, utan tar även fasta på andra ramfaktorer än de som uteslutande är sprungna ur statens styrning. Dahllöf (1999) beskriver flertalet omständigheter av ramkaraktär, och nämner elevgrupperingar och tid som redan beskrivits ovan. Utöver de två skriver Dahllöf (1999) även om klasstorlek, läromedel, kompetensstruktur, läroplansarbete, skolans organisation, karakteristika hos lärare och elever samt miljö som möjliga ramfaktorer som påverkar hur undervisningen gestaltar sig. Andra ramar som kan nämnas är fysiska ramar som exempelvis lokaler och deras akustik, resurser och ekonomiska ramar och sociala ramar såsom förväntningar från föräldrar och övriga samhället samt implicita sociala koder (Hanken & Johansen, 2013). I mer allmän bemärkelse kan ramfaktorer beskrivas som de ramar som har sitt ursprung utanför det specifika undervisningssammanhanget, men som definierar det utrymme som avgör vad som är eller inte är möjligt inom undervisningssammanhanget – dock aldrig så snävt så att specifika utfall kan säkerställas (Lundgren, 1999). Exempelvis kan en ramfaktor som är hämmande i en undervisningssituation vara till hjälp i en annan (Hanken & Johansen, 2013). Ur Lundgrens (1999) breda definition framstår det tydligt att ramfaktorer kan agera som ett övergripande nätverk av villkor som bestämmer begränsningar, men likväl möjligheter, för skolverksamheten.

Ramfaktorteorins relevans för den föreliggande studien måste även diskuteras utifrån de definitioner som anges i föregående stycke. Teorin fokuserar som sagt på faktorer som har sitt ursprung utanför undervisningssammanhanget och definierar möjligheter och begränsningar som uppkommer till följd av dessa faktorer. De orsaker som ligger bakom elevs instrumentval kan – som redovisas i resultatkapitlet (*se 5.Resultat*) – ha potential att skapa både möjligheter och begränsningar för en instrumentlärares undervisningspraktik. Instrumentvalet ses i denna uppsats inte i sig som en ramfaktor, men däremot kan de bakomliggande orsakerna vara det. Skolans organisation är exempelvis en relevant ram (Dahllöf, 1999), som i hög grad kan ha en inverkan på

framförallt elevers *byten* av instrument på gymnasiet. Hur skolans organisation är uppbyggd, vilken arbetsgång som gäller vid ett byte av instrument för eleverna och framförallt hur enkel eller komplicerad processen vid instrumentbyten är påverkar lärares arbete på många sätt – exempel på problem som kan uppstå är svårigheter i bedömning och betygssättning och att vissa elever inte har den grundteknik som krävs för att uppnå kursmålen.

Elevers attityder, åsikter och identitetsutveckling kan också ligga till grund för ett instrumentval och i hög grad därigenom påverka en undervisningssituation. Hanken och Johansen (2013) argumenterar dock för att sådant som kommer från eleven eller läraren själva inte kan vara ramfaktorer, utan borde ses som något annat. De föreslår istället begreppet *personramar*. Detta baseras på att även då ramar som elever eller lärare för med sig – såsom attityder och egenskaper – absolut påverkar situationen, så gör de det i så pass mycket högre grad än övriga ramfaktorer och därav kan det bli missvisande att ge dessa ramar samma kategorisering. Denna studie använder sig av bland annat identitet och genus som ramfaktorer, och det kan argumenteras för att i synnerhet identitet är en aspekt som kommer från eleven och borde därav enligt Hanken och Johansen (2013) inte ses som en ramfaktor. Detta är det dock något som det inte råder någon konsensus kring i forskarsamhället. Bristen på konsensus påpekar Hanken och Johansen (2013) själva, och den kan belysas ytterligare genom att se till ett av Dahllöfs (1999) förslag på potentiella ramfaktorer, *karakteristika hos lärare och elever*.

Jag väljer att bemöta ovanstående diskrepans i detta arbete genom att anamma ett perspektiv där en persons identitetsutveckling eller upplevelse av genus inte uteslutande kan ses som avhängiga av individen. Genom en socialkonstruktivistisk ingång (Burr, 2015; se 3.2 *Genus*) kan identitetsskapande och genusuppfattning i stället ses som sociala konstruktioner som är starkt beroende av en individs omgivning. Människor – elever likväl som lärare – är därigenom produkter av sin miljö. *Miljö* är ett av de exempel som Dahllöf (1999) ger på tänkbara ramfaktorteoretiska indelningar. Genom det här perspektivet på identitet och genus som resultat av *miljö* blir det missvisande att prata om dem som endast *personramar*. Därför behandlas de likadant som andra ramfaktorer i detta arbete.

## 3.2 Genus

För att kunna använda genus som en ramfaktor måste detta, och besläktade, begrepp definieras och beskrivas i relation till socialkonstruktivism och genusteori. Burr (2015) menar att en socialkonstruktivistisk ingång understryker att världen är socialt konstruerad och den ställer sig kritiskt mot idén om kunskap och sanning som något konstant eller objektivt. I stället skapas och upprätthålls kunskap och upplevd sanning av människor i en social process. Människor delar enligt Burr (2015) upp världen i olika kategorier ordnade efter den sanning som vi skapar. Dessa kategorier värderas och får olika betydelser för att vi ska kunna göra dem begripliga. Socialkonstruktivism framhåller att alla sätt att tolka vår omvärld är historiskt och kulturellt relativa samt att människors handlingar måste förstås mot bakgrund av deras konstruerade världsbild. Därför kan ingen kunskap eller åsikt diskuteras utan att beröra den miljö och kultur i vilken den har yttrats. För att kunna diskutera just sådana yttringar utan att anamma resonemang och antaganden sprungna ur sociala konstruktioner måste detta arbete i största möjliga mån utgå



från en anti-essentiell världsbild. Vad detta innebär är jag som författare försöker utgå från att ingenting i den sociala världen kan tillskrivas en absolut sanning när jag skriver detta (Burr, 2015).

På samma sätt som det finns olika meningar inom ramfaktorteori om vad som kan vara och inte vara en ramfaktor, så finns det något skilda uppfattningar även inom genusvetenskapen angående definitionerna av begreppen *kön* och *genus*. Uppdelningen av engelskans begrepp *sex* och *gender* dök först upp under 50-talet i psykoanalytikern Robert Strollers undersökningar (Gothlin, 1999). Han använde *sex* och *gender* för att beskriva transsexuellas upplevelse av skillnaden på deras ”sociala kön” och deras ”biologiska kön”. Under 70-talet började sedan dessa begrepp visa sig även inom kvinnoforskningen, men begreppet *gender* hade redan då fått en utökad betydelse – i stället för att endast symbolisera individens upplevelse av ”socialt kön” definierades *gender* som någonting som finns i hela samhället, en övergripande social konstruktion som delar människosamhället i två distinkta delar. På 80-talet började begreppet *genus* spridas i större grad i Sverige, dessförinnan användes engelskans *gender* eller den ovan nämnda uppdelningen ”socialt kön” i kontrast till ”biologiskt kön.” Uppdelningen av begreppen *kön* och *genus* kan övergripande ses som en förklaringsmodell för hur beteenden som uppfattas som kvinnliga eller manliga inte är beroende av individers kön, utan snarare av sociala konstruktioner (Gothlin, 1999).

Dahl (2016) förklarar kön och genus som en beskrivning av relationerna mellan maskulint och feminint, och att kön till vardags brukar innebära natur och genus kultur. I kontrast till att kön ofta ses som något man är, så är genus någonting som snarare *görs* (West & Zimmerman, 1987). En person kan agera på ett sätt som omvärlden genom sociala processer har kommit att förknippa med personer som är av det biologiskt manliga könet. I genusvetenskapliga termer *gör* då personen man, och beteendet ses av omvärlden som manligt. Då den socialkonstruktivistiska synen på kunskap är att det är något som uppstår genom en social process, ett *görande*, går det även att åskådliggöra genus som något som skapas och förändras av människor i olika sociala processer. På så sätt är genus något som kan tolkas utifrån situation och kontext, det är aldrig statistiskt (Gothlin, 1999). Dahl (2016) ser dock även könsbegreppet som föränderligt på grund av att det beskriver vilka vi är och ger våra liv en viss riktning. Hon skriver att många genusforskare menar att skillnaderna inom ett kön kan vara större än skillnaderna på maskulint och feminint.

Butler (2007) menar å andra sidan att begreppen *kön* och *genus* inte egentligen bör skiljas åt på detta sätt, grundat i att det ena inte kan existera utan det andra. Begreppen existerar i en sorts social symbios, och går därav inte egentligen att beskåda på ett rättvist sätt separerade från varandra. För denna studies syfte framstår det emellertid som rimligast att hålla fast vid tolkningen av *genus* som social konstruktion och *kön* som biologiskt kön. Anledningen till detta är att i största möjliga mån öka tydligheten i studien och att undvika missuppfattningar, då texten ibland anger individers biologiska kön och ibland behandlar genus och de olika sätt som sådana sociala konstruktioner kan gestalta sig på.

Begreppet *genusystem* bör också förklaras i denna kontext. Det introducerades i Sverige av Hirdman (1988), och bygger på Rubins (1975) *sex/gender system*. Genusystemet beskriver hur ett samhälle organiseras utifrån kön, och det vilar framförallt på två huvudprinciper. Den första principen beskriver hur genusystemet skapar en uppdelning mellan manligt och kvinnligt i samhället. Den andra beskriver en hierarki mellan de två konstruerade dikotomierna. Hierarkin

sätter maskulint över feminint, män över kvinnor. Detta gör också att maskulint kodade beteenden värderas högre än feminint kodade.

Genusteori används i denna studie som ett analysverktyg och förklaringsmodell till genuskodade associationer till musikinstrument. Genus och könstillhörighet ses som en ramfaktor som kan skapa möjligheter och begränsningar i undervisningssituationer på grund av dessa associationers effekter på elevers instrumentval.

### 3.3 Identitet

Även identitetsbegreppet i förhållande till musik behöver förtydligas för att kunna behandla det som en ramfaktor. Musik kan för många vara en tydlig identitetsmarkör, och en avgörande del av en persons identitetsutveckling (Hallam, 2017; Ruud, 1997). Musiksmak specifikt är en vanlig markör som personer använder för att identifiera sig själva eller andra med specifika sociala grupper. Ofta är nästan det viktigaste för individer att visa vad de inte identifierar sig med, och därför också vilken sorts musik de inte gillar. Vissa musikgenrer, som exempelvis punk, är inte bara just musikgenrer utan kan också utgöra subkulturer med unika stilar och uttryck bortom musiken (Bjurström & Lilliestam, 1993). När det gäller musikaliska genrer kan man tala om stilelement och stilmarkörer inom olika områden och på olika nivåer, exempelvis klingande musikaliska stilmedel, visuell framtoning, yttre attribut och estetiska och expressiva uttrycksmedel. Mer konkret kan detta innebära aspekter såsom sound och ljudbild, rörelsemönster eller utseende och kläder. I synnerhet inom populärmusik och folkmusik är klangfärger och sound viktiga stilmarkörer. Begreppet *sound* kan definieras på följande sätt:

*...den totala ljudbilden, innefattande instrumentering, spelsätt, röstklang och sångsätt, rytmmarkering, harmonisk satsfraktur, akustisk helhetsbild, instrumentens balans i förhållande till varandra osv. (Bjurström & Lilliestam, 1993, s. 217)*

Den föreliggande studien intresserar sig främst i ovanstående definition för instrumenteringsaspekten. Om en viss stil eller genre är åtråvärd för en person, så är sound och därigenom den instrumentering som krävs för det soundet en stor del av det som krävs för att manifestera den stilen. Då en person kan sträva efter att förkroppsliga en viss stil som en del av sin identitetsutveckling (Ruud, 1997), och den stilen kan kännetecknas av ett tydligt gitarrsound – då är instrumenteringen en avgörande faktor för personens markering av identitet (Bjurström & Lilliestam, 1993).

Hallam (2017) skriver om hur identitetsbegreppet *musiker* i västvärlden är synonymt med att skriva och skapa musik genom att spela något utomkroppsligt instrument eller sjunga. Begreppet kan också snävas av ytterligare genom att lägga till ord som beskriver musikerns status i termer som *professionell* eller *amatör*, eller musikerns primära genre i termer såsom *rockmusiker* eller *jazzmusiker*. Identiteten *musiker* kan även utvecklas genom att lägga till beskrivande ord som anger inom vilka kontexter personen är aktiv som musiker eller vilket instrument som personen spelar.

Hur en persons identitetsutveckling kan vara en relevant faktor för hens val av instrument visar sig genom den ovan presenterade forskningen. En person kan använda musik och musikgenrer

som identitetsmarkörer, sound som metoder för att manifesteras genren, och ett specifikt instrument för att uppnå det soundet. Ofta kan en persons klädstil och utseende också användas för att förstärka manifestationen av genren (Bjurström & Lilliestam, 1993; Hallam, 2017; Ruud, 1997).

Vidare finns det forskningsresultat som pekar på att vissa instrument uppfattas som introverta och att andra uppfattas som extroverta (Builione & Lipton, 1983). Instrument som uppfattas som introverta är bland andra träblåsinstrument och stråkinstrument, och exempel på extroverta instrument är brassinstrument och slagverk.

En persons identitetsutveckling kan mot bakgrund av ovanstående manifesteras genom hens instrumentval. Identitet används därför som en ramfaktor i föreliggande studie, då en elevs identitetsutveckling kan skapa möjligheter och begränsningar i hens instrumentval – och även möjligheter och begränsningar i undervisningssituationer.

### 3.4 Relationen mellan identitet och genus

Både identitet och genus behandlas i denna studie som sociala konstruktioner (Burr, 2015). Därför utgör de båda ramfaktorer som är konstant närvarande men som i jämförelse med andra ramfaktorer också är konstant föränderliga. Vad det innebär att göra man eller kvinna är ständigt under förändring. Termen identitetsutveckling målar upp bilden av en process, en utveckling – identitet är något som kan anses vara plastiskt och under utveckling under hela livet (Johansson, 2006). Identitet och genus samspelar också, det ena påverkar det andra (Smedler & Drake, 2006). Exempelvis kan en persons identitetsutveckling vara beroende av att hen gör man. Och möjligheten att göra kvinna kan vara fullt beroende av en annan persons identitetsutvecklingsprocess.

I denna studie kategoriseras dock allt som kan härröras från genusteori under ramfaktorn genus, med hänvisning till genusforskningens självständighet som fält. Övriga aspekter av identitetsutveckling kategoriseras in under identitet som ramfaktor.

## 4 Metod

Detta kapitel består av sex delar, och det inleds med de metodologiska avvägningar som legat till grund för valet av forskningsmetod. Därefter följer en beskrivning av metodens genomförande. Den tredje delen berör urvalet av studiens informanter. Kapitlets fjärde del beskriver analysprocessen. Slutligen behandlas studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden som gjorts i kapitlets två avslutande delar.

### 4.1 Val av metod

Denna studies syfte att undersöka lärares upplevelser, tankar och åsikter kring handlingar och handlingsmöjligheter hos sina elever, samt de eventuella sociala normer som styr eleverna, motiverar en kvalitativ ingång (Ahrne & Svensson, 2015a). Studien siktar därutöver på att åskådliggöra intentioner, känslor, maktrelationer samt fattande av beslut i relation till detta – något som kvalitativa data kan redovisa på ett tillfredsställande sätt. Den specifika metod som använts i denna studie är enskilda intervjuer (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015). Motivationen bakom detta är kvalitativa intervjuers flexibilitet och förmåga att lyfta fram fler nyanser av fenomenet som undersöks, samt deras goda möjlighet att fånga upp normer och emotioner.

### 4.2 Genomförande

För att intervjuerna skulle kunna vara tillräckligt specifika för att generera data som kunde svara på studiens forskningsfrågor, men samtidigt lämna rum för en stor flexibilitet, eftersträvades semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018). Jämförbarheten mellan informanternas svar motiverar också en semistrukturerad ingång, snarare än en ostrukturerad. Arbetet med intervjuerna startade med uppförandet av en intervjuguide (se Bilaga 1). I den skrevs frågor av relevans ned, baserade på resultat och resonemang ur den tidigare forskningen (se vidare kapitel tre). Därefter utvärderades, omarbetades, preciserades och tematiserades frågorna. Den slutliga tematiseringen resulterade i att intervjuguiden kunde delas in i ett antal olika delar med specifika fokuspunkter.

Den första delen fokuserade på frågor av introduktionskaraktär, för att inleda intervjun på ett smidigt och inbjudande sätt och för att informanterna inte skulle känna sig pressade. Sedan gick den över i en andra del där frågorna framförallt handlade om elevernas val och eventuella byten av huvudinstrument. Den tredje delen tog fasta på det specifika instrument som informanten i fråga undervisar i och knöt samman det med frågor om sociala normer och genus. Del fyra av intervjun gick sedan in på frågor om hur informanten upplever dessa normers inverkan på sina instrumentelever. Slutligen avrundas intervjun med en sammanfattande fråga där informanterna får ge sin syn på om och hur dessa olika tematiserade faktorer samverkar. Det formulerades totalt femton huvudfrågor till intervjun. Till var och en formulerades därefter ett flertal potentiella följdfrågor, som kunde ställas i relation till huvudfrågan beroende på i vilken riktning som informantens svar tog samtalet.

Motivationen bakom tematiseringen var att intervjuerna skulle få en så organisk progression som möjligt, samt att resultatet skulle bli mer lättöverskådligt och tydligt strukturerat. Det var ett medvetet val att ställa en del introduktionsfrågor i början av intervjun som inte nödvändigtvis är

helt relevanta för studiens syfte, för att få igång ett mer naturligt samtal. På samma sätt togs beslutet att ord som ”kön” eller ”genus” inte skulle nämnas i frågorna förrän en bit in i intervjun, för att informanterna inte skulle bli för styrda av frågorna och på grund av dem använda sig av vissa begrepp eller formuleringar som de möjligtvis annars inte skulle ha använt. Strävan efter det naturliga samtalet och ansträngningar till att styra informanternas svar så lite som möjligt syftar till att etablera ett jämlikt maktförhållande mellan intervjuare och informant där informanten ska få känna sig hörd snarare än förhörd (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015). På så sätt kan informantens åsikter och uppfattningar av vad som är viktigt få möjlighet att komma fram tydligare (Bryman, 2018).

Samtliga intervjuer spelades in, efter att informanterna tillfrågats och godkänt ljudinspelning. Längden på de olika intervjuerna varierade stort, den kortaste blev 33 minuter lång och den längsta blev en timma och en minut lång. Det bör påpekas att detta inte nödvändigtvis speglar mängden information som förmedlades under intervjuerna, då informanterna svarade på olika sätt. Exempelvis var det några som gärna tog många och långa exempel för att förklara och motivera sina svar, och andra som svarade väldigt kort och koncist. Alla intervjuer genererade dock en jämförbar mängd data som var studien till gagn. Genomförandet av intervjuerna varierade något från situation till situation. Några frågeformuleringar ändrades från hur de stod utskrivna i intervjuguiden. Vissa av de förutbestämda följdfrågorna ställdes vid varje intervju och någon fråga ställdes bara en gång. Anledningen till det var återigen att inte styra samtalet för mycket från intervjuarens sida. Under vissa intervjuer ställdes även följdfrågor som inte var formulerade sedan innan, till följd av någonting som informanten i fråga berörde just där och då. Förändringar som dessa är vanliga i kvalitativa intervjuer och bidrar till ökad flexibilitet samt att de gör det lättare för intervjuaren att följa de spår som informanten skapar med sina svar (Bryman, 2018).

Det var från början planerat att samtliga intervjuer skulle ske ansikte mot ansikte, med både intervjuare och informant på samma fysiska plats. Detta förändrades med kort varsel på grund av förändringar i informanternas arbetssituationer till följd av spridningen av viruset SARS-CoV-2 under våren 2020, då denna studie genomfördes. Tre av de fem planerade intervjuerna genomfördes därför via videolänk, två genom Google Meet och en genom Zoom – kommunikationsmetoden samt plattformarna för videosamtalen valdes utifrån informanternas egna önskemål. De två resterande intervjuerna genomfördes som planerat ansikte mot ansikte. Under omständigheterna genomfördes trots detta samtliga intervjuer på snarlika sätt. Ahrne & Eriksson-Zetterquist (2015) poängterar hur en intervju via videolänk kan skilja sig i jämförelse med en som genomförs under ett fysiskt möte. Dels visade sig detta under arbetet med transkriptionerna av intervjuerna. Ibland var det svårt att höra vad informanten sade på inspelningen av intervjun vilket resulterade i att vissa ord förlorades när data skulle bli empiri. Detta gjorde dock aldrig att poängen med det som sades gick förlorad, meningarna går trots bortfallet av ett specifikt ord att förstå i deras sammanhang.

En större svårighet som noterades under själva genomförandet av de initiala intervjuerna var att under videosamtal skapa en naturlig, organisk kommunikation. Jag som skriver detta och som genomförde intervjuerna upplevde att jag var mer distanserad och lätt distraherad under videosamtalen i jämförelse med de möten som skedde ansikte mot ansikte. På grund av

fördröjning av ljudet under ett videosamtal kunde samtalsformatet utvecklas till att intervjuare och informant turades om att tala inför varandra snarare än att hålla en gemensam dialog. Till följd av detta går det att argumentera för att vissa möjligheter till att utveckla intressanta sidospår missades då följdfrågor, som inte hade formulerats på förhand, inte ställdes. Detta var dock ingenting som påverkade resultatet sett till studiens huvudfokus och syfte, utan det som studien gick miste om var snarare potentiella, mindre sidospår. Problemet berörde främst de två första videointervjuerna, inför den tredje hade jag upptäckt mönstret och försökte aktivt att skapa ett ännu bättre samtal. Ingen av informanterna kontaktades på efterhand för kompletteringar av intervjuerna – detta tack vare att intervjuerna trots denna brist bedömdes ha genererat data som på ett fullgott sätt kunde ge studien svar på sina forskningsfrågor samt uppfylla dess syfte.

## 4.3 Urval

Den föreliggande studien syftar till att undersöka instrumentlärares erfarenheter från instrumentundervisning på gymnasiet, så avgränsningen "*instrumentlärare som arbetar på gymnasiet*" etablerades tidigt i urvalsprocessen. Då olika instrument kan besitta olika normer var det också önskvärt att informanterna primärt undervisar på ett antal olika instrument – och då föredragsvis åtminstone ett instrument med maskulina konnotationer, ett med feminina och ett mer neutralt. Detta för att tydligare kunna analysera eventuella skillnader i intervjuernas resultat. En population på cirka fyra-fem informanter ansågs vara lämpligt för studien med hänsyn till syfte och tidsinramning.

Med dessa premisser i beaktande tillfrågades muntligen ett antal gymnasielärare som uppfyllde kriterierna som jag som skriver detta tidigare personligen har haft kontakt med genom bland annat VFU-kurser. Studiens population består av fem yrkesverksamma lärare med mångårig yrkeserfarenhet på ett kommunalt gymnasium beläget centralt i en större stad i Sverige. De är alla instrumentlärare i Instrument eller Sång-kurserna. De instrument som de undervisar i och som därmed finns representerade i denna studie är saxofon, sång, elgitarr, trummor och bas. Informanterna kommer härnäst benämnas som saxofonläraren, sångläraren, elgitarrläraren, trummläraren och basläraren i detta arbete. Urvalet skulle kunna beskrivas som ett målstyrt urval, då populationen är baserad på studiens forskningsfrågor och syfte samt att de som ingår i populationen skiljer sig ifrån varandra genom faktorer som är relevanta för studien (Bryman, 2018). Urvalsprocessen gick problemfritt då samtliga tillfrågade var positiva till att medverka.

Motivationen bakom urvalet av instrument som inkluderades i studien var som nämndes ovan att samtliga länge har haft tydliga normativa kopplingar till kön och genus, som har varat över en längre tid (Abeles, 2009; Borgström-Källén, 2014; Green, 1996; Hallam et al., 2008). Elgitarr, trummor och bas har länge setts som maskulina (Abeles, 2009; Hallam et al., 2008) och sång som feminint (Borgström-Källén, 2014; Green, 1996; Hallam et al., 2008). Sång var av intresse även av andra anledningar. Det är ett instrument som ofta särskiljs från andra instrument – sång inkluderas exempelvis inte i studier av könskodade musikinstrument i varken Abeles (2009), Abeles & Porter (1978), Griswold & Chrobak (1981) eller Delzell & Leppla (1992). Att Skolverket har döpt kurserna som denna studies informanter lär ut i till *Instrument eller sång*, pekar mot att även de ser sång och instrument som två separata saker och därigenom mot att det existerar en diskrepans (Skolverket, 2011). Sånglärarens intervju svar kunde därför möjligtvis

vittna om upplevelser som inte syns hos de andra instrumenten. Saxofonen hamnar ofta i en neutral position i tidigare forskning (Abeles, 2009), den ses varken som specifikt maskulin eller feminin. Att instrumenten som inkluderas i studien har starka, långvariga kopplingar till maskulint, feminint och neutralt är viktigt för att på ett tydligt sätt kunna se huruvida intervjuresultaten speglar de normer som presenterats i tidigare forskning.

## 4.4 Analysprocess

Den första delen av analysprocessen var att intervjuinspelningarna transkriberades. Ahrne & Svensson (2015b) beskriver ljudinspelningar av intervjuer som en kvalitativ intervjustudies data och transkriptionerna av dessa inspelningar som det empiriska materialet. Det är framförallt det empiriska materialet som står i fokus vid resultatanalys, med andra ord så är det transkriptionerna som analyseras. Transkriptionerna skrevs ned och strukturerades med hjälp av samma temarubriker som frågorna i intervjuguiden. De lästes igenom flertalet gånger därefter, för att skapa en bekantskap med materialet. Intervjusvar som var av särskilt intresse, på så sätt att de var koncisa och berörde studiens centrala fokusområde, markerades för att under analysen snabbt kunna identifiera var i empirin de fanns och för att poängtera att deras sammanhang troligtvis var av vikt för studiens resultat.

Efter att transkriptionerna hade avslutats så skapades en övergripande resultatskiss där intervjusvaren jämfördes med varandra och kodades in i kategorier. Om en gemensam nämnares hade återkommit i flera olika intervjuer så skrevs korta citat från de intervjuerna ned, och kodades in under en sammanfattande rubrik. På så sätt kunde flera olika teman och mönster framträda ur empirin. Flertalet olika ramfaktorer kunde identifieras i informanternas svar och dessa skapade strukturen efter vilken resultatkapitlet sedan författades.

## 4.5 Tillförlitlighet

Denna studies tillförlitlighet vilar på dess transparens (Ahrne & Svensson, 2015b). Transparensen träder fram genom tydliga redogörelser för studiens val av metod, genomförande av metoden, urval av informanter, analysprocess samt dess redovisning av resultatet. Studien ställer sig kritisk både till sin metod och sitt resultat och diskuterar dess förtjänster och tillkortakommanden för att ytterligare stärka transparensen och därigenom tillförlitligheten.

Att formulera denna studies intervjufrågor på så sätt att jag som intervjuare påverkar informanternas svar så lite som möjligt är en del i ansträngningarna för att göra studiens metod och resultat så reliabelt som möjligt. Det bör dock hållas i åtanke att intervjuaren i en kvalitativ intervjusituation inte kan komma ifrån att hen är en del av den föreliggande studien, och kan därför potentiellt påverka föremålet för studien och därigenom studiens utfall (Ahrne & Svensson, 2015a).

Transkriptionerna har inkluderat all information som informanterna har gett på inspelningarna – bortsett från vissa upprepade exempel – för att möjliggöra analys av en så bred och nyanserad empiri som bara går. De delar av empirin som studien *inte* har använt sig av är därav sådant som sällats bort genom motiverad analys snarare än genom effektivisering av transkriptionerna. Studien har stävat efter en stark validitet genom att dess syfte genomgående har styrts arbetet.

Arbetet med formulering av intervjufrågor, genomförande och analys av intervjuer samt författande av resultat och diskussion har ständigt tagit sin grund i studiens syfte och frågeställningar.

Generaliserbarheten hos kvalitativ forskning tas ofta upp som en av dess stora brister (Ahrne & Svensson, 2015b). Generalisering av kvalitativa resultat är något som bör göras varligt om det ska göras överhuvudtaget. Bryman (2015) argumenterar för att det inte ska göras, och menar att generaliseringen bör gälla teori snarare än populationer – med andra ord kan en kvalitativ studies slutsats generaliseras teoretiskt men inte på så sätt att den antas vara gällande för en annan population än den undersökta. Detta stämmer såtillvida att den föreliggande studien har undersökt fem olika gymnasielärares upplevelser, och det är endast dessa upplevelser som speglas i resultatet och som denna studie kan säga någonting om. Samtliga informanter är verksamma i samma stad och på samma skola, och då antalet informanter inte är fler än fem så har inga signifikanta slutsatser till följd av geografisk spridning eller kulturella skillnader kunnat dras. Studiens storlek motiverar dess geografiska och sociokulturella begränsningar.

Med försiktighet skulle det dock kunna antas att den information som informanterna lämnar i denna studie kanske kan återfinnas hos andra gymnasielärare som verkar inom liknande sociala miljöer, det vill säga estetprogram på centralt belagda gymnasieskolor i större städer i Sverige (Ahrne & Svensson, 2015b). Gemensamma nämnare som skulle kunna identifieras mellan denna studies informanter och instrumentlärare på andra centralt belagda gymnasieskolor i större städer i Sverige är framförallt en elevgrupp med liknande sociala och socioekonomiska levnadsvillkor – och därav skulle liknande sociala normer kunna återfinnas. Detta är emellertid endast teoretiskt och bör aldrig tas för en sanning förrän en större undersökning som ställer samma fråga görs, med större geografisk spridning och en större population. Det bör hållas i åtanke att denna studie endast har undersökt lärare på *en* gymnasieskola i *en* stad i Sverige och det kan vara så att resultaten är unika för just den skolan och dessa lärare.

## 4.6 Etiska överväganden

Under genomförandet av denna studie och uppförandet av detta arbete har Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer tagits i beaktning. Dessa inkluderar fyra krav. Det första är *informationskravet* och innebär att informanterna måste informeras om studiens syfte samt villkoren för sitt deltagande i studien. *Samtyckeskravet* kräver att informanternas samtycke om att medverka i studien måste inhämtas. Informanterna har rätt att själva avgöra hur länge och på vilka villkor de medverkar i studien. De kan också när som helst avbryta sin medverkan utan några negativa följder för dem personligen. I koppling till detta får informanterna inte utsättas för några påtryckningar för att medverka eller avbryta sin medverkan i studien, samt att inga beroendeförhållanden får existera mellan informant och intervjuare. Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet*. Det innebär att all information om de medverkande samt den data som samlats in genom intervjuer måste behandlas med största konfidentialitet och förvaras så att ingen obehörig kan komma åt dem. De enskilda individer som medverkar i studien ska inte kunna identifieras. *Nyttjandekravet* är det sista av de fyra och innebär att den data som samlas in genom studien endast får användas i forskningssyften. Uppgifterna får inte användas i



kommersiellt bruk eller i andra icke-vetenskapliga ändamål, och de personuppgifter som studien har fångat upp får inte användas för att påverka de berörda individerna på något sätt.

*Informationskravet* har bemötts genom att informera informanterna om studiens syfte samt villkoren för deras medverkan muntligen innan intervjuerna har genomförts. För att *Samtyckeskravet* ska bemötas har informanternas samtycke till att medverka – efter att de blivit informerade om villkoren för deras medverkan – samlats in muntligen via ljudinspelningar. Det lades stor vikt på att förtydliga att de när som helst kunde avbryta sin medverkan om de ville och att det inte skulle få några konsekvenser för dem. All insamlad data förvarades så att endast jag som skriver detta kunde komma åt den. Informanternas namn nämns aldrig i intervjuerna, och därav återfinns de heller inte i den insamlade datan. Vid transkriptionerna anonymiserades allting som i övrigt skulle kunna identifiera informanterna – såsom namn på medarbetare, skolor, städer som de jobbar eller har jobbat i samt även övriga begrepp som på olika sätt skulle kunna identifiera specifika lärare eller vara avhängiga av diskursen på skolan i fråga. På så sätt finns det ingenting i studiens empiri som kan kopplas till enskilda individer. Intervjuerna spelades in endast efter att informanterna hade gett sitt samtycke till detta och inspelningarna raderas efter examination. Därigenom tillfredsställs *konfidentialitetskravet*. *Nyttjandekravet* tas hänsyn till genom att den information som informanterna lämnat endast nyttjas inom ramarna för denna studie.

## 5 Resultat

Resultatet redovisas i detta kapitel genom de olika ramfaktorer som har kunnat identifieras i empirin. Det består av sju delar. Främst har ramfaktorer av *miljö-, kultur- och personlighetskaraktär* identifierats, men även *organisationsaspekten* finns närvarande. Kapitlet börjar med en introduktion kring informanternas bakgrunder.

### 5.1 Introduktion av informanter

I detta avsnitt presenteras informanterna, och deras arbetslivserfarenhet beskrivs kort utifrån de svar som de har gett på fråga 1 i intervjuguiden (se Bilaga 1). Informanterna består av fyra män och en kvinna som alla är lärare i Instrument eller sång-kurserna (Skolverket, 2010).

Basläraren har jobbat som instrumentlärare i 26 år. Han har under den tiden endast jobbat inom gymnasieskolan och endast på samma skola som han nu jobbar på. Majoriteten av den tiden har han endast haft undervisning i Instrument eller sång-kurserna, och har lärt ut både på elbas och kontrabas. De senaste fem åren har han även haft kurser i musikproduktion och ensemblespel på schemat. Han handleder också elever i kursen Gymnasiearbete (Skolverket, 2019).

Sångläraren har arbetat som sånglärare i 28 år, och har jobbat inom flertalet skolformer. Hon har jobbat på gymnasiet hela sitt yrkesliv, men under den tiden har hon också varit på kulturskola och grundskola. Bortsett från sånglektioner så har hon också jobbat som lärare i ensemble, sångensembler, kör, gehörs- och musikleära samt haft pianolektioner.

Även trumläraren har erfarenhet av ett flertal olika skolformer – han har lärt ut på gymnasium, kulturskola och även några år på musikhögskola. Under de 38 år som han jobbat som trumlärare har han också haft kurser i ensemble och mer nischade slagverksensembler.

Saxofonläraren har jobbat som lärare i 20 år och har även han jobbat på gymnasiet under hela den tiden. De första tio av de 20 åren jobbade han även på kulturskola. Han lär utöver musik även ut i matematikämnet, och de kurser inom musik som han har ansvarat för under sitt arbetsliv har bortsett från Instrument eller sång varit inom ensemble. Bland annat har han haft saxofonensemble och storband.

Slutligen så har gitarrläraren, som lär ut på elgitarr, jobbat som just gitarrlärare i cirka 40 år. Även han har arbetat på gymnasiet under hela sitt yrkesliv, men har också jobbat parallellt i perioder på musikhögskola och på folkhögskola. Han har utöver gitarrlektioner arbetslivserfarenhet av ensembleundervisning och även inom kursen Gymnasiearbete.

Sammanfattningsvis är informanterna en grupp lärare med lång erfarenhet inom sina respektive instrumentkurser. De har också tillsammans erfarenhet av undervisning inom en mängd olika kurser i musikämnet, och majoriteten av dem har jobbat inom ett flertal olika skolformer. Även om denna studie främst intresserar sig för och har ställt frågor kring instrumentundervisning på gymnasiet så återfinns därför även exempel från andra kurser och skolformer i resultatet.

## 5.2 Skoladministrationens roll

Den första ramfaktorn som kan identifieras som har en inverkan på elevernas instrumentval och därigenom lärarnas yrkespraktik är en organisatorisk aspekt. Gemensamt för alla informanter är att ingen av de upplever sig ha så stort inflytande över processen vid elevernas byten av instrument. Det är rektorn som ytterst beslutar om instrumentbytet. Ingen av informanterna kan minnas att en elev någonsin har blivit nekad att byta instrument. Alla informanter berättar att de oftast har någon sorts diskussion med eleven i fråga om ett byte av instrument är på väg att ske eller har skett, men att det sällan är av avgörande karaktär. I vissa fall har informanterna inte informerats om att en elev har bytt instrument, i stället har de bara märkt att de plötsligt har en ny elev i schemat, eller att en elev inte finns där längre.

*Jag måste säga att generellt så pratar elever väldigt lite med oss lärare om att de tänker byta utan vi bara märker det på schemat att det är ändrat. Nu är vi inne på det här att jag inte ska prata om min chef... jag tycker väl att eftersom [rektorn] värnar om musiklinjens budget och om vårt elevunderlag så låter hen ofta eleverna byta mer än vad de borde. För att de inte ska byta skola eller... och det gör ju att ibland så... de har sällan en dialog med oss om det. Och det är lite synd... Så det är en nackdel med att låta de byta fritt, de skulle behöva ha den här dialogen som du pratar om. Och de borde prata med sin lärare, men jag tror de tycker att det är lite läskigt. Jag tror att eleven tror att läraren tar det personligt. Att jag skulle bli stött. Men så är det ju inte utan jag vill ju att, herregud, jag har haft så mycket elever, man vill ju hjälpa dem så att det bli så bra som möjligt. Och att de ska ha möjlighet att nå godkända betyg. – Sångläraren*

Sångläraren uttrycker en önskan om att ha en större dialog kring elevernas instrumentval, men tror att många av eleverna är rädda för att lärarna ska ta det personligt om ämnet tas upp – och det är inte ytterst läraren som eleven behöver prata med för att få sitt instrumentbyte genomfört.

*Nackdelen med de här som byter sent är att de inte har gjort "the hard work" med armar och ben. Men oftast kan de mycket musik. Så de kan komma igång med det. Men finmotoriken och noggrannbeten kommer ofta eftersläpande och kan vara svårare att få dem att göra när de tycker att de kan också. – Trummläraren*

Både trummläraren och sångläraren ställer sig kritiska mot att instrumentbytesprocessen är så pass lättvindig och upplever besluten emellanåt som förhastade. Sångläraren nämner att motivet bakom skolledningens beviljanden av elevernas instrumentbyten är att eleverna inte ska byta skola, vilket hon tycker har sin poäng, men hon ser samtidigt att det finns pedagogiska och bedömningsmässiga aspekter som blir lidande. Trummläraren menar på ett liknande sätt att vissa elever byter instrument sent i sin utbildning, vilket resulterar i att de inte har den grundteknik som krävs, och de har heller inte den tid som krävs för att öva upp den. Som ramfaktor kan detta förklaras som att skolans organisation är ramen, inom vilken instrumentbytesprocessen har sin gång. Ramen skapar möjligheter för eleverna, men också problem då lärarnas professionella åsikt marginaliseras till fördel för skolledningens vilja att blidka eleverna. Resultatet detta får för undervisningssituationerna är dels att lärarna mister möjligheten att påverka situationen på ett mer pedagogiskt sätt, och de får ett svårare bedömningsarbete då bedömningsunderlaget kan vara

bristande. Vissa elever kan sakna den kompetens som förväntas inom en viss kurs eller på en viss nivå, vilket också påverkar undervisningssituationen.

### 5.3 Utbudet av musikgymnasier har ökat

Sångläraren och gitarrläraren beskriver hur deras arbetsvillkor har förändrats på grund av att alla som numera söker till estetprogrammet också tas in. De menar att detta är något som har förändrats med tiden och att skolan förr kunde vara mer restriktiv med vilka elever som antogs till utbildningen. Grunden till detta är en ramfaktor av miljökaraktär, som uppstår genom antalet musikgymnasier i det geografiska närområdet.

*Det har förändrats för oss för att det har blivit mera jämlikt, och det finns ju många fler platser på musikgymnasium just nu är vad det gjorde förr, för 30 år sedan. 1990, då fanns det ju fortfarande väldigt få musikgymnasier...och väldigt få klasser, då hade vi fortfarande bara en klass i varje årskull, en halv klass i trean. Folk var mer drivna när de kom, de var mer färdiga på vad de skulle bli. Och nu finns det ju så många platser på musikgymnasier runt om i stan här, både på [annan skola] och [annan skola] och runt i kranskommunerna och sådär...De här riktigt drivna musikerna är ju ännu bättre idag. De har kommit ännu längre idag än vad de hade kommit för 30 år sedan. Men vi har ett bredare startfält. – Gitarrläraren*

*Förkunskaperna är generellt, och det är viktigt att komma ihåg att det är generellt, men förkunskaperna är generellt lägre. Vi har fler som...i och med att så många gymnasier startade musikprogram, sen -94 och framåt så har det förändrats ganska mycket – det har blivit fler och fler. Också fler friskolor i och med friskolereformen. Det gör också att alla kommer in, de sprids ut på fem skolor istället för på en, alla de som söker och det gör ju också att vi får in de som kanske inte har så mycket förkunskaper. Och de börjar ofta på sång, för det tror de ordnar sig ändå. Nu låter jag väldigt krass, men det är liksom...generellt. Så jag tycker att det har förändrats, det var fler som antingen hade tagit sånglektioner eller tagit lektioner på något annat instrument förr. Nu har vi en mycket större grupp med elever som egentligen aldrig har gjort annat än att ha sjungit hemma, sjungit med kompisar, sjungit i skolan kanske, men egentligen inte haft någon direkt undervisning. – Sångläraren*

Förändringen har enligt dem skett på grund av att mängden gymnasier som erbjuder ett estetprogram med musikinriktning har ökat, och att det därför finns fler utbildningsplatser på musikprogram överlag. Detta skapar en urvalsprocess vid antagningsproven som gör att fler elever kommer in på utbildningen. Därför är det inte längre bara de som har en tydlig spetskompetens som kommer in, utan även de med mindre eller ingen erfarenhet. Gitarrläraren pratar om hur det gör att det görs plats för fler personer på musikgymnasierna som aldrig annars kanske hade fått chansen att hålla på med musik. Sångläraren ser effekterna av detta främst i form av att den andel av hennes elever som har låga förkunskaper har ökat. Som påpekas nedan (se 5.4.1 *Upplägg av musikundervisning i högstadiets musikklasser*) så är de elever som har något lägre förkunskaper också en grupp som byter instrument oftare. Resultatet av denna ramfaktor blir därigenom inte bara en större variation sett till musikalisk förberedelse hos eleverna, utan det

påverkar också lärarnas arbetsvillkor på så sätt att det finns fler elever som har svårare att bestämma sig för vilket instrument de vill satsa på.

## 5.4 Elevgrupper som oftare byter instrument

Informanterna ringar in ett antal gemensamma nämnare hos elever som oftare ses byta instrument än andra. Här har två separata ramfaktorer identifierats, som båda ger upphov till processer där elever oftare byter instrument än vad informanterna upplever vara rimligt. Informanterna pratar om grupper i två olika betydelser i detta avsnitt. Dels som grupper av elever med gemensamma nämnare som oftare än andra byter instrument, men också i termer av gruppsyck – där grupp snarare får betydelsen av individens sociala sammanhang.

### 5.4.1 Upplägg av musikundervisning i högstadiets musikklaser

En aspekt som kan identifieras av flera informanter är att elever som börjar på gymnasiet och som tidigare gått i högstadiets musikklaser påverkats av hur undervisningen ser ut där. Som ramfaktor kan detta ses som att den ursprungligen kommer från en läroplan, men en som inte är gymnasiets, utan i stället grundskolans – och därigenom är detta någonting som har kommit till en institution från en annan. Eleverna i fråga har dock mest direkt påverkats av sin tidigare miljö, deras upplevelser och erfarenheter av musikundervisning innan gymnasietiden.

*Idag går ju också många musikklaser och sånt där, och de som inte är så vana vid att spela, de som inte har övat så mycket på nåt instrument – de tycker ju att de spelar lite elbas och lite trummor och lite piano, de har ju med sig det där att de kan ungefär lika mycket på... eller ja, de kan inte så mycket. Och därför kan de lika mycket på gitarr som på trummor som på bas och så valde de gitarr då. – Gitarrläraren*

*Vi har väl rätt många som kommer och som är såna där, det finns ju musikinriktningar på högstadiet, och där brukar ju undervisningen gå till så att du spelar och testar på allt möjligt. Så de har inte riktigt hittat hem... Och de vill väldigt gärna visa mycket också. Några har ju inte ens bestämt sig. – Trummläraren*

Gitarrläraren, trummläraren och basläraren upplever alla att det finns tre kategorier bland deras elever när de börjar första året på utbildningen. De kan antingen vara nybörjare, ha spelat instrumentet en längre tid eller så spelar de ett flertal instrument sedan innan. Trummläraren berättar att vissa elever har med sig en mängd olika instrument in i salen vid antagningsproven våren innan de börjar ettan, för att de inte har bestämt sig för vilket instrument de vill ha som huvudinstrument. Några vet inte ens om att de förväntas ha ett huvudinstrument. Att det är så många som spelar en mängd olika instrument menar dessa tre informanter kan vara till följd av utformningen av musikundervisning på högstadiets musikklaser där eleverna ofta får spela olika instrument och kanske vänjer sig vid att det är så musikundervisning går till. Ingen av informanterna känner till att någon av deras elever ska ha spelat ett annat specifikt instrument som huvudinstrument innan sin gymnasieutbildning, men som sagt finns det de elever som har spelat, och fortfarande spelar, många olika instrument.

*Det är väldigt få av de som har provat på många instrument som har provat blåsinstrument och stråkinstrument. De har spelat [pop/rockensemble], det är vad de har gjort. Det är keyboard, gitarr, piano, bas och trummor. Det är ju liksom det, det är inte jättemånga instrument utan de har spelat [pop/rockensemble] ...och jag kan se en nackdel med det, för att...men det kanske inte har egentligen med det att göra utan det kanske har med skolan av idag att göra, de kommer och har ganska mycket självförtroende och det är ju en bra grej. Men det är inte bra om du inte alls har kunskapen att backa upp det självförtroendet med. Det kan bli väldigt konstiga interageranden i ensembler. Och de har någon sorts övertro på att de behärskar alla de här instrumenten. För det gör de ju inte, ”jaja, men jag fixar det” fast det gör de inte. De agerar lite som att det inte finns någonting att utveckla. – Sångläraren*

En grupp som sångläraren anser tenderar att byta instrument oftare än andra är de som spelar instrument som är en del av pop- och rocktraditionen. Bas, gitarr, trummor eller keyboard – fast inte sång, påpekar hon.

*Kanske också musikundervisningen på högstadiet kanske uppmuntrar mer till att testa olika instrument, det kan nog vara så... Men det kanske är gitarrister, basister och trummisar. Jag tror inte det är så vanligt i sångfällan, där tror jag mer man håller fast vid...men det är bara vad jag tror. Men det känns mer som att de här afroinstrumenten, att man går mellan de här olika...grovt generaliserat kanske det är många som sjunger som är lite ordentliga av sig, det är ju ofta många tjejer som sjunger, jag tror det är majoriteten tjejer som gör det. Att man kanske inte vågar riktigt på samma sätt, man är kanske den här fina flickan som är skötsam och duktigt i skolan och sjunger lite fint sådär. De kanske inte riktigt vågar att ta plats. Sen är det ju också det här med sång att det har man ju på nåt sätt i sig. Ett instrument är mycket motoriskt och sådär så det kan vara svårt att kanske våga ta det steget. – Basläraren*

Basläraren säger i det närmaste samma sak som sångläraren angående vilka instrument som eleverna oftare byter mellan, och han kopplar ihop det med högstadiets musikundervisning. Både sångläraren och basläraren menar att det är afroinstrumenten gitarr, bas och trummor som det mestadels byts mellan och att sångarna är mer statiska. Varför det är så menar han beror på aspekter som är kopplade till kön och genus (se vidare 5.7 *Genus och kön*) och fysisk skillnad på sång och utomkroppsliga instrument.

Basläraren, trumläraren och gitarrläraren har alla beskrivit att många av deras elever spelar ett flertal instrument, vilket går i linje med dessa påståenden. Sångläraren menar dock att det kan bli problematiskt att dessa elever byter runt så mycket då de själva felaktigt kan nå slutsatsen att de behärskar ett instrument och sedan förhastat gå vidare till nästa. Detta kan resultera i att vissa elever har en kompetens som inte är representativ för sitt självförtroende. Bredd är bra, menar hon, men hon tycker inte riktigt att det sitter ihop med instrumentundervisningen.

## 5.4.2 Självförtroende, grupptryck, kompetens och intresse

Andra saker som kan få vissa elever att oftare byta instrument är variationer i självförtroende, inverkan från gruppen, självupplevd kompetens och hur intresserade eleverna är av musik. Samtliga dessa faktorer kan påverka eleverna till att lättare tröttna på ett instrument, eller känna sig färdiga med det, och gå vidare till något annat.

*Det finns ju de här eleverna som, jag vet inte om jag kan säga att de tillhör någon grupp, men elever som tycker det är jobbigt när de stöter på problem har en tendens att lättare byta instrument. Och så spelar de det instrumentet tills de stöter på ett problem. Och då är det inte ovanligt att den eleven byter instrument en gång till. Och kanske till och med kommer tillbaka till sax. Men jag har nog inte sett att det finns någon gemensam... jag skulle nog inte kunna placera in dem i en grupp. Kanske att de inte i grunden är så jättemusikintresserade. Det är lite roligt med musik, men kanske mera allmänt och inte vill fördjupa sig inom något. Och då kanske det inte blir så kul att ställa sig och öva långa toner och skalor och då kanske man tycker att "nä, men jag byter till något annat instrument". Och då kanske man spelar det tills man kommer till lite tonbildning eller lite teknik och då blir inte det roligt. – Saxofonläraren*

*Jag kan se "osäkra gruppen" som kanske oavsett instrument inte har jättemycket förkunskaper, inte ens kanske så mycket musikförkunskaper. Utan bara tycker väldigt mycket om musik, och det kan bli hur bra som helst om de bara "wow, här ska jobbas och övas, å vad jag vill lära mig", det blir fantastiskt. Men de som inte riktigt vågar och törs, är rädda för att synas och höras och de upptäcker att de går på ett musikprogram där det finns en massa folk som kan mycket, det är inte heller så boostande för självförtroendet. De är ju liksom en klunga, och de byter gärna instrument, de försöker liksom hitta sin väg tror jag. "Hur ska jag få ut musiken inom mig, vad ska jag hitta?" och sen blir de väl lite deppiga då för att det inte riktigt är så lätt som de tror. – Sångläraren*

De elever som har något lägre självförtroende, som inte upplever sig vara lika bra som sina klasskamrater eller som helt enkelt inte har så stort intresse av musik beskrivs som en grupp som ofta rör sig mellan olika instrument. De tenderar att byta instrument för att de känner sig osäkra i en miljö där det finns många andra elever som är väldigt duktiga eller som tar mycket plats. De försöker då skapa sig en större säkerhet i att byta till ett instrument som kan stärka deras självförtroende, som kan låta dem ta plats. Sångläraren pratar vidare om hur även elever med högt självförtroende kan byta instrument oftare.

*Men sen har vi också de som är väldigt begåvade, och som bara är ivriga på att kunna så mycket som möjligt. Den klungan finns ju också. Vi hade en elev för ett antal år sen som vi brukade...a, nästan skratta lite åt för det byttes instrument nästan hela tiden. Nästan varje termin, "men du har ju bara spelat flöjt i en termin?" "Ja, men jag kan det nu! Nu tar jag nästa" Där handlade det om...alltså, vi såg det på olika sätt, den här eleven var liksom bara intresserad av att kunna spela lite flöjt, kunna spela lite piano, kunna sjunga lite och...jag tror hen hann med sex-sju instrument på tre år alltså. – Sångläraren*

Eleverna med högre självförtroende byter instrument för att de är motiverade till att lära sig så mycket som möjligt, och de tar väldigt lätt på vad det innebär att behärska ett instrument. Bredden prioriteras framför spetskunskaper på ett enskilt instrument. Samtliga informanter berör också gruppens påverkan på individen som orsak till att en del byter instrument – vilket kan resultera i ett till byte senare då eleven inser vad hen faktiskt vill göra själv eller att eleven inte trivs med sin instrumentundervisning.

*Jag tror att det är bra att de pratar. När det kommer upp så, eller jag vet inte om det är bra att de pratar, det beror på vad de säger och om man på nåt sätt...det finns ju ett problem i att folk upplever sig som mindervärdiga, eller framförallt om man upplever att någon annan är bättre än vad man själv är, om de ser sig som bättre. Om det verkligen är sant vet jag inte. Om man pratar om det kanske det blir så. [...] Det finns ju fenomenet att man inte riktigt bittar rätt här i världen, och man lägger över det missnöjet på sig själv på andra som har bittat rätt istället för att jobba med sig själv – om man sprider det giftet, så... –*  
Gitarrläraren

*Men gör en, eller några, någonting så hänger andra på. Det där ser vi också i gymnasievalet. Ett år är det jätteinne att söka till [en annan gymnasieskola], och då får inte vi några alls. Det är också hur de väljer sina spår här, man gör ofta som kompiserna gör utan att tänka efter "vill jag göra detta själv?" –*  
Basläraren

Variationer i självförtroende, självupplevd kompetens samt bristande intresse skapar en turbulens och en process där elever ofta byter instrument utan att fästa sig vid ett specifikt. Resultatet av musikundervisningen i högstadiets musikklasser blir en prioritering av bredd snarare än djup hos eleverna, de ställs aldrig inför behovet av att välja ett huvudinstrument innan de börjar på gymnasiet. Eleverna vänjer sig vid att musikundervisning innebär att syssla med en mängd olika instrument, och det bidrar också i slutändan till ökad turbulens i elevernas instrumentbyten. Det kolliderar med hur Instrument eller Sång-kurserna är upplagda på gymnasiet – det blir svårt för gymnasielärarna i många fall att motivera eleverna att fördjupa sig på ett enskilt instrument istället för att hålla på med lite av varje, det gör det svårare för eleverna att nå de krav som ställs på dem och det blir också svårt att skapa ett gott bedömningsunderlag för lärarna.

## 5.5 Förebilder, influenser och observationer

Förebilder som helhetsfenomen ses i denna uppsats som en ramfaktor som har sitt ursprung i elevernas miljö och kultur. Genom att inspireras av olika förebilder kan eleverna styras mot att välja eller byta till ett visst instrument. I denna studie dyker några olika aspekter av detta fenomen upp.

### 5.5.1 Observationer av närstående

*Och så har jag märkt att jag har ju en stor slagverkskonsert varje vår, och efter den så får jag väldigt mycket anmälningar i både slagverksensemble och att folk frågar om de kan byta instrument. Den har blivit nån slags reklampelare, att de kommer på våra konserter. –*  
Trummläraren



Trummläraren delar upplevelsen med sångläraren av att fler elever byter *till* instrumentet än *från* det. Han tror att det dels beror på att många elever får testa på lite olika instrument på ensemblelektionerna och genom det fastnar för trummor, men framförallt att det är tack vare den ovan nämnda slagverkskonserten. Konserten ger möjlighet för eleverna att observera och inspireras av sina studiekamrater, vilket kan influera dem till att göra ett instrumentbyte.

*Föräldrar, syskon, kamrater... Så kan man ju tänka, folk som har föräldrar som, som möter någonting i hemmet har ju närmre till det. De där som är riktigt häpnadsväckande bra har ju ofta familjetradition inom musik... Kamrater...och vad kan man tänka...skola? Ungdomsgårdar? Förebilder kan man ju ändå säga. – Gitarrläraren*

Gitarrläraren nämner några fler variationer av förebilder när han svarar på vad som kan ligga bakom instrumentval, både sådana som kan komma från elevernas familjer och från deras kompisrelationer. Men han pratar också om byten av instrument, och hur ett hem och en familj där musik är väldigt närvarande också kan vara begränsande för eleven.

*En hade problem med att öva gitarr hemma eftersom både nån förälder och nåt syskon spelade gitarr. Så hon tyckte det kändes avigt att öva hemma, det blev inte... Och hon som jag tänkte på där, hon var verkligen...skulle kunna bli skitbra. Men det blev hon inte. Men när hon hittade till basen istället så fick hon ingen spärr mot att öva hemma. – Gitarrläraren*

I det gitarrläraren säger kan det anas en känsla av potential som inte fick komma fram. Eleven påverkades så mycket av sin hemmamiljö att hon inte kunde hitta någon övningsmotivation, vilket påverkade undervisningssituationerna såtillvida att eleven inte gjorde så stora framsteg. Gitarrläraren talar emellertid om bytet till bas som något positivt, då eleven hittade den övningsmotivation som tidigare saknats genom bytet. Mot bakgrund av gitarrlärarens och trummlärarens svar går det att se hur de enskilda instrumentlärares undervisningssituationer och elevunderlag i Instrument eller Sång-kurserna kan vara beroende av vilka musikaliska kontexter som ungdomar kommer i kontakt med på olika sätt i sin vardag.

## 5.5.2 Observationer över internet

Internets effekter på musikundervisning i allmänhet och musikelever i synnerhet är stor (Abeles et al., 2014). Internet är ett medel för spridning av media, information, influenser och förebilder – och är inte i sig det som påverkar elevernas instrumentval. Med det sagt så möjliggör internet en vidare spridning av dessa faktorer som inte var möjlig för 30 år sedan, så det har därav trots allt legat till grund för stora förändringar av undervisningssituationer. Dess förändringar syns på ett flertal sätt. En sak som basläraren ringar in är att influenser över internet kan vara ytterligare en anledning till att det är så många elever som vill spela ett stort antal instrument, bortsett från musikklassernas inverkan som behandlades i 5.4.1 *Upplägg av musikundervisning i högstadiets musikklasser*.

*Det kanske kan ha att göra med Spotify, det är ju mycket som är dåligt med Spotify men det är också mycket som är bra. Ungdomarna idag har ett mycket bredare genrespektrum, måste jag säga, i och med att de kan zappa så mycket mellan låtarna. Och att de kanske får upp intresset då. Och sen YouTube också förstås, idag är ju allting mycket mer tillgängligt. Men också att det kanske är en annan kultur idag, att man spelar lite av varje. Jag tycker det är väldigt roligt att det är på det sättet. – Basläraren*

Han tror att elevernas intresse för musikalisk bredd snarare än djup kan ha att göra med en ökad tillgång till olika sorters musik och musiker genom olika plattformar på internet. Även gitarrläraren nämner hur internetplattformar påverkar eleverna.

*Och sen kan jag ändå tänka att man väljer nåt där man kan identifiera sig med dem som man ser. Så om det är någon i närheten som håller på så är det inte så konstigt. Men att se på TV, det känns som att det inte är lika aktuellt längre. Å andra sidan kanske man väljer massa saker på YouTube...så är det ju också då. Nördar man ner sig...Jag kan ana en ungdoms...personlighetsbyggen. De är mycket mer inne på att "jag kollar på det här vett". Man formar sin personlighet, och allting finns på YouTube. Har man udda intressen kan man lätt ta att odla dem. På min tid fick man ta vad som fanns. – Gitarrläraren*

Han påpekar hur ungdomar idag kan styra vad de ser och hör i högre grad tack vare internetplattformar och den stora spridningen av musik som kommer med dem. Resultatet detta kan få är att elever i högre grad har influenser och ingångar till att spela sitt instrument som inte lärarna känner till jämfört med hur det var förr.

### **5.5.3 Influenser från populär musik**

För tydlighetens skull vill jag gärna påpeka att detta avsnitt inte handlar om begreppet *populärmusik*, utan snarare om musik som idag är populär. Det rör sig alltså inte om en särskrivning, utan berör hur den musik som många ungdomar kommer i kontakt med kan bli en kulturell ramfaktor på så sätt att den skapar ett specifikt klangligt ideal som kan ligga till grund för ett instrumentval.

*Många produktioner idag är ju mycket synthbas, det är inte alltid det är en dedikerad tydlig elbas. Kanske inte gitarr heller så mycket eller trummor utan det är mer prodd idag liksom, om man tittar på schlagerfestivalen till exempel, eller massa annat som släpps då, så är det ju väldigt mycket det. Basen har fått en lägre status tycker jag, om man jämför med 70,80,90-talen, då det var tydligare elbas. Ofta idag när det är elbas då så kan man höra att det är ett ganska diffust sound, soundidealet. Så att det spelar inte så stor roll vad man spelar på basen. Det tycker jag är tråkigt. Att alla kan spela bas, att det är inte så svårt va...om man tittar på vad barn lyssnar på idag. Det är mycket vad jag brukar kalla för "app-musik", du hör ju liksom inga fräcka basgroover eller fendersound utan det är ju nånting annat. – Basläraren*

Basläraren pratar här om hur han upplever att mycket musik kan vara så pass noggrant producerad att de specifika instrumenten som finns med på en inspelning inte går att urskilja

särskilt tydligt. Detta menar han skapar ett klangligt ideal som ligger till grund för att elever spelar ett specifikt instrument av andra orsaker idag jämfört med för 20–30 år sedan. Denna process har förändrat undervisningssituationen såtillvida att lärare och elever kan ha olika uppfattningar om ett instrument och vilken roll det bör ha i musiken.

## 5.6 Elevers identitetsutveckling

Hur elevers identitet har en inverkan på deras val av instrument kan visa sig på ett flertal sätt. De kan identifiera sig som musiker i allmänhet, musiker i en viss genre, eller som musiker som spelar ett specifikt instrument. Informanterna ger ett antal olika exempel på tillfällen då elever verkar ha bytt instrument till följd av att de vill manifesteras en identitet på ett tydligare sätt. Ibland är det instrumentet i sig som skapar en tryggare identitetskänsla hos eleverna, men ibland är det också ett instruments typiska kontext, status eller musikaliska roll som spelar in. Den övergripande ramfaktorn blir dock att elever stärker sin identitet genom sitt val av instrument.

*Jomen, identitet, jomen det kan det kanske vara... Om man tänker sig att "jag är nog faktiskt mer saxofonist än pianist." Jo på det sättet kan det nog vara det. Identitet kan det nog vara, men inte status. Jo, men det har jag ju faktiskt nu. Någon som har bytt, där den här eleven har kommit från piano till sax och spelar sax för att [hen] tycker det är jätteroligt. Och det kan man nog säga är en identitetsmarkör. – Saxofonläraren*

Saxofonläraren tar upp ett exempel på en elev som har bytt från piano till saxofon. Han påpekar hur det verkar viktigt för den eleven att se sig själv just som saxofonist, och hur det då kan ses som en markör av elevens identitet. Han påpekar att det inte har med instrumentets status att göra, utan att det snarare är att eleven verkar uppleva att saxofonspelet är någonting som skapar en större meningsfullhet för hen som individ.

*...där kan man känna av att det finns ett identifieringsbehov. Att de vill ha sin specifika etikett. Och inte bara "jag är sångare"... Det tror jag absolut är kopplat till trygghet. Och eftersom sångare är... jag vet inte, jag har ett intryck av att både under min egen utbildningstid och även nu med elever så har jag en känsla av att de är lite lägre stående än folk som spelar "riktiga" instrument. Och därför tror jag att det ökar behovet av att kunna liksom "jag är inte bara" utan "jag är faktiskt tenor" eller att man kan liksom vara lite mer bakom eller vad man säger. Då är det legitimt, då är man musiker, man är inte "bara" nån som sjunger utan man ÄR en sångare... – Sångläraren*

Sångläraren påpekar att det verkar vara viktigt för eleverna att profilera sig som någonting, att skapa en identitet som musiker, och hur ett instrumentval är en stor del i den profileringen. Hon nämner dock också sångens status som instrument som en påverkande faktor, och hon tycker att den är lägre för sång i jämförelse med utomkroppsliga instrument. Detta tror hon har effekten att många sångelever vill sätta ytterligare identifikationsetiketter på sig själva, för att legitimera sig själva som musiker.

*Men kanske att man är lite cool om man spelar bas, man är lite exhibitionistisk om man spelar gitarr. Så det tror jag nog. Det var någon som sa till mig att "alla spelar på samma*

*sätt som de ÄR”. Och det tycker jag stämmer väldigt bra, ja, tycker det är en väldigt intressant teori faktiskt... Men det är ju lite det där ”se mig!”, det är ofta gitarrister tror jag – ”se mig, hör mig, jag måste synas och ta plats” medan en basist är kanske är lite mer lägmäld, trygg, cool person. – Basläraren*

*...varför man blir så störd när sångare krånglar för mycket och inte ”bara” sjunger. Det ska vara så mycket sound och det ska vara så mycket...de ser ut som om de får krampaktiga anfall och armarna går som lärkevingar och jag vet inte vad de håller på med. Och varför man ofta upplever det som störande när man inte upplever det som lika störande när elgitarristens gitarr nästan lämnar hens famn. – Sångläraren*

Basläraren menar också att elevernas instrumentval kan vara en identitetsmarkör. Han pratar om hur elever och musiker kan söka sig till instrument som en förlängning av deras identitet och personlighet. Han ger exempel på det kan anses vara coolt att spela bas, och något mer exhibitionistiskt att spela gitarr. Sångläraren pratar i relation till detta om hur vissa ageranden är mer accepterade hos vissa instrument, hon påstår att sångare inte kan vara lika extroverta som elgitarrister på grund av sångens emotionella och kroppsliga närhet.

*Det är som att jag antar det...fast det kanske inte är instrumentet, det kanske är mer världen de håller på i med det här instrumentet. Att de kanske snarare är jazzmusiker eller rockmusiker eller sådär...snarare än att de är gitarrister kanske – Gitarrläraren*

*Ja, när jag svarade först så tänker jag på en som varit lite tillbakalutad och lite soft och från att ha spelat akustisk gitarr så hittade han elgitarren. Det var ju inte ett jättestort byte men det var ju det här lite rockigare. Han kände att det här passar min känsla av mig bättre och utseende och annat följde med då. Och han tog mer plats och jag upplevde honom som mer trygg i klassammanhang då, i skolan i alla fall. – Trummläraren*

*Men man ser ju ofta saxofon som ett soloinstrument. – Saxofonläraren*

Gitarrläraren tycker att instrumentet i sig inte är en direkt identitetsmarkör, utan snarare det som eleverna gör med instrumentet och vilken kontext de rör sig inom. Han tycker att jazzmusiker eller rockmusiker kan vara tydligare identitetsmarkörer än själva instrumentet som eleven spelar. Däremot, påpekar han, så kan ett byte av instrument vara ett steg mot att bli just jazzmusiker eller rockmusiker, på grund av att det finns vissa instrument som passar bättre i vissa genrer eller kontexter. Trummläraren säger likt basläraren att instrumentvalet i sig kan vara en identitetsmarkör, men han beskriver också hur en elev bytt från akustisk gitarr till elgitarr och hur det instrumentet var lite rockigare. Eleven började därefter klä sig mer rockigt och detta ledde även till att eleven blev mer trygg i sig själv i gruppssammanhang. Trummlärarens exempel ligger här i linje med gitarrlärarens resonemang. Även om saxofonläraren talade om identitet som kopplat till instrumentet i sig tidigare, påpekar han här hur saxofon ofta är ett soloinstrument och att den rollen också kan spela in. Resultatet av identitetsutveckling som ramfaktor kan vara att elever som stärker sin identitet med hjälp av ett instrument blir tryggare som personer, eller att eleverna har en väldigt nischad ingång till att spela instrumentet.

## 5.7 Genus och kön

Genus funktion som ramfaktor i förhållande till instrumentval är att valet av ett genuskodat instrument påverkar elevens görande av man eller kvinna. ”Fel” val kan utsätta eleven för socialt utanförskap eller göra att hen känner sig missförstådd (Dahl, 2016). Genus och könstillhörighet är en faktor som samtliga informanter känner igen – men däremot huruvida genusassociationer påverkas elevernas instrumentval eller byten av instrument idag råder det olika åsikter om bland informanterna.

*Det finns ju såna här...det är förmodligen inte sant men ju längre åt brassbället man kommer desto mer manligt blir det, desto mer macho. Jag vill ju tro och hoppas att det är på väg att suddas ut. Hos oss är det till exempel lika många tjejer som killar som spelar brass. Och likadant slagverk har ju också haft en sån...det är också manligt men det är också...antingen är borta eller är på väg bort. På andra sidan av detta har vi kanske flöjt och fiol som man kanske ofta har sett som ett tjejinstrument som är lika många killar som spelar nu så jag hoppas ju att det är på väg bort...Nej, jag vill ju tro att de inte gör det. Jag vill ju tro att de tycker om instrumentet, jag vill ju tro att de vill spela saxofon för att de tycker om ljudet och de tycker om sättet att spela en saxofon. – Saxofonläraren*

Saxofonläraren anger att han inte upplever att hans elever påverkats av genusassociationer vid sitt val av instrument alls. Däremot nämner han en mängd andra instrument där han ser tydliga effekter av genusassociationer. Samtidigt säger han dock att effekterna inte märks av lika mycket längre i jämförelse med hur det har varit.

*Ja, men man har ju pratat om detta ganska länge nu, det här genus hit och dit...jag kan tycka att det nästan pratas för mycket om det nu, för jag tycker att det är hyfsat jämnt fördelat. Det här med att tjejer inte får ta plats och att de inte blir sedda när de spelar elbas det håller jag absolut inte med om. Utan det tror jag är nåt hittepå, nu sticker jag ut hakan här lite va, men jag är ju anonym, men på många universitet och sådär va...man jobbar med det i absurdum, men titta på verkligheten, herregud det är ju massa tjejer som spelar bra bas, som får mycket uppmärksamhet och samma uppskattning från en lärare som en kille. Så den där debatten, man kan dämpa ner den lite nu faktiskt... Men det kan ju också hända att det är just på den här skolan att det är ganska bra med det. Det kan ju vara andra gymnasier ute i landet, där kan det kanske vara mer sexistiskt eller sådär va, så jag pratar ju för den här skolan. – Basläraren*

Basläraren är inne på att det är en problematik som har kommit och gått, han motiverar det genom att prata om sin elevgrupp som han anger är jämnt fördelad. Han instämmer sålunda med saxofonläraren i det att effekterna av genusassociationer är på nedgång, och går även några steg längre när han säger att problemet inte ens märks av längre. Han förtydligar dock att detta kan vara något som är speciellt för den specifika skolan, och att det är möjligt att sexism påverkar elever i andra områden eller städer mer.

*Jag tror inte att nån av de som väljer instrument tänker ”jag är tjej, så jag måste...” men jag tror absolut att det finns med i det undermedvetna. Det är så svårt det där... Jag tycker*

*ju att jag har blivit en stark kvinna och att jag vet vad jag vill och de beslut jag fattar och min klädsel och mina intressen är baserat på vad jag vill och inte alls på några jävla normer, men det är ju märkligt att de passar så bra in i normerna. Och jag tror att det är så för många, för många elever, om du skulle fråga dem, nog tycker att de följer sitt hjärta och inte normen men normen har ju funnits med dem sedan dagis liksom. – Sångläraren*

Sångläraren pratar om att oavsett hur medvetna eleverna blir om könsnormer så kommer det alltid vara svårt att veta hur mycket av deras val som är helt opåverkade. Hon nämner att många normer har funnits runt eleverna hela deras liv, och antyder att det i grunden kanske inte handlar om en instrumentvalsproblematik specifikt – utan snarare att genusassociationer är något som är sprungna ur större generella normer som styr hur kvinnor och män ska bete sig.

*Det har ju varit med åren bra mycket färre trummisar som är tjejer... Just nu har jag det väldigt jämnt. Och det är faktiskt de du frågade efter som har bytt instrument. Tre stycken tjejer senaste året. Och de gör fina framsteg. – Trumläraren*

Ett mönster som är tydligt är att samtliga informanter tycker sig se en förändring i hur närvarande genusaspekten är i elevernas instrumentval. Saxofonläraren, basläraren och trumläraren säger att deras elevgrupp idag har en relativt jämn könsuppdelning. För saxofonläraren har det varit statistiskt under längre tid, men för de andra två är könsuppdelningen någonting som har förändrats – basläraren jämför med hur det såg ut för femton år sedan och påpekar att det då var nästan uteslutande killar som spelade bas. Trumläraren berättar att det är väldigt jämnt idag just tack vare tjejer som har bytt instrument efter att ha spelat något annat till att börja med, men påpekar också han att slagverkseleverna tidigare har bestått av en majoritet av killar. Gitarrläraren anger också att det har blivit mer jämlikt bland hans elever, även om det fortfarande kan finnas en bit kvar tills det är fullt jämlikt.

*För min egen del har det inte förändrats så jättemycket men jag ser det på andra instrument däremot. Fler tjejer nu som spelar trummor och bas och elgitarr och är bra! Och att de får status i det och inte bara är ”hon som spelar bas, vi får väl ta henne då” Med egen rätt liksom, de är basister, eller trummisar då. Men sångare... få grabbar väljer sång. Jag har två i tvåan och en i trean. Och jag har 31 elever, så du kan ju räkna själv... Men varför sjunger inte killar? Eller rättare sagt, varför tar de inte lektioner? För det finns ju massa killar som sjunger... [...] En faktor är ju att jag inte har en mansröst... Jag är längre ifrån deras instrument, i egen förståelse. – Sångläraren*

*Sen är det ju två sångfröknar vi har, vi har ju ingen manlig vad jag vet, och det gör väl också sitt tror jag. – Basläraren*

Sånglärarens bild av läget verifierar de övriga informanternas påståenden, hon menar att många instrument börjar få ett jämnare fördelat elevunderlag sett till könsaspekten. Däremot så påpekar hon att detta inte gäller hennes instrument, sång. Sångläraren spekulerar i om problemet egentligen är att killar inte tar lektioner, snarare än att de inte sjunger. Hon nämner att hon själv är kvinna och att det gör att hon inte har samma förståelse av killarnas instrument i jämförelse med sina kvinnliga elever. Basläraren påpekar också att sånglärarna på skolan är kvinnor, och att

det kan vara en orsak till att det saknas killar som tar sånglektioner. Resultatet av genus som ramfaktor kan vara att elever helst spelar ett instrument vars genusassociationer stämmer överens med deras egna kön, och att de därav blir begränsade i sina val och därigenom i sin musikaliska utveckling. Dess effekt verkar dock ha minskats över tid på de flesta instrument.

## 6 Diskussion

Diskussionkapitlet inleds med en sammanfattning av resultatet. Därefter följer ett antal avsnitt i vilka diskussioner förs kring några av de identifierade resultaten. En reflektion kring den föreliggande studiens metodval och genomförande leder slutligen in i ett antal önskemål om hur studiens resultat kan byggas vidare på och utvecklas i framtida forskning.

### 6.1 Resultatsammanfattning

Den första ramfaktorn som identifieras är skoladministrationens inverkan, och hur arbetsgången typiskt ser ut vid ett byte av instrument. Informanterna talar om hur eleverna går direkt till rektorn när de vill byta instrument, och rektorn beviljar alla byten för att hen värnar om elevunderlaget. Detta resulterar i att instrumentlärarna mot sin vilja kan stängas ute från diskussionen om huruvida en elev borde byta instrument eller inte. Det kan göra att eleverna upplever en större valfrihet och självständighet, men kan samtidigt resultera i att de har ett huvudinstrument som de saknar grundkunskaper i, vilket blir ett pedagogiskt problem. Resultatet kan också vara att lärarna får svårt att etablera ett gott bedömningsunderlag.

Den andra ramfaktorn som kan identifieras är mängden konkurrerande estetprogram på andra gymnasier i det geografiska närområdet. Fler musikutbildningar innebär fler musikutbildningsplatser, vilket resulterar i att det inte krävs samma musikaliska nivå hos de som söker för att de ska antas på utbildningen. Det tydligaste resultatet detta får är att lärarna möter en bredare variation av elever sett till musikalisk nivå, vilket direkt har förändrat deras undervisningssituationer i jämförelse med hur det såg ut för 20-30 år sedan. En annan sak detta kan bidra till är ökad turbulens inom instrumentbyten hos eleverna, då osäkerhet är en faktor som kan få elever att söka sig till instrumentbyten oftare.

Hur musikundervisning bedrivs på högstadiet, och framförallt i musikklasser, blir en ramfaktor då många elever som söker till estetprogram kommer från den bakgrunden. Många elever som har tagit den vägen uppges ha en vana av att cirkulera på en mängd olika instrument – framförallt pop/rockinstrument som trummor, gitarr och bas, och de har aldrig ställts inför att välja ett huvudinstrument innan de börjar på gymnasiet. Detta gör att många elever prioriterar bredd framför spetskompetens på ett specifikt instrument, och därför byter de instrument oftare än andra. Resultatet kan bli att eleverna utvecklar ett självförtroende som inte är representativt för deras faktiska kompetens samt att de strävar mot ett mål som inte stämmer överens med de mål som utbildningen bedrivs mot.

Självförtroende, gruppsyck, upplevd kompetens och musikaliskt intresse är också faktorer som kan bidra till turbulenta instrumentbyten. Elever med lågt självförtroende eller bristande intresse kan byta instrument för att stärka självförtroendet eller intresset, elever med högt självförtroende kan byta instrument då de känner sig färdiga med ett instrument, och gruppsyck kan få elever att göra som sina vänner utan att fundera vad de själva vill innerst inne. Precis som ovanstående ramfaktorer kan detta leda till en ökad frekvens i instrumentbyten och därigenom svagare bedömningsunderlag för lärarna, samt en svår pedagogisk situation när elever tror att de kan mer än vad de kan.



Observationer och influenser från andra musiker blir en ramfaktor i sammanhanget då elever får intryck från många olika håll som kan påverka deras val och byten av instrument. I grunden rör det sig om vilka vardagliga musikaliska kontexter som eleverna på olika sätt kommer i kontakt med, och grundar sina val på. Resultat som detta kan få är att elever och lärare har olika attityder till instrumentet, hur det ska låta och användas, samt att elever byter instrument baserat på vad de ser andra göra.

Informanterna ger också flertalet exempel på hur identitet och identitetsutveckling påverkar elevernas instrumentval. Det råder ingen direkt samsyn mellan informanterna på huruvida det är instrumentet i sig eller det som kan göras med instrumentet som är den mest direkta identitetsmarkören. Men att ett instrumentval på något sätt kan manifesteras en identitet säger alla på något sätt. En möjlighet som detta öppnar för är att eleverna kan känna sig tryggare i sig själva som musiker, som musiker i en viss genre eller som musiker genom sitt val av instrument.

Genus och genusassociationer till musikinstrument är den sista identifierade ramfaktorn. Samtliga informanter är bekanta med fenomenet, men det råder en konsensus om att genusassociationer inte spelar lika stor roll för elevernas instrumentval idag som det har gjort förr. Sång är dock undantaget detta, där är majoriteten av eleverna fortfarande kvinnor utan att någon tydlig förändring har syns.

## 6.2 Eleverna som kunder

Sångläraren uttrycker att rektorn beviljar elevernas instrumentbyten för lättvindigt, av orsaken att rektorn värnar om skolans elevunderlag. Hen vill med andra ord inte att eleverna byter skola, och tar höjd för att eleverna kanske skulle göra just det om de inte får byta till det instrument som de vill ha. På så sätt syns två ramfaktorer som samverkar, skolans organisation samt utbudet av konkurrerande estetprogram skapar både möjligheter och begränsningar för elevernas agerande. Kritiken mot detta som sångläraren framför är att det inte alltid resulterar i det bästa för varken eleverna eller undervisningen. Rektorns vilja att främst vara eleverna till lags är i min tolkning influerad av *New Public Management*, även om informanterna aldrig specifikt nämner det själva.

*New Public Management* är ett begrepp som kan användas för att beskriva hur verksamhet i den offentliga sektorn – såsom skolor och sjukvård – kan bedrivas utifrån strategier som härrör ur vinstdrivande verksamheter i den privata sektorn (Lundström, 2015). Motivet bakom implementering av NPM är ofta en effektivisering av verksamheten. Exempel på hur NPM tar sig uttryck i en skola kan vara genom ökad administrativ makt, decentralisation, ökad mål- och resultatstyrning, marknadsisering, privatisering och kvalitetsbedömningar av verksamheten som understyker vikten av mätbara indikatorer. Exempel på hur detta har kommit till uttryck i svenska skolan som helhet är bland annat genom kommunaliseringen av skolan, skolpengen, friskolereformen, det fria skolvalet, de nya betygssystemen som var en del av skolreformerna 2011 samt skolinspektionens arbete.

Ett övergripande drag inom NPM är också att eleverna i skolan, eller patienterna i vården, ses som kunder (Lundström, 2015). Därav blir en prioritering av deras viljor och önskemål väldigt viktig för verksamheten. Detta kan leda till en diskrepans i lärares arbete, de ska dels lita på sitt

professionella ömdöme men samtidigt vara så tillmötesgående gentemot ”kunden” som möjligt. Det kan uppstå en konflikt mellan dessa två aspekter, om en elev vill någonting som läraren genom sin professionella kompetens förstår kan vara negativt för elevens kunskapsutveckling eller möjligheter att nå målen. Fokuset på NPM kan på detta sätt leda till att lärarens autonomi kan bli lidande och bortprioriterad till förmån för elevens, eller ”kundens”, känsla av tillfredsställelse och nöjdhet.

Det skulle kunna argumenteras för att rektorns agerande när hen låter eleverna byta instrument mot bakgrund av att de annars kanske byter skola är en direkt följd av ett implementerande av NPM. Rektorn vet att om inte ”kunderna” blir nöjda, så går de och ”köper” sin kunskap någon annanstans. Och då blir skolan lidande, med den eleven försvinner nämligen också en inkomstkälla i form av skolpengen. Att värna om elevunderlaget kan tolkas som att också värna om skolans inkomstkällor. Att informanterna i denna studie inte är inkluderade i den faktiska instrumentbytesprocessen, trots att vissa uppger att de skulle vilja vara det, kan ses som ett exempel på hur lärarens autonomi förbises när fokuset istället ligger på att tillmötesgå eleverna – för kunden har ju alltid rätt.

Trots att lärarna har åsikter av både pedagogisk och bedömningsmässig karaktär så får dessa åsikter stå vid sidan av, på grund av tendensen att kundens nöjdhet prioriteras först utan att läraren får komma till tals. Mot bakgrund av detta skulle det kunna argumenteras för att se den första ramfaktorn i denna studies resultat som *New Public Management* som helhet snarare än specifikt *skoladministrationens roll*. Detta stora fenomen har potential att direkt sätta möjligheter och begränsningar i spel i skolans undervisningsituationer. Med allt detta sagt är det inte nödvändigtvis negativt att elever kan få sin vilja igenom eller att de ges fler möjligheter – något sådant kan också vara mycket utvecklande för dem. Men sångläraren uttrycker en önskan om att vara närvarande i processen och ha en åsikt som lärare och professionell, något som det i nuläget inte finns rum för. Tidigare forskning om NPM har mestadels fokuserat på hur skolans organisation samt lärarens arbetssituation påverkas. Den tidigare forskningen om elevers instrumentval som presenteras i denna uppsats har inte dragit några paralleller till NPM som bidragande faktor. För att vidare förstå och utforska den koppling mellan NPM och instrumentval som specifikt diskuteras här krävs ytterligare forskning med ett sådant fokus.

### 6.3 Musikklasser och multi-instrumentalister

Många av informanterna märker av att grundskolornas och musikklassernas bredare musikundervisning bidrar till att en del elever spelar ett flertal instrument utan att egentligen vilja nischa sig på ett specifikt. Ramfaktorn, som den förklaras i denna studies resultat, i fråga blir upplägget av musikundervisningen på högstadiet. Det finns dock ett alternativt perspektiv. En annan vinkling på det här kan vara att se estetprogrammets invanda utbildningsstruktur och styrdokumenterna i Instrument eller Sång-kurserna (Skolverket, 2010) som ramfaktorer som tillsammans gör det svårare för lärarna att bemöta eleverna på ett musikaliskt meningsfullt sätt.

Sångläraren påpekar hur beteendet hos de elever som byter instrument oftare med anledning av en prioritering av bredd framför djup inte sitter så bra ihop med musikundervisningen. Detta fick mig att reflektera över vad som faktiskt står i styrdokumenterna angående musikinstrument. I

ämnet *Musik* återfinns formuleringen ”*Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om musikinstrumentens konstruktion och egenskaper samt röstens fysiologi*” (Skolverket, 2010, s. 1). Detta är den enda gången som *musikinstrumenten* skrivs ut i plural, och det bör också påpekas att texten berör flertalet elever. Alla andra gånger ordet *instrument* skrivs ut i texten så skrivs det i singular. I kunskapskraven till kursen Instrument eller sång 1 återfinns exempelvis följande formulering, ”*Eleven redogör för någon grundläggande egenskap hos sitt instrument*” (Skolverket, 2010, s. 8). Så sångläraren har en poäng i det hon säger, ämnet och kurserna förutsätter att eleverna ska ha ett specifikt huvudinstrument. Av de övriga informanternas svar att döma finns också en sådan förväntan implicit hos läraryrket, då de alla reagerar när en elev går emot den förväntningen.

Det verkar med andra ord som att det finns en diskrepans mellan hur musikutbildning ser ut på högstadiet och hur den ser ut på gymnasiet. Frågan är var problemet anses ligga, om det är så att vi skulle vilja åtgärda denna diskrepans. Det går att se ramfaktorn som högstadiets musikundervisning, och resultatet som turbulens i instrumentvalsprocessen på gymnasiet. Men ramfaktorn kan i stället anses vara gymnasiet musikundervisning, under förutsättning att det bedöms vara eftersträvansvärt att de elever som vill satsa på bredd i stället för djup också får göra det.

Idag leder elevens prioritering av bredd över djup till att instrumentlärarna kan få problem med att samla in ett gott bedömningsunderlag. Det kan också leda till att elever inte kan nå upp till de kursmål som förväntas av dem om de byter runt för mycket, vilket blir ett pedagogiskt problem. Men om förändringar på hur man ser på och bedriver musikundervisning skulle kunna genomföras, så skulle kanske multi-instrumentalisterna ha precis lika goda förutsättningar att utvecklas på gymnasiet som de elever som specialiserar sig på ett instrument. En sådan förändring skulle dock vara otroligt svår att genomföra, då det skulle kräva en enorm breddning av instrumentlärarnas kompetenser.

## 6.4 Förebilder och inspiration

Det finns många aspekter av resultatet om förebilder och observationer i denna studie som verifierar tidigare forskning. Trummläraren talar om sin slagverkskonsert som någonting som har en tydlig effekt, många elever känner sig lockade av att spela slagverk efter den konserten varje år. Att ha förebilder i form av professionella musiker kan vara av stor vikt, men ungdomar tenderar att relatera starkare, och påverkas lättare, av observationer av personer i närhet till dem själva (Pickering & Reapcholi, 2001). Personer som är i liknande ålder, av samma kön och som kanske har en liknande livssituation som eleven kommer ha mycket större inverkan på eleven än vad en professionell musiker skulle kunna ha. Det är troligtvis därför som slagverkskonserten har en så tydlig effekt för hur många som vill spela slagverk.

Gitarrläraren delar med sig av ett exempel där en elev inte kände att hon var bekväm med att öva gitarr hemma på grund av att flera andra i familjen också spelade gitarr. Detta stämmer till stor del överens med resultatet i Sinsabaugh's (2005) avhandling, elever som har familjemedlemmar som också håller på med musik kan uppleva en något lägre grad av frihet i sitt praktiserande av musik samt vid instrumentvalet. Eleven i gitarrlärarens exempel hade ett behov av att särskilja sig från resten av familjen för att finna ro och övningsmotivation – därför kunde hon inte fortsätta

spela gitarr utan hittade till basen i stället.

Abeles et al. (2014) visar hur internet kan vara ett forum för elever att både söka stöttning och inspiration, men också en plats där destruktiva normer kan reproduceras. Gitarrläraren och basläraren talar båda två om hur olika internetresursers påverkan kan skapa forum för inspiration för elever och hur det har förändrat elevers musikpraktik. Den destruktiva sidan är det dock ingen av informanterna som tar upp. Det kan ha att göra med att de inte kommer i kontakt med det i sin yrkespraktik. Internet talas ofta om som en plats som skolan inte kan komma åt där exempelvis mobbning fortgår efter skoldagens slut – och på samma sätt har varken lärare eller skolan någon direkt påverkan eller relation till hur deras elever umgås genom musiken på internet på deras fritid. Detta kan vara av värde att hålla i minnet som lärare.

## 6.5 Identitet och identitetsskapande

Bjurström och Lilliestam (1999) nämner klingande musikaliska medel, visuell framtoning och yttre attribut som metoder för att manifesteras en viss stil, en stil som kan vara en stor del av en persons identitetsskapande (Ruud, 1997). Exempel på alla dessa träder fram i denna studies resultat. Saxläraren påstår primärt att instrumentet i sig är en identitetsmarkör. Det kan motiveras genom exempelvis saxofonens klang och dess utseende, saxofonen som klingande musikaliskt medel och dess yttre attribut. Senare nämner dock saxofonläraren också hur instrumentet oftast är ett soloinstrument, och att den rollen på en scen påverkar hur andra ser på instrumentet och den som spelar det. Var och hur en person står på en scen kan tolkas in som en visuell framtoning. Gitarrläraren ger ett exempel på en elev som bytte från akustisk gitarr till elgitarr för att det var rockigare, och att elevens utseende förändrades i linje med det samt att hans självförtoende stärktes till följd av det. Detta är ett typexempel på identitetsutveckling genom medel såsom sound och yttre attribut (Bjurström & Lilliestam, 1999).

Basläraren talar om hur basister anses vara mer coola, och gitarrister mer exhibitionistiska. Sångläraren berör också denna aspekt, hon påpekar hur gitarrister har social tillåtelse att agera mer extrovert jämfört med sångare. Builione och Lipton (1983) ringar in olika instrumentgrupper som introverta eller extroverta. Gitarr verkar både sångläraren och basläraren se som ett typiskt extrovert instrument. Sång och bas pratar de om som mer introverta. De introverta instrumenten i Builione och Lipton (1983) är de samma som rankas som feminina i Abeles (2009), och samma koppling går att göra mellan de extroverta och maskulina instrumenten. Gitarr anges i denna studie som extrovert, och det har tidigare uppvisat maskulina konnotationer (Hallam et al., 2008). Sång anges som feminint och anses ha feminina drag (Green, 1997). Bas har däremot setts som maskulint (Hallam et al., 2008), men anses i denna studie vara introvert – eller åtminstone mindre extrovert än gitarr. Kanske har detta att göra med de förändrade genusassociationer som informanterna i denna studie har talat om.

## 6.6 Försvagade genusassociationer – men inte hos sång

Informanterna verifierar tidigare forskning vad det gäller genusassociationer som har funnits till respektive instrument (Abeles, 2009; Green, 1997; Hallam et al., 2008). Av intresse är dock att informanterna uppger att genusassociationer idag inte syns lika tydligt som de gjort förr, om de

ens syns över huvud taget. Sång är däremot ett undantag, både sångläraren och basläraren uppger att det inte har skett någon förändring där.

Sångläraren pratar om hur genusrelaterade normer i hela samhället kan påverka eleverna, att det är rotat i något större än de kopplingar som görs till instrumenten. Det kan vara så att sång påverkas extra mycket av dessa normer, i jämförelse med andra instrument. Utomkroppsliga instrument kopplas ofta till genusnormer via någonting – via klangen, eller det tonala omfånget, eller instrumentets storlek (Kelly & Van Weelden, 2014; Stronsick et al., 2018). Det blir en association i två steg. Sång kan däremot ha olika klang, omfång och storlek beroende på vem som sjunger, dessa egenskaper är hos sång inte konstanta. Därför får inte sång sina genusassociationer genom sådana faktorer, utan är direkt kopplat till andra normativa uppfattningar om vad som är feminint (Green, 1997). Detta kanske bidrar till att sångens genuskodning blir svårare att rubba genom exempelvis förebilder, observationer och aktiva åtgärder.

Det kan också vara så att en förändring märks av hos andra instrument då de genom sin utomkroppsliga, tekniska aspekt i grunden kan anses vara maskulina allihop (Green, 1997). Det gör att det blir mer attraktivt och lockande att spela dem, då ett maskulint kodat beteende anses vara åtråvärt och står högre i rang än ett feminint (Dahl, 2016; Hirdman, 1988). Därav skulle det också kunna vara så att det görs färre aktiva åtgärder för att få fler män att sjunga vad än det görs åtgärder som uppmuntrar kvinnor att spela utomkroppsliga instrument – att sjunga ses inte som ett lika attraktivt beteende.

Sångläraren påpekar dock att problemet kanske egentligen inte är att killar inte sjunger, ojämnheten uppstår på grund av att de inte tar sånglektioner. Hon spekulerar i att en anledning till det kan vara att hon själv inte har en mansröst och att hon därigenom inte kan manifesteras en klang som killarna dras till. Även basläraren pratar om hur bristen på manliga sånglärare kan ha en inverkan. Mycket forskning pekar mot att just klang är en avgörande del i elevers instrumentval (Stronsick et al., 2018), och om den klang som eleverna känner sig lockade av inte upplevs existera hos de tillgängliga lärarna på instrumentet så kanske det resulterar i att eleverna väljer att inte ta lektioner på det instrumentet alls. Borgstöm-Källén (2011) visar ett resultat som pekar mot att lärare kan reproducera normer genom att sånglärare exempelvis oftast är kvinnliga och ensemblelärare oftast manliga. Det kan också vara en del av orsaken till att så få killar tar sånglektioner.

## 6.7 Slutsats

De faktorer som påverkar elevers val och byten av instrument som framträder i intervjuerna är skoladministrationens roll, utbudet av musikgymnasier i närområdet, upplägget av musikundervisningen i högstadiets musikklasser, elevers självförtroende, intresse och självupplevd kompetens, gruppsyck, förebilder, observationer av närstående och av andra musiker över internet, influenser från aktuella musikaliska trender, identitetsutveckling samt genus.

Dessa faktorer påverkar undervisningssituationer på många olika sätt. Instrumentlärarna kan få svårt att samla ihop ett gott bedömningsunderlag på grund av en ökad turbulens inom

instrumentbyten. De möter en större variation bland elevernas förkunskaper idag jämfört med förr. Eleverna kan ibland sakna vissa grundkunskaper på sina instrument, de kan ha ett självförtroende som inte är representativt för deras kompetens, de kan sträva mot mål som skiljer sig från de som styr undervisningen, och de kan ha attityder till sina instrument som skiljer sig stort från lärarnas ingångar till instrumentet. Elever kan fortfarande begränsas genom att styras mot att spela vissa instrument som associeras till deras kön, även om det sker i lägre grad än förr. Det är dock också möjligt att eleverna känner sig tryggare i sig själva genom sina instrumentval, och att de upplever en större valfrihet och självständighet tack vare några av dessa faktorer.

Implikationerna som detta har för aktiva instrumentlärare är mångfacetterade. Huvudsakligen kan det sägas att villkoren för läraryrket avgörs av många olika faktorer i samverkan, och majoriteten av dessa är utanför lärarens direkta sfär av inflytande. Det är viktigt att som lärare känna till att en elevs instrumentval kan vara en manifestation av många olika saker som på varierande sätt kan vara viktiga för eleven. Det kan vara ett sätt för eleven att tydliggöra och utveckla sin identitet – kanske särskilt ur en genusaspekt. Det kan vara ett sätt för eleven att passa in i en grupp, det kan vara ett resultat av en specifik familjesituation eller så är det enkelt så att eleven tycker instrumentet låter fint. En lärarens arbete förutsätter att hen möter varje elev just där eleven är i sin utveckling, och för att kunna göra det är det viktigt att läraren är medveten om att samtliga ovan uppräpnade scenarier kan vara sanna.

## 6.8 Metodreflektion

Kvalitativa intervjuer som metod och urvalet av population har lyckats besvara studiens forskningsfrågor på ett fullgott sätt. Att informanterna undervisar på olika instrument har gett ett resultat som speglar många tänkbara ingångar till området. Med detta sagt måste samtidigt en reservation framföras för att det som metoden egentligen har gett studien möjlighet att visa upp är de upplevelser som informanterna själva är medvetna om. De kan inte dela med sig av upplevelser som de inte är medvetna om att de har haft, eller saker som kan synas i deras undervisning men som de inte har sett. Fokusgruppsamtal hade kanske varit ett sätt att komma runt det. Att använda intervjuer som metod motiverades av möjligheten att komma nära in på informanterna och att utforska deras erfarenheter enskilt. Fokusgruppsamtal parallellt med enskilda intervjuer hade kanske bidragit till att informanterna i samtal med varandra kunnat inspireras av varandras olika perspektiv, och därav identifiera fler faktorer som har inverkan på deras undervisningssituationer än vad de kan göra enskilt (Dahlin-Ivanoff, 2015).

Föreliggande studies syfte att undersöka lärares erfarenheter låg till bakgrund för att populationen endast bestod av lärare. Det hade dock kunnat vara av intresse att även intervjua elever, både enskilt och i fokusgrupper, för att kunna utveckla studien. Eleverna hade kanske kunnat bidra med erfarenheter som lärarna inte har kunnat identifiera, och genom sina unika perspektiv belysa andra sätt som undervisningssituationer kan påverkas. Det hade kunnat leda till att studien inte bara kunnat visa upp vad lärare har erfarenhet av, utan också vad de eventuellt inte ser i sin undervisning. Ett sådant resultat hade haft intressanta implikationer för läraryrket.

En ytterligare sak som kan ha haft inverkan på informanternas svar är att de sedan innan varit bekanta med mig som person, vilket kan ha påverkat vad och hur de har svarat. Tolkningen av

studiens empiri som ges i texten och hur den överförts till uppsatsen är fullt beroende av mig som person, och hur jag har valt att konstruera texten – vilket också kan ha färgat av sig på resultatkapitlet.

Såsom tidigare påpekat under 4.2 *Genomförande* så genomfördes tre av denna studies fem intervjuer över internetplattformar snarare än ansikte mot ansikte, på grund av förändringar i informanternas arbetsvillkor. Detta resulterade delvis i att jag som intervjuare kände mig något distraherad och missade att ställa vissa följdfrågor. Undersökningen som helhet anses inte ha blivit lidande av detta, men för studiens transparens bör det ändå påpekas.

## 6.9 Vidare forskning

Mot bakgrund av ovan nämnda begränsningar framförs i detta avsnitt förslag på hur resultaten i denna studie skulle kunna utvecklas och testas vidare inom framtida forskning. Det vore intressant att utveckla denna studies resultat genom att undersöka elevers perspektiv. På så sätt hade det gått att jämföra resultat och därigenom se ifall lärarnas erfarenheter stämmer överens med elevernas. En sådan studie hade kunnat svara på vad lärarna eventuellt inte ser och vad eleverna kanske inte delar med sig av, och även kanske ta reda på varför en eventuell skillnad mellan lärarnas och elevernas erfarenheter existerar.

Denna studie har ett brett fokus, och har undersökt hur många olika faktorer spelar in på undervisningssituationer. Genom att fokusera på separata aspekter av denna studies resultat, exempelvis specifikt hur gymnasieelevers instrumentval påverkas av deras musikutbildning under grundskolan, skulle mer detaljerade resultat kunna nås. Därigenom skulle en större förståelse för dessa separata fenomen skapas. Exempel på andra faktorer som skulle kunna undersökas separat är skoladministrationens roll och eventuellt inflytande av NPM i den direkta undervisningssituationen samt elevers attityder till olika instrument i termer som status och identitet.

Basläraren påpekar hur det han säger om genusassociationer kanske endast gäller hans upplevelse, och att det i andra skolor kan se helt annorlunda ut. Det samlade resultatet i denna studie pekar mot att genusassociationer inte har samma styrka idag som tidigare, men det kan bara antas gälla för den undersökta populationen. Behovet av en större studie som undersöker genusassociationer till musikinstrument samt deras inverkan på elevers instrumentval uppstår därför. Det skulle vara önskvärt om en sådan studie dels undersökte en större population, men också att den hade en större geografisk och sociokulturell spridning, för att kunna se om det finns några geografiska eller kulturella skillnader. En specifik studie som undersöker sång vore också önskvärt, mot bakgrunden att det är det enda instrument i denna studies resultat vars genusassociationer inte har förändrats.

Angående multi-instrumentalister vore det också av intresse att se en studie som undersöker instrumentlärares attityder och tankar kring vilka möjligheter som finns att erbjuda enskilda elever lektioner på en mängd olika instrument. Frågeställningarna skulle kunna beröra ifall det över huvud taget är önskvärt, på vilka sätt det skulle kunna vara möjligt och vilka implikationer det skulle kunna få för utbildning och fortbildning av musklärare.

## Referenser

- Abeles, H. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127–139.
- Abeles, H., Hafeli, M., & Sears, C. (2014). Musicians crossing musical instrument gender stereotypes: A study of computer-mediated communication. *Music Education Research*, 16(3), 1–21.
- Abeles, H., & Porter, S. (1978). The Sex-Stereotyping of Musical Instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 65–75.
- Ahrne, G. & Eriksson-Zetterquist, U. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34–54). Stockholm: Liber AB.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015a). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.8–16). Stockholm: Liber AB.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015b). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.17–31). Stockholm: Liber AB.
- Bjurström, E., & Lilliestam, L. (1993). Stilens markörer. I J. Fornäs, U. Boëthius, M. Forsman, H. Ganetz & B. Reimer (Red.), *Ungdomskultur i Sverige* (s.203–232). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103–118.
- Borgström, J., & Magnusson, A. (2018). *Trummisar och tjejrummisar*. (Studentuppsats). Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet.
- Borgström-Källén, C. (2011). *När musiken står på spel: en genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme*. (Licentiatuppsats) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/27998>
- Bruce, R., & Kemp, A. (1993). Sex-stereotyping in Children's Preferences for Musical Instruments. *British Journal of Music Education*, 10(3), 213-217.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3e uppl.). Stockholm: Liber.
- Builione, R. S., Lipton, J. P. (1983). Stereotypes and personality of classical musicians. *Journal of Research in Music Education*, 32(1), 67-69.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. (3. ed.) London: Routledge.



- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Cantero, I. M., & Jauset-Berrocal, J-A. (2017). Why do they choose their instruments? *British Journal of Music Education*, 34(2), 203-215.
- Chen, S. M-Y., & Howard, R. W. (2004). Musical instrument choice and playing history in post-secondary level music students: some descriptive data, some causes and some background factors. *Music Education Research*, 6(2), 217-230.
- Cramer, K., Million, E., & Perreault, L. (2002). Perceptions of Musicians: Gender Stereotypes and Social Role Theory. *Psychology of Music*, 30(2), 164-174.
- Dahl, U. (2016). Kön och genus, femininitet och maskulinitet. I A. Lundberg & A. Werner (Red.). *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp* (s.15–19). Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.81–92). Stockholm: Liber AB.
- Dahlöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: en tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5–29.
- Delzell, J., & Leppla, D. (1992). Gender Association of Musical Instruments and Preferences of Fourth-Grade Students for Selected Instruments. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 93-103.
- Elorriaga, A. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4), 319-332.
- Fortney, P., Boyle, J., & Decarbo, N. (1993). A Study of Middle School Band Students' Instrument Choices. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 28–39.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griswold, P., & Chrobak, D. (1981). Sex-role Associations of Music Instruments and Occupations by Gender and Major. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 57-62.
- Hallam, S. (2017) Musical Identity, Learning, and Teaching. I R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.). *Handbook of Musical Identities* (475-492). Oxford: Oxford University Press.

- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19.
- Hanken, I-M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, 49–63.
- Johansson, T. (2006). Att skapa sin identitet: Ungdom i ett posttraditionellt samhälle. I A. Frisé & P. Hwang (Red.), *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiet estetikprogram En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*, Malmö: Media-Tryck Lund University.
- Kelly, S., & VanWeelden, K. (2014). Gender associations with world music instruments by secondary school music students from the USA. *International Journal of Music Education*, 32(4), 478-486.
- Killian, J., & Satrom, S. (2011). The Effect of Demonstrator Gender on Wind Instrument Preferences of Kindergarten, Third-Grade, and Fifth-Grade Students. Update: *Applications of Research in Music Education*, 29(2), 13-19.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31–41.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 73-85.
- Macleod, R. (2009). A Comparison of Aural and Visual Instrument Preferences of Third and Fifth-Grade Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (179), 33-43.
- Marshall, N., & Shibasaki, K. (2012). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*, 40(4), 494-507.
- Pickering, S., & Repacholi, B. (2001). Modifying Children's Gender-Typed Musical Instrument Preferences: The Effects of Gender and Age. *Sex Roles*, 45(9), 623–643.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the “Political economy” of sex. I R. Reiter (Red.). *Toward an anthropology of women* (s. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sinsabaugh, K., (2005). *Understanding Students Who Cross over Gender Stereotypes in Musical Instrument Selection*, Columbia University.

- Tarnowski, S. (1993). Gender Bias and Musical Instrument Preference. Update: *Applications of Research in Music Education*, 12(1), 14–21.
- Taylor, D. M. (2009). Support structures contributing to instrument choice and achievement among Texas All-State male flutists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (179), 45–60.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Wrape, E., Dittloff, A., & Callahan, J. (2016). Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have Trends Changed? Update: *Applications of Research in Music Education*, 34(3), 40-47.
- Skolverket. (2010). *Ämne – Musik*. Hämtad 2020-04-02 från [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syllabuscw/jsp/subject/MUS/3/pdf](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfce44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syllabuscw/jsp/subject/MUS/3/pdf)
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2020-04-02 från [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan/svid12\\_6011fe501629fd150a2714f/1530314731/syllabuscw/jsp/curriculum/GY2011/7/pdf](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan/svid12_6011fe501629fd150a2714f/1530314731/syllabuscw/jsp/curriculum/GY2011/7/pdf)
- Smedler, A-C., & Drake, K. (2006). Identitet och kön. I A. Frisé & P. Hwang (Red.), *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Stronsick, L. M., Tuft, S. E., Incera, S., & McLennan, C. T. (2018). Masculine harps and feminine horns: Timbre and pitch level influence gender ratings of musical instruments. *Psychology of Music*, 46(6), 896–912.

# Bilagor

## Bilaga 1, Intervjuguide

### Inled med information om etiska principer

#### A – Introduktion

##### **1. Hur länge har du arbetat som lärare i [instrumentet]?**

Olika skolformer?

Andra kurser än In/Så?

#### B – Om instrumentval

##### **2. Har du erfarenhet av att någon elev främst har spelat ett annat instrument än [instrumentet] innan de sökte in på gymnasiet?**

Många?

Varför tror du att det är så?

Har detta förändrats över tid?

##### **3. Har du erfarenhet av elever som har bytt till [instrumentet] från ett annat instrument under gymnasietiden, eller tvärt om – har bytt FRÅN [instrumentet] till något annat under gymnasietiden?**

Varför tror du att de byter? Hur argumenterar eleverna kring sitt byte?

Hur bemöter du en elev som kommer till dig och vill byta huvudinstrument?

Arbetsgång?

Har någon nekats? Varför?

##### **4. Har du någonsin haft en känsla av att en elev inte borde spela just [instrumentet]? Att de borde byta/spela något annat?**

Vad tror du den känslan grundade sig i?

##### **5. Tycker du dig se en elevgrupp som oftare byter instrument än andra?**

Vilka/Varför?

##### **6. Upplever du att ett val/byte av huvudinstrument är en identitetsmarkör för många elever?**

På vilket sätt märks det?

##### **7. [Nämn tidigare forskning kring könsnormer.] Hur skulle du säga att könsuppdelningen ser ut bland dina [instrument]elever?**

Varför tror du att det är så?

Påverkar huvudinstrumentet fördelningen, hur?

##### **8. Skiljer sig detta på något sätt från hur det såg ut när du började arbeta som [instrument]lärare?**

På vilket sätt?  
Varför/varför inte?

### **C – Instrumentbyte/val, normer och genus**

#### **C1 – Instrument, normer och genus**

**9. Vad tycker du att [instrumentet] har för status i jämförelse med andra instrument?**

Vad tror du det beror på?

**10. Skulle du säga att det finns några normer som hör ihop med ditt instrument, som du själv eller andra har märkt av?**

Vilka?

Vad tänker/tycker du om dessa?

Finns det något annat instrument som har tydligare normer?

#### **C2 – Elever, normer och genus**

**11. Hur märker du av dessa normer hos dina elever? Kan vara både inom instrumentbytessituationer och mer allmänt.**

Är detta något som du tror eleverna pratar om sinsemellan?

Hur pratar de om det?

Pratar lärarna om det? Hur?

**12. Vad tror du eleverna påverkas av när de väljer instrument? Påverkar de varandra, i så fall hur?**

**13. Har du erfarenhet av att det finns elever/elevgrupper som har lättare att påverkas än andra? Vilka?**

**14. Om du känner behovet att konfrontera en normativ uppfattning eller ett normativt beteende som du upplever som negativt, har du några strategier för att göra det?**

Har du några exempel som du vill dela med dig av?

### **D – Avrundning. Instrument, elever, normer och genus.**

**15. Tror du att instrumentstatus och könsnormer kan vara styrande när elever vill byta/ska välja huvudinstrument?**

Tas det hänsyn till sådana aspekter när skolan fattar beslutet?