

Utbildningsvägar till musiken

Camilla Sarner

Utbildningsvägar till musiken

Musikerstudenters
livshistorier om drivkrafter
och erkännande

Konstnärliga fakulteten,
Göteborgs universitet

Doktorsavhandling ledande till filosofie doktorsexamen i ämnet musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Denna doktorsavhandling är nr. 112 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser och ges vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Förlag: ArtMonitor

www.konst.gu.se/artmonitor

Avhandlingen finns också tillgänglig som PDF i fulltextdatabasen GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv): <http://hdl.handle.net/2077/89719>

Omslagsbild: Nina Romanus
Engelsk språkgranskning och översättning:
Robin Blanton
Sättning: Daniel Flodin
Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2025

© Camilla Sarner 2025

ISBN: 978-91-8115-469-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8115-470-2 (Digital)

Title: Utbildningsvägar till musiken. Musikerstudenters livshistorier om drivkrafter och erkännande

English title: Educational pathways to music: Driving forces and recognition in music students' life histories

Author: Camilla Sarner

Research subject: Music Education

Language: Swedish with a summary in English.

Keywords: life history narratives, social reproduction, resonance, musical habitus, higher music education

ISBN: 978-91-8115-469-6 (Printed)

ISBN: 978-91-8115-470-2 (Digital)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/89719>

Nearly everyone alive today has some connection to music. Despite music's presence throughout society, research shows that access to music education is unequally distributed and that the field of music education in Sweden exhibits recurring patterns of social reproduction. The purpose of this dissertation is to analyze life histories of music students to understand their pathways through the field of music education and their strategies for participating and gaining recognition in the field.

The empirical material consists of 41 conversational interviews with music students in Swedish higher education programs in classical music and music production. The study analyzes settings using two sociological theories that shed light on the reproduction and production of dominance relationships, as well as the possibility of existential, resonant relationships with music. Pierre Bourdieu's framework offers tools for analyzing how a musical habitus is formed by the intersection of individual experiences and positions in the field, which in turn helps us understand how social reproduction happens on a micro level. In this study, the focus is on embodied capital in the form of a musical habitus. Hartmut Rosa's concept of resonance is used to understand what creates meaning in the lives of music students, beyond just career goals – driving forces that have to do with relationships and the making of existential meaning. The results show that social reproduction starts early, in childhood. Having musical parents gives many children an early advantage in musical and cultural capital as well as trust capital. A snowball effect ensues where each fresh recognition (admissions, ensembles, auditions) reinforces already embodied dispositions (habitus). When capital from home meets institutions, such as after-school classes, music schools, churches, private actors, a subtle but effective form of social selection arises. Separately from the sphere of professional achievement, the student stories in this dissertation also offer an answer to why music still matters. It matters not just as an achievement or something elite, but as a place of meaning, connection, and existence. In this context, resonance appears as a necessary condition for us to commit, create, and change. Rosa's resonance theory captures the ways students make meaning, the forces that drive them, and the turning points they encounter. By highlighting this dimension, the dissertation seeks to contribute a relational theory of resonance in music education, a tool to better understand the driving forces that shape pathways through music education – an approach that may contribute to opening up the field of music education, challenging its hierarchies, and fostering transformation and renewal.



ABSTRACT	v
FÖRORD	xi
1. INLEDNING	I
1.1 Syfte och forskningsfrågor	4
2. TIDIGARE FORSKNING	5
2.1 Utbildningsvägar till högre musikutbildning och till musikeryrket	5
2.2 Musikutbildningsfältets logiker och villkor	11
2.2.1 Förutbildningar	11
2.2.2 Högre musikutbildning	20
2.2.3 En-till-en-undervisning	23
2.2.4 Tillträde till musikutbildning	28
2.3 Musikalisk gentrifiering och omnivorens	29
2.4 Musik i barndomen och musikaliskt föräldraskap	33
2.5 Sammanfattning	38
3. TEORETISKT RAMVERK	39
3.1 Bourdieus relationella förståelse av den sociala verkligheten	39
3.1.1 Bourdieus sociala rum och fältbegreppet	40
3.1.2 Kapitalbegreppen	42
3.1.3 Habitus	48
3.2 Rosas relationella sociologi om resonans	52
3.2.1 Resonans	52
3.2.2 Resonansaxlar och sfärer av resonans	53
3.3 Sammanfattning	58
4. METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN OCH METODVAL	59
4.1 Metod och metodologi	59
4.1.1 Narrativ metod	59
4.1.2 Livshistorier	60
4.1.3 Kritiska perspektiv på livshistorier	61
4.1.4 Reflexiv metodologi	62
4.2 Studiens genomförande	64
4.2.1 Urval	64
4.2.2 Tillträde till fältet och kontakt med studenter	66
4.2.3 Intervjumaterialet	67
4.2.4 Kvalitativa samtalsintervjuer och intervjufrågor	68
4.2.5 Transkribering	68
4.3 Analys	69
4.3.1 Studiens trovärdighet	72
4.4 Etiska överväganden	73

5. RESULTATANALYS	75
5.1 Musikalisk habituering och sociala villkor i barndomen	75
5.1.1 Hemmet	76
5.1.2 Föräldrar	81
5.1.3 Mor- och farföräldrar	91
5.1.4 Syskon	93
5.1.5 Sammanfattning	94
5.2 Överföring av kapitalformer under skolåren	96
5.2.1 Kulturskolan	96
5.2.2 Musikklasser	105
5.2.3 Österskolan	107
5.2.4 Kyrkor och privata musikskolor	110
5.2.5 Studion och turnébussen	112
5.2.6 Det professionella musiklivet	114
5.2.7 Det offentliga rummet	116
5.2.8 Musiklyssning	118
5.2.9 Sammanfattning	121
5.3 Läraren som möjliggörare och facilitator	122
5.3.1 Huvudinstrumentläraren	123
5.3.2 Co-parent	126
5.3.3 Lärarens konsekreering	126
5.3.4 Sammanfattning	127
5.4 En vuxen habituskonstruktion börjar ta form	128
5.4.1 Riksrekryterande spetsutbildning i gymnasieskolan inom musik	129
5.4.2 Folkhögskolor	134
5.4.3 Högskoleförberedande utbildningar på yrkeshögskola/pre-college	140
5.4.4 Regionala och statliga utbildningsaktörer	143
5.4.5 Vänskapsrelationer och informella musikmiljöer som förmak	145
5.4.6 Sammanfattning	147
5.5 Resonanta relationer under vuxenblivandet	150
5.5.1 Acceleration och alienation	151
5.5.2 Strategier för att möta yrkesfältets villkor	152
5.5.3 Från acceleration till resonans	154
5.5.4 Vertikala resonansaxlar	155
5.5.5 Diagonala resonansaxlar	158
5.5.6 Horisontella resonansaxlar	159
5.5.7 Den fjärde resonansaxeln	160
5.5.8 Sammanfattning	162
5.6 Sammanfattning av resultatet	163
6. DISKUSSION	171
6.1. Den sociala reproduktionens logik, villkor och utmaningar	171
6.1.1 Med en musikalisk habitus som försprång, en självförstärkande snöbollseffekt	172
6.1.2 Utveckling av tillitskapital via resonanta relationer	174
6.1.3 Mötet med musikutbildningsfältets	176

6.1.4 Likasinnade som den sociala reproduktionens kitt	178
6.1.5 Läraren som nyckelperson och grindvakt i musikutbildningsfältet	180
6.1.6 Förmaket till högre musikutbildning	181
6.1.6 Misskända ekonomiska villkor	183
6.1.7 Implikationer för förnyelse	184
6.2 Musikutbildningsfältets komplexitet och dynamik	186
6.2.1 Flodliknande utbildningsvägar	187
6.2.2 Relationell instrumentalundervisning	189
6.3 Avslutande reflektioner	192
6.3.1 Metodologiska reflektioner	192
6.3.2 Studiens implikationer för vidare forskning	193
6.3.3 Relationer som bär och bänder	195
ENGLISH SUMMARY	199
REFERENSER	207
BILAGOR	223

Förord

Ända sedan de forskningsförberedande kurserna i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Göteborg under 1990-talet har drömmen om att skriva en avhandling funnits med mig. En rad andra nödvändiga och spännande arbeten och utvecklingsprojekt kom dock emellan, erfarenheter som gav mig värdefulla insikter om musikutbildning på olika nivåer, i olika sammanhang och kulturer.

Med dessa yrkesår i bagaget vill jag först tacka alla tidigare kollegor och ledare på nuvarande Högskolan för scen och musik och på kulturskolor som under mina första yrkesverksamma år gav mig rika erfarenheter av musikutbildning i förändring och utveckling. Alla de år som följde med ledarskap i Angereds kulturskola har, ser jag nu i efterhand, betytt mycket för mig – inte minst den grund vi tillsammans lade för starten av El Sistema i Sverige, med allt vad det sedan kom att innebära. Dessa lärdomar väckte många frågor, vilket blev en viktig drivkraft för att ta mig an ett avhandlingsarbete. Denna tillbakablick gör mig djupt tacksam för alla fina samarbeten och den gemensamma strävan jag fått dela med många för att ge fler barn och unga tillgång till skapande och konstnärliga uttryck.

Forskarutbildningen har gett mig tid, fokus, stöd och nära samverkan med människor som jag vill rikta mitt varmaste tack till. Först och främst: tack till mina handledare, professor Monica Lindgren och professor Marita Flisbäck, för ert kunnande, ert stora tålamod, era mycket noggranna läsningar och handledning. Jag har lärt mig så mycket – utan er hade jag aldrig kommit i hamn. Tack också till docent och universitetslektor Åsa Bergman, professor Johan Söderman och professor Petter Dyndahl för värdefull kritik och utmanande perspektiv vid olika etapper.

Ett varmt tack till alla doktorand- och forskarkollegor i Norden, och i synnerhet inom nätverksforskarskolan i musikpedagogik vid Göteborgs och Lunds universitet, för spännande diskussioner och värdefull kritik, liksom till kollegor inom forskarskolan CUL:s tema kultur och estetik vid Göteborgs universitet. Att föra samtal tillsammans, med ett skarpt lyssnande och ambitionen att verkligen försöka förstå, har varit mycket givande och utmanat mig

att tänka ett steg längre. Ett särskilt tack till de musikerstudenter som deltog i studien och delade med sig av sina livshistorier – tack för att ni tog er tid att berätta om era utbildningsvägar.

Innerligt tack till alla kära vänner som följt mig under dessa år, trots att jag ofta varit alltför upptagen av arbetet. Jag vill särskilt tacka min lärare, kollega och vän Robert Schenck, för våra pedagogiska promenader – under pandemin och senare – och för våra nyanserade samtal om musikutbildning samt noggrann språkgranskning av min text. Tack till min kära vän Catharina Dyrssen, som följt, stöttat och peppat mig i alla lägen – och inte minst för skarp språkgranskning. Tack till Robin Blanton för översättningen av English Summary, och till Nina Romanus för formgivning av och fotografering till bokomslaget. Tack också Lisa Thanner för fotografi.

Slutligen, tack till min älskade familj – Ulf, Björn och Leo Sarner – för att jag har fått ta så mycket tid i anspråk och för att ni stått ut med det i alla lägen. Tack för alla fina samtal i köket och runt middagsbordet. Och tack, pappa Olof Jigsved, som följde mig halvvägs genom forskarutbildningen innan du lämnade livet – det var du som öppnade dörren till musiken för mig.

1. Inledning

Musik relaterar nästan alla människor till i vår samtid. En stor variation av musikaliska uttryck och vanor skapar en mångfald av traditioner, genrer, stilar och uttryck att både konsumera och producera. Genom streamingtjänster, radio och sociala medier är musik en av de mest tillgängliga och närvarande konstformerna – i vardagen, i utbildning och på fritiden (Myndigheten för kulturanalys, 2025). Musiklyssning är av betydelse för de flesta människor, när det gäller såväl identitetsskapande och gemenskap som vid bearbetning av känslor och minnen. Ett rikt utbud av konserter och föreställningar erbjuder levande musik på många olika platser såsom stora arenor, konserthus, kyrkor, kulturhus, klubbar, skolor och inom nöjeslivet. Undervisning och inspiration till musikaliskt lärande och eget utövande är tillgängligt i hela Sverige genom förskola, skola, kulturskola, fritidsaktiviteter, internet, folkbildning och informella lärandemiljöer. Musikskapande kan vara en hobby, finnas på semiprofessionell nivå eller som ett heltidsyrke. I ett samhälle präglad av acceleration och fragmentering – det som sociologen Hartmut Rosa beskriver som ett tillstånd av ökad fart men minskad förbindelse – kan musik fungera som en motkraft. Rosa menar att människor behöver resonans: relationer till världen som berör, aktiverar och transformerar. Musik är en sådan resonanskälla, och enligt Wright (2015) har vi ännu inte funnit ett samhälle utan musik – hur avlägset det än är.

Men vad händer om inte alla får tillgång till musikens meningsskapande kraft? Om inte alla som vill ges möjlighet att ta del av musikutbildning? Trots musikens närvaro i samhället visar forskning att tillgången till musikundervisning och musikutbildning är ojämnt fördelad, och att musikutbildningsfältet i Sverige är präglad av social reproduktion. Ju högre utbildning föräldrarna har, desto vanligare är det att barn och unga studerar musik i kulturskola, musikklasser, estetiskt program, på folkhögskola och musikhögskola (Borgström Källén, 2014; Eckerstein, 2025; Jeppsson & Lindgren, 2018; Lilliedahl, 2021b; Moberg, 2022). Även om musikens bakgrund och musikaliska arenor skiljer sig åt, liksom att deras musikaliska lärande kan ha ägt rum såväl inom som utom formella

utbildningsinstitutioner, är en ojämlik offentligt finansierad musikutbildning problematisk såväl ur ett individperspektiv som ur ett samhällsperspektiv.

Den obalans det innebär med ojämlika erbjudanden och deltaganden i musikundervisning utifrån kön, sexualitet, ålder, förmåga, etnicitet eller social klass är ett demokratiskt problem och bör erkännas och behandlas som strukturella utmaningar (Dyndahl & Nielsen, 2021). Bryntesson och Börjesson (2021) identifierar samma komplexitet av faktorer, som sammantaget, men inte var för sig, kan förklara olika typer av rekrytering. För nyskapande och samtida konst behövs nya influenser och dynamiska samspel med det omgivande samhället, det vill säga ett tillvaratagande av olika erfarenheter och vad social variation kan innebära för att konstnärliga kvalitetsbegrepp utvecklas på ett adekvat sätt i relation till samtiden (Dyndahl & Nielsen, 2021). En snäv social sammansättning av musikerstudenter borde också innebära en snäv representation av högskoleutbildade musiker i yrkeslivet, vilket riskerar att missgynna kulturlivet. Vad händer om musikutbildning inte längre är intressant för nästa generation musiker?

Frågan om vilka som söker sig till högre utbildning, och vilka som inte gör det, har länge stått i centrum för forsknings- och utbildningspolitiska diskussioner. Universitets- och högskolerådet (2025) identifierar tre dimensioner av breddad rekrytering, kön, social bakgrund och utländsk bakgrund, och visar att de konstnärliga högskolorna¹, särskiljer sig från övriga högskolor genom en tydlig överrepresentation av kvinnor och studenter med högutbildade föräldrar och samtidigt en underrepresentation av studenter med utländsk bakgrund.

Högre utbildning, och framför allt i direkt koppling till avslutade gymnasiestudier, är särskilt vanligt bland kvinnor, storstadsbor, individer från resurstarka hem och de med goda studiemeriter. Övergångar till högre studier är nu också mer frekventa bland individer med invandrarbakgrund. Sociala, demografiska och geografiska faktorer spelar en avgörande roll för vem som ansöker eller inte ansöker, till högre utbildning (Universitets- och högskolerådet, 2022).

Det finns i dag relativt mycket kunskap om högskolestudenter, men betydligt mindre kunskap om hur deras utbildningsvägar ser ut och vid vilka brytpunkter olika bakgrundsfaktorer påverkar de val som individerna gör. Likaså finns det begränsad kunskap om alternativa vägar och vilka som väljer

1 Gruppen konstnärliga högskolor omfattar i denna rapport Beckmans Designhögskola, Konstfack, Kungliga Konsthögskolan, Kungliga Musikhögskolan och Stockholms konstnärliga högskola, (Universitets- och högskolerådet, 2025, s. 60).

dem och varför (Universitets- och högskolerådet, 2022). Bryntesson och Börjesson (2021) pekar på behovet av mer förfinade kvalitativa analyser med finare kategoriseringar och intersektionella perspektiv, som kan förklara mekanismer och öka analysernas precision, jämfört med stora kvantitativa aggregerade dataanalyser för att förstå komplexiteten bakom snäv rekrytering. Denna avhandling vill bidra med detta genom förfinade kvalitativa mikroanalyser av hur den sociala reproduktionen för högre musikutbildning går till. För att göra dessa analyser undersöker denna avhandling musikerstudenters berättelser, narrativ, om hela utbildningsvägen, från unga år till högre musikutbildning. Avhandlingen vill därmed undersöka problemet, inte som ett isolerat problem för högre musikutbildning utan som ett komplext och sammansatt problem som omfattar hela musikutbildningsfältet. Den sociala reproduktionen utmanar både det musikpedagogiska fältets legitimitet och musiklivets förnyelse. Avhandlingen tar sin utgångspunkt i denna spänning.

Med blicken mot dem som tagit sig in i musikutbildningens fält, de som har valt och lyckats följa utbildningsvägar till högre musik, utbildning undersöks framgångsfaktorer. Genom att undersöka musikerstudenters livshistorier, med fokus på materiella och kulturella resurser, strategier, sociala drivkrafter och kampen om erkännande, synliggörs hur social reproduktion tar form i praktiken. Denna avhandling belyser musikens roll som meningsbärande kraft i dessa individers liv och i ett vidare samhälleligt sammanhang. Genom att lyfta fram studenternas egna berättelser om levda erfarenheter blir det möjligt att förstå hur de själva menar att de har lyckats, vilka nyckelpersoner som varit viktiga under uppväxten, faser, händelser och platser som haft särskild betydelse samt vilka drivkrafter som har präglat deras väg. Fokus ligger på kritiska brytpunkter i form av livsavgörande beslut. Utbildningsvägarna förstås i denna studie som dialektiska, dynamiska och flytande (López-Íñiguez & Burnard, 2022). Med insikter om dessa faktorer vill denna studie bidra med kunskap till musikutbildningsfältet som kan främja såväl framgångsrika musikerkarriär, som kunskap om hur musikutbildningsfältet kan stärkas genom utveckling och förnyelse. Genom att studera vilka resurser som musikerstudenter får tillgång till avser studien också identifiera faktorer som skulle kunna kompensera dem som saknar dessa resurser och på så vis bidra med kunskap som kan gynna fler personers deltagande i musikutbildningsfältet. Med konkreta livshistorier utmanas förgivettagna begrepp om norm och avvikelse, utan att analysen för den skull gör avkall på musikutbildningskontexternas konkreta uttryck för makt- och dominansförhållanden.

För att förstå detta problemområde kombineras två sociologiska teorier, Pierre Bourdieus (1995) analytiska ramverk för social reproduktion – med begrepp som habitus, kapital och fält och Hartmut Rosas teori om resonans (2019a). Bourdieus teori bidrar med verktyg för att analysera hur sociala strukturer reproduceras på utbildningsvägarna då kapital överförs och ackumuleras, genom strategier såväl medvetna som omedvetna, medan Rosa erbjuder teoretiska verktyg för att förstå musikens existentiella betydelse och hur meningsskapande relationer till världen uppstår.

Avhandlingens utgångspunkt är därmed att en fördjupad förståelse av hur sociala strukturer levs och erfars av individer kan utgöra en väsentlig kunskapsresurs för musikpedagogiska strategier, genom vilken liknande strukturella hinder skulle kunna identifieras och motverkas. Med utgångspunkt i studenters erfarenheter av musikerutbildning och deras utbildningsvägar vill jag i denna avhandling identifiera de strategier de använder för att övervinna hinder, få tillträde, vinna erkännande och etablera sig i musiklivet och i samhället i stort.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att analysera musikerstudenters livshistorier för att förstå deras vägar inom musikutbildningsfältet, samt de strategier de har använt för att delta i och uppnå erkännande i fältet. Genom deras berättelser om möten med musik och musikutbildningsfältet vid olika tillfällen, under uppväxt och senare i livet, bidrar studien med en fördjupad förståelse för hur den sociala reproduktionen tar form inom musikutbildning, och vad som väcker och vidmakthåller viljan att fortsätta. Studiens övergripande syfte är att synliggöra kunskap som kan vara användbar för att stärka musikutbildningsfältets legitimitet och förnyelse.

Forskningsfrågor

- Vilka drivkrafter ligger bakom musikerstudenternas val att ge sig in på musikutbildningsfältet och vad i musiken beskrivs som meningsfullt?
- Vilka dispositioner, i form av en musikalisk habitus, utvecklar musikerstudenter under sin utbildningsväg?
- Vilka strategier används för att ta sig in, överbrygga hinder och ta vara på möjligheter inom fältet och de utbildningstraditioner som erbjuds?

2. Tidigare forskning

Detta kapitel ger en översikt över tidigare forskning som är relevant för studiens syfte och forskningsfrågor. Forskningsläget presenteras tematiskt och rör sig från tidiga erfarenheter till institutionella villkor i högre utbildning. Kunskap synliggörs om sociala och kulturella faktorer som påverkar möjligheter och villkor för deltagande i musikutbildningsfältet. Kapitlet tydliggör det kunskapsläge som denna studie ansluter till och söker utveckla.

Kapitlet är indelat i följande delar: 1) Utbildningsvägar presenterar forskning om hur musiker beskriver sin utbildningsväg mot yrket och betydelsen av erkännande och brytpunkter. 2) Social reproduktion inom musikutbildning är ett omfattande forskningsområde internationellt, som behandlar ojämlikhet och social orättvisa utifrån olika perspektiv. I avsnittet om förutbildningar behandlas kulturskola, musikklasser, folkhögskola och spetsutbildningar utifrån social reproduktion. Högre musikutbildning fokuserar på förändrade ideal och nya krav inom professionell musikutbildning. En-till-en-undervisning lyfter relationen mellan student och huvudinstrumentlärare som pedagogisk och identitetsskapande praktik. Tillträde till musikutbildning visar hur urvalsprocesser och antagning skapar möjligheter och begränsningar. 3) Musikalisk gentrifiering och omnivorens visar forskning om hur kulturella hierarkier omformas och reproduceras genom musikaliska preferenser. 4) Musikaliskt föräldraskap behandlar hemmets musikaliska praktik och investeringar i barns tidiga musikår, samt hur dessa formar deras framtida möjligheter.

2.1 Utbildningsvägar till högre musikutbildning och till musikeryrket

Forskning om utbildningsvägar till högre musikutbildning är fortfarande ett relativt outforskat område inom musikpedagogik, med endast ett fåtal studier tillgängliga enligt López-Íñiguez och Burnard (2022). Inom svensk pedagogisk forskning har dock Nørholm Lundin genomfört en studie inom ramen för ett större forskningsprojekt om klassiska musikers utbildningsvägar

(Nørholm Lundin, 2018; 2020). Tre musikpedagogiska studier undersöker utbildningsvägar till högre musikutbildning och musikeryrket, en i Storbritannien (Coulson, 2010), en i Finland (López-Íñiguez & Burnard, 2022) samt en studie från Kanada om klassiska improvisationsmusikers lärandevägar (Després, m.fl. 2016). Författarna till den finska studien efterlyser i sin forskning ett större fokus på denna typ av studier, med särskild betoning på vikten av studenters kritiska reflektion kring sin utbildningsväg. Enligt López-Íñiguez och Burnard är det avgörande för musiker att förstå sina professionella lärandevägar, för deras karriärutveckling och deras vägar till skapande yrken.

Nørholm Lundin (2020) skildrar tolv framgångsrika musiker inom klassisk musik, de är solister och orkestermusiker, också verksamma som kammarmusiker, lärare på musikhögskola och kan beskrivas med stjärnstatus. De är födda mellan 1910 och 1970, således en annan generation än denna studies intervjupersoner, de kan snarare vara deras lärare eller legendariska förebilder. Dessa musikers berättelser börjar i barndomen med avancerade studier redan i unga år. De lär sig att både bemästra instrumentet och musikens uttryckssätt men också spelets regler. Deras berättelser utgår i hög grad från deras egna prestationer. De beskriver sitt yrkesval som om det alltid varit helt självklart och dem givet som ett kall, med en stark hängivenhet och kärlek till musiken och instrumentet. Musiken är för dem både yrke, identitet och en livsstil.

Med Bourdieus verktyg tolkar Nørholm Lundin musikers yrkesblivande som en fostran av kropp och själ (Bourdieu, 1999; Wacquant, 2004). De lär sig att vara övertygande på olika sätt och bära känslan av att vara utvalda (Kingsbury, 1988). De blev tidigt stämplade som underbarn, och satsade på av föräldrar, lärare och lokala musiker. Att ha identifierats som ett särskilt begåvade barn, är för de professionella musikerna i studien en merit och en del av deras CV även om de ser till detta fenomen med viss ambivalens i vuxen ålder. De framhåller snarare den egna förmågan, snabbt lärande och hårt arbete som avgörande för deras framgångar, än att det skulle vara frågan om något slags medfödd talang. Familjens uppbackning spelade stor roll, de växte upp i ett hem med kulturella kapital av olika slag, samt ekonomiskt kapital som kunde backa upp en elitsatsning. Familjen hade kontakter med lärare på högre nivå, utöver kommunala musikskolans lärare, vilket även vittnar om vikten av befintligt socialt kapital. Nørholm Lundin menar att dessa resurser sammantaget bygger en självklar möjlighetshorisont redan i unga år som successivt bekräftas i flera led och blir mer och mer grundmurad i habitus. De får en praktisk

känsla för hur deras talang ska tas tillvara som bottnar i hängivenhet och arbetsmoral knuten till att utforska och hantera utmaningar och tävlingsanda som utvecklas tidigt och följer med under yrkeslivet. Själva debuten vid en större konsertscen, beskrivs som en stor händelse, en brytpunkt, likaså prestigefyllda solisttävlingar i ungdomen, då många dörrar öppnade sig efter en vinst. Ett gemensamt drag för musikerna är att de debuterade som mycket unga och att det i sig var en merit, vilket visar på att tidiga genombrott som momentum varit viktiga. Idén om att vara en ung talang är en del av kulturen som de samtidigt reflekterar över med en kritisk blick. Nørholm Lundin (2018) menar att myter om talang och kall spelar en central roll i ritualer vid auditions, examinationer, presentationstexter, konserter, recensioner och mästarklasser.

Med omfattande förkroppsligade kapital i habitus bär de upp den sociala praktiken som Nørholm Lundin beskriver som ett resultat av en socialisations- och sorteringsprocess. Konsekvensen av dessa processer menar hon är en kultur som upprätthåller ett elitistiskt system som bygger på skillnader. Å ena sidan, beskriver hon den utvalda och högt värderade som med självklarhet bär upp en hemtam habitus av lätthet och karisma (jfr. Flisbäck, 2006), vilket kan tolkas som viktiga dispositioner i habitus för att vinna symboliskt kapital. Å andra sidan, beskriver hon musikeryrket som en balansgång mellan "himmel och helvete" (Nørholm Lundin, 2018, s. 21). Sorteringsprocessen innebär rimligen att många aspiranter sorteras bort. För dem som böjer sig i sorteringsprocessen och omedvetet eller medvetet låter sig domineras, kan i Bourdieus termer förstås som att de utsätts för symboliskt våld. Nørholm Lundin (2018) menar att det kan ta sig uttryck som kroppsliga emotioner – skam, förödmjukelse, blyghet, ängslan, skuldmedvetenhet eller i form av kärlek, beundran och respekt. Det kan dock vara mycket smärtsamt då det tar sig synliga uttryck som rodnad, svårighet att uttrycka sig, klumpighet, darning, vrede och vanmäktig ilska. Denna ambivalens kan med Bourdieus termer tolkas som en kluven habitus, när dispositioner inte alls stämmer med fältet.

Després m.fl. (2016) ställer frågan om vad som kännetecknar lärandevägarna för internationellt erkända klassiska musiker som är experter på just improvisation. De undersöker när, varför och hur musikerna började improvisera, och framhåller starkt personliga och finkänsliga lärandevägar. Resultatet av studien synliggör två distinkta lärandevägar bland deltagarna, dels de som beskriver sig vara improvisatörer sedan födseln och därför improviserat spontant sedan de började spela ett instrument, dels improvisatörer som började

improvisera vid senare ålder, under sina högre studier eller i början av sin yrkeskarriär. För dem som menar att de alltid improviserat dras paralleller till hur modersmålet utvecklades för att beskriva hur de utvecklade improvisation. Motivet bland dem som alltid improviserat beskrivs som ett inneboende behov. De som utvecklade improvisation senare i livet motiverade det med behovet att fylla ett tomrum – improvisationen blev ett sätt att återknyta till sig själva, uppleva autentiska mänskliga möten, erfara en känsla av omedelbarhet som de menar kännetecknar den kreativa processen.

López-Íñiguez och Burnard (2022) analyserar utbildningsvägar till högre musikutbildning genom berättelser från fem cellister från olika länder i Europa och Asien. Genom deras självbiografiska berättelser, riktas fokus på kritiska brytpunkter, nyckelpersoner, händelser och platser som haft särskild betydelse. De professionella lärandevägarna och lärandeidentiteterna hos musiker förstås i denna studie som dialektiska, dynamiska och flytande. De beskriver utbildningsvägar till högre musikutbildning, inte som linjära, utan som ”slingrande floder” (López-Íñiguez & Burnard, 2022, s. 150) med kritiska incidenter som leder till oväntade men meningsfulla vändpunkter. Centralt i deras analys är de så kallade kritiska incidenterna, händelser som påtagligt förändrar studenternas riktning och självförståelse. Sådana erfarenheter tillskrevs ett slags *momentum* som innebar ett ökat driv eller förändrad inriktning, ofta kopplad till antingen erkännande eller kris (jfr. Flisbäck, 2014; Flisbäck & Bengtsson, 2024).

Studien visar att musikerstudenters professionella lärandevägar kan förstås genom åtta utvecklingsfaser, från den tidiga barndomen fram till övergången till yrkeslivet. Särskilt framträdande är den tidiga barndomen, då de första musikaliska erfarenheterna i hemmet och med föräldrar lägger grunden för fortsatt lärande och identitetsskapande. Vid sidan av denna tidiga fas lyfts också betydelsen av tiden efter examen fram, där övergången till yrkeslivet innebär nya former av erkännande och utmaningar. Tre viktiga inflytelserika grupper av människor identifierades, med en gemensam nämnare för olika livsfaser; föräldrar, kamrater och yrkesverksamma, som starkt påverkade deras professionella utbildningsvägar och studenternas identitetskonstruktion. Resultaten tyder på att sambanden mellan dessa faser och människor är komplexa.

Forskarna identifierar vidare åtta återkommande teman i studenternas berättelser om betydelsefulla vändpunkter: (a) stödjande relationer och förståelse för samhälleliga strukturer; (b) utveckling av självständighet och mod;

(c) känslomässig medvetenhet och ägarskap; (d) konstnärligt initiativ och skapande; (e) förmågan att välja bort destruktiva lärandemiljöer till förmån för stödjande pedagogik; (f) en livsbejakande inställning; (g) resiliens och gränssättning; samt (h) ökad självkännet och tillgång till egna resurser. Dessa teman illustrerar hur individens utbildningsväg formas i växelverkan mellan personliga erfarenheter och de sociala och institutionella villkor som råder inom musikutbildningsfältet.

Ett centralt argument hos López-Íñiguez och Burnard (2022) är att musikerstudenter bör utveckla förmågan att kritiskt reflektera över sina egna erfarenheter. Genom att synliggöra och analysera kritiska incidenter kan individen inte bara förstå sitt förflutna, utan också bli bättre rustad att hantera framtida förändringar. I ett yrkesfält präglad av osäkerhet, oregelbundna anställningar och kämpande i kulturella hierarkier, blir denna förmåga ett viktigt verktyg för navigering. Kritisk reflektion är också en förutsättning för att kunna identifiera och bemöta hegemoniska strukturer inom musikfältet. Det kan handla om att förstå hur etablerade sociala nätverk reproducerar ojämlikheter kopplade till kön, etnicitet eller klass och därmed skapa strategier för att hantera eller förändra dessa villkor. Även Gaunt m.fl. (2021) betonar att ett professionellt musikerskap i vår samtid förutsätter mer än musikalisk kompetens – det kräver en beredskap att omförhandla sin roll, sitt lärande och sin plats i ett fält i förändring, där självreflektion och motståndskraft blir centrala kompetenser. Förmågan att reflektera över sin lärandebana blir därmed en form av handlingsberedskap i mötet med det okända. López-Íñiguez och Burnard (2022) pekar sammantaget på behovet av att bättre förstå hur transformerande upplevelser påverkar musikerstudenters självkännet, och deras positioneringar gentemot meningsfulla professionella lärandeaktiviteter och situationer under hela deras lärandecykel, där erkännande är avgörande för utveckling och engagemang i ett livslångt lärande som musiker.

I den brittiska studien bidrar Coulson (2010) med insikter från 17 professionellt verksamma musiker från nordöstra England, och jämför villkoren för att utbilda sig inom klassisk musik, populärmusik och ungdomsmusik. Med hjälp av Bourdieus begrepp utforskar hon hur en musikalisk habitus formas i relation till utbildning, sociala strukturer och karriärvägar. Hon beskriver hur deltagarna växte upp i hem präglade av musicerande, vilket de själva såg som avgörande för att utveckla ett musikaliskt självförtroende och en långsiktig motivation. Detta tidiga musikaliska kapital – oavsett klassbakgrund

och musikgenre – betydde att de still skillnad mot sina jämnåriga fortsatte och inte valde att sluta med musik. Att bli tidigt erkänd som musikalisk och uppmanad att ta tillvara sin talang stärkte självförtroendet och drev vidare engagemang. Dessa erfarenheter var inte kopplade till någon specifik genre eller till familjens klassbakgrund, utan snarare till förekomsten av musik som en integrerad del av vardagslivet. Studien gjordes i nordöstra England i syfte att visa möjligheter och begränsningar som påverkar musikens försörjning. Intervjuer gjordes med musiker inom populärmusik, ungdomsmusik och västerländsk konstmusik. I Coulsons studie (2010) menar musikerna att de upplever sitt musikerskap som ett kall, vilket de härleder till barndomen.

Ett liknande mönster framkommer i den kvantitativa studie som genomfördes av Krupp-Schleußner och Lehmann-Wermser (2018) i tyska skolor. Resultatet visade att barns exponering för musik i hemmet och deras musikaliska intresse i tidig ålder har starkt samband med fortsatt engagemang i tonåren. Det avgörande i denna studie, är inte om barnen fått formell instrumentundervisning, utan snarare att de växte upp i miljöer där musik var närvarande i vardagen. I likhet med Coulson (2010) kunde inga tydliga samband påvisas mellan föräldrars sociala bakgrund och barnens musikintresse. De fann inte heller något tydligt samband mellan föräldrars sociala bakgrund och barnens musikaliska intresse. Detta bekräftar Coulsons resultat.

I en vidare kontext undersöker Pitts (2012) musikaliska livsbanor hos personer födda mellan 1947 och 1995 i Storbritannien och Italien, som inte blivit professionella musiker men som fortsatt att engagera sig i musik som amatörer, lyssnare eller aktiva körsångare. Även här framkommer att musik i hemmet och föräldrars musikintresse spelar en avgörande roll i att väcka ett livslångt engagemang. Musiklärare lyfts fram som betydelsefulla, men alltid i samspel med hemmets musikaliska miljö. Pitts visar hur föräldrar påverkar barnens förväntningar på musikutbildning, vilket i sin tur formar deras attityder, upplevelser och val. Dessa erfarenheter blir inte bara viktiga i stunden, utan påverkar hur individer långt senare i livet reflekterar över sitt musikaliska lärande.

Forskningen om utbildningsvägar till högre musikutbildning visar att vägen till ett professionellt musikerskap präglas av både kontinuitet och kritiska brytpunkter. Studierna visar att tidigt erkännande, stödjande relationer, familjens resurser och självupplevd musikalisk identitet ofta samverkar för att skapa momentum och framtidstro.

2.2 Musikutbildningsfältets logiker och villkor

Forskning om social reproduktion och social rättvisa i musikutbildning är ett väletablerat forskningsområde. Antologier samlar internationella studier och erbjuder översikter utifrån en rad olika filosofiska, politiska, sociala och kulturella perspektiv (se t.ex. Benedict m.fl., 2015; Wright, 2015; Wright m.fl., 2021). I denna forskning används ofta Bourdieus teoretiska ramverk inom musikutbildningsforskning, särskilt för att analysera hur sociala strukturer reproduceras genom utbildning. Hans begrepp om habitus, kapital och fält har visat sig särskilt användbara för att förstå hur ojämlikhet upprätthålls – och ibland utmanas – i musikpedagogiska sammanhang (Karlsen, 2021).

Fältet präglas både av analyser av social reproduktion och av initiativ till förändring. Många studier belyser hur dominerande politiska, pedagogiska och musikaliska ideologier bidrar till att konstruera och upprätthålla orättvisor och odemokratiska praktiker, medan andra lyfter fram empiriska studier som visar pedagogiska modeller som främjar social rättvisa. Forskningsfältet uppmanar till förändring för att utmana förgivettagna kunskapsgemenskaper, klasshierarkier och dominerande strukturer med målet att skapa mer demokratiska och rättvisa utrymmen för musikaliskt lärande.

2.2.1 Förutbildningar

Detta avsnitt samlar forskning om kulturskolan, musikklasser, pre-college och estetisk spetsutbildning i gymnasieskolan, folkhögskolor från Norden samt forskning från brittiska och irländska skolor.

Kulturskolan

Regeringen konstaterar i den proposition (Prop. 2017/18:164) som följde av den statliga utredningen om kulturskolan (SOU 2016:69) att den svenska kulturskolan stått stark genom konjunktur- och samhällsförändringar sedan 1940-talet. ”Den kommunala kulturskolans betydelse för svenskt kulturliv i över sjuttio år kan inte överskattas. Den har visat sig livskraftig och anpassningsbar” (Prop. 2017/18:164, s. 9), vilket visar på verksamhetens reproduktion och utveckling över generationer. 1980-talet kan betecknas som musikskolans storhetstid, med 370 000 barn och unga som deltog och som sysselsatte 6000 lärare (SOU 2016:69). Under de senaste åren har ett växande antal nordiska studier fokuserat på social reproduktion inom kulturskolan vilka visar att barns deltagande i kulturskolans verksamhet är starkt påverkat

av sociala, ekonomiska och kulturella faktorer. Trots politiska ambitioner om bred tillgänglighet, sedan dess start, deltar idag endast cirka 11–13 % av barn i åldrarna 6–19 år i kulturskoleverksamhet i Norden (Karlsen m.fl., 2024; Rønningen m.fl., 2019).

Redan på 1990-talet resonerade Persson (2001) kring varför föräldrar med utländsk härkomst i Borås inte placerade sina barn i kulturskolan, och pekade på dels ekonomiska villkor, dels att de inte kände till musikskolan eller att trångboddhet begränsade möjligheter att öva hemma. Hofvander Trulsson (2010) visar dock med statistik från SCB att barn med utländsk härkomst är de som oftast spelar ett musikinstrument, men att de inte deltar i den kommunala musikskolan. Det ligger i linje med resultaten från Jeppsson och Lindgrens (2018) enkätstudie att den typiska eleven i kulturskolan är en svenskfödd flicka med välutbildade föräldrar. Den sociala selektionen förstärks även av andra faktorer enligt norska studier: deltagandet är tydligt stratifierat längs kön, klass, etnicitet och geografisk hemvist (Jordhus-Lier, Nielsen & Karlsen, 2021; Karlsen, Jordhus-Lier & Nielsen, 2024). Kostnader för undervisning och instrument framstår även som centrala exkluderingsfaktorer (Karlsen m.fl., 2024).

Enligt Rønning och Røyseng (2024) värdesätts den norska kulturskolans lokala profil högt och leder till variation, men den stora variationen gör samtidigt uppdraget komplext. Den norska kulturskolans legitimeringen politiskt är således både mångfasetterad och motstridig. I Finland visar Kallio & Länsman (2018) att barn från samisk eller minoritetsetnisk bakgrund ofta upplever kulturskolan som irrelevant eller otillgänglig. I Sverige pekar Bergman, Lindgren och Sæther (2016) på att inkluderande ambitioner konstrueras på två motsägelsefulla sätt i den svenska kulturskolans El Sistema-arbete; dels diskursen om universalisten som fokuserar på likheter som utvecklas mellan människor genom att musicera tillsammans, dels separatisten som fokuserar på skillnader utifrån idén om mångfald. Genom att peka på likheter uppstår problematiken med att förbise existerande kulturella skillnader, men genom att peka på mångfald uppstår risken med att se på kulturella skillnader på ett stereotypiskt och exotifierande sätt. Forskarna ställer samtidigt frågan om hurvida det skulle vara möjligt att förändra maktrelationerna genom att dämpa dominansen från den västerländska hegemonin. Med Bhabhas (2004) begrepp ”det tredje rummet” (s. 72) föreslås möjligheten att konstruera andra diskursiva alternativ som kan balansera processer av lika och olika.

Ett återkommande tema i forskningen är lärarnas roll för en inkluderande praktik. Kuuse (2018) menar att svenska musklärare ibland uppfattar ett socialt uppdrag som något utanför deras professionella identitet, vilket hon menar kan försvåra breddningsambitioner. Jeppsson (2020) visar att även när lärare har vilja att främja inkludering, upplever de strukturella begränsningar som svåra att överbygga. Jeppsson pekar på en dold läroplan som upprätthålls genom en implicit pedagogik, och förmedlas mer eller mindre omedvetet. Jeppsson menar att det är den huvudsakliga källan till överföring av kulturellt kapital (Bourdieu & Passeron, 1964/1979). Genom att tänka med Bourdieu och Passeron, konstaterar Jeppsson att det är svårt att förändra de hierarkiska strukturerna för undervisning, oavsett implicit eller explicit pedagogik. Transparens och uttalade utvärderingskriterier visar maktrelationerna i undervisning på ett tydligare sätt, men en implicit pedagogik betyder att eleven upplever större inflytande (Jeppsson, 2020). Di Lorenzo Tillborg (2021) har undersökt diskursiva ledarskapspositioneringar gällande inkludering och exkludering i kulturskolans policyprocesser vilket har blottlagt en ouppfylld demokratisk potential. Genom att öka medvetenheten om kulturskolans olika diskurser pekar hon på möjliga vägar för ökad demokratisering av musikutbildning.

Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard (2022) och Elmgren (2019) konstaterar att i kulturskolan i Finland finns elitistiska ideal – särskilt inom klassisk musik – som påverkar antagning och undervisning, vilket leder till en stark dominans av barn från privilegierade grupper. Detta ligger i linje med Jordhus-Liers beskrivning av kulturskolan i Norge, men hon pekar också på att en förändring har skett. Tidigare dominerades kulturskolans ideal av västerländsk konstmusik, men nyare forskning visar att populärmusik nu är lika dominerande i många nordiska kulturskolor (Jordhus-Lier m.fl., 2021; Nielsen, Jordhus-Lier & Karlsen, 2022). Detta har tolkats som ett uttryck för gentrifieringen av populärmusiken (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2021) – där musikformer som tidigare ansågs marginaliserade omformas efter medelklassens smak och utbildningsstrategier.

Ett särskilt nordiskt dilemma gäller kulturskolans ambivalenta status om vilken typ av institution kulturskolan ska vara: är det en fritidsaktivitet eller en skola? Jordhus-Lier (2018) undersöker denna institutionella spänning i Norge, och konstaterar att ingen av dessa diskurser är hegemonisk utan att fältet är öppet för båda även om bredd-diskursen dominerar. Detta leder till motsättningar och att centrala aspekter i kulturskolan ifrågasätts som identifieras som

diskurser om bredd och djup, samt om att nå alla barn eller varje barn. Bland lärarna finns en annan diskursiv spänning som beskrivs i termer av mångsidighet och specialisering. Vidare menar Jordhus-Lier att medan den institutionella diskursen om bredd är dominerande i policydokument, är lärarens diskurs om specialisering dominerande vilket skapar en spänning mellan institutionella mål och lärares mål. Då kulturskolan i Norge regleras med en nationell lag, om att finnas i alla kommuner förstärks diskursen om breddning. Kulturskolan legitimeras politiskt med att vara en kulturskola för alla (Rønning & Røyseng, 2024). Samma ambivalens vad gäller bredd och djup pekar Jeppsson (2020) på i svensk kontext när hon undersöker strategier för breddat deltagande. Jeppsson visar också hur kulturskolan slits mellan och gör avvägningar mellan tradition och förnyelse, vilket kan vara en problematisk prioriteringsfråga.

Trots goda intentioner visar flera studier att reformer för att öka tillgänglighet ofta har begränsad effekt. Karlsen m.fl. (2024) visar att även om det finns ambitioner att nå nya målgrupper, kvarstår snäv rekrytering. Flera forskare efterlyser därför ett djupare förändringsarbete, bland annat genom att överlåta musikalisk agens till barnen (Kuuse, 2018), sociala innovationer och gränsöverskridande samarbeten (Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard, 2017), aktivistiska perspektiv (Laes & Schmidt, 2016) och ökad genre- och kulturmässig mångfald (Carson & Westvall, 2016). Jeppsson (2020) understryker att det finns ett stort engagemang i den svenska kulturskolan för att bredda sitt deltagande även om effekten inte syns.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att social reproduktion inom kulturskolan är komplex och svår att förändra. Deltagande påverkas av en rad faktorer: socioekonomiska resurser, så som föräldrars utbildningsnivå och yrke, kön, kulturella och ekonomiska tillgångar, geografisk hemvist och läraren. Social reproduktion genomsyrar rekrytering, undervisning och deltagande. Det räcker inte att bredda kursutbudet eller införa nya ämnen och genrer. Enligt forskningen krävs ett djupare systemskifte som adresserar strukturella, kulturella och relationella aspekter av deltagande.

Musikklasser

Musikprofilerade grundskolor, ofta benämnda musikklasser, framträder i denna studie som en viktig del i det svenska musikutbildningsfältet. Trots det är musikklasser inte någon formell skolform, men existerar ändå som en skolform sedan lång tid tillbaka inom musikutbildningsfältet. Forskning om svenska

musikklasser är begränsad förutom Lilliedahls forskning (2020). Han har gjort en historisk analys för att förstå deras framväxt och ideologiska betydelse (Lilliedahl, 2021a). Den visar hur musikklasser påverkades av utbildningspolitiska vägval under 1980-talet och pekar på hur musikklasserna hamnade i ett spänningsfält mellan socialdemokratisk likformighet och nyliberal mångfald. Vid 1980-talets början fanns sedan tidigare musikklasser i Stockholm (1939), Norrköping (1960) och Västerås (1962), alltså grundskolor med förstärkt musikundervisning vilka utmanade principen om en sammanhållen och likvärdig grundskola. Uppmärksamheten gjorde att musikklasserna, som udda fåglar, blev föremål för juridisk och ideologisk granskning, gällande bland annat specialisering, antagningsprov och närhetsprincipen. Därigenom synliggjordes den större konflikten mellan två utbildningspolitiska inriktningar. Kritiker från socialdemokratin och vänstern såg verksamheten som elitistisk och socialt snedrekryterande, medan borgerliga företrädare framhöll valfrihet och profilering som framtidsvägar. Musikklasserna blev därmed symbolfrågor i skolpolitiken (Lilliedahl, 2021a).

Lilliedahl (2021a) konstaterar att musikklasser legitimerades utifrån tre sammanhängande ramfaktorer: ideologi, ekonomi och juridik. Han drar samtidigt paralleller till liknande trender i England och USA. I USA utvecklades konceptet magnetskolor, med idén att höja statusen av lågpresterande skolor i eftersatta områden, och bryta exkluderande strukturer på grund av hudfärg med idéer om mångfald. Men dessa skolor i USA utvecklades snarare mot ett marknadsanpassat system av konkurrerande utbildningsanordnare som sedermera sammanflätades med konservativa moraliska värderingar.

I Sverige kom utvecklingen under 1980-talet att benämnas den tredje vägen, eller den nordiska medelvägen, det vill säga en kombination av demokratisk socialism och principer om marknadsstyrning genom avreglering och privatisering. Det var en idé om ekonomisk effektivitet och ökad valfrihet inom välfärdssektorn, samt om decentralisering för att främja lokalt självbestämmande. Kommuner, ideella organisationer, intressegrupper och samhällsmedborgare, såsom föräldrar, gavs därmed möjlighet till medbestämmande. En ideologisk strävan var alltså att stärka gräsrotsdemokratin genom att överföra makt till lokala myndigheter. Samma ideologiska strävan om lokal demokrati ligger till grund för att kulturskolan är kommunal (Lilliedahl, 2021a).

Denna ideologiska kursändring från tidigare statlig detaljstyrning medförde också ekonomiska och rättsliga reformer. Individualismen och idén att

elever och föräldrar ska kunna välja utbildningsvägar utifrån sina förmågor och intressen sågs som lösningen på frågan om social och kulturell rättvisa, genom främjandet av pluralism och medborgerlig demokrati. Då skulle föräldrar och barn få större valfrihet utifrån individens fallenhet och intresse, samt att skolan kunde vara ett bidrag till det lokala kulturlivet, inte minst i Stockholmstrakten. Det uppstod emellertid en intressekonflikt mellan kultur- och utbildningspolitiska principer då ett statligt intresse för ett levande kulturliv blandades in. Musikklassernas tillkomst i olika kommuner var dock ofta lokalt initierade, där individer och nätverk spelade en avgörande roll för att driva igenom förslagen. Lilliedahls historiska studie (2021a) av musikklasser synliggör hur denna skolform hamnat i spänningsfältet mellan politiska strategier för jämlikhet respektive profilering. Den har vuxit fram ur lokala initiativ men präglats av ideologiska konflikter kring elitänkande och valfrihet.

Pre-collegnivå och estetisk spetsutbildning i gymnasieskolan

Mikalsen Stabell (2018) undersöker norska och engelska förutbildningar till högre musikutbildning med motivet att de dels är en utforskad del inom musikpedagogisk forskning samt att åren innan högre musikutbildning är viktiga för att det är då som studenter fattar beslut om de ska satsa på högre musikutbildning eller ej. Hon har studerat vad som i Norge benämns juniorkonservatorier, två norska utbildningar och en i England. De kan till viss grad jämföras med svenska riksrekryterande spetsutbildningar i gymnasieskolan. En skillnad är dock att de norska juniorkonservatorierna drivs av musikhögskolor, för ungdomar upp till 18 år och organiseras som en fritidsaktivitet. Verksamheten erbjuder undervisning på huvudinstrument, orkesterspel och kammarmusikspel samt konsertframträdanden. Mikalsen Stabell (2018) undersöker lärkulturer, och kombinerar sociokulturell teori med Bourdieus verktyg. Studien identifierar antaganden om talang, om framgång, om värdet av olika aktiviteter och om relationen mellan elev och huvudinstrumentlärare. Studien analyserar sex olika lärandebanor och finner att lärkulturen som helhet kännetecknas av engagemang, specialisering, hierarki och musikaliskt kapital. Specialisering är tydlig i att eleverna generellt erbjuds undervisning inom en genre på ett instrument, och en majoritet av instrumentlektionerna ägnas åt att finslipa teknik, intonation och tolkning av stycken från den västerländska klassiska kanonen.

I Mikalsen Stabells studie (2018) framkommer att musikaliskt kapital bygger på att bli identifierad som en talang, kunna hantera framförandekompetens,

samt vara dedikerat engagerad i musiken och att uppnå en karriär. Dessa kapital visar vilken typ av kunskap som framhålls som värdefull och viktig. Det gör utbildningen ojämlig. För dem som positioneras som särskilt talangfulla skapas större utvecklingsmöjligheter än för dem som anses vara mindre talangfulla. Mikalsen Stabell (2018) diskuterar hur talangutvecklingsprogrammen kan vidareutvecklas och bli mer jämlik genom att specialisering breddas med fler genrer och fler instrument. Detta kan göra framtidsdrömmen om att bli musiker mer realistisk och erbjuda eleverna lika möjligheter att bli förberedda att möta både de utmaningar och de spännande möjligheter som finns för musiker idag. Nørholm Lundin (2020) konstaterar att talang är något som är under ständig förhandling under utbildningsåren och även senare i yrket. Till exempel, efter att ha varit en talangfull elev i en lokal miljö blir det en utmaning att möta högskolans kontext, då kan identifieringen som unik talang utmanas när alla har med sig en identitet av att vara den talangfulla.

Mikalsen Stabells (2018) och Nørholm Lundins (2018; 2020) studier visar att förutbildningar spelar en nyckelroll i att forma studenters identitet som blivande musiker. Här skapas och förstärks musikaliskt kapital, ofta genom en genreinriktning och specialisering. Avsnittet visar att det inte bara handlar om att utbildas, utan om att socialiseras in i ett specifikt fält, med tydliga normer för talang, framgång och lärarrelationer.

Folkhögskolor

Eckerstein (2025) visar att olika inre och yttre diskurser styr deltagande på särskild kurs med musikinriktning på folkhögskolor utifrån specifika normer för hur man ska vara, vilket inte endast handlar om musikaliska färdigheter utan om att passa in socialt. Det finns ett ideal av att ta in likasinnade och detta regleras på olika sätt vid antagningsförfarandet, så att de som inte passar in stängs ute. Klassisk musik, jazz och folkmusik styr normer om kvalitet och definierar bilden av musikalisk kompetens.

Nylander (2014) har undersökt musiklinjer på folkhögskolor med fokus på studiekarriärer inom jazz. Hans avhandling visar musiklinjernas sociala rekrytering, inträdesregler, kvalitetsuppfattningar, relation till högre utbildning och det professionella musiklivet. De urvalsprocesser som görs för vilka som tas in av de portvakter som öppnar dörren för ett fåtal, är intressanta utifrån att förstå tillträde till elitutbildningar i musik på folkhögskola. Socialt ursprung hos de kandidater som söker och vilka av dessa som sedan väljs ut undersöks

och selektionen analyseras utifrån ekonomiska, kulturella, sociala och musikaliska tillgångar (Nylander, 2014). Nylanders resultat visar att jazzmusikens elitlinjer i hög grad består av deltagare med ursprung i familjer från medelklass och övre medelklass med starka kulturella tillgångar av musikaliskt kapital, ofta med direkta släktband. Slutsatsen är att kulturella familjetillgångar, har stor betydelse för deltagare som söker till, och framför allt lyckas komma in på, de selektiva jazzlinjerna på folkhögskolor. 68 procent av deltagarna från inriktningen Musik på folkhögskola börjar på en konstnärlig eller pedagogisk högskoleutbildning inom två år (Rutgersson, Tannå & Timgren, 2020).

Studierna visar att folkhögskolor fungerar både som tillträdesport och urvalsmekanism inom musikutbildningsfältet. Eckerstein och Nylander synliggör hur antagning och deltagande styrs av normer kring social samhörighet och musikalisk kompetens, där likhet och genrebaserade förväntningar formar vilka som ges plats. Avsnittet visar hur kulturella och sociala tillgångar, särskilt individens personlighet, spelar roll för att komma in. För denna studie är detta centralt, då flera av de intervjuade beskriver folkhögskolan som en viktig brytpunkt. Det ger insikt i hur strategier formas inför nästa steg – högre utbildning.

Reproduktion i brittiska och irländska skolor

I sin analys av musikundervisning i Storbritannien visar Wright (2015) hur utbildning bidrar till att reproducera sociala ojämlikheter genom att upprätthålla ett status quo. För att utmana denna struktur och främja en mer rättvis utbildning använder hon Bourdieus teori om social reproduktion som analytiskt ramverk. I sin tolkning utvecklar Wright begreppen ”pedagogiskt kapital” och ”musikaliskt kapital” (Wright, 2015, s. 2) som två specifika former av kulturellt kapital. Dessa begrepp fungerar som verktyg för att synliggöra och potentiellt bryta cykler av ojämlikhet. Pedagogiskt kapital definieras som färdigheter, kunskaper och förståelse relaterade till undervisning och lärande, samt förmågan att fatta pedagogiska beslut. Musikaliskt kapital, enligt Wright, innefattar både tekniska färdigheter och kunskaper inom musik, samt individens självuppfattning gällande musikalitet och musikalisk potential. Genom dessa begrepp synliggörs hur vissa elever har med sig fördelaktiga dispositioner in i klassrummet, vilket ger dem ett övertag i utbildningssystemet. Ett centralt tema i Wrights forskning är att det inte enbart är undervisningens innehåll som reproducerar ojämlikhet, utan framför allt dess former.

Hon problematiserar den traditionella musikundervisningens beroende av en underförstådd kulturell kod som inte lärs ut explicit. Denna kod omfattar sociolingvistiska, beteendemässiga och attitydmässiga uttryck som ofta internaliserats tidigt i hemmet, vilket ger vissa elever ett försprång i utbildningssystemet. Wrights analys ligger således i linje med Bourdieus (1973) tanke att detta tidigt ackumulerade kulturella kapital gör vissa elever mer disponibla för skolans krav. Wright hävdar att musikundervisningen sällan lär ut *hur* man lär sig musik – denna kompetens förutsätts redan finnas hos eleven. Följden blir att elever med medhavt kulturellt kapital får en strukturell fördel, som förstärks genom att kapital tenderar att generera ytterligare kapital. Dessa dispositioner förkroppsligas i en musikalisk habitus som styr hur elever navigerar fältet.

Vidare belyser hon de strukturella dimensionerna av social reproduktion genom att undersöka hur akademisk makt utövas i form av tolkningsföreträde över musikundervisningens innehåll, syften och pedagogik. Dessa maktuttryck manifesteras ofta i kursplaner, läroplaner och nationella styrdokument, där värderingar från socialt dominerande grupper får genomslag utan att öppet deklarerats som sådana. I stället framstår de som pedagogisk innovation. Detta ligger i linje med Bourdieu och Passerons (1970/2008) syn på hur godtyckligt påtvingad pedagogik fungerar som symboliskt våld – ett dolt sätt att legitimera den dominerande klassens värderingar inom utbildningssystemet.

I sitt empiriska arbete visar Wright (2015) hur förändringar i pedagogik, snarare än endast i innehåll, kan bidra till att bryta reproduktiva mönster. Hon betonar relationen mellan lärare och elev, och hur ett inkluderande arbetssätt kan öppna för elever som annars tenderar att exkluderas. Det handlar alltså inte om att enbart förändra genrevalet i musikundervisningen – exempelvis att minska inslaget av västerländsk konstmusik – utan om att förändra det pedagogiska arbetssättet.

Moore (2013) har undersökt hur social klass och tidigare musikaliska erfarenheter påverkar högre musikutbildning i Irland. I sin studie visar hon att möjligheten att få instrumentalundervisning i Irland i hög grad beror på ekonomiskt kapital och geografiskt läge, då Irland saknar kommunala musikskolor. Moore menar också att lika tillgång till musikstudier på gymnasienivå i Irland saknas på grund av musikens valfria status och avsaknaden av musiktraditioner inom skolorna. Således, konstaterar hon att alla elever inte har samma tillgång till musikutbildning. Barn från bemedlade familjer har betydligt större tillgång till privat undervisning vilket ger andra förutsättningar än de som endast har

haft tillgång till musikundervisning i skolan. Studenters musikaliska bakgrund varierar därför kraftigt, vilket leder till en ojämlik övergång till högre musikutbildning. Moore betonar att tillgången till elitutbildning i musik ofta är direkt relaterad till familjens kulturella och ekonomiska kapital, särskilt genom privatundervisning. Vidare pekar Moore (2021) på att spelplanen är ojämn i den meningen att studenter inom västerländsk konstmusik har en musikalisk habitus som värderas högre än studenter inom irländsk folkmusik. Dessa värderingar kommer bland annat till uttryck i hur lärare ger återkoppling, genom att värdesätta västerländsk konstmusik högre än folkmusik. Moore menar att även till synes välmenande handlingar, såsom att ställa kritiska frågor, kan utgöra symboliskt våld, särskilt när de utövas oreflekterat och förstärker en känsla av underordning och alienation hos studenten.

Sammanfattningsvis visar både Wrights och Moores studier i England respektive Irland hur musikundervisning, från grundskola till högre utbildning, fungerar som en plats för social reproduktion där kulturellt och ekonomiskt kapital får betydande genomslag. Genom att synliggöra de underliggande strukturerna, såsom dolda koder, pedagogiska förhållningssätt och värdesystem kopplade till specifika musiktaditioner, blir det möjligt att förstå hur ojämlikhet inte enbart reproduceras genom innehåll, utan även genom former och normer för lärande. Moores analyser visar hur strukturella begränsningar i tillgången till musikutbildning i Irland fortsätter att skapa ojämlika villkor, där även högre utbildning riskerar att förstärka snarare än utmana sociala skillnader. Tillsammans bidrar dessa perspektiv till en kritisk förståelse för hur musikpedagogisk praktik både kan upprätthålla och utmana rådande sociala ordningar. Wrights och Moores studier visar hur social reproduktion inom musikutbildning sker genom subtila och ofta osynliga mekanismer – såsom outtalade kulturella koder, värderingar kring smak och pedagogiska praktiker. Undervisningens former, snarare än dess innehåll, framträder som centrala mekanismer för social reproduktion.

2.2.2 Högre musikutbildning

Gaunt (2021) har tillsammans med flera forskare från olika europeiska konservatorier, musikakademier och universitet i Europa genomfört en studie som undersöker syfte, värderingar och principer bakom högre musikutbildning i relation till turbulenta globala samhällsförändringar. Med resultaten från två omfattande projekt argumenterar författarna för ett akut behov av nya vägledande ramverk för högre musikutbildning. Studien utgår från två

perspektiv, utbildning för nästa generations professionella musiker samt högre musikinstitutioners samhällsengagemang. Fokus ligger särskilt på utbildningar med inriktning på intensiv praktisk hantverksutbildning inom klassisk musik, jazz, folkmusik och populärmusik, och att hitta en dynamik för ett hållbart musikerskap i samhället genom dynamiken mellan konstnärliga och sociala mål för högre musikutbildning.

Begrepp som konstnärligt medborgarskap, socialt ansvar och medborgerligt ansvar undersöks i relation till kopplingar mellan konstnärlig excellens, kreativitet och professionellt musikerskap. Frågor om konstnärlig kvalitet, profil och global räckvidd tenderar att vara centrala frågor för högre musikutbildning. Under de senaste decennierna har utbildningarna anpassats för att stödja karriärer och förbättra anställningsbarheten genom inslag av entreprenörskap, mångfald av musikaliska praktiker, mer varierad musik, interkulturella samarbeten genom internationella utbyten och partnerskap, utveckling av digital teknik och publikutveckling (Thomson, 2024; Wimmer & Dromey, 2023).

Flera lärosäten i Europa har börjat utforska hur man kan kombinera pågående praktisk hantverksutbildning med ett svar på stora samhällsförändringar. Som offentliga aktörer har de börjat engagera sig i ett bredare samhälls- och medborgaruppdrag genom att adressera frågor om vem som får engagera sig och utbilda sig inom musik. Denna utveckling ligger i linje med en bredare expansion av den högre utbildningens uppdrag, med ökat fokus på social och ekonomisk hållbarhet, lokalt samhällsengagemang och forskningsåtaganden, vilket de menar lett till betydande framsteg för ett hållbart musikerskap (Gaunt m.fl., 2021; Westerlund & Gaunt, 2021).

Trots ökad samhällelig välfärd och ekonomisk tillväxt i stort, visar Westerlund och Gaunt (2021) att flera lärosäten i Europa kämpar för sin överlevnad. De menar att det är nödvändigt att ompröva och återigen ställa de grundläggande frågorna om musikens syfte och värde i samhället, och hur dessa realiseras, vilka roller som musikaliska praktiker spelar i ett samhälle med snabba förändringar, ekonomiskt, ekologiskt och socialt. De pekar på ett flertal studier som visar hur vår samtid ropar efter kreativitet och mänskliga musikaliska upplevelser (Westerlund & Gaunt, 2021). De konstaterar att detta bland annat avspeglas på att den kulturella sektorn bidrar med 4,5% till Europas BNP och växer med 10% per år.

Gaunt m.fl. (2021) pekar på utmaningar för nordisk högre musikutbildning i relation till en internationell arbetsmarknad. De menar att föreställningar

om excellens inom utbildningen ofta har ensidigt fokuserat på konstnärlig färdighet och prestation, vilket riskerar att distansera musikern från lokalsamhället. Inom västerländsk konstmusik har idealet om den virtuosa solisten blivit starkt förknippat med teknisk specialisering och stjärnstatus, vilket skapar spänningar mellan globala prestationer och det nationella musiklivet. Genom att dekonstruera tidigare hierarkier mellan dessa syften vill de synliggöra deras ömsesidiga beroende och framhålla möjligheter att navigera kreativa spänningar. De ser en framtid där konstnärlig integritet förenas med samhällsengagemang – ett dynamiskt samspel som kräver att högre musikutbildning både bevarar konstnärliga traditioner och anpassar sig till samtida behov. Dessa spänningar, som ofta uppfattas som motsatsförhållanden, bör enligt författarna istället omfamnas inom högre musikutbildning (Gaunt m.fl., 2021). Med det välkända begreppet *musicking*, som grund föreslår de en ny förståelse av musiker som ”Makers in Society” (Gaunt m.fl. 2021, s. 13). Small (1998), introducerade begreppet *musicking* för att betona att musik inte främst är ett objekt eller ett verk, utan en handling. Med *musicking* avses att i någon form delta i en musikalisk praktik – att spela, sjunga, lyssna, dansa, dirigera eller på andra sätt bidra till en musikalisk handling. Samverkan mellan konstnärliga och sociala värden, mellan ett fördjupat konstnärligt musikerskap och förmågan att engagera sig och knyta an till samhället menar de är avgörande för såväl den enskilde musikerstudenten som för högre musikutbildning.

I linje med detta ramverk efterfrågar Almqvist och Werner (2024) en holistisk pedagogik som innebär en relationsbaserad undervisning som håller samman tradition och förnyelse i högre musikutbildning. Den bygger på ett både/och-perspektiv där slutenhet och öppenhet, individuell färdighet och samarbete, bevarande och nyskapande balanseras i syfte att främja reflekterande och mångsidiga musiker. Westerlund och López-Íñiguez (2024) lyfter fram behovet av platskänsla (för det land, det samhälle en musiker verkar i) och en professionalitet som förankras i, och möter det omgivande samhället genom ett relationellt och kontextuellt förhållningssätt. Carey och Coutts (2021) instämmer i denna riktning och menar att en ensidig förståelse av musikeryrket inte längre är hållbar. I stället efterlyser de en transformativ professionalitet, där studentens upplevelse är central.

Kenny (2021) undersöker partnerskap mellan ett universitet i Irland och bland annat en universitetsbarnkör, ett transnationellt partnerskap och ett musikprojekt efter skoltid. Hon visar att projektbaserade samarbeten med olika

aktörer kan höja och expandera professionalismen i högre musikutbildning. Ett relationellt tillvägagångssätt möjliggör, enligt henne, verktyg för planering och undervisning i osäkra tider präglade av superkomplexitet (Barnett, 2012; Kenny, 2021). Genom möten i verkligheten synliggörs spänningar som i sin tur lyfter viktiga samhällsfrågor. De formar identiteter, initierar viktiga etiska överväganden och stärker den reflexiva förmågan som grund för kritiskt engagemang under utbildningen.

Sammanfattningsvis argumenterar Gaunt m.fl. (2021) för att relationen mellan konstnärliga och sociala syften behöver utforskas mer ingående för att förstå vad ett hållbart musikerskap innebär i framtiden och hur högre musikutbildning kan stödja detta. Denna forskning om högre musikutbildning lyfter fram en pågående omförhandling av utbildningens utmaning med den sociala reproduktionen. Begrepp som konstnärligt medborgarskap, relationellt lärande och transformativ professionalitet används för att beskriva ett skifte bort från ett ensidigt fokus på konstnärlig excellens, mot en mer samhällsanknuten, kritiskt reflekterande och hållbar form av musikerskap. Samtidigt framträder spänningar mellan tradition och förnyelse, global konkurrens och lokal relevans, samt bevarande och förändring – spänningar som fortsatt präglar utbildningens praktik och där en ny form av professionalitet efterfrågas.

2.2.3 En-till-en-undervisning

Inom högre musikutbildning, särskilt inom utbildningar i klassisk musik, men även inom jazz, folkmusik och populärmusik, värdesätts en-till-en-undervisning högt av studenterna (Gaunt, 2010). Denna undervisningsform betraktas som en grundläggande komponent i utbildningen. Enligt Perkins (2013a, 2013b) kännetecknas dessa lärandekulturer av en långt driven specialisering inom den individuella undervisningen och att starka sociala nätverk där hierarkier, konsekvrering och yrkesmässiga ställningstaganden spelar stor roll. Trots ett växande intresse för pedagogisk utveckling framstår den individuella lektionen ofta som en relativt sluten praktik – ”en hemlig trädgård” med både styrkor och risker (Burwell, Carey och Bennett 2019, s. 375).

Gaunt (2010) analyserar styrkor och svagheter i en-till-en-undervisning och efterlyser förändringar inom flera områden. Genom intervjuer med tolv studenter från elva olika länder i Amerika, Europa och Asien, belyser hon hur klassiska musikerstudenter beskriver sina erfarenheter av en-till-en-undervisning och sina relationer till olika lärare. Resultaten visar att undervisningsmetoder

varierar avseende lärarroller, lektionsformat, social organisation, ansvarsfördelning, elevens röst och ämnesfokus. Dessa skillnader är av såväl social, musikalisk som pedagogisk natur och kan förstås på internationell, institutionell och individuell nivå. Ett centralt resultat i Nerlands diskursanalys av huvudinstrumentundervisning i högre musikutbildning i Norge är att undervisningen präglas av en specifik praktikens logik (Nerland, 2004) som konstrueras specifikt i mötet mellan lärare och student, genom en dialog mellan studentens spel och de tillgängliga diskurserna. Samtidigt sätter dessa diskurser gränser för vad som uppfattas som önskvärt och legitimt, där maktrelationer och etablerade normer både möjliggör och begränsar handlingsutrymmet.

I en internationell konferensantologi (Gies & Sætre, 2019), ges en samlad uppmaning till omprövning av etablerade undervisningspraktiker. Här diskuteras särskilt hur studentmedverkan och lärarsamverkan kan bidra till att öppna upp en-till-en-undervisningen mot mer dialogiska och reflekterande former. Musikerstudenten föreslås förstås som en forskande konstnär – en aktiv, utforskande och kritisk individ med konstnärlig handlingskraft och ansvar för sin egen utveckling. Andra bidrag i antologin visar exempel på hur kursplaneförändringar kan ge studenterna en starkare känsla av handlingskraft och konstnärlig agens (Brinck & Anderskov, 2019). I en utbildningsvetenskaplig syntes visar dock Nerland att studentcentrerade lärmiljöer kräver medveten design och lärarsamverkan: studenter bör engageras i undersökande, specifika praktiker med tydlig stöttning i process och progression; annars riskerar satsningar att bli överlastade och otydliga (Nerland, 2019).

Gaunt (2010) föreslår att en-till-en-undervisning kan betraktas som uttryck för, och förhandling mellan, två övergripande utbildningsarketyper: en lärarcentrerad och en elevcentrerad. Fördjupad kunskap om dessa metoder i relation till maktfrågor och kan således bidra till vidareutveckling av högre musikutbildning. Under de senaste åren har studentmedverkan blivit ett centralt tema i högre musikutbildning. Många menar att studenter bör vara de centrala aktörerna i sina egna lärprocesser, och att lärare och högre utbildningsinstitutioner bör sträva efter att stärka studenternas inflytande och engagera dem mer aktivt. Studentorienterade, studentaktiva eller studentcentrerade undervisningsmetoder har blivit vanliga begrepp. Samtidigt är lärarsamverkan ett växande tema inom högre musikutbildningspraktiker. I många fall flätas lärarsamverkan samman med studentmedverkan (Gies & Sætre, 2019).

I en senare nordisk studie har ett analytiskt ramverk tagits fram för

instrumentalundervisning inom högre musikutbildning (Sætre, Carlsen & Holm, 2025) som fördjupar spännvidden mellan lärarcentrerad och studentcentrerad undervisning och tydliggör skillnader i maktrelationer, ansvar, röst och interpretationssyn. Sociala strukturer kan förstås som hierarkiska kontra egalitära praktiker med maktstrukturer av mycket distans kontra mindre. Antaganden om lärande kan förstås som ett individuellt fenomen kontra lärande som ett socialt fenomen, undervisning som transferering kontra transformation, samt undervisning baserat på instruktion kontra växande, samt antagande om interpretation som reproduktion kontra innovation, eller fixerad kontra flexibel. Lärarpositioner kan förstås som mästare kontra mentor och den sociala organiseringen som individuell och exklusiv kontra kollektiv och inkluderande, samt ansvar som lärarens kontra studentens, lärarens röst kontra studentens röst, interpretation som fixerad – flexibel.

Den internationella diskussionen har tydliga paralleller till svensk forskning. Johansson (2013) teoretiserar individuell sångundervisning i högre musikutbildning som ett kulturellt och historiskt grundat aktivitetssystem som består av relationer mellan musiker, instrument, musikskapande traditioner och publik. Genom samverkan kan lärandehinder som motstridiga åsikter artikuleras och bearbetas vilket i mötet med den professionella praktiken i alla dess aspekter innebär potential för utveckling och expansion. Olsson (1993) visar att när populärmusik infördes i SÄMUS kvarstod konservatoriets individuella undervisningsformer. Inom folk- och världsmusikens spelmanstradition dominerar en mästare-lärling-relation som ligger i linje med en-till-en-undervisning vilket gör att studenter förväntar sig en lärarstyrd undervisning (Hedin Wahlberg, 2020). En-till-en-undervisning finns inte endast på högre musikutbildning, utan i kulturskolan finns samma tradition med en-till-en-undervisning (Knutsson, 2025).

Holmgren (2020) har undersökt interpretation i västerländsk konstmusik inom individuell pianoundervisning. Syftet med studien var att undersöka förståelse för hur musikalisk tolkning av västerländsk klassisk musik lärs. Undervisningen gynnade vanligtvis tekniska aspekter framför tolkningsmässiga aspekter av musikerskap och bestod av imitation snarare än studentens egen utforskande tolkning, vilket innebar ett bakåtblickande snarare än en förberedelse för ett autonomt musikerskap. Däremot synliggörs en meningsfull organisering av studierna som kollaborativa, dialogiska, kännetecknade av öppenhet, ödmjukhet, ärlighet och ömsesidig förståelse, där musiktolkning ses som en komplex,

pågående, öppen process, som tillåter flera, oförenliga åsikter. Holmgren ser ambitioner att bryta från tidigare rådande mästare–lärling-tradition, även om dess logik lever kvar. Autonomi visar sig när studenten själv formulerar och motiverar tolkningsval, medan brist på autonomi leder till beroende av lärarens svar. I en senare studie (Holmgren, 2022) undersöker han hur undervisning och lärande av musikalisk tolkning kan utvecklas så att studenterna får större autonomi och kan utveckla en personlig, autentisk konstnärlig röst. Studenterna beskrev sin ordinarie utbildning som bakåtblickande och reproducerande, snarare än framåtblickande och utforskande, präglad av mästare–lärling-logiken, med imitation och auktoritetstro snarare än dialog. Undervisningen uppfattades som bristfällig när det gäller att utveckla ett självständigt tolkningsarbete, kritiskt tänkande och filosofiska reflektioner kring musik. Istället överbetonades solorepertoar jämfört med kammarmusik och samarbeten, vilket gjorde att studenterna i studien upplevde minskade möjligheterna till kreativitet. I linje med detta resultat visar Moberg (2022) i en kritisk diskursstudie att svensk högre musikutbildning med klassisk inriktning diskursivt (re)konstrueras kring musikaliskt hantverk och konservatorieideal. En konsekvens är en individualistisk och introspektiv utbildningslogik som tenderar att stänga ute kritiska, etiska och kollektivistiska perspektiv – vilket förstärker den slutna karaktären hos en-till-en-lektionen.

I kontrast till denna verklighet föreställde sig studenterna i Holmgrens studie (2022) en annan organisation av undervisningen som skulle kunna vara mer dialogisk, öppen och samarbetande, med plats för flera olika och även motsägande tolkningar som öppnar upp för ett självständigt musikerskap och en egen konstnärlig röst. De tänkte sig ett mer laboratorieliknande förhållningssätt, där både lärare och studenter utforskar, prövar och även delar misslyckanden genom dialog. Studenterna efterfrågade gemensam reflektion kring estetiska, filosofiska och praktiska frågor, inte bara teknik, alltså en relation fri från hierarkiska maktrelationer som tystar studenternas röster, med läraren mer i rollen som facilitator än som mästare. Holmgren (2022) argumenterar för att nuvarande ideologi inom västerländsk konstmusik förstärker lydnad, reproduktion och beroende av auktoriteter, vilket kan få negativa konsekvenser estetiskt, etiskt och hälsomässigt. Men om lärare och institutioner är villiga att öppna upp för kritik, dialog och förändring kan en hämmande mästare–lärling-tradition brytas. Lärarrollen kan omdefinieras från mästare till laboratorie-facilitator, vilket stärker studenternas handlingsutrymme och gör utbildningen mer relevant för dagens samhälle.

För tolv stjärnmusiker vars utbildningsvägar Nørholm Lundin (2020) skildrat var tillgången till en bra lärare en milstolpe för dem redan i barndomen och att de då kunde spela ”riktig” repertoar snarare än instrumentalskolor. De berättar om sina lärare, främst på musikhögskolan, som legendariska och på olika sätt mycket betydelsefulla för dem, både professionellt och personligt. Vilken lärare de gått för är något att lägga till sitt CV och lyfta fram i programblad (Nørholm Lundin, 2024). Denna studie visar på den makt och status som en lärare kan ha och betydelsen av att ha studerat för en mästare i perspektiv av ett helt liv som musiker.

Relationen till den rätta läraren är samtidigt starkt symboliskt laddad. Nørholm Lundin (2020, 2024) visar hur tillgång till en mästare blir en milstolpe tidigt i utbildningsbanan; lärarens namn fungerar som merit och berättelsen om legendariska lärare präglas av beundran, lojalitet och prestationspress – en process av konsekration som präglar hela yrkeslivet. Forskning om en-till-en-undervisning visar att denna pedagogiska form är både central och omstridd inom högre musikutbildning. Studierna av Gaunt (2010) och Sætre m.fl. pekar på att relationen mellan student och lärare formas inom ramarna för olika undervisningsarketyper – från mästare–lärling till mentor–elev – med skiftande grad av maktindelning, autonomi och pedagogiskt ansvar. Undervisningen blir därmed en nyckelarena för både musikalisk och social reproduktion av musikutbildningsfältets normer och hierarkier. Studentens röst, tolkningar och känsla av delaktighet påverkas starkt av hur undervisningen är organiserad, och hur läraren förkroppsligar fältets ideal. I Nørholm Lundins studie framträder dessutom den emotionella laddningen i relationen till lärare, där beundran, lojalitet och förväntan blandas med prestationspress och självdisciplin, vad Bourdieu beskriver som konsekration (se kapitel 3.1.3).

Sammanfattningsvis framträder en-till-en-undervisningen som en komplex och meningsbärande praktik: djupt rotad i musikutbildningens traditioner och starkt värderad av studenterna, men samtidigt präglad av maktrelationer, reproduktion och risker för slutenhet. Forskningen visar dock att den också rymmer potential för förnyelse genom dialog, samverkan och students egenansvar. En-till-en-undervisning blir därmed inte bara en plats för musikalisk skolning utan också en arena där professionella ideal, konstnärlig autonomi och sociala hierarkier förhandlas och omformas i ljuset av samtidens krav på delaktighet, kreativitet och hållbarhet.

2.2.4 Tillträde till musikutbildning

I en studie av färdighetsprov vid antagning till svensk musiklejarutbildning framkommer hur motsägande och etiskt problematiska värderingar av vad som ses som tillräcklig kvalitet och kunnande blir styrande för vilka som antas till utbildningen (Lindgren, Sandberg-Jurström & Zandén, 2021). Bedömningen av de sökandes kunskaper grundas inte endast på deras musikaliska förkunskaper. Även personliga egenskaper och beteenden inkluderas i institutionernas bedömningar (Sandberg-Jurström, Lindgren & Zandén 2021). Vidare illustreras i studien stora variationer av gränser för vad som anses vara godkänt, liksom hur vikt läggs även vid bedömningar av de sökandes förmodade framtida färdigheter (Sandberg-Jurström & Lindgren, 2022). Sammantaget visar studien att institutionernas bedömningsstrategier verkar hindrande för en likvärdig, etisk och transparent antagning, vilket också försvårar möjligheterna att bryta den sociala snedrekrytering som kännetecknar högre musikutbildning (Lindgren & Sandberg-Jurström, 2025).

Eckerstein (2025) undersöker villkor för deltagande i svenska folkhögskolors musiklinjer och identifierar på samma sätt en personcentrerad bedömning som grundar sig i behovet av att ta in likasinnade studenter som skulle förväntas trivas och fungera ihop både socialt och musikaliskt i ensemble med mera. De normer som styr bedömningen är dels sociala, dels musikaliska utifrån genre. Det leder till att västerländska traditioner såsom pop&rock, jazz, folkmusik och klassisk musik är styrande. Nylander (2014) som har studerat folkhögskoleutbildningar inom jazz ser samma mönster av selektion, och ser ett mönster av selektion i direkt nedstigande led, att jazzmusiker reproducerar jazzmusiker.

En finsk studie problematiserar antagandet om att rättvis meritokrati automatiskt skulle garantera allas demokratiska rätt att fritt välja högre musikutbildning, förutsatt att de kan meritiera sig. Genom att förstå musikutbildning som ett socialt system konstaterar forskarna att alla inte har samma givna sociala villkor. Studien pekar på risken att dold elitism kan gömma sig bakom en välvillig demokratisk princip, där idéen om att alla fritt kan välja musik framställs som självklar – som om högre musikutbildning skulle vara öppen för alla. Paradoxalt nog blir tron på det fria valet som en jämlikhetsprincip en begränsande mekanism för att föreställa sig hur lika möjligheter skulle kunna realiseras (Väkevä m.fl., 2022).

I Nordamerika upplever färgade studenter och musiklejare antagningsproven som problematiska. De menar att deras *community music*-kunskap

inte värderas, utan att andra färdigheter mäts – exempelvis krav på tidigare privatundervisning, erfarenhet från högt rankade ensembler och kännedom om outtalade regler som de ofta saknar insyn i. Dessutom uppfattas de krav som universiteten ställer, även de som inte är direkt musikaliska, som alltför svåra att övervinna (Abramo & Bernard, 2020; Hess, 2017). Dessa uppfattningar om krav för tillträde till högre musikutbildning grundläggs tidigare i så kallade music schools, ofta uttalat men tydligt. Music schools fungerar som gatekeepers med makten i sin hand att ge tillträde eller exkludera elever för framtida studier i musik. Abramo och Bernard (2020) pekar på att utgallring sker i ett tidigare stadium, genom att kvalitetsuppfattningar etableras som exkluderar färgade barn. Musiklejarkandidaterna är till 80–85 procent vita vilket visar att det finns ett läckage av potentiella musiklejare som inte söker sig till utbildningen, att det finns en systematisk exkludering på grund av hudfärg och etnicitet (Abramo & Bernard, 2020). En avgörande skillnad mellan det amerikanska och det svenska systemet är att statligt finansierad musikutbildning i USA finns mestadels inom klassisk musik medan utbildning inom populärmusik är privat och därmed begränsande rent ekonomiskt.

Dessa studier om antagningsprov visar att antagning till musikutbildning inte bara handlar om musikaliska färdigheter, utan också om personliga egenskaper, social anpassning och inlärningspotential – ofta bedömda utifrån outtalade normer. Det som utges för att vara meritokratiskt kan alltså i praktiken dölja mekanismer för exkludering. Även internationellt visar forskning, till exempel att färgade och icke-privilegerade studenter stöts bort redan innan de når högre utbildning.

2.3 Musikalisk gentrifiering och omnivorness

I sin studie bland unga i socioekonomiskt eftersatta områden i nordöstra Storbritannien utvecklar Rimmer (2006) sin teori om en *musikalisk habitus* (s. 47–62). Teorin används för att förstå musikaliska erfarenheter och smakpreferenser som en del av en kroppsligt och socialt formad disposition, vilken påverkar hur individer uppfattar, värderar och deltar i musikaliska praktiker. Rimmer visar hur musikaliska val och värderingar härrör ur långsamt ackumulerade dispositioner som formas i sociala sammanhang såsom uppväxtmiljö, klassbakgrund, kön och utbildning. Habitus är både socialt strukturerad och

strukturerande (jfr. Bourdieu, 1977), vilket innebär att mönster för vad som upplevs som attraktiv musik är delvis förutsägbara, men aldrig helt determinerade av sociala villkor (Rimmer, 2012).

Med utgångspunkt i Bourdieus teori beskriver Rimmer hur habitus växer fram genom primär socialisation – upprepade och kroppsligt inbäddade erfarenheter i vardagens strukturerade handlingar, objekt, rum och tider, samt genom relationella erfarenheter och materiella livsvillkor. Genom att hänvisa till Bourdieu (1979/1984) visar Rimmer att musik blir en naturlig del av livet när den införlivas tidigt i hemmet. Den präglas av plats, tidpunkt, kroppslig aktivitet och de emotioner som kopplas till musiken. Primär musikalisk socialisation blir därmed avgörande för hur individens musikaliska habitus utvecklas (Rimmer, 2006). Att som barn få leka aktivt med musik – sjunga, spela eller improvisera – skiljer sig grundläggande från att enbart passivt höra musik. Dessa tidiga skillnader lägger grunden för olika förhållningssätt till musik genom livet.

I en senare artikel problematiserar Rimmer (2012) den så kallade ”omnivore”-tesen (Peterson, 1992, s. 252), som beskriver hur högstatusgrupper uppvisar breda musiksmaker. Han visar att denna teori har begränsningar, särskilt när musik studeras genom grova genrekategorier och kvantitativa mätningar. Rimmer föreslår i stället begreppet musikalisk habitus som ett sätt att förstå hur musiksmak, musikaliska praktiker och social position hänger samman i samtiden. Musikaliska preferenser och kunnande bör enligt honom förstås som förkroppsligade och inbäddade i lyssnarstilar, kunskapsrepertoarer och sätt att tala eller agera kring musik.

Med det Bourdieu-inspirerade begreppet musikalisk gentrifiering utforskar Dyndahl m.fl. (2021) populärmusikens roll för social rörlighet, i takt med dess växande betydelse och förändrade lyssningsvanor. För att förstå hur social reproduktion upprätthålls erbjuder begreppet musikalisk gentrifiering en möjlighet för att förstå förändringsprocesser av hur populärmusik tagits upp och införlivats av dominerande grupper i samhället. Därmed sker, för att använda Bourdieus begreppsvärld, en statushöjning av populärmusik från låg kultur till hög kultur i det sociala rummet. Samtidigt visar denna rörlighet att de fasta strukturerna för musiksmak har luckrats upp. Fenomenet de ser i Norge menar författarna är giltigt i hela västvärlden och parallellt till det svenska samhället är högst rimliga. Boken tar upp flera exempel på hur gentrifiering gått till i det norska samhället (Dyndahl m.fl., 2021).

Dyndahl & Lunde Vestad visar till exempel i en analys av barnprogram, att från 1970-talet till 1990-talet ersattes den traditionella barnrepertoaren i Norge med skraddarsydd popmusik för barn (Dyndahl & Lunde Vestad, 2017; Lunde Vestad & Dyndahl, 2021). Denna förändring kan förstås som ett steg i en gentrifieringsprocess i den meningen att offentliga radio- och TV-program för barn började presentera en ny repertoar på 1970-talet. I en mikroanalys över två föräldrars samtal med sina döttrar visar Dyndahl och Lunde Vestad (2021) hur föräldrarna ger status åt musik som skulle kunna klassas som lågkulturmusik. De kombinerar begreppen gentrification och omnivorness om föräldrars påverkan gällande musiksmak.

Men vad innebär denna gentrifiering för högre musikutbildning? Betyder uppluckringen av musikstilar att nya grupper också intresserar sig för utbildningen? I en problematiserande artikel om deltagande i relation till social klass pekar Dyndahl (2024) på ett logiskt felslut i denna tanke. Han konstaterar att den musikpedagogiska eliten har anammat en bredare och mer inkluderande smakrepertoar, i egenskap av omnivorer. Med hjälp av Bourdieus begreppsvärld kan denna smakrepertoar förstås som en form av kulturell appropriering där även det som Bourdieu kallade låg kultur – det vill säga arbetarklassens kultur – inkluderas. Men det betyder för den skull inte att nya grupper, de som Bourdieu definierar med låga kapitalinnehav, skulle intressera sig för musikutbildning.

Genom gentrifieringsprocesser och nya ideal, som ofta framställs som uttryck för inkluderande framgångar, har musikutbildningen kommit att uppfattas som demokratiserad. En möjlig slutsats vore att musikutbildningsfältet har uppnått en demokratisk omvandling, där såväl så kallad låg- som högkultur ryms inom utbildningen. Men, som Dyndahl (2024) visar, innebär detta ett logiskt felslut. Den faktiska utvecklingen pekar snarare i en annan riktning. Det faktum att högre musikutbildning lyfter fram sin mångfald som en styrka innebär inte nödvändigtvis att fältet blomstrar eller präglas av reell mångfald. Musikutbildningsfältet kännetecknas inte i praktiken av den variation och öppenhet som den musikaliska repertoaren till synes signalerar – vare sig genom gentrifiering eller omnivorism (Dyndahl, 2024).

Dyndahl visar att musikalisk gentrifiering medför exkluderande och marginaliserande effekter. Denna exkludering tar sig flera uttryck. Problemet är inte enbart vad som inkluderas eller exkluderas, utan även hur själva gentrifieringsprocessen går till. Gentrifiering förändrar musikens uttryck, men

om tolkningsföreträdet förblir förankrat i en medelklasspräglad habitus och dess smakpreferenser, riskerar det som på ytan framstår som inkluderande att i själva verket vara än mer exkluderande – dessutom på ett sätt som ofta förblir osynligt och oreflekterat. All musik blir inte gentrifierad. Dyndahl pekar exempelvis på att dansbandsmusik fortsatt betraktas som lågstatus och i stort sett utsluts från utbildningssammanhang.

Den dubbla ironi som Dyndahl lyfter fram består i att den högutbildade musikelitens mångfalds- och gentrifieringsambitioner tenderar att förstärka en slutenhet – en process som snarare cementerar än bryter upp etablerade maktstrukturer. När den högutbildade eliten approprierar marginaliserade gruppers musik och omtolkar den, förändras dess karaktär och rycks ur sin ursprungliga kontext. I värsta fall kan detta leda till att marginaliserade grupper känner sig ytterligare exkluderade – eller till och med bestulna på sina kulturella uttryck – samtidigt som medelklassen stärker sin självbild och kulturella dominans (Dyndahl, 2024). En breddad smakrepertoar och ett utökat musikaliskt spektrum innebär således inte automatiskt att deltagandet i högre musikutbildning präglas av verklig mångfald eller tillgänglighet.

Frågan om hur en musikalisk habitus formas inom specifika musikaliska praktiker har även studerats empiriskt av Sagiv och Nativ (2021) inom västerländsk klassisk musikerutbildning i Israel. De visar hur kulturella koder, i form av musikalisk smak, inom västerländsk konstmusik subtilt förmedlas inom instrumentalundervisningen, och hur dessa koder formar elevens självbild och förhållningssätt till musik. Instrumentalläraren har en central roll. Studien analyserar hur relationen mellan lärare och student, samt student och instrument formar en specifik habitus där kroppen inte bara tränas musikaliskt och färdighetsmässigt, utan formas också socialt och kulturellt för att passa in i den klassiska musikens värld. Lärarna, själva formade av denna tradition, för vidare dessa normer och praktiker. Trots att denna pedagogik ibland kritiserar för att vara styrande och hämmande för personlig och kreativ utveckling, argumenterar författarna för att den också skapar meningsfulla och djupa relationer mellan lärare och student samt mellan student och instrument. Genom denna specifika habitus lär sig eleverna de centrala dragen i den klassiska musikens kultur. Avslutningsvis ställs frågor om studentens habitus kan ses som en plats för subjektiv upplevelse och musikalisk uppträckt, snarare än enbart som en arena för social reproduktion. Kan det klassiska musikfältets kulturella kapital förstås inte enbart som hegemoniskt, utan även som en

möjlighet till personlig identitetsskapande inom en inkluderande professionell gemenskap? Författarna menar att en sådan utvidgning av perspektivet kan berika forskningen om klassisk musikpedagogik.

Sagiv och Nativs studie visar samtidigt hur musikaliska dispositioner och habitus formas i nära relation till kropp, instrument och undervisningstradition. Studenternas erfarenheter av att känna sig hemma, eller utanför, i musikutbildningen kan inte förstås enbart genom genre, utan genom de sociala och kulturella villkor som format deras musikalitet. Analysen av deras berättelser bidrar därmed till att synliggöra hur smakpreferenser, erkännande och kroppsliggjorda erfarenheter samverkar i social reproduktion.

2.4 Musik i barndomen och musikaliskt föräldraskap

Med Bourdieus ramverk kan familjen förstås som en institution som värnar sina intressen parallellt med andra institutioner i fältet som värnar sina. Ett flertal studier beskriver medelklassfamiljens logik med att de ser barnen som projekt att investera i för framtiden, som kan ackumulera resurser, färdigheter och erfarenheter. Fritidsaktiviteter är ett sätt för medelklassföräldrar att göra extra satsningar på sina barn, på aktiviteter som ligger utanför den obligatoriska skolan. Det innebär både ekonomiska och tidsmässiga prioriteringar. Lareau (2011) beskriver i en amerikansk kontext hur dessa strategier i föräldraskapet redan tidigt formar klasskillnader i barndomen, vilket inte minst framträder mellan vita och färgade klasser i det amerikanska samhället. Utifrån en klassanalys beskrivs hur föräldrar i arbetarklassen i motsats till medelklassföräldrar ser barns utveckling som en sådan naturlig utveckling som inte innebär extra insatser (Lareau, 2011).

I en australiensisk studie gör Hall (2018) en liknande analys av pojkar som sjunger i gosskör, och visar med Bourdieus verktyg hur tron på musikalisk förmåga och talang inom klassisk musik kombineras med investeringar av kulturellt, socialt, ekonomiskt och emotionellt kapital som förkroppsligas över tid. Med intensiv träning formas en musikalisk habitus hos barnet utifrån föräldrarnas önskan om att se sina barn som unika och speciella. Detta ideal speglar det ideal som odlas inom den brittiska konservatorietraditionen, där det särskilda i sig hyllas, och att vara särskilt ung och talangfull (Perkins, 2013a). I ytterligare en studie (Ilari, 2018) av musicerande medelklass-sjuåringar i nio

länder bekräftas dessa mönster av medelklassföräldrars musikaliska satsningar på sina barn. Med begreppet ”concerted cultivation” (s. 50), visar Ilari på en samordnad urban medelklass-livsstil bland föräldrar som gör stora satsningar på sina barn. Samma fenomen beskriver Lilliedahl (2021) när han undersöker föräldraföreningars engagemang i musikklasser. De organiserar sig för att stödja sina barn. Bull (2019) menar att den brittiska medelklassstilen passar väl med den klassiska musikens pedagogiska tradition, med framför allt individuell undervisning, för att just individualiserade modeller för prestation och investering ligger till grund för medelklassens modeller för föräldraskap (Bull, 2019). Enligt Lilliedahl och Georgii-Hemming (2009) förväntar sig svenska föräldrar skraddarsydd individuell undervisning i kulturskolan som möter just deras barns egna intressen. Dessa förväntningar grundar sig på deras egna erfarenheter av kommunal kulturskola.

Enligt svenska forskare har ”intensive parenting” (Mollborn & Billingsley, 2025, s. 1081), som har sitt ursprung i USA, spridits till andra välfärdsstater och även till Sverige. I tider av osäkerhet och ojämlikhet är det en praktik som syftar till att säkra barnets framtida framgång. Föräldrar ser sig som ansvariga för barnets framgångar och misslyckanden, men förlitar sig på expertråd om hur barn ska stimuleras, vilket ofta leder till ett konstant fokus på att organisera barnens liv med meningsfulla aktiviteter. Mollborn och Billingsley visar att dessa normer i Sverige är särskilt vanliga bland lågutbildade kvinnor och migranter, vilket kontrasterar mot USA där det främst är ett medel- och överklassfenomen. Den svenska medelklassen har generellt större tillit till välfärdsstatens resurser, medan andra grupper upplever ett behov av att själva kompensera för osäkerhet, vilket i sin tur kan bidra till ökad stress och ohälsa bland föräldrar.

Flera studier visar hur musikaliska aktiviteter fungerar som ett uttryck för detta ansvarstagande. Hofvander Trulsson (2010) visar hur föräldrar med utländsk bakgrund gör medvetna musikaliska satsningar via kulturskolan i syfte att positionera sig som medelklass och ackumulera kulturellt och socialt kapital. I mer extrema former, som i Kina, beskrivs fenomenet ”Tiger parenting”, (Zhang, 2020, s. 388), där mödrar organiserar privatundervisning ibland annat musik, parallellt med skolan, som en form av skuggutbildning. Ett närliggande mönster framträder i Sydkorea. Cho (2015) visar hur mödrar, oavsett egen musikalisk bakgrund, investerar tid och pengar i barnens musikaliska aktiviteter som ett sätt att både berika barnets liv och hantera skolans

begränsade musikundervisning. Musik betraktas av koreanska föräldrar i alla klasser, som en viktig framtidsinvestering, inte bara för barnets personliga utveckling utan också som en strategisk merit i barnets framtida CV. Trots att musik inte betraktas som ett kärnämne i skolan och ges mycket begränsat utrymme, upplevs musikalisk förmåga som en väsentlig färdighet för barn att tillägna sig, både för att stärka deras självbild och för att differentiera dem i ett konkurrensutsatt utbildningssystem.

Flera mödrar i studien (Cho, 2015) uttrycker att den formella musikundervisningen i skolan sällan lever upp till deras förväntningar. Det leder till att de i stor utsträckning förlitar sig på privata musikprogram – ofta till höga kostnader – för att barnen ska få tillgång till kvalitativa musikaliska erfarenheter. Vissa väljer exklusiva instrument, som harpa eller oboe, i syfte att signalera kulturellt kapital och social distinktion, medan andra väljer mer tillgängliga instrument såsom piano eller violin. Cho menar att detta intensiva engagemang bör förstås i ljuset av den utbildningsfeber som präglar det koreanska samhället, där föräldraansvar för barnens framtida framgång är djupt förankrat i alla samhällsskikt.

Forskning visar även att föräldrar spelar en avgörande roll pedagogiskt, som barnens första lärare (McPherson, 2009; Zdzinski, 1996). Tidigare studier har påvisat betydelsen av samspelet mellan lärare, föräldrar och barn för barns musikaliska utveckling (Creech, 2010; Creech & Hallam, 2003; Zdzinski, 1996), men trots det lämnas ofta föräldrars roll för barns lärande i marginalen av läraren (Ilari, 2018). Hur ett musikaliskt föräldraskap fungerar i relation till instrumentalundervisning har studerats bland annat av Creech och Hallam (2003). De behandlar föräldrars musikaliska bakgrund, hemmiljön, deras hjälp med att öva, närvaro vid lektioner, önskemål, värderingar, effektivitet och interaktion. Studierna har i huvudsak genomförts i USA, Storbritannien och Australien inom ramen för instrumentalundervisning i västerländsk klassisk musik.

De olika musikaliska praktiker som har framkommit i litteraturen om musik i familjer med små barn ger inblickar i musikaliska interaktioner mellan föräldrar och barn i hemmets intimitet. I studier av tidig barndom visas att kommunikationen mellan spädbarn och mammor i sig är musikalisk till sin natur, genom prat-sång präglad av ömsesidighet, och rytmisk turtagning. (Ilari, 2018; Young, 2008). Dessa tidiga musikaliska samtal utvecklas gradvis till sång och andra musikaktiviteter, där sång framträder som en central

form av samspel. Barnvisor växer fram ofta kombinerade med lekfulla multimodala metoder. Föräldrar beskriver också hur de lyssnar på inspelad musik, tittar på musikvideos och leker med leksaksinstrument och vanliga leksaker tillsammans med sina barn (Ilari, 2018). Young (1995) framhåller att vuxnas lyssnande till små barns spontana musicerande inte bör vara passivt utan aktivt och medskapande. Den vuxne kan genom lekfull interaktion och medskapande stödja barnets musikaliska uttryck och bidra till att ljud upplevs som musik. Lyssnande är multisensoriskt, där kropp, rörelse och känsla samspelar med det hörda. Young argumenterar för att barns musikskapande bör förstås i relationellt mellan barn och vuxen, vilket kräver en utvidgad syn på vad som räknas som musikaliskt beteende. Young (2006) kritiserar därför en prestationsinriktad performansmodell i tidig musikundervisning, där fokus ligger på korrekt sång och repertoar, vilket gör att barns spontana och improviserade sång förbises. Genom observationer i förskolor visar hon hur barns sång uppstår i lekens sammanhang, integrerad med rörelser, föremål, material och social interaktion. Improviserad sång fungerar som ett multimodalt och tidsbaserat verktyg för självreglering, engagemang och kommunikation. Young argumenterar därför för att musikundervisning bör bredda synen på sång och inkludera barns expressiva vokaliseringar som en naturlig del av deras lärande och kulturella uttryck.

Musiklyssning med sång och interaktion sker även privat utanför hemmet till exempel i bilen (Koops, 2019) eller i tunnelbanan (Ilari, 2018). Den repertoar som används beskrivs som påhittade sånger och barnvisor, ofta välkända och skojiga sånger (Young, 2008). I stort menar Ilari (2018) att det sätt som föräldrarna skapar ett hem med musik visar sig vara avgörande för barnens musikaliska utveckling. Koops (2020) konstaterar att vissa föräldrar väljer mycket noggrant för att ge sina barn en varierad musiklyssningsrepertoar eller att de använder musik för att skapa en stämning i hemmet, andra verkade till synes omedvetna om de många musikaliska inslagen i sina dagliga rutiner. Koops (2020) argumenterar för att öka medvetenheten om gemensam musiklyssning i hemmet. Hon menar att föräldrar kan öka njutning av musik i familjen och utforska de mångfacetterade värdena i ett musikaliskt föräldraskap.

Koops (2020) skildrar musikskapande hos åtta olika familjer i Cleveland-området i hemmet, skolan och i samhället. Författaren utvecklar ett teoretiskt ramverk för att förstå musikens roll i familjeliv med begreppsparet

Parenting Musically och *Musical Parenting* (Koops, 2020, s. 8). *Parenting Musically* innebär att föräldrar använder musik för att nå uppfostringsmål som inte primärt är musikaliska, till exempel att lugna ett barn eller skapa struktur, medan *Musical Parenting* handlar om att stötta barnets musikaliska utveckling, både genom gemensamma aktiviteter i hemmet och genom att möjliggöra musikupplevelser och utbildning utanför hemmet. Dessa två former kan förstås som poler på en axel där föräldrarnas intention och syfte avgör var en viss situation placeras. Sammantaget ser Koops tre principer som gäller för musikaliskt föräldraskap och musikalisk fostran. För det första, fastslår Koops att båda perspektiven ovan visar sig vara viktiga. Föräldrarnas syn på vikten av musik hade betydelse för att de skulle lägga tid, energi och resurser på att engagera sig i musik med sina barn. För det andra, menar Koops, att studien visar att alla föräldrar kan vara musikaliska föräldrar och ha intentioner med att erbjuda musikaliskt lärande. De föräldrar som från början var omedvetna om eller osäkra på sin egen musikalitet lade senare märke till hur de engagerade sig med sina barn musikaliskt. För det tredje, hävdar Koops, att det finns många sätt att ägna sig åt ett musikaliskt föräldraskap, med betoning på att det inte finns rätt och fel. Hon menar att det finns exkluderande uppfattningar om vad ett musikaliskt hem är, och problematiserar det genom att hävda att alla hem kan vara musikaliska.

Denna forskning om musikaliskt föräldraskap visar att hemmets musikaliska miljö, föräldrars engagemang, investeringar och sociala position spelar en avgörande roll för barns tidiga musikaliska utveckling. Medelklassföräldrar tenderar att organisera barnens vardag kring aktiviteter som främjar ackumulering av kulturellt kapital, i form av instrumentallektioner, körsång eller särskilda repertoarer i hemmet. Samtidigt visar studier att även föräldrar utan musikalisk bakgrund engagerar sig, men med andra uttryck och utan strategier att lära.

I denna studie har många av studenternas livsberättelser sitt ursprung i familjens musikaliska praktiker – som vägen in i fältet. Att förstå dessa tidiga relationer till musik ger viktig kunskap om hur dispositioner i form av en musikalisk habitus tar form redan i barndomen. Det hjälper också till att belysa studenternas livsrum vilket är centralt för avhandlingen, att fördjupa förståelsen för hur social reproduktion tar form i mötet mellan habitus och fält – från de första musikaliska impulserna till högre utbildning.

2.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att social reproduktion inom musikutbildning är ett mångfacetterat och djupt inbäddat fenomen. Från barndomens första musikaliska impulser i hemmet, via kulturskola, musikklasser, folkhögskola och högre utbildning, sker en successiv selektion och formning av vem som får tillträde till fältet, vilka strategier som krävs och hur musikaliskt erkännande uppnås. Forskningen visar också att deltagande i musikutbildning påverkas av faktorer som lärarrelationer, antagningspraktiker och institutionaliserade ideal. Deltagandet är ofta beroende av tillgång till musikaliskt, symboliskt, kulturellt och socialt kapital – i form av subtila koder, sociala normer och värdesystem. Med begreppet *primär musikalisk socialisation* utvecklar Rimmer (2006) Bourdieus begrepp primär socialisation.

Samtidigt framträder en viktig forskningslucka: det finns få studier som låter studenterna själva berätta hur de har förstått och hanterat dessa villkor över tid. Tidigare forskning har i hög grad analyserat strukturerna utifrån, men inte tillräckligt visat hur de upplevs inifrån – som drivkrafter, brytpunkter, igenkänning, motstånd eller mening. Denna studie svarar upp mot detta behov. Sammantaget möjliggör denna studies design en mer levande och erfarenhetsnära förståelse av social reproduktion i musikutbildningsfältet – där strukturer och relationer samverkar.

3. Teoretiskt ramverk

Jag ska nu introducera de teoretiska begrepp som utgör avhandlingens analytiska ramar. Genom begrepp som synliggör hur social reproduktion sker i konkreta musikaliska sammanhang har studien en ambition att bidra till musikpedagogisk forskning. För att analysera dessa sammanhang används sociologisk teori som belyser reproduktion och produktion av dominansrelationer, men också möjligheten till existentiella, resonanta relationer till musik (Sayer, 1999). Alla dessa relationer kan vara avgörande för att påbörja och fortsätta en musikalisk bana.

Existentiella perspektiv är relevanta för att förstå och synliggöra relationer till musik i form av passion, längtan, hopp och kall. Drivkrafter att fortsätta, att uthärda och att förverkliga något genom musiken kan tolkas gå bortom det som kan förstås enbart genom ackumulering av kapital eller dominans.

Kombinationen av perspektiv på reproduktion, produktion och individens existentiella reflektioner möjliggör en förståelse för hur musikerstudenter formas på sina utbildningsvägar och i skärningspunkten mellan deras levda erfarenheter och de sociala strukturer de verkar inom över tid. För att hålla samman dessa spår kombineras i avhandlingen perspektiv från sociologerna Pierre Bourdieu och Hartmut Rosa. Kapitlet är uppbyggt för att presentera centrala begrepp från båda dessa teoretiker, med början i Bourdieus perspektiv.

3.1 Bourdieus relationella förståelse av den sociala verkligheten

De ontologiska grundvalar som ligger till grund för Bourdieus praktiska handlingsfilosofi kallar han *relationella* (1995). Den klassiska antinomin mellan objektivism och subjektivism, ofta uttryckt som en motsättning mellan strukturalism och konstruktivism, avfärdas av Bourdieu som falsk dikotomi. Hans habitusbegreppet syftar till att överskrida antinomierna (Bourdieu, 1980/1990). Han menar att ”det verkliga är relationellt” (Bourdieu, 1998, s. 3), verkligheten består av relationer mellan individer, grupper och samhällen – inte av isolerade enheter.

Bourdieu teori vilar på en ömsesidig dynamik mellan individens habitus och de objektiva strukturerna i olika fält. Centrala begrepp är *det sociala rummet*, *fält*, olika *kapitalformer* och *habitus*. Dessa begrepp hänger ihop och måste analyseras i relation till varandra, Som Broady (1990) uttrycker det: analyser måste göras från två håll samtidigt, både strukturellt och erfarenhetsbaserat. I Bourdieus vetenskapsfilosofi existerar ingen skarp gräns mellan subjekt och objekt. I stället sker ett ständigt växelspel där kapitalformer byter tillstånd mellan habitus och fältets objektiva relationer, en rörelse som också är central i analysen av studenternas berättelser i denna studie.

Ur ett musikpedagogiskt perspektiv aktualiseras frågor om vilka erfarenheter som, genom habitus, erkänns eller förkastas inom det högre musikutbildningsfältet. Avgörande är hur dessa erfarenheter relaterar till fältets regler, normer och villkor. I fokus för min studie står de möten som, i livshistorierna, framträder mellan habitus och olika utbildningsmiljöer.

Bourdieu betonar att den sociala världen är en kollektiv konstruktion, där indelningar och hierarkier uppstår genom både samarbete och konflikt. Den formas av aktörer som försöker bevara eller förändra rådande villkor. Därför är förändringsarbete, såsom reformer inom musikutbildning eller politiska satsningar på breddad rekrytering inte enkelt. Det kräver komplexa växelverknningar mellan fältets strukturer och individers habitus.

Bourdieu visar att aktörer med olika positioner i det sociala rummet har olika förutsättningar för ömsesidig förståelse. Ju närmare positioner, desto större chans till samförstånd. Detta gör förändring inom utbildningsfältet till en långsam och resilient process. Olika distinktioner, sociala, kulturella och symboliska, definierar dessa positioner. De uppstår genom att aktörer tillskriver värde till olika sätt att leva och vara (Bourdieu, 2000). Därför är det viktigt att undersöka hur sådana värderingar påverkar vilka erfarenheter som räknas som legitima inom musikutbildningen. Nästa avsnitt går därför vidare med begreppet det sociala rummet och den roll som olika fält spelar i detta.

3.1.1 Bourdieus sociala rum och fältbegreppet

Med sikte på att fördjupa förståelsen av hur habitus formas och verkar behöver vi nu vända oss till de strukturella villkor som habitus samspelar med, det vill säga det sociala rummet och de fält och kapitalformer som organiserar samhället. Det sociala rummet utgör enligt Bourdieu ett sätt att konstruera ett system för att analysera relationer mellan olika sociala grupper och den

dominans de besitter i samhället. I det sociala rummet framträder olika fält som sinsemellan är mer eller mindre autonoma från varandra. Ett fält definieras som ett avgränsat område där aktörer och institutioner förhandlar om något som för dem är gemensamt och vad som räknas som legitimt handlande och värdefullt. Musikutbildningsfältet utgör i denna mening ett underfält till det musikaliska fältet, och betraktas här som en del av det sociala rummets struktur. Det är alltså inte isolerat från samhället, utan befinner sig i ständig relation till sociala grupper, intressen och dominanspositioner.

Det som gör Bourdieus modell av det sociala rummet värdefull för studiet av musikutbildningar är att den innehåller både en vertikal och en horisontell dimension. Den vertikala axeln representerar kapitalvolymen, alltså den totala mängden resurser en individ eller grupp besitter, och den horisontella axeln representerar kapitalsort.

Bourdieu tog fram kapitalbegreppen för att visa att det finns fler sorters värden än bara ekonomiska som avgör framgång, och lyfte därför fram andra kapitalformer, särskilt kulturellt kapital (Bourdieu, 1979/1984). Ekonomiskt och kulturellt kapital utgör två fundamentala differentieringsprinciper i västerländska samhällen. För att ytterligare fördjupa analysen kopplade Bourdieu samman rummet av sociala positioner med det han kallade *rummet av livsstilar*, människors smak, levnadsvanor och preferenser (se figurerna i Bourdieu, 1979/1993, s. 290–291). Med hjälp av indikatorer som fritidsintressen, matvanor och val av dagstidning visade han hur livsstil hänger samman med klassposition. Särskilt musiksmak ansåg Bourdieu vara den markör som starkast bekräftar klass (Bourdieu, 1979/1984).

Fältens logik är historiskt framvuxna. Bourdieu intresserade sig särskilt för *det konstnärliga fältet* (Bourdieu, 1979/1984; 1992/2000) vilket gör hans perspektiv relevant för att analysera konstnärliga och estetiska utbildningar. I sin analys av det litterära fältet beskriver han det som:

Ett fält av möjliga krafter som verkar på alla kroppar som kan träda in i det, ett maktfält som också är ett kampfält och på så sätt kanske jämförbart med ett spel: dispositioner – helheten av förkroppsligade egenskaper, inklusive elegans, otvungenhet eller rentav skönhet, och kapitalet i dess olika former, ekonomiskt, kulturellt, socialt, skapar de trumfkort som bestämmer spelsättet och spelets gång, kort sagt hela processen av socialt åldrande som Flaubert kallar hjärtats fostran. (Bourdieu, 1992/2000, s. 48)

Trots att aktörer i ett fält kämpar om legitimitet och dominans delar de samtidigt en gemensam förståelse för spelets regler. Fältet är därför både ett kampfält och ett kraftfält. Makt är relationell: den utövas inte bara, utan erkänns också av andra. Förändringsprocesser grundar sig därför inte i enskilda handlingar utan hela samhället är ett relationellt spänningsfält som förändras. I denna studie betraktas musikutbildningsfältet som ett sådant fält där olika aktörer, institutioner och utbildningsmiljöer samverkar och konkurrerar om legitimitet (jfr. Flisbäck 2006).

Med dessa teoretiska verktyg är syftet att analysera hur en musikalisk habitus formas i mötet mellan individens erfarenheter och fältets positioner – och därigenom förstå hur social reproduktion går till på mikronivå.

3.1.2 Kapitalbegreppen

Bourdieu's begrepp *kapital* kan i korthet förstås som resurser, tillgångar eller värden som individer och grupper har tillgång till och som kan omsättas i sociala praktiker. Alla kapitalformer kan anta både symboliska och materiella uttryck. När Bourdieu analyserar strukturer för tillträde och expansion inom akademins fält, varierar utsikterna för tillträde beroende på hur mycket och vilken typ av nedärvt och förvärvat kapital individer besitter (Bourdieu, 1984/1996). Kapitalbegreppen blir därmed på liknande sätt centrala för att förstå vilka resurser som krävs för att navigera i musikutbildningsfältet och för att uppnå legitimitet, exempelvis i form av antagning till högre musikutbildning.

En av Bourdieu's viktigaste poänger är alltså att resurser inte bara är materiella. I det moderna samhället har även kulturella tillgångar ett högt symboliskt värde. Kapitalformerna står i relation till varandra och kan växlas beroende på kontext. Bourdieu skiljer på tre olika tillstånd (*etat*) (Bourdieu, 1979) av kapital. 1) Institutionaliserat kapital – exempelvis utbildningar, examina eller titlar, 2) Objektiverat kapital – materiella objekt med värde, såsom musikinstrument, noter eller inspelningsutrustning, 3) Förkroppsligat kapital – kroppsliga och kognitiva dispositioner införlivade genom erfarenhet (kopplas till habitus).

I denna studie ligger fokus på det förkroppsligade kapitalet, i form av en *musikalisk habitus*, alltså förkroppsligad musikalisk kompetens som bär ett symboliskt värde. Även om kapitalformerna presenteras var för sig nedan, bör de förstås som ömsesidigt sammanflätade.

Ekonomiskt kapital

Ekonomiskt kapital avser materiella tillgångar och ekonomiska resurser, men också kunnande inom ekonomi. Det återfinns framför allt inom den ekonomiska sektorn, exempelvis hos investerare, banktjänstemän, aktiemäklare och affärsstrateger. En särskild aspekt av det ekonomiska fältet är att aktörerna öppet kan erkänna sitt egenintresse, att tjäna pengar, beräkna, göra vinst, ackumulera resurser, vilket gör det möjligt att frigöra sig från kollektivets misskännande (Bourdieu, 1995). Ekonomiskt kapital kan både vara ett mål i sig och ett medel för att omvandla andra kapitalformer. Det kan exempelvis växlas in till kulturellt kapital, genom att finansiera utbildning eller konstnärlig verksamhet, vilket i sin tur kan ge symboliskt kapital i form av status och erkännande.

När Bourdieu utvecklade sina kapitalbegrepp var syftet att synliggöra fler dimensioner än rent materiella och ekonomiska tillgångar, och därigenom visa på andra värden som har betydelse för framgång i samhället. För att beskriva klass använde Bourdieu termer som *den dominerande klassen* (överklassen) och *den dominerade klassen* (arbetarklassen). Bourdieu visade med kapitalbegreppen att samhällets sociala strukturer reproduceras genom såväl materiella tillgångar som symboliska och kulturella resurser. Bourdieu menade dock att det ekonomiska kapitalet utgör grunden för alla andra kapitalformer. Den centrala poängen i de övriga kapitalformerna är att detta ekonomiska ursprung omvandlas och döljs. Det är just därför dessa kapitalformer är symboliska, deras effektivitet beror på att deras ekonomiska grund är osynliggjord.

För att få utdelning av såväl socialt som kulturellt kapital kan ett sätt vara att växla till ekonomiskt kapital. Men på samma sätt kan ekonomiskt kapital växlas in till kulturellt kapital för att öka sitt kapitalinnehav i ett visst fält med ett symboliskt kapital, det vill säga anseende och status. Flisbäck (2006) betonar vikten av ett *riskkapital* för dem som väljer en osäker konstnärlig bana framför ekonomisk trygghet. I sådana fall krävs ofta att familjen bidrar med en ekonomisk grundtrygghet, men även med ett socialt riskkapital i form av nätverk att falla tillbaka på, vilket vi strax ska återkomma till.

Konstens omvända ekonomi

I moderna samhällen värderas oftast ekonomiskt kapital högst, men inte inom konstnärliga fält, där en annan logik för symboliskt erkännande gäller, vilken Bourdieu kallar konstens omvända ekonomi. I Konstens regler (1992/2000)

gör Bourdieu en ingående analys av det konstnärliga fältets framväxt vilket ger en historisk förklaring av fältet och dess omvända ekonomi. Bourdieu beskriver en konstnärlig befrielsekamp med författarna Baudelaire och Flaubert i förgrunden, som vid slutet av 1800-talet ledde till en erövrad autonomi. Bourdieu menar att konstnärerna lyckades med något som han själv kämpade för. Konstnärerna hade en extraordinär förmåga att överblicka och ingripa i det framväxande fältet. Genom att behärska sin historia fanns en kunskap om tidigare strider och kottier, och väl införstådda med spelets regler hade de en känsla för spelet. Med total koll kunde de positionera sig för maximal utdelning i fältet och oresonligt ta strid. Det fanns dock de som hade sin försörjning säkrad, genom arv som vågade ge sig ut på riskabla projekt och kämpa för fältets autonomi. De konstnärer som levde under knappa omständigheter var nödgade att vända sig till en trygg och köpstark publik. Med denna erövring växte konstens omvända ekonomi fram (Bourdieu, 1992/2000; 1992). Tendenser till liknande mönster och ideal lever kvar idag (Flisbäck, 2006; Gustavsson, Börjesson, & Edling, 2012). Flisbäck (2006) visar i sin studie hur konstnärers handlingar ofta motiveras av existentiella drivkrafter som mening, passion, engagemang eller kall, även när dessa inte leder till ekonomisk belöning. Denna prioritering av symboliskt erkännande och existentiell meningsfullhet framför ekonomisk vinst illustrerar just Bourdieus omvända ekonomi. I det kulturella fältet står det kulturella kapitalet högre i kurs än det ekonomiska, vilket pekar på en omvänd ekonomi där smalt erkännande hyllas framför ekonomisk utdelning och stora publikframgångar. I denna symboliska ekonomi, där ekonomisk vinning ofta underordnas konstnärlig autonomi och erkännande, utgör kulturellt kapital en central resurs, som villkor för deltagande i det konstnärliga fältets omvända logik.

Kulturellt kapital

Kulturellt kapital är ett av Bourdieus mest centrala begrepp och kan i svenska sammanhang förenklat förstås som finkultur och bildning (jfr. Broady, 1990). Det omfattar kulturella resurser, kunskaper, färdigheter och utbildning som en individ eller en grupp har tillgång till, resurser som kan användas för att uppnå dominans eller växlas till andra kapitalformer, såsom socialt och ekonomiskt kapital.

Kulturellt kapital visar sig bland annat genom en erkänd och utpräglad *god smak*. Det tar sig uttryck i smakpreferenser, klädstil, musiksmak, matvanor

och sätt att föra sig. Bourdieu anser att bildning, i form av urskilningsförmåga för vad som räknas som god konst, kan fungera som ett verktyg för dominans. Kapitalets värde är dock alltid beroende av kontext, det krävs en marknad där det erkänns som värdefullt. I musikaliska sammanhang får musikaliskt kunande endast erkännande när det uppskattas och tillskrivs hög status. Som vi ska återkomma till sker detta framför allt genom förkroppsligande, som kompetens i en musikalisk habitus. Som musikaliska kompetenser kan kulturellt kapital också materialiseras i konkreta produkter, såsom musikverk, inspelningar eller publikationer. Dessa kan i sin tur ge ekonomisk utdelning eller bidra till yrkesmässig etablering.

För att kulturellt kapital ska vara användbart krävs således att det i likhet med övriga kapitalformer kan 1) institutionaliseras, 2) objektifieras och 3) förkroppsligas i habitus, det vill säga införlivas i individens sätt att vara. Kulturellt kapital kan vara både nedärvt och förvärvat. Det kan överföras inom familjen eller förvärvas genom utbildning. Därför har utbildningssystemet, enligt Bourdieu, en särskild funktion: att både legitimera och omfördela kulturellt kapital. Detta gör utbildning till en nyckelarena för såväl social produktion som reproduktion. Men inom utbildningsfältet knyts också värdefulla kontakter, ett socialt kapital som beskrivs i nästa stycke.

Socialt kapital

Socialt kapital avser tillgång till sociala nätverk och relationer som kan mobiliseras för att uppnå olika former av erkännande eller resurser. Enligt Bourdieu är detta en avgörande kapitalform, eftersom andra kapital, som kulturellt och ekonomiskt, endast får värde om de kan utbytas och erkännas inom en social kontext. Sociala nätverk finns i många olika sammanhang, såsom familj, vänskapsrelationer, föreningar, klubbar, religiösa samfund och utbildningsmiljöer (jfr. Broady, 1990). Varje social miljö har dock sin egen logik och tillskriver kapital olika värden beroende på kontext (Flisbäck, 2014). Därför måste socialt kapital alltid tolkas i relation till det specifika fält där det verkar (Bourdieu, 1984/1996). I musikutbildningsfältet blir detta tydligt. Genom förberedande utbildningar och högskolestudier etablerar studenter relationer med likasinnade och med lärare, relationer som kan fungera som strategier för kapitalackumulation. Flisbäck (2006) beskriver dessa förberedande utbildningar som yrkesfältens *förmak*, alltså mindre sociala arenor där musikernätverk, kontakter och gemenskaper formas. Familjen utgör ofta det första och mest

grundläggande sociala kapital som bygger på tillit och långsiktiga relationer (Allan & Catts, 2012). Denna aspekt utvecklas vidare i nästa avsnitt.

Tillitskapital

Tillitskapital är ett begrepp som Flisbäck (2006; 2014) utvecklat som en fördjupning av Bourdieus begrepp socialt kapital. Det syftar till att synliggöra den trygghet, omsorg och kärlek som individer får i nära relationer, särskilt inom familj, vänskap och släktskap, och hur dessa relationer kan fungera som resurser i livsval och karriär. Tillitskapital bygger på ömsesidig respekt och känslomässig närhet, och kan inge både trygghet och mod (Flisbäck, 2014). Det skiljer sig från Bourdieus mer instrumentella förståelse av socialt kapital genom att betona affektiva band snarare än strategiska nätverk. Det fungerar som en brygga mellan det privata och det offentliga, där tilliten som byggs i nära relationer kan växlas till socialt kapital i formella sammanhang. (Flisbäck, 2014). På så vis kan tillitskapital bidra till att skapa handlingsutrymme i utbildnings- och yrkesfält.

Tillitskapital kan också förstås som en existentiell tolkningsram för andra kapitalformer – en inre drivkraft som ger mening åt individens investeringar i utbildning, musik och framtidsprojekt. Men till skillnad från andra kapitalformer kan tillitskapital inte ackumuleras på samma sätt. Det är ett skört kapital, som kan förloras, och som därmed blir en alltmer exklusiv resurs i ett flyktigt senkapitalistiskt samhälle (Flisbäck, 2014).

Symboliskt kapital

Symboliskt kapital uppstår när andra kapitalformer, exempelvis konstnärligt kunnande, utbildningsmeriter eller ekonomiska resurser, erkänns som värdefulla inom ett specifikt fält. Kapitalformen avser därmed det erkännande, anseende, renommé eller status som aktörens egenskaper och tillgångar tillskrivs i en viss kontext (Bourdieu, 1992/2000; 2000). Symboliskt kapital är alltid relationellt. Det uppstår genom ett ömsesidigt erkännande mellan aktörer och fält, det krävs samklang mellan individens dispositioner och fältets värderingar. Bourdieu liknar detta vid ett kortspel: det räcker inte att ha de högsta korten, utan det gäller att spela rätt färg, den som är trumf i det specifika sammanhanget (Bourdieu & Wacquant, 1992). I musikaliska sammanhang innebär detta att ett uttryck måste erkännas i sitt genre- eller stilfält för att tillskrivas symboliskt värde. En hårdrocksmusiker vinner symboliskt kapital i

en hårdrocksmiljö, en klassisk musiker i konserthusmiljö, men byter de miljö kan deras kapital mista sitt symboliska värde.

Hur musikaliskt kapital erkänns med ett symboliskt värde inom högre musikutbildning är därför en nyckelfråga i denna studie. Om musikaliskt förkroppsligat kapital inte erkänns symboliskt, får studenter inte det erkännande som krävs för att etablera sig som musiker. De som besitter störst symboliskt kapital inom utbildningsinstitutionen har därmed makt att definiera vad som räknas som värdefull musikalitet och därmed också vilka dörrar som öppnas till utbildning, frilansjobb och fasta anställningar.

Symboliskt våld och misskännande

När symboliskt kapital erkänns som legitimt utan att dess grund ifrågasätts, kan det fungera som ett tyst maktmedel. Bourdieu beskriver detta som ett spel med dolda regler, där dominansstrategier ofta är outtalade och svåra att avslöja, även för dem som deltar i spelet (Bourdieu & Wacquant, 1992). *Symboliskt våld* (Bourdieu, 2000) är i sammanhanget ett begrepp Bourdieu använder för att synliggöra hur dominans kan utövas utan att uppfattas som sådan. När dominansstrategier används i syfte att förtrycka uppstår symboliskt våld, alltså falska spel vilka också är svåra att avslöja då dessa strategier för dominans ofta är omedvetna, godtyckliga och saknar ett uttalat syfte. Det är en form av makttövning som bygger på *kollektivt misskännande* (*méconnaissance*) (Bourdieu, 1980/1990; 1995; 1999), det vill säga att aktörer inte ser eller erkänner de strukturer som formar deras livsvillkor. Symboliskt våld är därför särskilt verkningsfullt eftersom det inte uppfattas som våld, utan som den naturliga ordningen – som det ska vara. För forskaren innebär detta ett dilemma. Att synliggöra det som måste förbli underförstått för att fungera, till exempel gåvoutbyten eller erkännandestrukturer riskerar att framstå som cyniskt, även om syftet är att blottlägga maktens logik för att på så vis möjliggöra social förändring (Bourdieu, 1995). Det är en viktig men svår uppgift, för forskaren, att analysera hur såväl symboliskt kapital, symboliskt våld och misskännande fungerar. Det handlar om att förstå vilka praktiker som ger erkännande – och vilka som osynliggörs – samt att synliggöra de tysta spelregler som formar studenternas möjligheter till etablering.

3.1.3 Habitus

Habitus är ett avhandlingens mest centrala begrepp, det erbjuder ett verktyg för att förstå hur levda erfarenheter av musik samspelar med samhälleliga strukturer. Mitt intresse för Bourdieus habitusbegrepp bottnar således i att finna ett analysverktyg för att fånga hur den levda musikaliska erfarenheten smälter samman med samhälleliga, strukturella faktorer (jfr. Flisbäck, 2006). Hur musikerstudenter under olika faser i livet möter samhälleliga utbildningsstrukturer kan synliggöra hur social reproduktion går till. Habitus utgörs av en uppsättning av dispositioner, det vill säga de erfarenheter vi bär med oss, närmast inristade i våra kroppar, som påverkar oss i nuet och innebär att vi blir disponibla för olika positioner i de fält och sociala rum vi navigerar i. ”Habitus kan förstås som en inre orienteringshorisont med vars hjälp vi närmast intuitivt navigerar i olika sociala sammanhang” (Flisbäck, 2006, s. 15). I denna studie används begreppet för att analysera hur musikaliska dispositioner, som en form av förkroppsligat kapital, utvecklas i mötet med olika utbildningsmiljöer. Ett förkroppsligande av sociala erfarenheter ser jag som en central dimension för att analysera just musikaliska dispositioner i habitus.

Habitus individuella och kollektiva sida

Poängen med Bourdieus habitusbegrepp är, enligt min tolkning, att det fångar hur både strukturella, kollektiva och individuella erfarenheter formar ett personligt rum. Samtidigt förmår begreppet peka på hur varje individ gör unika erfarenheter i mötet med den sociala verkligheten. Min förståelse av begreppet habitus ligger därmed i linje med Flisbäcks förståelse av att habitus har en individuell sida och en kollektiv sida (Flisbäck, 2006). Bourdieu framhåller att hans teori definierar sig i motsats till behaviorismen.

En handling är inte en respons vars förklaring helt och hållet innesluts i den stimulus som utlöser den. En handling utgår från ett system av dispositioner, det som jag kallar habitus, som är en produkt av hela den biografiska erfarenheten (vilket innebär att liksom det inte finns två identiska individuella historier, finns det inte två identiska habitus. (Bourdieu, 1992, s. 33)

Habitus i sin helhet utgör en generativ och enhetsskapande princip som kombinerar de inneboende och relationella egenskaperna i en position, vad Bourdieu kallar en *enhetlig livsstil* (Bourdieu, 1995, s. 18–19).

En kluven habitus

När vi känner oss hemma och det är enkelt att passa in upplevs *homologi*, en samstämmighet mellan individens habitus och fältets struktur. Men när individens sociala och kulturella bakgrund krockar med nya sociala miljöer uppstår en känsla av inre splittring, en upplevelse av att inte höra hemma. Detta benämns av Bourdieu som en *kluven habitus (habitus clivé)* (2007, s. 101), vilket kan innebära känslor av utanförskap, osäkerhet eller skam. Om individens habitus däremot är starkare än fältets struktur så kan hen påverka fältet. Men om fältets betingelser dominerar, tvingas individen antingen att anpassa sig eller lämna fältet.

Illusio

Habitus är närvaron av det förgångna i nuet, vilket också gör det möjligt att rikta blicken framåt (Bourdieu, 2000). Med begreppet *illusio* beskriver Bourdieu den kollektiva tro som krävs för att aktörer ska engagera sig i ett fält, tron på att det är värt att satsa tid, energi och resurser eftersom spelets regler uppfattas som meningsfulla och rättvisa (Bourdieu, 2000). Termen har sitt ursprung i begreppet *ludus*, som betyder både lek och spel (Flisbäck, 2006). I exempelvis orkestrar finns en kollektiv uppfattning som innefattar en förståelse och respekt för dess grundläggande trosföreställningar, *illusio*, som överensstämmer med de förgivettagna sanningar som vilar i dess tradition, i *doxan* (Bourdieu, 1995).

Inom musikutbildningsfältet handlar *illusio* om viljan att investera tid och engagemang, eftersom individer tror på fältets belöningssystem och framtidsmöjligheter. Genom *illusio* bygger individen upp drömmar om framtiden i samklang med fältets logik – om hur investeringar ska göras och när utdelning kan förväntas. Det gäller att ha rätt känsla för spelets regler, känsla för det som är annalkande, vad som förväntas hända och på så vis kunna vara proaktiv. Med andra ord gäller det att ha en habitus som kan ana eller förutse, vilket är produkten av det förgångnas habituering (Bourdieu, 2000). För Bourdieu hör begreppet *strategi* till denna praktiska känsla för fältets immanenta logik (Bourdieu, 1990). Individens eller grupperns medvetna eller omedvetna strävan att försvara och förbättra sin position är deras strategier. En given habitus möjliggör ett bestämt register av strategier beroende på levda erfarenheter, som möjliggör ett visst spelrum (Broady, 1990).

Samtidigt betonar Bourdieu att *illusio* också är en form av hopp och drömmar men som kan visa sig vara bedräglig. För att vilja investera krävs en *habitus* som bär på en *illusio*, en drivkraft att det hela tiden är värt att satsa och vara delaktig i spelet. Utan dessa resurser blir det svårt att tro på spelet och att vilja delta.

Conatus

Med begreppet *illusio* ges teoretiska verktyg för att förstå musikerstudenters kollektiva tro på att ge sig in i och fortsätta investera i sitt livsprojekt – att hålla fast vid sina drömmar trots en lång och osäker utbildningsväg. Bourdieu använde Spinozas filosofiska begrepp *conatus* för att beskriva, *habitus* inneboende strävan att reproducera sig själv, den existentiella drivkraften hos individen, en naturlig tendens att vilja existera, utvecklas och expandera sig själv, i relation till fältens dynamik som driver på denna reproduktion (Bourdieu, 2000; Fuller & Grenfell, 2012). *Conatus* betecknar alltså ett uthålligt engagemang i sociala praktiker, grundat i den tro som *illusio* möjliggör. Det är denna inre rörelse som får individen att fortsätta sträva mot specifika sociala fält, även när villkoren är osäkra.

Konsekriering

För att få tillträde till fältets mest betydelsefulla positioner krävs att medlemmar *konsekrieras*, vilket betyder att upptas av dem som innehar en dominansposition och makt att inviga nya medlemmar i fältet. Det som sker är att individer upptas i ett socialt fält genom att erkännas och legitimeras av redan etablerade aktörer, som tillskriver deras egenskaper, prestationer eller tillgångar ett symboliskt värde. Bourdieu (1984/1996; 1993) använder begreppet för att beskriva hur invigning och upphöjelse sker inom exempelvis akademien, där den som konsekrieras omges av en aura av auktoritet, beundran och mystik. Det är en symbolisk utnämning som förutsätter samstämmighet kring fältets värden: ju närmare aktörerna står varandra i det sociala rummet, desto mer sannolikt är det att de delar smak och tycke, vilket i sin tur möjliggör en kollektiv känsla av ”kallelse” till fältets positioner (Bourdieu, 1979/1993, s. 265). Det som lärare känner igen, tycker om, den *habitus* de erkänner liknar deras egen (Bourdieu & Passeron, 1964/1979; 2008).

Inom musikutbildningsfältet manifesteras konsekriering genom antagningsprov, relationer mellan lärare och studenter, tillgång till särskilda

utbildningsvägar samt andra former av symboliskt erkännande. Processerna är både formella och informella och sker i flera led: från musikklasser i grundskolan, till gymnasier, folkhögskolor, yrkeshögskola och högre musikutbildning. Att bli antagen till högre musikutbildning utgör ett viktigt symboliskt tröskelvärde, men konsekrieringen sker successivt längs hela utbildningsvägen.

En central aspekt i dessa processer är förväntan, att under lång tid leva i ovisshet men med hopp om framtida erkännande. Bourdieu (1984/1996) beskriver detta som en maktteknik där framtidslöften och förhoppningar upprätthåller studentens engagemang och tålamod. Att bemästra denna väntan, att uthärda och fortsätta investera, är förbunden med *illusio* och är i sig ytterligare en del av konsekrieringens praktik. Samtidigt innebär det att tillträdet till fältet regleras och begränsas: endast de som lyckas hantera osäkerheten och som uppfattas ha det rätta kapitalet, ges tillträde till nästa nivå. Detta blir särskilt tydligt i musikfältet, där utbildningsvägen ofta är lång, kostsam och kräver omfattande investeringar i både tid, känslor och resurser.

En annan aspekt av konsekriering är ömsesidigt erkännande, som Bourdieu menar är avgörande dominans (Bourdieu, 1984/1996). Dominansstrategier skulle inte fungera om det inte fanns strukturer som gör dem verkningsfulla. Genom att låta studenter investera med sin tid säkras en varaktig dominans vilket innebär att behärska konsten att manipulera den andre. Detta görs ofta i mer eller mindre medveten maskopi med de sökande som underkastar sig och tar rollen av den läraktige, det som karakteriserar den gode eleven (Bourdieu, 1984/1996). En god elev är den som anpassat sig till systemets rytm, som känner när hen är före eller efter och rättar in sig. För att förstå akademiska maktkoncentrationsfenomen måste man ta hänsyn till det bidrag som aspiranterna ger, det hänger samman med de strategier som för dem till de mäktigaste beskyddarna. Dessa strategier hör till *habitus* och är därför mer omedvetna än medvetna. De mest inflytelserika mästarna behöver också de mest inflytelserika elevernas erkännande. Ett ömsesidigt erkännande är en effekt av att kapital föder kapital. De som är väl anpassade till spelet behärskas också av spelet (Bourdieu, 1995). Högre musikutbildning inom klassisk musik har sin grund i konservatorietraditionen i Sverige, med mästare-lärling-undervisning som modell. Ovanstående beskrivning av relationen mellan mästaren och den gode eleven är därför relevant för att förstå dominansstrukturer sprungna ur konservatorietraditionen inom högre musikutbildning.

3.2 Rosas relationella sociologi om resonans

Enligt Rosa kännetecknas det senmoderna samhället av en konstant acceleration, som gör att samtidsmänniskan lever i ständig tidsbrist. Rosa urskiljer tre former av acceleration: den tekniska accelerationen, accelererande sociala förändringarna samt livstempots acceleration vilka driver på varandra på ett sätt så att accelerationen blir ett tillstånd vi har svårt att värja oss ifrån (Rosa, 2014). Han pekar snarare på att ett uppskruvat livstempo leder till *alienation* och han menar att vi har en tendens att hellre gör saker som ger snabb tillfredsställelse och snabba resultat på kort sikt. Här menar Rosa att musikaliskt lärande kommer i kläm, att lära sig spela fiol med årtal av övning passar inte in i det senmoderna tillståndet av konstant acceleration. Sammantaget riskerar acceleration att resultera i alienation till omvärlden och självalienation, med en tendens till utmattning och utbrändhet (Rosa, 2014). Rosas sociologi ger verktyg för att tolka och analysera musikaliska handlingar i vår samtid och utifrån aktuella samhällsförändringar idag.

Rosa söker svar på hur accelerationen kan brytas i hans fortsättning på sin sociologiska forskning, och utvecklar begreppet resonans. Han menar att ”om acceleration är problemet, så kanske resonans är lösningen” (Rosa, 2016, s. 13, min övers.). Genom att söka relationer i världen som ger resonans menar Rosa att individer kan ta sig ur ett tillstånd av acceleration och alienation. Om relationer i världen präglas av resonans upplever människan meningsfullhet, men i alienation uppstår främlingskap, då framstår världen som fientlig, likgiltig, stum och kall. Kategorierna resonans och alienation, ska i Rosas teori förstås som två olika sätt att förhålla sig till världen. Att finna resonans, att möta gensvar är vad varje människa vill och behöver, ett meningsfullt liv är avhängigt möjligheten till rikedom på resonanserfarenheter.

3.2.1 Resonans

Resonans är ett relationellt begrepp, en dubbelriktad rörelse som kan uppstå i vårt möte med världen, som ett tillstånd då subjektet och världen samtidigt berör och transformerar varandra. Rosa återkommer till att ”resonans är inte ett känslomässigt tillstånd, utan ett relationsmodus” (2016, s. 282). Detta relationsmodus definieras av fyra kännetecknande moment: de så kallade fyra resonanskriterierna (Rosa, 2020a):

- 1 Momentet att bli *berörd*, innebär att något inom oss sätts i rörelse, en affekt, genom att individen blir *anropad*, från tyskans *anrufen* (Rosa, 2016) Vad som berör har ofta ett intrinsiskt värde, ett egenvärde. För att bli anropad behövs att kunna lyssna och öppenhet i världen.
- 2 Momentet *egenaktivitet* gäller det som berör oss och leder till ett aktivt svar, en kroppslig reaktion. Rosa använder det psykologiska begreppet *self-efficacy*, en tilltro till sig själv, sin egen förmåga till motivation, handling och att nå uppsatta mål. Rosa menar vidare att begreppet emotion också passar för att det betecknar en rörelse utåt.
- 3 Momentet *transformation*, från det tyska ordet *anverwandeln* – betyder att göra till sin men också att imitera, samt en dubbelriktad transformation, med ömsesidig förändring. I det ögonblick vi låter oss resonera med världen, menar Rosa, att vi transformeras, men subjektet genererar också transformation i världen.
- 4 Med momentet *oförfogbarhet* menar Rosa (Rosa, 2020b) att det inte går att metodiskt, instrumentellt eller systematiskt framkalla resonans. Vad som, i mötet med världen, skapar resonans inom oss är något vi inte kan råda eller helt förfoga över, omöjligt att förutsäga eller kontrollera. Det som står utanför människans kontroll och makt kallar Rosa det oförfogbara, från tyskans *unverfügbar* (Rosa, 2019b; 2020b). Det oförfogbara är ett villkor för resonans.

3.2.2 Resonansaxlar och sfärer av resonans

När Rosa (2019a) beskriver resonanta relationers olika tillstånd och kvaliteter delar han in världen i tre olika sfärer; horisontella, diagonala och vertikala sfärer, vilka Rosa menar alla talar till subjektet med olika röster. Rosa undersöker ingående dessa olika sfärer för resonans i syfte att visa deras olika potential. Världens tre sfärer förbinds analytiskt med tre resonansaxlar till subjektet; horisontella, diagonala och vertikala axlar som jag kortfattat beskriver nedan i relation till musik.

En konstituerande egenskap hos varje resonansaxel och hos resonanta relationer är subjektet står inför en entitet som är kapabel att tala med ” sin egen röst” (Rosa, 2019a, s. 280).

I resultatkapitlet använder jag dessa begrepp för att analysera hur musikerstudenterna relaterar till musik på olika sätt under sin uppväxt. Axlarna

möjliggör en nyanserad förståelse av hur resonans kan uppstå i såväl nära sociala relationer som i mötet med institutioner, i det musikaliska hantverksarbetet och i existentiella upplevelser av musiken i sig. Med axlarna ges verktyg för att analysera hur resonans möjliggör ackumulering av tillitskapital, men även andra kapitalformer. Resonanserfarenheter som icke-strategisk resurs kan ge upphov till känsla av mening som sedan leder till strategier som kan ge kapitalackumulering.

Horisontella resonansaxlar

Vad som skapar resonans i relationer mellan människor är horisontell resonans. Rosa (2019a) definierar horisontell resonans med en distinktion av vad resonans inte är. Sociala relationer är nära förknippade med erkännande, men Rosa menar att i sociala relationer är erkännande och resonans inte samma sak. Erkännande handlar om strävan och tävlan att nå uppskattning i någon form, men Rosa menar att det är omöjligt att både tävla och uppleva resonans. Rosa menar att han går ett steg vidare från Honneths teori om erkännande (Honneth, 2003). Rosa hävdar att samtidsmänniskan implicit tror att det goda livet består i att göra mer av världen tillgänglig, uppnåelig och åtkomlig i ett begär efter kontroll, ägande och erövrande. Ett spänningsförhållande uppstår mellan individens begär efter kontroll och villkor för resonans.

Familjen

I ett samhälle präglad av konkurrens och ett jagande efter fördelar, privilegier, status och rikedomar, menar Rosa att det finns få utrymmen för resonans. Familjen kan i det senmoderna samhället utgöra en oumbärlig motvikt till accelerationssamhället och en plats för att uppleva resonans. Familjen konstrueras av Rosa i motsats till den sociala världen utanför, som en plats där empati, villkorlös kärlek och tilltro kan finnas. Men familjen är också en hamn för att leva ut konflikter och frustrationer som inte kan ges utlopp för i en slipad fasad utåt. Som vi kommer att se framträder familjen som en viktig institution i studenternas livsberättelser. Rosas analys av familjen ger teoretiska verktyg för att förstå familjens och den utvidgade familjens betydelse för studenterna i musikutbildningsfältet.

Vänskap

Vänskap, som horisontell resonansrelation har en öppnare och mindre kravfylld konstruktion än familjen (Rosa, 2019a). Vänskap kan därför ofta upplevas som ett fönster mellan familjesfären och samhället. Vänskap liksom idén om familjen är ingen ny företeelse i vår senmoderna tid, utan återfinns genom historien och har transformerats och omvärderats i vår samtid. På samma sätt som den borgerliga kärnfamiljen vuxit fram som en avgränsad resonanshamn, har vänskapen gjort det. Begreppet vänskap definierar Rosa som en valbar affinitet och själslig släktskap. Rosas definition av vänskap; ”två personer är vänner när en resonant länk av sympati, förtroende och tillit vibrerar mellan dem” (Rosa, 2019a, s. 210). Det gör att bekantskap, kollegiala relationer och profilrelationer genom digitala medier sällan eller aldrig kan utgöra en resonansrelation. Rosa pekar däremot på det livslånga perspektivet som en resonanskvalitet. Att vara barndomsvänner omfattar en biografisk resonanslänk, en livslång relation som kan hjälpa oss att komma i kontakt med dem vi varit över tid, med en känsla av kontinuitet, när andra delar i livet fragmentiseras. Med Rosas beskrivning av betydelsen av nära relationer i familjen och vänskapsrelationer för resonanta relationer anknyter begreppen resonans och tillitskapital till varandra.

Diagonala resonansaxlar

Resonans med tingen, relationer till arbete, studier och till fysiska aktiviteter, såsom sporter, sorterar Rosa till diagonala resonansaxlar. Rosa menar att arbetet i sig, att gripa tag i ett material, med en genuin lust att tillverka, konstruera och erövra ett hantverkskunnande eller en färdighet är exempel på resonansrelationer med tingen.

Genuine responsive relationships to the world in the sense characteristic of resonant relationship to the world thus develop between the gardener and the plants, scholar and books, carpenter and boards, baker and dough, violinist and violin. (Rosa, 2019a, s. 234)

Resonans i relation till arbete menar Rosa utvecklas i hantverksyrken och i färdighetsträning som bygger på en lust kopplad till ett intresse för förfining. Relationen mellan en violinist och en violin betecknar den resonanskvalitet han menar att subjektet kan ha med den tingliga världen. I pedagogiska sammanhang framhåller Rosa den tyska bildningstraditionen, med utvecklingen

av hela människan som villkor för resonans (Rosa, 2016), vilken han ställer mot ett snävare perspektiv av instrumentell yrkesutbildning. Den didaktiska triangeln mellan lärare, studenter och material beskriver han som en triangel som kan präglas av antingen alienation eller resonans i axlarna (Rosa, 2019a). När lärsituationer präglas av resonans, menar Rosa, att vibrerande axlar uppstår. Rosa pekar även här på det oförfogbara som villkor, om arbetet är kontrollerat, bestämt och påtvingat kan aldrig resonans uppstå, utan att det råder risk för alienation. Rosa menar att arbete som utförs utanför arbetstid, visar hur viktigt arbete är i vårt samhälle, att det är andra värden än bara pengar som driver samtidssubjektet att arbeta.

Vertikala resonansaxlar

Med världen som en helhet överstiger den vertikala resonansaxeln individen, där världen själv får en egen röst. Den omfattar existentiella och andliga erfarenheter vilka den senmoderna människan erfar i relation till konsten, naturen, andlighet och historia (Rosa, 2019a). När vårt kulturella och sociala förhållande till världen på grund av acceleration hotar att bli stumt finner det senmoderna samhället alternativa sfärer för resonans. Rosa menar att så som den vertikala resonansaxeln konstruerades under medeltiden med upplevelser av andliga och metafysiska sfärer, finns ingen motsvarighet till i dagens sekulariserade samhälle. Vårt senmoderna västerländska samhälle konstruerar därför vertikal resonans på andra sätt och här, menar Rosa, att musik fyller en särskild men komplex plats för det senmoderna subjektet. Musik kanalisera själsliga, emotionella, existentiella och andliga vertikala resonanserfarenheter enligt Rosa:

there is perhaps no stronger and more immediate extra-social mirror of the 'soul' of modern human beings than music. . .expressing pain and joy, loneliness and despair, ecstasy and alienation, and generation resonant impacts ... music appears to be the very medium capable of giving direct expression . . . to the various modes, transformations, and intensities of our relationship to the world. (Rosa 2019a, s. 156)

I den sekulariserade tid vi lever i ser Rosa alltså att just musik ofta fyller detta behov av vertikal resonans, att musikaliska upplevelser beskrivs som magiska och närmast andliga upplevelser, som innebär existentiell mening, upplevelser av en högre verklighet eller en allomfattande kärlek. När musiken talar till oss med sin egen röst definierar Rosa upplevelsen som en vertikal resonansrelation.

Även om musicerande och musikaliskt hantverk finns som horisontella och diagonala resonanserfarenheter är det framför allt som vertikal resonans han urskiljer vår relation till musik. I hans senaste bok (Rosa, 2025) visar han vad heavy metal betyder för hängivna fans. Han visar hur musiklyssnare med heavy metal kan komma i kontakt med det högsta och det djupaste, med det innersta och yttersta. Vertikala resonanserfarenheter handlar om perspektiv av himmel och helvetet, liv och död (Rosa, 2025).

Den fjärde axeln – själv-axeln

Rosas fjärde axel, som tillkommit efter hans bok om resonans, handlar om att vara i resonans med sin kropp, sina minnen och sina drömmar, och sin livshistoria (Rosa, 2020a). Vi är i resonans med oss själva, när våra djupa toner – våra djupt rotade kroppsliga behov, förmimmelser och längtan – är i resonans med våra högsta strävanden och starkaste självutvärderingar. I en sådan självreflekterande process förmår individen anknyta till dessa båda sidor av djupa behov och djup längtan och strävan efter transformation.

Rosa betonar att människans relation till världen tar sig uttryck på olika sätt genom kroppen (Rosa, 2019). Medan händerna framför allt etablerar instrumentella relationer, öppnar rösten för responsiva och resonanta relationer. Rosa börjar med att beskriva hur redan spädbarnet med sin röst upptäcker att det kan kalla på omvärlden och få svar i form av omsorg och näring, en erfarenhet som Rosa menar skapar en grundläggande tillit till världen. Rösten fungerar här som en ”vokal navelsträng” (Rosa, 2019, s. 63) och blir en urkälla för språk, symboler och kommunikation. Rosa menar vidare att musicerande med rösten blir ett särskilt kraftfullt redskap för resonans. Han betonar särskilt körsång: när allt stämmer kan sångarna erfa en djup resonans mellan kropp och själ, mellan individerna och i det gemensamma fysiska rummet, till exempel en kyrksal eller konsertsal). Denna kroppsligt förankrade resonans menar Rosa kan förklara populariteten med att sjunga i kör, men även resonansfenomen vid stora festivaler och arenakonsert. Men om denna erfarenhet uteblir, menar Rosa att känslan av främlingskap desto tydligare, som en spänning mellan kroppslig resonans och mental tystnad. Sammanfattningsvis visar Rosa att rösten är grundläggande för resonans. Genom rösten – i tal, musik och särskilt i sång – kan människor erfa djup samklang med sig själva, andra och världen, men också alienation när denna resonans bryts.

3.3 Sammanfattning

Med teoretiska perspektiv från Bourdieu och Rosa – som tillsammans belyser både sociala strukturer och existentiella drivkrafter – har jag presenterat det analytiska ramverk som ligger till grund för studiens analys av musikerstudenters livshistorier.

Med dessa teoretiska verktyg kommer jag att analysera musikerstudenternas livshistorier för att söka kunskap om hur social och musikalisk reproduktion går till inom musikutbildningsfältet. Jag kommer att analysera hur en musikalisk habitus ta form under uppväxten i mötet med olika fältaktörer på vägen till högre musikutbildning. Vidare söker jag förstå studenters strategier för att ta sig in på fältet, och hur de successivt kan förbereda sig för att konsekreras in till värdefulla sammanhang, och på så vis nå erkännande och status, samt hur de kan utöka sina kapitalinnehav och erövra betydelsefulla positioner i fältet. Jag använder Rosas begrepp för att förstå vad i studenternas liv som skapar mening, på ett annat sätt än karriärmål, som handlar om relationer och existentiellt meningsskapande.

4. Metodologiska överväganden och metodval

Kapitlet inleds med en redogörelse för narrativ metod och livshistorier som forskningsdesign, därefter diskuteras kritiska perspektiv på livshistorier samt det reflexiva förhållningssätt som präglat forskningsprocessen. Därefter följer avsnitt om studiens genomförande, inklusive tillträde till fältet, urval, intervjuer och transkribering, samt en redogörelse för analysarbetet. Avslutningsvis behandlas forskningsetiska aspekter och forskarens ansvar i hanteringen av deltagarnas berättelser.

4.1 Metod och metodologi

Utifrån studiens syfte har en narrativ livshistorisk metodansats använts, där studenternas egna berättelser analyseras i relation till de strukturella villkor som präglar fältet. Fokus sätts på hur studenterna själva berättar om sina vägval och hur de har navigerat inom musikutbildningens olika rum.

4.1.1 Narrativ metod

Narrativ metod har utvecklats med två olika epistemologiska riktningar, en humanistisk och personcentrerad och holistisk inriktning, baserad på livshistorier (Squire, Tamboukou & Andrews 2008). Den andra inriktningen är sprungen ur den ryska strukturalismen, senare den franska poststrukturalismen, postmodernismen med företrädare som Foucault, psykoanalys med Lacan och dekonstrukturalismen med Derrida inom humaniora. Den strukturalistiska inriktningen intresserar sig för strukturer och hur maktrelationer blir synliga genom berättelsen. De två inriktningarna har konvergenser som gör det fullt möjligt att som forskare kombinera dem, narrativ som kollektiva meningsstrukturer och narrativ som individuella meningsformuleringar (jfr. Flisbäck & Carlén, 2021).

Narrativ metod är en etablerad kvalitativ ansats som utvecklats till en egen analytisk tradition, även inom musikpedagogisk forskning (De Fina & Georgakopoulou, 2015; Denzin & Lincoln, 2018). Den betonar berättandets potential att re-konceptualisera hur vi tänker om musikaliskt lärande genom att synliggöra dess komplexitet. I denna studie riktas fokus mot hur

musikerstudenter konstruerar sig själva i berättelsen samt hur deras möten med fältets strukturer gestaltas av dem själva (Barett & Stauffer, 2009).

Ett narrativt arbetssätt möjliggör förståelse för de interaktiva processer genom vilka berättelser formas, kommuniceras och omförhandlas (Denzin & Lincoln, 2018). Genom öppenhet för berättandets brokighet skapas utrymme för erfarenheter som ofta inte döljer ett linjärt mönster. Chase (Denzin & Lincoln, 2018) framhåller att berättandet är ett retrospektivt meningsskapande där individen förstår sitt eget handlande och händelser över tid. Samtidigt finns gränser för vad som kan uttryckas i ord – i denna studie kompletteras berättelserna med referenser till musik som egna produktioner, verk och förebilder.

Eftersom denna studie undersöker existentiella drivkrafter har jag inspirerats av existenssociologin som uppmärksammar människans existentiella meningsskapande, vilket handlar om hur levda erfarenheter och villkor är relaterade till sökandet efter livsmening (Flisbäck & Bengtsson, 2024). Inom existenssociologin förespråkas ofta livshistorier för att analysera riktningen i människors livsvägar över tid, i vilka tidsperspektiven dåtid, nutid och framtid är närvarande. För att uppmärksamma dessa perspektiv valdes narrativ metod och specifikt livshistorier. I nästa avsnitt går jag vidare med livshistorier.

4.1.2 Livshistorier

Livshistorier utgör studiens forskningsdesign och metodologiska ramverk. Den livshistoriska ansatsen möjliggör en kontextualiserad förståelse för hur studenternas erfarenheter av musik och utbildning konstrueras och tolkas i relation till deras livsbanor. Här utgår jag huvudsakligen från en holistisk tradition, där livsberättelsen betraktas som en social handling, inbäddad i personliga, kulturella, institutionella och historiska sammanhang (Barett & Stauffer, 2009).

Som social handling prövas berättelserna utifrån om intervjupersonen vill uppnå något, försvara, övertyga, underhålla eller rentav skryta eller dölja något, medvetet eller omedvetet. Simultant bör livshistorierna förstås som konstruerandet av en själv, den andre och den sociala världen. Det betyder att livshistorierna rimligen kan vara både omedvetet eller medvetet skönmålande likväl som svartmålande av dessa parter. Livshistorier kan också medvetet men främst omedvetet dölja villkor som den berättande inte själv vet om, vilket är centralt i en bourdieuanalys.

Varje students livshistoria antas bära på unika perspektiv, men kan också belysa generella mönster i fältets logiker. Genom fördjupade samtal har

jag

sökt efter meningsbärande utsagor om hur mötet med musik och utbildning erfars och tolkas – från barndom till vuxenblivande. Detta ligger teoretiskt i linje med Flisbäck (jfr. 2006) tolkning av en mikrosida hos Bourdieu, där subjektiva erfarenheter analyseras i relation till sociala strukturer snarare än i motsättning till dem. Flisbäck visar hur drömmar och framtidsplaner kan förstås som uttryck för både individuella och kollektiva villkor. Genom livshistoriernas mikroperspektiv är avsikten att förstå hur social reproduktion går till på individnivå.

Studiens ambition har varit att ta studenternas berättelser på allvar, utan att okritiskt acceptera dem som objektiva sanningar. Genom ett öppet lyssnande försöka leva sig in i studenternas livsvärld har ambitionen varit att på ett respektfullt sätt kunna ifrågasätta och ställa fördjupande och kritiska frågor till deras resonemang. Livshistorier förstås inte som avspeglningar av liv, utan narrativa konstruktioner präglade av kulturella konventioner och meningsskapande. I studenternas berättelser blir språkval också ett sätt att positionera sig socialt och kulturellt på högre musikutbildning – något som har varit betydelsefullt i analysen. Livshistorisk metod innebär inte nödvändigtvis att hela livsbanan kartläggs, utan att erfarenheter inom ett specifikt område – här musik och musikutbildning – står i fokus (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.1.3 Kritiska perspektiv på livshistorier

Under 1970- och 80-talet använde franska sociologer och antropologer ofta livshistorier som centralt empiriskt material (Broady, 1990). Bourdieu ställde sig dock kritisk till denna praktik och varnade för obekymrade och förenklade föreställningar om livsbanor som sammanhängande, linjära berättelser. Han ifrågasatte konstruktionen av ett liv som en logisk berättelse, med ursprunget som en startpunkt på vilken senare erfarenheter i livet skulle bygga eller kunna förklaras (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1964/1979). Enligt Bourdieu är livshistorier i själva verket retrospektiva konstruktioner, skapade i en specifik social situation, i detta fall intervjun, där både intervjuare och intervjuperson gemensamt söker efter mening, orsak och mål. Det som framstår som en sammanhängande livsbana är ofta en efterhandskonstruktion. Detta innebär att berättelsen inte ska tas som en direkt spegling av verkligheten, utan förstås som ett i efterhand konstruerat meningsskapande, formulerat i denna specifika sociala situation som en forskningsintervju (Bourdieu, 1986).

Bourdieu framhåller att individen är en mötesplats för biologiska och sociala villkor, formad av sin position i ett fält (Broady, 1990). Det handlar om att erkänna det relationella förhållande som innebär att inte ta studieobjekten för givna, utan som konstruerade. Det är därför inte tillräckligt att enbart lyssna på berättelser – forskarens uppgift är att skapa ett analytiskt rum som möjliggör relationella tolkningar av berättelsernas innehåll. Bourdieus kritik har varit avgörande för denna studies metodologiska utgångspunkt. Den har väckt en medvetenhet om berättandets konstruerade karaktär, intervju-situationens sociala dynamik och forskarens roll i skapandet av berättelsens form.

4.1.4 Reflexiv metodologi

Reflexiv metodologi utgör en central del av studiens forskningsdesign och analysförfarande. Enligt Alvesson och Sköldberg (2017) innebär reflexivt forskande att tolka på flera nivåer samtidigt, att analysera empirin i dialog med teori, forskarens egen position och det vetenskapliga sammanhanget i stort. Det handlar om att förena teoretisk sofistikerad kreativitet, öppenhet och självkritik. Att forska reflexivt innebär en viss självdistans, med en beredskap att utmana sina föreställningar särskilt i relation till det som ligger forskaren varmt om hjärtat (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Alvesson och Sköldberg (2017) lyfter fram fyra centrala aspekter i det reflexiva arbetet: kreativitet, teoretisk sofistikerad bredd och variation samt metateoretisk reflektion. Centralt inslag blir forskarens omdöme, intuition, förmåga att se och peka på något. Genom att inte använda teoretiska begrepp eller strukturer i intervju-situationen var min ambition att på ett så enkelt sätt som möjligt vara öppen för att lyssna och förstå informanternas utsagor, leva mig in i deras berättande och ställa frågor som följdfrågor och fördjupande frågor.

Alvesson och Sköldberg (2017) varnar för risken att ensidigt fördjupa sig i en teori, vilket kan leda till att empirin reduceras till ett bekräftande exempel. Det anknyter till Bourdieu som understryker att teoretiska begrepp bör användas i rörelse, i dialog med empirin (Bourdieu, 1995), och vid behov modifieras för att bättre passa studiens kontext (Flisbäck, 2006). Denna hållning återfinns även i Rosas resonanst teori, där subjektets relation till världen uppstår när något sätts i rörelse – intellektuellt, kroppsligt eller emotionellt. Det är i denna rörelse mellan språk, erfarenhet och teori som reflexiv tolkning blir möjlig (Rosa, 2019a).

Detta skapar utrymme för teoretisk nyfikenhet, variation och tolkning med omdöme. Det öppnar för att komma ifrån allmängiltiga tolkningar.

Wacquant pekar på att reflexivitet för Bourdieu ytterst innebar ett systematiskt utforskande av de ”otänkta kategorier av tankar som avgränsar det tänkbara och förutbestämmer tanken” (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 40). Med denna insikt valde jag att komplettera Bourdieus teori med Rosa, vilket blev en upptäckt när jag på började analysarbetet och insåg att jag behövde delvis andra teoretiska verktyg än Bourdieus för att kunna analysera och tolka. Eftersom denna studie bygger på samtal som enda empiriskälla är det avgörande att uppmärksamma språkets roll. Språket speglar inte verkligheten i sig, utan konstruerar den – det är ett interaktivt och kulturellt fenomen.

Med det reflexiva förhållningssättet har jag analyserat berättelserna i ljuset av min egen fälterfarenhet, relevanta begrepp och tidigare forskning för att blottlägga både erkända och misskända strategier för deltagande i musikutbildningsfältet. Med de teoretiska verktygen har ett abduktivt arbetssätt gett mig verktyg för att kritiskt granska studenternas meningsutsagor genom att pendla mellan teorin och upptäckter i det empiriska materialet.

Reflexivitet innefattar också forskarens egen position. Alvesson och Sköldberg (2017) betonar vikten av att reflektera över hur personlig och intellektuell involvering påverkar forskningsprocessen. Frågor som har väglett mig är: Hur har mitt språk, mina ord och min närvaro påverkat studenternas berättelser? Hur konstruerar jag mig själv som forskare, och hur konstrueras forskningsobjektet i relation till detta? Har min egen habitus och mina egna kapitalformer påverkat min analys och i så fall hur?

Det reflexiva arbetet handlar inte bara om det individuella, utan med vaksamhet för att förstå det vetenskapliga paradigmet man verkar inom (Bourdieu, 2001/2004). Att reflektera innebär att kritiskt granska den egna referensramen, och identifiera vad den inte förmår säga (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Genom att tänka med teori (Jackson & Mazzei, 2012) kan analytiska frågor färgade av teorierna ge olika infallsvinklar på ett perspektiv, rentav olika förståelser och förklaringar. Med teoretiska begrepp och perspektiv kan också en djupare och bredare förståelse ges, och nya insikter delas om hur olika utmaningar kan hanteras. Med en teoretisk analys kan jämförelser lättare göras när begreppsapparaten är samma. Westerlund och Väkevå (2011) menar att teori kan förstås som en intervention, som ett strategiskt redskap, som kan putta tankar i en viss riktning. Avsikten är att skriva så att teorin griper in med något nytt, med nya linser.

En fara med teoretiska verktyg för musikpedagogiska forskare är att fjärma sig från praktiken och tappa närheten till verksamheten som ska undersökas. Westerlund använder Foucaults begrepp panoptikon för att beskriva detta perspektiv. Kan forskaren förstås som eller förstå sig själv som ett tredje öga, någon som betraktar eller övervakar praktiken från olika håll eller perspektiv? Kan vi som forskare bli fångslade i vår egen tanke, kan teori kan fångsla oss i ett panoptikon? Med dessa frågeställningar pekar Westerlund och Våkevä (2011) på en risk med att undertoner av förgivettaganden finns inbäddade i musikpraxisdiskurser som gör att vi med rådande normer rättfärdigar det redan givna och underminerar betydelsen av alternativa perspektiv som skulle kunna hjälpa musklärare att vidga sin förståelse. För att undvika detta problem är det viktigare att finna och fylla sprickorna i teorin, se undantagen som stör konsensus. Teori kan öppna för nya perspektiv, ge förmåga att se något på ett annorlunda sätt.

4.2 Studiens genomförande

I detta delkapitel beskrivs studiens genomförande, urval, tillträde till fältet och hur kontakt med studenter togs, intervjumaterialet, kvalitativa samtalsintervjuer och intervjufrågor samt transkribering.

4.2.1 Urval

Det empiriska materialet i studien bygger på intervjuer med 41 studenter från tre svenska lärosäten med högre musikutbildning. Urvalet genomfördes med avsikt att fånga en bredd av utbildningsmiljöer, geografiska kontexter och studentbakgrunder. De utvalda lärosätena skiljer sig åt i profil, struktur och regional förankring, vilket möjliggjorde en variationsrik dataproduktion.

Två programinriktningar valdes ut: klassisk musik (inklusive komposition och kyrkomusik), samt musikproduktion. I strävan efter ett spektrum av berättelser och erfarenheter utifrån forskningsfrågorna, valdes en utbildning som har att hantera en lång tradition och en som är samtida. Inom dessa två programinriktningar fanns studenter med erfarenheter från olika konstnärliga profiler såsom kyrkomusik, jazz, improvisation, pop, rock, singer-songwriting, elektroakustisk komposition, dataspelsmusik samt från musklärarytelse, och även studenter som tidigare gått ett tekniskt kandidatprogram med musikfokus finns representerade.

En snöbollseffekt uppstod, där tidigare deltagare rekommenderade andra studenter att delta. Syftet med urvalet var inte primärt att jämföra utbildningsvägar för klassiska musiker och musiker inom populärmusik utan att fånga många olika erfarenheter av utbildningsvägar och musikutbildningens villkor och mekanismer, intervjupersoner med kontrasterande berättelser.

Tabell 1 avser att ge en överblick över det empiriska materialet för att underlätta läsningen av resultatanalysen. Tabellen anger uppgifter som studenterna själva uppgett i sina livshistorier och deras beskrivning av olika utbildningar. Namnen är fingerade.

TABELL 1. Studenters deltagande i delar av musikutbildningsfältet.

Student	Kulturskola	Musikklass	Estetiskt program	Folkhögskola/YH	Högskoleutbildning
Adam	Ja	Nej	Ja ¹	Ja	Klassisk
Alexander	Nej	Nej	Nej ²	Nej	Musikproduktion
Alice	Nej	Ja	Ja ¹	Ja	Klassisk
Alma	Ja	Nej	Ja ¹	Ja	Klassisk
Anna	Nej	Nej	Ja ¹	Nej	Kyrkomusik
Caroline	Ja ³	Nej	Ja ¹	Ja	Klassisk
Charlotte	Ja	Nej	Ja	Ja	Klassisk
Daniela	Nej ⁴	Ja ⁴	Ja ⁴	Nej ⁴	Klassisk
David	Ja	Nej	Ja ¹	Ja	Musikproduktion
Edwin	–	–	–	Ja	Musikproduktion
Elmer	Ja	Ja	Ja ¹	Ja	Musikproduktion
Emil	Ja	Nej	Nej ²	Ja	Klassisk
Emma	Nej	Ja	Ja ¹	Ja	Klassisk
Erik	Ja	Nej	Nej ²	Nej	Musikproduktion
Fredrik	Ja	Nej	Nej	Nej	Musikproduktion
Gabriel	Ja	Ja	Ja ¹	Nej	Musikproduktion
Gustav	Ja	Ja	Ja	Ja	Klassisk
Hampus	Ja	Nej	Ja	Ja	Komposition
Hedvig	–	Ja ⁵	Ja ¹	Nej	Klassisk
Helena	Ja	Nej	Ja	Ja	Klassisk
Jacob	Nej	Ja	Ja ¹	Nej	Musikproduktion

Forts. på s. 66.

Student	Kulturskola	Musikklass	Estetiskt program	Folkhögskola/YH	Högskoleutbildning
Johan	Nej	Nej	Nej ²	Ja	Musikproduktion
Karl	Nej	Nej	Nej ²	Ja	Musikproduktion
Katarina	Ja	Ja	Ja	Ja	Klassisk
Kim	Ja	Nej	Ja ¹	Ja	Klassisk
Klara	Ja	Nej	Ja	Nej	Musikproduktion
Kristian	Ja	Nej	Nej ⁶	Nej	Musikproduktion
Kristina	Nej	Ja	Ja ¹	Nej	Musikproduktion
Leo	Nej	–	Ja ⁷	–	Musikproduktion
Lina	Ja	?	Ja ¹	Ja	Musikproduktion
Linnea	Nej	Nej	Ja	Ja	Musikproduktion
Linus	Nej	Ja	Ja ¹	Ja	Klassisk
Magnus	Ja	Nej	Ja ¹	Nej	Klassisk
Manuela	–	Ja ⁴	Ja ⁴	–	Klassisk
Margrete	Ja ³	–	Ja ¹	Nej	Klassisk
Milena	Ja	Nej	Ja ¹	Ja	Klassisk
Nori	–	–	–	–	Musikproduktion
Ronja	Nej	Nej	Ja	Nej	Musikproduktion
Sonja	–	–	Ja ¹	Ja	Klassisk
Teo	Nej	Nej	Ja	Ja	Musikproduktion
Tobias	Ja	Ja	Ja	Ja	Musikproduktion

1 Spets = riksrekryterande spetsutbildning i gymnasieskolan (estetiskt program, musik).

2 NA = Naturvetenskapsprogrammet.

3 Norsk kulturskola.

4 Spanskt musikonservatorium.

5 Engelskt skolsystem.

6 Tekniskt program.

7 USA – gymnasieutbildning.

– = utbildningsformen saknas i det land studenten vuxit upp.

? = uppgift saknas.

4.2.2 Tillträde till fältet och kontakt med studenter

Dataproduktionen skulle ha påbörjats hösten 2020, mitt under den globala covid-19-pandemin. Distansundervisning och restriktioner försvårade möjligheten att nå studenter, samtidigt som GDPR-lagstiftningen hindrade lärosätena från att dela kontaktuppgifter. Först efter att restriktionerna lättats under våren 2022 kunde fysiska möten genomföras.

Kontakten etablerades genom e-post till ansvariga programledare, följt av telefonsamtal som möjliggjorde dialog om studiens syfte och förankring. Kollegiala nätverk och tidigare samarbeten visade sig viktiga för att bygga förtroende och initiera kontakt med lärosätena. Genom dessa kontakter spreds information om studien vidare till studierektorer, lärare och kursansvariga.

Studenterna informerades genom e-postutskick och vid lektioner där jag närvarade efter inbjudan från lärarna. Dessa fysiska möten var avgörande för att skapa förtroende och engagemang hos studenterna. Efter presentationen delades skriftlig information och samtyckesblankett ut (se bilaga 2). Intresseanmälningar och samtycke samlades in direkt efter mötet eller via e-post.

De som anmälde sitt intresse fick skriftlig information om forskningsprojektet där det tydligt framgick vad syftet var, information om hur etiska frågor skulle tas om hand och upplägget för studien samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i studien och att all data skulle anonymiseras så långt det var möjligt (se bilaga 1). Denna information skickades också ut digitalt via e-post. Ett lärosäte erbjöd endast digital kontakt. Min medverkan i undervisningen skedde online, vilket visade sig vara mindre effektivt för att etablera engagemang. Bristen på fysisk närvaro och ögonkontakt bidrog till lägre deltagande.

Utöver de formella kanalerna användes även informella strategier. I samråd med lärare samtalande jag med studenter i sociala miljöer såsom högskolans öppna lunchmiljö. En snöbollseffekt uppstod också där informanter rekommenderade andra studentkamrater på lärosätet att delta i studien.

4.2.3 Intervjumaterialet

Datamaterialet består av samtalsintervjuer med en längd på 60–120 minuter, genomförda under våren 2022. Sammanlagt består datan av 45 timmars intervjuer. Jag intervjuade flera mastersstudenter, vilka ofta hade studerat på kandidatnivå på ett annat lärosäte i Sverige eller i ett annat land. Totalt representerades därför sju svenska lärosäten samt kandidatutbildningar i Danmark, Norge, Tyskland, Storbritannien, USA och Spanien. Intervjuerna genomfördes i största möjliga utsträckning på plats vid respektive lärosäte. Studenterna erbjöds även digital intervju som alternativ. Totalt genomfördes 31 intervjuer på plats, åtta via Zoom, en via telefon och en i två steg (ljudinspelning följt av digital uppföljning). Under intervjuerna fördes observationsanteckningar

för att dokumentera kroppsspråk, gester och stämningssläge. I ett fall avbröts intervjun i förtid men kunde slutföras vid senare tillfälle. I ytterligare ett fall genomfördes en frivillig uppföljande intervju.

4.2.4 Kvalitativa samtalsintervjuer och intervjufrågor

Dataproduktionen grundar sig i kvalitativa samtalsintervjuer med fokus på studenternas levda erfarenheter, tolkningar och reflektioner. Samtalen inleddes med en öppen fråga: *Varför valde du att satsa på musik?* Denna fråga fungerade som en katalysator för berättelserna, som kunde ta sin början i barndomen, i nuet eller i ett avgörande skede i livet. Samtalsförloppet utvecklades organiskt, där följdfrågor användes för att fördjupa specifika aspekter, exempelvis: *Kan du beskriva vad som gjorde den perioden viktig? Hur hanterade du det hindret?* Intervjuerna präglades av öppenhet och reflektion, och flera deltagare uttryckte i efterhand att samtalet blev ett tillfälle till självreflektion eller bearbetning. Intervjuerna avslutades med frågor som syftade till att identifiera avgörande personer, faser eller händelser, till exempel: *Om du skulle nämna en person som betytt mycket för ditt val att satsa på musiken, vem skulle det vara? Finns det någon fas i ditt liv som du upplever som särskilt betydelsefull?* Flera deltagare upplevde dessa frågor som tankeväckande, och svaren bidrog till att synliggöra centrala brytpunkter. Tystnad och eftertanke betraktades som meningsbärande element. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan tystnad fungera som en form av fråga – en inbjudan till fördjupning. Genom att ge plats för pauser möjliggjordes reflektion, vilket i sin tur ledde till mer nyanserade utsagor.

4.2.5 Transkribering

Transkriberingen genomfördes i nära anslutning till intervjutillfällena och utgjorde ett andra steg i analysprocessen efter själva samtalsintervjun som var det första steget i analysen. Intervjuerna skrevs ned så ordagrant som möjligt, inklusive pausmarkörer, betoningar och emotionella uttryck (såsom skratt, tvekan eller suckar), för att fånga den stämning och rytm som präglade berättandet.

Av etiska skäl har stor vikt lagts vid pseudonymisering. Eftersom livshistorier kan innehålla unika erfarenheter som indirekt gör deltagare identifierbara, har endast utvalda utdrag presenterats – aldrig hela berättelser eller utförlig information över informanter som kan röja identiteter. Deltagarna informerades om detta i samband med samtycke till medverkan. Pseudonymisering

har genomförts konsekvent. Fingerade namn används genomgående, och uppgifter om huvudinstrument har över lag ändrats.

4.3 Analys

Analysen har utgått från narrativ analys i syfte att förstå hur musikerstudenter själva berättar, tolkar och skapar mening kring sina erfarenheter av musik och utbildning. Livshistorierna har tolkats som kunskapsbärande konstruktioner i vilka dåtid, nutid och framtid varit närvarande (Johansson, 2005). Samtidigt har berättelserna relaterats till musikutbildningsfältets institutionella strukturer och villkor (Squire, Esin & Fathi, 2013).

För att analysera livshistorierna har två huvudsakliga traditioner inom narrativ analys kombinerats: en holistisk och personcentrerad riktning samt en mer tematisk och strukturellt orienterad ansats (Squire, Andrews & Tamboukou, 2008). Denna kombination har möjliggjort tolkning både av individens personliga livsväg och mötet med utbildningsfältets normer, institutioner och sociala villkor.

Analysarbetet har varit iterativt och kontinuerligt under hela forskningsprocessen. Under drygt tre års arbete har analysen vuxit fram genom växelspelet mellan empiri, teori och min egen reflexiva närvaro i materialet. Att själv vara verksam inom det fält som studeras innebär särskilda möjligheter till förståelse, men också risker för närsynthet. Medvetenhet om denna dubbla position, som både insatt och tolkande forskare, har varit central för analysens utformning (jfr. Bourdieu, 1984/1996).

I linje med Reichertz (2014) har analysen följt en cirkulerande tre-steglogik där abduktion, deduktion och induktion samverkar snarare än följer en strikt sekventiell ordning. Abduktionen inledde analysen genom att jag, utifrån min förförståelse, hade med mig hypotetiska antaganden om att livshistorierna skulle kunna besvara studiens forskningsfrågor. Denna tolkande nyfikenhet ledde vidare till deduktiv prövning av de teoretiska begreppen, tänkande med teorin (Jackson & Mazzei, 2012), följt av insikter som induktivt väckte nya hypoteser, och därmed nya tolkningsmöjligheter. Analysen genomfördes i fem olika steg som beskrivs i detta avsnitt. Denna cirkulära rörelse mellan teori och empiri, mellan individ och struktur, har varit vägledande i samtliga fem steg i analysprocessen.

Steg 1: Intervjutillfället och transkribering

Redan under intervjutillfället inleddes en första, intuitiv metaanalys genom aktivt lyssnande, skapandet av följdfrågor med uppmärksamhet på betydelsebärande utsagor. Vid intervjutillfället var den muntliga kommunikationen, med dess tempo, känslor, ansiktsuttryck, gester och dynamik en del av en initial analys som påverkade hur livshistorien skapades. Mitt eget analytiska tänkande som forskningssubjekt bör beaktas som en medskapande komponent i studenternas skapande av sina livshistorier. Hade en annan forskare genomfört intervjun hade resultatet blivit ett annat (Kvale & Brinkmann, 2014).

I samband med transkriberingen, som genomfördes i nära anslutning till intervjun, fördjupades det första intrycket av livshistorierna med möjligheten till reflektion över hur intervjun blev, en första värdering av dess trovärdighet och giltighet för studiens syfte. Genom noggrann genomlysning av ljudinspelningarna, ibland flera gånger för att urskilja ord, var transkriberingsfasen det mest fördjupade mötet med varje enskild livshistoria. Transkriptionen inkluderade markörer för språkets rytm, tonfall, pauser och emotionella uttryck, sådant som förmedlade mening bortom orden. Dessa markörer har funnits med för att tolka vad orden betyder och ger uttryck för till exempel att överväga vad en paus är uttryck för; tvekan, osäkerhet, eftertanke eller att understryka en utsaga.

Steg 2: Närläsning och upptäckande av teman

En närläsning av det samlade transkriberade intervjumaterialet genomfördes. Enstaka ord, meningsutsagor eller hela avsnitt som väckte mitt intresse färgmarkerades. Avsnitt och meningskonstruktioner som svarade mot mina forskningsfrågor om drivkrafter, strategier och hur en musikalisk habitus tar form markerades och samlades i separata dokument.

I nästa steg identifierades och samlades återkommande teman och erfarenheter som kunde organiseras i relation till olika livsfaser: barndom, skolar, ungdomstid och vuxenblivande. Dessa faser återkom i de flesta berättelser och fungerade som strukturell ram för analysen. Berättandet följde dock inte en kronologisk struktur utan började ibland i nutid, ibland under ungdomstiden eller skoltiden, vissa letade sig tillbaka till barndomen, medan vissa började när de föddes och spann sedan vidare på hur deras liv hade lett vidare till olika faser. Livshistorierna visade sig erbjuda en mångfald av perspektiv, men också gemensamma mönster som möjliggjorde tolkningar i relation till fältets logiker.

Steg 3: Deduktiv begreppsanvändning

I denna fas prövades studiens teoretiska begreppsapparat systematiskt. Med Bourdieus teoretiska ramverk användes följande begrepp; habitus och fält, kulturellt, symboliskt, socialt och ekonomisk kapital, samt strategi, *illusio*, *doxa*, *conatus*, konsekreering, det sociala rummet, homologi, en kliven habitus, symboliskt våld och misskännande. Konsekreering fungerar i denna studie som ett analysverktyg för att synliggöra villkor och makttekniker vid antagning – samt för att förstå relationen mellan lärare och student. Modifierade Bourdieu-begrepp som använts är tillitskapital, riskkapital och förmak (Flisbäck, 2006). Kollektiva likheter i habitus och individuella särdrag fungerar i denna studie som ett analysverktyg för att förstå hur musikerstudenter positionerar sig och vinner erkännande. För att synliggöra den musikaliska bildningsresan i studien som en ständigt pågående process använder jag Flisbäcks begrepp *habituering* (Flisbäck, 2006). Det teoretiska ramverket strukturerade tolkningen och synliggjorde hur utbildningsfältets logiker artikulerades i berättelserna, men visade sig samtidigt otillräckligt för att fånga berättelsernas existentiella meningsdimensioner. Utsagor om musikens djupare existentiella mening, och livskraft oavsett kapitalackumulation krävde andra teoretiska verktyg, vilka presenteras nedan.

Steg 4: Teoretisk expansion och abduktiv pendling

För att analysera berättelsernas existentiella meningsdimensioner införlivades Rosas resonanst teori, med de fyra momenten för ett relationsmodus: anrop (anrufungen), egenaktivitet (selbstwirksamkeit), transformation (anverwandlung) och oförfogbarhet (unverfügbarkeit). Hans begrepp acceleration och alienation användes, resonansbegreppets axlar, vertikala, horisontella och diagonala resonansaxlar samt den fjärde resonansaxeln, själv-axeln.

I den abduktiva pendlade fasen upptäckte jag att studenternas meningsutsagor handlade om existentiella dimensioner. Teorierna användes i en samverkande abduktiv tolkningsprocess, där de genererade nya hypoteser som kunde prövas i materialet i sin helhet, vilket i sin tur ledde till nya induktiva insikter om hur social reproduktion och existentiellt meningskapande skapas i studenternas livshistorier. För att fördjupa analysen ytterligare användes Bourdieus begrepp misskännande för att försöka synliggöra vad som inte sägs, det som döljs, om det som sägs också står för någonting annat än det som beskrivs. Den abduktiva pendlingen bestod i att en meningsutsaga kunde prövas mot ett teoretiskt begrepp och på så vis bli ett uppenbart fenomen som

sedan också framträdde i andras livshistorier men med andra ord. Exempelvis kunde en utsaga som först framstod som unik, genom begreppsliggörande, synliggöra dolda mönster i andra berättelser. Denna pendling mellan teori och empiri, ledde också till en pendelrörelse mellan livshistorierna och förfinade och strukturerade analysprocessen i olika led.

Steg 5: Resultatframställning

I den avslutande fasen sammanställdes och strukturerades resultatet ett flertal gånger. Den analytiska rörelsen mellan det individuella och det strukturella, mellan Bourdieu och Rosa, mellan berättelsens tilltal och dess underliggande villkor, låg till grund för struktur, tematisering, val av citat och sammanfattningar. Resultatanalysen framställdes inte som en spegling av verkligheten, utan som tolkningar av informanternas tolkningar av sina liv.

Bourdieus kritik av livshistorier har varit viktig för min analys. Den har väckt en ökad medvetenhet om intervjusituationens betydelse för konstruktionen av berättelsen och ökat motivationen att kontinuerligt reflektera över min egen position och påverkan som forskare. Att berätta om sitt liv är också att konstruera sitt jag, något som studenterna sannolikt gjort utifrån intervjusituationen och dess förväntningar.

4.3.1 Studiens trovärdighet

Studiens validitet och tillförlitlighet hanterades genom en kombination av etisk öppenhet, metodologisk transparens och reflexiv närvaro i intervjusituationen (Kvale & Brinkmann, 2014). En grundläggande strategi var att tydligt informera deltagarna om studiens syfte och mål, utan att styra deras svar genom att avslöja för mycket av dess teoretiska eller analytiska inriktning. Studenterna fick själva ta ställning till om och hur deras erfarenheter kunde bidra till studiens syfte.

Detta förhållningssätt stärkte validiteten i flera avseenden. För det första undveks forskarstyrt urval: varken jag som forskare eller lärarna vid lärosätena kunde veta något om studenternas bakgrund eller livshistorier i förväg. För det andra fick deltagarna själva tolka sina meningskonstruktioner, som en del i att studenterna själva gavs utrymme att reflektera över relevans och rimligheten i sina uttalanden – en ansats som utgår från att subjektet själv bäst vet vad som är relevant att dela.

I intervjusituationen eftersträvades ömsesidig respekt, lyhördhet och närvaro. Samtalen präglades ofta av ett reflekterande allvar, där studenterna

delade med sig generöst och med engagemang. Flera beskrev intervjun som ett tillfälle till eftertanke och självförståelse. Genom följdfrågor där jag bad dem exemplifiera och förklara fördjupades samtalet. För att undvika missförstånd använde jag kontrollfrågor och sammanfattade vad som sagts. Detta bidrog till en känsla av att vi delade förståelse, vilket i sin tur förstärkte tilliten.

Samtidigt fanns en medvetenhet om riskerna med att deltagarna, i all välmening, kunde ha idealiserat sina livsberättelser – att svårigheter tonats ned eller att berättelserna anpassats till vad de uppfattade som ”relevant” för forskningen. Det är möjligt att ytterligare samtal hade kunnat fördjupa vissa berättelser. Bourdieus (1990) varning att inte obekymrat förlita sig på det livslopp som presenteras i berättelsens form har varit vägledande. Den vetenskapliga analysens uppgift är att undersöka både vad som sägs – och vad som misskänns, förtigs eller döljs.

4.4 Etiska överväganden

Forskningsprojektet har genomgått etikprövning. Etikprövningsmyndigheten hade inga invändningar, och studien hanterar personuppgifter enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) och svensk lagstiftning. Det avkodade datamaterialet arkiveras vid Göteborgs universitet (informationsklass 3) och bevaras i tio år efter projektets avslut. Pseudonymisering har därför varit avgörande. Deltagarna informerades tydligt om konsekvenserna av denna etiska avvägning. Fingerade namn används, och uppgifter om huvudinstrument och geografiska orter har antingen ändrats eller utelämnats. Stockholm som huvudstad har dock inte kunnat ändras till en annan stad.

Att lyssna till och analysera livshistorier av privat eller känslig karaktär kräver särskild etisk finkänslighet. Som forskare har jag burit ansvar för att skapa tillit i intervjusituationen, för att möjliggöra ärliga och meningsfulla samtal, och för att i efterhand tolka berättelserna kritiskt men även med respekt och noggrannhet (Vetenskapsrådet, 2024). Inom narrativ metod aktualiseras särskilt ansvar i relation till deltagarnas öppenhet. Intervjusamtal om livsbanor kan blotta personliga, subtila och emotionellt laddade erfarenheter. Här krävs närvaro, lyhördhet och ett kontinuerligt etiskt omdöme genom hela forskningsprocessen (Kvale & Brinkmann, 2014). Etiska överväganden präglade även rekryteringsprocessen. Deltagandet var helt frivilligt och

tydligt frikopplat från lärosätets ledning. En öppen inbjudan riktades till alla studenter på utvalda program, inte i syfte att skapa representativitet, utan för att möjliggöra en mångfald av erfarenheter.

En särskild utmaning inom sociologisk analys av livshistorier är att balansera tilliten i intervjusituationen med forskarens uppdrag att synliggöra underliggande strukturer, illusioner eller förgivet tagna föreställningar. Bourdieu (1992/2000) varnar för att forskaren riskerar att utöva symboliskt våld om analysen sker utan medvetenhet om den egna maktpositionen. I denna studie har jag eftersträvat att tolka med försiktighet, men inte undvika att synliggöra det som misskänns – det vill säga det som döljs eller inte erkänns i berättelsen.

Genom att ställa flera livshistorier bredvid varandra har det blivit möjligt att skapa distans och se berättelserna som socialt situerade konstruktioner. Det vetenskapliga arbetet innebär att deltagare kan uppleva sig feltolkade eller missförstådda, en risk som enligt Willig (2014) särskilt gäller sociologiskt tolkande studier.

5. Resultatanalys

I detta kapitel redovisas avhandlingens resultat utifrån fem separata avsnitt, som behandlar livsfaser som sammantaget analyserar studenternas livshistorier om sina utbildningsvägar till högre musikutbildning. Avsnitten är indelade utifrån olika åldersfaser med fokus på habitueringsprocesser, strategier och drivkrafter i möten med musik och musikutbildningsfältet vid olika tillfällen under uppväxten och senare i livet. Ett separat avsnitt behandlar studenternas relation till läraren.

5.1 Musikalisk habituering och sociala villkor i barndomen

I följande delkapitel analyseras de intervjuade studenternas berättelser om minnen från den tidiga barndomen där erfarenheter i hemmet och med familjen utgör en första kontakt med musik. Ett genomgående tema i livshistorierna är beskrivningar av hur olika former av musikaliskt skapande iscensattes under tidig barndom. Erfarenheterna återberättas dels som egna minnen, dels som föräldrars minnen, vilket visar hur föräldrarna bidrar till att konstruera studenternas musikaliska habitus. Analysen inramas av teoretiska perspektiv från Bourdieus terminologi och särskilt begreppen habitus, kapital, fält och konsekvrering. På så vis ges en förståelse för hur kapital överförs mellan generationer och tidigt i livet införlivas i habitus. Analysen pekar på familjens och hemmets roll för reproduktionen av socialt, kulturellt och i synnerhet musikaliskt kapital. Medan Bourdieus begrepp används för att förstå musikaliskt föräldraskap som en form av social positionering, används Rosas resonansteori för att fånga relationellt och affektivt djup i musikaliska interaktioner mellan föräldrar och barn.

Inledningsvis analyseras hemmet som en institution där de första erfarenheterna av musik konstitueras. Därefter görs en analytisk åtskillnad mellan de intervjuade som vuxit upp i hem med 1) musikerföräldrar, 2) musikintresserade föräldrar 3) föräldrar utan aktivt musikintresse. Som vi ska se är även syskonrelationer samt mor- och farföräldrar betydelsefulla för reproduktionen och överföringar av olika former av kapital, liksom för meningsfulla,

resonanta relationer. Detsamma gäller delvis institutioner utanför hemmet med musikundervisning för barn i förskoleåldern. Delkapitalet avslutas med en sammanfattande diskussion.

5.1.1 Hemmet

Hemmet utgör kontexten för de intervjuade musikerstudenternas första minnen av musik. I deras livshistoriska berättelser beskrevs det som ett rum fyllt av klingande musik, tillgängliga instrument och lekfullt utforskande. Hemmet framträder därför som en viktig miljö som möjliggör en tidig musikalisk habituering. När studenterna talade om dessa första minnen från barndomen framställdes de inte som lärprocesser utan som lekaktiviteter. De berättade om att lyssna på musik och göra musik. Denna allomfattande musikaktivitet exemplifieras nedan i berättelser om hur de intervjuade som barn skapade musikvärldar genom intensivt lyssnande, lekande och fantiserande. På så vis synliggörs hur de utforskade och förhöll sig till musik redan innan en formell lärprocess inleddes. Sonja, Anna, Gabriel och Emil berättar nedan om sina första år. I första exemplet berättar Sonja om sin operavärld:

SONJA: Mina tidiga minnen är att jag lyssnade väldigt mycket på opera när jag var liten. Väldigt mycket på opera! Mina favoritoperor var Aida, La Traviata och Don Giovanni, mina tre favoriter. Jag hade mina lego-set, och så brukade jag bygga scen, jag hade små dockor, så byggde jag en scen då, dockorna var karaktärer, och hade sin roll, och så sjöng jag med typ och spelade. Jag spelade hela operan på det här legosetet. Jag byggde själv upp, på mitt rum, hela operasetet. Och jag var då huvudkaraktär, det var liksom min sak.

Citatet illustrerar en tidig habitueringsprocess där musikaliskt kapital förkroppsligas via lek. Sonja studerar till orkestermusiker och växte upp i en familj där båda föräldrarna samt en morbror är yrkesverksamma orkestermusiker. Musik har alltid funnits i familjen. I citatet ovan beskrivs en stor passion för att spela cello och hur en musikalisk habitus kan ta form redan i tidig barndom. Med olika leksaker och dockor iscensatte Sonja hela operor, och växlade mellan att vara huvudkaraktär, regissör och musiker.

Genom lekaktiviteter tycks Sonja ha byggt självförtroende och tillit till sin egen musikaliska förmåga. I sina rollgestaltningar kan hennes musiklek tolkas som ett tidigt förkroppsligande av kulturellt, musikaliskt och socialt kapital, som senare blir en resurs att investera inom musikutbildningsfältet. En utpräglad smak för klassisk musik tycks ha utvecklats som Sonja bär med sig,

där musik erfars som en helhet. I berättelsen är också tid, att få utforska och leka utan begränsning, en väsentlig resurs. Som högskolestudent idag refererar hon till dessa erfarenheter som gett henne en inre kompass för att navigera i utbildningsmiljön och i andra musikaliska sammanhang.

På liknande sätt som Sonja skapar Anna sin egen musikvärld genom lek och intensivt lyssnande, vilket följande citat är ett exempel på:

CAMILLA: Varför valde du att satsa på musiken?

ANNA: Jag har alltid vetat att jag ska bli musiker, jag har alltid vetat att jag ska spela orgel. För jag blev intresserad av orgeln när jag var 1,5 år när jag hörde det för första gången. Vi gick in och kollade i en kyrka liksom... och så skrek jag när de bar ut mig. Jag ville inte ta mig ut liksom. Men jag minns ju inte hur jag reagerade då, men jag minns under min uppväxt att det var det här stora, att kunna skapa den volymen själv... och då drog jag in hela familjen i det här orgelintresset. Jag byggde orglar med klossar, ritade dem och pysslade med dem, lyssnade, jag hade mina CD-skivor. Och en orgeldokumentär, som jag tittade på varje dag typ.

Anna studerar idag till organist, och inleder sin livshistoria med att återge hur hennes föräldrar ofta återkommit till minnet av en orgelkonsert i en kyrka – en händelse som de ansett påverkat Anna och tidigt fångat hennes intresse. Med utgångspunkt i föräldrarnas berättelser beskriver Anna denna musikupplevelse som ett startskott för hennes kreativitet. På liknande sätt som Sonja tycks Anna genom lek ha skapat ett rum för musikaliskt utforskande. Familjens roll framstår inte primärt som styrande, utan som bekräftande och möjliggörande. Anna säger att det var hon som barn som drog med sina föräldrar och sina bröder in i ”orgelvälden” – och inte tvärtom.

I det tredje exemplet berättar Gabriel att musikvideos och CD-skivor som spelades intensivt i hemmet gav honom inspiration att börja spela.

GABRIEL: Mina föräldrar lyssnade mycket på musik och det var mycket amerikansk gospel hemma, jättemärkligt varför, egentligen, men de måste ha fått nå'n ingång till såna saker, för det var att jag var ju född 1995 och det var på sent 90-tal mycket amerikansk gospel hemma. Live-DVD-er, och grejer. Så att... men mycket gospel. Och sen började jag, mycket plastinstrument och banka på grejer. Det finns mycket videos på mig när jag försöker spela till alla de här låtarna som går i bakgrunden.

Gabriel är idag masterstudent i musikproduktion och berättar hur han skriver och producerar musik med förankring i afroamerikansk r'n'b – en genre med rötter bland annat i amerikansk gospel. Han är uppvuxen i en familj som var

medlem i en frikyrka, där han fick erfarenhet av att stå på scen och spela tillsammans med andra. Han började tidigt spela trummor och fick även trumlektioner i kyrkans regi. Citatet ovan visar hur de dagliga upprepningarna av gospelkonserter på video i hemmet lämnade bestående intryck när Gabriel bara var 2–3 år gammal. Han understryker att han alltid varit intresserad av gospel och känt sig hemma i genren. Dessa videos skapade en känsla av en musikalisk gemenskap, och Gabriel beskriver hur han än idag bär en känsla av att höra hemma inom den afroamerikanska musiken. Med Bourdieus begrepp kan detta förstås som en överföring av kulturellt kapital i form av musikaliska kunskaper i hemmets vardagsrum. Denna överföring utgjorde ett led i formeringen av en musikalisk habitus som Gabriel senare kunnat omsätta inom musikutbildningsfältet. Berättelserna om barndomens musikaliska miljö förstärker känslan av samhörighet med musiken som stiluttryck – en homolog relation mellan musik och sociala villkor i uppväxtmiljön.

I det fjärde exemplet är det Emil, som idag studerar på masternivå i klassisk musik på cello, som berättar om hur hans hem varit ”fullt av” musik.

EMIL: Mina pären vet nog inte ens att man kan jobba som musiker, höll jag på att säga. Men min farsa lyssnar väldigt mycket på musik och tycker om att gå på konserter. Han går på jazzklubb, Berwaldhallen, rockkonserter och hådrockskonserter. Eh, brorsan spelade i ett metalband under en period. Och han spelade även barytonsax i en jazzgrupp. Lite så här när man gick på gymnasiet, så han höll ändå på en del. Äldsta brorsan och farsan spela’ musik ganska högt, så jag hörde liksom, brorsan lyssnade mycket på Toolie och Rage Against the Machine – sånt och sen så lyssnade farsan mycket från Frank Zappa, Yes och Genesis. Och sånt liksom och jag hörde ju – The Who. Jag tror jag har hört Behind blue eyes -skivan lite för många gånger... Jag hörde det passivt genom väggarna från mitt rum för det är det enda som inte är ljudisolerat. Jag är yngst, så jag har hört musik, övar man på en barytonsax hörs i hela huset.

Som yngsta syskon berättar Emil vidare:

EMIL: Mina storebröder hade en Nintendo 64, en spelkonsol, som de spela’ mycket Zelda på, det är ganska bra musik i de spelen. Så jag kom på innan jag själv ens visste vad de gjorde, så kunde jag nynna många av melodierna. Jag kunde nynna några Zelda-låtar innan jag ens, jag visst knappt vad de gjorde i spelen, och sen på senare år satt jag och nynna på en låt med kvartsstaplingar som går i 7/8, när jag var 3 år fast jag tänkte inte på det. Det är ganska fantastiskt egentligen så.... när man går tillbaka till det så har man utsatts för ganska bra musik, fast kanske inte erkänt finkultur-musik så är det ändå... Jag har fått intresse för att spela musik för jag började lyssna

på den. Det hade varit ganska frustrerande om jag hade spelat för då hade jag inte kunnat alltså, då hade jag varit begränsad av min egen spelteknik.

I Emils livshistoria framstår, som citatet exemplifierar, föräldrarna inte som lika aktiva som i Sonjas, Annas och Gabriels berättelser när det gäller att bekräfta musikintresset genom återberättade minnen. I stället understryker Emil själv hur det passiva lyssnandet gav honom möjlighet att ta in mer komplex musik, vilket han beskriver som en värdefull resurs, särskilt i jämförelse med att själv försöka spela ett instrument som treåring. ”Det passiva lyssnandet” kom, som Emil uttrycker det, från hemmets ”väggar” – via hans äldre bröder och pappa. Denna överföring av musikaliskt kapital övergick senare i ett aktivt lyssnande och förkroppsligades i en musikalisk habitus, en känsla av att höra hemma i musiken. Vad som här beskrivs som vardagliga musikaliska praktiker under uppväxten erkänns alltså i efterhand som sociala villkor för ett bygga ett kulturellt kapital som gynnar en framgångsrik utbildningsväg inom musik.

Emil beskriver hur olika musikstilar, rock, heavy metal, jazz, rap, hip-hop och musik från TV-spel, spelades i hemmet, samt att familjen var flitiga konsertbesökare inom flera genrer, såsom klassisk musik, jazz och rock. Detta musikaliska landskap formade inte bara hans lyssnande utan också hans förståelse för musikens bredd och komplexitet.

Hans beskrivning av sin egen, sin pappas och sina bröders musiksmak är exempel på hur en bred musiksmak formade en musikalisk habitus. Emil betonar värdet av denna blandning av musik för utvecklingen av hans musikalitet. Till skillnad från Sonja, Anna och Gabriel leder den överföring av musikaliskt kapital som skedde i Emils hem inte till en reproduktion av musik i samma genre eller stil. Han visar i stället att uppväxten med musikaliska allätare möjliggjorde en bredare utbildningsväg för honom. Även om han utbildar sig till klassisk musiker inom en orkesterutbildning, blev han under gymnasiet erkänd som en av få som också kunde spela rock, spela på gehör och gestalta rockens sceniska, förkroppsligade uttryck. Denna gentrifiering av musik tycks ha öppnat upp för en flexibel utbildningsväg för honom. I citatet nedan uttrycker han sin kompetens så här:

EMIL: Om du hör både jazz, dödsmetall och klassisk musik så får man ett öppet sinne för att ta in musik, för att det är olika typer av musik och det finns mycket bra musik inom alla de genererna. Då får man ett öppet öra.

De fyra berättelserna pekar sammantaget på hur leken fungerar som en praktik där musikaliskt och kulturellt kapital överförs och förkroppsligas, vilket sätter djupa spår. Berättelserna visar hur hemmets rum och familjen som social institution lägger grunden för den sociala reproduktion som sker genom att de som redan har kulturellt kapital också börjar förmera detta redan i hemmet (jfr. Bourdieu & Passeron, 2008). Som vi sett, tyder berättelserna på att en musikalisk habitus börjar utvecklas redan under de första åren i livet, innan skolstart.

Berättelserna ovan beskriver hur opera, orgelmusik, gospelkonserter, rock, storbandsjazz, TV-spelmusik med mera har gett upphov till starka musikupplevelser som, med Rosas begrepp, kan tolkas som tidiga vertikala resonans-upplevelser till musiken. Musikupplevelser i unga år, kan enligt Rosa, skapa meningsfulla resonansrelationer till musiken, vilka deltagarna senare beskriver som avgörande för att slå in på musikutbildningsvägen. Dessa upplevelser är inte knutna till specifika genrer eller musikaliska smakhierarkier, utan erfars som resonanta – oavsett genre. Musiken tycks ha talat till dem ”med sin egen röst”, som Rosa skulle uttrycka det (Rosa, 2019a, s. 280). Berättelserna skildrar tillgång till långa, ostörda stunder för lyssnande, lek och skapande, tidsrymder där de kunnat ta till sig musiken utan att bli avbrutna eller störda. Dessa stunder möjliggjorde, med Bourdieus begrepp, en fördjupad musikalisk påverkan och utveckling av en förkroppsligad musikalisk habitus. Tid framstår samtidigt som en självklar resurs för de intervjuade, något de sällan reflekterar över. När det fanns möjlighet att lyssna till samma musik om och om igen, tycks ett fördjupat musikaliskt lärande ha skett, grundat i upprepning och repetition. Sett ur Bourdieus perspektiv kan dessa utsagor tolkas som ett uttryck för hur kapital överförs mellan generationer och tidigt införlivas i habitus.

I berättelserna från Sonja, Anna, Gabriel och Emil framträder hemmet inte bara som en plats där musik finns tillgänglig, utan också som en miljö där barnets egenaktivitet och självständighet ges utrymme. De beskriver hur de själva satte upp mål, övade, lyssnade och experimenterade, inte som svar på yttre krav, utan som uttryck för inre motivation. Denna typ av egenstyrd musikalisk lek och utforskande återkommer som en central erfarenhet som sägs ha präglat deras fortsatta relation till musik.

Med Bourdieu kan detta förstås som ett led i den sociala reproduktionens misskännande; barnens upplevelse av sin egen drivkraft och kompetens döljer de sociala villkor och resurser som möjliggjort dessa erfarenheter. Det handlar om den konstruktionsprocess där individer upplever sin egen förmåga,

och därigenom fördunklas de sociala förutsättningar som krävs för att framgångsrikt ta sig fram inom utbildningsfältet. Att framhålla personlig förmåga innebär, enligt Bourdieu, inte att förklaringar till framgången är okända, utan misskända, det vill säga kända på ett felaktigt och fördunklande sätt (Bourdieu & Passeron, 2008). Hemmen framstår som resursrika, de innehåller musikinstrument, leksaker, plats, tid och uppmuntran, vilket ofta tas för givet. Dessa sociala villkor och strukturella tillgångar till kulturellt kapital osynliggörs i barnets subjektiva upplevelse av självständig musikalisk utveckling.

Samtidigt blir leken en central praktik genom vilken musikaliska resurser transformeras från yttre objekt till inre dispositioner, från tillgång till instrument till en kroppsliggjord musikalisk habitus. Det är i denna, lekens sfär som kapital överförs, inte som en enkel transaktion, utan som en subjektiv och ofta glädjefylld erfarenhet. Intervjumaterialet visar emellertid att denna överföring inte sker automatiskt, utan förutsätter ett meningsskapande möte där barnet känner igen sig själv och sin handlingsförmåga i relation till musiken. Att de intervjuade beskriver sig som självständiga och självsäkra i lekens rum kan med andra ord inte bara tolkas som ett misskännande av sociala villkor för reproduktion. Berättelserna visar också hur ett intresse väcks, något som kan förklara varför de beskriver sina tidiga möten med musiken just i termer av lek och lust.

Med Rosas begrepp tycks villkoren för subjektivering och förkroppsligande av kapital ske utifrån resonanserfarenhetens fyra grundmodus: att lyssna och ta in med affekt, följt av egenaktivitet i emotionellt agerande, vilket leder till transformation. I flera berättelser skildras ett slags dialog mellan barnet och musiken där lyssnande, egenaktivitet och transformation samspelar i en process som blir existentiellt meningsbärande. Särskilt tydligt blir detta i betoningen på frihet och frånvaro av yttre kontroll: barnets fria utforskande sker utan krav på prestation, vilket öppnar för det Rosa benämner som det oförfogbara, erfarenheter som inte helt kan planeras, kontrolleras eller mätas, men som är centrala för subjektets utveckling.

I nästa avsnitt analyseras hur villkoren varierar beroende på föräldrars musikintresse och yrke, syskons och mor- och farföräldrars påverkan, samt vilka utbildningsmiljöer som står till buds under de första levnadsåren.

5.1.2 Föräldrar

De intervjuades berättelser visar att de värderar sina föräldrar högt. Föräldrarna beskrivs som viktiga personer i de intervjuades liv och avgörande för att de

skulle satsa på musiken. Detta gäller oavsett om föräldrarna själva är musiker eller har andra yrken. En övervägande del av föräldrarna beskrivs ha ett stort intresse för musik, vilket haft betydelse för studenternas musikaliska utveckling och vidare livsval, dock främst som engagerade musiklyssnare snarare än som aktiva musikutövare.

Musikerföräldrar

I några av berättelserna framträder föräldrar som själva är eller har varit yrkesverksamma musiker. Dessa föräldrar återfinns både inom klassisk musik och populärmusik. Gemensamt för dessa berättelser är att musiken beskrivs som en självklar och integrerad del av hemmiljön, ibland i sådan utsträckning att den snarare förutsatts än ifrågasatts. Med hjälp av Bourdieus begrepp om habitus och symboliskt kapital samt begreppet tillitskapital analyseras i detta avsnitt hur studenternas musikaliska habituering tagit form i relation till föräldrar med yrkesmässig förankring i musikfältet. De intervjupersoner som har föräldrar som är yrkesmusiker, antingen båda föräldrarna eller en, är Alma, Sonja och Margrethe (klassisk orkesterutbildning), Adam (solistutbildning), samt Jakob, Teo, Fredrik och Alexander (musikproduktionsutbildning).

Definitionen av vad som räknas som yrkesmusiker utgår i denna studie från informanternas egna beskrivningar av sina föräldrars yrke, att de har arbetat eller arbetar som musiker, antingen genom fasta tjänster på kulturinstitutioner, i Svenska kyrkan eller som frilans- och studiomusiker. Dessa musikerföräldrar är dirigenter, orkestermusiker, kyrkomusiker, hårdrocksmusiker, populärjazzsoulmusiker, pop/rockmusiker, teatermusiker, folkmusiker eller studiomusiker. Nedan följer fyra exempel på hur studenter med musikerföräldrar beskriver sin barndom: ett från orkestervärlden, ett från frilansvärlden, ett från kyrkomusikvärlden och ett från blåsorkestervärlden i Norge.

I det första exemplet är det Alma som berättar om att växa upp med musikerföräldrar:

ALMA: Båda mina föräldrar är cellister. Det var där inspirationen kom, men det var inte dom som, alltså de hade inte tänkt sig att jag skulle spela, de hade nog inte tänkt sig cello heller, just för min far, du vet föräldrappressen hemma. Det var jag som trodde att alla hade en cello, så jag frågade när jag var 4 år, var är min cello?

Alma har spelat cello sedan hon var 4 år och satsar nu på samma yrkesbana som båda sina föräldrar, orkestermusiker inom klassisk musik. Alma betonar att

det var hon själv som redan från början ville spela, trots att hennes föräldrar hade tänkt sig något annat. Med detta exempel synliggörs hur musikaliska och sociala villkor i hemmet kan påverka starkare än föräldrarnas vilja att styra i en annan riktning. I ett senare skede ville hon spela för sin pappa, som också var en erkänd cellolärare, men hon säger att hon fick tjata till sig det. Trots denna medvetna strategi från föräldrarna att avråda från att bli musiker, var påverkan från hemmets musikermiljö, enligt Alma, så stark att det ändå bara var en fråga om när hon skulle få börja spela cello. Exemplet visar att social reproduktion snarare sker genom levda erfarenheter av en musikalisk praktik än föräldrarnas vilja att bryta den.

I det andra exemplet berättar Jakob om att växa upp med föräldrar som är frilansmusiker. Han studerar musikproduktion även om hans syfte är inställt på att bli jazzmusiker. Uppväxten i ett frilansmusikerhem präglas, trots föräldrarnas stora musikaliska framgångar, renommé och erkännande i kulturlivet, också av hårt arbete. Å ena sidan finns alltså glädjen och lusten till musiken, å andra sidan en verklighet av hårt arbete, inte minst med administration, vilket gör att Jakob minns sina föräldrars liv som att det sällan fanns någon ledig tid. Jakob beskriver det så här:

JAKOB: Ja, det är jättemycket att sitta många långa timmar och administrera och planera och för att inte tala om repetitioner. Ja, det är mycket jobb så man måste verkligen vilja jobba mycket... det fick vi verkligen *se first hand* genom hela uppväxten... och sen måste det även ge utdelning. Det är inte så mycket utdelning i relation till hur man mycket man jobbar så man måste verkligen älska det.

Jakob har genom sin uppväxt fått förmedlat en bild som kan tolkas som att musikaliskt kapital inte självklart kan växlas in till ekonomiskt kapital. För Jakob övervägde dock lusten och glädjen till musiken, han tycker att det är mödan värt. Min tolkning är att hans ställningstagande att vilja etablera sig inom fältet vilar på en förtrogenhet med vad det innebär att vara frilansmusiker inom jazzvärlden. Han visar att han är redo och har mod att ge sig in i frilanslivet. Jakobs berättelser tyder därför på att han införlivat konstens så kallade omvända ekonomi som ledsagande orientering i sin habitus. Det har däremot inte hans syster gjort, enligt Jakob. Han menar att systemen ville ha kvar den rent lustfyllda sidan till musiken genom att inte satsa så hårt, utan i stället bara musicera för att det är kul. Här synliggörs en ambivalens om huruvida det är värt att satsa på musiken, med tanke på dess hårda arbetsvillkor.

Det hårda arbetet, den låga ekonomiska utdelningen och den tuffa konkurrensen om jobb gör, enligt Jakob, att det också finns anledning att välja en annan bana än musikerlivet.

Med det tredje exemplet vill jag peka på betydelsen av aktivt men balanserat stöttande musikerföräldrar, inte bara musikaliskt, utan även på ett socialt och mentalt plan. Fredrik berättar:

FREDRIK: Mina föräldrar har alltid varit supportive, de har också alltid hjälpt mig på vägen. Men det är alltid jag som har drivit det själv, vart jag vill gå, så att säga, men om det varit så att jag känt att det här vill jag göra, då har de hjälpt mig att leda mig i rätt riktning.

CAMILLA: Du har styrt skutan?

FREDRIK: Ja, jag har aldrig gjort någonting som jag inte velat göra. Och jag har inte blivit tvingad att göra nånting som jag inte vill. Utan jag har känt att det här vill jag göra, och sen har jag fått hjälp i det på vägen.

Fredrik berättar om betydelsen av att hans föräldrar har visat en balanserad närvaro, stöttande och hjälpande vid rätt tillfällen, men inte styrande. Hans berättelse visar också musikerföräldrar som kunniga och lyhörda, de har funnits där när det behövs, stöttat utan att tvinga, gett frihet men också ramar. De har varit förebilder, som med sitt aktiva och starka musikintresse påverkat sina barn genom att vara musiker. Detta har sammantaget inneburit en fostran där han känt sig älskad och haft möjlighet att göra egna livsval.

I nästa exempel berättar Margrethe:

MARGRETE: Jag har aldrig känt press eller nånting. Mina föräldrar har ju kanske ... inte pressat, men de har väl uppmanat till övning. För de har sett att det finns potential, om man verkligen har lust så, är det ju övning som gäller, man måste vara bra. Men, så de har också sagt att du måste ha lite paus nu, det går lite fort och du ska gå till skolan också, så men likväl det har varit väldigt skönt alltså... de har alltid stöttat och så, om det bara är att få bli körd till en övning, eller hjälp med en fråga, efter som jag haft olika lärare, så har det varit jag om mina föräldrar, men det har varit mitt beslut att bli musiker.

Margrethe har vuxit upp i Norge, spelar ett brassinstrument och är delaktig i Corps-traditionen, där både hennes pappa och mamma var dirigenter och även hennes yngre bröder spelade brassinstrument. Hennes pappa var hennes lärare, och enligt henne själv var det en stor fördel. Han fanns alltid där när hon behövde hjälp och vägledning. På liknande sätt som Fredrik framhåller Margrethe att hennes föräldrar kunde balansera mellan att alltid finnas till

hands men inte vara styrande. Hon beskriver att det varit viktigt att känna att det var hon själv som satte upp mål och gjorde sina val.

Margrethe berättar vidare om familjen, där pappa varit instrumentallärare för hela syskonskaran som alla spelar brassinstrument.

CAMILLA: När började du?

MARGRETHE: Ja, 8–9 år kanske? Pappa kom hem med en alttrombon, och sa att nu ska vi börja spela trombon, haha (glatt.) Jag har också två små bröder, de har också haft pappa som lärare, men de spelar trombon då, inte trumpet, alltså typ detsamma, det går att ha samme lärare.

MARGRETHE: Båda mina föräldrar har dirigerat corps så jag har fått vara med på konserter och övningar, det finns väl historier med att jag var 3 år och min lillebror var helt nyfödd, så min mamma var tvungen att passe på den lille gutten, men 3-åringen då, men hon får väl bli med på corpsen, så jag satt på en liten stol bredvid pappa som dirigerade.

I Margrethes berättelse integrerades familj och samhällsstruktur genom corps-traditionen. Den musikaliska praktiken var här så tätt sammanvävd med vardags- och familjeliv att det blev en självklarhet att spela ett instrument. Margrethes far fungerade som både familjefar och musikalisk auktoritet, vilket gav honom en dubbel position som möjliggörare av såväl kulturellt och symboliskt kapital som tillitskapital. Corpsen framstår i detta sammanhang också som en plats där familjens tillitskapital transformeras till ett bredare socialt kapital inom den större samhällsgemenskap som corps-traditionen utgör. Här framträder social reproduktion som en logisk konsekvens av hur familj och samhälle i nära homolog reproducerar musikaliska traditioner över generationer.

Med begreppet tillitskapital kan dessa erfarenheter förstås som att en resurs som formats inom familjen och som gett trygghet, självkänsla, tilltro och mod att ta för sig. Margrethe berättar om pappans roll i att överföra musikaliska kunskaper, vilket visar att tillitsrelationer till föräldrar kan generera kulturellt kapital som senare kan omsättas i yrkeskarriären.

De fyra berättelserna från Alma, Jakob, Fredrik och Margrethe visar att uppväxt i ett hem med musikerföräldrar bidrar till att en musikalisk habitus formas genom att ständigt omges av musicerande i hemmet, och att påverkan verkar ha skett både medvetet och omedvetet. Fredrik berättar: ”Jag har varit omgiven av musik hela mitt liv, jag kan inte minnas nåt annat”. Teo säger att musiken var så självklar under uppväxten att han inte ens reflekterade över

musik som musik. Min fråga om varför de valde att satsa på musiken blir i intervjusamtalet närmast en icke-fråga – det har inte varit något val utan det naturliga sättet att leva och existera på. Jakob beskriver leken med sin syster: ”När vi lekte så höll vi på med musik, för det var det som fanns”. Musiken var så självklar att den givna frågan vid fyra års ålder för Alma var: ”Var är min cello, alla har väl en cello?”. Detta kan förstås som en form av habituering, där kroppsliga praktiker, såsom att öva, lyssna och delta, införlivats utan att alltid artikuleras. I flera fall är det tydligt att musiken inte bara funnits i hemmet som aktivitet, utan som en livsform.

Samtidigt är det viktigt att notera att musikerbarn inte utgör den dominerande gruppen i denna studie. Detta kan betyda att den musikaliska reproduktionen där musikerföräldrar i hög grad förväntas reproducera musikerbarn inte är självklar. En förklaring kan vara att vissa barn till musiker upplever en press att infria föräldrarnas investeringar i det musikaliska fältets illusio och leva upp till ett förväntat symboliskt kapital. I sådana fall kan föräldrarnas starka habitus snarare skapa motstånd, vilket gör att barnen väljer bort musiken som livsväg. En annan förklaring kan vara att ekonomiska och sociala villkor gör att musikerföräldrar inte alltid uppmuntrar barn att själva välja en osäker yrkesväg. En större andel av informanterna har musikintresserade föräldrar, med andra yrken, vilka presenteras i nästa stycke.

Föräldrar med musikintresse

Studenter med musikintresserade föräldrar utgör den dominerande gruppen i denna studie. Musikintresse beskrivs av de intervjuade som en viktig del i familjegemenskapen, något som kan tolkas som ett sammanbindande kapital mellan generationer (jfr Flisbäck, 2022). I detta stycke beskrivs föräldrar som själva musicerar i olika grad, från att som amatörmusiker spela vid sidan av sitt huvudsakliga yrke, till att – som Katarina beskriver sin pappa – ”klinka på gitarren” för hemmabruk. Dessa studenter berättar att det fanns musikinstrument och musikanläggningar tillgängliga i hemmet, och att musik förknippades med glädje och gemenskap. Musikaliska aktiviteter i hemmet skedde alltså mer av sociala och tillitsskapande skäl än av pedagogiska. Gemensamt för dessa studenter är att deras föräldrar är högutbildade, yrkesverksamma som läkare, ingenjörer, ekonomer, arkitekter, sociologer, lärare eller kulturarbetare. Denna kategori av studenter tolkas inte ha gjort en klassresa, i bemärkelsen att ha förflyttat sig i det sociala rummet från lågt kapitalinnehav till högt, utan

att de har rört sig med ett högt kapitalinnehav från den ekonomiska polen till den kulturella. Följande fem exempel från Hampus, Edwin, Gustav, Nori och Milena illustrerar föräldrars musikintresse och dess betydelse för studenternas musikaliska utveckling. Hampus berättar:

HAMPUS: Ja men det har väl börjat för mig i väldigt tidig ålder. Mina föräldrar har jobbat med kultur båda två, som teaterproducent och som filmredigerare, men vi har alltid haft musik i hemmet att lyssna på. Båda mina föräldrar älskar att lyssna på musik och har ofta på bara när man har lagat mat till exempel. Min pappa har inte jättemycket talang för spelandet men jag har arvt från min mamma, vilket jag är glad för och då har vi alltid haft piano och gitarr hemma som grundinstrument. De har funnits där från en väldigt tidig ålder, så jag började plinka, framför allt på pianot, det har mina föräldrar berättat, när jag tittade på barnprogram på TV så brukade jag gå till pianot och bara börja spela melodin från temat, jag tog ut på gehör.

Citatet ovan visar tre viktiga aspekter i hemmet: för det första, fanns ett stort intresse för att lyssna på musik från föräldrarna, för det andra, fanns det tillgång till musikinstrument, för det tredje, fanns otvungna och lekfulla aktiviteter med musik. För Hampus var det möjligt att börja spela och ta ut melodier på gehör i väldigt tidig ålder, och på så vis formades hans första dispositioner. Han minns också hur vardagliga situationer, till exempel aktiviteter i köket, innehöll musikskapande med hans mamma. När de lyssnade på musik vislade de tersstämmor eller improviserade melodier upptill, vilket Hampus menar skedde omedvetet, även om han minns det. Hampus framhåller alltså att hans musikaliska habitus överfördes från hans mamma till honom, å ena sidan i ett vardagligt och naturligt musiklyssnande med gemensam interaktion från bådadas sidor med tersvissling, å andra sidan vid pianot, vilket föräldrarna återberättat för honom.

Edwin, som studerar musikproduktion med inriktning mot hiphop, berättar att familjen bott i flera europeiska länder, då båda föräldrarna var högre tjänstemän inom ett multinationellt företag. Han framhåller att musik fungerade som ett centralt kitt i familjegemenskapen:

EDWIN: Det var faktiskt nu i julas, när mamma skulle hålla ett tal för att sammanfatta kvällen, då nämnde hon just det att, oavsett var vi har varit i familjen, så har den gemensamma nämnaren alltid varit musik. Det var inte någon komplimang till mig eller så, utan det vara bara att det är vad det är! Det var väldigt sant. Vi insåg det [...] Jag tycker också det är så roligt att det är en massa politik och historia. Sen är det ofta väldigt specifika artister vi snackar om.

CAMILLA: Vilken musik pratar ni om?

EDWIN: Det är mycket Bob Dylan, David Bowie, Bruce Springsteen, Beatles, mycket rock, fast inte hårdrock. Och sen på senare tid, eftersom jag hållit på mycket med hiphop, så har vi försökt att komma in i det och har fallit lite för jazz, r'n'b, blues och så. Det är en blandning men mycket rock, The Who och Rolling Stones, Wasis Diop. Sån't. Och det kan jag förstå, för de har ofta samhällskritiska texter, speciellt Bob Dylan.

Citatet är ytterligare ett exempel på familjens musikintresse som betydelsefullt. Edwin berättar hur familjens musikintresse bestod i att lyssna och prata om musik, i kombination med att diskutera politik, historia och samhällsfrågor. Han synliggör en analytisk och intellektuell sida av familjens musikintresse, som format hans musikaliska habitus även på ett intellektuellt plan. Denna kombination av musiklyssnande och intellektuell reflektion är en tydlig markör för hur kulturellt kapital överförs genom språk, analys och samtal. Edwins nuvarande intresse för hiphop med samhällskritiska texter kan därmed förstås som en förlängning av familjens kulturella orientering. Det kulturella kapitalet från uppväxten visar hur kapital från familjesfären kan ha långsiktig verkan även i yrkeslivet. Edwin, liksom Hampus, menar att familjens gemensamma intresse och musiksmak binder samman generationerna, och Edwin, liksom Emil, betonar en omfattande och mångsidig, det vill säga omnivor, musiksmak i familjen.

Familjens musikintresse är exempel på hur gentriferingen av olika musikstilar kan ge ökat kulturellt kapital i familjen, där till och med hiphop som genre har gentrifierats och omvandlats och överförts som kulturellt kapital mellan generationerna. I detta exempel tolkas det ske i första hand verbalt, via intellektuella samhällsdiskussioner, musikanalyser och texttolkningar, i kombination med ett gemensamt musiklyssnande. Edwins nuvarande intresse för hiphop med samhällskritiska texter kan förstås som sprunget ur familjens samhällsintresse. Han berättar också hur han i andra sammanhang i livet använder sin kunskap och sitt kapitalinnehav från familjediskussionerna i sin yrkeskarriär och vinner framgångar, vilket visar hur intellektuellt kapital från musik, överfört i familjesfären, kan fungera som en resurs senare i yrkeslivet.

I de följande exemplen, från Nori och Milena, framkommer hur musikaliskt kapital kan fungera i familjer med flykt- eller migrationsbakgrund. Nori, som växte upp i ett land i Mellanöstern, berättar:

NORI: När jag var barn, jag är uppvuxen i ett musikaliskt hem, pappa spelade musik och spelar fortfarande och min farfar spelar musik. De tidigaste minnena jag har hemifrån var när familjen samlades kring musik, och alla sjöng, det var så i mitt minne, det är så man umgås. Folk samlas, sen så är det någon som har ett instrument och pappa spelade och jag sjöng... musik var bara nå't härligt man gör, ungefär som att äta choklad.

Med citatet ovan tydliggörs att musik är en källa till glädje, njutning och trygghet i Noris familjegemenskap. Han återskapade långt senare, med sina vänner, denna atmosfär som hans pappa och farfar hade överfört inom en trygg familjesfär präglad av gitarr, oud och sång. Nori understryker hur dessa tidiga minnen från familj och släkt blir en resurs senare i livet särskilt i osäkra livssituationer. Efter att ha utbildat sig till arkitekt och arbetat som arkitekt i sju år i Sverige, berättar Nori att han söker sig tillbaka till musiken, vilket han bland annat beskriver som ett sökande och ”navigerande efter sin identitet mellan öst och väst”. Han menar att i återvändandet till sin ”grundpelare i livet” finner han de tidiga minnena av musicerande med familj och släkt i sitt hemland som en viktig resurs för att inte förlora sig själv och sin inre trygghet.

Noris berättelse om sin familj ligger i linje med hur Rosa utvecklar vad familjen kan innebära i ett flyktigt senmodernt accelerationssamhälle. I ett samhälle präglat av kris och oro, konkurrens och tävlan, kan trygga, närvarande familjerelationer utgöra ”en resonanshamn” (Rosa, 2019a s. 202) som lägger grunden för andra villkor än dem som erbjuds i samhället utanför. Citatet ovan tolkas som resonanta musikupplevelser i familjens umgänge med musik, ett existentiellt ankare för empati, engagemang, hängivenhet och mening för Nori (Rosa, 2019a). Vidare beskriver Nori sitt sökande så här:

NORI: Det var en blandning som världsmusik – alltså folkmusik från olika länder, fransk musik – lite arabisk traditionell musik, och lite av dagens pop, eller vad man ska säga. Det var bara en härlighet... men vem är jag mellan dessa identiteter? Sen råkar det också vara så att fysiska identiteter som jag bär med mig, jag är arab men Sverige är mitt hem. Så jag försöker att få de här identiteterna att klaffa ihop, både i livet när jag ska navigera mig, med det bagage jag har med mig. När jag ska skapa musik, så kan jag inte ta fram någonting utan att det färgas av mina rötter. Det vill jag ta vara på, vem jag är, hur de här två världarna kan korsas, så det blir något äkta.

I citatet framträder även Noris reflektion över sitt musikskapande som en del av hans sökandet efter sin identitet, för att kunna gestalta det han upplever

som äkta. Med Rosas resonansaxlar kan Noris sökande förstås som att hans musikskapande hjälper honom att reflektera över existentiella frågor. I en migrationskontext, präglad av osäkerhet, kan resonans tolkas som ett existentiellt livsrum, en resurs i hans konstnärliga sökande. Musikskapandet blir ett sätt att relatera till världen, i linje med Rosas resonansaxlar.

Milena växte upp i Sverige med rötter i ett land från Balkan i en musikfamilj:

CAMILLA: Varför valde du att satsa på musiken?

MILENA: Ja, det är ju en ganska stor fråga. Jag växte upp mycket med musik. Eftersom min pappa, och min farfar och hans far, liksom det har gått i några generationer. De spelar mycket folkmusik och spelar jättemycket på bröllop och såna här grejer, och alla har varit musklärare, så jag växte upp med folkmusik från Balkan... Jag föddes här. Jag kommer från Skåne.

CAMILLA: Kom dina föräldrar hit då i samband med kriget i början av 90-talet?

MILENA: Exakt. Ja. Då kom de hit, hela pappas sida, och det är pappas sida som är så här väldigt mycket musik. Så vi växte upp bland alla fastrar och vår farbror, vi sjöng hela tiden och de spelade jättemycket och vi lärde oss jättemycket. Genom musiken har jag fortfarande den kulturen. Jag pratar inte jättemycket mitt modersmål men jag kan ju alla orden, jag kan fortfarande sjunga allting [...] När vi var små, ja min pappa är musklärare, han gjorde som en liten grupp med mig, min storasyster och två kusiner som är lika gamla som oss.

I citatet ovan återger Milena vad det betyder att komma från en invandrad musiksläkt till Sverige. Hon understryker dels betydelsen av att kunna anknyta och hålla kvar sina rötter via musiken, dels om att musiken gett henne och familjen sociala sammanhang i Sverige. Den omsorg och trygghet som hennes släkt, men i synnerhet hennes pappa visat henne, genom att hon och hennes jämnåriga tillsammans med den äldre generationen lyssnade och lärde sig familjens musiktradition från Balkan, framställs av Milena som en extra viktig familjekontakt att ha med sig senare i livet när hon känt sig vilsen, tvekat och varit osäker. Nedan berättar hon om en soloinsats i ett orkesterprojekt under första året på kandidatutbildningen i klassisk musik:

MILENA: Efteråt ringde jag mina föräldrar och bara, det är det här jag vill göra, det var jättekul. För jag var typ inte nervös. Och dom undrade. De såg mig genom live-streamen. Jag såg jätteseriös ut. Jag kände mig lugn.

Jag tolkar Milenas berättelse som att hon via relationen till sina föräldrar och övrig släkt fick med sig ett tillitskapital som hon senare kunde överföra till

kulturellt kapital och använda sig av i pressade situationer och därmed känna sig lugn. Tillitskapitalet har hon senare i vuxen ålder kunnat växla in till socialt kapital genom att börja bygga ett professionellt nätverk. Samtidigt har det musikaliska kapital som överförts i familjen kunnat överföras till kulturellt kapital och utbildningskapital på högre musikutbildning.

Med dessa fyra exempel illustreras hur social reproduktion genom föräldrars musikintresse har påverkat Hampus, Edwin, Nori och Milena, och hur musikaliskt kapital har överförts till dem redan i barndomen. Detta skedde genom gemensamma musikaliska aktiviteter, såsom att lyssna på musik tillsammans, sjunga, spela instrument och på andra sätt integrera musik som en naturlig del av det vardagliga umgänget. Sådana tidiga, relationsnära erfarenheter bidrog till en musikalisk habituering, där inte minst tillitskapital ackumulerades och senare kom att utgöra en tillgång i musikutbildningsfältet. För flera av dem innebar detta också att musik tidigt blev en källa till resnanserfarenheter, något som visade sig vara en meningsbärande drivkraft för att satsa på musiken.

5.1.3 Mor- och farföräldrar

I de intervjuades livshistorier framkommer hur även mor- och farföräldrar kan spela en avgörande roll för överföringen av musikaliskt kapital. När föräldrarna inte själva introducerat barnen till musik, tycks mor- och farföräldrars musikintresse bli särskilt betydelsefullt. Ett delat musikintresse över flera generationer återkommer också i flera studenters berättelser, där äldre släktingar fungerar som bärare av både kulturellt och symboliskt kapital. I detta avsnitt presenteras exempel från Leo, Hedvig och Gustav.

Leo växte upp i ett arbetarhem med föräldrar som kom till Sverige som arbetskraftsinvandrare på 1970-talet. Föräldrarna började arbeta direkt efter grundskolan för att försörja sig och har på grund av ständigt arbete, enligt Leo, haft begränsat med tid för sina barn. Leo minns däremot, när han letar i sitt minne, hur hans morfar under sommarloven i Finland blev en person som väckte Leos musikintresse.

LEO: Ja!! det var ju somrarna!! Det var varje sommar, mer på morsans sida då, mycket mer på mammas sida, varje sommar mitt i finska skogen, bastu och morfar. Han var amatörmusiker kan man säga. Hela hans sovrum var bara instrument, överallt, med mandoliner och så. De spelade någon slags finsk folkmusik. Det var helt gehörsbaserat, det kanske har varit någon slags inspiration, någon lektion fick

jag av honom i någonting. Ja alltså de levde ju med en annan livsstil, det fanns ingen TV när de föddes, och visst hade de en TV, men det var inte så de levde sina liv. Det var ju mycket så här, med musik spelade man, drack kaffe och pratade, och det är så många dialekter i Finland... Underförstått fattar man, allt är bildspråk, men sen lite musik, väldigt speciellt, och sen går man och bastar på kvällen. och ... Ja det var fantastiskt faktiskt.

Leos beskrivning av sina somrar i Finland visar vad relationer med mor och farföräldrar kan betyda.

Somrarna i Finland, som också återknyter till familjens rötter, skildrar Leo som genomgripande erfarenheter präglade av hans morfar, naturen och den för honom annorlunda kulturen. Med Rosas resonansaxlar kan den sammanlagda erfarenheten från sommarloven i Finland, med morfar som spelade finsk folkmusik, kombinerat med naturupplevelser, bastubad och samtal på ett annat språk, tolkas som genomgripande resonansupplevelser längs vertikala, diagonala och horisontella axlar. Rosa beskriver kvaliteter i resonansrelationerna med världen som vibrerande trådar, som ger ömsesidig påverkan, där världen, som Rosa återkommer till kan tala med sin egen röst.

Hedvig återger en avgörande musikalisk upplevelse som sexåring – ett möte med samtida konstmusik i sällskap med sin mormor:

HEDVIG: Jag kommer inte riktigt ihåg så mycket runtomkring men jag vet att jag när jag fyllde sex år tog mormor mig till *Philip Glass, Einstein on the Beach*.

CAMILLA: Vilken var din upplevelse då?

HEDVIG: Riktigt häftigt. Helt otroligt... Så väldigt surrealistisk, minimalistisk musik. Eh...

CAMILLA: Jag kan den inte, så jag ska får googla och lyssna.

HEDVIG: Men den är magnifik. Det är en opera som inte har en handling, vilket är så otroligt pretentiöst, men jag älskade det. Och det var verkligen så hypnotiserande.

CAMILLA: Så det mötte dig som 6-åring?

HEDVIG: Jaaa! Absolut. Jag vet inte vad det var men det var underbart. Så det var nog den största upplevelsen [författarens ändring: upplevelsen].

I detta citat framträder mormoderns roll som en introduktör till avancerad samtida konstmusik, något som både kan förstås som en överföring av kulturellt kapital och som ett exempel på en resonanserfarenhet. Hedvigs reaktion visar ett djupt affektivt gensvar, där musiken inte enbart konsumeras utan träffar något inuti henne – ett anrop från världen, som Rosa skulle uttryckt det. Detta förstärks av det faktum att mormodern öppnar en dörr till en annan kulturell sfär än den som små barn vanligtvis exponeras för.

Gustav beskriver hur både hans pappa och farmor spelade en viktig roll för honom i hans första musikaliska möten:

GUSTAV: Min pappa har spelat trumset hela sitt liv. Han var punkare när han var i min ålder, och min farmor har spelat piano i hela hennes liv [...] Jag har alltid suttit och plinkat på pianot hos farmor som har lärt mig lite, och min storasyster då som alltid har kunnat lite mer har lärt mig, men inget som jag aktivt utövade, innan jag började spela blockflöjt. Men vi lyssnade alltid på musik hemma hos så. Gått på konserter med familjen och ja. Mycket.

Gustavs berättelse synliggör hur musikaliskt kapital flödat genom flera generationer, men i olika former och stilar. Här finns exempel på både överföring av symboliskt kapital från farmoderns pianospel, och från pappan som punkgitarist. Trots, eller tack vare, deras olika musikaliska profiler verkar Gustav ha fått en flexibel musikalisk habitus. Senare under gymnasiet berättar han om behovet av att kunna anpassa sig efter olika genrestyrda krav på estetiskt program för att passa in. I kulturskolan odlade han en klassisk sida i slagverk samtidigt som han kunde satsa på trumset på gymnasiet. Denna typ av en omnivor musiksmak, där högt och lågt, i Bourdieus ögon, kombineras, tycks stärka individens symboliska kapital och möjlighet att navigera i olika kulturella fält.

Dessa berättelser synliggör hur habitus fungerar som ett slags kroppsligt minne, där musikaliska dispositioner – såsom känsligheten för tonalitet, närhet till instrument – bärs som djupt inristade erfarenheter över generationerna. Dessa dispositioner aktualiseras senare i musikutbildningens formella sammanhang, men har sitt ursprung i relationer, miljöer och situationer långt före den institutionaliserade musikträningen. Perspektivet visar hur social reproduktion kan ske över tid, ofta genom subtila och känslomässigt laddade praktiker.

Sammantaget visar dessa exempel hur mor- och farföräldrar kan spela en central roll i överföringen av musikaliskt kapital, särskilt när föräldragenerationens engagemang har varit mer återhållsamt. Med hjälp av Rosas horisontell resonans synliggörs hur de familjära resonansaxlarna inte endast handlar om kärnfamiljen, utan även en vidare familjestruktur där de äldre släktingarnas närvaro möjliggör resonansrelationer som formar individens relation till musik på djupet.

5.1.4 Syskon

Även syskon framträder i de intervjuades livsberättelser som betydelsefulla agenter för musikalisk habituering. I flera fall fungerar äldre syskon som

förebilder som och dörröppnare till musikaliska praktiker, inte minst genom ett ömsesidigt lekande med musik. Dessa relationer tolkas inrymna tillitskapital i form av emotionellt stöd och förebildning, vilket kan skapa trygghet inför framtida val i musikutbildningsfältet.

Lina inleder sin livshistoria med att ”min syster spelade alltid piano för mig, typ från när jag föddes”. Lina berättar att hon inte haft musicerande föräldrar, men menar att hennes storasyster kom att betyda mycket för henne, inte minst som musikalisk förebild. Lina berättar om att en känsla infann sig av omsorg syskonen emellan när systemen spelade piano. Denna syskonrelation som innebar närhet och emotionellt stöd, kan tolkas som att ömsesidigt tillitskapital kunde växa fram systrarna emellan, vilket Lina värderar högt i vuxen ålder.

För Edwin blev storebroderns val av instrument också det självklara instrumentvalet för honom då Edwins storebrodern beskrivs som den viktigaste förbilden i Edwins liv. Jakob som tidigare citerats berättar om hur han lekte med sin syster genom att hitta på låtar. De satt, berättar Jakob, bredvid varandra på pianopallen och med hjälp av en dator spelade de in musik som de lekfullt komponerade. Här framträder en lekfull musikalisk praktik syskonen emellan som möjliggjorde experiment och kreativitet utan krav på prestation på mer jämlika villkor än med en vuxen. I Rosas perspektiv kan det förstås som en ömsesidig och naturligt vibrerande resonansrelation mellan syskon.

5.1.5 Sammanfattning

Sammantaget visar detta delkapitel hur familjen fungerar som en social institution för överföring av kulturellt, musikaliskt och socialt kapital samt tillitskapital. De aktiviteter som ägt rum i hemmet framträder som viktiga för formering av en musikalisk habitus. Särskilt betydelsefulla tycks föräldrarna vara, men även syskon samt mor- och farföräldrar har bidragit till kapitalöverföring som kan ackumuleras och senare få betydelse i musikutbildningsfältet.

Barndomsberättelser om musikaliska upplevelser har analyserats och tolkats som historier om hur en musikalisk habitus tar form, där hemmet har utgjort den primära spelplatsen. Gemensamt för dessa berättelser är att musiklyssnande och lek med musik i en trygg, tillitsfull hemmiljö präglad av långa tidsrymder framställs som grundläggande för musikalisk habituering. Berättelserna om dessa levda erfarenheter av kapitalöverföringar tycks ha

blivit särskilt betydelsefulla för att de skett som resonanserfarenheter av musik. När musiken berör och upplevs som meningsbärande och som barnet har tillgång till, tycks kapital i objektiverade tillstånd (såsom inspelad musik eller musikinstrument) kunna förkroppsligas i den enskildes habitus.

Dessa erfarenheter kan alltså tolkas som att ett musikaliskt relationsmodus har formats, något som bottenar i Rosas fyra resonanskriterier. För det första synliggörs momentet av att bli anropad: barnet låter sig beröras genom intensivt musiklyssnande och en öppenhet för världen. För det andra följer ett aktivt svar, där musikalisk lek blir en kroppslig och känslomässig respons, med tilltro till den egna förmågan. För det tredje sker en transformation, där barnet genom naturlig imitation och kreativitet skapar något nytt, påverkar omgivningen och samtidigt formar sig själv. För det fjärde tycks detta musiklekande ske under icke-kontrollerande former, där barnets eget utforskande tillåts vara i centrum. De intervjuade beskriver hur de som barn fått tillgång till musik på egna villkor, vilket tycks ha genererat en inre motivation grundad i upplevelser av mening. Musikens resonanta mening innebär dock inte en frånvaro av social reproduktion. Tvärtom bekräftas en tillgång till och överföring av kulturellt kapital, något som Bourdieu visar genom logiken i det sociala rummet. Musikens relationella värde utgör därmed både ett egenvärde och ett verktyg för ackumulering och positionering inom utbildningsfältet, en central aspekt av reproduktionen av kapitalresursernas ojämna fördelning. Resonans och reproduktion framträder inte som motsatser, utan som samtidiga och samverkande processer.

Att tidigt i livet införliva musik som lek, glädje och mening, vilket studiens deltagare berättar om med emfas, framstår med andra ord som ett avgörande villkor för hur social reproduktion går till. Dessa förkroppsligade dispositioner under de första levnadsåren beskrivs som betydelsefulla för att senare välja en musikerkarriär. De tidiga habitueringsprocesserna laddar habitus med en praktisk närvaro som gör det möjligt att med framtidstro, *illuso*, tycka det är värt att ge sig in i spelet. Det handlar om att vara övertygad om sitt eget värde, att det är värt att investera i musiken, med årtal av övning, lärande och tålamod att hålla fast vid sin framtidsdröm.

Även om analysen i detta delkapitel fokuserat på de första levnadsåren, synliggörs levda erfarenheter som sannolikt får långvarig betydelse för fortsatt engagemang i musik. Dessa teman återkommer därför och fördjupas i analysen av senare åldersfaser.

5.2 Överföring av kapitalformer under skolåren

I detta avsnitt vänds blicken mot samhällets olika bildnings- och utbildningsinstitutioner. Erfarenheter av kulturskola, musikklasser i skolan, privata utbildningsaktörer, det professionella musiklivet, kyrkan, musiklivet i lokalsamhället, civilsamhällets organisering av musikutbildning samt självlärdas utbildningsvägar analyseras. De intervjuades livshistorier visar geografiska skillnader vad gäller tillgänglighet till musikutbildning. En specifik friskola utmärker sig som särskilt betydelsefull för att ackumulera kapital som senare kan utgöra ett symboliskt kapital på musikutbildningsfältet, och behandlas därför i ett eget stycke.

I livshistorierna berättas om möten med fältets bildnings- och utbildningsstrukturer under skolåren, vilket synliggör möjligheter och hinder i musikutbildningsfältet, liksom logiker och villkor som råder. I detta avsnitt tolkar jag de intervjuades livshistorier som berättelser om hur musikalisk och social reproduktion tar form i mötet mellan den enskildes habitus och de olika skolformer som den möter i musikutbildningsfältet. Särskilt fokus riktas mot betydelsefulla möten med lärare, som innehar makt att konsekvrera elever in i olika förmak (Flisbäck, 2006) samt överföra olika kapitalformer, främst musikaliska men även kulturella och sociala.

5.2.1 Kulturskolan

Kulturskolan lyfts i flera av studenternas berättelser fram som en viktig institution för musikaliskt lärande, gemenskap och progression. De som haft tillgång till en kontinuerlig kulturskoleundervisning under grundskoletiden beskriver detta som en central erfarenhet på deras utbildningsväg. Samtidigt visar berättelserna att tillgången till kulturskolan är ojämlig och påverkas av såväl geografiska som ekonomiska och kulturella faktorer. För vissa innebar kulturskolan en naturlig förlängning för det musikaliska kapital som utvecklats i hemmet. Detta förstärktes genom föräldrainitiativ, ekonomiskt stöd och kulturell förståelse för musikundervisningens långsiktiga värde. Andra beskriver hur kulturskolan snarare blev en plats där ett musikintresse kunde uppstå och utvecklas som värdefulla högskoleförberedande år.

I vissa kommuner fanns ett rikt utbud med orkesterverksamhet, ensembler, särskild kurs och individuella lektioner, medan andra erbjöd begränsade möjligheter. Den specifika kommunens satsning på kulturskola var avgörande

för vissa av informanternas tillgång till kulturskola. Likaså uppger vissa informanter att sociala och ekonomiska resurser påverkade möjligheterna till deltagande i kulturskolan. Vissa studenter valde bort kulturskolan, (framför till exempel privat undervisning, undervisning i kyrkan) vissa kände inte till kulturskolan och någon fick inte tillträde på grund av platsbrist. För de flesta som ville spela ett instrument och vara med i orkester, ensembler eller grupper fanns dock en kulturskola i hemkommunen. Studenterna berättar om olika resurser, från korta lektioner till omfattande kurser som kompletterade varandra för den enskilde studenten.

Vilken ålder studenten började i kulturskolan varierar men de flesta studenterna berättar om att de började i kulturskolan i 9 års-åldern. För de studenter som kommer från glesbygd eller från mindre tätorter framstår kulturskolan som avgörande för att få tillgång till musikutbildning, medan erfarenhet av kulturskola från huvudstaden är mer osynlig. Då kulturskolan vänder sig till barn som är minderåriga synliggörs att föräldrarnas engagemang var viktigt för att kunna delta i kulturskolan på fritiden. I detta delavsnitt om kulturskolan berättar Charlotte, Magnus, Helena och Adam om sina erfarenheter av kulturskolan.

Charlotte kommer från en mindre tätort i Norrland. I intervjun beskriver hon kulturskolan som sin väg in i musiken och menar att hon sannolikt inte hade blivit en del av musikutbildningsfältet utan denna möjlighet:

CHARLOTTE: Jag minns, sen tidig ålder hur jag har hållit på och sjunga hemma, och jag började spela cello ganska tidigt.

CAMILLA: Var lärde du dig cello?

CHARLOTTE: Det var på musikskolan. Jag gick väl 1–2 år på cello, vet inte exakt. Sen bytte jag till blockflöjt.

CAMILLA: Jaha, du gick den ordningen?

CHARLOTTE: Ja, jag spelade blockflöjt i drygt 2 år och sen fick man prova lite instrument på musikskolan och då fastnade jag för brass och specifikt trombon. Då fick jag även ha samma lärare som jag hade haft i blockflöjt, det var väldigt trevligt, och det var min bästa kompis mamma [...] Jag skulle säga att hon är en del av varför jag fortsatte för hon var ganska, ja men, inte pushig så att det kan bli för mycket, utan mera stöttande. Efter att jag hade spelat 1,5 år så sa hon att du kanske ska skaffa en egen trombon, för jag hade hyrt en trombon allra först då.

CAMILLA: Just det.

CHARLOTTE: Och så skaffade jag en egen trombon som föräldrarna hjälpte till att köpa då. Och sen tänkte jag, att nu kan jag ju inte sluta när jag precis har fått ett instrument. Hihihhi... Och så blev det ju bara roligare och roligare ju mer man spelade. Och ju bättre man blev, och det bara fortsatte och jag insåg när jag tog studenten, alltså gymnasieexamen att då, jag gick estetiskt program, ingen spetsinriktning,

utan det var en bred utbildning med alla typer av genrer. Då kom jag på det att detta är ju precis det jag ville, för min mamma jobbade på gymnasieskolan. Jag brukade följa med henne från tidig ålder och såg studenterna på studentdagen och då var det alltid esteterna som spelade, där i sporthallen där alla samlades och det skulle delas ut stipendier o så, och då spelade alltid estetprogrammet, och jag insåg då, att nu gör jag precis det som jag tänkte att jag skulle göra för typ 10–12 år sedan!

Charlottes berättelse synliggör hur kulturskolan var första steget in i musikutbildningsfältet. För henne blev dess tillgänglighet, progression och sociala relationer en avgörande stimulans för ett växande musikintresse som hon kunde återknyta till senare i livet. Hon beskriver hur hon tidigt provade olika instrument, cello, blockflöjt och senare trombon, och hur relationen till läraren, som också var hennes bästa kompis mamma, blev en nyckel till trygghet och kontinuitet. Denna vuxenrelation kan tolkas som att tillitskapital kunde överföras från mamman till läraren.

När läraren efter 1,5 år föreslog att Charlotte skulle skaffa ett eget instrument, tolkade Charlotte detta som ett slags erkännande. Föräldrarnas ekonomiska stöd i detta skede kan förstås som en investering som ackumulerar symboliskt kapital: hennes musikalitet erkänns och legitimeras av både läraren och familjen, vilket stärker hennes självbild och motivation. Charlotte gick vidare:

CHARLOTTE: Jag fick ju sitta med från det att jag var 15 tror jag. Dels bara för att få spela lite mer avancerad musik än det som var på musikskoleorkestrarna. Och sen också få ett lite större sammanhang. På musik-skolan var vi inte så många. Det var inte så stor orkester, men här satt vi ändå typ 5–6 trombonister.

Kulturskolans samverkan med Hemvärnets musikkår illustrerar hur samverkan, med Bourdieus termer, leder till ytterligare ökad ackumulering av kulturellt kapital som tidigare förvärvats i kulturskolan, såväl socialt kapital genom nya nätverk och kontakter, ekonomiskt kapital genom arvoderade spelningar, samt ett växande symboliskt kapital då en semi-professionell orkester ger ökad status. En logik för social reproduktion framträder här när olika bildningsinstitutioner tillsammans förstärker social reproduktion genom samverkan.

Charlotte beskriver i nästa citat en känslomässig förankring i detta sammanhang – en känsla av glädje, delaktighet och generationsöverskridande gemenskap.

CHARLOTTE: Bara go'a och glada människor [...] Jag hade alltid med mig min bästa kompis. Hon spelade flöjt. Hon och jag satt alltid längst fram i bussen och satt och snacka' skit. Och så satt han som var äldst då på andra sidan gången och ville snacka skit han också. Det är en så'n stor glädje i det, för det här generationsöverskridandet.

Med Rosas (2019a) resonansteori kan Charlottes berättelse förstås som en serie resonanta relationella erfarenheter. Det tillitsfulla stödet från läraren, tillika mammans väninna vilket visar hur den familjära resonanskvaliteten även kan finnas i med nära familjevänner. Vänskapen i orkestern och upplevelser av att musicera i större sammanhang bland semiprofessionella tolkas också som bärande horisontella, diagonala och vertikala resonansrelationer. Turnébussens informella lärmiljö, där unga och äldre musiker interagerar, kan ses som ett förtäta lärsammanhang, där kunskap och traditioner inom blåsmusiken överförs genom lustfyllda samtal, inte minst tack vare den tid som blev tillgänglig under långa bussresor. I dessa samtal uppstod en ömsesidig resonansrelation som, enligt Rosa, kännetecknas av kontakt, responsivitet och transformation.

Relationen mellan Charlottes mamma och hennes musiklärare tolkas rymma överföring av tillitskapital till socialt kapital, vilket i detta exempel visar hur ackumulerat kapital kan vara en förutsättning för resonansrelationer. Tack vare mammans vänskapsrelation med Charlottes musiklärare, fick Charlotte väldigt gynnsamma sociala villkor, som bäddade för att kunna relatera till musik i olika resonansaxlar.

Möten med det semi-professionella musiklivet visar också hur kulturskolan kan vara en länk till musiklivet, som bidrar till reproduktion av en ny generation musiker. Här ser vi hur social reproduktion sker på mikronivå, mellan generationer i musikaliska praktiker. Charlottes berättelse pekar inte bara på musikalisk progression, utan också på en utbildningsväg med starka ögonblick, avgörande brytpunkter, när konsertsammanhang beskrivs som djupt meningsfulla. Dessa bekräftande och lustfyllda erfarenheter utgör även en resonansbotten för Charlotte att relatera till senare i livet när hon utmanas.

Magnus berättar att han kom i kontakt med kulturskolan genom en rekryteringsaktivitet i skolan där olika instrument presenterades för alla barn. Därefter blev han och hans familj inbjudna till kulturskolan för att prova instrument och då fastnade han för trumpet. Han lyfter själv fram att han kommer från en ingenjörsfamilj utan tidigare musiktraditioner, och menar att det var tack vare besöket i skolan som han fick kontakt med kulturskolan.

CAMILLA: Men berätta lite om kulturskolan, de åren där.

MAGNUS: Det var väldigt mycket. Genom alla åren spelade jag väldigt mycket orkester och ensemble. Det var ett tag fyra dagar i veckan. Den första var Symphonic Band, sen en gubbaorkester, sen hade jag instrumentallektion och ensemblespel, och så blåsorkester och symfoniorkester. Och ja, en brasskvartett också.

CAMILLA: Sex olika aktiviteter?

MAGNUS: Ja, och sen hade jag brasskvintett ett tag också.

Magnus berättelse synliggör hur kulturskolan för honom fungerade som en dörröppnare in till musiklivet, inte bara på lokal nivå utan också i ett vidare nationellt och internationellt sammanhang. Genom kulturskolans samverkan med kommunala orkestrar, föreningsliv och det regionala musiklivet skapades en mångfacetterad och dynamisk miljö för lärande. Det som började med instrumentalundervisning utvecklades successivt till ett helt ekosystem av möjligheter, där kulturskolan fungerade som ett nav i lokalsamhället. Dess resurser mångdubblades genom samverkan med ideella aktörer, ensembler och regionala initiativ, vilket uppenbarligen gav elever som Magnus tillgång till en rik och varierad musikalisk praktik.

Det intensiva deltagandet, upp till sex olika aktiviteter i veckan, kan förstås som en process där musikaliskt och socialt kapital ackumuleras genom återkommande samspel i både formella och informella kontexter. Magnus beskriver hur han deltog i såväl ungdomsorkestrar som vuxenensembler, vilket också innebar generationsöverskridande gemenskap och en utvidgning av sociala nätverk. För Magnus internaliserades inte bara tekniska färdigheter, utan även en rad dispositioner kopplade till musikaliskt deltagande i orkesterlivet.

Magnus kommer från en ingenjörssläkt, utan musikaliskt aktiva föräldrar. Här framträder kulturskolan som viktig, för att tillgängliggöra musikutbildning i barndomen. Kulturskolan fungerade för Magnus som en plats för kulturell mobilisering, där tillgång till instrument, lärarresurser och ensemblespel möjliggjorde förkroppsligandet av en musikalisk habitus, trots att musikaliska resurser verkar ha saknats i hemmet.

Med Rosas resonansteori kan Magnus erfarenheter förstås som ett uttryck för hur relationer till instrumentet, medmusiker och ett meningsfullt sammanhang skapar förutsättningar för resonans, där känslan av delaktighet och personlig utveckling växer fram. Denna process möjliggjordes i första hand genom instrumentallärares engagemang, kunskap, kontaktnät och driv, som sträckte sig långt utanför kulturskolans ramar. Magnus deltog senare i ett

internationellt brass-symposium, vilket visar hur det kulturella kapital som förvärvades i kulturskolan ledde till nya arenor och högre nivåer av erkännande. Kulturskolan framträdde därmed som en bro mellan det lokala orkesterlivet och det internationella, mellan det privata intresset och det offentliga – där tillitsfulla relationer, socialt sammanhang och kulturellt erkännande tillsammans bidrar till att forma långsiktigt engagemang och musikaliskt driv.

I nästa exempel berättar Helena om vad kulturskolan och hennes lärare betydde för henne. Hennes familjebakgrund var fylld av musik och dans, då hennes pappa var tävlingsdansare och hela släkten var en musicerande dansbandssläkt. De bodde på landet och stödet från hennes föräldrar som alltid skjutsade henne till kulturskolans aktiviteter var betydelsefullt. Hon kom i kontakt med kulturskolan på samma sätt som Magnus:

HELENA: Då kom cellolärares fram till mig och hjälpte mig att spela Pippi Långstrump. Och sen gick jag hem och sa att: Nu ska jag spela cello. Och det gör jag fortfarande. Den läraren var en väldigt viktig faktor för mig, han lyckades fånga upp mig till någonting som jag kunde relatera till musikaliskt. Och jag fick börja på en gång. Och jag kände att den här läraren... var en viktig person för mig, jag kände en väldigt stor trygghet från första stund. Han är väldigt viktig för min musikaliska karriär på det viset. Men jag skulle egentligen inte påstå att han har lärt mig en massa speltekniska saker och drivit mig till att bli en jättebra cellist. Men han gav mig en otrolig spelglädje och ett synsätt på musik som fortfarande präglar mig ganska mycket... Han var alltid sån att det spelade ingen roll om du har övat, kom hit, vi spelar tillsammans och har kul, och han satte mig tidigt i en salongsorkester. Jag var 12, och alla som satt i den orkestern var vuxna amatörer, hobbymusiker eller professionella pensionerade musiker. Det var ju hög nivå. Vi spelade Förklädd Gud, Mozarts Requiem och jag var ju väldigt liten och kunde nätt och jämnt läsa noter. Men han tyckte, sätt dig och spela basstämman, den är lättare, och fuska på allt du inte kan, bara du hänger med. Det är det viktiga.

I takt med att det blev en kulturskola så gick jag fullständigt amok på det där stället. Jag började ta sånglektioner, jag gick på teorilektioner, jag gick på danslektioner, jag gick på allt ... så det var... ja tills, vi hade så många kulturskoleavgifter till slut så skolan sa: – 'Ni behöver inte betala för den här också.'

Helenas berättelse synliggör hur kulturskolan, kunde erbjuda henne både tillgång till musikaliska sammanhang och tillitsfulla relationer som möjliggjorde ett långsiktigt engagemang i musikutbildningsfältet. När hon i tidig ålder mötte sin cellolärare skapades en relation som hon beskriver i termer av trygghet, spelglädje och omedelbar musikalisk igenkänning. Det första lekfulla mötet, när cellolärares spelar Pippi Långstrump med henne, tolkas utgöra ett resonant

ögonblick, hon kände sig fångad, inbjuden, berörd och aktiverad. Det uppstod en tydlig vibrerande kontakt mellan henne och läraren. Genom lärarens förhållningssätt, som betonade samspel framför prestation, aktiverades resonanta relationer där Helena upplevde att hennes engagemang betydde något.

Med Bourdieus begrepp kan mötet tolkas som att Helena träder in i musikutbildningsfältet och tilldelas ett tidigt erkännande, exempelvis genom att bli inbjuden till en vuxen salongsorkester. Därmed introducerades hon till finkulturella positioner i musikfältet. Helenas berättelse synliggör också hur hon snabbt internaliserade fältets logik som också blev meningsfullt, roligt och identitetsskapande. Detta kan förstås som att Helena fångas av fältets gemensamma *illusio*, viljan och tron på musikfältets särskilda spel och värderingar. Hon säger att hon ”kunde nätt och jämnt läsa noter”, men ändå uppmuntrades att delta; ”fuska på allt du inte kan, bara du hänger med”, sa läraren. Det illustrerar hur fältets logik i detta fall inte nödvändigtvis byggde på strikt disciplinär ordning, utan på inkluderande, emotionella och relationella dimensioner. Det handlade inte om teknisk perfektion: ”det spelade ingen roll om du hade övat”. Detta deltagande ställer sig i kontrast till samtidens prestationskrav, där utveckling ofta mäts i mätbara färdigheter. I stället framhålls lek, närvaro och samspel. Denna inställning väckte hennes lust att satsa på musik.

Helena kommer från ett hem med stort musikintresse, men snarare inom dansbandskulturen än inom den klassiska musikens position där hon är idag. Kulturskolan skapade därmed en transformativ bro mellan hennes ursprungliga musikaliska habitus i dansbandskulturen och det symboliskt mer prestigefyllda konstmusikfältet. Läraren tilldelar henne ett slags symboliskt kapital genom att ta henne på allvar, trots hennes ringa ålder och brist på teknisk förkunskap. Även tillitskapitalet är centralt: hon upplever från start trygghet och att läraren trodde på henne, vilket gav henne mod att stanna kvar, prövas och utvecklas. I kontrast till den ordinarie skolan där hon upplevde utanförskap på grund av mobbning framstod kulturskolan som ett sammanhang där hon blev sedd och där hon fick tillträde, kände sig delaktig och fick tidigt erkännande.

Det tillitsfulla stödet från läraren, tillsammans med den organiska tillgången till olika kurser och ensembler inom kulturskolan, gjorde att hon, som hon uttrycker det, kunde ”gå amok” inom verksamheten. Detta kan förstås som att fältet i detta skede erbjöd ett särskilt rikt utbud av både bredd och spets samt möjligheten att etablera varaktiga resonansrelationer till musik, medmänniskor och sig själv, orädd, vild och passionerad (Rosa, 2019a; 2020a).

Kulturskolan och i synnerhet Helenas lärare som introducerade henne till finkulturen i regionen möjliggjorde också en expansion av hennes kulturella resurser från hemmets dansbandskontext till kapital som erkänns i det kulturella fältet, ett exempel på social mobilitet. Helena berättar samtidigt att hon upplevde utanförskap och tendenser till mobbning i skolan, vilket ökade kulturskolans betydelse ytterligare. Den blev en alternativ social värld där hon kunde blomstra, erkännas och få möjlighet att utveckla sin musikaliska habitus i ett sammanhang präglad av tillit, glädje och gemenskap.

I flera berättelser förekommer olika speciallösningar för att möjliggöra mer undervisning, vilket citatet nedan visar. Flera studenter beskriver sina lärare som eldsjälar som ställde upp utanför ordinarie arbetstid, till exempel genom att de gav lektioner under lunchrasterna eller förlängde arbetsdagen. I nästa exempel berättar Hampus om sina pianolektioner:

HAMPUS: Han planerade in mig sist i schemat medvetet för att vi skulle kunna dra över på tiden, och de här tiderna blev liksom, ja från att de var, vad det nu var 40 minuter tror jag, i stället för en halvtimme så blev det kanske, en timme ibland eller mer. Vi bara fortsatte att ha kul. Man blir ju väldigt glad som elev då att få en sådan typ av uppmuntran och det kändes väldigt bra, kan man säga.

För Hampus innebar den utökade undervisningstiden att han kände sig utvald och erkänd. Han beskriver även att hans mamma kände rektorn, och att privata vänskapsband bidrog till att han fick denna förmån. Exemplet visar hur tillgången till resurser inte alltid regleras av formella principer, utan även av socialt kapital och tillitsrelationer i ett lokalt sammanhang. Lärarens engagemang kan i sådana fall skapa särskilda möjligheter för vissa elever. Samtidigt utgör detta en potentiell mekanism för konsekvreringens godtycke, där vissa elever genom föräldranätverk eller lärarens subjektiva bedömningar får mer resurser än andra. I andra kulturskolor möttes liknande behov av fördjupning genom mer formellt organiserade fördjupningskurser.

I nästa exempel beskrivs en svensk kulturskola som, utöver instrumentalundervisning i piano, erbjöd tillvalskurser i arrangering och musikteori, ensemblespel samt sånglektioner som för Helena.

FREDRIK: Nä, men jag skrev väl låtar och försökte lära mig så mycket som möjligt. Gick arrangeringskurser på kulturskolan, försökte lära mig mer om arrangering och musikteori. Hela den biten.

CAMILLA: Och då fick du det?

FREDRIK: Ja, absolut. Det var fantastiskt, och det var min instrumentallärare som höll i den kursen också, så det var verkligen superbra. Att få möjlighet till det. Sen spelade jag i band ett tag i kulturskolan och piano, det bara råkade bli att jag hoppade in, det var kul och senare började jag även sjunga på kulturskolan. Jag har gjort alla moment.

Fredrik hade fördelen att ha samma lärare som också organiserade flera av de tillvalskurser han deltog i. Han beskriver sina val som tillfälligheter, han ”råkade hoppa in”, men sammantaget konstaterar han hur han tillägnade sig ett brett musikaliskt kapital genom sin lärares omsorg som förberedde honom för högre musikutbildning. Därtill tillkommer att Fredrik växte upp med musikerföräldrar, vilket ytterligare förstärkte hans tillgång till symboliskt kapital. Kulturskolan ersatte estetiskt gymnasieprogram i detta exempel, då det inte fanns tillgängligt i den mindre tätort där han växte upp. Kulturskolan framträder här som en central kulturinstitution i lokalsamhället som, genom bredd och flexibilitet, kunde kompensera för bristen på estetisk utbildning inom det formella skolsystemet.

I Fredriks livshistoria framträder något som återkommer i flera av studenternas narrativ, där tillgångar och sociala villkor tonas ner och framställs som slump eller tillfälligheter. När han i ett senare skede beskriver hur han antogs till en kandidatutbildning, säger han att ”det var bananskal på bananskal, jag bara flöt in”. Denna typ av formuleringar illustrerar ett genomgående tema i studien: en viss omedvetenhet om de gynnsamma sociala och kulturella villkor som omgärdat och underlättat deras utbildningsväg, ett misskännande av hur sociala strukturer bäddar för framgång. Studenternas skildringar kan också tolkas som koketteri, att inte verka skrytlig.

Kulturskolan kan förstås som ett förmak till det professionella fältet där möjligheter till ackumulering av kapital formas i samspel med elevernas tidigare tillgångar, familjebakgrund och nätverk. Dessa berättelser visar sammanfattningsvis hur kulturskolan fungerar som ett centralt kulturellt rum för dem där musikaliska, sociala och symboliska kapitalformer genereras, ackumuleras och reproduceras. Kulturskolan framträder för dessa studenter inte bara som en plats för undervisning, utan som en infrastruktur i det lokala fältet där förkroppsligade dispositioner i habitus formas och bekräftas, det vill säga varaktiga sätt att förhålla sig till musik, övning och samspel som senare kom att strukturera studenternas vägval och engagemang inom det vidare musikutbildningsfältet.

Med Rosas termer tolkar jag kulturskolan, i studenternas berättelser ovan, som ett potentiellt resonansrum, där elever upplever ett meningsfullt gensvar från världen genom musikaliska relationer som präglas av ömsesidighet, engagemang och förvandling. Kulturskolan som frivillig utbildningsform och utan yttre bedömning av prestationer ökar potentialen för resonans, inte minst för den som vill fördjupa sig i ett hantverkskunnande utöver det vanliga. Dessa resurser framstår dock som undantag, som extra resurser för dessa studenter som kände sig utvalda.

När lärprocesser i kulturskolan inte är avgränsade till förutbestämda kunskapskrav framträder en annan kunskaps horisont som öppnar för det oförfogbara. Flera av studenterna berättar om just sådana erfarenheter, där musikundervisningen blivit en väg till framtid, identitet och mening genom att få odla ett särintresse. När diagonala resonansaxlar till färdighetskunskap verkar samspela med horisontella resonansaxlar av betydelsefulla sociala relationer och vertikala resonans erfarenheter, när musiken som estetisk erfarenhet får tala till individen blir kulturskolan en avgörande bildningsarena på utbildningsvägen.

5.2.2 Musikklasser

En genomgående erfarenhet i studenternas livshistorier är att de inom ramen för den obligatoriska skolan gick i musikprofilerade grundskolor (nedan kallade musikklasser). De började vid olika tidpunkter, när de var 6, 10 eller 13 år, beroende på skolans organisation. I följande citat berättar Emma och Jakob.

EMMA: Det är ju en fantastisk skola, jättefin, i alla fall när jag gick där så var det superroligt, vi hade Eva som kördirigent, helt underbar. Vi hade Karin som pianist. Så jag gick där i samma klass, från 4:an till 9:an, det var jättefint, man hade kör 6 timmar i veckan. Och alla andra vanliga ämnen, vi hade traditioner, jättemycket konserter, superfin klassammanhållning, en väldigt trygg och snäll skolgång, helt underbart faktiskt.

CAMILLA: Träffade du också många som du har kontakt med idag?

EMMA: Ja, mitt närmsta gäng som jag hängde med då har jag fortfarande kontakt med mycket, mitt högstadiegång som man känt i 10 år.

Jakob berättar:

JAKOB: Ja, jag är född i Stockholm. Så gick jag grundskola i musikklasser. Körprofil. Det bidrog nog till känslan av att det är det jag kan. På skolan var jag väldigt engagerad, jag gick extra körsång, extrajobbade som goss-sopran på operan, verkligen sökte mig, och tog alla chanser jag kunde få.

Studenternas berättelser visar att skolgången i musikklasser från årskurs 4 utgjorde en central och positiv erfarenhet i deras utbildningsvägar inom musikutbildningsfältet. Emma beskriver en välorganiserad skola med kontinuitet, hög kvalitet på undervisningen och stark social sammanhållning. Denna trygghet och gemenskap tycks ha skapat goda förutsättningar för musikalisk och personlig utveckling.

När Emma beskriver hur hon mötte likasinnade och knöt vänskapsband som fortfarande består, kan detta förstås som ett uttryck för social reproduktion och hennes homologer med fältet. Skolan erbjöd en miljö där den musikaliska habitus hon hade med sig kunde fördjupas och förstärkas genom praktiker som samverkade med hennes redan förkroppsligade dispositioner, exempelvis en självklarhet inför körsång, tillit till musikens värde, och förmåga att röra sig i konsertsammanhang. På samma sätt uttrycker Jakob hur musikklasserna bidrog till att forma hans identitet: ”det bidrog nog till känslan av att det är det jag kan”. Genom den starka musikaliska inriktningen i form av körprofil, extraundervisning och möjligheter till åtråvärda konsertuppdrag i musiklivet kunde han utveckla en habitus där musik blev en självklar praktik och en väg vidare i fältet.

I deras berättelser framträder också hur musikklasserna fungerade som en öppning till kapitalstarka miljöer, både vad gäller musikaliskt kapital (praktisk färdighet, ensemblespel, traditioner), kulturellt kapital (konserter, operamedverkan, institutionell närhet) och symboliskt kapital (högt anseende och erkännande tack vara skolans höga status och renommé). Att delta i traditionsrika konserter och uppsättningar på operan redan som barn tyder på en tidig förtrogenhet med professionella sammanhang, vilket i Bourdieus mening kan sägas utgöra en ackumulering av symboliskt kapital inom musikfältet. Musikklasserna fungerade som en arena där elevernas dispositioner inom ramen för en musikalisk habitus inte bara förstärktes, utan också vidareformades i takt med att de integrerade fältets logik, normer och förväntningar. Genom detta internaliserade de ett sätt att vara och handla i det musikaliska fältet som upplevdes som naturligt och självklart.

Att Emma än idag umgås med sina vänner från musikklassen tyder också på att denna skolform bidrog till ackumulering av socialt kapital, nätverk och relationer som har bestående betydelse. De musikklasser som utgjorde dessa studenters skolgång tycks ha fungerat som en inkubator för musikaliskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital som var direkt användbart i deras fortsatta

utbildningsvägar. Dessa möjligheter var dock, enligt studenternas egna berättelser, ofta knutna till storstadsregioner, och förutsatte ett visst medhavt kapital, ofta överfört av föräldrar genom stöd och strategisk handlingsförmåga. För att överhuvudtaget ha tillträde till musikklasserna, visar dessa berättelser, att det krävdes ett redan etablerat musikintresse, tillgång till musik och förberedelser inför antagningsprov.

Detta visar på en exkluderande logik i musikutbildningsfältet, där tillträde till symboliskt värdefulla positioner i praktiken förutsätter att barn redan befinner sig i kapitalstarka hem. I termer av att möta världen med resonans innebär detta att möjligheten till en levande och meningsskapande relation till musiken i skolan är ojämnt fördelad, vissa barn ges förutsättningar att erfara världen som svarande och engagerande, medan andra utestängs från denna möjlighet genom strukturell ojämlighet. Det visar alltså på att en exkluderande logik råder, inte endast för att nå värdefulla positioner utan även för att få tillgång till resonanserfarenheter.

Analysen synliggör därmed hur dessa musikklasser fungerar som en del av en alltmer selektiv och exklusiv utbildningsväg – tillgänglig främst för dem vars föräldrar har resurser att bana väg, och därmed möjliggör en fortsatt framgångsrik ackumulering av musikaliskt, kulturellt och socialt kapital.

5.2.3 Österskolan

Katarina uttrycker att ”typ 80 procent av alla studenter här kommer ju från Österskolan [förf. ändring av namn]”. Uttalandet illustrerar den framträdande roll som denna skola tycks spela i rekryteringen till musikhögskolan. Nedan följer en analys av Österskolans struktur, praktik och kulturella positionering, med stöd i studenternas berättelser och sociologiska begrepp.

Av studentberättelserna framgår att Österskolan erbjuder en sammanhållen musikutbildning från sex års ålder till tjugo, där grundskola, gymnasium och så kallad pre-college-verksamhet utgör ett sammanlänkat utbildningsflöde. Studenterna beskriver skolan med hög kvalitet, belägen i en attraktiv stadsdel, och att hela skoltiden var som en högskoleförberedande skola, med en stark klassisk orkestermusikerprofil med start i förskoleklass.

Den obligatoriska skolgången kombineras med instrumentalundervisning efter skoltid. En central aspekt blir möjligheten till kontinuitet och kvantitet i musikundervisningen, där samma lärare följer eleven genom flera år, vilket skapar en mentorsliknande relation. Studenterna menar att skolan har skapat

ett utrymme där musiken alltid kommer i första rummet genom alla skolåren. Skolan samverkar med professionella kulturinstitutioner i huvudstaden, vilket ger eleverna tillgång till exklusivt kulturellt kapital och autentiska lärandesituationer. Nedan följer tre exempel på hur studenterna Linus, Alice och Emil beskriver sina erfarenheter av Österskolan.

Linus beskriver hur skolan redan från start signalerade att musiken var ett seriöst ämne:

LINUS: Men sen kom jag ihåg att mamma o pappa var väldigt förvånade att det var så otroligt... de var så 'satsiga' i musikspelandet, man ska ha sitt eget instrument, man ska ha nå'n form av lektioner, man ska lära sig repertoar, du ska ha konserter. Det var inte bara en fritidsaktivitet ...Det finns en underförstådd mening överallt när man befinner sig i ett praktiserande musikerklimat att man ska bli orkestermusiker. Man ska bli det där, det där, det där! Och det kan ju vara svårt att förhålla sig till om man inte vill... men alltså, jag tycker det är väldigt kul att hålla på med det här ämnet, i alla moment. Egentligen, det är rätt intressant, för ju mer o mer, jag håller på med det, ju mer intresserad blir jag av det... Det här är väldigt spännande och man börjar förstå världen, vad det innebär att vara musiker. Då blir det också motiverande att vara där.

Linus beskriver en miljö med starka normer och förväntningar där det underförstått fanns en förväntan att bli orkestermusiker. Samtidigt uttrycker han en tilltagande motivation i takt med att han förstod vad det innebar att vara musiker. Han berättar om en skolkultur där musikaliskt arbete integreras i vardagen på ett sätt som formar studentens syn på sig själv och sitt framtida yrkesliv. I nästa exempel berättar Alice om sina år på Österskolan:

ALICE: Men sen när jag gick där, det var mycket så att skolan valde att satsa på vissa elever som hade bra förutsättningar, som kom från typ musikfamiljer, eller av någon anledning var väldigt duktiga som unga.

CAMILLA: Fanns det en rangordning?

ALICE: Jo, men absolut fanns det det. Favorisering och så...

CAMILLA: Låter jobbigt?

ALICE: Ja, men framför allt var det väldigt tråkigt när man inte var en av dem. För då kände man hela tiden att det är dom, och det är dom som alltid får göra allt.

CAMILLA: Så du var inte en av dem?

ALICE: Det var jag inte! Men, jag var ganska ointresserad och övade inte. Det vet jag inte vad det berodde på. Men mina föräldrar var verkligen inte "pushiga". Utan var väldigt okey då. Men sen så hade jag en konsert när jag gick i 7an eller 8an som gick bra. Och då kände jag plötsligt att alla tyckte att detta var bra. Och då tyckte jag att det var kul för första gången.

Linus och Alice berättar om att vara i "den klassiska musikbubblan" på Österskolan, som Alice kallar skolan. De framhåller båda att specifika normer och regler gällde. När de började skolan valde de instrument och fick instrumentalundervisning, orkesterspel, teori- och gehörsundervisning, rytmikundervisning och sång. Alice menar att skolans obligatoriska ramar gav henne det stöd hon behövde för att hänga i år efter år och inte ge upp när hennes eget tålamod tröt. Hon jämför med sina frivilliga fritidsaktiviteter och konstaterar att hon slutade i dem på grund av bristande motivation. Alice menar att hennes brist på tålamod inte stjälpade hennes musikstudier för att skolans obligatoriska ramar stöttade henne att fortsätta. Som citatet ovan visar menar Alice "att musiken gjorde jag bara" även om det var tråkigt, som studier i svenska, engelska och matte.

Alice kände sig dock inte delaktig vilket hon menar gjorde musikundervisningen tråkigt. Men hon kom efter flera år till en vändpunkt när hon vid en konsert plötsligt blev erkänd, uppskattad och fick beröm av lärare, spelkompisar och föräldrar. Det blev vändpunkten för Alice. Med nyvunna dispositioner i habitus kunde hon ackumulera symboliskt kapital i form anseende, erkännande och en ny status.

I nästa exempel berättar Emil om sina erfarenheter:

EMIL: Det gäller att passa in och klara den ambitionsnivån... Dom som på nå't sätt är okey med det dom tror jag utvecklas av det, i och med att man är med på mycket grejer, man gör mycket saker, så lär man sig, man tvingas komma på ett sätt att lära sig saker snabbt och man blir van vid att spela mycket konserter och så. Det är ganska bra för många att göra det, men det blir också att 'make it or break it'.

Emil berättar om att skolan kräver anpassning och att det inte är självklart att alla barn klarar skolans krav. Emil konstaterar att för dem som klarar av att anpassa sig, så blir skolan utvecklande men för andra blir det motsatt. Alice förstärker denna bild:

ALICE: Då var det många som inte fortsatte efter. Det fanns också liksom ett ganska stort gäng som var jättebra och som tävlade i alla de här Polstjärnepriset och så. Vad det nu är, alla dessa stora tävlingar för alla unga musiker, och som liksom satsade. Den kulturen fanns ändå. Man gör det på allvar.

Alice berättelse kan förstås som ett exempel på hur vissa elever är i homologi med skolan och deras utveckling blomstrar medan andra utvecklar en splittrad habitus när deras dispositioner inte harmonierar med skolans tävlingsinriktade kultur.

Sammanfattningsvis kan Österskolan betraktas som en institution där en viss typ av musikalisk habitus reproduceras genom starkt formande praktiker. Skolan fungerar både som en grogrund för att utveckla en habitus i samklang med det klassiska musikfältets logik, men framställs också som en plats där elever med vissa dispositioner kan erfara känslor av utanförskap, bristande erkännande eller misslyckande. De dispositioner som skolan premierar och förstärker rör sig i hög grad kring långsiktighet, övningsdisciplin, tävlingsinriktning och hög prestation, vilket kan leda till både inkludering och exkludering. Österskolan kan i sin helhet tolkas som en elitmiljö med en särställning i musikutbildningsfältet, med dess rykte, urvalskriterier, egen spetsutbildning och dess geografiska läge.

5.2.4 Kyrkor och privata musikskolor

Emma beskriver hur hennes musikaliska utveckling inleddes i tidig ålder i en privat musikskola med undervisning baserad på Suzuki- och Dalcroze-metodik. Med en mamma som amatörviolinist, en pappa som DJ och en morfar som organist i kyrkan framträder en familjär miljö där musikens närvaro var självklar. Hon berättar om sin första lärare som en eldsjäl med en egenutvecklad pedagogik präglad av lekfullhet, gruppundervisning och långsiktig relation. Emma deltog aldrig i kulturskolans undervisning, utan följde ett parallellt och helt privat utbildningsspår från fem års ålder till gymnasiet.

EMMA: Så började jag med Suzuki när jag var 5, sen bytte jag till en privat lärare [...] vi gick i rytmik och så på lördagar, gruppundervisning, med bara rytmlek [...] en fantastisk människa som har sin egen metod, väldigt mycket lek, och roligheter.

Emma berättar vidare att hon fortsatte sin musikaliska skolning genom att kombinera individuell och gruppbaserad privatundervisning med musikklasser i grundskolan och spetsutbildning i gymnasiet. Under gymnasietiden anställdes dessutom hennes tidigare privatlärare inom spetsutbildningen, vilket möjliggjorde kontinuitet och sammanhang. Denna typ av långvarig relation mellan elev och lärare, i kombination med kvalificerad undervisning, tyder på ett starkt investerat kulturellt och socialt kapital. Emmas berättelse synliggör hur föräldrarnas aktiva stöd och skolornas flexibilitet tillsammans skapade en utvecklingsfrämjande lärmiljö där både individuell och social musikalisk utveckling kunde främjas.

Alma beskriver liknande erfarenheter från Suzukiundervisning i privat regi, där läraren som var del av hennes föräldrars musikernätverk byggde upp en åldersövergripande verksamhet:

ALMA: Den läraren som var utanför kulturskolan, hon hade också en hel gruppverksamhet. Hon hade elever från 3-årsåldern upp till 20 [...] Hon var en så fantastisk instrumental- och orkesterlärare för små barn.

Även Kim relaterar till Suzukiundervisning, men i detta fall inom kulturskolans ram. Här var pappans aktiva deltagande i undervisningen avgörande:

KIM: Pappa började spela när jag började. Det var aldrig något tvång, men givetvis konflikter kring övning. Under de tio åren i kulturskolan var han nästan alltid med.

Dessa berättelser visar att föräldrarnas delaktighet i barnets musikaliska lärande kan fungera som ett musikaliskt föräldraskap som möjliggör långsiktig progression och fördjupat engagemang. De illustrerar också hur tillgång till privat undervisning ofta förutsätter ett betydande kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital, där familjens position och nätverk påverkar vilka utbildningsvägar som blir tillgängliga. I flera fall beskrivs pedagogerna som del av musikersläkter med lång tradition inom klassisk musik, vilket ytterligare förstärker kopplingen till fältets symboliska centrum.

Parallellt med dessa privata musikskolor spelar även kyrkan, såväl Svenska kyrkan som frikyrkor, en central roll som musikalisk lärmiljö. I flera studentberättelser framträder kyrkan som en plats där barn och unga fått tillgång till såväl undervisning som musikaliska uttrycksformer genom körsång, rytmik, ensemblespel, orgel- och instrumentalundervisning, samt offentliga framträdanden i gudstjänster och andra sammanhang. För Anna, som utbildar sig till organist, blev kyrkan en naturlig miljö för musikaliskt lärande. Genom föräldrarnas engagemang kom hon i kontakt med en högt ansedd organist som blev hennes privata lärare och mentor:

ANNA: Jag fastnade för orgelns klang och kyrkorummets akustik. Det var något mäktigt, storslaget, som passade mig.

I en annan berättelse beskriver Gabriel hur den frikyrkliga gospeltraditionen fungerade som en inkörspport till musicerande:

GABRIEL: Jag är uppvuxen i kyrkan... där fick jag jättemycket erfarenhet av att stå på scen och spela med andra. Det är där min ingång är från början.

I dessa fall framträder kyrkan som en plats där kulturellt kapital kunde ackumuleras och omvandlas till socialt och symboliskt kapital. Den kyrkliga miljön möjliggjorde inte bara tillgång till instrument och undervisning, utan även etablering av sociala nätverk, mentorskap och identitetsskapande processer. Tilliten i gemenskapen kunde omsättas i socialt kapital som stärker individens position i etablerade musikernätverk.

Dessa privata och kyrkliga lärmiljöer förstås som arenor där habitus formas i homologt samspel med institutionell och symbolisk struktur. Möten med etablerade musiker inom dessa miljöer kan fungera som konsekreeringspraktiker där elevens tillhörighet och potential inom musikfältet bekräftas. Miljöerna tolkas även som resonansfrämjande: de erbjuder relationer till musiken och omgivningen som kombineras och präglas av ömsesidighet, engagemang och meningsfullhet.

Sammantaget synliggör berättelserna hur kyrkor och privata musikskolor fungerar som starka reproduktionsarenor inom den västerländska musikens domäner. Det handlar om ett selektivt utbildningsspår, förbehållet dem som genom familjens investeringar och nätverk har tillgång till fältets strukturer. Denna reproduktion sker inte enbart genom undervisning, utan också genom kulturella koder, socialisering och erfarenheter som formar en musikalisk habitus och en känsla av hemtamhet i fältet.

5.2.5 Studion och turnébussen

Även inom populärmusikfältet framträder tydliga mönster av social och kulturell reproduktion, om än i andra former än inom den klassiska musiken. Flera av studenterna berättar om hur informella miljöer, som studios och turnébussar, kan fungera som exklusiva miljöer för musikalisk habituering och kapitalöverföring. Alexanders berättelse är exempel på detta. Hans far är hårdrocksmusiker, och Alexander beskriver hur han som barn följde med i turnébussen, lyssnade på musik och diskuterade musik med sin pappa och medlemmarna i bandet:

ALEXANDER: Ja, jag vet att jag hängde med i någon turnébuss när jag var 6 år gammal typ, men det var mest att vi lyssnade mycket på skivor i bilen, och pratade om musik o så där... Pappa fixade vår första studio, han hade en polare som hade en studio i Småland, så han såg till att vi kunde hyra den för jättebra pris och göra vår första egenproducerade demo. Och sen dess har jag inte kunnat släppa tanken på att jag vill kunna leva i en musikstudio resten av mitt liv. Jag älskar att vara i studios.

Turnébussen framstår här, liksom Charlottes bussresor med Hemvärnets musikkår i tidigare avsnitt, som en exklusiv miljö där barnet får tillgång till de vuxnas musikaliska värld, ett överförande av musikaliskt kapital i familjen. Musiklyssningen, som i stunden kan ha varit ett sätt att fördriva tid, framstår i efterhand som en konsekreerande aktivitet där Alexander lyssnade, analyserade och värderade hårdrock som genre. Alexander beskriver sin pappas stöd som viktigt och att det framför allt även på ett känslomässigt plan var just i musiken som de kunde mötas, på ett annat sätt än i vardagslivet. Den studio som fadern senare ordnade åt honom blev en konkret infrastruktur för musikaliskt skapande, men också en symbolisk bekräftelse av Alexanders musikaliska intresse och identitet. Det emotionella bandet till pappan gestaltas i hur Alexander beskriver musiken som en plats för närhet och existens:

ALEXANDER: Detta att jag tycker musik har detta vackra religiösa i sig, kan komma från min farsa. Det var en av de få grejer han kunde uttrycka sina känslor inför, han är rätt mycket så här, burdus och periodvis cynisk som person.

Ovanstående kan tolkas som att Alexander utvecklat en vertikal resonansrelation till musik, en slags djupgående, existentiell relation, som bottenar i barndomens musiklyssning med fadern och hans sätt att tala om musik med aktning och vördnad. Det kan också förstås som en form av tillitskapital som växer fram i det musikaliska samspelet mellan far och son, ett kapital som har både en tillitsskapande och en musikskapande karaktär som kan facilitera på utbildningsvägen. Alexanders upplevelse av musikens religiösa och transcendentala karaktär tolkas som djupa vertikala resonansrelationer.

Teo berättar om hur han och några vänner tillbringade ett år i studio efter studenten, där de producerade ett album. Lokaler och utrustning ordnades genom en tidigare lärare, och föräldrarnas stöd gjorde det möjligt att ägna sig helhjärtat åt musiken:

TEO: Det var jag och några kompisar... vi startade ett band, som vi spenderade ett helt läsår på... vi spenderade dagarna där, och hade kommit överens och övertalat våra föräldrar om att det var en bra idé. Och alla bodde hemma.

Det kollektiva arbetet i studion blev ett temporärt resonansrum, där musik fick bli det centrala i tillvaron. Denna intensiva fas möjliggjorde ackumulering av både musikaliskt, symboliskt och socialt kapital, samt utveckling av viktiga dispositioner som samspel, ansvarstagande och kreativt ledarskap.

Att leva nära musiken i dessa miljöer innebar inte bara praktiska färdigheter, utan även ett emotionellt och kroppsligt sätt att vara musiker. Genom deltagande i studiosessioner, turnéliv och bandverksamhet förkroppsligades en habitus med särskilda förhållningssätt till tid, teknik, arbete och gemenskap. Dessa miljöer verkade därmed som präglade socialisationsarenor, i linje med Bourdieus förståelse av habitus.

De yttre villkoren, tillgång till studiotid, teknisk utrustning, sociala kontakter och ekonomiskt stöd från föräldrar, framstår som avgörande för att denna typ av musikutbildning ska vara möjlig. Detta belyser hur kulturellt, emotionellt och materiellt kapital överförs bland jämlingar och skapar musikaliska utvecklingsmöjligheter utanför formella utbildningssystem. För flera informanter blev dessa erfarenheter avgörande för den musikaliska självbilden och val av framtida utbildningsväg.

5.2.6 Det professionella musikalivet

Det professionella musikalivet visar sig också som aktör i musikutbildningsfältet för erkännande och för genomgripande musikupplevelser. Ronja, Hedvig och Jakob berättar om barnroller i scenkonstföreställningar såsom musikal, operor och konserter med det professionella kulturlivet.

Ronja berättar i citatet nedan om att vara med i en musikal:

RONJA: Jag tror det var mycket för att det var en musikal hemma i min hemort. De anordnade en ganska stor musikaluppsättning i 2 år, sen lade dom ner det för att det tog för mycket resurser men jag var lycklig som fick uppleva den och vara med där. Jag var med där när jag var 7–8, år sen ett uppehåll på ett år och sen var jag 11–12 år. Det var verkligen det livet...Jag kom hem sent på kvällarna efter att ha repat och föreställning varje helg. Ja, man fick verkligen känna sig som en liten star... jag var med i lokaltidningen och sjöng i radion, jag fick väl lite mersmak för det då. Det var inte kändisgrejen jag gick i gång på utan känslan av att stå på scenen, hela det livet, hela gemenskapen med alla människorna.

Ronja berättar om en stark upplevelse i barndomen som artist i en musikal, som gav henne en stark drivkraft för att sedan fortsätta med musik. Ronja berättar att hennes föräldrar inte var musikintresserade och beskriver sitt hem, i termer av att det inte var ett musikhem. Då framträder i stället musikalivet som en aktör som Ronja menar påverkade henne på ett avgörande sätt. Hennes berättelse tolkas som ett exempel på vertikal resonans, en relation till världen som präglas av ömsesidigt svarande och beröring, där den kroppsliga närvaron

i musikteaterns sociala och estetiska värld möjliggör en gnista mellan henne själv som artist och en publik (Rosa, 2019a). Dessa vibrerande svar sker inte enbart kognitivt, utan genom kroppen, rösten, rörelsen och känslan av att vara i ett kollektivt flöde, vilket bidrar till att forma långvariga musikaliska dispositioner och motivera fortsatt engagemang.

Musikalivet kan tolkas som en viktig aktör för att ackumulera kulturellt kapital. När dessa studenter fick tillgång till dessa miljöer som barn fick de också ett försprång in i finkulturen med möjlighet att ackumulera symboliskt och socialt kapital som kan omsättas i framtida utbildnings- och yrkesvägar. Med habitus kan denna erfarenhet förstås som en process där scenkonsten blir en plats för att förkroppsliga specifika musikaliska dispositioner, alltså ett sätt att känna, agera och förstå musikens praktik som blir en del av individens kropp. Dessa erfarenheter visar hur social reproduktion går till med musikalivet som en exklusiv aktör i fältet som väljer ut de mest begåvade och lämpade. I nästa exempel berättar Hedvig om tidiga upplevelser i brittiskt sammanhang:

HEDVIG: Också otroligt häftiga upplevelser i England, för vi var med och sjöng alla stora verk som har kör med diskanttröster. Fick vara med i sopranstämman – Händels *Messias*, Mahlers 8:a som har kör, Bachpassioner – *Matteuspassionen* har en barnkörstämma också i en av upplagorna.

Hedvig gick i en körprofilerad skola i England, organiserad av Church of England, med start redan vid fyra års ålder. Genom denna skolgång fick hon tillgång till klassisk skolning och repertoar, möjlighet att sjunga i stora verk tillsammans med professionella körer och orkestrar. I likhet med Ronja, utvecklade Hedvig i denna miljö musikaliska dispositioner som i sin tur bidrog till att forma hennes habitus, alltså hennes sätt att intuitivt navigera i musikaliska sammanhang, att förstå vad som är värt att investera i och hur man bör agera i fältet.

Mot bakgrund av dessa berättelser kan musikalivet och finkulturens institutioner förstås som delar av ett system för social reproduktion, där barn som Ronja och Hedvig, utrustade med gynnsamma dispositioner, ges tillgång till exklusiva finkulturella miljöer. Här ackumuleras symboliskt kapital genom att barnen habitueras direkt i ett autentiskt musikfält och ges möjlighet att kroppsligt internalisera dess estetiska och sociala normer. Som Hedvigs och Ronjas berättelser visar förutsätter denna process anpassningsförmåga, det vill säga att barnet kan leva upp till fältets krav och därigenom vinna erkännande.

Dessa erfarenheter visar hur det professionella musiklivet kan fungera som en instans, som både reproducerar och legitimerar kulturella hierarkier genom att forma barnens habitus i linje med fältets normer. Genom deltagande i musiklivet i unga år utvecklas inte bara färdigheter utan också en inre orienteringshorisont, ett förkroppsligat sätt att höra, känna och värdera musik, som påverkar vilka positioner man blir disponibel för i framtiden (Bourdieu, 1992/2000; Bourdieu & Wacquant, 1992). Det professionella musiklivet är med andra ord en väsentlig aktör för social reproduktion. Som kontrast till dessa exklusiva erfarenheter går jag nu vidare till musik i offentliga rum.

5.2.7 Det offentliga rummet

I detta avsnitt belyses musikaliska lärmiljöer i Spanien, Norge och Sverige genom berättelser från Daniela, Manuela, Margrete, Tobias, Caroline, Gustav och Klara. Genom dessa erfarenheter synliggörs hur ett levande lokalt musikliv kan fungera som en väg in i musikens värld. Musik blir nåbar och meningsfull genom sin närvaro i offentliga rum och vardagliga miljöer. Daniela, som växte upp i en mindre tätort i södra Spanien, beskriver blåsorkestrarnas självklara plats i gatubilden:

DANIELA: Alltså för att ta det från början, jag kommer från Spanien, där är det väldigt vanligt med blåsorkestrar som går ute på gator och torg, när något firas. De spelar olika sorters musik, folkmusik men det kan också vara mer klassiskt. Man kan se musikanter på gatan, och jag minns att jag hade en kusin som spelade oboe i en av de blåsorkestrarna. Det var så fint att alltid se dem på gatan – det gav en trevlig atmosfär, det fanns alltid där för folket.

Danielas berättelse visar hur musiken är integrerad i det offentliga rummet och i den kollektiva erfarenheten av firande. Hon framhåller särskilt blåsorkestrarnas närvaro som en naturlig del av vardagslivet, inte bara vid högtider utan även en vanlig lördagsmorgon. Både hon och Manuela beskriver dessa musikaliska möten som avgörande inspirationskällor som väckte deras intresse för att satsa på musik och skapade en bestående resonanserfarenhet. Dessa resonansaxlar tolkar jag som både horisontella (sociala) och vertikala (musiken som en egen röst). Minnet av dem lever kvar under deras högre musikutbildning i Sverige, och upprätthåller en längtan att återkomma och delta i musiklivet i hemstaden. Dessa tidiga erfarenheter kan tolkas som avgörande brytpunkter som påverkade deras livsval. Till skillnad mot exklusiva utbildningsmiljöer

som begränsas av social selektion är dessa miljöer tillgängliga för alla, även om igenkänning och identifikation som Daniela nämner med sin kusin som spelar oboe visar på en viss grad av social reproduktion via familjen.

En liknande betydelse tillskrivs den norska blåsorkestrertraditionen, corps, av Margrethe. Hon beskriver hur dessa orkestrar organiseras inom civilsamhällets ramar, snarare än genom skolor, och hur deltagandet erbjöd kontinuitet och progression för henne:

MARGRETHE: Det finns en stor organisation, och där får man flera erbjudanden. Jag har varit på sommarkurs varje sommar sen jag var 9 år och då fått spela i större corps från regionen. Och i min vanliga musikkår genom året, och i olika vuxen-corps, typ som fotbollslag fast för vuxna. Det finns i varje region i Norge en ungdomsorkester. Jag blev mycket bättre på mellanstadiet, för att jag spelade 4–5 timmar mer per vecka för att jag hade ett corps till då.

Här synliggörs hur ett starkt organiserat musikaliskt föreningsliv möjliggjorde ett kontinuerligt och intensivt musicerande för Margrethe under hela uppväxten. Hennes berättelse visar hur civilsamhällets strukturer, i detta fall Norges Musikkorps Forbund, fungerade som en samhällelig grund till vidare studier. För Margrethe ledde deltagandet i föreningslivets musikkårer vidare till kulturskolan där hon deltog i kammarmusikensembler från 12-årsåldern, vilket hon sedan kombinerade med att börja i lördagsskolan, med instrumentalundervisning, orkester och teorilektioner på fritiden. Denna skolform i Norge görs i samverkan mellan musikhögskola, kulturskola, estetiskt program och orkesterlivet, vilket för Margrethe innebar att hon också tidigt fick spela med högskolestudenter och introducerar i dess kretsar.

Tobias problematiserar i sin berättelse hur urbana omstruktureringar påverkat tillgången till kulturella lärmiljöer i Sverige:

TOBIAS: Stadsdagarna hette det som var väldigt poppis då på den tiden – en vecka när det var spelningar i stan, och tivolis och marknad och grejer...men det byggs köpcentra utanför stan, så stadskärnan är tunn nu.

CAMILLA: Så det finns inget utrymme för Stadsdagarna?

TOBIAS: Nä. Dom har försökt på olika sätt men nä, det går inte.

Tobias beskriver hur urbaniseringens logik och stadskärnors kommersiella marginalisering påverkat möjligheten till kollektiva kulturella upplevelser. Stadsdagarna fungerade tidigare som en kulturell plattform där barn och unga kunde

uppträda och bli bekräftade. Tobias framhåller att dessa evenemang var viktiga för hans känsla av erkännande, hans föräldrar kunde stolt ta del av hans framträdanden. Det lokala stadslivet framstår här som ett villkor för symboliskt kapital.

Grannskapet som lärmiljö framträder i Klaras berättelse. Hon växte upp i ett villaområde präglad av kulturellt engagerade hushåll, där många föräldrar var kulturarbetare:

KLARA: De som bor i de här husen är ju 40-50-60-talister och känslan var och är, att man har god och nära kontakt med grannar och att många av de grannarna är ju mina föräldrars kompisar som de umgås med, gör resor med och så. Det har alltid varit en känsla av att i huset bredvid eller där borta (pekar *som några hus bort*) bor ju någon man känner typ, och att det var många barn i samma åldrar. Men sen fanns såna här, du vet, gatufester, en gång om året. Det var en sån här community grej... barnen lekte i skogen typ tillsammans. Det är lite bullerbykänsla liksom det kan man väl säga.

Klara beskriver hur hennes musikaliska intresse väcktes i hemmen hos vänner där föräldrarna var musiklärare eller yrkesverksamma musiker. Hon började spela piano i dessa miljöer snarare än via kulturskolan, vilket gav en känsla av exklusivitet och tillhörighet. Det starka grannskapsbandet fungerade som ett socialt kapital där kulturella resurser cirkulerade och förstärktes. Med Bourdieus begrepp kan detta förstås som överföring och förstärkning av kulturellt kapital genom ett tätt socialt nätverk, präglad av ekonomisk stabilitet och homogena habitus.

Klaras erfarenhet illustrerar hur en musikalisk habitus kan formas genom subtila vardagliga praktiker i miljöer där konsten har ett självklart värde – ett symboliskt kapital som omsätts i gemensamma normer kring bildning, estetik och utbildningsambitioner. Kulturskolan blir här snarare en förlängning av det redan närvarande musikaliska kapitalet, medan de informella lärmiljöerna i grannskapet blir den verkliga källan till hennes musikaliska identitet.

5.2.8 Musiklyssning

Musiklyssning utgör för många unga en central ingång till musikalisk habituering. I detta avsnitt möter vi Linnea, Johan och Leo, som alla beskriver hur intensivt, kreativt och handlingsinriktat lyssnande blev ett sätt att tillägna sig musik, ofta utanför traditionell undervisning. Genom digital tillgång till musik sker här en annan form av social reproduktion, där populärkulturella koder, hitlistor och plattformar som YouTube ersätter institutionella inlärningsvägar.

Linnea beskriver hur hon redan som barn var upptagen av musikaliskt skapande, som ett sjungande barn, långt innan hon kunde skriva. Låtsasskrivande, sånger och dikter blev uttryck för en inre musikalisk dialog, där lyssnande och eget skapande vävdes samman. Under tonåren prövade hon olika musikaliska identiteter genom genrer och artister: från rock och pop till singer-songwriter och indie.

LINNEA: Men gud jag vet inte, det är så mycket småspår... jag utforskar i låtskrivande, olika sätt att skriva låtar, tonaliteter [...] sångtekniker jag vill testa, genre jag vill försöka att inte imitera i min musik.

Hennes berättelse synliggör vidare hur det inom vissa delar av musikutbildningsfältet, som estetiska program och folkhögskolor kan finnas utrymme för experiment, risktaganden och ett mer sökande musikerskap. Detta kan förstås som en fördjupad relation till den resonerande självaxeln, en process där individen utvecklar sitt lyssnande, skapande och sin identitet i dialog med sina egna behov och impulser.

Leo beskriver sin musikaliska barndom som präglad av ensamhet och självständighet. Med frånvarande föräldrar och begränsat kulturellt kapital utvecklade han ett intensivt, gehörsbaserat lyssnande på CD-skivor, ett självinitierat skapande som blev grund för hans musikalitet.

LEO: Det var ju så här arbetarklassbarndom [...] jag hade mycket tid för mig själv att utforska [...] Jag lärde mig sjunga och texter bara med gehöret, bara lyssna och lyssna, loopa, repetera, pausa [...] utan lärare, utan någonting [...] Vi bara liksom hittade på egna saker [...] jag tycker i efterhand att det är ett jättebra system – med bara gehörsbaserad lyssning.

Avsaknaden av vuxenstyrd undervisning eller institutionell musikträning visar att hans väg började utanför det traditionella musikutbildningsfältet. Men han utvecklar i stället ett intensivt musiklyssnande som metod, en självinitierad musikalisk praktik präglad av nyfikenhet, experiment och kroppslig förankring. Leos beskrivning hur han lyssnade, loopade, pausade och transformerade det hörda till eget skapande visar på ett mycket aktivt och kreativt lyssnande som ledde till en musikalisk habituering genom musiklyssning. Denna autodidaktiska praktik blev en gehörsbaserad och kroppsligt förankrad metod för musikaliskt tillägnande. Musiklyssnandet var inte passivt, utan en aktiv process av upprepning, tolkning och transformation.

En brytpunkt sker i tonåren när Leo flyttade till USA, där han bildade hårdrocksband, spelade elgitarr och etablerade sig som musiker genom live-spelningar och studioinspelningar:

LEO: Det blev en identitet kan man säga, och då efter gymnasiet, så var det en massa band, jag gick inte till högskolan direkt. Utan jag gick på turné, spelade in plattor och var i studio, åkte runt i Kalifornien och i New York. Helt pank och sov på soffor, men jag skulle aldrig byta ut dom erfarenheterna. Precis i rätt ålder.

Den autodidaktiska kompetensen överförs till nya sammanhang: scenvana, studioinspelningar och turnélivet innebar en ny arena, där Leo omsatte sitt musikaliska kunnande i socialt och symboliskt kapital, men genom frilanslivets erfarenhetsbaserade legitimering snarare än formell utbildning. Det visar hur musikaliskt kapital kan ackumuleras genom deltagande, kreativitet och erkännande i frilanslivet – inte genom institutionella meriter.

När Leo senare påbörjar formella gitarrstudier inom klassisk tradition uppstår en tydlig kollision mellan två musikaliska världar:

LEO: Sen hade jag en klassisk gitarrlärare, men jag var mer intresserad av elgitarr, men han var klassisk gitarrlärare. Eh, så efter ett halvår, nu måste du skärpa dig och lära dig klassisk gitarr.

CAMILLA: Mm. Men det är ju så olika?

LEO: Ja, för jag hade ju bara lärt mig på gehör och med tabulatur. Han trodde att jag hela tiden hade läst noter, och första gitarrlektionen med klassisk gitarr fick jag Bach, första cellosviten. Jaha, kan du läsa det här? Läsa vadå? Han vart jättearg.

CAMILLA: Arg?

LEO: Ja, ja, han var jävligt sträng. Det var okey, det funkade.

LEO: Jag vet inte hur det är i Sverige, men allmänna colleges i USA har bara jazz och klassiskt, så all Contemporary music är privat. Jättedyra privatskolor. Så då ville jag ändå utbilda mig, va' lärare, något mer stabilt liv sådär. Så då var det den här klassiska gitarrgrejen. Jag var helt otroligt motiverad [...] Jag lade ner dom timmarna bara. Ja, jag blev så förälskad i klassisk musik under den processen ... Så det var den processen, men under tiden fick jag pröva på dirigering, tog extra dirigeringskurser som man inte behövde göra, så var det nån kompositör, jag brukade spela egna kompositioner, jag fick lov att alltid ha en (egen komposition).

Leos möte med den klassiska gitarrundervisningen utgör en tydlig konfrontation mellan två musikaliska världar. Hans tidigare självlärda och gehörsbaserade praktik, präglad av improvisation, tabulatur och låtskrivande, står i skarp kontrast till det klassiska musikfältets normativa krav på notläsning och teknik. Gitarrlärarens irritation över Leos bristande notläsningsförmåga illustrerar hur

institutionella förväntningar på musikaliskt kapital kolliderar med ett erfarenhetsbaserat och informellt musikalkaliskt kunnande (jfr. Bourdieu, 2007).

Här aktualiseras olika former av kapital. Leos förkroppsligade rockmusikaliska kapital erkänns ännu inte som symboliskt kapital inom det klassiska fältet. Trots denna diskrepans väljer han inte att avvisa det klassiska systemet. I stället uppvisar han en stark motivation att anpassa sig, investerar tid och utvecklar ett växande emotionellt och estetiskt engagemang för den klassiska musiken. Denna process kan tolkas som en symbolisk omstrukturering och utvidgning av hans musikaliska habitus, där det klassiska uttrycket successivt omvärderas – inte enbart som teknisk färdighet, utan som konstnärlig praktik med egenvärde.

Leos berättelse illustrerar en musikalisk habitus som kan förstås i termer av en omnivor identitet (Rimmer, 2012), där förmågan att navigera mellan och uppskatta olika konstnärliga stiluttryck, såsom rock, klassisk musik och filmmusik, bidrar till en utvidgning av hans symboliska kapital. Genom att integrera olika erfarenheter från skilda musikaliska fält formar Leo en hybrid musikalisk identitet som musikproducent, kompositör och session-musiker. Denna positionering möjliggör en strategisk närvaro i flera fält samtidigt, vilket framstår som en tillgång på en samtida arbetsmarknad där mångsidighet, kreativitet och anpassningsförmåga utgör centrala värden.

5.2.9 Sammanfattning

I detta delkapitel har studenternas berättelser om musikalisk habituering under skolåren analyserats, med särskilt fokus på hur olika institutioner och sociala sammanhang formar vägar in i musikutbildningsfältet. Resultatet visar att skolåren utgör en avgörande period för ackumulering av musikaliskt, kulturellt och symboliskt kapital – men att tillgången till dessa kapitalformer är ojämnt fördelad och starkt beroende av geografiska, sociala och kulturella faktorer. Föräldrars kulturella och sociala kapital är avgörande för att göra dessa prioriteringar för sina barn.

Kulturskolan framstår som en institution för musikaliskt lärande där tillgång, progression och lärarrelationer skapar möjligheter för långsiktigt engagemang. Samtidigt synliggörs strukturella skillnader i tillgång utifrån kommun, socioekonomisk bakgrund och kulturellt kapital i hemmet. Relationer till eldsjälslärare, fördjupningskurser och samverkan med det lokala musiklivet framstår som avgörande för att elever ska konsekreras in i åtråvärda miljöer och utveckla en förkroppsligad musikalisk habitus.

Musikklasser, särskilt i storstadsregioner, framstår som starka reproduktionsarenor där redan kapitalstarka barn ges möjlighet att ackumulera ytterligare erkännande i form av symboliskt och socialt kapital. Österskolans särställning pekas ut som en elitinstitution av studenterna, där fältets logik införlivas tidigt och där normer kring prestation, övning och hierarki internaliseras. Samtidigt visas hur dessa miljöer också kan skapa känslor av selektion och en kluven habitus hos elever vars dispositioner inte helt överensstämmer med skolans förväntningar.

Berättelser om kyrkor och privata musikskolor visar hur alternativa och ofta exklusiva utbildningsvägar, baserade på föräldrars nätverk och ekonomiska resurser, fungerar som parallella system för kapitalöverföring. Här knyts barnen tidigt till fältets professionella aktörer och normer. Dessa miljöer fungerar som kraftfulla mekanismer för symbolisk investering och tidig konsekriering in i musiklivet.

Samtidigt framkommer hur även informella miljöer – som studios, turnébussar eller musikskapande i hemmet – kan fungera som avgörande resonansrum där musikaliskt kapital formas i praktiken. Det professionella musiklivet, civilsamhällets musikorganisering och offentliga kulturella miljöer beskrivs som meningsbärande arenor för subjektivering och identitetsskapande. För vissa av studenterna ersatte dessa miljöer deltagande i formella skolor.

Med hjälp av Bourdieus begrepp synliggörs hur social reproduktion sker genom ackumulering och överföring av kapital inom olika fältkontexter, medan Rosas resonanst teori belyser hur musikalisk mening skapas i relationer präglade av ömsesidighet, engagemang och gensvar. Dessa relationer tolkas möjliggöra potential för transformation och utveckling av tolkningsramar.

I nästa avsnitt behandlas relationen till läraren. För de flesta, men i synnerhet de klassiska studenterna framträder huvudinstrumentläraren som en särskilt betydelsefull person för studenternas möjligheter att navigera i fältet. Det innebär att läraren spelar en nyckelroll i hur social reproduktion iscensätts i den institutionella musikundervisningen.

5.3 Läraren som möjliggörare och facilitator

I detta delkapitel analyseras studenternas relationer till sina lärare, hur läraren påverkar dem och vilken betydelse läraren tillskrivs i deras livshistorier. I de flesta fall syftar benämningen lärare på huvudinstrumentläraren, vilket betonar

det centrala i denna relation inom konstnärliga utbildningar. Materialet omfattar erfarenheter från ett flertal länder, däribland Sverige, Norge, Lettland, Tyskland, Spanien, Storbritannien, Österrike, Syrien och USA. Studenternas berättelser möjliggör en jämförande analys av undervisningstraditioner och synliggör skillnader i hur lärarrollen formas och förstås i olika musikaliska och kulturella kontexter.

5.3.1 Huvudinstrumentläraren

Huvudinstrumentläraren framträder i studenternas berättelser som en avgörande person, inte endast under högre musikutbildning, utan också genom hela deras musikaliska livsbana. För många utgör denna huvudinstrumentlärare en nyckelperson för möjligheten att nå högre musikutbildning. I flera fall etablerades kontakten mellan familjen och läraren redan under barndomen, där föräldrar och lärare ingick i omsorgsfulla, tillitsfulla relationer präglade av ett delat ansvar för barnets musikaliska utveckling. Relationen mellan lärare och familj vilar ofta på ett starkt tillitskapital.

Tidpunkten för när huvudinstrumentläraren kommer in i studentens liv varierar. För vissa, som Alma, sker det mycket tidigt, redan vid fyra års ålder, genom deltagande i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt på en musikhögskola, där sex unga flickor introducerades till stråkkrytmik av erkända pedagoger:

ALMA: Det är kul för jag tror att de flesta som var med i den gruppen håller fortfarande på med musik, fem av sex i alla fall.

Här visar sig betydelsen av tidiga och kvalitativa lärmiljöer, där tillgången till framstående pedagoger inte bara ger musikaliska kunskaper utan också tidigt tillträde till det musikaliska fältets centrala arenor, en form av symbolisk investering redan i barndomen. Andra studenter beskriver hur mötet med huvudinstrumentläraren sker senare, ofta i kulturskolan eller genom privatundervisning. Oavsett tidpunkt tycks denna relation ofta innebära ett avgörande skifte i musikalisk riktning, där osäkerhet ersätts av målmedvetenhet, tillit och progression.

Helena och flera andra studenter beskriver hur mötet med en särskild lärare i kulturskolan blev avgörande för att vägen till musikhögskolan skulle bli möjlig. Kulturskolan fungerar här som kontext för ackumulering av musikaliskt kapital, där läraren öppnar dörrar till nya musikaliska rum. Många av

studenterna började spela huvudinstrumentet i 9-årsåldern, ofta för lärare med stark lokal förankring och gott renommé inom utbildningsfältet. Dessa lärare bjuder in elever till konsertsammanhang i stadens eller kommunens musikliv, vilket innebär en tidig form av konsekriering i fältet.

Särskilt i mindre städer med stark musiktradition fungerar kulturskolan som en kulturinstitution, där elever får tillträde till det lokala musiklivet genom sina lärare. Läraren blir inte bara pedagog, utan även en symbolisk och praktisk länk till professionella nätverk, högre utbildning och etablerade musiktraditioner. En av dessa dörröppnare är Gustavs trumlärare.

GUSTAV: Min lärare är känd för att hans elever har gått vidare i alla möjliga genrer – klassiskt, rock, och även som musikproducenter.

Läraren fungerar här som en brygga mellan olika musikaliska sammanhang och uttryck vilket möjliggör utvecklingen av ett mångsidigt musikaliskt kapital som är användbart i flera utbildnings- och yrkeskontexter.

På liknande sätt som ett stödjande föräldraskap fungerar som en skyddsfaktor, fungerar den stödjande läraren som en främjande faktor för musikalisk progression. Det handlar inte bara om färdighetsträning och repertoarmässig undervisning, utan om en helhetsrelation där tillit, återkoppling och passion samspelar. Följande studentröster belyser detta:

GABRIEL: Det resultat han har fått fram av instrumentalister i Sverige är ju helt otroligt. Det är ju... säkert hälften av dem som man ser med proffsen, de har gått för honom... Han lade aldrig någon press på mig. Men det var så givande att man själv såg att det gav resultat.

HEDVIG: Han matchade min energi... han har en inställning att ingenting är omöjligt. Jag tror att han såg min intuitiva begåvning och uppmuntrade den. Jag minns vår första lektion – han drog fram en solokonsert och sa: 'Det här ska vi spela.'

Ett särskilt illustrativt exempel är Emil, som på egen hand tog beslutet att satsa på musiken under gymnasiet, trots att hans föräldrar inte var engagerade i musikfältet. Genom egna initiativ sökte han upp en av landets mest renommade lärare och tog privatlektioner:

EMIL: Han är en snäll gubbe, men också stenhård. Han ger sig inte förrän man klarat ett speltekniskt problem. Han tar 300 spänn för en timme, men ibland blir det tre timmar – han kan liksom inte hejda sig.

Emils berättelse illustrerar också hur relationen till läraren fokuserar en diagonal resonansaxel, där passion och uthållighet för hantverksskicklighet blir motor för musikalisk utveckling. Emil betonar dock att det inte enbart handlar om teknisk färdighet utan också om att bli sedd, bekräftad och buren av någon som verkligen tror på honom. Genom denna relation förkroppsligas musikaliskt kapital – det "nöts in i fingrarna" menar Emil – och ackumuleras som habitus. Genom envist tålmod från läraren menar Emil att han kände sig erkänd och bekräftad.

Lärarens engagemang får också sociala följdverkningar. Genom sitt kontaktnät möjliggör läraren tillgång till det professionella musikfältet och utgör därmed en viktig del av den symboliska och sociala konsekrieringen. Emil beskriver hur hans lärare är en centralgestalt för en hel generation av svenska instrumentalister, ett erkännande som också spilt över på honom genom elevrelationen:

EMIL: Jag kan säga att bland dem som är i min ålder och upp till 30–35, så är det väldigt stor andel av dem som har gått för honom nå'n gång. Han har jättestor del i en hel generation av instrumentalister i Sverige.

Att vara elev till en sådan lärare blir i sig ett symboliskt kapital, ett tecken på kvalitet och tillhörighet. Tillgång till dessa lärare sker ofta via regionala ungdomssymfoniorkestrar, där informell kunskap om de bästa lärarna cirkulerar. På så vis fungerar läraren både som kunskapsförmedlare och social dörröppnare till fältets centrala arenor.

I mötet med dessa engagerade och erkända pedagoger sker en förstärkning av studentens habitus, en tillgång till professionella nätverk, och en fördjupning av både musikalisk kunskap och identitet och fältets regler. Relationen vilar på tillit, kontinuitet och ett delat engagemang och fungerar därigenom som en form av tillitskapital som bär studenterna genom deras musikaliska livsbanor.

Samtidigt visar materialet att det endast finns ett fåtal lärare som uppnår denna symboliska tyngd och att dessa ofta är kollektivt erkända av studentgruppen som de mest betydelsefulla aktörerna i fältet. Att få tillgång till en sådan lärare är i sig en differentierande resurs – som både öppnar dörrar och reproducerar fältets hierarkier.

5.3.2 Co-parent

HEDVIG: Ja, jag fick väldigt mycket stöd, en riktigt riktigt bra lärare och yrkesmusiker, frilansande musiker. Och ja, vi sågs bara förra veckan. En väldigt viktig person i mitt liv. Ja, det är ju ett internskämt, att min lärare och hans fru är co-parents till mina föräldrar. Ja, så de har också varit här och besökt mig på lärosätet och ser att allt går bra.

Hedvigs berättelse illustrerar hur relationen till läraren i vissa fall utvecklas till något långt mer än en professionell kontakt. I detta fall har läraren fått en familjär och långsiktigt betydelsefull plats i studentens liv, något Hedvig uttrycker genom benämningen ”co-parent”. Denna term antyder inte en formell funktion, utan snarare en känslomässig och social närhet: läraren har blivit en vuxen förtrogen som kontinuerligt stöttar, följer och tror på studenten.

Benämningen co-parent signalerar även hur läraren kan bli bärare och förmedlare av det tillitskapital som studenten utvecklat i sin uppväxtmiljö. När läraren knyter an till denna grundläggande tillit och bygger vidare på den, skapas gynnsamma förutsättningar för en förtroendefull relation. Det personliga engagemanget från läraren, att hålla kontakt, följa studentens utveckling, närvara vid konserter eller träffas för informella samtal, blir en del av en professionell praktik som präglas av omsorg, närhet och kontinuitet.

Detta kan beskrivas som en horisontell resonansrelation, där parterna lyssnar öppet och respektfullt på varandra, och låter sig beröras känslomässigt. En sådan relation möjliggör transformation där både lärare och student förändras och utvecklas genom sitt mellanmänskliga samspel.

5.3.3 Lärarens konsekriering

Konsekriering är inte enbart en fråga om bekräftelse och tillhörighet – framför allt rymmer denna sociala interaktion dimensioner av makt. Att bli erkänd av en huvudinstrumentlärare innebär att träda in i ett spel där läraren har auktoritet att definiera vad som räknas som musikalisk kvalitet, utveckling och framtida potential. I studenternas berättelser framträder dock inte denna maktutövning som förtryckande eller distanserad, utan som positivt relationell och meningsskapande. Det som beskrivs som centralt i mötet med läraren är det gemensamma musikaliska tilltalet, det som förenar i passionen för musik och som skapar resonans snarare än hierarki.

Studenternas utsagor betonar inte lärarens prestige, tolkningsföreträdare eller kravställande, utan snarare närvaro, lyhördhet och förmåga att väcka

glädje och fokus i lärandeprocessen. Men det är just denna ömsesidighet av känslomässigt engagemang som är ett villkor för konsekriering, att båda parter investerar tid, tillit och känslomässig närvaro. Samtidigt synliggörs hur konsekriering är ett spel om positioner. Huvudinstrumentläraren, beskrivs av vissa studenter, inta en maktposition genom sin möjlighet att legitimera studenten inför nästa steg i fältet, genom uttalade rekommendationer, antagningar till mästarkurser, informella referenser och så småningom även anställning som till exempel vikarie.

Sonja, som växt upp i Baltikum, berättar att det där fortfarande finns en rysk undervisningstradition där eleverna förväntas bidra till lärarens renommé. Detta medför att de förtrycks och pressas hårt för att leva upp till mästarens krav. Den traditionen menar hon dock att hon inte erfar i Sverige på samma sätt, här möter hon i stället en huvudinstrumentlärare som hon menar ”tar in hela människan”. Den mentala träningen, till exempel, är central för Sonja särskilt i arbetet med att bearbeta spänningar och mentala hinder från tidigare år.

Liknande upplevelser återfinns i berättelser från de spanska studenterna. Manuela, som går sista året på diplomutbildningen i Sverige, uttrycker en vilja att återvända till den elitskola där hon själv utbildats, men med ambitionen att förändra den kultur som präglade hennes tidigare erfarenheter:

MANUELA: Jag vill tillbaka och förändra hela sättet att undervisa, med det jag lärt mig här.

Manuelas utsaga belyser hur internationell mobilitet inte bara innebär anpassning till ett nytt system, utan också ett kritiskt förhållningssätt, där studenten genom kontrast upplever vad som fungerar, och vad som inte bör reproduceras. Här framträder den svenska konservatorietraditionen som något annat än den spanska, i sin förmåga att förena lärarcentrerare och studentcentrerat lärande.

5.3.4 Sammanfattning

Detta delkapitel visar att relationen till huvudinstrumentläraren utgör en nyckelfaktor i studenternas musikaliska utveckling, identitetsskapande och positionering inom musikutbildningsfältet. Läraren fungerar både som pedagog, musikalisk förebild och dörröppnare, en bärare av fältets normer och möjliggörare av dess mobilitet.

I de mest betydelsefulla relationerna beskrivs läraren i termer av både professionell musiker och pedagog. Genom erkännande och tillgång till nätverk ackumuleras musikaliskt, symboliskt och socialt kapital. Dessa relationer präglas av ömsesidigt engagemang snarare än distans trots hierarki. I vissa fall utvecklas relationen till läraren till en djupt personlig och långsiktig förtroenderelation – där läraren blir mer än en pedagogisk auktoritet, en co-parent. Läraren kan fungera som en omsorgsfull engagerad vuxen som bär, förvaltar och vidareutvecklar det tillitskapital som formats i hemmiljön. I Rosas termer blir detta en horisontell resonansrelation, där tillit, ömsesidighet och känslomässig närvaro skapar förutsättningar för transformation och långsiktig orientering i det musikaliska livsprojektet.

Lärarens roll framträder som avgörande i studenternas positionering inom fältet. Genom erkännande, vägledning och tillgång till institutionella och informella nätverk bidrar läraren till processen av konsekriering – där studenter bjuds in till åtråvärda sammanhang som ger legitimitet och symboliskt värde. I spetsutbildningar kan detta ske genom både uttalade och underförstådda mekanismer som pekar ut vem som anses ha det som krävs för att lyckas. Läraren fungerar därmed inte bara som pedagog, utan som portvakt till fältets inre cirklar. Samtidigt kan frånvaron av bekräftelse eller brist på tillgång till stödjande lärarrelationer förstärka känslor av tvivel och osäkerhet, vilket ytterligare synliggör den makt som är inbäddad i konsekrieringsrelationen. Några studenters berättelser rymmer erfarenheter av en pressande och alienerande undervisningspraktik, särskilt från andra länder. Studenterna utvecklar dock ofta motstrategier, där de omformulerar sin relation till både musik, och på så vis återfinner mening i sitt eget skapande.

Sammantaget visar kapitlet att relationen till läraren utgör en avgörande faktor för hur denna studies studenter navigerar inom musikutbildningsfältet, både som resurs och som risk, både som bärare av struktur och som möjliggörare av transformation.

5.4 En vuxen habituskonstruktion börjar ta form

I detta delkapitel analyseras studenternas levda erfarenheter från tiden närmast före inträdet i högre musikutbildning. Det handlar om utbildningsmiljöer som gymnasieprogram med musikprofil, folkhögskolors musiklinjer,

pre-college-program, yrkeshögskoleutbildningar och projektbaserade lärandemiljöer i musiklivet. Studenternas berättelser visar hur de successivt lämnar barndomen vilket kan beskrivas som att en vuxen habituskonstruktion börjar ta form, där även anknytning till sociala grupperingar bland vänner kan tolkas utgöra förmak till högre musikutbildning.

Studenterna betonar hur dessa ungdomsår ofta präglas av både musikaliska utmaningar och avgörande erkännande från skolor, lärare och kamrater. Det är en period där identiteter förhandlas och musikaliskt kapital utvecklas i interaktion med utbildningsinstitutioner och sociala miljöer. I de följande avsnitten analyseras erfarenheter från olika typer av högskoleförberedande utbildningsmiljöer representerade i denna studie, vilka tillsammans utgör betydelsefulla fält för ackumulering av musikaliskt kapital och för utvecklingen av en professionell musikidentitet i vardande.

5.4.1 Riksrekryterande spetsutbildning i gymnasieskolan inom musik

Merparten av studenterna i denna studie har genomgått en riksrekryterande spetsutbildning med musikinriktning i gymnasieskolan (hädanefter kallad spetsutbildningen). Nio av landets dåvarande sexton spetsgymnasier finns representerade, varav fem har tillkommit efter att empirin samlades in. Det är endast de gymnasieskolor som var spetsutbildningar när empirin samlades in som har tolkats som spetsutbildningar i denna studie. Studenternas främsta skäl till att välja en spetsutbildning var tillgången till fördjupad undervisning i musik samt möjligheten att studera för lärare med hög status inom musikfältet. Framför allt studenter inom klassisk musik betonar att deras profil endast var möjlig att förverkliga vid dessa skolor. I detta avsnitt berättar Gabriel, Adam, Hedvig och Elmer om sina erfarenheter.

Gabriel, vars tidigare livshistoria skildrats med fokus på hemmets musikskapande, berättar här vidare om gymnasieåren. Han gick i kulturskolan från cirka nio års ålder och i musikklasser från tretton. Vid intervjutillfället är han masterstudent i musikproduktion:

GABRIEL: Sen sökte jag gymnasiet och under den tiden hade jag börjat ta elgitarrlektioner och spelade piano, det var då jag valde min bana, musiken, och valde bort idrotten, jag spelade mycket innebandy. Jag valde bort innebandyn i 9.an för att satsa allt på musiken och för att få gå på spetsgymnasiet [förf. ändring]. Det var planen då, kändes som ett första alternativ, och sen sökte jag och kom in där och då var det ju fullt kör. Då gick jag "all in" i musiken.

Gymnasievalet framstår för Gabriel som en avgörande brytpunkt, ett tydligt avståndstagande från tidigare intressen och en målmedveten satsning på musik. Hans berättelse visar hur valet av spetsutbildning blev ett strategiskt steg mot en musikeridentitet. Centralt i denna process var möjligheten att studera för en specifik lärare med hög status inom musiklivet. Att få tillgång till denne lärare upplevdes inte bara som undervisning utan som en form av erkännande – en symbolisk investering i framtiden:

GABRIEL: Då blev jag introducerad för min lärare Janne. Det resultat han har fått fram av instrumentalister i Sverige är ju verkligen helt otroligt. Det är ju, ser man till dem han har fått fram så är det säkert hälften, av dem som man ser bland proffsen, de stora...Det är ju värt en intervju bara med honom.

Gabriels tillgång till en av de mest erkända lärarna kan förstås som en konsekvrering in i fältet och ett första erkännande. Läraren fungerade som en dörröppnare till det professionella musikfältet som tilldelar symboliskt kapital genom sin egen position och renommé. Gabriels musikaliska inriktning spänner över rock, funk, jazz, fusion, electronica och pop. Han beskriver sin lärare som pedagogiskt metodisk och systematisk – en kontrast till lärare som ”bara slänger fram en låt”. Hans strategi var att absorbera så mycket som möjligt av denna ”kunskapsbank”, vilket innebar att han prioriterade övning framför andra skolämnen. Relationen mellan Gabriel och hans lärare kan förstås som homolog, i den mening att deras musikaliska orienteringar och värderingar överensstämde. Denna ömsesidiga igenkänning möjliggjorde en pedagogisk relation präglad av respekt, delaktighet och tillit. Gabriel beskriver hur han inte tvingades in i en förutbestämd form, utan snarare gavs utrymme att påverka både målformulering och studietakt. Under gymnasietiden utvecklade han inte bara sitt musikaliska, symboliska och kulturella kapital, utan även ett tillitskapital, som i förlängningen kunde omsättas i socialt kapital, exempelvis genom nätverk och erkännande inom musikfältet.

Gabriel berättar vidare hur han under gymnasiet prioriterade övning framför andra skolämnen, vilket markerar en habituering från elev till blivande musiker. Hans strategiska fokus låg på att utveckla sitt musikaliska hantverk och uttryck, med många timmars övning dagligen. En tolkning är att hans strategi var att ackumulera förkroppsligat kapital, med övertygelsen om att det inte räcker att ha ett examensbevis i handen eller förlita sig på skolans

renommé för att nå erkännande i musiklivet. Enligt Gabriel var det avgörande att bemästra sitt instrument och finna sin egen smakprofil.

GABRIEL: Gospel var ju det jag lyssnade på först, det är min grund, det är där jag kommer ifrån.

Han framhöll en balansgång mellan anpassning till yttre ideal och hans eget personliga musikaliska uttryck, där han reflekterade över sin musikaliska bakgrund och smak för att identifiera sin djupaste smakprofil, gospel, den genre som också utgjorde hans första musikaliska habituering i barndomen. Gabriels strategiska fokus handlar alltså om att förena en yttre professionalisering med ett inre musikaliskt ursprung. Efter gymnasiet studerade han vidare i USA som stipendiat, där han beskriver hur han genom informella jam och nätverk kom i kontakt med musikaliska sammanhang på internationell toppnivå. Särskilt meningsfullt blev möten med musiker inom den afroamerikanska genren, vilket återknöt till hans tidiga gospelpräglning, ett exempel på Rosas fjärde resonansaxel, där individens relation till sin kropp, sitt minne och sin historia aktualiseras i musikaliskt handlande.

Adam, som studerar klassisk sång med inriktning mot kammarmusik och samtida konstmusik, kommer från en stad i norra Sverige. För att kunna studera vidare inom musik flyttade han till ett spetsgymnasium.

ADAM: Det var fantastiskt faktiskt. Det var fantastiska 3 år... Jag tyckte det var så roligt. Vi var så få, men ändå ett brett spann, var vi kommer ifrån...och lärarna var fantastiska. Min lärare var från Estland. Hon passade mig som lärare väldigt bra.

CAMILLA: Berätta mer om det.

ADAM: Det var hon som fick mig att fatta hur kul det är med sång, att man faktiskt kunde satsa vidare på det. Sen är hon jätteduktig sångerska själv. Så klart... Det var konserter hela tiden, och projekt, man hade alltid musik runt omkring sig.

Adams berättelse är genomsyrad av entusiasm och uppskattning. Särskilt sångläraren tillskrivs betydelse för att han kom att se sången som en möjlig framtid. Denna relation gav honom tillgång till både förkroppsligat och institutionellt kulturellt och symboliskt kapital: sångteknik, tradition och fältets regler förmedlades.

När han började på spetsgymnasiet upplevde han en stark kontrast, nu fanns musik överallt, i undervisningen, i gemenskapen, i konserter och i genreöverskridande projekt. Han beskriver glädjen i att få träffa musikintresserade

vänner, uppskattade lärare och att kunna fokusera intensivt på sina musikstudier. Gymnasietiden framstår som avgörande för hans framtida val att fortsätta med högre musikstudier.

Samtidigt finns i Adams formuleringar, ”fantastiskt faktiskt”, en underström av tvekan eller återhållsamhet, vilket kan tolkas som ett uttryck för illusio – den investering i fältets logik som gör dess spel meningsfullt. Att tala väl om sin utbildning kan i denna bemärkelse ses som en strategi för att befästa sin plats i fältet, och övertyga sig själv om att investeringen är värd mödan. Att inte prata om någon tvekan, att dölja ambivalens, att upprätthålla sin illusio, kan tolkas som en central strategi för att ackumulera symboliskt kapital inom fältet.

Även Hedvig berättar om sin tid vid spetsgymnasiet. Hon beskriver hur hon också blev bekräftad och fick erkännande av lärare och kamrater:

HEDVIG: Jag tror jag märkte det ganska snabbt i några kammarmusikföreställningar på gymnasiet, det här går bra, och det går bra för mig. Och med det fick jag, blev väldigt starkt uppmuntrad från skolan, från skolans håll.

CAMILLA: De såg dig?

HEDVIG: Ja, jag fick väldigt mycket stöd, och en riktigt, riktigt bra lärare, yrkesmusiker, frilansande. Jag övade otroligt mycket i årskurs 1 på gymnasiet, och så tentade jag egentligen av alla gymnasieämnen. Jag har alltid haft väldigt lätt för mig i skolan. Så övade jag som bara den i årskurs 2 och 3. Och nu är jag här [på högskolan].

Hon beskriver en stark prestationsdrivkraft då hon examinerades i samtliga teoretiska kurser i förtid och därefter kunde ägna sig helhjärtat åt musiken. Hon beskriver hur lärarna uppmärksammade hennes potential, något som resulterade i att hon fick mycket stöd och en särskilt engagerad lärare. Men snart skiftar berättelsen till att också omfatta en problematisk social miljö:

HEDVIG: Även om spetsgymnasiet var otroligt, otroligt bra i musikundervisning så, men det är en sån himla, alltså sociala miljön, är jätteknepig. Det finns otroligt stora problem... Det är problem med mobbing, väldigt stor så här åstörningskultur, det var verkligen riktigt, riktigt jobbigt socialt... Jag hade stödet hemifrån, och jag blev satsad på av lärarna helt enkelt, så tack o lov lyckades jag hålla mig borta från den väldigt toxiska miljön.

Det Hedvig beskriver är en miljö där konkurrens och utestängning får utrymme. I Bourdieus termer kan detta förstås som uttryck för symboliskt våld, en subtil form av dominans som framstår som naturlig, men som utesluter och

underminerar dem som inte behärskar fältets regler eller har tillgång till rätt kapital. Hedvig beskriver att endast vissa elever blev ”satsades på”, vilket kan tolkas som en konsekreeringsprocess, där endast vissa lyfts fram som lovande. Skolan agerar auktoritet med makt att erkänna och särskilja de elever som anses ha framtid inom musikfältet. Skolan tillskrivs alltså inte bara rätten att upphöja, utan även den makt att kritisera (Bourdieu, 1984/1996) som möjliggör utsortering och exkludering.

Med hjälp av Rosas resonanst teori blir kontrasten mellan olika upplevelser tydlig. För vissa elever, såsom Adam, framstår gymnasiet som en plats för resonanta relationer – trygg, meningsfull och bekräftande. För andra, som Hedvig, rymmer samma institution både resonans och alienation. Den sociala miljön beskrivs som fientlig, kall och stum, vilket i Rosas (2014) termer innebär frånvaro av responsivitet, erkännande och ömsesidig kontakt. Skolan fungerar här som en ambivalent struktur: som en plats för konstnärlig utveckling, men också som en arena för social och konstnärlig exkludering.

Elmer, som i dag studerar musikproduktion med DJ/Hiphop- och producentprofil, gick under högstadiet i musikklass och spelade pop- och rockensemble parallellt med träblåsinstrument i kulturskolan. Han berättar hur gymnasiet inte mötte hans behov, och hur han därefter gick på fem olika folkhögskolor:

ELMER: Ja, men det var väldigt... att dom ville smalna av en till att antingen hålla på med jazz eller klassiskt. Jag var inne och nosade på musikproduktion, de hade nån kurs då men inte riktigt...

Hans musikaliska identitet, präglad av mångsidighet och gränsöverskridande intressen, stämde inte överens med gymnasiet genrenormer inom jazz. Han beskriver prestationsångest och en känsla av otillräcklighet som han först långt senare kunde bearbeta. Hans berättelse kan förstås i termer av en kluven habitus (Bourdieu, 2007), där Elmers kroppsligt förankrade handlingspositioner inte stämmer överens med förväntningar, normer och regler inom fältet. Detta skapar en känsla av friktion och otillräcklighet, där hans habitus inte hittade en homolog struktur att relatera till. Men i stället för att lämna fältet, sökte han alternativa vägar. Det kan tolkas som uttryck för en resistent strategi, där han till slut hittar en utbildning som bekräftar hans musikerskap utan att tvinga honom att välja en enskild genre.

Elmers berättelse utmanar föreställningen om en linjär och förutsägbar utbildningsväg. Den visar att det finns andra sätt att ackumulera musikaliskt

kapital, särskilt genom mer experimentella alternativa utbildningsformer och genom en bred kompetens inom musikproduktion. Samtidigt blir det tydligt hur det traditionella musikutbildningsfältet tenderar att premiera ett snävt definierat konstnärligt ideal, vilket kan utestänga dem vars habitus inte stämmer överens med dessa normer. Det är först på masterprogrammet i musikproduktion som han fullt ut kan utveckla sitt musikerskap som multiinstrumentalist utan att vara begränsad av givna genrestrukturer.

Studenternas berättelser visar hur spetsutbildningarna fungerar som arenor för erkännande, socialisering och differentiering inom musikutbildningsfältet. För Gabriel, Adam och Hedvig innebar skolgången tillgång till lärare, projekt och miljöer som bekräftade deras musikalitet. Här ackumulerades förkroppsligat, symboliskt och socialt kapital. Samtidigt pekar Hedvigs och Elmers erfarenheter på fältets exkluderande logiker. Hedvigs beskrivning av en ”toxisk” miljö och Elmers upplevelse av att inte passa in pekar på fältets kritikmakt – rätten att sortera, definiera och värdera. Således, för vissa studenter framstår gymnasiet som en plats för resonans, för andra som en alienerande plats.

I berättelserna framträder olika former av förkroppsligat kulturellt kapital, till exempel övningsdisciplin, musikalisk mångsidighet och genrekompetens, vilka relaterar till elevernas habitus. Samtidigt beskrivs hinder som sociala hierarkier, exkluderande miljöer och bristande erkännande, särskilt för dem som inte passar in i skolans normer. Elmers erfarenheter visar hur ett habitus i otakt med fältets logik kan leda till marginalisering men också till utveckling genom alternativa vägar.

Strategierna för att navigera inom musikutbildningsfältet varierar. Vissa, som Hedvig och Gabriel, anpassar sig skickligt till fältets regler och drar nytta av det symboliska kapital de tilldelas. Andra, som Elmer, utmanar fältets normer genom att söka sig till andra utbildningsformer och därigenom skapa resonanta sammanhang. Berättelserna visar hur unga musiker både reproducerar och omförhandlar fältets strukturer, beroende på tillgång till kapital, stöd och möjlighet till erkännande.

5.4.2 Folkhögskolor

Att hälften av de svenska studenterna i studien valt att studera på folkhögskola bekräftar denna utbildningsforms roll som förmak till högre musikutbildning. För många utgjorde folkhögskolan ett andrum från tidigare skolformers krav.

I vissa berättelser framträder folkhögskolan som en plats för återhämtning, reflektion och identitetsskapande, snarare än en strikt förberedande utbildning inför högskolan. I andra berättelser är det på folkhögskolan där de känner att de hittade rätt och verkligen kunde satsa på musik. Detta gäller särskilt studenter som under gymnasietiden inte haft tillgång till riksrekryterande spetsutbildningar. För dessa blev folkhögskolan det första sammanhang där de kunde ägna sig helhjärtat åt musik.

Att välja glädjen framför prestation

Charlotte beskriver hur hon tackade nej till en plats på musikhögskolan för att i stället gå ett extra år på folkhögskola:

CHARLOTTE: Ja, det var nära att jag slutade. När jag hade gått mina två år och sökt vidare till dels hit [högskolan], hade kommit in här, men hade också sökt folkhögskola och hade kommit in på folkhögskola. Nä, men jag behöver ett år till att bara få ha lite kul, och inte ha allting på allvar på en gång. Ehh. Så jag åkte dit och tackade nej till Musikhögskolan...Det var så mycket som släppte då. Dels spänningar i kroppen fysiskt som jag kunde känna bara hur det släppte, och sen fick jag jobba mycket på mentala spärrar.

Hennes berättelse illustrerar folkhögskolan som ett aktivt valt andrum. Genom att prioritera sin egen känsla framför yttre förväntningar understryker hon värdet av musikstudier utan prestationskrav. Det handlar om att återknyta till musiken på sina villkor – vilket i Rosas resonansteori kan förstås som återupprättandet av en genuin, icke-instrumentell resonant relation till musiken.

Att återfå själv tillit genom tillitsfull pedagogik

Milena berättar om att hon initialt inte kände till folkhögskolan som skolform, något hon kopplar till sin uppväxt i en invandrarfamilj utan svensk utbildningstradition:

MILENA: Det var väldigt skönt att bara – OKEJ – jag tar ett folkisår, det finns inga betyg, det finns inga nånting som jag måste redovisa på det sättet. Utan jag kan bara gå dit och bara ha roligt. Och jag hade jätteroligt, jag fick tillbaka så här, att jag tyckte det var roligt, jag tyckte det var intressant igen, började leta upp andra instrumentaler och jag började spela på, och där var det också väldigt många på mitt instrument. [Min lärare] hon var så öppen, välja vad du vill, även om det var något som var för svårt så sa hon: ”vi kan testa, eller du kan spela den här biten, eller den här

variationen”. Hon fick det alltid att funka och jag... wååååå. Liksom jag skämdes inte. ”Jag vet att det här är för svårt, men vi kan jobba på det. Du kan inte spela allt men du kan spela lite av det”. Det gjorde mig jätteglad. Och det var efter det hon frågade om jag hade tänkt söka musikhögskolan och jag ”Nåååååå, jag tar nog ett år till” men hon: ”Jag tror att du ska gå på musikhögskolan.” Och det var så skönt att höra liksom! Det var inte: ”Du måste gå på musikhögskolan” utan ”Jag tror att du kommer att passa i en musikhögskola”. Det var jätteskönt att höra. ”Jag tror du kommer klara av det”. Och då blev jag, ping!! Jag blev jättetaggad och började kolla på vilka stycken jag kunde köra. Och där var hon också väldigt fri, ”Du kan köra vad du vill. Bara se till att de håller den här nivån och att du har olika stilar”.

För Milena blev folkhögskolan en plats där självtillit, musikalisk nyfikenhet och initiativförmåga kunde återuppstå. Lärarens tillitsfulla och tillåtande hållning var avgörande för denna process. Med Rosas resonansbegrepp kan Milenas erfarenhet tolkas som ett exempel på fler-axlad resonans: förkroppsligad (övning och uttryck), horisontell (gemenskap med andra instrumentalisterna) och vertikal (meningsskapande kontakt med musiken i sig). Samtidigt är Milenas utveckling också ett exempel på hur tillitskapital samspekar med habitus – där socialt och emotionellt stöd från familj och lärare möjliggör tilliten till att utveckla nya strategier och nå erkännande inom musikfältets olika arenor. Denna ömsesidiga relation och process kan samtidigt tolkas som en konsekureringsprocess i den meningen att den ömsesidiga relationen också rymmer villkoren för att läraren kan styra studenten till att passa in på högre musikutbildning. Milena kan göra vad hon vill, men bara om hon bara höll nivån och kunde anamma de stiluttryck som krävs för att bli antagen.

En konsert som förändrade allt

Johan beskriver sig själv som ångestdrabbad, osynlig och marginaliserad före folkhögskolan. Under en välkomstspelning för nya ettor skedde något fundamentalt:

JOHAN: Det var nog då när jag gick på folkhögskola och mitt musikaliska självförtroende var i botten. Jag var en väldigt osynlig person på den tiden, som inte umgicks med så många, mycket ångest och så. Men då var det en spelning, det var vi som gick i tvåan, som välkomnade de nya ettorna, med en konsert. Låter kanske inte som världens största och häftigaste gig, men det blev en så'n här, det bara kopplade om otroligt många banor i huvudet, på en gång. Som sagt det var en spelning, jag har nästan minnesluckor från framträdandet men jag vet att jag spelade bakom ryggen och spelade med tänderna och folk stod upp och var som helt tokiga. Men de reagerade nog på att den där osynliga personen plötsligt stod där som en galning. Men jag fick så mycket kärlek, med respekt och så mycket feedback efteråt så det var verkligen,

det startade eller kanske räddade hela min musikaliska bana, där, den kvällen, den spelningen. Det var en låt vi körde, gjorde den verkligen ... med kärlek och hjärta. Ehheheh. Det är verkligen en sån här händelse som är en milstolpe.

Här skildras folkhögskolan som en social och existentiell frizon. Johans berättelse bär tydliga drag av att folkhögskolestudierna utgjorde en avgörande brytpunkt i livet, inte bara för hans musikaliska bana, utan också för hans självbild och sociala position. Den konsert Johan berättar om, en till synes enkel välkomstspelning för ettor, blev för honom en existentiell vändpunkt. Hans beskrivning vittnar om en stark resonansupplevelse i Rosas mening, där han genom musikens kroppsliga uttryck och publikens gensvar upplevde att något inom honom ”kopplades om” (Johan). Denna händelse kan förstås som ett exempel på en vertikal transformativ resonansupplevelse – en händelse där subjektet inte bara upplever kontakt och meningsfullhet, utan där hela förhållningssättet till världen omformas (jfr. Rosa, 2025). Johan beskriver hur det var som om andra människor plötsligt ”såg” honom: från en tidigare marginaliserad position upplevdes nu respekt, bekräftelse och känslan av att vara del av en gemenskap.

Enligt Rosa (2025) är Heavy Metal inte en musikalisk genre där musik är underhållning utan en konstnärlig gestaltning på temat liv och död. På likande sätt kan Johans konsert beskrivas som en ritualiserad kraftakt för att uttrycka, bearbeta och transformera smärtsamma livserfarenheter. Även om Johan inte specifikt nämner genre är hans beskrivning av att spela ”bakom ryggen”, ”med tänderna” och att publiken ”stod upp och var som helt tokiga” typisk för den expressiva, rituella och ofta karismatiska kommunikation som kännetecknar många livekonserter inom rock eller just bara metal. Det handlar om autenticitet, kraft och närvaro, vilket också är resonansens kännetecken, enligt Rosa.

Det är också värt att notera att Johans upplevelse inte bara handlar om hans egen prestation, utan om det relationella samspelet med publiken, ett ögonblick där subjekt och värld träder i kontakt i ett gemensamt nu. I detta ögonblick övergår Johan från att vara en passiv bärare av ångest och marginalisering till att bli en aktiv och uppmärksam musikalisk aktör. Johan beskriver inte endast personlig utveckling, utan en omförhandling av hans sociala identitet och position inom det musikaliska fältet. Genom den respons han får öppnas en ny framtidshorisont, och därmed också en ny förståelse av sig själv som musiker och människa.

Hampus studerar komposition idag. Han beskriver att han aldrig riktigt trivdes under gymnasiet, för att han var blyg och hittade inte rätt socialt då han menar att det fanns en norm att vara utåtriktad och att alla skulle känna alla för att leva upp till skolans ”brand”. Han berättar om folkhögskolan som en uppenbarelse i sitt liv.

HAMPUS: Det har betytt så mycket för mig både som musiker och utveckling och att jag hittar mig själv i musiken men det har också varit en plats för mig att utvecklas som person på, att första gången bo på en annan plats än hemma och att jag flyttar så långt bort från alla jag känner till och vara på en sådan plats där man verkligen får fokusera på det man håller på med och träffa människor som är likasinnade – för första gången. Även om jag gick på ett musikgymnasium, så trivs jag som sagt inte jättebra, men när jag kom till folkhögskolan så kände jag verkligen att här var det människor jag för första gången verkligen kunde identifiera mig med och det var som jag tyckte, kände, vi förstod varandra på ett sätt som jag inte har gjort med andra kompisar liksom för att musiken blev som ett eget språk i princip.

Att hitta en plats där musiken blir ett språk

Hampus beskriver folkhögskolan som en av livets avgörande vändpunkter, både för hans musikaliska utveckling och för hans personliga mognad. Trots att han gick ett musikgymnasium kände han sig aldrig riktigt hemma där. Skolans sociala klimat präglades av krav på synlighet, nätverk och utåtriktning, en kultur han upplevde som främmande:

HAMPUS: Jag trivdes inte jättebra ... för att det fanns en norm av att vara utåtriktad och att alla skulle känna alla för att leva upp till skolans ’brand’.

I kontrast till detta beskriver han folkhögskolan som ett rum där han för första gången kunde fokusera på sin musik utan sociala förväntningar och där han mötte likasinnade:

HAMPUS: Här var det människor jag för första gången verkligen kunde identifiera mig med [...] musiken blev som ett eget språk i princip.

Hampus berättelse belyser hur folkhögskolan kan fungera som en resonanshamn, en plats där individen ges möjlighet att återknyta till sina innersta erfarenheter, behov och uttryck. I stället för att anpassa sig till en yttre prestationskultur, kunde han här utveckla sitt musikerskap i dialog med sig själv och med andra som delade hans passion.

Hampus erfarenhet illustrerar också en transformativ förändring. Genom

att lämna en miljö där han upplevde sig som marginaliserad, och träda in i ett sammanhang där musiken blev ett gemensamt språk, kunde han omförhandla sin självbild. Det handlar om en social re-positionering där han inte bara blir en bättre musiker, utan också mer trygg i sig själv som subjekt. Resonansrelationen till musiken förstärks genom platsens egenskaper, naturen, tid, delaktighet, frihet, men också genom ett känslomässigt tilltal där han, som han uttrycker det, ”hittar sig själv i musiken”.

Berättelsen visar hur musikens meningsskapande funktion blir möjlig först när den får verka i ett tillåtande socialt och pedagogiskt rum. I denna miljö samspelar resonans, tillitskapital och frigörelse från normativ habitus, vilket gör det möjligt för Hampus att påbörja en annan musikalisk och existentiell bana. En avgörande komponent i denna process var relationen till kompositions läraren, som Hampus lyfter fram som den mest betydelsefulla läraren han haft. Hampus beskriver hur han inte bara förmedlade kunskap, utan fungerade som en inspirerande och närvarande kraft:

HAMPUS: Han är med hästlängder den bästa läraren jag haft i mitt liv [...] han har verkligen kunnat inspirera mig och pusha mig och öppna upp mig för vad man kan göra med musik [...] han har alltid varit ett väldigt bra stöd genom hela utbildningen – helt, helt, helt makalös lärare.

I Rosas termer kan detta förstås som ett exempel på pedagogisk resonans, ett lyhört, meningsskapande svar från en vuxenvärld som inte vill forma eleven efter ett färdigt ideal, utan möjliggöra elevens egen utveckling. Hampus betonar lärarens engagemang och förmåga att anpassa undervisningen efter olika behov:

HAMPUS: Att ha någon som faktiskt på riktigt är engagerad och brinner för sitt ämne [...] som är bra på att lära ut och lyssnar på sina elever och kan ge dem feedback på olika sätt – det är väldigt kul helt enkelt.”

Denna relation blir ett exempel på hur tillitskapital kan uppstå i mötet mellan elev och lärare. Lärarens tilltro till elevens potential skapar förutsättningar för att eleven själv ska kunna tro på sina möjligheter, ta initiativ och formulera ett eget musikerskap. I Hampus fall möjliggjorde denna relation ett konkret stöd för konstnärlig och personlig fördjupning – och blev därmed en nyckel till förankring inom utbildningsfältet.

Berättelser från Charlotte, Milena, Johan och Hampus visar hur folkhögskolan fungerar som mer än ett förberedande steg till högre utbildning.

Den blir ett rum för rekreation, i dubbel bemärkelse, som återhämtning och som nyskapande, där musik åter kan levas, kännas och betyda något. Rosas teori om resonans ger analytiska verktyg för att förstå detta. Folkhögskolan framstår som en resonanshamn, en plats där villkor som oförfogbarhet, tid, egenaktivitet, transformation och kroppslig närvaro möjliggör återknytning till musikens mening. Särskilt den fria bildningstraditionen, som inte styrs av mätbarhet och standardisering, framträder som central i detta sammanhang. Möjligheten att fokusera och själv styra innehållet skapar utrymme för studenterna att omformulera sina relationer till både musik och utbildning.

Samtidigt visar berättelserna hur betydelsefulla lärarrelationer är för dessa processer. Genom tillitsfullt bemötande, individuell respons och konstnärlig inspiration, som i Hampus beskrivning av sin kompositions lärare, kan läraren bli en resonansaktör som stärker elevens självtillit, nyfikenhet och handlingsutrymme. Det är i detta samspel mellan plats, pedagog och praktik som nya former av kapital kan ackumuleras och musikerskap omformuleras. Slutligen visar berättelserna hur deltagarnas habitus kan transformeras: från inåtvändhet till uttryck, från marginalisering till gemenskap, från tvekan till framtidstro. Folkhögskolan blir därmed en brytpunkt där en ny musikalisk självförståelse kan växa fram, i samspel med andra, med platsen och med musik.

5.4.3 Högskoleförberedande utbildningar på yrkeshögskola/pre-college

Yrkeshögskolor, och så kallade pre-college-utbildningar kan, liksom folkhögskolor, förstås som olika förmak, där studenter möter musikutbildningsfältets regler och några av dess invigda aktörer. De villkor, maktlogiker och normer som råder i detta rum framträder som annorlunda jämfört med studier på folkhögskola, vilket jag kommer att visa med exempel nedan. I detta avsnitt visas hur dessa utbildningar bär tydligare spår av ett institutionellt fält med högre grad av selektion, krav och konkurrens. Till skillnad från folkhögskolan präglas dessa miljöer i högre grad av selektion, konkurrens och institutionaliserade normer för musikalisk excellens. Fältets doxa – dess tysta regler för vad som räknas som legitimt musikaliskt kunnande – framträder här med större tydlighet.

Två av de utbildningar som studenterna beskriver ligger i direkt anslutning till, och som en fortsättning på, gymnasiestudierna på samma skola, vilket förstärker intrycket av en linjär och högskoleförberedande bana. Medan ett 60-tal folkhögskolor erbjuder musiklinjer, finns endast ett fåtal pre-collegeprogram med högskoleförberedande profil. Det gör att konkurrensen

hårdnar med endast ett fåtal platser. Ambitionsnivån beskrivs av studenterna som formulerad av yttre strukturers måttstock och det gäller för studenten att kunna möta den nivån, anta det kollektiva spelets regler och tro sig om att kunna delta. I detta avsnitt berättar Alice, Charlotte, Linus och Emil om sina erfarenheter. Alice beskriver hur deltagandet i tävlingar framstod som en självklar del av kulturen:

ALICE: Det fanns också liksom ett ganska stort gäng som var jättebra och som tävlade i alla de här... stora tävlingarna för unga musiker. Den kulturen fanns. Man gör det på allvar... Just den där piskan var ännu värre sen när man blev bra, för då fanns det höga förväntningar. Det räcker inte att det är roligt... Det är en elitutbildning.

Här synliggörs hur studenternas musikaliska identitet formas i relation till ett yttre prestationssystem. När man väl uppnått en viss nivå, menar Alice, ökar trycket snarare än minskar. Prestationskraven kommer inte enbart utifrån, utan internaliseras som en del av en självdisciplinerande process, ett tydligt uttryck för fältets normaliserande logik.

Charlotte beskriver en liknande erfarenhet, där hon för första gången mötte klassisk tekniktävlings på allvar. Det hon upplevde som särskilt utmanande var mötet med läraren:

CHARLOTTE: Det var tufft... Det var dels en generell jargong på skolan, och sen hade jag en lärare, det var hans sätt eller inget. Det var tufft.

Hennes formulering antyder en auktoritär undervisningsstil och en institutionaliserad jargong, där utrymmet för elevens egna uttryck var begränsat. Det pedagogiska mötet blir därmed ett uttryck för hur makt och auktoritet kan ta sig uttryck inom utbildningsmiljöer där fältets doxa är stark.

Utifrån Rosas resonanstheori kan dessa erfarenheter också förstås som exempel på en undervisningskultur som riskerar att leda till alienation. När utbildningsmiljön präglas av hård konkurrens, auktoritära förhållningssätt och ett starkt fokus på yttre prestationer upplever studenterna att världen inte längre svarar på deras engagemang. I Rosas termer framträder här en känsla av kyla, fientlighet och stumhet, där musikens relationella potential förloras och ersätts av krav som internaliseras i form av självdisciplin och prestationspress. Resonansrelationen tolkas som bruten, och i dess ställe framträder en upplevelse av att musiken reduceras till ett instrumentellt krav. Dessa berättelser illustrerar därför inte bara fältets normaliserande logik i bourdieusk mening,

utan också de existentiella kostnaderna av en pedagogik som riskerar att alienera snarare än att skapa meningsfulla relationer till musiken.

För Linus däremot blir den ökade tydligheten i vad som förväntas av en musiker snarare motiverande:

LINUS: Det här är väldigt spännande och man börjar förstå världen, vad det innebär att vara musiker. Då blir det också motiverande att vara där... När nästa steg bekräftar det steg man tagit innan så vill man fortsätta.

Han uttrycker en upplevelse av progression och erkännande inom fältet, där varje steg bekräftar det föregående, något som stärker känslan av att vara på rätt väg. Linus erfarenhet visar att anpassning till fältets logik inte behöver upplevas som förtryckande, utan också kan innebära inspiration, orientering och riktning.

Emils berättelse skapar en kontrast mot Linus. Han beskriver ett tillstånd av ambivalens som han ser hos kompisar och kan känna själv också, där man ”måste passa in och klara ambitionsnivån” – annars riskerar man att falla utanför:

EMIL: Det gäller att passa in och klara den ambitionsnivån... Det är ganska bra för många, men det blir också att make it or break it... Jag vet folk som har börjat plugga där och sen slutat och sen kommer tillbaka, och sen slutat, och sen...förstår du vad jag menar? Det kan bli en ganska problematisk relation man får till musiken också. Många tycker om det dom gör, och de kommer dit och blir avskräckta, för det blir för mycket, men sen så när de slutar så saknar de det, så kommer de tillbaka och så blir det samma sak igen,

I citaten ovan pekar Alice, Charlotte, Linus och Emil på att de erfor ett större allvar på yrkeshögskolan än tidigare gymnasiestudier när det gällde förväntningar på att verkligen satsa allt på musik. För vissa är det, som Linus beskriver, inspirerande att börja förstå den klassiska musikens villkor, dess maktlogiker och normer så som de framstår på dessa elitutbildningar. Alice pekar på att elitkulturen manas på med studenters förväntade deltagande i tävlingar för ett erhålla solistpriser. För andra, som Emil, skapar logiken snarare en ambivalens, där passionen för musiken krockar med fältets krav på anpassning, vilket kan leda till en konfliktfylld relation till det musikaliska.

I kontrast till folkhögskolans öppnare och mer individanpassade ramverk, träder dessa pre-collegeutbildningar fram som tydliga bärare av fältets

doxa, det vill säga de förgivettagna regler som styr vad som räknas som legitima former av musikaliskt kunnande, hur detta bör utvecklas och bedömas. De beskriver de yttre villkoren som piskor, ett tvång att anpassa sig till fältets logiker, men talar också om inre tryck i form av stress och prestationsångest.

Särskilt tydligt uttrycks denna ambivalens i Emils berättelse, där han skildrar en rytm av närmande och undandragande: att bli avskräckt men ändå längta tillbaka. Detta kan förstås som en uttrycksform för en kluven habitus, där viljan att forma ett musikaliskt jag kolliderar med fältets normativa förväntningar. Musikens mening blir inte självklar, utan villkoras av om studenten lyckas uppfylla spelets regler. För vissa är detta motiverande; för andra innebär det en förlust av resonans, där kontakten med musiken riskerar att gå förlorad.

5.4.4 Regionala och statliga utbildningsaktörer

Flera av de klassiskt inriktade studenterna berättar om betydelsefulla erfarenheter från ungdomssymfoniorkestrar, regionala initiativ samt statliga blåsorkestrar inom Försvarsmakten. Dessa arenor framträder som centrala fält för socialisering, kapitalackumulation och musikaliskt identitetsskapande. Genom deltagande i dessa verksamheter introduceras studenterna till fältets normer, men också till dess gemenskaper och värdestrukturer. Emil beskriver sin första orkestererfarenhet som omvälvande:

EMIL: Jag minns första gången jag spelade med symfoniorkester, så körde vi nåt så här klysch-stycke, Dvorak 9: a. Vi repade andra satsen, du vet, med brassintrot, och jävlar, det där är helt fantastiskt! Och då sitter jag precis framför brassen, och shit det här låter ju fantastiskt.

Citatet visar hur Emils första orkestererfarenhet blir en emotionellt genomgripande upplevelse, en brytpunkt i hans liv. Trots att han tidigare planerat att bli kärnfysiker, ledde denna musikaliska erfarenhet till att han omorienterade sin livsbana mot en högre musikutbildning. Den symfoniska klangen fungerar inte bara som estetik utan som existentiell erfarenhet. Det är inte bara en musikupplevelse, utan en transformation av självförståelse och framtidsinriktning. I Rosas termer är detta ett tydligt exempel på vertikal resonans: världen tilltalar Emil genom musikens klang och förändrar hans livsriktning. Trots tidigare planer på att bli kärnfysiker, väljer han en ny bana mot musikutbildning, en djupgående transformation av självförståelsen, en existentiell vändpunkt.

Milena beskriver däremot sitt första möte med en ungdomssymfoniorkester som en chockartad erfarenhet:

MILENA: Det är så många som känner varandra, de har spelat sen de var små, tillsammans, och typ de har redan en gemenskap som jag saknar, jag har varit själv hela tiden... Så det känner jag ibland när vissa säger att: Båda mina föräldrar, är musiker och jag tog lektioner för den här personen och den här personen var min pappas kompis, och typ. Och sen gick jag till ungdomssymfoniorkestern och spelade där, eller jag spelade med blåslandsslaget. Jag hade inget av det, för jag visste inte att de fanns, och det visste inte mina föräldrar heller.

Hennes berättelse tydliggör hur dessa orkestrar fungerar som semi-exklusiva fält där deltagande ofta förutsätter ett ackumulerat och ärvt kulturellt kapital, både i form av kunskap om repertoar och av sociala nätverk. Milenas känsla av att stå utanför visar på en kluven habitus där hennes erfarenheter inte stämmer överens med fältets doxa. Fältet bär här på dolda dominansstrategier som premierar dem med musikaliskt försprång och rätt släkt- eller lärarsamband. Trots detta lyckas hon senare bli erkänd och inkluderad, vilket kan tolkas som en aktiv kapitalomvandling: hennes initialt begränsade tillgång till socialt och kulturellt kapital växlas över tid till ett erkännande inom fältet. Hennes framtidsdröm att spela i en operaorkester visar hur hon ändå lyckas skapa en subjektiv resonansrelation till musiken.

Magnus betonar hur de regionala och nationella sammanhangen fungerade som avgörande lärmiljöer:

MAGNUS: Det viktigaste ändå är det som man har gjort utanför kulturskolan, landslaget i blåsmusik, Polstjärnekursen, Blekinge Brass Academy, det här som man går extra. Det är verkligen där som man hittar den högre nivån som är standard här [...] Att komma ut i den större musikervärlden, med internationellt erkända lärare som professorer på universitet... är viktigt. ... då får man del av professionen.

Magnus uttalande synliggör hur de regionala och nationella orkestersammanhangen fungerar som förkonsekrerande miljöer alltså förmak som erbjuder musikerstudenter tillgång till fältets professionella praktiker och resurser. Genom att spela med internationellt erkända lärare och träda in i dessa elitsammanhang får han alltså en försmak av det professionella musikfältet, vilket sammantaget kan förstås som en symbolisk investering. Att möta internationellt erkända lärare och musiker innebär att närma sig fältets logik – och börja tala dess musikaliska språk.

Charlottes berättelse, som vi redan tagit del av, visar på musiken som socialt bindemedel i generationsöverskridande sammanhang, där en blandning av amatörer, musiklärare och professionella skapar en inkluderande lärmiljö. Det är inte bara ett rum för musikalisk utveckling utan också för emotionell och social resonans, musikens gränslöshet uttrycks både kroppsligt och kollektivt.

CHARLOTTE: Alltså, första gången jag gick högvakt i Stockholm, när man går från Armémuseet efter Strandvägen, kommer till Kungsträdgården, viker av, går över Norrebro och sen uppför Slottsbacken och in på Borggården och det bara mellan väggarna dånar av slagverket, och man kommer in, och man ska bara maxa marscher. Det är nog något av det starkaste minnet ändå. Att gå efter Stockholms gator, och trafiken har stoppats för att det är vi som går där, det är ingenting som är sig likt som det.

Här beskriver Charlotte en närmast sublim erfarenhet av musikens kroppslighet och offentlighet. I Rosas termer kan detta förstås som en vertikal resonansupplevelse, där världen, genom musiken, staden och gemenskapen svarar på ett sätt som ger djup mening. Senare i livet, när hon möter utmaningar inom högre musikutbildning, är det dessa tidiga erfarenheter hon återvänder till för att bevara sin motivation. Det emotionella kapital som ackumulerats genom resonans fungerar därmed som en motståndsräddning mot fältets potentiella symboliska våld.

Studenternas berättelser visar sammantaget hur regionala och statliga orkestrar fungerar som sociala fält där både kulturellt och symboliskt kapital ackumuleras. Dessa miljöer rymmer både exkluderande mekanismer, som bygger på överfört kapital och transformativa potentialer, där nya identiteter och framtidsdrömmar kan ta form genom musikens resonanta kraft. I linje med Bourdieu fungerar dessa arenor som inkörsportar till det professionella fältet, medan Rosas teorier hjälper oss förstå varför vissa musikupplevelser blir så betydelsefulla att de kan överbrygga fältets normerande ideal.

5.4.5 Vänskapsrelationer och informella musikmiljöer som förmak

I flera av studenternas berättelser framträder vänskapsrelationer och musikaliska lärandemiljöer, exempelvis band, studios och hemmaproduktion, som avgörande för deras musikaliska habituering, drivkrafter, identitetsskapande och fortsatta väg inom musikutbildning. Teos tidigare berättelse om hur han under ett år efter gymnasiet bildade ett band och arbetade intensivt i en studio med att skriva ett album med sina vänner är ett exempel på hur musikaliskt

och kulturellt kapital ackumuleras bland jämlikar, ett förkroppsligande av en musikalisk habitus, där praktiken föregår den formella utbildningen.

Liknande mönster syns i Alexanders berättelse om samspelet med trummisen Wilmer: ”han är en av mina absolut bästa vänner ... när vi spelar tillsammans, kommer vi till den där ordlösa telepatiska kommunikationen”. I denna relation finner Alexander både motivation och erkännande: ”Han ser att jag har kapacitet, och driven att bli proffs...och det har betytt mycket för min förmåga att tro på det själv”. Vänskapsrelationen kan tolkas fungera som en katalysator för tillitskapital. I Rosas termer kan detta förstås som horisontell resonans, en ömsesidig relation präglad av lyhörddhet och emotionell kontakt, som bidrar till meningsskapande, självförtroende och transformation.

Kristian studerar musikproduktion med elektronisk housemusik som profil. Hans berättelse rör sig i en mer lekfull, experimentell riktning.

KRISTIAN: Jag satt hemma vid datorn och en kompis hjälpte mig fixa ett musikprogram. Jag satt hemma hos honom några dagar i sträck... Och sen dess var jag fast... Det var bara att börja klicka och följa Youtube-tutorials. Så kom jag över den första tröskeln. Då hade man ju som, haha, en stor idol – Avicii... Och Martin Garrix, och då har jag hört att det är exakt så som dom har gjort... så härmar man bara det. Det är ett väldigt bra sätt att starta på för då får man det att börja låta direkt. Då är det kul, det är roligt... .. vi spelade in, egna raplåtar liksom, som var väldigt oseriösa, men det var jätteroligt för oss att hålla på... det var väldigt fritt, för det fanns ingen plan på att det skulle bli stort eller låta bra. Det var för att vi skulle spela upp det för varandra. Man kunde göra de mest obehagliga ljuden, massa så här, det är ju bara, eh... Det var helt fritt skapande.

Kristian berättar om hur denna digitala, teknikintensiva praktik blev kroppsligt meningsfull: ”det finns regler att dra i”, säger han och beskriver hur musikskapandet kopplas till hans intresse för att DJ:a, arrangera raves och arbeta med ljud och ljus. På så vis integreras det kroppsliga, sociala och tekniska i en förkroppsligad musikalisk praktik, som blir en del av hans identitet och strategi som aspirerande musiker.

Gemensamt för dessa berättelser är att vänskapsrelationer och informella musikaliska sammanhang fungerar som förmak till högre musikutbildning, de skapar dispositioner, mening, och tillit, men också ett förhandlat erkännande innan den formella institutionella valideringen sker. Dessa miljöer präglas av en egen fältlogik, där kreativitet, gemenskap och lust värderas högt. Samtidigt utvecklas kapitalformer, tekniska, kulturella, symboliska, som studenterna bär

med sig in i det högre utbildningsfältet. Dessa dispositioner formas alltså utanför formella utbildningsinstitutioner, men visar sig värdefulla för att kunna ta sig vidare inom musikutbildningsfältet.

5.4.6 Sammanfattning

I detta kapitel har ungdomsåren analyserats som en strategiskt viktig fas för studenternas framtida musikaliska utveckling. De olika utbildningsmiljöerna, eller förmaken, som beskrivs i livshistorierna har tolkats utifrån sina specifika logiker, funktioner och sociala villkor. Genom livshistorierna skildras hur utbildningsmiljöer, sociala relationer och musikaliska erfarenheter samverkar i formandet av vägen mot högre musikutbildning. Med hjälp av Bourdieus begreppsapparat och Rosas resonanst teori synliggörs hur både sociala villkor och existentiella dimensioner påverkar studenternas vägval och drivkrafter.

En central drivkraft som återkommer i berättelserna är känslan av att musik är den aspekt av tillvaron som verkligen erbjuder existentiell mening. Denna mekanism tar sig uttryck både som en strävan och målmedvetenhet att bli framgångsrik och som en erfarenhet av resonans där musikskapande motiveras med ett intrinsiskt värde, som meningsfullt i sig, viktigt oavsett framgångar. Studenternas val motiveras således inte främst av kalkylerad framtidsplanering, utan av en upplevelse av musik som ett rum för autenticitet, uttryck och transformation.

I flera exempel fungerar förmaksutbildningar såsom spetsutbildningar, yrkeshögskolor och folkhögskolor som arenor för kapitalackumulation, både i form av förkroppsligat musikaliskt kapital (färdighet, uttryck, lyssnandets sensibilitet), kulturellt kapital (tillträde till finkulturens rum och andra dominerande miljöer) och symboliskt kapital (erkännande, antagningar, konsekreeringar). Flera studenter beskriver dock tuff konkurrens, selektion, yttre piskor och krav vilket skapar ett spänningsfält mellan möjligheter och hinder. Faktorer som genreprefereenser, övningsdisciplin, relationer till lärare, stresstålighet, samt en ofta snäv orkestermusikerroll som normativ målbild och att vara lika-sinnad är exempel på villkor som skapar dessa spänningsfält. En framgångsrik utbildningsväg kräver gynnsamma dispositioner och väl utvecklade strategier förvärvade i habitus som erbjuder homologi, samt en hemtamhet med musikens olika sociala koder och ideal. En destruktiv habituering bygger osäkerhet och införlivandet av en självbild av att vara otillräcklig och bristfällig (jfr Flisbäck, 2006). För dem som mött villkor av de senare har framgångsfaktorn

varit att de inte har gett upp, utan sökt en alternativ väg och en annan lärare. Här verkar en folkhögskolas musikutbildning spela en viktig roll.

En annan viktig aspekt är att informella lärmiljöer och vänskapsrelationer, där det förekommer kamratlärande och kollektivt skapande i exempelvis band, studios eller digitala plattformar, kan vara avgörande för lärande, motivation, identitet och färdigheter. Dessa miljöer fungerar också som förmak till högre musikutbildning, men med en logik där både känslan av erkännande och utvecklingen av musikaliskt handlingsutrymme stärks utan lärare och institutioner. Denna utbildningsväg är möjlig inom populärmusik som finns tillgänglig digitalt och som inte i så hög grad bärs upp av etablerade institutioner, men fungerar inte inom klassisk musik, där läraren fortfarande är en nyckelperson.

Som visats i föregående delkapitel är stödet från föräldrar ett avgörande socialt villkor för att ta sig till dessa olika förmak, där inte minst tid för att finnas till hands både praktiskt och mentalt skapar villkor för att satsa på musiken. Det tillitskapital som överförts i barndomen framstår som ett skydd och en kraft för att möta utmaningar och hinder. Läraren träder successivt in och tar över tillitskapital, det växlas över från familjesfären till läraren. Denna kapitalöverföring kan förklara varför relationen till instrumentalläraren framställs som så viktig, överföring av intimt tillitskapital från föräldrar adderas till professionellt musikaliskt kapital hos instrumentalläraren.

Utbildningsstrukturer för dessa relationer finns i ovan nämnda förmak men med olika logiker. För dem som har tillgång till dessa resurser i sitt närområde, framstår de som självklara strukturer att gå vidare till. Antagningsprov som skulle kunna vara ett hinder nämns överhuvudtaget inte i någon livshistoria. För de som bor utanför storstadsregioner framträder en geografisk exkludering från gymnasial spetsutbildning i musik. Medan dessa skolor upplevs som självklara, och därför misskända, resurser för storstadsbor, förblir de otillgängliga för dem i mindre orter, trots riksrekryterings intentioner. Eftergymnasiala studier på folkhögskola fungerar som kompenserande utbildning för dem som inte haft tillgång till gymnasiestudier i sitt närområde och som söker en miljö i homologi med sin habitus.

Ekonomiska villkor för att satsa på musiken framträder i livshistorierna som sociala villkor som ofta förblir osynliggjorda eller misskända. Att välja högskoleförberedande utbildningar under gymnasiet eller att gå vidare till folkhögskola innebär i praktiken ekonomiska prioriteringar från både föräldrars och samhällets sida, i form av instrumentinköp, deltagaravgifter, resor,

studiotid och projektkostnader. Men dessa satsningar omnämns inte i livshistorier, vilket indikerar att de är misskända, förgivettagna.

Studier på folkhögskola före 20 års ålder kräver att studenter klarar sig utan studiestöd, vilket i praktiken exkluderar dem utan ekonomiskt stöd hemifrån. För de som påbörjar sina folkhögskolestudier efter 20 års ålder innebär det i regel att de tar studielån under flera års tid, utan garanti för ekonomisk avkastning. Trots detta problematiseras dessa investeringar sällan i studenternas berättelser, till exempel de kostnader som tillkommer bland de studenter som flyttar för att kunna studera musik. Att ta studielån eller att leva utan ekonomisk säkerhet framställs som något självklart – en icke-fråga. Det tyder på att en underförstådd logik råder inom musikutbildningsfältet, där det symboliska kapitalet (erkännande, anseende, konsekvrering) tillskrivs ett egenvärde. Huruvida studenterna kommer kunna omvandla sitt kapital till ekonomiskt kapital är också en icke-fråga, vilket Bourdieu också menar är just det som gör det symboliska kapitalet symboliskt. Konstnärernas acceptans och stolthet, att konsten inte kan köpas för pengar är vad Bourdieu benämner *konstens omvända ekonomi* (Bourdieu, 1992). Det finns dock undantag med till exempel Erik som ser stora möjligheter att i dataspelsvärlden hitta en karriär som kompositör eller Gabriel som strategiskt satsar på den asiatiska marknaden.

Denna logik kan även tolkas med hjälp av Rosas resonanst teori, studenternas val uttrycker en strävan efter resonans – ett meningsfullt förhållande till musiken och världen, som i sig legitimerar de ekonomiska uppoffringarna. Att hitta andra värden än ekonomisk nytta framstår som avgörande för att motivera fortsatt utbildning inom musikfältet. Denna strategi är inte nödvändigtvis fullt medveten, vilket också bidrar till att de ekonomiska villkoren förblir delvis outtalade.

Sammantaget visar avsnittet att vägen till högre musikutbildning inte är linjär eller enhetlig, utan kantas av både privilegier och motstånd, etablerade banor och kreativa genvägar. Ungdomars strategier – såsom att skapa band, lära sig musikproduktion på egen hand, söka sig till spetsgymnasier, yrkeshögskolor eller folkhögskolor, visar hur de navigerar i ett fält där olika former av kapital och habitus både öppnar och begränsar möjligheter. Resonans uppstår i det meningsfulla samspelet mellan individ, musik och omgivning, och det är i denna dynamik som drivkrafterna till fortsatt utbildning bottnar.

I nästa avsnitt fördjupas analysen genom att rikta blicken mot studenternas erfarenheter inom högre musikutbildning. Vad händer när studenten

träder in i den akademiska kontexten? Hur påverkas deras drivkrafter, självbilder och relationer till musik under utbildningens gång? Med fokus på Rosas resonanst teori undersöks hur studenterna upplever musikutbildningen som meningsskapande, samt hur de ser på framtiden och avgörande brytpunkter.

5.5 Resonanta relationer under vuxenblivandet

I detta delkapitel analyseras studenternas relation till musik i deras nuvarande livssituation, då de befinner sig i högre musikutbildning och samtidigt står på tröskeln till ett arbetsliv inom musikfältet. Analysen fokuserar på studenternas drivkrafter, deras sätt att skapa mening i och genom musiken, samt hur de förhåller sig till framtiden i ett osäkert och konkurrenspräglad professionellt landskap. För att belysa dessa frågor används Rosas begrepp om resonans, acceleration, alienation och momentet oförfogbarhet. Dessa begrepp möjliggör en analys av hur studenternas musikaliska engagemang formas i skärningspunkten mellan relationellt meningsskapande och yttre strukturella krav. Rosas resonansaxlar – vertikala, horisontella och diagonala – används för att förstå hur musik kan fungera som en relationell och existentiell resurs i deras liv. Samtidigt synliggörs hur samtidens krav på effektivitet, kommodifiering och ständig utveckling kan ge upphov till erfarenheter av alienation, ett tillstånd där relationen till musik, till andra och till sig själv riskerar att gå förlorad.

Studenternas berättelser visar en ständig balansgång mellan motivation och press. Deras *illusio*, (Bourdieu, 2000) den kollektiva övertygelsen om att det är värt att satsa på musiken, konfronteras med ett yrkesfält där framtidsutsikterna är osäkra, konkurrensen hög och resurserna begränsade. I mötet med dessa villkor utvecklar studenterna olika strategier: vissa omformulerar sina mål, andra återvänder till det musikaliska ursprungets glädje och mening, ytterligare andra söker alternativa vägar att leva med och i musiken.

Analysen rör sig därmed från individens erfarenhet till den samhälleliga kontexten. Rosa beskriver det senmoderna samhället som präglad av strukturell tidsbrist och en accelererande livslogik (Rosa, 2014). I studenternas berättelser, exempelvis Annas och Carolines, blir detta tydligt genom skildringar av psykisk ohälsa, utmattnings och en känsla av förlorad kontakt med kropp och själ.

5.5.1 Acceleration och alienation

Rosa (2014) beskriver det senmoderna samhället som genomsyrat av en logik av acceleration, där tid betraktas som en resurs som ständigt måste optimeras. Individerna förväntas hinna med så mycket som möjligt på så kort tid som möjligt, vilket får särskilda konsekvenser inom konstnärliga professionsutbildningar där lärande kräver tid, fördjupning, kroppslig närvaro och relationell stabilitet. I detta avsnitt analyseras studenters berättelser om stress, prestationspress och psykisk ohälsa som uttryck för alienation inom musikutbildningsfältet.

Anna beskriver hur hon internaliserat ett accelererat förhållningssätt där varje ögonblick måste utnyttjas effektivt. Hon försöker hålla jämna steg med andras övningstid och uttrycker oro för att inte hinna, inte räkna till, vilket påverkar hennes förmåga att lyssna på andra utan att må dåligt:

ANNA: Det enda jag kan göra är att vara så snabb som möjligt och fatta allt min lärare säger... Det har gått så långt att jag inte kan höra vissa andra spela. Jag mår så dåligt av det.

Caroline återger hur en intensiv och prestationsorienterad miljö drev henne till utmattnings. Hon beskriver hur den yttre pressen, snarare än lärarens krav, skapade ett inre tryck som ledde till att hennes lärare uppmanade henne att sjukskriva sig:

CAROLINE: Min lärare sa: "Caroline, nu ska du sjukskriva dig, för nu kommer du gå in i väggen." Jag hade inte gjort det själv, så klart.

I Manuelas berättelse om sin utbildning i Spanien syns en liknande rytm av ständiga byten, deadlines och krav:

MANUELA: Tempot var verkligen högt. Det kändes ganska stressigt också – varannan vecka ny repertoar, nya stycken, sen kanske några utdrag, sen provspelningar, och sen igen nya stycken. Så det var...

Dessa berättelser kan tolkas som uttryck för självdestruktiv anpassning till en accelererad livsform. Konkurrens och självjämförelse blir ett konstant fokus, vilket enligt Rosa (2014) bidrar till alienation, ett tillstånd där relationen till kroppen, omvärlden och jaget försvagas, eller som Rosa uttrycker det: "förklingar" (Rosa, 2014, s. 152).

Tystnaden kring dessa erfarenheter kan förstås som en funktion av det sociala fältets misskännande struktur. Studenternas kamp om symboliskt kapital,

i form av erkännande, legitimitet eller lärarfördelar, utspelar sig ofta som ett tyst spel, dolt bakom normer om ödmjukhet, självdisciplin och passion. Det är inte tillåtet att öppet tala om strategisk anpassning eller utbrändhet, vilket kan tolkas möjliggöra att dominansmönster reproduceras i det fördolda.

Flera berättelser visar att dessa mönster har sina rötter i tidigare levda erfarenheter. Många studenter har vuxit upp i miljöer där höga prestationer premierats, ofta genom välmenande uppmuntran från föräldrar. Denna form av symboliskt kapital kan över tid förvandlas till ett internaliserat prestationskrav att alltid sträva uppåt, aldrig stanna upp. I Rosas termer rör det sig om en glidning från resonans till alienation, där drivkraften gradvis töms på mening och i stället blir en skyldighet att prestera.

Samtidigt framträder också motrörelser. I några berättelser beskrivs kroppsliga eller mentala sammanbrott som brytpunkter – en minikris (jfr. Flisbäck, 2014) – där kroppen säger ifrån, där en lärare ingriper, eller där studenten själv omvärderar sitt förhållningssätt. Caroline beskriver hur hennes lärare tog ett aktivt ansvar för att stoppa hennes väg mot utbrändhet, medan Anna återger en fysisk reaktion som inte kunde ignoreras. Som Sonja uttrycker det:

SONJA: Jag får inse att spela ett instrument, det handlar inte bara om att utvecklas på instrumentet, det är att utvecklas som person, psykiskt, mentalt... det låter kanske flummigt men det hänger ihop – själen och kroppen.

Här synliggörs ett alternativ till accelerationens logik: ett holistiskt och relationellt synsätt där musikalisk utveckling förutsätter inre balans, kroppslig förankring och själslig närvaro. Vissa lärare uppmärksammas särskilt som aktörer som stöttar denna motrörelse, genom att tala om hållbarhet, ergonomi, mental träning, erbjuda verktyg för stresshantering och vara öppna för andra sätt att undervisa.

5.5.2 Strategier för att möta yrkesfältets villkor

Ett återkommande tema i livshistorierna handlar om hur studenter utvecklar strategier för att hantera de osäkra och konkurrenspräglade villkor som präglar musikfältet. I skärningspunkten mellan utbildningens slutskede och yrkeslivets början konfronteras de med kravet på ständig tillgänglighet, självexponering och deltagande i projekt, ibland utan ersättning, samtidigt som utsikterna till stabil försörjning förefaller svaga.

Mastersstudenter beskriver hur både det ekonomiska och symboliska trycket ökar i takt med att studierna närmar sig sitt slut. Hedvig uttrycker detta med bitter ironi, trots att hon är i början av sin kandidatutbildning:

HEDVIG: Det är ju lite det här att gå en femårig utbildning och sen bli garanterad arbetslöshet.

Uttalandet signalerar en förskjutning i illutio – den tro på utbildningens värde som tidigare varit självklar börjar vackla. Trots detta upprätthåller hon sina yrkesmål, som att vinna en provspelning och få en orkesteranställning, samtidigt som hon söker andra sätt att motivera sitt fortsatta engagemang i musik. Denna ambivalens är återkommande i flera berättelser, där studenterna pendlar mellan långsiktiga karriärmål och mer existentiellt förankrade strategier för meningsskapande.

Vissa strategier tycks vara omedvetet utvecklade över tid, medan andra formuleras som aktiva vägval. Hedvig inledde sina studier med att parallellt läsa teknisk fysik, men valde musik. Emil, som var finalist i en nationell forskningstävling och hade siktet på tekniska högskolor med fokus på fusionsenergi, gjorde ett liknande val:

HEDVIG: Det finns väl en anledning till att jag gör det här – en blandning av stort intresse och begåvning. Jag tycker det är så kul att spela orkester. Huvudsaken.

EMIL: Jag var ganska nära att hålla på med det [fusionsforskning] i stället. Det kan jag göra nå'n gång i framtiden ändå, men inte just nu.

Dessa berättelser visar att studenterna väljer musik inte som resultat av rationell nyttooptimering, utan för att den erbjuder ett djupare existentiellt meningsinnehåll. Kontrasten, som de upplever, mellan naturvetenskapens slutmål och musikens öppna kunskapshorisont framhålls som avgörande. I Rosas termer representerar musiken det oförfogbara – det som inte kan kontrolleras, räknas eller avslutas, men som ändå upplevs som betydelsefullt och transformativt.

I mötet med ett yrkesfält där objektiva strukturer – såsom institutionella anställningar eller finansiella garantier – är bristfälliga, framträder behovet av alternativa mål. Studenterna utvecklar alternativa strategier för att behålla meningsfullhet och handlingsutrymme utan att vara beroende av ett osäkert musikfält. Dessa strategier utgår inte enbart från anpassning, utan också från

en vilja att formulera nya motstrategier – med resonansrelationer till musik, till andra, i samhället och till framtiden, som upplevs som hållbara och bärkraftiga.

I det följande analyseras dessa meningsbärande strategier utifrån Rosas resonansbegrepp, med utgångspunkt i berättelser från bland andra Hedvig, Magnus, Elmer, Katarina, Alexander och Nori.

5.5.3 Från acceleration till resonans

Ett återkommande tema i studenternas livsberättelser är förekomsten av avgörande brytpunkter under utbildningsvägen, situationer eller vändpunkter där de ställs inför ett vägval och omförhandlar sin relation till musik och musikskapande. I linje med Rosas (2014) teori om social acceleration kan dessa brytpunkter förstås som försök att bryta med ett livstempo, fångna av prestationskrav, produktivitet och instrumentell rationalitet, till förmån för en mer resonant livshållning.

För flera studenter framstår folkhögskolan som en sådan vändpunkt. Som tidigare analyserats beskrivs denna utbildningsform som en plats för återhämtning, identitetssökande och återfunnen spelglädje. Den fria bildningstraditionens avsaknad av betygslogik och tävlingsmoment lyfts ofta fram som avgörande.

Linnea, som studerar till musikproducent, beskriver sin tid på folkhögskola som ett avgörande moment i både hennes personliga och konstnärliga utveckling:

LINNEA: Folkis var ju, utan det året – då kunde jag jobba med att bara utveckla min kompetens, hade jättemycket frihet – hade det ju inte gått liksom, nej jag vet inte hur det hade gått då. Det var första gången som jag var mycket friare i min identitet. Nu började jag bli vuxen, jag bodde i en liten by, det var jättefå som bodde där... då var det som att jag kunde bara vara mig själv och typ testa olika...jag testade mycket olika genrer och...så då var det som att jag bara fick börja med att testa på de olika identiteterna.

Linneas berättelse synliggör hur folkhögskolans pedagogiska rum möjliggjorde identitetsexperiment, musikalisk bredd och en känsla av frihet från prestationskrav. Hennes process kan tolkas som en rörelse från ett accelererat och strukturerat lärande till en resonansfrämjande miljö, där kreativitet, samspel och reflektion får ta plats. I Rosas termer, kan det tolkas uttrycka ett fördjupat relationellt tillstånd, där musik inte längre enbart framstår som ett mål utan som ett medium för meningsskapande i relation till andra och till sig själv.

Hampus beskriver på liknande sätt sin folkhögskoleperiod som en existentiell vändpunkt – en ”uppenbarelse” där hans musikaliska kallelse trädde fram. I tidigare delar av studien har han berättat om hur denna insikt inte bara handlade om ett yrkesval, utan om att förstå sig själv genom musik. Med Rosas begreppsapparat hans upplevelser på folkhögskolan förstås som ett ögonblick av vertikal resonans – ett djupt meningsbärande anrop där världen upplevs tala till subjektet – som samtidigt ger genklang i den fjärde resonansaxeln, där förnimmelser står i relation till de högsta strävandena och framtidsdrömmarna. Hampus berättelse kan tolkas som en självreflekterande process när han förmår anknyta till både djupa musikaliska behov och djup existentiell längtan. Musiken framstår inte längre som ett projekt att prestera inom, utan som ett levande svar att lyssna till och formas av.

Ytterligare ett exempel återfinns i Johans berättelse om en tillsynes enkel elevkoncert på folkhögskolan. Tidigare en outsider – tyst och ångestdrabbad – beskriver han en plötslig erfarenhet av att bli sedd, hörd och uppskattad. I Rosas mening utgör detta en transformativ resonansupplevelse, där relationen till både kroppen, musiken och den sociala omgivningen präglas av ömsesidig förvandling. Det är inte enbart en konstnärlig erfarenhet, utan ett existentiellt genombrott – där självbild, tillhörighet och framtidstro omförhandlas i ett enda ögonblick av intensiv samklang.

Både Linneas, Hampus och Johans berättelser visar hur brytpunkter kan fungera som motkrafter till den accelererande logik som präglar stora delar av utbildningssystemet. Här uppstår ett utrymme för existentiell orientering, fördjupning och känslan av att återknyta till något större än prestation – musik som mening. I denna rörelse blir musik inte enbart ett yrkesmässigt mål, utan ett sätt att förstå, uttrycka och forma sig själv i relation till andra och till världen.

5.5.4 Vertikala resonansaxlar

När samtalsintervjuerna inleddes med frågan om varför studenterna valt att satsa på musiken, svarade många med utsagor som förmedlade att musik inte enbart är ett yrkesval, utan snarare en livsprincip. Flera uttryckte, som vi sett, att musik är en självklar del av dem sedan barndomen, och att beslutet att följa denna väg inte upplevdes som ett val i egentlig mening – utan som något givet. Denna existentiella självklarhet kan förstås i termer av vertikal resonans: en djupgående, meningsbärande relation mellan individens inre

liv och världen, där musik fungerar som en kanal för kontakt, uttryck och tillhörighet. Karin beskriver denna typ av resonans som ett sätt att förstå och bearbeta livet:

KARIN: Men det är nog en inre drivkraft som har varit ända sen jag var liten [...] det har alltid känts som ett naturligt uttryck för mig. Leva livet genom musik, och när det är jobbigt, då skriver jag musik om det, det är ett sätt att uttrycka mig, bearbeta livet och vara i världen.

Här fungerar musik som ett existentiellt verktyg för orientering – ett sätt att skapa mening, struktur och närvaro i tillvaron. Elmer uttrycker samma erfarenhet ännu mer koncist:

ELMER: Ja, men det var alltid det som kändes som meningen med livet.

I båda fallen är det tydligt att musik överskrider den professionella identiteten, den är integrerad i individens världsrelation och självförståelse.

Karl fördjupar detta ytterligare genom att beskriva musikens verkan som något som når bortom det medvetna:

KARL: Man känner att det är något som sitter djupare än medvetandeplanet ... något som går djupt in, den förhistoriska människan på något vis.

Karl artikulerar här en upplevelse av existentiellt djup, ett tillstånd där musik öppnar kontakt med något som inte låter sig fångas i språket. Denna erfarenhet återkommer hos Alexander. Han berättar hur han ”testat andra grejer” då han ”har väldigt lätt för mycket”:

ALEXANDER: Men alla gånger jag har försökt skaffa ett jobb så blir jag bara deprimerad för att jag inte håller på med musik. Det känns inte som ett val, det känns bara som det är det jag ska göra.

CAMILLA: Mm, nästan av nödvändighet?

ALEXANDER: Jag dör som människa när jag inte gör det liksom, det är inte enbart nåt positivt egentligen. Det finns ju definitivt lättare karriär att gå, att tjäna pengar och ha ett enkelt stabilt liv. Men jag känner inte att det har varit en realistisk möjlighet. Så svaret på frågan är att det aldrig var ett val. Det är det enda, det är snarare religiöst [...] När man är i ett flow, är det nästan en religiös grej ...det finns nåt extatiskt och transcendent. Det finns nån form av att man plockar bort sig själv ur ekvationen, går in i stunden, det finns nåt extatiskt och transcendent. När man har smakat den frukten är det svårt att släppa den.

Här beskriver Alexander ett tillstånd där han erfar att subjektet träder fram i förbindelse med något större, där gränsen mellan jaget och världen tillfälligt upplöses. Upplevelsen är inte enbart emotionell, utan markerar en vertikal resonans i Rosas mening – ett ögonblick av överskridande närvaro, där musiken framträder som ett tilltal från världen snarare än en prestation. Den extatiska dimension han beskriver – att ”plocka bort sig själv ur ekvationen” – kan förstås som ett slags existentiell epifani, där musikalisk handling och varande sammanfaller.

När Alexander säger att han ”dör som människa” när han inte utövar musik, uttrycks resonansens motsats: den världsliga tystnaden som uppstår när gensvaret förloras. Resonans och dess frånvaro blir därmed en fråga om liv och livslust. I detta ljus blir hans musikaliska praktik inte en karriärstrategi utan en form av livsupprätthållande kontakt med världen.

ALEXANDER: Det är en kommunikation där frågan om att vara den som ger en signal eller den som tar emot en signal i musiken och tillståndet av ens eget själv upphör. Resonans uppstår mitt emellan, i mötet.

I ett närmast teoretiskt klarspråk beskriver Alexander hur resonansen uppstår ”mitt emellan” – inte som något han själv producerar eller tar emot, utan som ett ömsesidigt tillstånd i mötet. Hans ord sammanfaller på ett anmärkningsvärt sätt med Rosas förståelse av resonans som ett relationellt tillstånd, där varken subjekt eller objekt står i centrum, utan uppstår i själva mellanrummet där gensvar blir möjligt.

Alexanders beskrivning av resonans som ett livsvillkor konkretiserar hur den vertikala resonansen kan anta formen av en existentiell övertygelse snarare än ett medvetet val. I nästa exempel, Linus, framträder denna dimension i en mer reflekterad form, som insikten om att fortsättningen i musiken inte främst handlar om begåvning eller strategi, utan om en djupt förankrad känsla av övertygelse. Linus reflekterar över varför vissa kommer in på högre musikutbildning medan andra väljer en annan yrkesinriktning efter gymnasiet:

LINUS: Det har ganska mycket ... tror jag har med övertygelsen att göra. ... jag tror att det är i dom fallen att de kanske inte visste ifall de ville bli musiker.

Uttalandet antyder att det som skiljer ut den som fortsätter inte nödvändigtvis är begåvning eller disciplin, utan en djup känsla av mening, en vertikal relation till musiken som existentiellt svar.

Dessa utsagor illustrerar centrala aspekter av Rosas resonansteori – särskilt de tillfällen där världens gensvar inte kan planeras fram, inte nyttiggöras, utan måste upplevas i öppenhet och närvaro. Musikens flyktiga karaktär, dess oförfogbarhet, blir här en viktig del av dess transformerande potential. Alexander reflekterar över att detta hans orubbliga och tydliga fokus på vad han vill i livet, var något hands kompisar var avundsjuka över.

5.5.5 Diagonala resonansaxlar

Relationen till musikinstrumentet och det musikaliska hantverket beskrivs av flera studenter som en central del av deras vardag och identitet. Det handlar inte enbart om färdighetsträning, utan om ett långsiktigt och passionerat engagemang i en materiell och kroppslig relation. Denna återkommande tematik kan förstås i termer av diagonala resonansaxlar, där individen etablerar en fördjupad och ömsesidig relation till tingvärlden – i detta fall musikinstrumentet – genom kontinuerlig praktik, övning och utforskande.

Katarina ger uttryck för en stark känsla av mening i mötet med hantverket, och beskriver det som både konstnärligt och moraliskt betydelsebärande:

KATARINA: Det är stort och det är fint. Det är ett hantverk och ett konstnärskap. Liksom. Eh, och en dygd på nåt vis... det är en av få grejer som inte har någonting med kapitalism att göra. Det känns väldigt skönt. Man jobbar hårt, jätte, jättelänge och kommer aldrig få igen någonting. Utan man gör det bara helt fristående, det är frikopplat från allt som är fult eller vad man ska säga, som motverkar samhörighet... Jag tycker det är en dygd, för mig, Det är en dygd att arbeta så hårt för någonting som man verkligen vill.

Katarinas uttalande illustrerar hur mötet med musikinstrumentet och den konstnärliga processen skapar en meningsfull utmaning: en resonansrelation som kräver arbete, uthållighet och självövervinnelse, snarare än direkt tillfredsställelse. Den tingliga resonansaxeln präglas här av en dialektik mellan kontroll och oförfogbarhet – instrumentet svarar inte alltid som förväntat, men just i denna öppenhet uppstår en fördjupad relation. Katarina uttrycker att det musikaliska hantverket har ett egenvärde i sig, oavsett ekonomisk utdelning, och att det är den meningsdimensionen som hon uppskattar högt.

Flera studenter uttrycker liknande erfarenheter. Den tekniska utvecklingen, och strävan efter att i detalj bemästra instrumentets uttrycksmöjligheter,

beskrivs som ett livslångt lärande, där instrumentet förkroppsligas och blir en förlängning av den egna kroppen och rösten. I detta ligger en aspekt av diagonal resonans som handlar om tingens potential att svara, inte genom lydnad eller effektivitet, utan genom sin delaktighet i ett ständigt pågående samtal med den musicerande kroppen.

Oförfogbarhet, som enligt Rosa (2020b) är ett villkor för resonans, framträder också tydligt i studenternas beskrivningar. Klang, tonkvalitet och musikalisk precision kan aldrig tas helt för givna, utan påverkas av dagsform, känslotillstånd och subtila fysiska variationer. Denna osäkra relation till hur kroppen svarar upplevs inte som frustrerande utan som stimulerande och kreativt utmanande.

Milena formulerar en kontrast till i sin beskrivning av tidigare erfarenheter av monotont sommarjobb:

MILENA: Men när jag har sommarjobbat, så är det bara så, wååååå, så tråkigt... åå-ååå. Det här kommer jag inte orka med hela livet. Jag måste ha något annat.

Milenas berättelse blottlägger resonanta relationers betydelse genom dess frånvaro. Kontorsarbetet framstår som monotont och själsdödande, ett exempel på det Rosa benämner som kontrollerat rutinarbete – situationer där världen inte svarar, utan reduceras till förutsägbara objekt eller uppgifter utan meningsdjup. I kontrast upplever Milena det som en befrielse när hon senare får ägna sig helhjärtat åt övning och musicerande i folkhögskolemiljön:

MILENA: Där fick jag bara öva och spela hela dagarna.

I denna beskrivning artikuleras den diagonala resonansens transformativa kraft – hur en intensiv, materiellt förankrad och kroppsligt investerad praktik kan erbjuda en väg bort från känslor av tomhet och uttråkning. Det är inte enbart arbetet i sig, utan möjligheten att föra en pågående dialog med sitt instrument, som livsmening skapas.

5.5.6 Horisontella resonansaxlar

Horisontella resonansaxlar – det vill säga relationer mellan människor präglade av ömsesidighet, närvaro och känslomässig förbindelse – framträder som centrala i samtliga livshistorier i studien. I dessa berättelser framstår musikaliskt samspel som en särskilt kraftfull form av horisontell resonans. Att musicera

tillsammans skapar möjligheter till icke-verbal, men djupt affektiv kommunikation som flera beskriver som avgörande för deras känsla av mening, tillhörighet och livsenergi. Alexander uttrycker detta på ett sätt som tydligt belyser den horisontella resonansens grundläggande karaktär:

ALEXANDER: För mig är det så här, det är något med att musik är ordlös. Det är kommunikation som inte kräver symboler, tolkningsbara symboler på samma sätt som språk gör, och den kommunikationen, den direkta känslomässiga kommunikationen som finns i musik, känns som den går förbi många lager. [...] Spela med andra så har man ju nästan ordlös telepatisk kommunikation via ljud, rytm och toner, och den närheten jag kan känna med folk som jag har spelat mycket med är nog en av de mest intima relationerna jag har haft.

Alexanders berättelse ger ett tydligt exempel på hur musikaliskt samspel skapar resonanta relationer bortom språket där ljud, rytm och gemensam musikalisk intention skapar en form av icke-verbal intimitet. Enligt Rosa (2019a) kännetecknas horisontell resonans av att den andre inte reduceras till ett medel eller ett objekt, utan uppfattas som anropande och svarande, där mötet präglas av en vibrerande tråd, med öppenhet, affektiv närhet och ömsesidig transformation. Musikalisk samvaro, som Alexander beskriver det, är just en sådan erfarenhet där individen upplever att världen svarar genom den andre, vibrerar i ljudets och rytms form.

För flera deltagare är det just dessa typer av starka horisontella resonanserfarenheter som fungerar som grundläggande drivkrafter för ett fortsatt engagemang i musik. Det handlar inte bara om konstnärlig prestation eller teknisk färdighet, utan om att känna sig levande, förankrad och delaktig i något större än sig själv.

Horisontell resonans fungerar därmed inte endast som en form av social kontakt, utan också som en existentiell grund för ett liv i musik. I mötet med andra genom klang, rörelse och samspel uppstår en känsla av att världen svarar, inte med krav, utan med närvaro. Denna typ av relation är ofta mer än stödjande: den är meningsbärande i sig.

5.5.7 Den fjärde resonansaxeln

I många fall återkommer informanterna till tidiga musikaliska minnen som laddats med stark känslomässig betydelse och som fortsatt fungerar som en meningsbärande klangbotten för deras musikerskap. Med Rosas fjärde axel,

själv-axeln (2020a) ges analytiska verktyg för att förstå reflektioner när studenter knyter ihop sina tidigaste minnen av musik med sina drivkrafter och framtidsdrömmar. De kan förstås som inre resonansrelationer, när djupt rotade minnen och förnimmelser står i relation till de högsta strävanden och drivkrafter. I en sådan självreflekterande process förmår individen anknyta till både djupa behov och djup längtan.

Nori beskriver hur hans tidigaste musikminnen fungerar som emotionellt laddade resurser i nuet, inte som nostalgiska återblickar, utan som aktiva källor till motivation:

NORI: De där allra tidigaste minnena, de har varit så starka att jag kan åka dit och känna hur det kändes när jag sjöng med min pappa, eller dansade till den här nya låten, med en stor glädje och hur det kändes och kunde ta till vara den känslan och komma ihåg, att det är därför. Så det blir en drivkraft framåt.

Musik är här förankrad i kroppsliga minnen av glädje, närhet och gemenskap, relationer som fortsätter att ge riktning och mening åt Noris musikaliska bana. Det förflutna fungerar inte enbart som bakgrund, utan som en levande resonanskälla som öppnar framtiden. Han uttrycker även detta som en andlig dimension:

NORI: Varför gör jag det här med musik? ...det är nåt andligt som gör att jag mår bra ...det har att göra med våra själar.

Nori illustrerar hur resonans, i linje med Rosas fjärde själv-axel, inte bara är riktad mot världen, utan också mot själva livsloppet. Det handlar om en självreflekterande process där individen kan uppfatta sitt liv som en meningsfull helhet, där kropp, minne och framtidsdrift binds samman genom musik.

Karin ger uttryck för en liknande självresonans. Hon beskriver hur musikskapande har varit en del av henne sedan barndomen, inte som ambition, utan som ett naturligt sätt att relatera till livet:

KARIN: Men det är nog inre, en inre drivkraft som har varit ända sen jag var liten, när jag var liten skrev jag mycket låtar och musik, när jag var väldigt liten, och det har alltid känts som ett naturligt uttryck för mig. Leva livet genom musik, och att när det är jobbigt, då skriver jag musik om det, det är ett sätt att uttrycka mig, bearbeta livet och vara i världen.

Musik framstår här som en form för existentiell orientering: ett språk för att lyssna till världen och samtidigt bli till i den. Det som uttrycks är inte en vilja att bli något genom musiken, utan att vara någon i resonans med sig själv. Det som uttrycks är en stark känsla av autenticitet, ett inre uttrycksbehov som överskrider prestation. Med Rosas begrepp är detta exempel på den situation där de djupa kroppsliga förnimmelserna och behoven korresponderar med individens längtan och högsta strävanden. Det är här den fjärde resonansaxeln tar form: en självresonans där det inre livet får gensvar genom musikens form.

5.5.8 Sammanfattning

I detta delkapitel har studenternas relation till musik och musikutbildning analyserats i deras nuvarande livssituation – inom högre musikutbildning och i övergången till yrkeslivet. Fokus har legat på deras drivkrafter, meningsskapande, strategier och brytpunkter: hur de orienterar sig i ett osäkert yrkesfält samtidigt som de försöker bevara en levande relation till musik. Med hjälp av Rosas begrepp om resonans och acceleration har jag undersökt hur mening skapas, men också hur samtidens prestationskrav och höga tempo kan försvåra en djupare, existentiell förankring i musiken.

Med stöd i Rosas begrepp om resonans, acceleration, alienation och oförfogbarhet visar intervjuerna hur samtidens prestationskrav, tempoökning och konkurrenslogik riskerar att underminera studenternas känsla av mening. Många understryker hur kampen för att lyckas i ett konkurrensutsatt fält kan leda till stress, psykisk ohälsa och självalienation, det Rosa beskriver som en förlust av resonans. Samtidigt träder berättelser fram där studenter genomgår avgörande brytpunkter, omformulerar sin relation till musik och återvänder till dess ursprungliga betydelse för dem själva.

Genom att identifiera olika resonansaxlar i studenternas berättelser, diagonala, horisontella och vertikala, har jag belyst hur musiken skapar relationer som går bortom det instrumentella och blir existentiellt betydelsefulla. Sammanfattningsvis pekar analysen på hur studenternas relation till musik i högre utbildning är djupt sammanvävd med kroppsliga, sociala och existentiella dimensioner. Rosas resonansbegrepp ger tillsammans med Bourdieus perspektiv en bild av hur kampen för att hitta en hållbar och meningsfull plats i musiklivet inte bara handlar om att nå framgång – utan om att bevara en levande förbindelse med det som ger livet mening.

5.6 Sammanfattning av resultatet

I detta resultatkapitel har studenternas utbildningsvägar, erfarenheter och relationer analyserats i ljuset av Bourdieus perspektiv och Rosas begrepp resonans. Med studenternas livshistorier har fokus riktats till deras levda erfarenheter av hur de navigerar i musikutbildningsfältet för att utveckla en musikalisk habitus i mötet med olika aktörer samt drivkrafter som blivit meningsbärande i studenternas liv. Resultaten visar hur en musikalisk habitus formas i ett komplext samspel mellan sociala villkor, kulturella resurser och existentiella drivkrafter.

Hur social reproduktion sker

Resultaten visar hur social reproduktion i musikutbildningsfältet tar form. Studiens design har syftat till att synliggöra dessa processer genom att följa studenternas strategier och villkor för att lyckas i fältet. Med stöd i Bourdieus begrepp habitus, kapital, fält, samt konsekvrering, *illusio* och misskännande, har fältets reproduktionsmekanismer kunnat identifieras. Den till synes individuella strävan efter musikalisk utveckling vilar ofta på sociala villkor grundade i tidigare ackumulerat kapital – musikaliskt, kulturellt, socialt, symboliskt, ekonomiskt och tillitskapital – som överförs inom familjen och genom tillgång till nyckelpersoner såsom lärare. Dessa utbildningsaktörer verkar i sammanhang som ofta förutsätter en redan musikaliskt homolog habitus för att få tillträde. Den omedvetenhet som omger dessa sociala och ekonomiska fördelar förstärker reproduktionen, då villkoren blir svåra att förändra när de inte erkänns som sådana.

Grunden för social reproduktion läggs tidigt genom att kapital överförs inom familjen, främst via relationsnära musikpraktiker i hemmet. Här byggs musikaliskt och tillitsbaserat kapital som senare blir tillgångar i utbildningsfältet. Även när föräldrar avråder från musikerbanan visar exemplen att den levda musikaliska praktiken i hemmet har större betydelse än föräldrarnas uttalade vilja. Den tidiga sociala reproduktionen påverkar hur en musikalisk habitus formas i barndomen, där sociala koder lagras som kroppsliga och musikaliska minnen. Studenternas berättelser visar hur dessa erfarenheter ofta uppmärksammades och bekräftades av föräldrar, oavsett om det skedde medvetet eller som ett uttryck för ett allmänt musikintresse.

När barnen senare mötte musikutbildningens olika institutioner, kulturskolor, musikklasser, kyrkor, folkhögskolor, spetsgymnasier och högre

utbildningar, blev deras tidigare internaliserade habitus en tillgång. De koder som premieras i utbildningssystemet hade de redan tillägnat sig. Bourdieu menar att social reproduktion sker när individens habitus står i homologi med fältet, vilket denna studie bekräftar genom återkommande möten mellan studenter och institutionella aktörer. Relationerna mellan lärare och studenter framträder som centrala för dessa konsekureringsprocesser, där särskilt den individuella undervisningen fungerar som fältets kärnarena.

När institutioner samverkar och överskrider sina gränser i fältet förstärks reproduktionen ytterligare, särskilt för de studenter vars utbildningsväg följer ett sammanhängande och socialt sanktionerat flöde. Att bjudas in till musiklivet, både i semi-professionella och professionella sammanhang, innebär ofta starka estetiska och emotionella erfarenheter. Dessa kan beskrivas som resonansupplevelser, avgörande ögonblick som stärker viljan att satsa på musik. Resonans kan därmed förstås som en process som både skapar mening och fördjupar ackumuleringen av musikaliskt kapital. I professionella miljöer reproduceras samtidigt kulturella hierarkier som gynnar dem vars dispositioner redan harmonierar med fältets logik.

Sammanfattningsvis sker social reproduktion i musikutbildningsfältet genom att olika kapitalformer – musikaliskt, kulturellt, socialt, symboliskt, ekonomiskt och tillitskapital – överförs, ackumuleras och bekräftas i hemmet, i utbildningsinstitutioner och i musiklivet. Processen grundläggs tidigt, förstärks i institutionella möten genom konsekurering och fördjupas i professionella sammanhang. Resonans och reproduktion framträder här inte som motsatser, musikaliska resonansupplevelser skapar engagemang och mening, som stärker de sociala villkor och hierarkier som upprätthåller fältets reproduktiva logik.

Dispositioner som formar en musikalisk habitus

Med denna studies samlade resultat visas hur leken fungerar som en praktik där musikaliskt kapital överförs och förkroppsligas i tidig barndom vilket sätter djupa spår i habitus. Leken tolkas som en central praktik genom vilken musikaliska resurser transformeras från yttre objekt till inre dispositioner, med tillgång till intensiv musiklyssning, instrument, videos, leksaker, förkroppsligades musikaliska dispositioner i habitus.

I lekens sfär överfördes kapital, enligt studenternas utsagor, inte som en enkel transaktion, utan som en subjektiv och ofta glädjefylld erfarenhet. Intervjumaterialet visar att denna överföring förutsätter ett meningsskapande

möte där barnet känner igen sig själv och sin handlingsförmåga i relation till musiken. Resonans kan med andra ord vara en pådrivande relationell upplevelse som konstituerar bestående erfarenheter i en musikalisk habitus. När studenterna beskriver sig som självständiga och självsäkra i lekens rum visar berättelserna också hur ett intresse väcks, något som kan förklara varför de beskriver sina tidiga möten med musiken just i termer av lek och lust, hur de med nyfikenhet och förundran svarade an mot musiken tilltal, vilket kan tolkas som ett led i hur resonanserfarenheter möjliggör musikalisk habituering. När musiken berör och upplevs som meningsbärande och som något barn själv äger, tycks kapital i objektiverat tillstånd, såsom inspelad musik eller musikinstrument, kunna förkroppsligas i den enskildes habitus.

Berättelserna visar hur hemmets rum och familjen som social institution lägger grunden för att den som redan har musikaliskt kapital också börjar förmera detta redan i hemmet, under de första åren i livet, innan skolstart. Berättelserna skildrar att habitueringssprocesserna skedde genom tillgång till långa, ostörda stunder för lyssnande, lek och skapande, under tidsrymder där de kunnat ta till sig musik utan att bli avbrutna eller störda. När det fanns möjlighet att lyssna till samma musik om och om igen, tycks fördjupat förkroppsligande av musikaliskt kapital ha skett, grundat i upprepning och repetition. Hem som innebar att studenterna som barn översköldes i musik, beskriver studenterna en musikalisk habituering som intensiv men omedveten. Studien pekar också på att de inte blev påtvingade musik, eller disciplinerande in i musikaliska aktiviteter, utan snarare själva gavs utrymme att söka och efterfråga musik. Som när Alma sa: ”Var är min cello, alla har väl en cello?”

I dessa kroppsliga och emotionella praktiker sker musikalisk habituering genom att den övas, spelas, lyssnas och musik införlivas utan att alltid artikuleras. I flera fall är det tydligt att musiken inte bara funnits i hemmet som aktivitet, utan som en livsform.

Några av berättelserna visar också hur musikaliskt kapital flödar genom generationerna, och att hela släkter formar en musikalisk habitus i släktgemenskap. Denna habituering visar sig extra stark i familjer som har sina musikaliska rötter i ett annat land. De aktiviteter som ägt rum med hemmet som den primära spelplatsen framträder sammantaget som grundläggande för formering av en musikalisk habitus. Särskilt betydelsefulla tycks föräldrarna vara, men även syskon samt mor- och farföräldrar, släktingar, familjevänner och grannar har bidragit till kapitalöverföring som formar en musikalisk habitus.

I mötet med klasskamrater i musikklasser formerades en musikalisk habitus genom nyfunna vänskapsrelationer som leder till att de studenterna som gick i musikklasser kan tolkas ha format varandra till likasinnade. Dessa processer formerade således en musikalisk habitus med vänner som viktiga aktörer.

I berättelserna framträder hur musikklasser, kulturskolor, spetsgymnasier fungerade som en öppning till musiklivet för musikerstudenterna. Kapitalstarka miljöer, både vad gäller musikaliskt kapital (praktisk färdighet, ensemblespel, traditioner), kulturellt kapital (konserter, operamedverkan, institutionell närhet) och symbolisk kapital (högt anseende och erkännande tack vara skolans höga status och renommé) formerade en musikalisk habitus genom ackumulering av kapital. Som elever i dessa sammanhang förstärktes och vidareformerades deras dispositioner med fältets logik, med en redan befintlig musikalisk habitus som resonande klangbotten. Genom detta internaliserades en musikalisk habitus, som ett sätt att vara och handla i det musikaliska fältet, som upplevdes som naturligt och självklart.

Resultatet pekar på att även privat undervisning och undervisning i kyrkor kan fungera som starka reproduktionsarenor inom den västerländska musikens domäner. Studenternas berättelser signalerar att det handlar om ett selektivt utbildningsspår, förbehållet dem som genom familjens investeringar och nätverk har tillgång till fältets strukturer. Denna reproduktion sker inte enbart genom undervisning, utan också genom kulturella koder, socialisering och erfarenheter som formar en musikalisk habitus och en känsla av hemtamhet i fältet.

Studenternas erfarenheter av att växa upp i ett grannskap av likasinnade familjer illustrerar hur en musikalisk habitus kan formas genom subtila vardagliga praktiker i miljöer där konsten har ett självklart värde, ett symboliskt kapital som omsätts i gemensamma normer kring bildning, estetik och utbildningsambitioner. Kulturskolan, musikklasser och spetsprogram blir här snarare en förlängning av redan närvarande musikaliska kapital, när de informella lärmiljöerna i grannskapet blir den verkliga källan till musikalisk habituering.

En musikalisk habitus formeras i några av berättelserna som en omnivor musikalisk habitus, där förmågan att navigera mellan och uppskatta olika konstnärliga stiluttryck, såsom rock, klassisk musik och filmmusik, bidrar till en utvidgning en musikalisk habitus. Detta menar studenterna har skett genom att de utsatts för olika sorters musik, ha lyssnat till musik i många olika

genreruttryck, analyserat och diskuterat olika sorters musik, och samtidigt blivit utövande musiker i många olika genreruttryck och traditioner, till exempel både musiker som spelar på gehör och efter noter, eller både självständiga improvisationsmusiker och inlyssnande session-musiker. Med internet och Youtube som starka inspirationskällor visas hur en musikalisk habitus vidareutvecklas genom sökande efter inspiration och förebilder bland olika artister eller olika inspelningar av kända verk.

Huvudinstrumentläraren framträder i de flesta av studenternas livshistorier som en av de mest avgörande aktörerna för att vidareutveckla en musikalisk habitus till dispositioner av professionell musikalisk habitus. Med en-till-en-undervisning som arena för dessa processer, är dessa habitueringprocesser omgärdade av konsekreeringsakter, som betyder att habituering sker genom ömsesidigt bekräftande, tillit och förtroendefulla relationer, och med beundran från studentens sida till sin lärare.

Resultatet av denna studie visar att en musikalisk habitus formas genom ackumulerat musikaliskt, kulturellt, ekonomiskt och socialt kapital och i unga år som tillitskapital från familjen. Denna habitus vidareutvecklas i mötet med institutionella arenor och professionella sammanhang, och bärs fram av resonansrelationer med lärare, vänner och musikmiljöer. En musikalisk habitus består därför inte bara av färdigheter och kunskaper, utan också av erkännande – som symboliskt kapital. Detta symboliska kapital måste ständigt återerövas i fältet, vilket visar att en musikalisk habituering är en dynamisk process som både möjliggör och begränsar studenternas positioner i musikutbildningsfältet. Det är beroende av att det erkänns i sin rätta kontext, och att det hela tiden behöver återerövas.

Strategier

Ett centralt resultat i studien är att de strategier som används för att ta sig in, överbrygga hinder och ta vara på möjligheter i musikutbildningsfältet inte enbart kan förstås som studenternas egna, utan i hög grad formas av föräldrars investeringar och dispositioner. Med Bourdieus förståelse av strategier som både medvetna och omedvetna praktiker blir det tydligt att föräldrarna genom tid, tillgångar och kulturella resurser skapat villkor som sedan kunnat omsättas i studenternas utbildningsvägar. Strategierna kan anta formen av aktiva val, såsom att placera barn i musikklasser eller söka upp särskilda lärare, men också som subtila, till synes vardagliga handlingar, exempelvis att bekräfta

barnets musikaliska uttryck, skapa tid för lek och lyssnande, eller låta musiken vara en självklar del av familjelivet. På detta sätt byggs musikaliskt och tillitsskapital upp i tidig ålder, vilket senare kan användas strategiskt i mötet med utbildningsinstitutioner.

För studenterna själva framträder en mångfald av strategier. En kategori är anpassningsstrategier, där de internaliserar fältets logik genom intensiv övning, specialisering, och rollen som den goda eleven som anpassar sig till mästare och institutionella förväntningar. En annan kategori är motstrategier, där konkurrens balanseras genom kollegiala gemenskaper, kammarmusik och samarbetsprojekt, vilket skapar utrymme för alternativa former av kapitalackumulering. Ytterligare en kategori är resistent strategier, där studenter som inte finner sin habitus bekräftat i en viss miljö söker sig vidare till alternativa utbildningsvägar, folkhögskolor eller andra genrer, för att skapa mer resonanta sammanhang.

I berättelserna framträder också en strategi av att framhålla det lyckade, där konflikter, misslyckanden och tvivel osynliggörs i narrativet. Detta kan tolkas som en del av habitus – en förmåga att visa sig välanpassad och investerad i fältets logik – men också som en strategi i intervjusituationen där studenterna bekräftar sitt värde inför forskaren. Liknande mönster syns i studenternas sätt att tala väl om sin utbildning, vilket kan förstås genom Bourdieus begrepp *illusio*: investeringen i fältets spel gör att utbildningen framstår som meningsfull även när villkoren är pressade.

Genom att aktivt söka erfarenheter som berör – i mötet med instrumentet, i kollektiva musikaliska sammanhang, eller i existentiella musikupplevelser – laddar studenter sitt musicerande med mening, vilket kan förstås som en strategi. Resonans fungerar som ett skydd mot alienation och som en drivkraft som gör det möjligt att uthärda osäkra framtidsutsikter. När musikens betydelse överskrider utbildningsfältets krav på prestation och konkurrens, skapas en form av hållbarhet i musikerskapet som blir en långsiktig strategi för att fortsätta i fältet.

Sammanfattningsvis kan studenternas strategier förstås i tre överlappande riktningar: reproducerande strategier som bekräftar fältets hierarkier och maktordningar, motstrategier som skapar alternativa vägar inom rådande strukturer, samt resistent strategier som öppnar för helt andra positioner och miljöer. Tillsammans visar dessa berättelser att vägarna in i och genom musikutbildningsfältet inte är linjära, utan präglas av en ständig förhandling mellan

tradition och förändring, mellan reproduktion och transformation. På detta sätt blir strategierna inte bara individuella handlingsmönster utan också uttryck för de dynamiker genom vilka fältet självt reproduceras och förändras.

Drivkrafter

Studien identifierar två fundamentala drivkrafter för att ge sig in i musiken. Den ena drivkraften bottnar i Bourdieus teori om att individer hela tiden kämpar och strävar efter att nå bättre positioner i fältet, kunna expandera sina kapitalinnehav och erhålla dominanspositioner, vilken grundar sig i begreppet *conatus*, en inneboende benägenhet hos ett ting att fortsätta existera och i någon mening utöka sig själv. Denna drivkraft framträder som viktig för studenternas tålamod att hängivet ägna musikstudier den tid som är nödvändig för att nå professionell nivå och erövra de mest åtråvärda positionerna i fältet. För att konkurrera på elitistiska villkor krävs kraft för att kämpa och arbeta hårt.

Denna drivkraft beskrivs dock aldrig, av studenterna, som en strid eller en tävlan om att vinna. Därför framstår dessa underliggande elitistiska villkor i viss grad som outtalade och misskända. Musikerstudenterna emellan talar hellre om värdet av gemenskap och kollegialt stöd. Drivkrafter för att ägna sig åt musik bottnar även i en annan drivkraft som handlar om vad som skapar mening och betyder något på ett annat plan. Dessa drivkrafter kan förstås som Frith beskriver det, som en estetisk erfarenheten placerar oss i världen samtidigt och på samma vis som den kopplar oss från världen (Frith, 1996).

Drivkrafter är inte i första hand karriärmässiga, utan existentiella, för studenterna i denna studie. Med Rosas begrepp resonans för handen har studien synliggjort dimensioner av meningsbärande upplevelser i musiken som ett resultat av en resonanta relationer. Dessa framträder som avgörande i studenternas vardande i sitt musikerskap men de bygger på en annan logik. Berättelser om resonansrelationer handlar inte om att erövra eller nå erkännande för att vinna något utan om sökande efter resonans, i mötet med andra människor, med hantverket och med musiken. I en prestationspräglad utbildningsmiljö blir denna relation både en källa till djup existentiell mening och en motståndskraft mot självalienation och kommodifiering. Genom att förstå resonans som en transformativ och emancipatorisk kraft finns potential till förändring.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras avhandlingens resultat i relation till tidigare forskning och de forskningsfrågor som väglett studien. Hur social reproduktion går till har undersökts genom att ta del av musikerstudenters livshistorier med berättelser om drivkrafter, dispositioner och strategier för att delta i och nå erkännande i musikutbildningsfältet. På så vis bidrar avhandlingsstudien med kunskap som kan leda till utveckling av musikutbildningsfältet, för ett bredare spektrum av sociala grupper och utbildningarnas relevans för individer i det samtida samhället. Genom att undersöka hur en musikalisk habitus tar form under uppväxten har resurser synliggjorts, i form av kapitalackumuleringar, som är viktiga för att nå framgång i fältet.

Vid sidan av överföring och ackumulering av olika kapitalformer visar avhandlingen att studenternas drivkrafter att finna meningsfulla, resonanta erfarenheter är avgörande i mötet med fältets krav och normer. Med begreppet resonans har villkoren för etablering av berörande och meningsfulla relationer under uppväxten undersöks. I detta kapitel diskuteras resultatet av framgångsfaktorer likväl som hinder, komplexa processer där individuella resurser, relationella sammanhang och institutionella villkor samverkar, samt hur dessa kan problematiseras ur ett förändringsperspektiv. Särskilt fokus riktas mot hur avgörande ögonblick, eller brytpunkter, tycks bidra till att förstärka studenternas motivation och målmedvetenhet i riktning mot ett professionellt musikerskap (López-Íñiguez & Burnard, 2022). Slutligen görs reflektioner kring de metodologiska val som gjorts samt idéer kring fortsatt forskning.

6.1. Den sociala reproduktionens logik, villkor och utmaningar

Avhandlingsstudien kan sägas bekräftas av tidigare forskning där det konstateras att musikutbildningsfältet regleras av social reproduktion. Med musikerstudenters livshistorier om sina utbildningsvägar till högre musikutbildning

har denna avhandling kompletterat denna forskning genom att visa hur denna sociala reproduktion tar form ur ett mikroperspektiv.

6.1.1 Med en musikalisk habitus som försprång, en självförstärkande snöbollseffekt

Det övergripande resultatet är att den sociala reproduktionen inleds redan i barndomen i varje musikerstudents liv, fast på många olika sätt. Familjelivet i hemmet, präglad av ett musikaliskt föräldraskap i någon form, framträder som den första sociala institutionen i musikutbildningsfältet. Med villkor av tid och träning ackumuleras kapital långsamt i en musikalisk habitus på ett naturligt sätt.

I linje med Bourdieus (1979) analys av kulturellt kapital i dess förkroppsligade tillstånd (*état incorporé*) innebär detta en process där kapitalet successivt byggs in i kroppen och sinnet genom långvarig habituering, det framstår som medfödd begåvning trots att det i själva verket är socialt producerat. Det förkroppsligade kapitalet utgör kärnan i klassreproduktionen enligt Bourdieu, eftersom det, till skillnad från ekonomiskt kapital, inte kan överföras direkt utan måste förvärfvas långsamt genom tid, engagemang och social praktik. Denna tidiga habituering ger försprång i utbildningssystemet.

Detta ligger i linje med Koops definition (2019; 2020) av musikaliskt föräldraskap och Rimmers (2006) definition av hur en musikalisk habitus tar form genom primär musikalisk socialisation. Studien visar att genom tillgång till omfattande, aktiv musiklyssning i kombination med lek formas en musikalisk habitus i hemmets praktik. I studenternas berättelser är det inte föräldrarnas faktiska kunskaper i musik som är avgörande, utan snarare deras intresse, engagemang och förmåga att förmedla en tillitsfull relation till musik. Detta tolkas som en överföring av tillitskapital, vilket stärker förandet av en musikalisk habitus. Musikpedagogisk forskning världen över betonar föräldrars aktiva deltagande och stöttande i barns musikaliska utveckling (Bull, 2019; Coulson, 2010; Ilari, 2018; Koops, 2019; McPherson, 2009; Zd-zinski, 1996). Innevarande studie bidrar med och understryker resultatet av att föräldrarnas överföring av just tillitskapital (Flisbäck, 2006) framstår som avgörande framför musikaliskt kapital. Tillitskapital beskrivs av studenterna i denna studie som en skyddsfaktor, inte bara i barndomen utan som en resurs med långvarig bärighet i deras liv.

När studenterna i denna studie började skolan hade de alltså redan flera års aktivt musikskapande med sig som dispositioner i en musikalisk habitus.

De var därmed väl förberedda för att möta musikutbildningsfältets objektiva strukturer. Detta indikerar att social reproduktion kan ske innan de formella utbildningsinstitutionerna träder in. Överföring av kapital från föräldrar till barn, vad Bourdieu benämner nedärvt kapital, framstår som en väsentlig mekanism i denna process.

I deras analys av musikens utbildningsvägar identifierar López-Íñiguez och Burnards (2022) åtta utvecklingsfaser, från tidig barndomen fram till övergången till yrkeslivet. Av dessa framstår barndomen som särskilt betydelsefull, eftersom de första musikaliska erfarenheterna i hemmet med föräldrar lade grunden för fortsatt lärande och identitetsskapande, enligt López-Íñiguez och Burnard. I denna studies analys av studenternas minnen från de första åren framstår det som att flertalet informanter blev uppmärksammade av sina närstående, som när Linnea uttryckte ”jag var ett sjungande barn”. Denna studie visar att starten på utbildningsvägen i hög grad vilade i föräldrarnas händer.

Nørholm Lundin (2020) visar i sin studie av stjärnmusikers karriärer, hur barndomens erfarenheter följer dem genom hela livet. I linje med denna forskning visar studenternas livshistorier att småbarnsåren var och är viktiga för införlivandet av olika kapitalformer som sammantaget konstituerar en musikalisk habitus; symboliskt kapital (att bli identifierad som begåvad och nyfiken), kulturellt kapital (att börja förstå fältets kulturella koder och dess illusio), tillitskapital (sammanbindande resurser i familjen som skapar trygghet och självtillit), och ekonomiskt kapital (att växa upp i ett välbärgat medelklasshem). Sammantaget innebär detta att flertalet studenter redan vid fem års ålder hade ett försprång i musikalisk kapitalackumulation. Dessa tidiga dispositioner i habitus verkar ha fått stor betydelse för studenterna i deras fortsatta habitueringprocesserna med musik. I linje med López-Íñiguez och Burnards (2022) resultat av utbildningsvägen som en slingrande flod där olika faser hålls samman i ett flöde, fast med olika brott och brytpunkter, visar denna studie att effekten av en tidig musikstart framstår för studiens informanter som viktig. Som slingrande floder tolkas musikerstudenternas utbildningsvägar, i linje med López-Íñiguez och Burnards (2022) modell. Utbildningsvägen hålls ihop av ett ständigt flöde vars källa de relaterar till från unga år, med viktiga brytpunkter av erkännande och existentiella musikupplevelser.

Med stöd i Bourdieus tes om att kapital föder kapital (Bourdieu, 1995) kan en slutsats dras rörande att ett musikaliskt föräldraskap, likt Koops definition (2020), gav flertalet av studiens informanter ett tidigt övertag av

musikaliskt kapital redan i unga år. De tolkas då ha genererat dispositioner av kapital som gjorde dem väl förberedda för musikutbildningsfältet. I linje med Wright (2015) att kapital tenderar att generera ytterligare kapital, kan kapitalackumuleringen med denna utgångspunkt beskrivas som en självförstärkande snöbollseffekt: för varje varv snöbollen rullar tillkommer ytterligare kapital i relation till de dispositioner som redan är förkroppsligade i habitus. Dessa processer tolkas ha gett musikerstudenterna ett försprång som var etablerat redan före skolstart och som därefter förstärktes successivt genom tillträde, erkännande och deltagande i utbildningsvägarna – exempelvis vid antagningsprov till musikklasser, gymnasier, folkhögskolor, musikhögskolor, orkestrar, tävlingar och provspelningar, samt i förlängningen vid etablering i ett konkurrensutsatt musikliv. För varje exklusiv utbildning som de klarade av växte snöbollen ytterligare. Effekten av denna struktur blir särskilt tydlig på högskolenivå, vilket Katarina formulerar skarpt när hon konstaterar: ”Men 80% av alla som går här kommer från Österskolan.” Hennes observation visar hur en tidig koncentration av kapital på vissa skolor fortplantas genom hela utbildningssystemet, och synliggör därmed social reproduktion i praktiken.

6.1.2 Utveckling av tillitskapital via resonanta relationer

I livshistorierna framträder aktiv musiklyssning, lek och skapande som centrala barndomsminnen. Dessa aktiviteter beskrivs som naturliga inslag i hemmets vardag, både i familjegemenskap och i individuell lek. Ett återkommande tema är att barnen tidigt började utveckla musikaliska uttryck och smakpreferenser i lekens form, erfarenheter som de relaterar till i vuxen ålder som viktiga. Dessa minnen präglas av tid, trygghet, lust, tillgänglighet och bekräftande vuxennärvaro, vilket flera studenter uttrycker tacksamhet över i relation till sina föräldrar.

Med Rosas (2019a) begrepp resonans kan dessa barndomsupplevelser, från studiens livshistorier, förstås som ögonblick av ömsesidigt gensvar mellan subjekt och värld. Studenterna beskriver starka musikaliska erfarenheter där musiken anropade dem och väckte en känslomässig respons som besvarades genom lek, imitation och kreativ transformation. Dessa erfarenheter tolkas som existentiell vertikal resonans: barndomens upplevelser av musik beskrivs av flera studenter som något större och mäktigare än barnet självt, samtidigt som öppenheten inför det oförfogbara möjliggjorde lekfullt och meningsskapande handlande (Rosa, 2020b). Erfarenheterna från studiens studenter visar

att de som barn inte var passiva mottagare utan aktiva medskapare. Särskilt i den fria, oövervakade leken fanns utrymme där resonanta relationer kunde uppstå och forma långsiktiga drivkrafter.

Ett pedagogiskt bidrag som framträder i studenternas berättelser är att musikskapandet ofta styrdes av barnen själva. Intressant nog relaterar deras starkaste musikminnen sällan till barnsånger eller pedagogiskt anpassad barnmusik. I stället återger studenterna att de tog till sig komplex och uttrycksfull vuxenmusik i olika genrer. Dessa erfarenheter kan förstås i relation till begreppet omnivoreness (Rimmer, 2012), det vill säga en bred och gränsöverskridande smakrepertoar. För studenterna blev dessa musikaliska minnen starka referenspunkter i livshistorierna.

Frågan kan adresseras om denna breda smakrepertoar också bidrar till en flexibilitet i sociala och kulturella sammanhang och därmed till ett mer mångsidigt musikskap. Samtidigt visar resultaten att tillgången till sådana erfarenheter inte är jämnt fördelad. Trots att musik i vår digitaliserade samtid är mer tillgänglig än någonsin, visar tidigare forskning (Ilari, 2018; Hall, 2018; Bull, 2019) att det främst är välutbildade föräldrar som aktivt värderar och erbjuder musikaliska aktiviteter till sina barn. Denna fas kan därmed förstås som socialt ojämlig, eftersom alla föräldrar inte väljer ett musikaliskt föräldraskap (Lareau, 2011), och musikutbildningsfältet värderar inte heller alla musikaliska och personliga uttryck likvärdigt (Lindgren och Sandberg Jurström, 2025).

Studenterna beskriver sina musikaliska banor som resultat av egna val och inre motivation, men genom en bourdieusk lins framträder ett mönster i innevarande studie av långvarig tillgång till musik och stödjande vuxna i kulturellt resursrika hem. Dessa erfarenheter kan tolkas som en form av misskänd kapitalöverföring, där social reproduktion döljs bakom berättelser om passion och individuell drivkraft. Genom att synliggöra detta kan reproduktionslogiken också göras tillgänglig för ett bredare spektrum av sociala grupper.

Tidigare forskning pekar på att vissa föräldrar medvetet exponerar sina barn för en varierad musiksmak (Koops, 2019). Studenterna beskriver dock snarare en vardag där de bara badade i musik, inte i första hand som ett pedagogiskt projekt, utan som en lustfylld del av familjelivet. Som Nori uttryckte det: ”att musicera var som att äta choklad” Det musikaliska kapitalet överfördes därmed kroppsligt, känslomässigt och situerat i vardagliga sammanhang. Den sammantagna analysen är att social reproduktion i tidig barndom är

svår att förändra eftersom den bygger på djupt rotade dispositioner i habitus. Samtidigt visar resultaten att det är möjligt att skapa öppningar: barn som får chansen att aktivt lyssna på och umgås med komplex musik tycks kunna införliva musikaliska dispositioner, medvetet eller omedvetet. Resonansens potential tolkas ligga i det okontrollerbara, men relationellt starka, som existentiella drivkrafter som formar musikaliska identiteter och motiverar fortsatt engagemang i musikutbildningsfältet.

6.1.3 Mötet med musikutbildningsfältets

Tidigare forskning från andra länder beskriver hur medelklassföräldrar investerar i sina barn med fritidsaktiviteter så att de ska utmärka sig som något särskilt och lyckas erövra mer utbildningskapital än vad skolan kan erbjuda (Bull, 2019; Cho, 2015; Hall, 2018). Dessa strategier bekräftas i innevarande studie som visar att åldersfasen 6–8 år utgör en extra kritisk brytpunkt i studenternas inträde på det svenska musikutbildningsfältet. Det är i denna period som det musikaliska kapital som grundlagts i hemmet börjar relatera till institutionella strukturer, genom möten med kulturskolor, musikklasser, kyrkor eller privata aktörer. Resultatet i denna studie visar att dessa första kontakter präglades av en subtil men kraftfull social selektion, där geografi, ekonomi, kulturellt kapital och föräldrastöd fungerade som villkor för tillträde.

Fyra framgångsfaktorer framträder som avgörande med en tidig start: tillgång till kvalificerad undervisning, föräldrars kulturella och sociala kapital, geografisk närhet samt tid för kontinuerligt lärande. Dessa villkor framstår som ojämnt fördelade, vilket innebar att den sociala reproduktionen, till vissa studenters fördel, intensifierades redan vid sex års ålder, långt innan kulturskolans reguljära undervisning vanligtvis börjar. För flera studenter skedde inträdet i denna åldersfas genom Suzuki-undervisning, kyrkors barnkörers eller privata musikskolor. Särskilt Österskolan, med sin exklusiva antagning från låg ålder, illustrerar hur symboliskt kapital kan ackumuleras i institutionellt gynnsamma miljöer.

Det som ofta framställs som en neutral startpunkt i utbildningssystemet framträder här som en selektiv tröskel. Strukturella skillnader mellan barn som får tillgång till kvalificerad undervisning före nio års ålder och de som inte får det skapar olika förutsättningar för framtida kapitalackumulation. Ur ett bourdieuskt perspektiv handlar det om att vissa barn tidigt får kulturellt och musikaliskt kapital förkroppsligat i sin habitus, vilket ger ett

övertag som omedelbart omsätts i symboliskt kapital i form av framgång och erkännande. Detta bekräftar tidigare forskning om hur barns självbilder formas av tillgång eller brist på kulturellt kapital (Wright, 2015a). Resultaten i denna studie visar dessutom att tidigt förkroppsligat musikaliskt kapital genererar vidare kapital.

En tydlig skillnad framträder mellan musikutbildning som organiseras som fritidsverksamhet och som del av skolgången. Skolans strukturer erbjuder långsiktighet och kontinuitet, där undervisningen är obligatorisk och socialt förankrad, medan fritidsverksamhet ofta är mer tillfällig och beroende av barnets lust och föräldrars stöd. Skolmiljöns dagliga musikundervisning gav enligt studenterna ett starkt stöd för deras fortsatta utbildningsväg. Tiden i sig kan förstås som en resurs, inte bara genom tillgång, utan också genom möjligheten till daglig övning i musikens hantverk, en process som Rosa (2019) beskriver som diagonal resonans. Detta kan bidra till att förklara Österskolans särställning.

Sammantaget visar resultaten att musikutbildningens faktiska start ofta föregår de formella strukturerna, och att ojämlikhet grundläggs i tidiga, ofta förbisedda, skeden. För att främja en bredare inkludering behöver fältets aktörer rikta uppmärksamheten mot denna åldersfas. Det är här kampen om erkännande tar sin början, och det är här förändringar av tillträdesvillkoren kan få störst effekt.

Dyndahl och Nielsen (2021) uppmärksammar ojämn tillgång till musikutbildning som en strukturell utmaning, vilket denna studie bekräftar. Effekten av en tidig start framstår som en kritisk brytpunkt som i hög grad vilar i föräldrarnas händer. Informanterna i denna studie kan därför tolkas som en privilegierad grupp, med tillgång till exklusiva utbildningsmiljöer utanför hemmet som privatskolor, privata lektioner, Österskolan och kyrkors musikverksamheter. Dessa möjligheter var starkt begränsade av geografi och socioekonomiska villkor.

Studien visar också att denna ojämlikhet förstärks över tid genom att de som redan har kapital ges ökade möjligheter till vidare ackumulation, en självförstärkande process som påminner om en accelererande snöbollseffekt. En central fråga för musikutbildningsfältets aktörer blir därför inte främst hur man kan identifiera fler intresserade barn som bedöms som talangfulla (Mikalsen Stabell, 2018; Nørholm Lundin, 2020) utan hur man kan skapa ökad tillgång till stimulerande musikutbildning i tidig ålder. Om fler barn än

endast en liten skara från högutbildade familjer i storstäder fick denna möjlighet, skulle det sannolikt inte bara öka jämlikheten utan också förändra själva logiken i musikutbildningsfältet.

6.1.4 Likasinnade som den sociala reproduktionens kitt

Eckerstein (2025) visar i sin avhandling om folkhögskolors musiklinjer att ett centralt villkor för deltagande är att vara likasinnad – att passa in, vilket bland annat beaktas vid antagningsprocessen. På motsvarande vis framträder en process i denna studie, den habitus som formats under barndomen leder vidare mot att bli och finna likasinnade. Detta kan förstås som ett sökande efter homologi, där studenterna successivt lär sig fältets logiker (doxa) och anammar tron på spelets värde (illusio), att det är värt att satsa, känna sig rättvist behandlad och därmed med tålamod vilja kämpa och strida för ökad kapitalackumulering. På utbildningsvägen vann de på så vis symboliskt kapital i form av erkännande och status i relation till andra likasinnade enligt deras interna logiker.

I linje med López-Íñiguez och Burnard (2022) framträder kamrater som en av tre avgörande inflytelserika grupper vid sidan av föräldrar och lärare. Musikklasserna blev en kritisk brytpunkt där studenterna både fann vänner för livet och tillsammans, i mötet med kvalificerade lärare och professionella musiker, formades till likasinnade. Detta kan förstås som en mer eller mindre medveten strategi för att ackumulera socialt och symboliskt kapital och utveckla en förkroppsligad musikalisk habitus i samklang med omgivningen.

Åren i musikklasser kan också beskrivas som horisontella resonansupplevelser för studiens studenter. Rosas (jfr. 2019a, s. 64) analys av körsång som resonansupplevelse hjälper att förstå studenternas berättelser om musikklasserna som brytpunkter och vändpunkter. De musikaliska gemenskaperna i klasserna, i mötet med vänner, lärare och professionella musiker, skapade djupa upplevelser av resonans och erkännande. På så vis kan musikklasser förstås som bidragande till hur studenternas mötte likasinnade som senare rekryterades vidare till spetsgymnasier eller folkhögskolornas musiklinjer.

Samtidigt bidrog musikklasserna starkt till den sociala reproduktionen. Antagningsprov och krav på förkunskaper fungerade som selektionsmekanismer. Studenterna i denna studie, som redan hade ackumulerat musikaliskt kapital i tidig barndom, fick en för dem självklar plats. Flera betonade att gemenskapen handlade lika mycket om social trivsel som om musikaliskt

samspel, att skapa musik tillsammans, men också att bygga vänskaper och sociala nätverk. Studenternas föräldrar var också centrala genom ett intensivt engagemang som möjliggjorde deltagandet och förstärkte reproduktionslogiken.

Musikklasserna i denna studie spelade således en avgörande roll för studenternas musikaliska utveckling, identitet och känsla av tillhörighet. De fungerade som sociala nav där musikintresset normaliserades och där vänskapsband knöts för många år framåt. Tillträdet till musikklasserna skedde vanligen i mellanstadiet och var ofta resultat av strategiska skolval, vilket bekräftar tidigare forskning om medelklassens resursmobilisering (Bull, 2019; Hall, 2018; Lareau, 2011; Lilliedahl, 2021) Här fick studenterna som barn också möjlighet till offentliga framträdanden och möten med professionella musiker och kulturinstitutioner, något som framstår som centrala resonansupplevelser och musikaliskt erkännande.

Tillgången till musikklasser var emellertid ojämlig, både geografiskt och socialt. För studenterna, födda i huvudstaden var det en självklarhet med musikklasser, medan vissa studenter växte upp i kommuner utan musikklasser. Lilliedahl (2021a) beskriver hur musikklassers etablering i Sverige ofta byggde på lokala eldsjälars snarare än på en övergripande satsning på likvärdiga utbildningsstrukturer. Den övervägande delen av studenterna i denna studie hade dessutom fördelen att gå vidare till spetsutbildningar i musik som också fanns tillgängliga i deras närområde. Musikklasserna kan därför förstås som både en grogrund för starka musikaliska och sociala gemenskaper och som en selektiv struktur där social reproduktion befästs i mellanstadiet.

Som Eckerstein (2025) visar bär även folkhögskolan på normer för deltagande och förväntade musikaliteter. Innevarande studies studenter bedömdes förmodligen som likasinnade, även om de själva bar på en känsla av att inte ha passat in. Den upplevda friheten kan förstås i termer av att en tidigare etablerad musikalisk habitus, tidigare kapitalackumulering och sociala selektiva processer passerade gränskontrollen obemärkt, den som Eckerstein (2025) visar att folkhögskolors bedömning vid antagningsprov utgör. Även om de själva inte kände sig likasinnade, så var de tillräckligt likasinnade för att antas till en folkhögskolas musiklinje.

Detta avsnitt bidrar till att fördjupa förståelsen av hur vägen till högre musikutbildning inte enbart formas genom individuella val, utan genom tidigt strukturerande erfarenheter där tillhörighet, erkännande och drivkraft uppstår i samspel med andra likasinnade, och där tidigare utbildningar utgör

både sociala nav, katalysator för musikaliskt engagemang och förstärkare av social reproduktion.

6.1.5 Läraren som nyckelperson och grindvakt i musikutbildningsfältet

I linje med tidigare forskning visar denna studie att huvudinstrumentläraren spelar en avgörande roll för studenters utveckling, inte enbart som teknisk förebild utan också som symbolisk co-parent (Gaunt, 2011). Relationen kan förstås som en akt av konsekvrering, där läraren legitimerar studentens plats i fältet genom att denne antas och inlemmas i en krets av utvalda. I detta ömsesidiga erkännande bekräftas studenten som begåvad, samtidigt som lärarens roll stärks genom elevens tillit och beundran. Härigenom överförs inte bara musikaliskt kapital, utan även symboliskt erkännande som kan omsättas på högre nivåer i musikutbildningsfältet.

Läraren framträder i denna studie som en dörröppnare till olika musikaliska rum, som har förmågan att se eleven och bekräfta eleven med symboliskt kapital. Genom ett stort kontaktnät i musiklivet och till andra musikutbildningar har flera lärare öppnat dörrar för studenter som visat sig vara viktiga övergångar och tillträden för att komma vidare på utbildningsvägen. Därför identifieras läraren som en nyckelperson i denna studie. Relationen framträder, för studenterna, som avgörande för vägen in i musikutbildningsfältet, inte bara i klassisk musik utan också inom populärmusikaliska genrer och jazz. Läraren fungerar inte enbart som musiker och pedagog, utan som källa till musikaliskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital och som resonansskapande aktör i studenternas musikaliska liv. Dessa relationer etableras framför allt i icke-obligatoriska utbildningsmiljöer såsom kulturskola, musikklasser, folkhögskolor, spetsgymnasier och privata undervisningsformer. Tillgång till kvalificerade lärare är därmed beroende av föräldrars resurser och geografisk närhet, vilket skapar ojämlika villkor.

Samtidigt rymmer lärarrelationen i denna studie ett existentiellt djup. När läraren möter eleven med tillit, närvaro och ömsesidigt erkännande uppstår en horisontell resonansrelation. Dessa ögonblick kan ha en transformativ karaktär: de stärker studentens självförtroende och framtidstro, och ger relationen ett värde i sig bortom mätbara prestationer. Läraren fungerar då som en tillitsfull följeslagare som ger mening, tillhörighet och uthållighet i utbildningsbanan. Studenter som kommer från andra länder eller har studerat i andra länder såsom Norge, Spanien, Storbritannien, Tyskland och USA framhåller att den

instrumentalpedagogik de mött i Sverige rymmer en mindre lärarstyrd och auktoritär undervisning, och uttrycker snarare att undervisningen rymmer en relationell pedagogik som kan förstås i termer av resonans.

Studien visar dock att tillgången till kvalificerade och relationsskapande lärare är ojämnt fördelad. Geografi, föräldrars nätverk och informell kunskap om systemet tolkas ha avgjort studenternas direkta tillgång till dessa värdefulla lärare som också fungerade som dörröppnare till nästa utbildningsnivå. Att musikundervisning i praktiken organiseras genom ett parallellsystem av icke-obligatoriska utbildningsformer innebär att relationen till läraren blir en exklusiv resurs för social reproduktion som är tillgänglig för få.

Sammantaget framträder läraren som både en överförare av kapital och en resonansskapande person som kan öppna dörrar, men också som dess motsats, som genom konsekvrering väljer ut, och kan stänga dörren för dem som inte passar in, vilket inte minst tidigare forskning visar (Lindgren och Sandberg Jurström 2025; Eckerstein 2025). Genom att analysera denna relation i ljuset av social bakgrund, plats och erkännande blir det tydligt hur utbildningens personliga relationer är tätt sammanvävda med musikutbildningsfältets strukturella villkor – och hur dessa relationer både kan reproducera och, i vissa fall, omförhandla dessa villkor.

6.1.6 Förmaket till högre musikutbildning

I linje med Mikalsen Stabells (2018) studie av norska och brittiska juniorkonservatorier, (frivillig verksamhet efter skolan organiserad av musikhögskolor), beskriver flera studenter fasen före högskolestudier som avgörande för deras val att satsa på musik. Svenska spetsgymnasier, ungdomsorkestrar och statsstödda ensembler utgjorde arenor där beslutet att satsa på musik mognade i interaktion med nyvunna vänner och professionella musiker och pedagoger. Ungdomstiden framstår därmed som en brytpunkt, där valet att satsa på högre musikutbildning konsolideras. Innevarande studie visar att i dessa miljöer, i linje med Mikalsen Stabell, sker en förstärkning av studenters musikaliska habitus, genom ackumulering av kapital och socialisering in i fältets normer. Studenternas berättelser innefattar också existentiella brytpunkter av vertikala resonansupplevelser som får transformerande effekter, vilka de menar blev avgörande för att satsa vidare på musik. Sammantaget understryker detta betydelsen av att denna fas rent skulle kunna inkludera fler studenter från olika typer av musikalisk habituering.

Berättelserna rymmer emellertid också erfarenheter av kluvenhet, press och känslan av att inte passa in, särskilt bland dem vars uttryck inte överensstämde med skolans doxa. Här bekräftar tidigare forskning om hur utbildningsmiljöer tenderar att belöna vissa genrer, kroppsliga uttryck och attityder (Mikalsen Stabell, 2018), och där symboliskt våld verkar genom normalisering av fältets normer (Bourdieu, 2000). En skillnad mellan juniorkonservatorierna och svenska spetsgymnasier är att de senare rymmer flera olika genreprofiler, exempelvis jazz, populärmusik, musikproduktion, singer-songwriter, låtskrivare/artist, musikentreprenör med mera. Resultat i denna studie visar att problemet med symboliskt våld förekommer oavsett genre.

I linje med Mikalsen Stabell (2018) som i sin studie av klassisk musik identifierar en lärandekultur präglad av dedikation, specialisering och hierarki, där vissa typer av musikaliskt kapital värderas högre, finns det i Sverige ett fåtal yrkeshögskolor som i högre grad beskrivs av studenterna som mycket genrespecialiserade, särskilt inom klassisk musik. I de genrespecifika yrkeshögskoleutbildningarna som är representerade i denna studie framträder, i linje med Mikalsen Stabell (2018), en lärandekultur där musikalisk talang, teknisk kompetens och förmåga att prestera bra under press värderas högt. För de studenter som bekräftades i denna kultur och upplever homologi blev studierna viktiga brytpunkter för att kunna ta nästa steg till högre musikutbildning. För andra leder erfarenheter av press och bristande erkännande till avhopp eller omval, ofta förenade med ambivalens. En frågeställning att adressera är huruvida det är möjligt att anpassa studierna till att fler av eleverna kan inkluderas och må bra.

Förekomsten av musiker som innehar stjärnstatus och som blir förebilder, återfinns bland studenternas förbilder i olika genreuttryck. För flera av studenterna utgör stjärnmusiker stor inspiration och en öppning till gränsöverskridande musikskapande, men för vissa kan idealet om den virtuosa solisten eller den globala musikproducenten förknippas med spänningar, i linje med Gaunt m.fl. (2021) som identifierar spänningar mellan globala prestationer och det nationella musiklivet.

I denna studie framträder folkhögskolestudier som en räddning och en andra chans för dem som inte passade in på ett spetsgymnasium. Folkhögskolestudier blev för dem ett kontrasterande förmak. Här beskriver flera studenter att de fick chans att för första gången söka efter, hitta och fördjupa sig i musik på egna villkor, återhämta sig efter tidigare press och symboliskt våld,

och skapa en ny musikalisk identitet utifrån en personligt anpassad lärmiljö. Därmed utgjorde folkhögskolestudierna en vändpunkt för dessa studenter, från att ha övervägt att hoppa av musikstudierna till att hitta tillbaka till sitt intresse. Studenterna beskriver studier på folkhögskolors musiklinjer utifrån den fria bildningens premisser kan studierna tolkas möjliggöra resonans: en ömsesidig och transformativ relation till världen.

6.1.6 Misskända ekonomiska villkor

Dyndahl (2024) menar att klass ofta försvinner ur sikte i musikpedagogisk forskning, där fokus i stället riktas mot andra intersektionella kategorier. Till sammans med Bates (2019) varnar han för att mångfaldsidealet döljer de materiella villkor som krävs för faktisk delaktighet. Trots ambitioner om likvärdighet (Jeppsson, 2020) visar både denna studie och tidigare forskning (Jordhus-Lier m.fl., 2021; Karlsen m.fl., 2024) att exempelvis kulturskolan inte når barn från hushåll med svag ekonomi.

Denna studie visar att studenternas tillgång till musikutbildning krävde långvariga investeringar i tid, pengar och materiella resurser, till exempel dyrbara instrument, privatlektioner, övningsutrymmen, studiotid, transporter, turnéer med mera. Dessa ekonomiska villkor utgör en grundläggande men ofta osynlig förutsättning för ackumulering av kulturellt, socialt och symboliskt kapital inom musikutbildningsfältet – resurser som inte alla har. Det symboliska kapitalet, att vara erkänd som musikalisk, uppfattas som avgörande för framgång men en rad sociala selektiva mekanismer ligger till grund för det symboliska kapitalet, även ekonomiskt kapital. Fältet vilar på en tyst överenskommelse: att inte tala om ekonomiska resurser. Att deltagarna i denna studie sällan explicit nämner ekonomiska villkor tyder på ett misskännande av dessa villkor, deras privilegier är så införlivade att de inte längre erfars som sådana. Det borde innebära att personer utan ekonomiska resurser kan utsättas för symboliskt våld. Om dolda regler förutsätter att ekonomiska resurser kan prioriteras utgör de en form av maktutövning i musikutbildningssystemet.

Diskrepansen mellan musiklivets ideal och dess realiteter förstärker Dyndahl med en politisk analys (Gethin, Martínez-Toledano & Piketty, 2022) av ett nytt politiskt landskap, där den kulturellt kapitalstarka ”Brahminvästern” (Dyndahl, 2024, s. 161) har fjärmat sig från både arbetarklassen och den ekonomiska eliten. Därmed förlorar högre musikutbildning sin legitimitet som ett samhällsprojekt, eftersom den inte längre framstår som socialt tillgänglig eller

som väg till ekonomisk mobilitet. Reay (2017) visar i sin forskning att utbildning snarare förstärker än bryter ojämlikhet: för vissa är den en förädlingsmekanism, för andra en källa till ökat tvivel och främlingskap. Lilliedahl (2023) pekar på hur politiska ideologiska policyprocesser utesluter de konstnärliga ämnena och ställer frågan om det finns en transnationell trend att styra bort från konsten?

Samtida statistik från Statistiska centralbyrån (SCB, 2024) synliggör de sociala konsekvenserna av ekonomisk ojämlikhet i Sverige. Enligt SCB har 20 procent av befolkningen i åldern 16 år och äldre inte råd att betala en oförutsedd utgift. Bland ensamstående mammor är situationen betydligt svårare: 57 procent saknar kontantmarginal, och 33 procent har inte råd att regelbundet delta i någon fritidsaktivitet. Andelen som saknar medel för oförutsedda utgifter är 14 procent bland inrikes födda, men 43 procent bland utrikes födda. Dessa siffror ger en tydlig indikation på att stora delar av befolkningen saknar de ekonomiska förutsättningar som krävs för ett långsiktigt musikaliskt engagemang för sina barn.

Mot denna bakgrund väcks frågan: Vem har råd att bli musiker idag? Att påbörja och fullfölja denna bana kräver dessutom inte bara ekonomiska resurser, utan även tillgång till nätverk, mod att möta osäkra framtidsutsikter, och möjlighet att vara tillgänglig för turnéer, auditions och frilansuppdrag. Nørholm Lundin (2018) visar i sin studie av två maestros inom klassisk musik, att trots deras framgång är deras position konstant hotad, och musikerskapet upplevs ambivalent, som en rörelse mellan himmel och helvete. Det symboliska kapitalet är labilt och måste ständigt återerövas genom prestationer, erkännande och närvaro i rätt sammanhang och vid rätt tidpunkt. Som Bourdieu framhåller handlar det inte bara om att äga kapital, utan att det erkänns vid rätt tidpunkt, i rätt kontext. Men för att få denna chans krävs ofta ekonomiska förutsättningar, vilket gör att även socialt och symboliskt kapital i praktiken blir beroende av ekonomiskt kapital.

Min analys av flertalet intervjuer visar ett starkt misskännande av de ekonomiska villkoren. Att inte erkänna detta riskerar att reproducera en djup orättvisa och upprätthålla en tyst exkludering av en stor grupp i samhället, som motverkar de ideal om likvärdighet som fältet uttrycker.

6.1.7 Implikationer för förnyelse

Kan denna studie ge några implikationer utifrån avhandlingens inledande frågeställning om dessa studenter som lyckats ta sig hela vägen skulle kunna peka

på erfarenheter, i form av deras framgångsfaktorer, som kan vara användbara för fältets aktörer i arbete för att främja och stärka musikutbildningsfältets legitimitet och förnyelse?

Avhandlingens samlade resultat visar att vägarna till högre musikutbildning ofta löper vid sidan av den obligatoriska skolan. För att finna dessa vägar krävs resurser som skolan inte kan erbjuda, och för de flesta studenter i denna studie har musikaliskt föräldraskap och betydande utbildningskapital, (Jeppsson & Lindgren, 2018) varit avgörande för att aktiva val och prioriteringar gjorts (Koops, 2019; 2020). Denna parallella utbildningsväg är därmed inte tillgänglig för alla, vilket påverkar möjligheterna att nå högre musikutbildning. Samtidigt visar studien att några studenter, trots mer begränsade resurser och kluven habitus, lyckats navigera framgångsrikt i fältet. Deras erfarenheter och drivkrafter kan förstås som framgångsfaktorer och ge viktiga implikationer för fältets aktörer i arbetet med att stärka musikutbildningens legitimitet och förnyelse. En djupare meningsbärande drivkraft tycks ha varit flera av dessa studenters styrka, som gett en inre kompass trots att yttre villkor varit svåra.

I linje med tidigare forskning visar även denna studie att föräldrar spelar en avgörande roll för musikaliskt lärande, (McPherson, 2009; Zdzinski, 1996), men dock inte som deras första lärare utan snarare som närvarande och stötande närstående med musikintresse. Tidigare studier har påvisat betydelsen av samspelet mellan lärare, föräldrar och barn för barns musikaliska utveckling (Creech, 2010; Creech & Hallam, 2003; Zdzinski, 1996). Relationen mellan föräldrar och institutioner kan förstås som en typ av samverkan mellan två institutioner. När föräldrar involveras och ges möjlighet att stötta sina barns lärande uppstår, enligt studenterna, trygga strukturer där hemmets musikaliska praktik kombineras med andra lärmiljöer. I tidigare forskning pekar Ilari (2018) på att föräldrars roll för barns lärande ofta lämnas i marginalen av musiklektörer. Mot denna bakgrund blir studenternas betoning av föräldrastödets värde i denna studie särskilt intressant och kan ses som en framgångsfaktor. Här öppnas ett utvecklingsområde: att aktivt engagera föräldrar för att vidga deltagandet i musikutbildningsfältet. Tillgången till musikutbildning i åldrarna 6–8 år har i denna studie framträtt som en kritisk fas. En implikation från avhandlingen för utveckling av målgrupper är att erbjuda kulturskola redan från sex års ålder, snarare än att vänta, samt att utveckla mer flexibla strukturer för progression och antagning. De studenter som trots en kluven habitus har

parerat och navigerat i fältet och inte valt att sluta, ger implikationer om vikten av att erkänna elever utifrån ett större spektrum av en musikalisk habitus.

Samtidigt finns ett värde i att finna och vara likasinnade, inte minst i musiken, och i ett delat musikintresse, vilket flera av studenterna berättar om. Vissa av dem fann likasinnade i musikklasser, vissa i en orkester, andra i ett band. En implikation av detta värde av att hitta likasinnade skulle kunna tas på större allvar för att bjuda in fler till musikaliska gemenskaper och sammanhållningar. Dessa värden kan sägas ha stor relevans i ett samhälle som präglas av polaritet, ekonomiska och politiska kriser, populism och radikaliserings (Dyndahl & Nielsen, 2021). Det sociala värdet, vilket i denna studie förstås som horisontell resonans, visar studenternas berättelser inte ska underskattas som bärande drivkraft för att satsa på musik. Det är alltså inte endast karriärmål som står på spel för musikerstudenterna i denna studie, utan de pratar om ett meningsskapande som bottnar i ett annat existentiellt djup. I detta perspektiv framträder behovet att den öppna, nyfikna och lyhörda praktiken.

Sammanfattningsvis antyder studien att förnyelse av musikutbildningsfältet kan ske genom tidig tillgång, föräldrainvolvering, flexibla utbildningsvägar och erkännandet av musikens sociala och existentiella värden. I nästa avsnitt diskuteras implikationer för utveckling av fältet genom samverkan, och därefter lärarens betydelse i musikutbildningsfältet.

6.2 Musikutbildningsfältets komplexitet och dynamik

I detta avsnitt fördjupas diskussionen om huruvida två framgångsfaktorer som denna studie identifierat, skulle kunna bidra till att stärka fältets legitimitet och dess förnyelse. Först belyses hur samverkan mellan olika aktörer inte bara skapar mervärde för samtliga parter utan också öppnar dörrar till nya arenor för den enskilde studenten. Därefter riktas fokus mot den relation som i materialet framträder som mest avgörande, läraren–studenten, och hur en relationell resonanspedagogik kan bidra till att förnya instrumentalundervisningen och stärka dess kärna.

6.2.1 Flodliknande utbildningsvägar

Med studenternas livshistorier som empiriskt material ger denna studie en överblick över utbildningsvägen i sin helhet, från barndom till inträdet i högre musikutbildning. Avgränsningen har dock legat vid de vägar som leder vidare till högre musikutbildning, även om alternativa vägar till att bli musiker också finns. Helhetsperspektivet gör det möjligt att tolka hur olika delar av musikutbildningsfältet relaterar till varandra och hur social reproduktion uppstår genom ett flöde av faser som kan samverka över tid. Samtidigt möjliggör detta också att identifiera punkter där reproduktionen kan luckras upp och där utveckling skulle kunna ske.

Det som kan skönjas i innevarande studie är studenternas delaktighet i framgångsrika samarbeten mellan olika organisationer. Det ligger i linje med ”partnering of values” (Gaunt m.fl. 2021, s. 4), en förmåga att i samarbete mellan olika parter kunna omfamna kreativa spänningar, ett konstnärligt medborgarskap som utforskar och kombinerar pågående praktisk hantverksutbildning med engagemang för att möta samhällsförändringar.

I linje med López-Íñiguez och Burnards (2022) metafor kan utbildningsvägarna förstås som flodliknande: dialektiska, dynamiska och ibland ringlande genom bifloder som åter leder in i huvudfåran. Flodmetaforen tydliggör hur olika faser och institutionella aktörer tillsammans kan förstärka huvudflodens riktning. Smala biflöden kan framstå som återvändsgränder, men om de återkopplas till huvudfloden blir det samlade flödet bredare och starkare. I denna studie har flera former av samverkan identifierats som särskilt betydelsefulla för studenternas väg vidare, och dessa kan förstås som strategiska verktyg för att vidga floden och därmed skapa större möjligheter till inkludering i musikutbildningsfältet.

En annan form av samverkan som identifieras som betydelsefull är mellan musikklasser, kulturskolor och civilsamhällets föreningsdrivna musikliv. När studenter deltog och introducerades till lokalt musik- och kulturliv genom föreningsliv eller professionella aktörer genererades bestående resonanserfarenheter som gav motivation och mening, och fungerade ibland som brytpunkter för livsval. Den norska korpstraditionen utgör ett exempel: en student beskrev hur föreningslivet fungerade som en grundbult i samhällsstrukturen och erbjöd deltagande genom hela livet, där möten mellan generationer förstärkte musikens roll i social gemenskap och reproduktion. Sådana samarbeten framstår som strategiskt viktiga för att stärka både inkludering och progression inom musikutbildningsfältet.

Ytterligare en form av samverkan visar de norska studenternas erfarenheter av kontaktytor mellan högre musikutbildning och tidigare utbildningsfaser. De upplevdes som centrala för att tidigt få inblick i musikstudier på högre nivå. Samverkan mellan musikhögskola, kulturskola, musikliv och föreningsliv skapade för dem en dynamisk helhet som gav en långsiktighet. Dessa resultat bekräftas av tidigare forskning som lyfter fram betydelsen av partnerskap och relationella arbetssätt för att vidga högre musikutbildnings uppdrag och relevans i samhället. Gaunt m.fl. (2021) och Westerlund & Gaunt (2021) visar hur högre musikutbildningar i ökande grad kombinerar praktisk hantverksutbildning med samhällsengagemang och hållbarhetsfrågor. Kenny (2021) visar på liknande sätt, hur samarbete mellan universitet, skolor, körverksamhet och transnationella projekt kan höja professionalismen och bidra till reflexiv förmåga och kritiskt engagemang.

Österskolan kan förstås som en organisatoriskt sammanhållen modell där grundskola, gymnasium, pre-college och instrumentalundervisning kan sägas samverka inom en och samma skola. Genom samarbetet med det professionella musiklivet skapas ytterligare kontaktytor mot kapitalstarka miljöer i kulturlivet. Studenternas erfarenheter från denna sammanhållna struktur visar att kontinuitet med en instrumentallärare som mentor genom hela skoltiden upplevdes som särskilt värdefull. Den intensiva musikundervisningen, med musikteori, gehör, orkesterspel och musikprojekt integrerat i skoldagen, framhölls också som en stödjande struktur för kontinuitet, även om andra dimensioner av symboliskt våld samtidigt upplevdes som krävande.

Studenternas berättelser pekar på att den obligatoriska skolan skolan och dess möjlighet att erbjuda extra tid till musikundervisning kan utgöra en viktig institution för att öppna tillträde för ett bredare spektrum av elever. Samtidigt begränsas tillgången av musikklassernas geografiska placering och deras selektiva antagningsprocesser. När musikklasser främst attraherar medelklassföräldrar riskerar de snarare att förstärka social reproduktion (Lilliedahl, 2021). Om de däremot organiseras så att de når en bredare elevgrupp kan de i högre grad bidra till inkludering. Sammantalet kan denna studie synliggöra potentialen i att utveckla musikklasser som en mer strategisk satsning. Om deras existens inte enbart vilar på enskilda eldsjälares engagemang, utan etableras som en långsiktig utbildningsstrategi för breddat deltagande, kan fler barn ges möjlighet till ett fördjupat och kontinuerligt musikaliskt lärande.

Det professionella musiklivet framträder i studenternas berättelser som en viktig aktör för utbildningsinstitutioner att samverka med. Många beskriver starka minnen av när de som elever i musikklasser eller på estetiska program fick tillträde till scenkonstproduktioner, konserter eller backstage på stora arenakonserter. Dessa intensiva erfarenheter gav ofta resonanta musikupplevelser med långsiktig betydelse. Liknande mönster framträder i berättelserna från dem som deltagit i regionala ungdomssymfoniorkestrar, där mötet med professionen bidrog till motivation och ackumulering av kapital i enlighet med fältets doxa. Med Rosas resonansbegrepp kan dessa erfarenheter förstås som horisontella (sociala möten med likasinnade), diagonala (intensiv hantverksträning) och vertikala (erfarenheten av symfoniorkesterns klangvärld). Denna betoning på möten med professionen ligger i linje med tidigare forskning, som visar hur högre musikutbildningar i ökande grad söker kombinera pågående hantverksutbildning med ett bredare samhälls- och medborgaruppdrag.

Sammantalet visar studien således att samverkan mellan olika faser och aktörer stärker utbildningsvägens helhet, vilket kan förstås med flodmetaforen som ett sammanhängande, stabilt och kontinuerligt flöde. Samtidigt utgör denna stabilitet en del av problematiken. Fältets relativa autonomi, habitus som binder individer till etablerade banor och kapital som cirkulerar och ackumuleras in inom snäva ramar bidrar till reproduktion av redan etablerade mönster. Metaforen om floden synliggör kontinuiteten men riskerar att dölja de maktrelationer som bestämmer dess riktning och tillträde. För att vitalisera och förnya flödet krävs inte enstaka initiativ, utan en samordnad ansträngning från hela fältets aktörer. Utan en sådan kollektiv rörelse riskerar musikutbildningsfältet att förbli stabilt men exklusivt, där tillträde fortsatt reserveras för dem vars habitus och kapital redan harmonierar i homologi. Denna studies resultat visar att själva undervisningspraktiken, mötet mellan lärare och student är en nyckelarena för att förverkliga samverkan. I nästa stycke diskuteras denna arena.

6.2.2 Relationell instrumentalundervisning

Gaunt m.fl. (2021) föreslår att en-till-en-undervisning kan betraktas som uttryck för, och förhandling mellan, två övergripande utbildningsarketyper: en lärarcentrerad och en elevcentrerad. Fördjupad kunskap om dessa metoder är särskilt viktig i relation till maktfrågor och kan således bidra till vidareutveckling av högre musikutbildning. En norsk studie (Sætre m.fl., 2025) bekräftar

denna spännvidd och tydliggör skillnader i maktrelationer, ansvar, röst och interpretationssyn (reproduktion/fixerad kontra innovation/flexibel), med lärarrollen positionerad som mästare respektive mentor.

I de flesta av studenternas livshistorier framträder genomgående under hela utbildningsvägen en stark en-till-en-undervisning som samtidigt kan vara öppnad mot en större praktikgemenskap. När huvudinstrumentläraren till exempel aktivt odlar en instrumentklass som arbetar laborativt och kollektivt med gemensamma lektioner, Master Class-format, ensemblespel och återkommande gemensamma muntliga reflektioner öppnas den hemliga trädgården (Burwell m.fl., 2019) från slutenhet till kollegial samverkan. Studenterna beskriver hur de kan ge varandra erkännande och hur ett lärarteam (flera lärare runt samma instrument) skapar en lokalt förankrad community där dialog, prövande och delat ansvar är möjligt. Denna praktik ligger nära det studenterna i Holmgren (2022) efterlyser: en mer dialogisk, öppen och samarbetande undervisning där läraren agerar ”laborativ facilitator” (Holmgren, 2022, s. 582) snarare än auktoritär mästare, och där flera, ibland oförenliga, tolkningar får samexistera. När sådana villkor råder beskriver studiens informanter undervisningen som meningsfull, engagerande och värdefull, förtroendefulla resonansrelationer gör också att tillit kan växlas in och omsättas i socialt kapital inom klassen.

Samtidigt visar avhandlingens resultat på motsatsfallet: en toxisk, sluten kultur där anpassning till lärarens tolkningsnorm blir ett krav. Här berättar studenter om psykisk ohälsa, ätstörningar, sjukskrivning och utmattning och om hur flykt till annan utbildningsmiljö eller annan lärare blev deras räddning. Hur kommer det sig då att de inte gav upp och valde bort musiken? Denna studies tolkning är att förstå den toxiska situationen som tillfällig ur ett helhetsperspektiv. Den alienerande erfarenheten är inte den enda under utbildningsvägen för dessa studenter. Flera av dem menar att de klarade sig igenom krisen tack vare det tillitskapital de hade med sig och kunde luta sig mot, en närvarande familj eller en partner. De kunde också tänka tillbaka på andra faser i livet när musiken varit en källa till glädje och positiva möten. Dessa tidigare dispositioner kan tolkas som skyddsfaktorer, inte minst det tillitskapital som de beskriver ackumulerades i tidig barndom. Studenter som inte deltar i denna studie, som slutade på vägen, hade kanske inte något skyddande tillitskapital, och därför finns de heller inte bland informanterna.

Med Rosas begrepp kan de två kulturerna förstås som en alienerande undervisning, kylig, stum och maktasymmetrisk, respektive en relationell

undervisning som rymmer resonans – där ömsesidigt svar, mening och transformation möjliggörs. Rosas metafor för resonans som vibrerande strängar mellan subjekt och världen, ger ytterligare förståelse för vikten av resonans som ömsesidig. Han understryker att resonansaxlarnas vibrerande strängar utgörs av två parter som båda stämmer och upprätthåller kraften i vibrationerna. Om den ena parten tappar kraften, släpper taget, upphör strängen att resonera och tystnar. Strängarna klingar endast när båda parter svarar och håller spänningen vid liv. Resonans kan inte beordras fram, men instrumentalundervisning kan skapa villkor för beröring, egenaktivitet och transformation – varpå vibrationerna uppstår och bär. Sammantaget indikerar resultaten att en-till-en-undervisning fortsatt är en grundkomponent (jfr Gaunt, 2010), men att den i växande grad balanseras och öppnas i linje med det paradigmskifte Gaunt m.fl. (2021) föreslår med musiker som ”Makers in Society”.

Det som kan skönjas i innevarande studie är embryon till ”partnering of values” som Gaunt m.fl. (2021) efterlyser, en förmåga att i samarbete mellan olika parter kunna omfamna kreativa spänningar, i ett konstnärligt medborgarskap som utforskar och kombinerar pågående praktisk hantverksutbildning med engagemang för att möta samhällsförändringar. Gaunt menar att högre musikutbildning kan då möta en samtida tidsanda som ropar efter kreativitet och mänsklighet i musik. I linje med Dyndahl och Nielsen (2021) kan detta förstås som en del av deras argumentation för ett sammansatt och mångdimensionellt kunskapsbegrepp inom musikpedagogik och ett epistemiskt hantverk, som betonar att kunskap är både konstnärlig, vetenskaplig, praktisk, tyst och etisk. Detta öppnar för dynamiska samspel med det omgivande samhället, där olika erfarenheter och social variation kan tas tillvara och konstnärliga kvalitetsbegrepp utvecklas på ett adekvat sätt i relation till samtiden. Dessa strategier kan således bidra till att ge fler tillgång till musikens meningsskapande kraft.

Gaunt m.fl. (2021) pekar på utmaningar för nordisk högre musikutbildning i relation till en internationell arbetsmarknad. De menar att föreställningar om excellens inom utbildningen ofta har ensidigt fokuserat på konstnärlig färdighet och prestation, vilket riskerar att distansera musikern från lokalsamhället. Inom västerländsk konstmusik har idealet om den virtuosa solisten blivit starkt förknippat med teknisk specialisering och stjärnstatus, vilket skapar spänningar mellan globala prestationer och det nationella musiklivet. Genom att dekonstruera tidigare hierarkier mellan dessa syften vill de synliggöra deras

ömsesidiga beroende och framhålla möjligheter att navigera kreativa spänningar. De ser en framtid där konstnärlig integritet förenas med samhällsengagemang – ett dynamiskt samspel som kräver att högre musikutbildning både bevarar konstnärliga traditioner och anpassar sig till samtida behov. Dessa spänningar, som ofta uppfattas som motsatsförhållanden, bör enligt författarna istället omfamnas inom högre musikutbildning (Gaunt m.fl., 2021).

6.3 Avslutande reflektioner

De avslutande reflektionerna syftar till att sammanfatta och samtidigt blicka framåt. Här diskuteras dels metodologiska överväganden, dels hur resultaten kan inspirera vidare forskning och utveckling av musikutbildningsfältet. Avslutningsvis lyfts de existentiella dimensioner som studenternas berättelser synliggör, och som kan ge förståelse för musikens roll som kraft i både utbildning och samhälle.

6.3.1 Metodologiska reflektioner

Denna studie bygger på livshistoriska intervjuer med musikerstudenter i högre utbildning. Valet att utgå från studenternas egna berättelser har gett möjlighet att fördjupa förståelsen av deras subjektiva erfarenheter, tolkningar och meningsskapande. Att använda livshistorier som huvudsaklig metod innebär att studenternas röster får ta plats, och att de själva blir aktörer i att definiera vad som varit betydelsefullt i deras utbildningsvägar. Det är en styrka som gör det möjligt att synliggöra aspekter av musikutbildningsfältet som annars riskerar att förbli dolda.

Naturligtvis finns begränsningar. Berättelser kan idealiseras, reduceras eller formas i stunden, och andra datakällor hade kunnat erbjuda kompletterande perspektiv. Men det narrativa angreppssättet har öppnat för levande, reflekterande och personligt färgade berättelser, vilket också är en del av studiens vetenskapliga bidrag. Denna ansats har gjort det möjligt att komma nära de relationella dimensioner som formar musikerskapet, och att lyfta fram erfarenheter som sällan ges utrymme i mer kvantitativa eller strukturerade undersökningar.

Att undersöka framgångsfaktorer kan ha påverkat vilka som valde att delta, men det ger också tillgång till berättelser om motståndskraft, kreativitet och strategier som möjliggjort studenternas väg till högre musikutbildning.

Självselektion kan därför förstås både som en begränsning och som en del av själva forskningsresultatet: det pekar på vilka berättelser som får kraft att artikuleras, och vilka som tenderar att tystna. Vissa erfarenheter, särskilt sådana som präglas av osäkerhet, marginalisering eller tvivel, kan riskera att ha osynliggjorts på grund av studiens design.

Jag valde att fokusera på studenter som redan befinner sig inom högre musikutbildning. Ursprungligen fanns planer på att även intervjua etablerade musiker samt deltagare vid folkhögskolor, för att nå individer med andra vägar till musikerskap. Ett bredare urval hade kunnat ge en mer mångfacetterad bild av strategier, hinder och drivkrafter, genom dem som valt andra vägar till att bli musiker än med högre musikutbildning. Att i framtida forskning inkludera ett bredare spektrum av röster, sammanhang och datakällor skulle ge ytterligare förståelse för hur olika sociala, kulturella och institutionella villkor samverkar i forandet av (ut)bildningsvägar till musiken.

Att genomföra en livshistorisk studie inom ett fält jag själv tillhör har varit både en resurs och en utmaning. Min bakgrund inom musikutbildning, min egen habitus, har gett mig tillgång till språk, koder och förtrogenhet som underlättat förståelsen av informanternas värld. Samtidigt har det krävt kontinuerlig medvetenhet om risken att ta det bekanta för givet, att projicera egna erfarenheter eller ideal på de berättelser som analyserats. Det reflexiva förhållningssätt som präglar studien har inte endast riktats mot deltagarnas utsagor, utan även mot mitt eget sätt att lyssna, tolka och skriva. Det har skett med strävan efter integritet, respekt och nyfikenhet, men också med insikt om att varje tolkning är forskarens.

Att analysera både det som sägs och det som inte kan sägas, det förbisedda, det tystade, det omedvetna, har skapat utrymme för tolkningar som går bortom det uppenbara. Forskningsprocessen har därför inte bara varit en insamling av berättelser, utan en resa genom fältets komplexitet och motsägelsefullhet. Den har visat att livshistoriska metoder kan ge insikter som är avgörande för att förstå musikutbildningens sociala dynamik och existentiella dimensioner.

6.3.2 Studiens implikationer för vidare forskning

Denna studie har prövat Hartmut Rosas resonanst teori som teoretiskt ramverk inom musikpedagogik. Analysen visar att resonansbegreppet möjliggör förståelser av studenters meningsskapande, drivkrafter och brytpunkter i utbildningsvägarna, särskilt i relation till strukturella villkor, subjektiva

erfarenheter och social positionering. Studiens resultat pekar därmed på att Rosas teori har stor utvecklingspotential inom det musikpedagogiska forskningsfältet. Det finns skäl att efterlysa fler studier som med inspiration från Rosa vidareutvecklar hans begrepp och prövar deras relevans för olika musikaliska praktiker och lärsituationer. Sådana studier skulle kunna undersöka olika musikaliska kontexter, exempelvis ensemblespel, individuella lektioner, musikproduktion eller informellt musikskapande, för att fördjupa förståelsen av hur resonans uppstår, uteblir eller störs. Rosas resonanst teori bedöms också högst relevant för pedagogisk forskning i stort (Rosa & Endres, 2016; Sundberg, 2019).

Studenter som antagits till högre musikutbildning har utgjort studiens fokus. För att bättre förstå de mekanismer som formar tillträde till fältet vore det angeläget med studier som riktar sig till dem som valt bort musik, som inte blivit antagna, eller som aktivt valt andra utbildningsvägar. Vad fick dem att tveka, avstå eller söka sig bort? Vilken roll spelade ekonomiska villkor, självförtroende, tillgång till resurser, lärarerfarenheter eller socialt erkännande? Sådana berättelser skulle kunna synliggöra de exkluderande mekanismer som denna studie endast kunnat anlägga ett indirekt perspektiv på.

En möjlig uppföljning till föreliggande studie vore att åter intervjua studiens intervjupersoner, några år efter examen. Hur ser de idag på sin utbildning, sina yrkesval och sin plats i musiklivet? Arbetar de som orkestermusiker, frilansare, lärare, studiotekniker, programmerare, eller inom andra fält? Hur upplevs utbildningens relevans i efterhand, och vilka förändringar skulle de önska? En sådan longitudinell ansats skulle kunna ge viktig kunskap om utbildningens faktiska utfall och studenternas framtida relation till musik – både professionellt och existentiellt.

Lilliedahls forskning om musikklassers framväxt i Sverige samt forskning om föräldraföreningar har väckt mitt intresse för att ytterligare beforska musikklassers betydelse i musikutbildningsfältet. Mikalsen Stabell (2018) belyser norska och engelska förutbildningar till högre musikutbildning med motivet att de dels är en utforskad del inom musikpedagogisk forskning samt att åren innan högre musikutbildning är viktiga för att det är då som studenter fattar beslut om de ska satsa på högre musikutbildning. Fler studier av svenska förutbildningar såsom yrkeshögskolor och spetsgymnasier vore också värdefullt för att förstå de svenska förhållandena och kunna jämföra med andra länders juniorkonservatorieutbildningar.

Slutligen vore det av stort värde med en kvantitativ studie om studenters och lärarens sociala bakgrund vid svenska musikhögskolor. Vilka klasspositioner, utbildningsnivåer och ekonomiska förutsättningar är representerade? Hur ser mönstren ut över tid och mellan olika genrer, institutioner och utbildningar? En sådan studie skulle kunna ge statistiskt underlag till de mönster av social reproduktion som denna studie belyst kvalitativt – och därmed bidra till en mer omfattande förståelse av musikfältets infrastruktur och tillgänglighet.

6.3.3 Relationer som bär och bänder

Vad står på spel om inte alla får tillgång till musikens meningsskapande kraft? Denna avhandling visar att musikutbildningsfältet i Sverige präglas av snäv social reproduktion samt geografisk och socioekonomisk ojämlig tillgång, trots musikens utbredda närvaro i samhället. Genom musikerstudenters livshistorier synliggörs hur ekonomiska, sociala och kulturella hinder samverkar – men också hur resonansupplevelser kan öppna vägar mot något annat.

Ett av studiens bidrag är synliggörandet av de existentiella meningsskapande drivkrafter som möjliggjort studenternas musikalisk habituering från unga år, genom hela uppväxten, till ett vuxet musikerskap. Genom att botten i vad som skapar resonans i livet etableras berörande och attraktiva, hållbara och starka relationer mellan subjekt och världen. Studenternas berättelser visar att meningsskapande ögonblick, ofta minnesburna som brytpunkter i livet, kan lägga grunden för ett långsiktigt och uthålligt musikerskap. För dem har starka och genomgripande resonansupplevelser fått visa vägen då dessa upplevelser utgjort viktiga brytpunkter för dem i deras livsval.

I denna studie har jag därmed tagit fasta på den slutsats som Rosa uttrycker att det är just resonans som kan omkullkasta, bryta hierarkier och bjuda motstånd när konst kommodifieras eller när konsten bortprioriteras. Med musik och tillitsfulla andra kan motkrafter mobiliseras för att tillsammans förändra. Med det mod som studenterna visar, av att ge sig in i ett osäkert yrkesval, kan just erkännandet av horisontella, diagonala och vertikala resonansrelationer vara just den kvalitet i livet som bryter social reproduktion. Avhandlingens slutsats är att den centrala drivkraften för musikerstudenter inte endast är att bli någon i musiklivet, utan att vara i kontakt med det som gör livet värt att leva. Musik innebär resonansrelationer, ett sätt att uppleva mening, samhörighet och autenticitet med världen.

Ett av avhandlingens centrala bidrag är således att musik kan skapa existentiell mening, och hur just meningsskapande resonans kan vara en kraft till förändring och förnyelse i fältet. Det är i de relationella erfarenheterna av att vara i kontakt med något som talar till en, snarare än strävan efter framgång, som musikens kraft ligger. Resonans visar sig som det relationella tillstånd som både bär och bänder, den bär individer genom osäkerhet, och bänder hierarkier och ojämlika strukturer. Detta bidrag kan sägas ligga i linje med Friths (1996) argument om en dubbel logik, utifrån att kulturellt liv handlar om att göra både sociala och estetiska distinktioner, att musiken erbjuder kollektiva tillhörigheter som är knutna till ett estetiskt värde. Den estetiska erfarenheten, menar Frith förmår att både binda oss till världen och frigöra oss från den. Dyndahl och Ellefsen (2011) utvecklar detta genom att peka på en paradoxal logik i musikaliskt deltagande: medan vi genom musik konstitueras socialt och kulturellt, upplever vi samtidigt en intuitiv mening inbäddad i själva musiken. Rinholm och Varkøy (2024) lyfter fram vad de menar är en bortglömd dimension i den kritiska bildningens tradition – existentiell bildning. Utifrån Adornos perspektiv på konsten som samhällskritisk pekar de på denna dubbla logik som Adorno beskriver som konstens autonoma zon: ”Konstens dubbelkaraktär som autonom och *fait social* återfinns ständigt inom zonen för dess autonomi” (Adorno, 2019, s. 16). Adorno menar att musik som betyder något för människor är både estetisk och funktionell. På så sätt placerar konstupplevelsen oss i världen, samtidigt som den paradoxalt nog kopplar oss bort från världen. I upplevelsen av konst upplever vi mening och betydelse i själva det konstnärliga uttrycket. Samtidigt gör konsten oss socialt och kulturellt begripliga för oss själva och andra (Rinholm m.fl., 2024). Det är i skärningspunkten mellan dessa två förståelser, musik som social tillgång och musik som estetisk, som den paradoxala logiken blir synlig. Nørholm Lundin beskriver musikerskaps ambivalenta tillstånd (Nørholm Lundin, 2018), mellan osäkerhet och säkerhet, som att röra sig mellan himmel och helvete (Nørholm Lundin, 2018; Rosa, 2025).

I linje med ovan perspektiv av att röra sig i dessa skärningspunkter identifierar denna avhandling ett kreativt utrymme som musikerstudenter kan röra sig i, vilket kan tolkas som en öppenhet inför det oförfogbara. Med vibrerande strängar mellan det högsta och djupaste inom oss kan vi relatera till musik på ett sätt som bär och bänder, frigör oss men binder oss samman.

Genom att synliggöra hur musikaliska utbildningsvägar formas i skärningspunkten mellan individ och struktur, mellan habitus och fält, har ytterligare kunskap om social reproduktion utvecklats. Forskningsfrågorna har fört mig nära studenternas erfarenheter av att välja musik, upptäcka och leva med den, och skapa en framtidshorisont med musik. Under arbetets gång har den komplexa problematiken, som formulerades i inledningen, blivit alltmer närvarande: dels konstens vikande legitimitet, dels de mekanismer av den sociala reproduktionen som gör att vissa kroppar, röster och erfarenheter stängs ute från musikutbildningens rum.

Mitt i denna dubbla utsatthet framträder också något annat – något trotsigt, levande, genombrytande och bärande. Det är studenternas berättelser om ögonblick när något berörde, när musik gav gensvar, när ett tilltal uppstod mellan subjektet och världen. Det är i dessa resonansögonblick – ofta subtila, ibland omvälvande – som liv tar riktning. I dessa berättelser ligger också ett svar på varför musik fortfarande spelar roll. Inte endast som prestation, inte som elit, utan som plats för mening, samhörighet och existens. Resonans framstår i detta sammanhang inte som en lyx, utan som ett villkor för att kunna satsa, skapa och förändra.

Denna avhandling vill bidra med *en relationell resonanspedagogik i musik* som verktyg till en fördjupad förståelse för de drivkrafter som formar individers utbildningsvägar i musik, och peka mot möjligheter att göra dessa vägar vidare, öppnare och mer lyhörda. I en tid där både utbildning och konst riskerar att tappa sin relevans, visar studenternas berättelser att det fortfarande finns något värt att försvara, inte i ekonomiska termer utan i existentiella.

English Summary

1. Introduction

Nearly everyone alive today has some connection to music. A plethora of musical idioms and practices gives rise to a diversity of traditions, genres, languages, and styles to both consume and produce, through music listening or music making, as a hobby, on a semiprofessional level, or as professional musicians. In a society marked by acceleration and fragmentation, can music act as a counterweight? Rosa argues that humans need “resonance” in the form of relationships with the world that move, activate, and transform us. Music is a source of resonance, and as Wright (2015) notes, we have yet to find a society, however remote, without music.

But what happens if not everyone has access to the meaning-making power of music? Despite music’s presence throughout society, research shows that access to music lessons and music education is unequally distributed and that the field of music education in Sweden exhibits recurring patterns of social reproduction. Across the educational system, from public after-school programs to music-oriented elementary and middle schools to specialized high school programs to focused adult education courses to university-level music education, children and young people with high educational capital from home are more likely to study music. Meanwhile, other groups are underrepresented. This social reproduction challenges not only the legitimacy of the field of music education but also the renewal of musical life itself.

This dissertation takes its starting point in that tension. It asks how, despite structural obstacles, people in fact gain entry to and sustain participation in the field of music education, and how to make these pathways broader, more open, and more receptive.

Looking at those who have gained entry to the field of music education—those who have chosen music, found paths through music education, and qualified for higher education—the dissertation investigates the factors that contribute to their success. It examines the meaningful driving forces in

their lives that lead them to commit to music. The focus is on turning points in the form of pivotal decisions, key figures, and events and places of special importance. By offering insight into these factors and logics, the study hopes to contribute knowledge to, and strengthen, the field of music education, in addition to helping musicians toward successful careers.

To develop an understanding of the research problem, the dissertation combines two theories from sociology: Pierre Bourdieu's analytical framework for social reproduction, including concepts such as habitus, capital, and field, and Hartmut Rosa's theory of resonance, including axes of resonance, to understand students' relationships in the music education field.

Purpose

The purpose of the dissertation is to analyze life histories of music students in order to understand their pathways through the field of music education and their strategies for participating and gaining recognition in the field. By examining student accounts of their encounters with music and the music education field at different junctures during adolescence and into later life, the study deepens our understanding of social reproduction in music education and what kindles and sustains the desire to continue. On the broadest level, the aim is to uncover knowledge that may be useful for strengthening legitimacy and renewal in the music education field.

Research Questions

- Which driving forces lead music students to enter the field of music education, and what do they describe as meaningful in music?
- What dispositions do music students develop, in the form of a musical habitus, as they traverse their educational pathways?
- What strategies do music students use to gain entry to the field, overcome obstacles, and avail themselves of the opportunities and educational traditions on offer?

2. Previous Research

Previous research shows that social reproduction in the field of music education is a multifaceted and deeply embedded phenomenon (e.g. Benedict *et al.*, 2015; Wright, 2015; Wright *et al.*, 2021). From a child's first musical impulses in the home via music education (Rimmer, 2006; Koops, 2019) at every level—from elementary school to high school to adult education to university—a successive process of selection and shaping occurs, affecting who gains entry to the field (Lindgren *m.fl.* 2021), the strategies they require, and the ways they gain musical recognition. Research also shows that factors such as teacher relationships, admissions practices, and institutionalized ideals all affect participation in music education. Often, participation depends on access to musical, symbolic, cultural, and social capital in the form of subtle codes, social norms, and value systems.

At the same time, we also see an important research gap. Few studies have asked students themselves to describe how they understand and deal with these conditions over time. To a great degree, previous research has analyzed structures from the outside but failed to show sufficiently how they are experienced from the inside—as driving forces, turning points, recognition, resistance, or meaning. This study helps to fill that gap.

3. Theoretical Framework

The study makes a theoretical contribution to music education research by using concepts from theory to show just how social reproduction happens in specific musical settings. It analyzes these settings using two sociological theories that shed light on the reproduction and production of dominance relationships, but also the possibility of existential, resonant relationships with music, which can be critical for beginning and continuing on a musical trajectory.

Bourdieu's framework offers tools for analyzing how a musical habitus is formed by the intersection of individual experiences and positions in the field, which in turn helps us understand how social reproduction happens on a micro level. In this study, the focus is on embodied capital in the form of a musical habitus. One key question is how the symbolic value of musical capital is recognized in higher music education.

I use Rosa's concept of resonance (Rosa, 2019b) to understand what creates meaning in the lives of music students, beyond just career goals—driving forces that have to do with relationships and the making of existential meaning. Resonance is a relational concept. It describes a bidirectional encounter in which the subject and the world simultaneously call to, touch, and transform one other in a way that cannot be completely controlled or predicted. Rosa's notion of horizontal, diagonal, and vertical axes of resonance enables a nuanced analysis of how meaningful relationships arise in encounters with other people and institutions, in the craft of making music, and in existential experiences of music as a whole.

Combining the perspectives of reproduction, production, and individual existential reflection makes it possible to better understand how music students are shaped both by their educational pathways and by the intersection between their lived experiences and the social structures within which they operate over time. The dissertation draws on the work of sociologists Bourdieu and Rosa to coordinate these lines of inquiry.

4. Methodological considerations and method

The dissertation adopts a narrative life history method, analyzing the words of students themselves in relation to the structural conditions that characterize the field. The empirical material consists of 41 conversational interviews with music students in Swedish higher education programs in classical music and music production. Using a reflexive approach, I analyze the students' accounts in the light of my own experience in the field, relevant theoretical concepts, and previous research in order to make visible student strategies for participation in the music education field. Together, my theoretical tools and an abductive way of working allow me to critically examine students' statements about meaning by moving back and forth between theory and discoveries in the empirical material.

5. Analysis of results

The results are presented in four sub-analyses organized by age, examining the paths students take to higher musical education by life stage. The focus is on understanding habituation processes linked to musical capital and identifying strategies and driving forces in encounters with music and the music education field at different points during childhood and adolescence.

Taken together, the results show that social reproduction occurs over time via many coordinated processes on the micro level. Bourdieu's concepts of habitus, capital, and field, as well as consecration, *illusio*, and misrecognition, help to make visible the logic of the mechanisms of reproduction in the field. Entry to the field relies on previously accumulated and transmitted capital (musical, cultural, social, symbolic, and economic), which is recognized via key figures as legitimate competence.

A musical habitus forms early, in the home, via the transmission of capital, not least trust capital. It continues to develop in encounters with institutions and professional environments. Habitus consists both of embodied musical capital and of symbolic capital, which requires ongoing recognition in the correct contexts and must, therefore, be constantly won and re-won.

Student strategies can be understood in terms of three overlapping tendencies: reproducing strategies, which reconfirm the hierarchies and power structures in the field; countering strategies, which create alternative paths within prevailing structures; and resistance strategies, which open up completely new positions and environments.

Driving forces are not just career-related but also existential. Drawing on Rosa's concept of resonance, the study shows different ways in which resonant relationships lead to meaningful experiences with music. These experiences appear crucial for students to become musicians, but they build on a different logic. Accounts of resonant relationships are related not to winning or to gaining recognition in order to win something, but rather to the search for meaningful relationships and existential meaning in encounters with other people, with the musician's craft, and with music itself. In an educational environment focused on performance, this type of relationship becomes both a source of deeper drive and an act of resistance against self-alienation and stress. Understanding resonance as a transformative and emancipatory force unlocks a potential for development and change. Paths into and through the

music education field are formed in a constant negotiation between reproduction and transformation. Recognition processes and consecration constitute core thresholds that must be crossed, while resonance relationships are the underpinning resource that facilitates long-term participation and renewal.

6. Discussion

The dissertation is supported by previous research showing that the field of music education is regulated by social reproduction. It extends this research with a deeper understanding of how reproduction occurs on the micro level along the entire educational pathway.

Social reproduction starts early, in childhood. Having musical parents gives many children an early advantage in musical and cultural capital as well as trust capital. A snowball effect ensues where each fresh recognition (admissions, ensembles, auditions) reinforces already embodied dispositions (*habitus*). When capital from home meets institutions—after-school classes, music schools, churches, private actors, etc.—a subtle but effective form of social selection arises. Four conditions dictate the accumulation of capital: 1) skilled instruction; 2) the social and cultural capital of the parents; 3) geographic proximity; and 4) time for continual learning and practice.

As Gaunt (2010) notes, the main instrument teacher functions both as a consecrator (legitimizing student entry and participation) and as a co-creator of resonant relationships (via a trusting relationship characterized by presence and response). One-on-one instruction moves between the master and the mentor ideal, each featuring different dominance relationships and room for maneuver (Gies & Sætre; 2019; Sætre *m.fl.*, 2025).

As Eckerstein (2025) notes, a process emerges whereby groups of like-minded people are formed in childhood. In this study, music-oriented elementary and middle schools formed a turning point where students both found friends for life and, through their encounters with skilled instructors and professional musicians, were formed into a like-minded group.

The selection process is reinforced by the uneven distribution of material conditions such as expensive musical instruments, private lessons, travel, and time. These economic conditions are a fundamental (yet often invisible) prerequisite for accumulating cultural, social, and symbolic capital in the music

education field, but they are resources not everyone possesses. The life histories of the students in this study offer an overview of the entire educational path from childhood to the entry to higher music education. Together, the paths through education form a connected flow, where the autonomy of the field, habituation processes, and the transfer of capital work to stabilize trajectories but also to lock them in. To vitalize and renew this flow requires not isolated initiatives but a coordinated effort by all the actors in the field. Without such a collective movement, the risk is that music education remains a stable but exclusive field where entry continues to be reserved for those whose *habitus* and capital are already in harmony with its norms.

Concluding thoughts

This study grew out of a question: What drives young people to commit to music? Using the life histories of music students as a starting point, I have tried to understand which driving forces, resources, and recognitions pave the way—or block the path—to a life with music.

The dissertation looks at social reproduction by showing how paths through musical education are shaped by the intersection of individual and structure, *habitus* and field. My research questions have allowed me to enter into students' experiences of choosing music, discovering it and living with it, and coming to see it as part of their future. Over the course of the project, the complex set of problems laid out in the introduction has come to feel more and more pressing: on the one hand, the extent to which art lacks legitimacy in our society; on the other, how mechanisms of social reproduction act to exclude some bodies, voices, and experiences from the spaces of music education.

In the midst of this double vulnerability, however, I have also observed something else—something defiant, vital, trailblazing, and fundamental. I mean the stories students told about moments when they felt moved, when music responded, when a conversation arose between subject and world. In these moments of resonance, often subtle, sometimes overwhelming, life takes on new direction. The same stories also hold an answer to why music still matters. It matters not just as an achievement or something elite, but as a place of meaning, connection, and existence. In this context, resonance appears not as a luxury but as a necessary condition for us to commit, create, and change. This study has tested Rosa's resonance theory in music education and shown that it captures the ways students make meaning, the forces that

drive them, and the turning points they encounter. The theory promises to be useful for further research into establishing resonant relationships in the field of music education.

The dissertation, therefore, seeks to contribute a relational theory of resonance in music education, a tool to better understand the driving forces that shape pathways through music education—pathways that both bear us up and bind us—and, perhaps, identify ways to make them broader, more open, and more receptive. In an age when both education and art are in danger of losing relevance, the student voices in this study show there is something left worth defending: something not economic, but existential.

Referenser

- Abramo, J. M., & Bernard, C. F. (2020). Barriers to Access and University Schools of Music: A Collective Case Study of Urban High School Students of Color and Their Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 226, 7–26. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.226.0007>
- Adorno, T. W. (2019). *Estetisk teori*. Glänta Produktion.
- Allan, J., & Catts, R. (2012). *Social Capital, Children and Young People: Implications for Practice, Policy and Research* (1st ed., Vol. 43671). Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781847429292>
- Almqvist, C. F., & Werner, A. (2024). Maintaining and challenging conservative teaching and learning culture in conservatories: The need for holistic pedagogy in educational fields of tension. *Research Studies in Music Education*, 46(2), 257–270. <https://doi.org/10.1177/1321103X231187766>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. Sage.
- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty* (1. Aufl.). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9862-8>
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Bergman, Å., Lindgren, M., & Sæther, E. (2016). Struggling for integration: universalist and separatist discourses within El Sistema Sweden. *Music Education Research*, 18(4), 364–375. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1240765>

- Benedict, C., Schmidt, P. K., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press.
- Bergman, Å., Lindgren, M., & Sæther, E. (2016). Struggling for integration: universalist and separatist discourses within El Sistema Sweden. *Music Education Research*, 18(4), 364–375. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1240765>
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture* (1. ed. in Routledge Classics with a new preface by the author). Routledge.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: Genus och genrepraktiker i samspel*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown & R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71–112). London: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Univ. Press.
- Bourdieu, P. (1979/1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (R. Nice, Övers.). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1979/1993). ”Distinktionen”. i Bourdieu, P. *Kultursociologiska texter*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3–6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980/1990). *The logic of Practice*. Polity.
- Bourdieu, P. (1984/1996). *Homo Academicus*. Brutus Östlings förlag Symposium.
- Bourdieu, P. (1986). L’illusion biographique in L’illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62–63, 69–72.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–17. <https://www.jstor.org/stable/41035356>
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1992/2000). *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur*. B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Bourdieu, P. (1992). *Texter om de intellektuella*. B. Östlings bokförlag. Symposion.

- Bourdieu, P. (1993). ”Produktionen av tro”. i Bourdieu, P. *Kultursociologiska texter*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori*. Daidalos.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Polity.
- Bourdieu, P. (1999). *Den manliga dominansen* (Andra upplagan.). Daidalos.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2001/2004). *Science of Science and Reflexivity*. Polity.
- Bourdieu, P. (2007). *Sketch for a self-analysis*. Polity.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964/1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Univ. of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970/2008). *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Arkiv. <http://bilder.fsyste.se/9789179242121.jpg>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity.
- Broadly, D. (1990). *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. HLS Högskola för lärarutbildning.
- Brinck, L. & Anderskov, J. (2019). Becoming a researching artist: Situated perspectives on music conservatory learning and teaching 151 Lars Brinck & Jacob Anderskov i Gies, S., & Sætre, J. H. (2019). *I Becoming musicians. Student involvement and teacher collaboration in higher music education*. 328 s. Norges musikkhøgskole. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2642235>
- Bryntesson, A., & Börjesson, M. (2021). *Forskning om rekrytering till högre utbildning i de nordiska länderna, 2010–2021* (Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi No. 64). SEC, Uppsala universitet. <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/sec-64.pdf>
- Bull, A. (2019). *Class, Control, and Classical Music* (1:a uppl.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190844356.001.0001>

- Burwell, K., Carey, G., & Bennett, D. (2019). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>
- Carey, G., & Coutts, L. (2021). Fostering transformative professionalism through curriculum changes within a Bachelor of Music. I *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education*. Routledge.
- Carson, C., & Westvall, M. (2016). Intercultural Approaches and "Diversified Normality" in Music Teacher Education: Reflections from Two Angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 37–52.
- Cho, E. (2015). What do mothers say? Korean mothers' perceptions of children's participation in extra-curricular musical activities. *Music Education Research*, 17(2), 162–178. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.895313>
- Coulson, S. (2010). Getting 'Capital' in the music world: Musicians' learning experiences and working lives. *British Journal of Music Education*, 27(3), 255–270. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000227>
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005272>
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of narrative analysis*. John Wiley & Sons.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (Fifth edition.) Sage.
- Després, J.-P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévançe, S. (2016). Expert improvisers in Western classical music learning pathways. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 167–179. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.006>
- Di Lorenzo Tillberg, A. (2021). *Music education and democratisation : policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's art and music schools*. [Doktorsavhandling, Lund university].

- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.). *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185–221). Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., & Wright, R. (2021). *Musical Gentrification: Popular Music, Distinction and Social Mobility* (1st edition, Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325076>
- Dyndahl, P., & Lunde Vestad, I. (2017). Decades of Recorded Music for Children: Norwegian Children's Phonograms from World War II to the Present. *Nordic Journal of Art & Research*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2276>
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2021). Crafting Music Education for All? The Composite Knowledge Base of Music Education in Times of Cultural Diversity and Social Polarisation. I K. Holdhus, R. Murphy, & M. I. Espeland (Red.), *Music Education as Craft* (Vol. 30, s. 39–50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67704-6_4
- Dyndahl, P. (2024). Social class and cultural participation. In J. L. Arostegui, C. Christophersen, K. Matsunobu and J. Nichols (Eds.), *SAGE handbook of school music education* (pp. 158–172). Sage.
- Eckerstein, J. (2025). *Gränskontroll: Pedagogisk diskurs som villkor för deltagande vid svenska folkhögskolors musiklinjer*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/84855>
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425–439. <https://doi.org/10.1177/0255761419843990>
- Flisbäck, M. (2006). *Att lära sig konstens regler: En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. 2006.
- Flisbäck, M. (2014). *När livet går bort, när livet kommer till: Existenssociologiska betraktelser av konstnärligt arbete, familjebildning och anhörigförlust* (1. uppl.). Studentlitteratur.

- Flisbäck, M. (2022). Alla vill vi ju påverka och sätta avtryck. Om samhällsentreprenörens existentiella drivkrafter. I Trondman, M., Lekberg, R., Bjälesjö, J. (Red.), *Hultfredsfestivalen: punkens etos, festivalens anda, entreprenörskapets vara* (s. xxx-xxx). Carlssons bokförlag.
- Flisbäck, M., & Bengtsson, M. (2024). A sociology of existence for a late modern world. Basic assumptions and conceptual tools. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 54(2), 229–246. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12416>
- Flisbäck, M., & Carlén, M. (2021). Livspolitik och existentiell mening i ett alternativsamhälle på landsbygden. *Sociologisk Forskning*, 58(4), 407. <https://doi.org/10.37062/sf.58.23258>
- Frith, S. (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. University Press.
- Fuller, S., & Grenfell, M. (2012). Conatus. In *Pierre Bourdieu* (2nd ed., pp. 169–178). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315729923-19>
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159–179. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., Delgado, I. R. G., Messas, L., Pryimenco, O., & Sveidahl, H. (2021). Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 713648–713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Gethin, A., Martínez-Toledano, C., & Piketty, T. (2022). Brahmin Left Versus Merchant Right: Changing Political Cleavages in 21 Western Democracies, 1948–2020. *The Quarterly Journal of Economics*, 137(1), 1–48. <https://doi.org/10.1093/qje/qjab036>
- Gies, S., & Sætre, J. H. (2019). Becoming musicians. Student involvement and teacher collaboration in higher music education. NMH-publikasjoner; 2019:7. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2642235>

- Gustavsson, M., Börjesson, M., & Edling, M. (2012). *Konstens omvända ekonomi: Tillgångar inom utbildningar och fält 1938–2008*. Daidalos.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, Class and Music Education: Boys Performing Middle-Class Masculinities through Music* (1:a uppl.). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50255-1>
- Hedin Wahlberg, I. (2020). *Att göra plats för traditioner: antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hess, J. (2017). Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 15–47. <https://doi.org/10.22176/act16.3.15>
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Holmgren, C. (2020). The conditions for learning musical interpretation in one-to-one piano tuition in higher music education. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.23865/nrme.v1.2635>
- Holmgren, C. (2022). Empowering piano students of Western classical music: Challenging teaching and learning of musical interpretation in higher education. *Music Education Research*, 24(5), 574–587. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2101632>
- Honneth, A. (2003). *Erkännande: Praktisk-filosofiska studier*. Daidalos.
- Ilari, B. (2018). Musical Parenting and Music Education: Integrating Research and Practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 45–52. <https://doi.org/10.1177/8755123317717053>
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148037>
- Jeppsson, C. (2020). ”Rörlig och stabil, bred och spetsig”: Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Jeppsson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research studies in music education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Johansson, K. (2013). Undergraduate students' ownership of musical learning: Obstacles and options in one-to-one teaching. *British Journal of Music Education*, 30(2), 277–295. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000120>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. [Doktorsavhandling, Norges musikkhøgskole].
- Jordhus-Lier, A., Nielsen, S. G., & Karlsen, S. (2021). What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey. *Music Education Research*, 23(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Kallio, A. A., & Lämsman, H. (2018). Sami Re-Imaginations of Equality in/through Extracurricular Arts Education in Finland. *International Journal of Education and the Arts*, 19(7). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1907>
- Karlsen, S. (2021). Assessing the State of Sociological Theory in Music Education: Uncovering the Epistemic Unconscious. *Philosophy of Music Education Review*, 29(2), 136–154. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.29.2.02>
- Karlsen, S., Jordhus-Lier, A., & Nielsen, S. G. (2024). Norwegian schools of music and arts: Local significance and strategies of inclusion. *International Journal of Music Education*, 42(2), 271–284. <https://doi.org/10.1177/02557614231157737>
- Kenny, A. (2021). Making space: Expanding professionalism through relational university–community partnerships. I *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education*. Routledge.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press.

- Knutsson, I. (2025). *Play together, stay together. Musical progress and social inclusion in group instrumental teaching*. [Doktorsavhandling, Malmö Academy of Music]. MediaTryck Lund.
- Koops, L. H. (2019). *Parenting Musically* (1:a uppl.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190873622.001.0001>
- Koops, L. H. (2020). Parenting Musically and Musical Parenting. I L. H. Koops (Red.), *Parenting Musically* (s. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190873622.003.0001>
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). An instrument for every child: A study on long-term effects of extended music education in German primary schools. *Music Education Research*, 20(1), 44–58. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361>
- Kuuse, A.-K. (2018). *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.
- Laes, T., & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: Working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1), 5–23. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed., with an update a decade later.). University of California Press.
- Lilledahl, J. (2020). Specialised music classes in comprehensive education: A case study of the Swedish shift from social-democratic uniformity to neoliberal diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 52(2), 228–240. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1718620>
- Lilledahl, J. (2021a). *Vägvalet att inrätta och tillåta musikklasser: En berättelse om etableringen av profilerade grundskolor*. <https://undervisningshistoria.se/vagvalet-att-inratta-och-tillata-musikklasser-en-berattelse-om-etableringen-av-profilerade-grundskolor/>
- Lilledahl, J. (2021b). Class, capital, and school culture: Parental involvement in public schools with specialised music programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1875198>

- Lilliedahl, J. (2023). Is there a transnational trend of "nudging" away from the arts? How the selection device works in the European-Swedish context. *Arts Education Policy Review*, 124(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1903639>
- Lilliedahl, J., & Georgii-Hemming, E. (2009). Parental expectations of the Swedish municipal school of arts. *British Journal of Music Education*, 26(3), 257–271. <https://doi.org/10.1017/S026505170999009X>
- Lindgren, M., Sandberg-Jurström, R., & Zandén, O. (2021). Care as technology for exclusion: Power operating in jurors' talk about admission tests to Swedish music teacher education. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 58–73. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2916>
- Lindgren, M. & Sandberg-Jurström, R. (2025). På vilka(s) villkor? Breddad rekrytering till högre musikutbildning. I M. Karlsson, M. Johansson, T. Tomašević, L. Svärd & S. Heimann (Red.). *Medelklassfabriken. Perspektiv på breddad rekrytering och breddat deltagande i högre utbildning* (s. 79–95). Arkiv förlag
- López-Íñiguez, G. & Burnard, P. (2022). Toward a nuanced understanding of musicians' professional learning pathways: What does critical reflection contribute? *Research Studies in Music Education*, 44(1), 127–157. <https://doi.org/10.1177/1321103X211025850>
- Lunde Vestad, I., & Dyndahl, P. (2021). Musical gentrification, parenting and children's media music. I *Musical Gentrification* (1:a uppl., Vol. 1, s. 66–79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325076-5>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- Mikalsen Stabell, E. (2018). *Being Talented – Becoming a Musician*. [Doktorsavhandling, Norges Musikhögskola]. <https://nmh.no/en/research/projects/ellen-stabell-completed-phd>
- Moberg, N. (2022). *Dis/harmoni: (Re)konstruktionen av högre musikerutbildning i klassisk musik*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-98366>

- Mollborn, S., & Billingsley, S. (2025). Are Intensive Parenting Attitudes Internationally Generalizable? The Case of Sweden. *Journal of Family Issues*, 46(6), 1079–1108. <https://doi.org/10.1177/0192513X251330610>
- Moore, G. (2013). *Musical value, ideology and unequal opportunity: backgrounds, assumptions and experiences of students and lecturers in Irish higher education*. [Doktorsavhandling, University of London].
- Moore, G., & Wright, R. (2021). Fish out of water? Musical backgrounds, cultural capital, and social class in higher music education. In *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (1st ed., pp. 184–195). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631-12>
- Myndigheten för kulturanalys. (2025). *Ungas kulturvanor*. <https://kulturanalys.se/publikation/ungas-kulturvanor/>
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Norges musikkhøgskole.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. [Doktorsavhandling, Norges musikkhøgskole].
- Nerland, M. (2019). Beyond policy: Conceptualising student-centred learning environments in higher (music) education i Gies, S., & Sætre, J. H. (2019). *I Becoming musicians. Student involvement and teacher collaboration in higher music education*. 328 s. Norges musikkhøgskole. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2642235>
- Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2022). Selecting repertoire for music teaching: Findings from Norwegian schools of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 1321103-. <https://doi.org/10.1177/1321103X221099436>
- Nylander, E. (2014). *Skolning i jazz: Värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Nørholm Lundin, A. (2018). Himmel och helvete: Framgång, ambivalens och habitus hos professionella musiker. *Praktiske Grunde*, 1–2, 21–50.
- Nørholm Lundin, A. (2020). Att bli och att vara framgångsrik musiker – socialisation och sortering genom livet. *Educare*, 2020(1), 82–108. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.1.5>

- Lundin, A. N. (2024). Vad betyder det att öva? : Socialisation av tro, kropp och själ i musikers och yogalärares övning. *Praxeologi – Et Kritisk Refleksivt Blikk På Sosiale Praktikker*, 6. <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v6.4204>
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? : En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Perkins, R. (2013a). Hierarchies and learning in the conservatoire: Exploring what students learn through the lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 197–212. <https://doi.org/10.1177/1321103X13508060>
- Perkins, R. (2013b). Learning cultures and the conservatoire: An ethnographically-informed case study. *Music Education Research*, 15(2), 196–213. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759551>
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics* (Amsterdam), 21(4), 243–258. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(92\)90008-Q](https://doi.org/10.1016/0304-422X(92)90008-Q)
- Pitts, S. E. (2012). Chances, Choices, and Conclusions. I S. Pitts (Red.), *Chances and Choices: Exploring the Impact of Music Education* (s. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199838752.003.0007>
- Prop. 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/prop.-201718164>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Reichertz, J. (2014). Induction, Deduction, Abduction. I *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 123–135). SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n9>
- Rimmer, M. (2006). *Songs in the Key of Life: the musical habitus and young people's community music participation*. [Doktorsavhandling, University of Newcastle].

- Rimmer, M. (2012). Beyond Omnivores and Univores: The Promise of a Concept of Musical Habitus. *Cultural Sociology*, 6(3), 299–318. <https://doi.org/10.1177/1749975511401278>
- Rinholm, H., Varkøy, Ø., Fredriksen, B., Bjerke, M. H. A., Ferm Almqvist, C., Eri, T., Georgii-Hemming, E., Gustavsson, B., Lundh, L., Merkelbach, F., Moberg, N., Blanche Myrvold, C., Pio, F., Seierstad Stokke, R., Söderman, A., Söderman, J., & Ove Æsøy, K. (with Rinholm, H., Fredriksen, B., Bjerke, M. H. A., & Varkøy, Ø.). (2024). *Kritisk danning i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/10.23865/cdf.231>
- Rosa, H. (2014). *Acceleration, modernitet och identitet: Tre essäer*. Daidalos.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (Vol. 2016). Suhrkamp Verlag
- Rosa, H. (2019a). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Rosa, H. (2019b). *Unverfügbarkeit* (4. Aufl.). Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2020a). Beethoven, the Sailor, the Boy and the Nazi. A reply to my critics. *Journal of Political Power*, 13(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1831057>
- Rosa, H. (2020b). *Det vi inte kan råda över: Om vårt förhållande till världen*. Daidalos.
- Rosa, H. (2025). *Monstervrål och änglasång: En liten sociologi om heavy metal*. Bo Ejeby förlag.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik—Wenn es im klassenzimmer knistert*. Beltz.
- Rutgersson, T., Tannå, S., & Timgren, K. (2020). *Mångfald och förnyelse? Utvärdering av folkbildningens kulturverksamheter*. https://folkbildningsradet.se/media/w1ylb1oy/rapport-mangfald-och-fornyelse_webb.pdf
- Rønning, R. J., & Røyseng, S. (2024). Legitimeringer av kulturskolen i den offentlige politikken. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 27(1), 45–62. <https://doi.org/10.18261/nkt.27.1.4>
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Backer Johnsen, H., & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt*.

- Sagiv, D., & Nativ, Y. (2021). Habitual play: Body, cultural sacredness, and professional dilemmas in classical musician education. I Johansen, G., Kanellopoulos, P. A., Schmidt, P., & Wright, R. (2021). *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631>
- Sandberg-Jurström, R., Lindgren, M., & Zandén, O. (2021). Musical skills, or attitude and dress style? Meaning-making when assessing admission tests for Swedish specialist music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 70–85. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1321103X20981774> (Original work published 2022)
- Sandberg-Jurström, R., & Lindgren, M. (2022). Mapping the applicants' learnability: a discourse analysis of assessors' talk of admission tests for Swedish specialist music teacher education. *Music Education Research*, 24(5), 599–610. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14613808.2022.2098263>
- Sayer, A. (1999). Bourdieu, Smith and Disinterested Judgement. *The Sociological review (Keele)*, 47(3), 403–431. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00179>
- SCB (2024) Materiell och social fattigdom ökar i Sverige. Hämtad 2025-09-01 (<https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2024/materiell-och-social-fattigdom-okar-i-sverige/>)
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Univ. Press of New England.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>
- Squire, C., Esin, C., & Fathi, M. (2013). *Narrative Analysis: The Constructionist Approach* (s. 216).
- Sundberg, D. (2019). Resonans i höghastighetssamhället. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(3–4), 84–90. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.04>
- Sætre, J. H., Carlsen, M., & Holm, H. (2025). Difference in instrumental tuition in higher music education: Towards an analytical framework. *British Journal of Music Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0265051725000051>

- Thomson, N. R. (2024). Global artistic citizenship: (Re-)imagining interculturalism, collaboration, and community engagement as central elements of higher music education. *Nordic Research in Music Education*, 5, 133–159. <https://doi.org/10.23865/nrme.v5.6236>
- Universitets- och högskolerådet. (2022). *Ett vidgat perspektiv på breddad rekrytering Statistiska analyser av studier, arbete och livsbanor, 2000–2019. UHR-rapport 2022:8* [Elektronisk resurs]. Universitets- och högskolerådet. https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2022/uhr-ett-vidgat-perspektiv-pa-breddad-rekrytering.pdf
- Universitets- och högskolerådet. (2025). *Tre dimensioner av breddad rekrytering Jämförelser över tid och rum avseende programnybörjare vid svenska lärosäten 2007–2022 utifrån viktade jämförelsetal*. https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2025/tre-dimensioner-av-breddad-rekrytering-2025.pdf
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsred 2024*. <https://www.vr.se/analys-rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningsred-2024.html>
- Väkevä, L., Westerlund, H., & Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 16(3), 129–. <https://doi.org/10.22176/act16.3.129>
- Väkevä, L., Westerlund, H., & Ilmola-Sheppard, L. (2022). Hidden elitism: The meritocratic discourse of free choice in Finnish music education system. *Music Education Research*, 24(4), 417–429. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2074384>
- Wacquant, L. J. D. (2004). *Body & soul: Notebooks of an apprentice boxer*. Oxford University Press.
- Westerlund, H., & Gaunt, H. (2021). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game* (1st ed., Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108337>
- Westerlund, H., & López-Íñiguez, G. (2024). Contemporary composers' changing "practice in context": What can higher music education learn from Theodore Schatzki's practice theory? *Research Studies in Music Education*, 1321103X241249098. <https://doi.org/10.1177/1321103X241249098>

- Westerlund, H., & Väkevä, L. (2011). Who needs theory anyway? The relationship between theory and practice of music education in a philosophical outlook. *British Journal of Music Education*, 28(01), 37–49. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000409>
- Willig, C. (2014). Discourses and Discourse Analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 341–353). SAGE Publications, Inc.
- Wright, R. (2015). Music Education and Social Reproduction: Breaking Cycles of Injustice, I Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, Oxford Handbooks. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.47>
- Wright, R., Johansen, Geir, Kanellopoulos, P. A., & Schmidt, P. (Red.). (2021). *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631>
- Young, S. (1995). Listening to the music of early childhood. *British Journal of Music Education*, 12(1), 51–58. <https://doi.org/10.1017/S0265051700002394>
- Young, S. (2006). Seen but Not Heard: Young Children, Improvised Singing and Educational Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270–280. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.270>
- Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33–46. <https://doi.org/10.1177/0255761407085648>
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental Involvement, Selected Student Attributes, and Learning Outcomes in Instrumental Music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34–48. <https://doi.org/10.2307/3345412>
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388–404. <https://doi.org/10.1111/ejed.12414>



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Göteborg den 24 februari 2022

Information om forskningsprojekt Utbildningsvägar i musikfältet

Mitt namn är Camilla Sarner och jag är doktorand på Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet och skriver en avhandling i musikpedagogik om utbildningsvägar i musikfältet. Genom att intervjua högskolestudenter på konstnärliga utbildningar i musik vill jag förstå mer om utbildningsvägar till högre musikutbildning och vilka framtidsplaner och drömmar som studenter har.

Syftet med avhandlingen är att belysa musikerstudenters strategier för access, deltagande och erkännande i musikutbildningsfältet och förstå de villkor och logiker som styr fältet. Ett övergripande syfte med studien är att synliggöra kunskap som kan vara användbar i arbetet för breddad rekrytering och breddat deltagande inom högre musikutbildning.

Datainsamling görs genom samtalsintervjuer antingen genom att träffas eller on-line eller telefon. Jag spelar in intervjuerna för att sedan transkribera dem. Då avidentifieras materialet och görs så anonymt som möjligt. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande. Jag står till förfogande under hela forskningsprocessen om något skulle upplevas som problematiskt eller om frågor dyker upp. När avhandlingen är klar får du gärna ta del av resultatet.

Forskning har att hantera olika lagar. De personuppgifter som jag tar del av för att kunna genomföra detta forskningsprojekt är namn, telefonnummer och mailadresser. Dessa uppgifter kommer strykas för att anonymisera det transkriberade materialet så att det inte är möjligt att identifiera någon person eller högskola. Det betyder att alla personuppgifter hanteras i enlighet med lagen om GDPR, etikprövningslagen och arkivlagen.

Göteborgs universitet har ett dataskyddsbud som du kan nå via e-post: dataskydd@gu.se, eller telefon: 031-786 00 00. Ansvarig för dina personuppgifter är Göteborgs universitet. Ansvarig huvudhandlare är Monica Lindgren, professor i musikpedagogik på Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. Telefon till Monica Lindgren: 031- 786 41 57.

Jag behöver ditt formella samtycke till att delta i studien för att allt ska gå rätt till. Det görs enklast i början av intervjun.

Med vänlig hälsning,

Camilla Sarner
Doktorand på Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet
Tel: 0728-819151, E-postadress: camilla.sarner@hsm.gu.se


HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Camilla Sarner
camilla.sarner@hsm.gu.se

**SAMTYCKE TILL ATT DELTA I PROJEKTET
 UTBILDNINGSVÄGAR I MUSIKFÄLTET**

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag behåller den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i projektet Utbildningsvägar i musikfältet. Camilla Sarner, som forskare kan kontakta mig för en samtalsintervju.

Plats och datum

Underskrift

Namnförtydligande

E-post

Telefon

- | | |
|--|---|
| <p>1 Monica Lindgren (Musikpedagogik)
 <i>Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
 ISBN: 91-975911-1-4</p> <p>2 Jeoung-Ah Kim (Design)
 <i>Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
 ISBN: 91-975911-2-2</p> <p>3 Kaja Tooming (Design)
 <i>Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
 ISBN: 978-91-975911-5-7</p> <p>4 Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)
 <i>Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
 ISBN: 978-91-975911-6-4.</p> <p>5 Maria Bania (Musikalisk gestaltning)
 <i>"Sweetenings" and "Babylonish Gabble": Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
 ISBN: 978-91-975911-7-1.</p> <p>6 Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
 <i>Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
 ISBN: 978-91-975911-8-8</p> <p>7 Mike Bode & Staffan Schmidt (Fri konst)
 <i>Off the Grid</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
 ISBN: 978-91-977757-0-0</p> | <p>8 Otto von Busch (Design)
 <i>Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
 ISBN: 978-91-977757-2-4</p> <p>9 Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
 <i>Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
 ISBN: 978-91-977757-1-7</p> <p>10 Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
 <i>Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehoars- och musiklära inom gymnasieskolan</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
 ISBN: 978-91-977757-5-5</p> <p>11 Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
 <i>Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
 ISBN: 978-91-977757-6-2</p> <p>12 Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
 <i>Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
 ISBN: 978-91-977757-7-9</p> <p>13 Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)
 <i>Free Ensemble Improvisation</i>
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
 ISBN: 978-91-977757-8-6</p> |
|--|---|

- 14 Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)
Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3
- 15 David Crawford (Digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6
- 16 Kajsa G Eriksson (Design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7
- 17 Henric Benesch (Design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1
- 18 Olle Zandén (Musikpedagogik)
Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8
- 19 Magnus Bårtås (Fri konst)
You Told Me – work stories and video essays / verk-berättelser och videoessäer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-8-5
- 20 Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
- 21 Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
- 22 Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
- 23 Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
- 24 Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
- 25 Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
- 26 Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9
- 27 Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-6-6

- 28 Katharina Wetter Edman (Design)
Service design – a conceptualization of an emerging practice
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-7-3
- 29 Tina Carlsson (Fri konst)
the sky is blue
Kning Disk, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-976667-2-5
- 30 Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)
A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-977477-8-0
- 31 Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)
Think'st thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-9-7
- 32 Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)
Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik.
Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-7844-840-1.
- 33 Martín Ávila (Design)
Devices. On Hospitality, Hostility and Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-0-4
- 34 Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Barns musikkomponerande i tradition och förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-1-1
- 35 Ulrika Wänström Lindh (Design)
Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-2-8
- 36 Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)
På insidan av tystnaden
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-3-5
- 37 Per Högberg (Musikalisk gestaltning)
Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-4-2
- 38 Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)
Hur låter dikten? Att bli ved II
Aktor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979948-2-8
- 39 Marco Muñoz (Digital gestaltning)
Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-5-9
- 40 Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)
Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-6-6
- 41 Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-8-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-5-9 (Digital)

- 42 Marcus Jahnke (Design)
Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-7-3
- 43 Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)
Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik
Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-85974-19-1
Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik
- 44 Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)
Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?
Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-7374-813-1
- 45 Katarina Wetter Edman (Design)
Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN 978-91-979993-9-7
- 46 Niclas Östlind (Fotografi)
Performing History. Fotografi i Sverige 1970–2014
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-981712-0-4
- 47 Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-981712-1-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-2-8 (Digital)
- 48 Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-981712-3-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-4-2 (Digital)
- 49 Helga Krook (Litterär gestaltning)
Minnesrörelser
Aktor, diss. Göteborg, 2015
ISBN 978-91-979948-7-3
- 50 Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning)
När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid
Glänta produktion, diss. Göteborg, 2014
ISBN: 978-91-86133-58-0
- 51 João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)
Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing
ArtMonitor, diss. Göteborg/LTU, 2015
ISBN: 978-91-981712-6-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-7-3 (Digital)
- 52 Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015
ISBN: 978-91-981712-8-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-981712-9-7 (Digital)
- 53 Lisa Tan (Fri konst)
For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015
ISBN 978-91-982422-0-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-1-8 (Digital)

- 54 Elke Marhöfer (Fri konst)
Ecologies of Practices and Thinking
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015
ISBN 978-91-982422-2-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-3-2 (Digital)
- 55 Birgitta Nordström (Konsthandverk)
I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982422-4-9 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-5-6 (Digital)
- 56 Thomas Laurien (Design)
Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982422-8-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-9-4 (Digital)
- 57 Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning)
Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia
Art and Theory Publishing, diss. Stockholm, 2016.
ISBN: 978-91-88031-03-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-88031-30-3 (Digital)
- 58 Johan Petri (Scenisk gestaltning)
The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982423-0-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-1-7 (Digital)
- 59 Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning)
Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi
OEI editör, diss. Stockholm, 2016
ISBN: 978-91-85905-85-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-85905-86-7 (Digital)
- 60 Andrew Whitcomb (Design)
(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982423-2-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-3-1 (Digital)
- 61 Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN 978-91-982422-6-3 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982422-7-0 (Digital)
- 62 Mårten Medbo (Konsthandverk)
Lerbaserad erfarenhet och språkighet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016
ISBN: 978-91-982423-4-8 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-5-5 (Digital)
- 63 Ariana Amacker (Design)
Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017
ISBN: 978-91-982423-6-2 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-7-9 (Digital)
- 64 Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017
ISBN: 978-91-982423-8-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982423-9-3 (Digital)
- 65 Arne Kjell Vikhagen (Digital gestaltning)
When Art Is Put Into Play. A Practice-based Research Project on Game Art
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017
ISBN: 978-91-982421-5-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982421-6-4 (Digital)

- 66 Helena Kraff (Design)
Exploring pitfalls of participation and ways towards just practices through a participatory design process in Kisumu, Kenya
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018
ISBN: 978-91-982421-7-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-982421-8-8 (Digital)
- 67 Hanna Nordenhök (Litterär gestaltning)
Det svarta blocket I världen. Läsningar, samtal, transkript
Råmus., diss. Göteborg, 2018
ISBN 978-91-86703-85-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-86703-87-5 (Digital)
- 68 David N.E. McCallum (Digital gestaltning)
Glitching the Fabric: Strategies of New Media Art Applied to the Codes of Knitting and Weaving
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018
ISBN: 978-91-7833-139-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-140-6 (Digital)
- 69 Åsa Stjerna (Musikalisk gestaltning)
Before Sound: Transversal Processes in Site-Specific Sonic Practice
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018
ISBN: 978-91-7833-213-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-214-4 (Digital)
- 70 Frida Hållander (Konsthantverk)
Vems hand är det som gör? En systertext om konst/hantverk, klass, feminism och om viljan att ta strid
ArtMonitor/Konstfack Collection, diss. Stockholm, 2019.
ISBN: 978-91-85549-40-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-85549-41-2 (Digital)
HDK – Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet, i samverkan med Konstfack
- 71 Thomas Nyström (Design)
Adaptive Design for Circular Business Models in the Automotive Manufacturing Industry
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-985171-2-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-985171-3-2 (Digital)
- 72 Marina Cyrino (Musikalisk gestaltning)
An Inexplicable Hunger – flutist) body(flute (dis)encounters
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-382-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-383-7 (Digital)
- 73 Imri Sandström (Litterär gestaltning)
Tvårsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbotens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe
Autor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-984037-3-2 (Tryckt)
ISBN: 978-91-984037-4-9 (Digital)
- 74 Patrik Eriksson (Filmisk gestaltning)
Melankoliska fragment. Om essäfilm och tänkande
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-566-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-567-1 (Digital)
- 75 Nicolas Cheng (Konsthantverk)
World Wide Workshop: The Craft of Noticing
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-610-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-611-1 (Digital)
- 76 Magdalena Mayas (Musikalisk gestaltning)
Orchestrating timbre – Unfolding processes of timbre and memory in improvisational piano performance
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-722-4 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-723-1 (Digital)

- 77 Ingrid Hedin Wahlberg (Musik-pedagogik)
Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-830-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-831-3 (Digital)
- 78 Cecilia Jeppsson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
”Rörlig och stabil, bred och spetsig”. Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-832-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-833-7 (Digital)
- 79 Annelies Vaneycken (Design)
Designing ‘for’ and ‘with’ ambiguity: actualising democratic processes in participatory design practices with children
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-7833-858-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-7833-859-7 (Digital)
- 80 Niklas Rudbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Circumscribing Tonality: Upper Secondary Music Students Learning the Circle of Fifths
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-8009-028-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-029-2 (Digital)
- 81 Eva Weinmayr (Konstnärlig gestaltning)
Noun to Verb: an investigation into the micro-politics of publishing through artistic practice
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020
<https://cutt.ly/noun-to-verb>
<http://hdl.handle.net/2077/66644>
Inget ISBN
- 82 Khashayar Naderehvandi (Konstnärlig gestaltning)
Vem vittnar för vittnet? Det litterära verket som vittnesmål och översättning
Autor, Göteborg, 2020
ISBN: 978-91-984037-7-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-984037-8-7 (Digital)
- 83 Joakim Andersson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-194-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-195-4 (Digital)
- 84 Andjeas Ejiksson (Konstnärlig gestaltning)
Television Without Frontiers
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-208-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-209-8 (Digital)
- 85 Monica Frick Alexandersson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Omsorg, välvilja och tyngnadskultur – diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-276-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-277-7 (Digital)
- 86 Uwe Steinmetz (Musikalisk gestaltning)
Jazz in Worship and Worship in Jazz: The musical language of Liturgical, Sacred, and Spiritual Jazz in a Postsecular Age
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-386-6 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-387-3 (Digital)

- 87 Helena Hansson (Design)
Designing Together: A Frugal Design Approach. Exploring Participatory Design in a Global North-South Cooperation Context (Sweden–Kenya)
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-464-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-465-8 (Digital)
- 88 André Alves (Konstnärlig gestaltning)
A Never-Ending Thirst: Artistic Reforms to Neoliberal-Teflon Imperviousness
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021
ISBN: 978-91-8009-528-0 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-529-7 (Digital)
- 89 Hedvig Jalhed (Scenisk gestaltning)
An Operatic Game-Changer: The Opera Maker as Game Designer and the Potentials of Ludo-Immersive Opera
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-608-9 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-609-6 (Digital)
- 90 Eva La Cour (Konstnärlig gestaltning)
Geo-Aesthetical Discontent: The Figure of the Guide, Svalbard and Skilled Visions
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-648-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-649-2 (Digital)
- 91 Kerstin Hamilton (Konstnärlig gestaltning)
The Objectivity Laboratory: Propositions on Documentary Photography
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-725-3 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-726-0 (Digital)
- 92 Tomas Löndahl (Musikalisk gestaltning)
Den klingande verklighetens föränderlighet: Mot ett vidgat gestaltungsutrymme
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-785-7 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-786-4 (Digital)
- 93 Emelie Rödahl (Konsthantverk)
Crying Rya: A Practitioner's Narrative Through Hand Weaving
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022
ISBN: 978-91-8009-901-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8009-902-8 (Digital)
- 94 Emma Gyllerfelt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Slöjdundervisning med nyanlända elever – om multimodal interaktion och kommunikation i slöjdklassrum
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN: 978-91-8069-147-5 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8069-148-2 (Digital)
- 95 Franz James (Design)
“Sketch and Talk” – Drawing Lines Between Humans, the Interior, and Stuff. Design Methodologies for Well-Being in Prisons, Forensic Psychiatric Hospitals, and Special Residential Youth Homes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN: 978-91-8069-149-9 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8069-150-5 (Digital)
- 96 Ram Krishna Ranjan (Konstnärlig gestaltning)
Cuts and Continuities: Caste-subaltern imaginations of the Bengal famine of 1943
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN: 978-91-8069-381-3 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8069-382-0 (Digital)
- 97 Lena Ostendorf (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
I otakt med tiden. En genealogi av svensk musikärläro-utbildning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN: 978-91-8069-439-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8069-440-7 (Digital)

- 98 Esaias Järnegard (Musikalisk gestaltning)
Techniques of Ecstasy: Rumori – Tracing Sound
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN 978-91-8069-467-4 (Tryckt)
ISBN 978-91-8069-468-1 (Digital)
- 99 Nick Aikens (Konstnärlig gestaltning)
Rewinding Internationalism. An Exhibitionary Inquiry on the Political Imaginary
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023
ISBN 978-91-8069-437-7 (Tryckt)
ISBN 978-91-8069-438-4 (Digital)
- 100 Nathalie Suck Fari (Scenisk gestaltning)
Situated Agencies: Mediating places through the body
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2024
ISBN: 978-91-8069- 679-1 (Tryckt)
ISBN: 978-91-8069- 680-7 (Digital)
- 101 Åsa Sonjasdotter (Konstnärlig gestaltning)
Towards Peasant Cultivation of Abundance
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2024
ISBN 978-91-8069-703-3 (Tryckt)
ISBN 978-91-8069-704-0 (Digital)
- 102 Elisabet Jagell (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Estetiska uttryck som pedagogiska aktörer i slöjdundervisning
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2024
Konstfack Dissertation Collection 7
ISBN 978-91-85549-60-3 (Tryckt)
ISBN 978-91-85549-61-0 (Digital)
- 103 Anna Segelman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Slöjdundervisning och digitala verktyg
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2024
ISBN 978-91-985172-7-9 (Tryckt)
ISBN 978-91-985172-8-6 (Digital)
- 104 Sophia Desport (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Sårbarhet i rörelse – konstnärliga processer som möjlighetsrum i bildundervisning
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2024
ISBN 978-91-989729-0-0 (Tryckt)
ISBN 978-91-989729-1-7 (Digital)
- 105 Lova Palmér (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Expanderande klassrum – en didaktisk studie om killars deltagande i bildundervisning
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2024
ISBN 9789198972924 (Tryckt)
ISBN 9789198972931 (Digital)
- 106 Sebastian Gatz (Design)
Transmundane Architecture: Architectural Control Relationships Through the Lens of More-than-Human Onto-Epistemologies, Degrowth Practices and Occulture
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2024
Konstfack Dissertation Collection 9
ISBN 978-91-85549-63-4 (Tryckt)
ISBN 978-91-85549-64-1 (Digital)
- 107 Julia Eckerstein (Musikpedagogik)
Gränskontroll – pedagogisk diskurs som villkor för deltagande vid svenska folkhögskolors musiklinjer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2025
ISBN 978-91-8115-126-8 (Tryckt)
ISBN 978-91-8115-127-5 (Digital)

- 108 Rosa Tolnov Clausen (Konsthantverk)
Weaving spaces in Nordic cities
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2025
ISBN 978-91-8115-205-0 (Tryckt)
ISBN 978-91-8115-204-3 (Digital)
- 109 Victoria Brattström (Scenisk
gestaltning)
*När livet står på spel – En
teaterkonstnärlig studie av partnerskap i
hälso- och sjukvården*
Bokförlaget Korpen, diss.
Göteborg, 2025
ISBN 978-91-89945-39-5 (Tryckt)
ISBN 978-91-8115-382-8 (Digital)
Also part of Acta Universitatis
Gothoburgensis Gothenburg Series in
Person Centred-Care no. 6
- 110 Maryam Fanni (Design)
*Reading the Signs – distinction-making
nostalgia in Swedish postwar suburbs*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2025
ISBN 978-91-8115-389-7 (Tryckt)
ISBN 978-91-8115-390-3 (Digital)
- 111 Dan Alkenäs (Musikpedagogik)
*Auktorskap och musikaliska resurser
– experimentellt musikskapande i
samverkan*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2025
ISBN 978-91-8115-467-2 (Tryckt)
ISBN 978-91-8115-468-9 (Digital)
- 112 Camilla Sarnér (Musikpedagogik)
*Utbildningsvägar till musiken –
Musikerstudenters livshistorier om
drivkrafter och erkännande*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2025
ISBN 978-91-8115-469-6 (Tryckt)
ISBN 978-91-8115-470-2 (Digital)