

När musiken står på spel

Licentiatuppsats i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – HSM, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Detta arbete är utfört inom ramen för Nationella forskarskolan i musikpedagogik för yrkesverksamma musiklejare.

I forskarskolan, som ingår i lärarlyftet, medverkar Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (värdhögskola); Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet; Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet; Musikhögskolan, Örebro universitet; samt Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet (partnerhögskolor)

Layout: Daniel Flodin

© Carina Borgström Källén 2011

Denna licentiatuppsats är publicerad i fulltext i GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv):

<http://hdl.handle.net/2077/27998>

Carina Borgström Källén

# När musiken står på spel

En genusanalys av  
gymnasieelevers musikaliska  
handlingsutrymme

Licentiatuppsats i ämnet Estetiska uttrycksformer med  
inriktning mot utbildningsvetenskap

Högskolan för scen och musik – HSM  
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

## Abstract

Title: När musiken står på spel – en genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingar  
English title: When Music Is at Stake – A gender analysis of musical actions of upper secondary school students

Language: Swedish

Keywords: Gender, masculinities, femininities, girls, boys, musical action, musical acting space, gender order, gender regime, gender relations, genre context, practice, positions

The specific aim of this licentiate thesis is to highlight and problematize the way gender is constructed in musical learning, and how these gender constructions contribute to, or restrict, students' musical actions in a context where music is at stake for the participants. I will discuss gender issues in conjunction with music education based on the empirical findings conducted in two Swedish, upper secondary music schools. Methodologically the study has an ethnographical approach, and data from 54 participants, aged 16 to 19, was produced within a period of one year through observations and interviews. Data has been analyzed from a social constructionist, gender theoretical perspective, where gender is viewed as a continuously ongoing process (Connell). The theoretical framework is also inspired by the positioning theory (Harré & Davies).

The results show that construction of gender in musical actions is salient in almost every situation where the participants make music together, but it is performed in different ways depending on the genre context. The results also indicate that the informants, who all had music as their main subject, put gender at stake when it comes to the distribution of tasks and instruments, when symbols in relation to musical actions were constructed, and when access to studios and computers were negotiated. Furthermore the students' opportunity to choose content seems to contribute to a restricted acting space for both boys and girls since their choices are strictly gendered. The results also imply that gendered musical actions lead to a structure where norms for quality and competence are closely tied to construction of gender. Finally, the result suggests that informal learning in the aspect of intentionality seems to gender the conditions for musical learning, if it is directed towards playing and not towards learning how to play (Folkestad, 2006).

## Innehållsförteckning

<b>Förord</b>	<b>7</b>
<b>Inledning</b>	<b>9</b>
Problemformulering och syfte	13
Forskningsfrågor	14
Tidigare forskning	14
Översikt av genusrelaterad musikpedagogisk forskning	15
Sång i ett genusperspektiv	18
Populärmusik i ett genusperspektiv	18
Musikteknologi i ett genusperspektiv	21
Klassrummet i ett genusperspektiv	22
Estetiska programmet i ett genusperspektiv	24
<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>26</b>
Socialkonstruktionistiskt perspektiv	26
Genus som social konstruktion	28
Centrala begrepp	30
Kön och/eller genus	30
Socialt förkroppsligande	32
Genusrelationer	34
Fyra dimensioner av genus	35
Maktrelationer	36
Produktionsrelationer	37
Känslomässiga genusrelationer	38
Symboliska relationer	39
Kritik mot Connells teori	40
Feminina och maskulina praktiker	41
Delad repertoar	42
Den andre och den granskande blicken	44
Maskulina och feminina positioner	46
Avgränsning	48
<b>Studiens metod och design</b>	<b>49</b>
Etnografisk ansats	49
Triangulering i relation till föreliggande analys	50
Deltagande observation	51

## Innehållsförteckning

Videokamera eller fältanteckningar	52
Intervjuer	54
Registerdata	55
Ensemble på estetiska programmet	55
Studiens genomförande	56
Varför estetprogram med musikinriktning?	56
Förberedelser	57
Pilotstudie i musikklass	57
Huvudstudie – presentation, urvalskriterier och avgränsningar	58
Fältarbetet	59
Från fältanteckningar till etnografisk text	60
Forskarrollen och mitt tillträde till fältet	62
<b>Genus i musikalisk handling</b>	<b>64</b>
Inledning och disposition	64
Vad spelar flickor respektive pojkar?	65
Genremallar	66
Sångensemble – den kollektiva sången	66
Sammanfattande analys	75
Pop/rockensemble	76
Sång i pop och rockensemble	87
Elgitarr i pop och rockensemble	95
Att jamma	101
Sammanfattande analys	106
Att komponera och arrangera musik	109
Sammanfattande analys	126
<b>Diskussion</b>	<b>128</b>
Att särskilja	128
Maktrelationer i ensemble	129
Kroppen, musiken och feminina positioner	136
”Niceness” och musikaliskt handlingsutrymme	138
Att positioneras som undantag	141
Läraren och den lokala genusregimen	143
Formellt och informellt lärande ur ett genusperspektiv	143
<b>Summary</b>	<b>149</b>
<b>Referenser</b>	<b>170</b>
<b>Bilagor</b>	<b>176</b>

## Förord

Att skriva en licentiatuppsats är ett arbete som på många sätt kan liknas vid en konstnärlig process men också vid att vara delaktig i en elevs musikaliska läroprocess. Gemensamt för dessa tre processer är att de kännetecknas av en startpunkt och oftast också av en deadline, att drivkraften är en frågeställning och en önskan om förståelse, att arbetet sker i otrampad terräng och att det inte går att veta i förväg i vilken riktning processen tar dig eller om du ens ger dig ut på en stig som leder framåt. Kanske måste du vända om vid flera tillfällen, kanske måste du byta glasögon och försöka läsa kartan på nytt eller kanske måste du rentav rita en egen karta med egna stigar och rastplaster. Konstnärliga processer och elevers musikaliska lärande hade jag erfarenhet av sedan tidigare – den vetenskapliga processen var däremot ny mark för mig. Det säger sig självt att goda rådgivare och stöd på vägen är nödvändigt för att det då ska vara möjligt att ta sig i mål. Jag vill därför tacka alla er som har gjort mig sällskap längs vägen. Ni som visat mig nya stigar. Ni som plockat upp kompassen när jag tappat bort den. Och inte minst, ni som sett till så att allt har funkat på hemmaplan.

Först vill jag tacka mina handledare professor Bengt Olsson och professor Maj Asplund Carlsson. Tack Bengt, för att du hela tiden har trott på min kapacitet och lugnt stöttat mig även i stunder när jag själv har tvivlat. Tack Maj, för dina ibland besvärliga och obekväma, men alltid knivskarpa och kloka råd.

Ett stort tack vill jag också rikta till deltagarna i studien, de elever och lärare som så generöst släppte in mig i sin skolvardag. Utan er hade denna licentiatuppsats inte varit möjlig.

Ett tack också till personalen på Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs

## Förord

universitet, framförallt till Anders Carlsson för all hjälp i stort och smått och till Lars Olsson för ditt genuina intresse för mitt forskningsområde.

Tack till doktorander och forskare, före detta och nuvarande, i musikpedagogik och estetiska uttrycksformer på Högskolan för Scen och Musik – ni har varit ovärderliga som bollplank och kritiska vänner, men också som ”bara” vänner. Ett särskilt tack vill jag rikta till Monica Lindgren, Cecilia Björck och Claes Ericsson som med sina korridors- och över-en-fika-råd verkligen har stöttat mig i mitt arbete.

Jag vill också tacka Kerstin Alnebratt för ovärderlig support när jag skrev min ansökan till Nationella forskarskolan. Utan ditt erfarna öga hade det nog inte blivit någon licentiand av mig.

Till rektor Christer Olofsson och verksamhetschef Christer Hagman på Aranäsgymnasiet, vill jag också rikta ett varmt tack för att ni hela tiden har stöttat mig i detta projekt.

Nationella forskarskolan i musikpedagogik – tack! Jag känner mig privilegierad som fått möjlighet att lära känna så många varma, kunniga och intressanta människor. Ett särskilt tack till Cecilia Ferm Thorgersen för att du har engagerat dig i smått och stort och funnits som ett stöd under hela processen.

Till sist, Nicklas, Agnes, William och Alva! Ni är mitt nav och min förankring. Tack Nicklas för att du har stått ut med mig under denna självupptagna och nördiga resa och för att du haft overseende med att sovrummet förvandlats till kontor där du ibland har fått sova med lampan tänd. Tack mina älskade, underbara barn för att jag får vara er mamma. Det gör mig så lycklig och stolt.

Göteborg,

24 maj 2011

Carina Borgström Källén



## Inledning

LÄRAREN: Från början alla!

VIOLA: Var är vi nu?

LÄRAREN: Från början!

*De kör första delen om och om igen.*

LÄRAREN: Jättesnyggt tjejer! Vad bra det blev. Vi tar det igen. Nej, det gör vi inte. Jag ändrar mig genast. En kvinnas privilegium. (Fältanteckning, 13/1 2010)

LÄRAREN: Trummisen på CD:n är en gubbe med jättekagge som ätit många hamburgare den gubben. Han är som en lastbilschaffis. Det är som man säger. Blues är inte gott, det är viktigt. Du ska spela ut mer.

BENGT: Jag trodde det skulle vara soft.

LÄRAREN: Nej för tusan. Vår ultimata bluesålder. Gubbe. Tänk så. (Fältanteckning, 4/5 2010)

Fältanteckningarna ovan är hämtade från två ensemblegrupper på ett svenskt estetprogram med musikinriktning. De illustrerar två musiklärare och deras elever när de i sin skolvardag musicerar tillsammans. Här synliggörs två engagerade ensemblelärare, med lång yrkeserfarenhet och specialistkompetens, som uppmuntrar sina elever och hjälper dem vidare i deras musikaliska lärande. Men exemplen åskådliggör också hur lärarna, i likhet med de allra flesta av oss andra, kategoriserar människor som tillhörande en av två kategorier – man/pojke eller kvinna/flicka – och de visar hur de kopplar denna kategorisering till för givet tagna beteenden och kroppsliga uttryck. Den ena läraren benämner sig själv som ”kvinna vars privilegium det är att ändra sig” medan den andra läraren instruerar trummisen Bengt genom att

be honom föreställa sig kroppen på en ”gubbe” och ”lastbilschaffis”, som underförstått är en man i detta exempel, för att på så sätt ge associationer till, och en kroppslig förståelse av, en eftersträvad musikalisk tyngd och styrka i spelet. Lärarnas instruktioner i dessa exempel kan därmed sägas bygga på att elever och lärare delar samma föreställningar om beteendet hos en ”kvinna som har privilegier” eller en ”gubbe som kör lastbil och har en jättekagge”. Kommunikationen blir alltså begriplig först när ett för givet taget mönster av handlingar, känslor och symboler kopplas till om vi är födda i en mans kropp eller i en kvinnas. Föreställningar om maskulinitet och femininitet kan därmed sägas påverka våra handlingar, våra relationer, våra känslor och vårt lärande (Connell, 2002). Men kan vi förstå dessa genuskategoriseringar utifrån elevers musikaliska handlingar och utifrån villkoren för musikaliskt lärande i en formaliserad undervisningskontext?

En utgångspunkt för denna studie är att genus förstås som en genomgripande social process som, ständigt pågående och med stor variation, skapas i interaktion mellan människor i lokala kontexter och på alla nivåer i samhället. Skolan som institution ses då som en sådan lokal kontext, en arena där maskuliniteter och femininiteter konstrueras på lokal nivå – hela tiden i relation till det omgivande samhället (Paechter, 2007, 2010; Connell, 2000, 2002; Örhén, 2002). Det innebär att dessa sociala processer alltså betraktas som ständigt närvarande i skolan vilket medför att konstruktion av genus också iscensätts i musikklassrummet. Därmed kan musiklejaren och musikeleverna sägas bli delaktiga i hur skolan på lokal nivå konstruerar femininiteter och maskuliniteter utifrån föreställningar om flickor som grupp och pojkar som grupp men de skapar samtidigt maskulina och feminina positioner i den specifika lokala kontext som musikklassrummet utgör. Förväntningar på flickors och pojkars beteenden och prestationer, som lärare och elever antingen bär med sig in i musiksalen och/eller skapar tillsammans i rummet, konstruerar alltså genus lokalt i varje musikalisk undervisningskontext (Green, 1997; Bergman, 2009).

Att genus är en styrande faktor när barn och ungdomar väljer instrument och musikaliska aktiviteter är sedan länge känt och får anses väl beforskat inom musikpedagogiken (Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Brändström & Wiklund, 1995). I en svensk kontext synliggörs detta bland annat genom att det på kulturskolor och på estetprogram är ovanligt att flickor spelar elgitarr, eller bleckblås i ett storband, och att pojkar spelar tvärflöjt och sjunger i kör (Karlsson, 2002; Brändström & Wiklund, 1995). Genus verkar också styrande vid val av formaliserade musikaliska aktiviteter, vilket exempelvis

visar sig genom att flickor som grupp deltar i kommunala kulturskolors verksamheter i avsevärt högre grad än pojkar som grupp (Brändström & Wiklund, 1995; Karlsson, 2002). Internationell forskning åskådliggör en liknande genuskodning beträffande val av instrument och aktiviteter och bekräftar därmed den forskningsbild som synliggörs i svensk utbildningskontext (Green, 2002, 1997; O'Neill & Boulton, 1996). Val av instrument och musikaliska aktiviteter förefaller alltså vara kopplade till hur barn och ungdomar konstruerar femininitet och maskulinitet och de kan då sägas vara symboler för hur genuskategorier markeras, men de kan också förstås som symboler för differentiering av kunskap och knyter då an till hur kunskap symboliskt genuskodas i skolan som institution (Connell, 2000).

A particularly important symbolic structure in education is the gendering of knowledge, the defining of certain areas of the curriculum as masculine and others as feminine. Activities such as sports may also be of great importance in the symbolism of gender. (Connell, 2000, s. 154)

Instrumentval och musikaliska aktiviteter kan alltså sättas in i ett vidare perspektiv genom att studera hur skolan som institution, enligt Connell (2000), symboliskt genusmarkerar kunskap som maskulin eller feminin. Enligt Connell (2000) är kunskap i skolan att betrakta som genusmarkerad dels genom inverkan från det omgivande samhället men också genom skolans egna lokala symbolsystem, där exempelvis klädkoder, sätt att tala och kanske också val av instrument och musikaliska aktiviteter markerar vilken kunskap som symboliskt kopplas till maskulinitet och vilken som är feminint markerad.

Mitt specifika forskningsintresse för denna uppsats har varit att problematisera hur genus uttrycks och konstrueras i musikalisk handling i en kontext där musik är en central och viktig del av hur elever positionerar sin identitet. Detta intresse bottenar i ett antagande om att elevers konstruktion av genus i relation till skolämnet musik skiljer sig åt beroende på om musiken representerar ett centralt värde för eleven eller om det bara är ett skolämne bland flera andra som av eleven värderas lika. Urvalet av informanter till studien gjordes därför med en uttalad ambition att söka upp en musikalisk kontext där eleverna ägnade sig åt eget aktivt musicerande, det vill säga en miljö där musikaliska handlingar skulle vara centrala och viktiga för dem som deltog. Valet föll därför på Estetiska programmets musikinriktning eftersom eleverna där har gjort det aktiva valet att under tre år låta musiken ta stor plats i skolvardagen.

Det är rimligt att anta att i en kontext där musiken representerar ett centralt intresse för eleven står positionering av identiteter på spel varje gång hon/han musicerar tillsammans med andra i en ensemblegrupp och det är då också troligt att mönster och positioneringar kring makt och arbetsfördelning konstrueras på ett annorlunda sätt än i exempelvis den obligatoriska musikundervisningen i grundskolan eller i tillvalskurser på andra gymnasieprogram. Ett antagande är alltså att en musikintresserad elev, vars självbild kopplas till musikalisk handling, lägger större vikt vid vilken positionering hon/han tilldelas eller intar i gruppen än vad som är fallet för elever som inte ser musiken som sitt stora intresse. För elever som ser musikalisk handling som en central del av sin identitet kan en mindre framträdande musikalisk position exempelvis kopplas till en känsla av misslyckande och underordning medan en synlig position kan konstruera eleven som högt värderad i gruppen.

Ytterligare en utgångspunkt för denna studie är att genrekontexten ses som central för hur genus konstrueras i musikalisk handling, vilket innebär att det inte är möjligt att ge en generell bild av hur maskulinitet och femininitet markeras musikaliskt utan att först ta hänsyn till genre och till tid och rum (Dibben, 2002). Vad som dock kan anses generellt, i bemärkelsen att det förefaller gälla oavsett genrekontext, åtminstone i ett västerländskt perspektiv, är att musik alltid *har* genusmarkerats och att män som grupp historiskt har dominerat det offentliga musikaliska rummet. Undantaget här är möjligen sångliga handlingar där kvinnor ofta haft en mer framträdande position, vilket inte automatiskt ska förstås som att de haft inflytande över repertoarval eller interpretation eller att de haft tillträde till alla arenor (Dibben, 2002; Green, 1997; McClary, 1991, 2011). Enligt Lamb (1997), som studerat musikers och musiklärares yrkesroller, genuskodas det professionella musiklivet fortfarande och hon menar att detta är problematiskt då det dels leder till en differentierad arbetsfördelning mellan män som grupp och kvinnor som grupp men också till en obalans i maktrelationerna.

Music proper is a feminine discipline within the academic hierarchy. Musical genius as personified in the composer or virtuoso is masculine, although his muse is feminine. The music teacher of children is feminine while the master teacher of great musicians masculine. The piano teacher, choral conductor, school music teacher may be feminine, but the symphonic maestro is most assuredly masculine. The adequate teacher, the amateur musician is feminine, but the great master, the professional is masculine (Lamb, Dolloff & Howe, 2002, s. 660)

Här synliggör alltså Lamb en arbetsdelning där män utför musikaliska handlingar som kan anses högt värderade och synliga i det offentliga rummet medan kvinnor utför handlingar som kan sägas ha en understödjande funktion (Connell, 2002). Enligt Lamb måste dessa resultat förstås i relation till makt men också i relation till den starka mästare – lärlingstradition som hon menar präglar högre musikutbildning (Lamb, 1997). Rapporten *Plats på scen* (SOU, 2006:42), som undersökt jämställdhet på scenkonstområdet utifrån svenska förhållanden, visar att Lambs resultat kan anses giltiga även för det svenska konstmusikområdet.

Musikalisk handling och handlingsutrymme i relation till genus i en utbildningsvetenskaplig kontext framstår vid en genomgång av tidigare forskning som ett underproblematiserat område. I skandinavisk kontext saknas, så vitt jag har kunnat se, fördjupade studier helt och i ett internationellt perspektiv har jag endast kunnat identifiera ett fåtal studier (Arbramo, 2009; Green, 1997). Jag menar att detta är en stor brist då ökad förståelse av de dynamiska processer som styr elevers konstruktion av genus i relation till musikalisk handling skulle kunna utmana och ompröva musikundervisningen i förberedande musikutbildningar. Detta är angeläget för att motverka en genusrelaterad differentiering av musikaliskt lärande, och kan på sikt bidra till att förändra den genusmarkerade situation som nu kan anses råda inom det offentliga musiklivet och i högre musikutbildning. Denna uppsats fokuserar i första hand konstruktion av genus i relation till de musikaliska handlingar eleverna utför på sina instrument, det vill säga hur de spelar, när de spelar och vilka relationer och positioneringar de intar i ensemblerummet. Uppsatsens intresse riktas därmed mot kritiska aspekter i skärningspunkten mellan elevers musikaliska handlingsutrymme, som här ses som ett av flera villkor för musikaliskt lärande, och konstruktion av genus.

## PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE

En ensemblegrupp kan beskrivas som ett samhälle i miniatyr (Green, 1997). En arena där arbete, känslor och symboler fördelas och organiseras. Ensemblegruppen kan dessutom beskrivas som ett segregerat miniatyrsamhälle där fördelningen av uppgifter styrs av en mängd för givet tagna och samverkande föreställningar om genus, som dels regleras på lokal nivå i ensemblerummet men också på institutionsnivå på den aktuella skolan och på övergripande nivå i det omgivande samhället. Forskning visar att konstruktion av genus segregerar barn och ungdomars musicerande men relativt få studier har

fokuserat hur det går till i handling, det vill säga studerat inte bara vem som spelar vad, utan också på vilket sätt de spelar och vilka känslor, förhandlingar och symboler som är involverade (Lamb, Dolloff & Howe, 2002). Eftersom tonåringar befinner sig i ett performativt skede i livet kan musicerandet bli en viktig del av de processer som formar deras genusförståelse. Man skulle därför kunna se det som att genusgörandet blir en del av ensemblegruppens dynamik men också som att genus blir en del av villkoren för det musikaliska lärandet. I denna studie undersöks hur elevers musikaliska handlingsutrymme relaterar till konstruktion av genus samt vilka konsekvenser detta får för elevens förutsättningar att lära.

Studiens övergripande syfte är att synliggöra och problematisera hur genus konstrueras i musikundervisning i en kontext där eleverna är uttalat intresserade av musikalisk handling. Uppsatsens syfte är också att synliggöra på vilket sätt dessa konstruktioner understödjer och/eller motverkar elevers musikaliska handlingsutrymme. Förhoppningsvis kan studien bidra till ökad kunskap om hur genusneutrala musikaliska undervisningskontexter kan utformas. Därigenom bidrar studien till förståelsen av faktorer som kan verka styrande vad gäller villkoren för den enskilda elevens musikaliska lärande.

### **Forskningsfrågor**

- Hur uttrycks genus i musikalisk handling i gruppundervisning på Estetiska programmet?
- Hur understödjer respektive motverkar konstruktion av genus elevers musikaliska handlingsutrymme på estetprogrammet?
- Hur relaterar genus, musikaliskt handlingsutrymme och villkoren för musikaliskt lärande till varandra på det estetiska programmets musikriktning?

### **TIDIGARE FORSKNING**

Musikaliskt handlingsutrymme sett ur ett genusperspektiv verkar, vad jag har kunnat se, vara ett område som inte problematiserats tidigare, åtminstone inte i förberedande musikutbildningar, även om det finns forskning som på olika sätt knyter an till detta intresseområde. Här presenteras ett urval av studier som kan anses relevanta för mitt forskningsproblem då de kan relateras till de kontexter som undersöks. Genomgången tar avstamp i en kort översikt av genusrelaterad musikpedagogisk forskning och fokuseras sedan

på forskning rörande konstruktion av genus i ett utbildningsvetenskapligt perspektiv samt på forskning kring genus i relation till sång, populärmusik och musikteknologi. Dessutom redovisas tre studier, Green 1997, Abramo 2009 och Karlsson 2002, som identifierats som särskilt intressanta då de dels är empiriska studier i musikklassrummet, och dels har helt eller delvis fokus på ett genusperspektiv.

### **Översikt av genusrelaterad musikpedagogisk forskning**

Lamb, Dolloff och Howe (2002) visar i sin forskningsöversikt över genusrelaterad musikpedagogisk forskning att en majoritet av de studier som hittills genomförts haft ett så kallat kompensatoriskt fokus. Lamb et al. menar att kännetecknande för denna typ av studier är en strävan efter att synliggöra genusrelaterade skillnader vad gäller exempelvis instrumentval och representation men att de saknar en uttalad agenda att undersöka och utmana musikpedagogikens och musiklejarpraktikens normer och maktbalanser.

Compensatory research adds women composers and musicians or feminist content to the curriculum, or it entertains aspects of gender issues or feminist thought without disturbing disciplinary boundaries or the political balance of power. Thus, compensatory research is often called the add-women-and-stir-phenomenon (Lamb, Dolloff & Howe, 2002, s. 655).

Bakgrunden till detta forskningsintresse kan anses vara ett behov av att synliggöra och problematisera den manliga dominansen inom det offentliga musikaliska rummet, både ur ett historiskt perspektiv och med utgångspunkt i västerländsk musik idag (Jorgensen, 2003; Green, 1997; Mc Clary, 1991), för att på så sätt skapa en plattform för vidare forskning. Resultat från kompensatoriska studier visar nämligen att kvinnor som grupp är kraftigt underrepresenterade i det offentliga musiklivet vilket innebär att kvinnor är, och har varit, i minoritet i nära nog alla former av professionellt musikutövande, oavsett social kontext och genre. Detta synliggörs till exempel genom att kvinnor fortfarande i stor utsträckning saknas på ledande befattningar i konsert- och operahus och inom utbildningsväsendet, genom att det är ovanligt att kvinnor äger och driver företag inom musikbranschen, och genom att kvinnor är underrepresenterade i yrken som tonsättare, dirigent och improvisationsmusiker (Jorgensen, 2003).

Ett forskningsområde som kan sägas ha ett kompensatoriskt fokus är kvantitativ forskning kring barns och ungdomars val av instrument och musikaliska aktiviteter, och som nämndes redan i inledningen får detta område anses väl beforskat inom musikpedagogiken (Lamb et al., 2002). Resultaten är här tämligen samstämmiga så till vida att genus visar sig vara en starkt styrande faktor när barn och ungdomar ska välja instrument och musikalisk aktivitet (Abeles, 2009; Harrison S.D., 2007; Brändström & Wiklund, 1995). En amerikansk studie, där informanterna var sju till åtta år, visar exempelvis att barnen hade en klar uppfattning om vilka instrument som passade för flickor respektive pojkar och att de sedan valde instrument i enlighet med denna föreställning (Harrison A.C. & O'Neill, 1999). I en uppföljande studie ett år senare fann forskarna (Harrison A.C. & O'Neill, 2000) att barnen påverkades i sina val om de blev presenterade för en musikalisk förebild som med sitt instrument bröt mot den genuspräglade uppdelningen av instrument. Svenska studier bekräftar internationella resultat och visar att instrument och val av aktiviteter är genusmarkerade även i en svensk utbildningskontext (Bergman, 2009; Karlsson, 2002; Brändström & Wiklund, 1995).

Studier som fokuserat bedömning och prestationer i grundskolans musikundervisning visar att flickor i genomsnitt har högre betyg än pojkar och att de, oavsett årskurs, har en mer positiv attityd till musikundervisningen (Sandberg, Heiling & Modin, 2003; Karlsson, 2002; Green, 1997; Mizener, 1993). Den Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Sandberg, Heiling & Modin, 2005) visar att dubbelt så många flickor som pojkar får betyget Mycket Väl Godkänd i ämnet musik och det är fler pojkar än flickor som inte når upp till de uppsatta målen för Godkänd. Författarna diskuterar tänkbara orsaker till att flickorna lyckas bättre, men konstaterar att det inte går att utläsa något säkert orsakssamband av den statistik och de enkäter som ligger till grund för utvärderingen. Däremot redovisar de ett antal faktorer som skulle kunna ha betydelse, till exempel att flickor är mer positiva till musikämnet, att flickor musicerar mer i organiserad form på fritiden och att pojkarnas målbrottsproblem skulle kunna vara hämmande för dem. Vidare menar författarna att utfallet kan tyda på att pojkar, som i högre grad än flickor angivit att de vill använda datorer i undervisningen, är intresserade av andra musikaliska aktiviteter än flickorna och att dessa "pojkaktiviteter" inte förekommer i lika hög grad på musiklektionerna. När det gäller betygsättning finns det ingenting i undersökningen som visar att lärarna bedömer flickor och pojkar olika. Sandberg (2007) menar därför att pojkars underprestationer antagligen måste sökas i samhället som helhet.



Lamb, Dolloff och Howe (2002) pekar också på musikpedagogisk, genusrelaterad forskning som de menar inte bara synliggör differentiering utan också har en ambition att utmana den. Det handlar då om forskning som inriktar sig mot områden som kan sägas ha en ifrågasättande och systemförändrande agenda och som intresserar sig för maktrelationer och för givet tagna föreställningar.

Studies that fall into the category of challenging the politics of music education deal with issues of feminist pedagogy, gender studies that focus on both the 'silent' females and the 'missing' males, and the notion of music education and music teaching as feminized areas (Lamb, Dolloff & Howe, 2002, s. 660)

Lamb är här själv ett exempel på forskning som syftar till att utmana och förändra när hon, som exempelvis i studien som behandlades inledningsvis i detta kapitel (Lamb, 1997), problematiserar arbetsdelningen inom musiker- och musiklärarpraktikerna ur ett maktperspektiv. Även Björck (2011) kan räknas hit då hon, genom att intervjua kvinnor som spelade pop/rock i olika musikprojekt, har undersökt hur jämställdhet konstrueras språkligt genom att analysera kvinnornas sätt att tala om sitt spelande och relatera detta till övergripande samhälleliga diskurser.

Lucy Green (2002, 1997) kan också sägas höra till denna kategori och hon är kanske dessutom den forskare som, med ett fördjupat genusperspektiv, mest explicit har studerat musikundervisning i klassrumspraktik, det vill säga hon har fördjupat analysen i musikklassrummet bortom frågor som rör instrumentval och bristande jämställdhet. Greens studie (1997), som fokuserade musikundervisning i engelsk grundskola och inriktade sig mot elever mellan 11 och 16 år, synliggör att musiklärares föreställningar om elevers prestationer är genuskodad. Resultatet visar att de flesta lärarna förväntade sig att flickor skulle prestera bättre än pojkarna sångligt och instrumentalt (här klassiska orkesterinstrument och piano), att eleverna skulle synliggöra en maskulin och en feminin musikalisk ”stil”, att pojkar skulle ha större självförtroende när det gällde komposition och improvisation, att pojkar skulle känna större släktskap med pop/rock och teknologi samt att flickors prestationer skulle karaktäriseras av passivitet medan pojkars skulle vara aktiva. Green menar att skolan kan förstås som ett mikrokosmos och dessa resultat speglar då föreställningar i det omgivande samhället och de säger alltså, menar hon, något om de för givet tagna föreställningar människor har om flickors och pojkars sociala egenskaper.

## **Sång i ett genusperspektiv**

Att människor förstår sång som feminint kodat får anses väl belagt inom forskningen (Dibben, 2002; Lamb et al., 2002; Green, 1997, 2002; McClary, 1991). Studier synliggör bland annat en genusmarkerad representation av sång i de flesta genrer och på alla nivåer samt en föreställning om sång som kopplat till den fysiska kvinnokroppen. Green (2002, 1997) menar att den feminina kodningen av sång dels måste förstås utifrån den västerländska dikotomin kropp och själ men också utifrån kroppen som objekt för ett begärande subjekt. Historiskt har femininitet kopplats till kroppen medan maskulinitet förstås som tanke/själ och eftersom rösten ses som en del av kroppen tolkas även den som feminin. Enligt Green samverkar dessa faktorer så till vida att kroppen konnoteras både som moderlighet/naturlighet och som ett objekt som ska göras begärligt för ett maskulint subjekt. Lamb et al. (2002) menar att det musikpedagogiska forskningsintresset inom sångområdet, och då framförallt vad gäller körsång, oftast fokuserat representation och de frånvarande pojkarna och inte i lika hög utsträckning de närvarande flickorna och villkoren för det vokala lärandet, men de lyfter samtidigt fram exempel på studier som intresserat sig för frågor kring flickors situation och villkor. O'Toole (1998) kan här ses som ett exempel på det senare då studien strävar efter att synliggöra och problematisera villkoren för lärande i kör vilka, enligt O'Toole, riskerar att leda till att flickor underordnas. Resultaten visar nämligen att trots att flickor deltar i körsång i högre utsträckning än pojkar så underordnas de i blandad kör. Studien visar också att blandad kör värderades högre än samkönad, att gosskör värderades högre än flickkör och att även när flickorna var i majoritet i kören så fick pojkarna de flesta privilegierna.

## **Populärmusik i ett genusperspektiv**

Genus och populärmusik har, enligt Björck (2011) främst studerats inom sociologi, kulturvetenskap, musikvetenskap samt media- och kommunikationsvetenskap. Hon menar att även om långt ifrån alla av dessa studier haft ett genusperspektiv i fokus så visar resultaten sammantaget att genus formar och präglar populärmusikaliska praktiker. Detta synliggörs exempelvis genom att kvinnor är underrepresenterade i alla positioner utom sångarens, att bemästrande av teknik för instrumentalister är centralt för att uppnå en högt värderad position vilket har missgynnat kvinnor och att normer som kan

kopplas till maskulinitet betonas i gestaltningen av musiken. Björck (2011) diskuterar också två konkurrerande populärmusikaliska diskurser – en som beskriver musiken i termer av frihet och en som tvärtom beskriver den som ofrihet. Hon menar att forskning om populärmusikaliska praktiker, vilka oftast fokuserat män, beskriver utövande av pop/rock som uttryck för autonomi och frihet från styrning, där autenticitet och det individuella betonas. Forskning som explicit skildrar kvinnors populärmusikaliska praktiker talar istället i termer av ofrihet och restriktion. *”Istället för att ’göra sin egen grej’ beskrivs musicerandet som en ständigt kamp för att erövra någon annans område”* (Björck, 2011, s. 200) Björck menar vidare att *”oproblematiserade och romantiska antaganden om populärmusik som ’frihet’ att utöva ’det egna’ kan fungera som en normaliserande uteslutningsmekanism”* (s. 201) och att dessa antaganden därför behöver belysas och problematiseras.

Kroppen som objekt och subjekt i populärkulturen diskuteras bland annat av Duncum och Springgay (2007). Författarna menar att medan den nutida västerländska konstscenen ständigt problematiserar och utmanar synen på kroppen har detta gränsöverskridande inte på samma sätt fått något genomslag i populärkulturen. De ger exempel från dataspel, MTV, actionfilmer och reklam och visar att kvinnor fortfarande i hög grad framställs som passiva offer och objekt medan män iscensätts som aktiva subjekt. Duncum och Springgay påpekar dock att de kan se ett motstånd mot dessa stereotyper även i populärkulturella kontexter, så till vida att det förekommer att kvinnor positioneras som aktiva subjekt och män som passiva objekt, men att dessa uttryck fortfarande får anses ovanliga och att de därför ännu inte på allvar har utmanat synen på kvinnan som objekt och mannen som subjekt.

Populärmusiken som undervisningsinnehåll har idag, i en svensk kontext, ett starkt fäste i musikundervisningen både på högstadiet och på gymnasiet (Lindgren & Ericsson, 2010; Bergman, 2009). Detta kan ses som problematiskt då populärkulturens fokusering av kroppen kan innebära att framförallt flickor, men även pojkar, objektifieras. Forskning visar att flickor och kvinnor som spelar kompinstrument inom populärmusiken ofta positioneras som antingen objekt eller undantag (Bayton, 1998; Björck, 2011), medan flickor och kvinnor som sjunger positioneras som objekt (Green, 1997, 2002). Bergman (2009), som i sin studie följt en klass högstadieungdomar i deras musikaliska aktiviteter i och utanför skolan, menar att betoningen på populärmusik i musikundervisningen kan ses som problematisk också ur ett jämställdhetsperspektiv eftersom den tenderar att ge pojkar som är förtrogna med denna genre ett försprång framför de pojkar som inte spelat i rockband

på sin fritid och framför de flickor som visserligen sysslat med musik på fritiden men då med andra genrekontexter. Hon visar nämligen att när pop/rock blir ett centralt undervisningsinnehåll premieras pojkar som har spelat i band på fritiden eftersom detta gjort dem förtrogna med kompinstrument och teknisk utrustning. Hennes studie visar också att de pojkar som inte hade spelat pop/rock utanför skoltid underordnades och marginaliserades av de andra pojkarna i gruppen (Bergman, 2009).

En studie som kan anses ha relevans för mitt forskningsfokus är Abramo (2009), då denna studie explicit behandlar en populärmusikalisk genrekontext i ensemble ur ett genusperspektiv och då informanterna är i samma ålder som ungdomarna i föreliggande uppsats. Studien är genomförd på en skola i ett storstadsområde i USA och innefattar 15 elever. Abramo, som själv undervisade dessa elever, åskådliggör hur informanterna använde olika repetitionsstrategier under det musikaliska arbetet i ensemblerummet och han menar att dessa skilda strategier tydligt var relaterade till hur genus konstruerades. För det första visar han hur pojkarna använde ljudstyrka ”*to exert musical power and carve out space*” (Abramo, 2009, s. 209) medan flickorna repeterade med lägre volym. För det andra menar Abramo att pojkarna kommunicerade genom att låta musikaliska gester vara primär källa för kommunikationen, det vill säga de spelade och härmade eller kompletterade varandras förslag utan verbal kommunikation. Flickorna använde däremot det talade språket i mycket högre utsträckning. De bestämde form, redde ut eventuella oklarheter kring exempelvis harmonik och tempo och tog beslut i gestaltningsmässiga frågor verbalt och först därefter spelade de enligt den överenskommelse de hade gjort. Så länge eleverna brukade dessa differentierade strategier i enkönade grupper, vilket var den vanligaste undervisningsformen i denna studie, fungerade de relativt friktionsfritt men när strategierna överfördes till mixade grupper visade de sig problematiska och de gav upphov till missförstånd och viss förvirring. Detta synliggjordes genom att flickornas verbala förslag till förbättringar ignorerades av pojkarna som förväntade sig att förslag skulle presenteras i musikalisk gestaltande form och genom att pojkarna klagade på flickornas ständiga pratande på lektionerna. Det visade sig också genom att flickorna tyckte att pojkarnas brist på verbal kommunikation var ett tecken på foglighet eller lydnad gentemot läraren. Abramo menar vidare att musikundervisningen, som traditionellt betonat musikaliska parametrar som intonation, rytm, form, harmonik och klangfärg – ”*the actual in music*” (Abramo, 2009, s. 97) – utmanas av populärmusiken genom dess koppling till identitetskapande

och reproduktion av stereotypa genusrelationer (Ganetz, 2009; Hargreaves, MacDonald & Miell, 2002). Abramo ställer i sin studie frågor kring vad som händer med musikundervisningen ur ett genusperspektiv när också populärmusikens identitetsskapande aspekter tas in i undervisningens formella sfär av "the actual in music".

### **Musikteknologi i ett genusperspektiv**

På samma sätt som det får anses väl underbyggt av forskning att sång historiskt kopplats till femininitet råder det stor enighet bland forskare om att teknikintresse kan knytas till konstruktion av maskulinitet, både i ett historiskt perspektiv och idag (Connell, 1996, 2000, 2005; Mellström, 1999; Landström, 2004). Enligt Mellström (1999) är passion och begär centrala begrepp för att förstå relationen mellan män och teknik och han menar att mäns förhållningssätt till maskiner därför kan ses som erotiskt och romantiskt. Han menar vidare att dessa känslor kan ses som ett sätt att konstruera homosociala band mellan män. Även Landström (2004) definierar mäns relation till teknik som passion och begär och hon menar att detta måste förstås som en central del av vad det är att konstruera sig som man. Kvinnor som uppvisar samma passionerade förhållningsätt till teknik främmandegörs däremot, enligt Landström, då den heteronormativa ordningen positionerar dem som lesbiska eller obegripliga. Både Mellström och Landström betonar att kopplingen mellan teknik och maskulinitet måste förstås som beroende av en omgivande kultur som ständigt upprätthåller och reproducerar denna koppling och alltså inte som något naturligt eller statistiskt.

När det gäller komposition med musikteknologi som verktyg finns det forskning som gör gällande att män har, eller åtminstone upplever sig ha, en större förtrogenhet än kvinnor med dessa verktyg (Folkestad, 1996). Vesterlund (2001) som i sin avhandling undersökt hur lärare och studenter i högre musikutbildning förhåller sig till komposition med hjälp av musikdataprogram, uppmärksammade att informanterna reagerade med ovilja och ibland irritation när hon i intervjuer tog upp genusrelaterade aspekter på komposition och musikdata. Hon tolkar detta som en rädsla hos informanterna för att de ska framställas som fördomsfulla om de tillstår att de upplevt genusrelaterade skillnader. Hennes resultat tyder vidare på att genusskillnader gör sig tydliga när informanterna ska skatta sin egen förmåga och sina resultat. Det visade sig att kvinnorna skattade sig själva lägre än vad männen gjorde, både vad gällde kompositionsförmåga och graden av inspelningstekniskt

kunnande i de musikprogram som användes. Kvinnorna synliggjorde också en betydligt större oro för att inte följa instruktionerna korrekt och för att resultatet inte skulle bli/låta som den tänkta genremallen. Detta fick, enligt Vesterlund, till följd att flera av kvinnorna, till skillnad från männen, gav upp och inte slutförde sina kompositioner. Vesterlund betonar att männen också visade oro för kvalitetsnivån på sina kompositioner men att de tacklade det på ett annat sätt. De laborerade mera, även när de rörde sig inom genrer som de inte kände så väl, och de var mera överseende med sina brister och dömde inte sig själva som okunniga i samma grad som kvinnorna i studien gjorde. Folkestad (1996) kommer i sin studie fram till ett liknande resultat, men här synliggörs också en föreställning om att både män och kvinnor anser att män har en högre kompetens än kvinnor inom det musikteknologiska området.

### **Klassrummet i ett genusperspektiv**

I svensk utbildningskontext har ett flertal studier identifierats som problematiserar relationer, identiteter, prestationer, intresseinriktningar och arbetsätt utifrån ett genusperspektiv i grund- och gymnasieskola (Holm, 2008; Öhrn, 2002; Johansson, 2009; Ambjörnsson, 2008; Wernersson, 2006). Skolverkets kunskapsöversikt *Könsmönster i förändring* (Öhrn, 2002) redovisar forskning utförd mellan 1990 och 2000 och resultaten från dessa studier skiljer sig delvis från klassrumsforskning från 1970- och 1980-talet. Då visade studier att pojkar dominerade klassrummet både vad gällde talutrymme och verksamhet oavsett situation och ämne medan senare studier tyder på att en förändring skett så till vida att variationen mellan klasser, situationer och ämnen har ökat. Flera studier redovisar också en delvis ny bild av flickors agerande i skolan där den så kallade "mellanskiktisflickan" eller "nya flickan" (Öhrn, 2002, s. 47) presenteras. Den nya flickan gör, enligt Öhrn, motstånd mot underordning genom att konfrontera lärare och försöka utvidga sitt handlingsutrymme och genom att dra fördelar av stereotypa genusmönster. Öhrn understryker dock att forskningsunderlaget är begränsat och att de studier som gjorts har haft skilda fokus med skilda teoretiska utgångspunkter. Den enda slutsats som säkert går att påvisa, menar hon, är att variation råder. Parallellt med ovan nämnda tecken på förändringar av genusmönster finns nämligen forskning som visar att genusmönstren är tämligen oförändrade över tid. Forskningsrapportens översikt pekar alltså, enligt Öhrn, delvis i motsatta riktningar då den dels tyder på förändringar men också på status quo. Öhrn menar därför att det kanske snarare handlar om "förskjutningar

*i relationer och processer, där betydelsen av kön också varierar mellan olika sociala grupper och mellan olika utbildnings- och undervisningssammanhang*” (Öhrn, 2002, s. 10).

Av ovan nämnda studier kan Ambjörnssons studie (2008) sägas ha särskild relevans för denna uppsats då den dels genomfördes på en gymnasieskola och dels fokuserar på hur flickor på gymnasiet iscensätter femininitet. I sin studie har Ambjörnsson följt två grupper av flickor, en grupp på ett studieförberedande och en grupp på ett yrkesförberedande program, på en svensk gymnasieskola. Resultatet visade att flickorna konstruerade genus på olika sätt beroende på vilket gymnasieprogram de gick. På det studieförberedande programmet iscensattes vad Ambjörnsson kallar en *normativ femininitet* vilken kännetecknades av en betoning av tolerans, empati och kontroll medan flickorna på det yrkesförberedande programmet iscensatte en form av femininitet som av andra elever beskrevs som vulgär och högljudd. Ambjörnsson ser dessa skillnader mellan flickgruppernas sätt att konstruera femininitet som ett uttryck för klass, då de förstnämnda flickorna i hög utsträckning kommer från en medelklassmiljö medan de sistnämnda oftast har en bakgrund i en miljö med sämre socioekonomiska förutsättningar (Ambjörnsson, 2008).

Vidare kan studier som behandlar konstruktion av maskulinitet i skolan som institution (Connell, 2000, 1996; Mac an Ghail, 1994) anses relevanta då de bland annat behandlar hur hierarkier och positioneringar inom gruppen pojkar och män på olika sätt får konsekvenser för arbetet i skolan. Connell (2000), som menar att skolan som arena tenderar att accentuera det omgivande samhällets differentiering mellan pojkar och flickor, pekar ut tre områden där *”a regular vortex of masculinity formation can be seen”* (Connell, 2000, s. 157), det vill säga områden där konstruktion av maskulinitet särskilt accentueras. Den första av dessa ”virvelvindar” är *”boys’ subjects”* (s. 157), det vill säga skolämnen som traditionellt markerats som ”pojkgiga” som exempelvis teknik och fysik. Den andra är *disciplinerande åtgärder* där pojkar, enligt Connell, i större utsträckning än flickor är föremål för disciplinering från skolans personal. Hon betonar dock att disciplinerande åtgärder här måste förstås utifrån ett klassperspektiv då pojkar från arbetarklass i högre grad disciplineras eftersom de oftare konstruerar maskulinitet utifrån ett motstånd mot skolan som institution medan pojkar från medelklassen istället, enligt Connell, tenderar att konstruera maskulinitet i linje med skolans regler och där positionering i gruppen då snarare handlar om utveckling av expertis än om regelbrytande. Den tredje ”virvelvinden av maskulinitet”

konstrueras enligt Connell kring *sport*, och då framförallt lagsport som fotboll och ishockey där mönster av aggressivitet och dominans framställs som eftersträvsvärda, vilket enligt Connell leder till en indirekt marginalisering av det stora antal pojkar som inte vill eller förmår nå dessa ”mål”. Vidare menar Connell att framgång i heterosexuella relationer i skolan ger en högt värderad position i kamratgruppen, vilket är särskilt signifikant bland pojkar eftersom framgång på detta område befäster dikotomin kvinna/man, ”*since heterosexual success is a formidable source of peer group prestige*” (Connell, 2000, s. 161).

### **Estetiska programmet i ett genusperspektiv**

När det gäller musikundervisning i svensk gymnasieskola har jag endast funnit två studier som i någon bemärkelse tar upp genusaspekter, Karlsson (2002) och Scheid (2009). Ingen av dessa studier har haft fokus på konstruktion av genus men Karlsson (2002) kan ändå anses relevant då hon undersökt prestationer, motivation, samt social bakgrund hos musikelever på estetiska programmet. Hennes kvantitativa studie visar att musikelevernas genrepreferenser, instrumentval, attityder, självuppfattning och uppfattning om framtida framgång inom musikyren är starkt genusermarkerad och hennes resultat bekräftar därmed tidigare forskning om barns och ungdomars genuspräglade val. Hon visar bland annat att flickor i högre grad än pojkar kan läsa noter när de börjar på gymnasiet medan pojkar oftare använde musikdataprogram. Studien visar också att elevernas val av kurser var genuskodat så till vida att pojkar var överrepresenterade på kurser med inriktning mot musikteknologi medan flickor var överrepresenterade på kurser som kunde relateras till sång och rytmik. Hon beskriver också hur pojkar, när eleverna framträder för publik, oftare tillåts ”*framträda i den genre som de huvudsakligen ägnat sig åt i ämnet ensemble medan flickornas framträdanden är mindre beroende av vad de gjort i detta ämne*” (s. 130). Pojkar får alltså i större utsträckning än flickor gehör för sina genrepreferenser. Ytterligare ett resultat är att pojkarna skattar sin förmåga högre än flickorna gör. Detta trots att flickorna i genomsnitt har högre betyg i musikämnen. Det visar sig bland annat genom att pojkarna i högre utsträckning än flickorna tänkte sig en framtid som yrkesmusiker. Karlsson konstaterar också att estetprogrammet förefaller förstärka stereotypa instrument- och genreval så till vida att eleverna har en större instrument- och genrebredd innan de börjar på gymnasiet än vad de har efter avslutad utbildning. Karlssons resultat stärker min bild av att



## Inledning

konstruktion av genus i relation till musikalisk handling på estetprogrammet kräver fördjupad analys. Problematisering av genus, som uppenbarligen är en av flera faktorer som styr villkoren för musikaliskt lärande på estetprogrammet, förefaller vara ett underproblematiserat område.

## Teoretiska utgångspunkter

Jag kommer i detta kapitel att redogöra för de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för uppsatsen. Eftersom föreliggande studie syftar till att synliggöra och problematisera relationen mellan musikaliskt handling och konstruktion av genus har jag valt att förstå och analysera min empiri utifrån ett socialkonstruktionistiskt, genusteoretiskt perspektiv.

### **SOCIALKONSTRUKTIONISTISKT PERSPEKTIV**

Socialkonstruktionism är att betrakta som ett paraplybegrepp för en mängd riktningar och teoretiska perspektiv inom samhällsvetenskap, sociologi och psykologi. Det är därför inte möjligt att beskriva socialkonstruktionism som en enhetlig teori utan snarare som en familj där medlemmarna, trots sina olikheter, ändå delar vissa karaktäristika och grundläggande värderingar (Alvesson & Sköldberg, 2008; Burr, 2003). Denna studie tar avstamp i Vivien Burrs (2003) tolkning av det socialkonstruktionistiska perspektivet och de idéer som hon menar förenar dem som ansluter sig till denna ansats. Nedan följer en redogörelse för de aspekter av perspektivet som kan anses ha relevans för uppsatsens syfte och forskningsfrågor.

En första gemensam utgångspunkt för ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är att världen ses som anti-essentiell, det vill säga ”*There are no essences inside things or people that make them what they are*” (Burr, 2003, s. 5). Det innebär att den sociala världen, inklusive människorna i den, förstås som en produkt av sociala processer, och inte som en objektiv verklighet, vilket gör att det inte anses existera någon fast och given natur för den sociala världen. Vidare betonar socialkonstruktionismen vikten av ett kritiskt

förhållningssätt till alla former av för givet taganden vilket kan sägas uppmana till ett ifrågasättande av om människors sätt att uppleva världen speglar ett verkligt förhållande eller om det snarare speglar en föreställning om att det existerar ett verkligt förhållande. Ett exempel på en sådan för givet tagen föreställning som, enligt Burr (2003), bör ifrågasättas och problematiseras av den som vill förstå världen ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv – just för att den kan tyckas självskriven – är idén om att dela in mänskligheten i de två kategorierna män och kvinnor. Burr menar att andra kategoriseringar, som exempelvis indelning efter längd eller öronform, istället måste övervägas som lika möjliga.

Ytterligare en utgångspunkt för detta perspektiv är att våra föreställningar delvis styrs av de maktrelationer som människor konstruerar i den sociala världen. Det innebär att även makt förstås som en social konstruktion genom att människors sociala processer reglerar den sociala världen så att vissa mönster upprätthålls medan andra exkluderas. Maktrelationer kan därmed sägas styra människors handlingsutrymme (Burr, 2003).

Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv betyder också att världen förstås i relation till sin historiska och kulturella kontext. Det innebär att det sätt varpå vi förstår och delar in världen, i exempelvis män och kvinnor eller i genrer som klassisk musik och populärmusik, är beroende av, och måste ses i ljuset av, var och i vilken tid människor lever sina liv (Burr, 2003). Ytterligare en central tanke är att vår förståelse av världen skapas i möten mellan människor. Kunskap ses alltså som något som människor skapar i interaktion med varandra i vardagen och inte som något som en person har eller inte har. Människor förstår inte världen genom objektiv observation utan som ett resultat av de sociala processer och interaktioner de ständigt deltar i. Därför är social interaktion av alla slag, men i synnerhet den som sker genom språket, av centralt intresse i detta perspektiv. Språket ses då som en form av handling men också som ett sätt att konstruera världen. En bärande tanke är att språket förstås som en förutsättning för människans tänkande, det vill säga språkliga begrepp och kategorier anses föregå tanken. Det innebär att en person tänker med hjälp av begrepp och kategorier som tillhandahålls genom det språk personen använder. Språket ses därför med nödvändighet som en förutsättning för mänsklig tankeverksamhet. (Burr, 2003).

## GENUS SOM SOCIAL KONSTRUKTION

I enlighet med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är en utgångspunkt i denna uppsats att förstå genus som en ständigt pågående process av mänskliga tankar och handlingar, och inte som en inneboende, medfödd essens eller naturlig egenskap. Genus förstås alltså som sociala konstruktioner som är situations- och kontextbundna och som blir till och framträder i människors konkreta handlingar. I föreliggande uppsats bildar delar av Raewyn Connells (1996, 2000, 2002, 2005, 2009) teorier utgångspunkt för en analytisk förståelse av hur genus konstrueras och reproduceras i de ensemblesituationer som utgör studiens empiri. Connell kompletteras av Paechter (1998, 2007) som fördjupar och diskuterar Connells teorier i en utbildningsvetenskaplig kontext samt av Harré och Davies positionsteori (1991) som underlättar analys av variationer och komplexitet. Sammantaget har denna teoriram visat sig fruktbar för förståelsen av hur musikaliska handlingar, känslor och symboler genuskodas och hur beslutsfattande och makt förhandlas i relation till genus. Då jag i denna uppsats avser att problematisera konstruktion av genus i relation till både flickor och pojkar är det värt att påpeka att Connell oftast utgår från analyser av pojkars och mäns varierande maskulina positioner. Jag har dock funnit stöd för att Connells teori kan vara tillämpbar även för denna uppsats syften och kommer därför att redovisa mina viktigaste argument för detta. För det första för att hennes teori även inbegriper konstruktion av feminina positioner (Connell, 2002, 2009). Detta gäller då främst teorierna kring makt, arbetsfördelning, känslor och symboler samt begreppet socialt förkroppsligande, som beskriver hur människor tillmäter reproduktiva skillnader betydelse för individers och gruppers sociala egenskaper. För det andra problematiserar hon institutioner, som exempelvis skolan, ur ett genusperspektiv (Connell, 2002, 2000, 1996). Då ett delsyfte för denna studie är att undersöka hur estetiska programmet som institution konstruerar genus blir Connells koppling till skolforskning relevant.

För det tredje har teorier kring maskulinitet bäring på studiens forskningsfokus eftersom flera av de studerade grupperna ägnar sig åt musikstilar där män historiskt har dominerat det offentliga musiklivet och i viss mån fortfarande gör det, som i pop/rockgenren och inom improvisationsmusik och komposition (Green, 2002, 1997; Dibben, 2002; O'Neill, 1998). För att teoretiskt närma sig de genrer som historiskt varit dominerade av män blir det därför relevant att förstå hur maskulinitet konstrueras. Ett fjärde argument är att urvalet av väletablerade genuspédagogiska teorier som problematiserar

både flickor och pojkar är något begränsad samt att betoningen på pojkar/maskuliniteter i forskning och utbildningspolitik gjort att teorier som avser maskuliniteter fått stort genomslag i utbildningsforskningen (Öhrn & Weiner, 2009). Enligt Öhrn och Weiner är en bidragande orsak att anglo-saxisk forskning, som har en dominerande position på området, har fokuserat studier om pojkars lärande och beteende. I denna uppsats fungerar därför Paechters studier på flickor och femininiteter (Paechter, 1998, 2007, 2010) i olika skolkontexter som ytterligare ett analysverktyg och ett teoretiskt komplement till Connells fokus på pojkar och maskuliniteter.

Centralt för Connell (2009, 2002) är att hon förstår begrepp som kvinnligt och manligt, feminint och maskulint, som sociala konstruktioner och att hon motsätter sig tanken att mäns och kvinnors uppförandepraktiker skulle vara en direkt "avspegling" (Connell, 2002) av kroppsliga skillnader. Hon menar istället att könspecifika mönster skapas i själva görandet, i de relationer och sociala processer som människor deltar i. Connell (2002) betonar att dessa processer är komplexa och motsägelsefulla och att de är stadda i ständig förändring.

När vi talar om genus handlar det inte om enkla skillnader eller fasta kategorier. Vi talar om relationer, gränser, praktiker, identiteter och bilder som kommer till genom aktivt skapande i sociala processer, uppstår på djupgående och ofta motsägelsefulla sätt och är underkastade historisk kamp och förändring (Connell, 2002, s. 41)

Connell (2002) menar alltså att genus framförallt handlar om relationer där individer och grupper interagerar. Genus kan därför inte förstås som en dikotomi, en "naturlig" uppförandepraktik, med fastställda gränser för kategorierna kvinnor och män, utan istället som en mångfald av komplexa sociala relationer där kategorierna kvinna och man endast ses som två av flera möjliga genuskategorier i ett helt spektrum av genusvariationer. Tanken att människors beteende skulle vara relaterat till en könsbaserad dimorfism speglar snarare, enligt Connell, en populär ideologi än säger något om verkliga förhållanden. (Connell, 2009, 2002)

Konstruktion av en individs genus startar, enligt Connell (2009), redan när ett nyfött barn blir benämnt av omgivningen som flicka eller pojke och på det sättet lär sig barnet så småningom att förstå sig själv utifrån en dikotomi och som medlem av en större gemenskap av antingen flickor eller pojkar, kvinnor eller män. När omgivningen definierar barnets kön startar alltså en

process som introducerar barnet i den rådande normen för hur genus konstrueras lokalt. Detta sker genom att barnets handlingar tolkas som feminina eller maskulina utifrån de förväntningar och förhoppningar som knyts till barnet som representant för antingen flickor eller pojkar (Connell, 2002, 2009; Paechter, 2007). När ett barn lärt sig navigera i sin lokala kontext, vilket det enligt Connell (2009) gör genom att skapa sina egna prövande genusprojekt, synliggörs både barnets agentskap men också den reglerande normen, eller *genusordningen* (Connell, 2002, s. 76), som omger det. Barnet utvecklar då genusmönster genom att det möter både de begränsningar men också de möjligheter som den lokala miljön erbjuder och det prövar då sitt genusprojekt genom att improvisera, kopiera och skapa nytt och på så sätt utvecklar alltså barnet karaktäristiska handlingsstrategier för situationer där genus konstrueras. Barnet lär sig alltså att ”göra genus” på olika sätt vilket så småningom leder fram till igenkännbara mönster av femininitet och maskulinitet (Connell, 2009). Vissa mönster framstår som mer framgångsrika än andra och de bildar vad Connell kallar ”common trajectories of gender formation” (Connell, 2009, s. 101), det vill säga mönster av maskuliniteter och femininiteter som reproduceras ofta för barnet och som framstår som vanligare och därmed lättare blir begripliga. De framstår därmed som de dominerande mönstren i det Connell benämner som en *genusregim* (2009, s. 73), vilket ska förstås som genusmönster i en lokal kontext. Connell (2009) betonar dock att bredvid dessa ”vanliga spår av genusformationer” sträcker sig en stor variation av alternativa spår där genus konstrueras i relation till eller som motstånd mot den lokala genusregimen.

## CENTRALA BEGREPP

### Kön och/eller genus

Inom genusforskningen har det länge förts en livlig debatt om hur begreppen kön och genus ska förstås och tillämpas. En förekommande uppfattning har varit att begreppet kön betecknar något vi är, den reproduktiva/könliga skillnaden mellan män och kvinnor, medan genus betecknar något vi *gör*, en social ständigt pågående process som är beroende av sin kontext (Wernersson, 2006; Hirdman, 2001). Denna distinktion har sitt ursprung i 1970-talets kvinnoforskning och var tänkt som ett sätt att synliggöra och problematisera hur kroppsliga skillnader mellan kvinnor och män använts för att legitimera kvinnoförtryck. Genom att skilja på kön och genus kunde kvinnoforskare

visa på de sociala processer som skapade ojämlika förhållanden mellan könen (Hirdman, 2001).

Idag kritiserar alltfler forskare uppdelningen i ett biologiskt kön och ett socialt konstruerat genus och ifrågasätter därmed om det längre är relevant med två särskiljande begrepp. Uppdelningen anses implicit leda till en dikotomi mellan biologi och kultur som inte bara verkar fastlåsende utan också är missvisande (Connell, 2009; Lykke, 2009; Paechter, 2007; Wernersson, 2006; Thurén, 2003; Butler, 1990). Både Connell (2009, 2002) och Paechter (2007) ansluter sig till ovanstående kritik rörande ett särskiljande av kön/genus. De menar att en uppdelning riskerar att upprätthålla en fastlåsende dikotomi vilket leder fel eftersom det inte går att dra någon gräns för var biologin ”slutar” och social konstruktion ”startar”. Det är helt enkelt inte möjligt att skilja den biologiska kroppen från identitet och beteende.

Bodies have agency and bodies are socially constructed. Biological and social analysis cannot be cut apart from each other. But neither can be reduced to the other. Within a ‘difference’ framework, these conclusions sit as paradoxes. We must move towards another framework. (Connell, 2009, s. 67)

Enligt Connell skapar alltså teorier som betonar skillnader mellan biologi och social process en paradox. Det går inte att reducera det ena med det andra utan istället måste kroppen förstås som *”both objects of a social practice and agents in social practice. The same bodies, at the same time, are both”* (Connell, 2009, s. 67). Genus ses alltså som en socialt konstruerad helhet som omöjliggen låter sig klippas isär och delas.

Då avsikten i föreliggande uppsats är att studera hur genus konstrueras och uttrycks i en musikalisk kontext samt vilka konsekvenser dessa konstruktioner får för informanternas musikaliska handlingsutrymme och lärande med utgångspunkt i framförallt Connells teorier har jag valt att inte särskilja biologi/kön och kultur/genus genom två begrepp. Istället tillämpas huvudsakligen begreppet genus som då ska ses som att det också innefattar kroppen som socialt konstruerad (Connell, 2009; Paechter, 2007). Främsta skälet till valet av begreppet genus framför kön är att det på så sätt blir lättare att på en analytisk nivå skilja på informanternas vardagliga användning av termen kön och studiens teoretiska analysverktyg och utgångspunkter.

## Socialt förkroppsligande

Enligt Connell (1996, 2002) finns det inte någon universell regel för hur en individ utvecklar sin genusidentitet utan dessa processer kan te sig både motstridiga och ta sig högst varierande uttryck. Hon påpekar dock att genus intar en särställning som social struktur eftersom den på olika sätt riktar sig till våra kroppar och på så sätt spelar på de reproduktiva skillnaderna. Ytterst handlar alltså genusidentitet om *socialt förkroppsligande*, det vill säga om hur individen och samhället förhåller sig till människokroppen och om vilka konsekvenser detta får för människors privatliv och för samhället.

Genus är en struktur av sociala relationer koncentrerade till den reproduktiva arenan, och en samling praktiker (styrda av denna struktur) som drar in reproduktiva skillnader mellan kroppar i de sociala processerna (Connell, 2002, s. 22).

Det finns ingen tydlig 'biologisk bas' för genus som social process. Det är snarare en arena där våra kroppar används i sociala processer, där vårt sociala beteende gör någonting med de reproduktiva skillnaderna. Jag kallar detta 'den reproduktiva arenan' (Connell, 2002, s. 21).

Connell (1996, 2002) menar alltså att könliga skillnader mellan kroppar dras in i sociala processer, via den reproduktiva arenan, på alla nivåer i samhället. Därmed tillmäts de reproduktiva skillnaderna mellan män och kvinnor betydelse i de sociala processer, som utan att ha någon direkt betydelse för reproduktionen, utgör vår vardag. Kroppen blir på så sätt både *agent i* och *objekt för* den sociala praktiken, det vill säga kroppen intar både positionen agent och positionen objekt och detta sker simultant. Begreppet *socialt förkroppsligande* (*social embodiment*, Connell, 2009, s. 66) beskriver hur en kropp på detta sätt interagerar med andra kroppar genom en "*body-reflexive practice*" (2009, s. 67), vilket ska förstås som att kroppsliga processer länkas till sociala processer i ett ständigt kretslopp. Socialt förkroppsligande kan därför avse en enskild individs beteende men det kan också involvera en grupp, en institution eller ett helt samhälle. Connell exemplifierar med hur en idrottsstjärna, eller en popstjärna, delvis själv och delvis med hjälp av andra placerar sin kropp i centrum för att bygga upp ett varumärke runt sin person, ofta med hjälp av en hel stab av anställda, som har till uppgift att marknadsföra stjärnan och därmed hennes/hans kropp. Stjärnans specialiserade träning och institutionella aktivitet går då hela tiden tillbaka på hur kroppen



iscensätts, det vill säga på vilket sätt det sociala förkroppsligandet äger rum.

Connell (2009) betonar att socialt förkroppsligande inte får tolkas så att kroppen betraktas som helt neutral utan hon menar istället att den kroppsliga dimensionen är ofrånkomlig så till vida att den obevekligen påverkar hur vi lever i våra kroppar eftersom vi alla är födda i en kropp som i någon mening begränsar oss och som vi inte kan upphöra att bära med oss.

Each body has its trajectory through time, each changes as it grows older. Some bodies encounter accident, traumatic childbirth, violence, starvation, disease or surgery, and have to reorganize themselves to carry on... Yet the tremendous multiplicity of bodies is in no sense a random assortment. Our bodies are interconnected through social practices, the things people do in daily life... Bodies have a reality that cannot be reduced; they are drawn into history without ceasing to be bodies. (Connell, 2009, s. 67)

Kroppar är alltså i högsta grad närvarande, med sina begränsningar och sina möjligheter, när genus konstrueras, både som agenter och som objekt för en social praktik och de är därmed inbegripna i en cirkelbana av kroppsliga och sociala processer.

För att möjliggöra en analys av hur genus gestaltas, konstrueras eller görs i konkret musikalisk handling i de undersökta ensemblegrupperna är elevernas sociala förkroppsligande samt den reproduktiva arenan centrala utgångspunkter. I en ensemblegrupp blir kroppens betydelse tydlig och högst påtaglig eftersom den dels är en del av den musikaliska handlingen men också, parallellt, är aktiv på den reproduktiva arenan. När elever spelar tillsammans uppstår en repertoar av kroppsliga uttryck som kan vara uttryck för en rådande norm i den lokala skolkontexten men också för normer i det omgivande samhället. Föreställningar om hur en musiker i en viss genre förväntas använda sin kropp kan visa sig i elevernas sätt att spela och i deras sätt att röra sig till musiken. Försök att bryta mot dessa ”kroppens genremallar” kan i en kontext vara helt problematiskt medan det i en annan grupp är förordat med sanktioner och uteslutning.

Socialt förkroppsligande på den reproduktiva arenan handlar alltså i föreliggande studie om vad musikelever gör med sina kroppar när de musicerar tillsammans i en ensemble och hur dessa kroppsliga ”göranden” kan relateras till konstruktion av genus. Det handlar också om vilka feminina respektive maskulina kroppsliga positioner som erbjuds och vilka som är otänkbara, om vad som händer om någon bryter mot genrekonventioner

för hur kroppen traditionellt används inom en specifik genre och om någon bryter mot den lokala genusregimens, det vill säga estetprogrammets, ramar för hur kroppen bör användas i musikalisk handling.

## Genusrelationer

Enligt Connell (2002, 2009), skapas och återskapas genusrelationer i människors vardag genom att vi ”gör genus” som en del av våra dagliga rutiner. Dessa genusgöranden är i ständig rörelse och förändras över tid men människors beteende ses ändå alltid i ljuset av vilken genuskategori vi förmodas tillhöra. Oavsett vad vi gör, hur vi betar oss, hur vi talar, hur vi hanterar vår ekonomi eller hur vi tar hand om hushållet ses det mot bakgrund av om vi räknas som man eller kvinna. Att vårt beteende hela tiden betraktas och bedöms i ljuset av den genustillhörighet vi tillskrivs är inte en produkt av genus, enligt Connell (2009), utan det är det som är genus.

Människors agenskap gör det visserligen möjligt för dem att skapa egna genusmönster men de är därför inte fria att skapa genus precis som de själva vill. Genuspraktiken är istället starkt reglerad av de två genuskategorier – man och kvinna – som utgör stommen i de sociala genusprocesser som delvis reglerar den sociala världen. Med begreppet *genusordning* beskriver Connell (2002, s. 76) de övergripande genusmönster som råder i relationer mellan människor, dels mellan grupperna män och kvinnor, men också inom gruppen män och inom gruppen kvinnor, i ett specifikt samhälle eller kultur. Genom vårt sätt att uppträda i det dagliga livet intar vi en position i genusordningen, eller förhåller oss till den position vi blivit tilldelade. Det kan till exempel handla om hur ett samhälle konstruerar genus inom politiken, ekonomin eller utbildningsväsendet, men också om hur genus gestaltas inom konstnärliga verksamheter som till exempel teater och musik. I musiklivet skulle genusordning kunna handla om hur musik organiseras i relation till genus på en övergripande nivå i en stad, ett land eller i en viss del av världen. Det kan handla om vilka genusmönster som är rådande i det offentliga musikaliska rummet samt hur genuskonstruktioner påverkar musikutbildningar i det aktuella samhället. Här kan till exempel populärmusikbranschens ofta stereotypa genuskonstruktioner synliggöras liksom den konstmusikaliska arenans ofta genuskodade arbetsdelning där till exempel dirigenter och tonsättare till övervägande del är män (Green, 1997; Jorgensen, 2003; Dibben, 2002).

Genus konstrueras också på lokal nivå – som till exempel på en skola, i en församling, i en orkester, på ett estetprogram eller i en ensemblegrupp.

Connell (2002) kallar dessa lokala variationer, *genusregimer*, och här kan delvis andra genusnormer råda än i den omgivande genusordningen, det vill säga genusmönster som liknar dem i det omgivande samhället eller som bara är giltiga inom den lokala institutionen. Hon betonar att dessa lokala praktiker ofta kännetecknas av en större rörlighet än den som råder i den omgivande genusordningen och att lokala genusregimer därmed kan visa på möjligheter till förändring av de genusmönster som råder i det omgivande samhället. Det innebär att innebörden av vad som räknas som feminint eller maskulint kan variera mellan olika lokala kontexter beroende på vilka positioner som erbjuds av den lokala genusregimen och hur medlemmarna förhåller sig till dem.

Connell påpekar dock att alla typer av arrangemang som inbegriper genus, oavsett om det är en lokal genusregim på en skola eller om det är ett helt samhälles genusordning, i grunden är baserade på relationer.

When we look at a set of gender arrangements, whether the gender regime of an institution or the gender order of a whole society, we are basically looking at a set of relationships – ways that people, groups and organizations are connected and divided. Gender relations are the relationships arising in and around the reproductive arena (Connell, 2009, s. 73)

Genus konstrueras alltså genom relationer både på en övergripande och på lokal nivå. Detta innebär att den reproduktiva arenan ständigt är närvarande i människors vardagsliv även i situationer där den inte ”borde” ha någon relevans.

I denna studie ses estetiska programmet som en genusregim, inom vilken det är möjligt för varje ensemblegrupp att skapa feminina och maskulina positioner, allt inom ramen för eller i relation till den omgivande genusordningen. Här kan gruppens genreinriktning, elevernas bakgrund, lokalens utformning, gruppmedlemmarnas musikaliska kompetens och ålder vara faktorer som bidrar till att skapa förutsättningar för lokala variationer där femininitet och maskulinitet kan konstrueras på många olika sätt.

### **Fyra dimensioner av genus**

Connell (2002) har utvecklat en modell som urskiljer fyra dimensioner av genusrelationer. Syftet är att underlätta analys och förståelse av variationer inom och mellan lokala genusregimer. Modellen som utgår från sociala processer i det moderna samhällets konstruktion av genus består av

*maktrelationer, produktionsrelationer, känslomässiga relationer och symboliska relationer*. Dessa relationer uppträder inte isolerat och var för sig utan de interagerar och samverkar i olika praktiker (Connell, 2002, 2009).

## Maktrelationer

Den första dimensionen, *maktrelationer*, kan enligt Connell studeras på två nivåer, som organiserad och institutionaliserad makt och som diffus och diskursiv makt. Dessa maktsfärer utesluter inte varandra utan verkar parallellt och bidrar båda till upprätthållande av makt i relation till genus. Connell betonar att makt, oavsett om den är institutionaliserad eller diffus och diskursiv, alltid har en nära relation till motstånd, det vill säga där makt finns där finns också ett motstånd mot dem som innehar makt eller drar fördelar av den och detta, menar Connell, öppnar på sikt upp för förändring (Connell, 1996, 2002).

Den organiserade och institutionaliserade makten handlar om hur samhällen, länder eller kultursfärer via lagstiftning, sanktioner, våld, eller hot om våld förtrycker grupper av befolkningen, exempelvis genom att kontrollera kvinnors eller homosexuella mäns sexualitet. Denna typ av maktutövning är tydligt uttalad och det är därför möjligt att spåra en avsändare i form av till exempel en regering, en institution eller en församling. Den diffusa och diskursiva makten däremot är betydligt svårare att synliggöra då den inte kan spåras till en styrande auktoritet. Den skapas och återskapas istället gemensamt av människor genom sociala praktiker. Connell (2009) menar alltså att makt inte bara produceras uppifrån utan också mitt ibland människor i deras vardag genom sättet att tala, agera och disciplinera kroppen samt genom att människor kategoriserar varandra. Dessa sociala praktiker, eller genusregimer är, enligt Connell, en arena för maskulina och feminina hierarkier där vissa positioner blir högt värderade, andra delaktiga eller förhandlande, understödjande eller kompletterande och åter andra marginaliseras eller utesluts. Hur positionering konkret gestaltas kan variera stort mellan olika genusregimer men det handlar oftast om olika former av dominans, allianser och underordning (Connell, 1996, 2005, 2009).

Den position som rankas högst i en given kultur och vid en given tidpunkt kallar Connell *hegemonisk* (1996). Den ska förstås som en, av den lokala genusregimen, för givet tagen föreställning om vad som är en ideal människa – en norm för vilka egenskaper som anses eftersträvansvärda. Enligt Connell och Messerschmidt (2005) är den hegemoniska positionen, åtminstone

på samhällsnivå, endast tillgänglig som en maskulin position eftersom män fortfarande har en större samlad makt än kvinnor. Feminina positioner blir därför i någon mån definierade i termer av anpassning – som understödande och kompletterande – även om det i lokala genusregimer kan förekomma andra hierarkiska mönster (Connell & Messerschmidt, 2005; Johansson, 2000). Majoriteten av män uppnår aldrig, och kanske inte ens strävar efter att uppnå, den hegemoniska positionen utan de har istället, enligt Connell, att förhålla sig till den genom att positionera sig som *delaktiga och förhandlande* eller som *underordnade och marginaliserade*. På så sätt förhåller sig både femininiteter, liksom de flesta maskuliniteter, till den hegemoniska positionen genom att komplettera och understödja den och/eller genom ett aktivt eller passivt motstånd.

I denna studie fokuseras makt i relation till maskulina och feminina positioner i musikalisk handling i en lokal praktik. Ett grundantagande i uppsatsen är att det, i denna studies lokala kontext, är möjligt även för femininiteter att inta den högst värderade positionen i en ensemblegrupp. För att klargöra distinktionen mellan Connells universella anspråk och denna studies lokala kontext väljer jag därför, att istället för hegemonisk maskulinitet, tillämpa begreppen *högt värderade, underordnade och marginaliserade positioner* för att definiera maktrelationer. Dessa begrepp medger analys på lokal nivå där den yttersta makten även kan innehas av en feminin position. Den globala dominans som män haft, och kanske fortfarande har, över kvinnor förbises därmed inte utan valet att avstå från att tillämpa begreppet hegemonisk maskulinitet i den lokala kontexten ska ses som att det öppnar upp för en analys som i större utsträckning tar hänsyn till förhållanden i studiens lokala genusregimer och till den regionala genusordning som kan anses råda i en svensk skolkontext (Öhrn, 2002). I föreliggande uppsats studeras maktrelationer mellan lärare och elever, mellan olika ensemblegrupper men också mellan elever i en och samma ensemblegrupp. Vidare studeras hierarkier mellan instrumentgrupper och genrer samt hur dessa relateras till genus.

### Produktionsrelationer

Den andra dimensionen, *produktionsrelationer*, behandlar arbetsdelning, det vill säga hur sysslor fördelas utifrån konstruktion av genus. Denna genusdimension var, enligt Connell (2002, 2009), den första som behandlades av forskare inom samhällsvetenskap, antropologi och ekonomi och kring denna dimension kretsar fortfarande de flesta diskussioner som rör genusfrågor.

Connell menar att produktionsrelationer dels kan åskådliggöra arbetsmarknadens differentiering genom att analysera och problematisera varför vissa yrken är maskulint kodade medan andra är feminint markerade i en genusordning eller i en lokal genusregim. Produktionsrelationer kan också beskriva hur arbete delas upp i avlönat och oavlönat arbete och hur uppgifter inom en lokal genusregim fördelas. I musikundervisning kan därför produktionsrelationer förstås som ett begrepp som synliggör och problematiserar hur arbetsuppgifter fördelas i relation till genus dels mellan musikinstruktörerna, dels mellan elevgrupper och ensembler men också inom varje ensemblegrupp. Jag har valt att tolka och tillämpa Connells begrepp produktionsrelationer så att alla musikaliska handlingar som utförs i rummet ses som arbetsuppgifter som föranleder ett behov av arbetsdelning. Därmed uppstår ett antal produktionsrelationer inom gruppen varje gång en musikalisk handling ska utföras.

Arbetsdelning i relation till konstruktion av genus i de undersökta ensemblerna förstås alltså i denna studie utifrån flera aspekter. En aspekt behandlar fördelning av musikaliska verktyg, så som till exempel musikinstrument eller teknisk utrustning, en annan de musikaliska handlingar eleverna utför på de valda instrumenten. Ytterligare en aspekt inriktas på de arbetsuppgifter där eleverna själva gör ett aktivt val av musikalisk aktivitet, det vill säga en valbar kurs med ett specifikt musikaliskt ämnesområde, en vald genreinriktning inom ensemblekursen eller ett val inom ramen för ett av läraren bestämt lektionsinnehåll. Nästa aspekt handlar om fördelning av kringliggande uppgifter – det vill säga produktionsrelationer som indirekt påverkar den musikaliska handlingen. Det kan exempelvis vara att hämta utrustning som underlättar ensembleundervisningen, att ringa ett samtal, att kopiera noter eller att laga något som har gått sönder. Slutligen utgör den lokala genusregimen, i denna studie de båda estetprogrammen, en aspekt. Här redovisas hur skolorna som institutioner fördelade det musikaliska arbetet mellan lärarna och mellan lärare och elever.

### Känslomässiga genusrelationer

Connell (2002, 2009) menar att den tredje dimensionen, *känslomässiga genusrelationer* – som beskriver hur konstruktioner baserade på genus styr känslor – är central då den visar hur känslomässiga engagemang delvis har sin egen logik. Känslor är komplexa och mångfacetterade och kan vara både positiva och negativa, kärleksfulla och fientliga mot ett och samma objekt på en och samma gång, vilket kan ge upphov till ambivalens hos alla inblandade

parter. Ibland hänger känslomässiga relationer dessutom samman med maktförhållanden. Detta blir särskilt tydligt på den sexuella arenan där känslomässiga engagemang kan synliggöras som fördomar mot vissa grupper vilket kan ta sig uttryck i misogyni och homofobi. Arbetsplatser, däribland skolan, är en arena där känslomässiga relationer återfinns och Connell (2009) menar att känslor i hög grad kan påverka en arbetsplats så till vida att arbetstagarna/eleverna styrs av den lokala genusregimens, det vill säga arbetsplatsens, normer för vilka känslor som erbjuds en arbetstagare eller en elev relaterat till vilken maskulin eller feminin position individen intagit eller tilldelats. Connell exemplifierar (1996) med att skolans genusregimer ofta förväntar sig att flickor ska inta en mjukare och mer omsorgstagande hållning medan pojkar förväntas agera tuffa och hårda. Det innebär att en elev som bryter mot dessa förväntningar riskerar att uppfattas som problematisk av omgivningen. I föreliggande uppsats tillämpas känslomässiga relationer för att förstå elevernas musikaliska känslouttryck ur ett genusperspektiv. Det handlar då om vilka musikaliska uttryck som är genuskodade och vilka som är neutrala. Vidare analyseras känslomässiga relationer i förhållande till makt eftersom känslouttryck kan sägas kräva en positionering som tillåter individen att ge utlopp för känslan, det vill säga en positionering som kräver handlingsutrymme i gruppen.

### Symboliska relationer

När människor deltar i sociala praktiker är de med och tolkar världen bland annat genom *symboliska relationer*. Det innebär att de kulturella system som människor lever i bär upp specifika sociala intressen som även innefattar innebörden av genus. Exempelvis är orden ”kvinna” och ”man” inte neutrala för oss utan de hänvisar till ett jämte likt kulturellt system som under hela vår historia har fyllts av tolkningar och anspelningar. Connell menar att språket – både det talade och det skrivna – är det mest analyserade och synliga uttrycket för symboliska relationer men genussymboler finns också i exempelvis kläder, gester, bilder och i kulturyttringar som arkitektur och film (Connell, 2002).

Symboliska genusrelationer kan framträda i en musikalisk kontext genom till exempel val av instrument. Forskning visar att barn redan tidigt *vet* vilka instrument som är ansedda som feminina respektive maskulina (Harrison & O’Neill, 1999). Elgitarren som hegemonisk maskulin symbol är kanske det mest uppenbara exemplet (Bayton, 1997), men också tvärflöjten och

klarinetten är tydliga exempel på genussymbolik då dessa instrument ses som mjuka och följsamma och därför anses passa femininiteter (Green, 1997; Dibben, 2002). I denna studie tillämpas symboliska relationer som ett analysverktyg för att synliggöra vilka symboler som används av lärare och elever i de undersökta grupperna samt för att förstå hur symbolerna relaterar till konstruktion av genus. Den musikaliska kontext som utgör uppsatsens empiri innehåller förutom musikinstrumenten, även andra attribut som kan förknippas med genussymbolik och som signalerar tillhörighet. Det kan till exempel vara kläder, frisyrer, val av tekniska hjälpmedel/utrustning eller språkbruk.

### **Kritik mot Connells teori**

Connells maskulinitetsbegrepp har sedan introduktionen 1985 kommit att bli centrala analysverktyg inom framförallt mansforskningen – men de har också varit föremål för kritik från andra forskare (Seidler, 2004; Folkesson, Nordberg & Smirthwaite, 2000). Kritiken rör i huvudsak tre områden: 1) Att begreppens definitioner och konkreta tillämpning är oklara och att det därför ofta förekommer glidningar i om begreppen ska förstås som rörliga och kontextberoende processer eller som en beskrivning av fixerade typer. 2) Att maktanalyserna utgår från mäns globala dominans över kvinnor. 3) Att begreppen, genom att fokusera på män, osynliggör hur kvinnor inverkar på konstruktion av maskulina positioner.

Connell och Messerschmidt (2005) svarar på kritiken genom att delvis rekonstruera och omdefiniera begreppen med hänvisning till att samhället förändrats sedan de introducerades. De hävdar också att modellen har omtolkats och felaktigt förstås som ett antal fasta positioner vilket aldrig varit avsikten (Connell & Messerschmidt, 2005). Beträffande mäns globala dominans över kvinnor menar de att den måste ses i en historisk kontext och inte som ett självproducerande system. Samtidigt betonar de att det existerar en rik flora av belägg, bland annat Birds (1996) studie om homosocialitet, som bekräftar att män fortfarande upprätthåller strategier som utestänger kvinnor. Författarna betonar dock att förändringar i samhället också leder till förändringar i femininiteters och underordnade maskuliniteters agenskap vilket ger dessa grupper möjlighet till att omformulera och utmana maktrelationer. Den feminina position som Connell kallar understödjande och som fortfarande kan sägas vara framträdande och normerande, inte minst i populärkulturen, utmanas därmed alltmer (Connell & Messerschmidt, 2005).



## Feminina och maskulina praktiker

Ytterligare en utgångspunkt för föreliggande uppsats, är att ensemblegrupperna ses som en arena där *lokala feminina och maskulina praktiker* kan uppstå. Här är studien inspirerad av Paechters begrepp *local communities of masculinity and femininity practice* (Paechter, 2007, s. 23) men en distinktion görs då jag, till skillnad från Paechter, avstår från att koppla dessa begrepp till Wengers (Wenger, 1998) teorier. I denna studie ska begreppen istället förstås utifrån Connell (2002, 2009) som skriver fram maskulina och feminina praktiker som processer i ständig rörelse där varierande feminina och maskulina positioner kan konstrueras. För att synliggöra denna distinktion väljer jag att tillämpa begreppet praktiker istället för praktikgemenskap eller praxisgemenskap. Jag ansluter mig dock till Paechters (2007) förståelse av praktiker som en arena för hur en avgränsad grupp femininiteter eller maskuliniteter konstruerar femininitet och maskulinitet lokalt.

Det är här på sin plats att redogöra för hur begreppsparen *maskulinitet/femininitet* och *praktiker av maskuliniteter/femininiteter* ska förstås i föreliggande uppsats, då detta har relevans för begreppen som analysverktyg. De förstnämnda definieras som ett samhälles, eller en genusordnings, kollektiva idéer och föreställningar om vad som definierar en man eller en kvinna, det vill säga vilka karaktäristika som genusordningen knyter till män som grupp respektive kvinnor som grupp. Här har individen ett visst handlingsutrymme då det är möjligt att konstruera sin maskulina eller feminina position med stor variation, till exempel genom att konstruera sig själv som maskulin femininitet eller feminin maskulinitet (Paechter, 2007). I en lokal praktik av femininiteter eller maskuliniteter däremot konstruerar gruppen en gemensam version av maskulinitet och/eller femininitet, som sedan bildar ett ramverk för hur kvinnor och män, flickor och pojkar, förväntas uppträda i den specifika praktiken. En individ kan alltså dels konstruera genus på ett individuellt plan och samtidigt vara en del av en lokal feminin eller maskulin praktik där andra positioner föreskrivs (Paechter, 2007). Begreppsparen är alltså besläktade och står i relation till varandra men vad som särskiljer dem är att femininitet och maskulinitet kan konstrueras på ett individuellt plan i relation till samhällets genusordning medan praktiker av femininiteter och maskuliniteter sker kollektivt, men på lokal nivå som exempelvis i en ensemble på en skola med musikinriktning.

Enligt Paechter (2007) lämpar sig begreppen maskulina och feminina praktiker väl för att studera maskuliniteter och femininiteter i en lokal kontext. Detta för att teorin möjliggör urskiljning av komplexa samband mellan

ett teoretiskt ramverk som förstår genus som en social konstruktion och en lokal praktik som uppvisar stor variation i hur genus konstrueras och iscensätts. Eftersom utgångspunkten för denna studie är att maskuliniteter och femininiteter konstrueras olika beroende på vilken kontext de ingår i erbjuder begreppen möjligheter att diskutera dessa konstruktioner utifrån den specifika lokala praktik de verkar inom.

### Delad repertoar

Paechter lyfter fram delad repertoar (*shared repertoire*, Paechter, 2007, s. 23), det vill säga gemensamma symboler, verktyg, traditioner, kompetenser och föreställningar som en, i ett genusteoretiskt sammanhang, viktig aspekt hos en praktik av femininiteter och maskuliniteter. Med delad repertoar avses här till exempel det sätt att gå, tala, klä sig och bete sig som medlemmarna i en specifik grupp valt för att iscensätta praktikens identitet. För att bli accepterad som medlem i en praktik av femininiteter eller maskuliniteter krävs, enligt Paechter, att deltagaren visar upp de karaktäristika som denna repertoar föreskriver och som gruppen har konstruerat som det som definierar dem, annars är ett medlemskap inte möjligt. Det handlar alltså inte enbart om att göra anspråk på att få bli medlem i en specifik praktik utan det handlar också om få legitimitet av gruppens medlemmar. Identitet kan därmed, menar Paechter, ses som att individen iscensätter en repertoar av beteenden som sedan visas upp på ett så övertygande sätt att gruppen ger individen legitimitet som medlem. Paechter betonar att denna iscensättning dels är en inre process hos individen men också en extern process genom att gruppen inkluderar eller exkluderar en presumtiv medlem.

En relationell aspekt i en praktik är medlemmens möjligheter att delta i flera olika praktiker parallellt. På så sätt kan en individ variera sin maskulina och/eller feminina repertoar beroende på var den konstrueras eller iscensätts. Praktiker kan då sägas stå i relation till varandra och överlappa varandra genom att samma individer ingår i flera av dem. Individen får då möjlighet att variera sin repertoar av maskulina och feminina positioner beroende på vilken praktik hon/han för tillfället deltar i. Detta kan i den för studien aktuella skolkontexten exempelvis innebära att en elev kan konstruera genus på olika sätt beroende på genrekontext. Paechter (2007) betonar dock att en lokal praktik inte kan existera i ett vakuum utan den är en del av en större samhällsordning, det vill säga en genusordning och en genusregim (Connell, 2002), och det är därför inte möjligt att konstruera en praktik utan inverkan från det omgivande samhället.

Thus, although communities of masculinity and femininity practice are necessarily local, their scope goes beyond this, incorporating features which may be common to a much broader constellation of masculinity and femininity practice communities. (Paechter, 2007, s. 26)

Den lokala praktiken interagerar alltså med det omgivande samhället genom att praktiken tar avstamp i och påverkas av den omgivande genusordningen. Detta gäller även i de fall en praktik har en repertoar av maskulina eller feminina positioner som avviker från det omgivande samhället eftersom dessa skapats mot bakgrund av, och kanske som ett motstånd mot, den rådande genusordningen (Paechter, 2007).

Enligt Connell (2002) synliggör lokala praktiker ofta den tröghet, reproduktion och ovilja till förändring som hon menar kan förknippas med människors konstruktion av genusidentiteter. Detta motstånd ska då ses som kopplat till maktrelationer i gruppen eftersom de som motsäger sig förändring tenderar att inneha en central position i den aktuella praktiken som innebär makt och status och de riskerar att förlora dessa privilegier om förändringar medges. Enligt Paechter (2006, 2007) är det därför vanligt förekommande att förändringar först uppkommer i nya praktiker – som uppstår parallellt med de gamla och verkar sida vid sida. Förändringar är alltså möjliga men den som vill genomdriva en förändring måste ha legitimitet att göra det vilket ibland kan vara lättare att få i en ny praktik. Paechter (2006, 2007) menar vidare att legitimitet i feminina och maskulina praktiker är knutna till socialt förkroppsligande på flera olika sätt. Inte bara för att kroppens form i sig initialt ger access till en praktik av maskuliniteter eller femininiteter utan också för att kroppen stärker eller ifrågasätter medlemskapet. Kroppen kan på så sätt ses som att den reglerar graden av legitimitet i en praktik och som en symbol som hjälper medlemmarna att identifiera gruppen. Paechter (2007) poängterar att det inte primärt handlar om den nakna, fysiska kroppen eftersom den oftast är dold, utan om de markerar människor använder för att stärka och säkerställa kategoriseringen av man och kvinna, exempelvis i form av kläder, kroppspråk och frisyrier.

### Den andre och den granskande blicken

Gränsdragning är, enligt Paechter (1998, 2007) ytterligare en central förutsättning för upprätthållande av en praktik. Detta eftersom gränserna pekar ut vilka som är *de andra* och alltså hjälper medlemmarna att definiera

sig själva som de som befinner sig på ”rätt” sida gränsen. En *hypermaskulin* (*hypermasculinity*, Paechter, 2007, s. 36) praktik kan exempelvis sätta gränser genom att allt som kan kopplas till feminina praktiker främmandegörs medan en praktik av så kallade *nya män* (*new men*, Paechter, 2007, s. 36) istället främmandegör machoideal och hypermaskulina uttryck (Connell, 1996; Paechter, 2007). I båda fallen syftar gränsbevakningen till att stärka gruppens identitet och känsla av sammanhang. Medan en uteslutning av *de andra* kan vara problematisk för individer som befinner sig vid gränsen för tillträde till en praktik så ger den oftast fördelar till dem som ingår i den aktuella gruppen. Paechter (2007) menar att genom att peka på dessa fördelar blir det lättare att förstå varför ojämlika genusrelationer ständigt reproduceras, till synes frivilligt, genom handlingar och vanor som människor förstår som maskulina och feminina. I någon mening väljer alltså människor att delta i praktiker som verkar disciplinerande och tvingande men som i slutändan ändå framstår som ett rationellt val därför att de innebär ett sammanhang som i det stora hela ger fördelar.

För att upprätthålla gränser i en praktik menar Paechter (2007), och här argumenterar hon med hjälp av Foucault (1977, 1980), att den så kallade *panoptiska blicken* är central. Den fungerar självdisciplinerande eftersom individen har en känsla av att hela tiden vara iakttagen och granskad.

The mutual regulation of the identity through an internalized observing gaze can be seen as a localized panopticism. First, there is a constant, and therefore internalized scrutiny, which comes from everywhere; as in the panoptic prison, one never knows when one is being watched. (Paechter, 2007, s. 37)

Denna upplevelse av att vara granskad är särskilt tydlig hos tonåringar som, genom att de befinner sig i ett performativt skede i livet, hela tiden förväntar sig att bli bedömda av en anonym, kollektiv blick. Om tonåringen presenterar sig själv på ett felaktigt sätt riskerar hon/han att klassificeras som en av *de andra*. När flera praktiker liknar varandra är det därför särskilt viktigt att den gemensamma blicken observerar och pekar ut vad som skiljer de olika grupperna åt. Det rör sig här ofta om mycket små variationer som görs till viktiga markörer. Paechter (1998, 2007) betonar att blicken inte bara reglerar kroppsliga aspekter som sätt att gå, tala och klä sig utan den pekar också ut inre eller ”osynliga” aspekter som till exempel åsikter och livsåskådning.

## Maskulina och feminina positioner

Ett kunskapsmål för föreliggande studie är att synliggöra variationer och komplexitet när genus uttrycks och konstrueras i musikalisk handling i en ensemblesituation. En teoretisk utgångspunkt är då att genus inte automatiskt leder till enhetliga grupperingar utan att det finns stora variationer inom och mellan kategorierna flickor och pojkar (Connell, 2002, 2009). Dessa variationer förstås här som maskulina och feminina positioner, enligt Harré och Davies (1991) positionsteori, då denna teori ger analytisk möjlighet att se individen inte bara som skådespelare i ett drama med fastställda roller utan också som dramats regissör, författare och publik.

We are thus agent (producer/director) as well as author and player and the other participants coauthor and coproduce the drama. But we are also the multiple audiences that view any play and bring to it the multiple and often contradictory interpretations based on our own emotions, our own reading of the situation and our own imaginative positioning of ourselves in the situation. (Harré & Davies, 1991, s. 52)

Teorin erbjuder alltså individen variation, dels genom agentskap men också genom att individen intar en position som tolkande publik, vars tolkningar ofta är motsägelsefulla och skapade utefter en positionering i den specifika situationen. Harré och Davies menar att positionering ”*permit us to think of ourselves as a choosing subject*” (Harré & Davies, 1991, s. 52) vilket här ska ses som att en persons maskulina eller feminina position alltid måste förstås både i ljuset av vilka positioner som erbjuds i den diskursiva praktik individen ingår i men också i ljuset av individens egen förhandling.

Vidare får positionering konsekvenser för individens uppfattning om sig själv och andra eftersom den valda, och/eller tilldelade, positionen gör att personen ser världen utifrån sin egen, privata utsiktsplats vilket kan innebära att det som verkar självklart från en position kan te sig obegripligt från en annan och från en tredje position kanske sikten till och med är skymd så att det inte ens finns en vy att beskåda. Det relativa förhållningssätt, som enligt Harré och Davies, därför ligger inbäddat i begreppet position, inverkar alltså inte bara på hur individer kommunicerar med varandra, utan det påverkar också deras värderingar och normer. Detta kan leda till att tankar och idéer som uppskattas av en position kan te sig helt oacceptabla för andra.

Positionering kan ske antingen genom interaktiva processer där en persons handlingar eller yttranden positionerar någon annan och/eller genom reflexiva processer där en person genom inre föreställningar positionerar sig själv. Författarna påpekar dock att oavsett om positionering sker genom interaktiva processer eller genom att individen själv skapar sin position så är det viktigt att betona att positionering inte behöver vara en avsiktlig handling.

However it would be a mistake to assume that, in either case, positioning is necessarily intentional. One lives one's life in terms of one's ongoingly produced self, whoever might be responsible for its production. (Harré & Davies, 1991, s. 48)

Vi lever alltså våra liv i ett antal positioner – vissa avsiktliga, andra inte – likt en ständigt pågående process av identitetsskapande där det inte går att säga vem som bär ansvaret för produktionen.

Harré och Davies (1991) menar att människor oftast är omedvetna om att deras egna, inre föreställningar kan – genom att de framkallar handlingar – inverka på vilka positioneringar en praktik konstruerar. De poängterar att just dessa föreställningar, som kan ta sig uttryck som ”*the way one talks' on this sort of occasion*” (Harré & Davies, 1991, s. 49) därför är en central del av själva positioneringsprocessen.

Participants may not be aware of their assumptions nor the power of the images to invoke particular ways of being and may simply regard their words as 'the way one talks' on this sort of occasion. But the definition of the interaction being 'of this sort' and therefore one in which one speaks in this way, is to have made it into this sort of occasion. (Harré & Davies, 1991, s. 49)

Själva föreställningen ”att det är så här man uttrycker sig i den här sortens situationer” visar alltså, menar Harré och Davies, på hur ett antal positioner har konstruerat den aktuella praktiken till ”den här sortens situation”.

I föreliggande studie förstås begreppet genusidentitet som en individs val av maskulin eller feminin position i en given lokal praktik, oavsett om positioneringen kan anses vara avsiktlig eller oavsiktlig. Det är alltså möjligt att ha flera olika genusidentiteter och dessa kan variera mellan och inom givna praktiker. Identitet ses därmed inte som ett fast begrepp med en kärna av ett oföränderligt själv utan som en position som är stadd i en ständig förändring. Elever kan därför positionera sig själva, eller blir positionerade, i kategorier som lätt kan resultera i dikotomier, det vill säga där en position utesluter en

annan, till exempel flicka och inte pojke eller kompetent flicka och inkompetent flicka. Det kan också innebära att elever positionerar sig utanför dessa dikotomier och därmed skapar nya positioner.

## AVGRÄNSNING

Enligt Connell (2002, 2009) är det omöjligt att förstå genus som en isolerad social struktur eftersom den skär rakt igenom alla andra sociala och kulturella strukturer. Val av feminina och maskulina positioner kan inte studeras avgränsat från andra sociala konstruktioner utan de måste belysas i samspel med strukturer som klass och etnicitet. Studier visar exempelvis att det är betydande skillnader mellan hur genus gestaltas i grupper av arbetarklasselever och i elevgrupper från medelklassen (Connell, 1996; Öhrn, 2002; Holm, 2008; Johansson, 2009; Ambjörnsson, 2008). På senare år har detta särskilt uppmärksammats inom intersektionalitetsforskningen där man undersöker hur sociala kategorier som exempelvis kön, sexualitet, etnicitet, generation och utbildning spelar med och mot varandra på olika nivåer (Lykke, 2009; Holm, 2008). I föreliggande studie finns en insikt om att framförallt klass och etnicitet samverkar med genus när elever konstruerar sina feminina och maskulina positioner och det är därför möjligt att analysen visat ett annat resultat om dessa strukturer också hade fokuserats. Jag har trots denna insikt valt att i första hand inrikta studien på genus som social kategori. Anledningen till detta är att resultat från tidigare forskning visar att musikaliska aktiviteter, både i utbildning och i yrkeslivet, är starkt genusmarkerade men att relativt få studier har gjorts som fokuserar genus i relation till musikalisk handling och att detta i synnerhet gäller utbildningskontexter (Green, 1997, 2002; Dibben, 2002; Arbramo, 2009; O'Neill, 2002; Björck, 2011). I svensk skolkontext har jag, förutom Bergman (2009), inte funnit någon studie som fokuserar genus i musikundervisningen vilket jag anser är en brist. En kvalitativ studie som explicit fördjupar musikalisk handling utifrån ett genusperspektiv ger sannolikt förutsättningar till fördjupning vilket kan leda till ökad förståelse för relationen mellan genus och musikaliskt lärande. I de fall klass och etnicitet trots allt framträder i intervjuer och fältanteckningar tas de i beaktande i analysen.

## Studiens metod och design

Min studie syftar till att synliggöra hur genus konstrueras i musikundervisning i tre utvalda kontexter på estetiska programmets musikinriktning för att därigenom öka förståelsen för hur genus relaterar till elevers musikaliska handlingsutrymme. Eftersom undersökningen vill bidra till fördjupad förståelse av elevers konstruktion av genus i musikalisk handling valdes kvalitativa redskap för produktion av empiri (Kvale, 2009; Alvesson & Skoldberg, 2008). Studien är metodologiskt inspirerad av den etnografiska traditionen då denna metod erbjuder möjligheter att studera hur mindre grupperingar av människor skapar regler, rutiner, traditioner och hierarkier i sin vardag. Här ses klara paralleller mellan det som inom etnografin beskrivs som en lokal kultur och studiens analysverktyg genusregim (Connell, 2002). Det föreföll dessutom rimligt att välja en metod som var väl beprövad i en utbildningsvetenskaplig kontext och på senare år har etnografin kommit att bli en vanligt förekommande metod för klassrumsforskning (Kullberg, 2004; Holm, 2008; Bergman, 2009).

### ETNOGRAFISK ANSATS

Enligt Silverman (2006) handlar etnografisk metod om att besvara frågan "What's going on here?" (s. 69). Med "här" avses i detta sammanhang en miljö, eller kultur, där en grupp människor lever sin vardag och dit forskaren kommer som en out-sider, *etic*, för att i görligaste mån försöka förstå och beskriva vad som utspelar sig i den aktuella kontexten. Etnografen söker beskriva hur medlemmarna i en kultur förstår sig själva och sin omgivning genom att under en längre period följa dem i deras dagliga aktiviteter. Dataproduktionen



sker oftast genom deltagande observationer, intervjuer och insamling av dokument, det vill säga så kallade *thick descriptions* (Krüger, 2008; Silverman, 2006; Bresler, 1995; Ely, 1991). Etnografin är sprungen ur antropologin, men på 1920-talet började metoden även användas inom sociologin av företrädare för den så kallade Chicagoskolan. De uppmanade sina studenter att gå ut och undersöka den egna kulturen genom att använda sina ögon och öron och därmed upptäcka vad som tilldrog sig i olika lokala kontexter. Idag har etnografin en bred spridning och innefattar ofta fältstudier i den egna kulturen (Silverman, 2006) och enligt Fangen (2005) har det blivit vanligare att även beteckna kortvariga studier i den egna kulturen som etnografiska med hänvisning till att förståelsen gör att vistelsen i fält kan kortas. I föreliggande uppsats undersöks specifika miljöer i forskarens egen kultur där utgångspunkten är att varje genrepraktik ska förstås som en lokal kultur – en genusregim av maskulina och feminina positioner som korresponderar med den omgivande genusordningen.

### **Triangulering i relation till föreliggande analys**

Etnografins öppna ingång till forskningsfältet skapar möjligheter men ställer också krav på struktur och innebördsrikedom för att studiens trovärdighet ska säkras. För att en etnografisk studie ska anses trovärdig och av hög kvalitet är det därför en god idé att triangulera sina resultat (Ely, 1991; Larsson, 1993; Kvale, 2009). Den vanligaste formen av triangulering är så kallad tekniktriangulering som innebär en kombination av flera metoder för produktion av data, så kallade *thick descriptions*. Det är också möjligt att göra en teoretisk triangulering där olika teorier används för att tolka data utifrån flera möjliga perspektiv (Bresler, 1995; Silverman, 2006). I föreliggande studie användes tekniktriangulering vid arbetet i fält.

Förutom forskarens fältanteckningar från observationer i den aktuella kontexten, är det vanligt förekommande att en tekniktriangulering också innehåller informella och/eller öppna intervjuer samt inspelningar och/eller skriftliga dokument som belyser deltagarnas miljö eller ger en bakgrund till den. Fördelen med triangulering är att om dessa kombinationer av data, från samma kontext, korresponderar med varandra och det går att dra slutsatser som är samstämmiga så blir utsikterna att uppnå studiens kunskapsmål goda (Silverman, 2006; Kvale, 2009). En kombination av dessa produktionsmetoder ger, enligt Kvale (2009) och Fangen (2005), ökade möjligheter till bredd och djup i det empiriska materialet och sammantaget goda förutsättningar

att spåra variationer och teman i mina undersökningsgrupper. I föreliggande uppsats är relationen mellan observationer, fältanteckningar och registerdata att betrakta som likvärdiga även om de naturligtvis producerar data av olika karaktär. Då observationerna ger möjlighet att studera hur genus konstrueras i handling kan intervjuerna ge en förståelse för hur informanterna begreppsliggör och talar om konstruktion av genus. Registerdata ger information som kan underlätta analysen då den behandlar fakta som till exempel gruppstorlek och könsfördelning. På detta sätt kan mönster och komplexitet spåras i materialet.

Studien gör inte anspråk på att resultatet ska säga något generellt om hur unga utövare av musik förhåller sig till genus och det är inte heller möjligt att dra några generella slutsatser om informanternas genusgöranden och föreställningar utanför den studerade kontexten. Då en av grundtankarna inom det socialkonstruktivistiska perspektivet är att ifrågasätta människors för givet tagna föreställningar (Burr, 2003) så är det snarare uppsatsens kunskapsmål att synliggöra sådana föreställningar i de aktuella kontexterna för att sedan diskutera dem i relation till tidigare, angränsande forskning.

## DELTAGANDE OBSERVATION

Deltagande observation kan beskrivas som en metod där forskaren insamlar data genom att delta och/eller observera de studerade människornas vardagsliv. Forskaren iakttar då vilka situationer människor agerar utifrån och hur de agerar i dessa situationer (Fangen, 2005). Det kan anses grundläggande inom etnografisk tradition att närma sig fältet på detta sätt (Fangen, 2005; Emerson, Fretz & Shaw, 1995) och då särskilt om undersökningen syftar till att undersöka ett fenomen ”*in action*” (Widerberg, 2002). I föreliggande uppsats är kunskapsobjektet, eller kunskapsmålet, hur genus konstrueras och uttrycks i musikalisk handling och därmed kan studieobjektet anses vara musikalisk handling, det vill säga ett fenomen *i handling*.

Fangen (2005) menar att skillnaden mellan etnografi och andra metodologiska riktningar som också tillämpar deltagande observation framförallt är en skillnad i fokus. Inom etnografien ligger betoningen i högre grad på kulturella fenomen och föreställningar – som idéer, tanke sätt och symboler – vilket kan anses korrespondera med denna uppsats forskningsintresse och kunskapsmål då genrepraktikernas idéer, föreställningar och symboler konstruerar lokala genusregimer (Connell, 2009). Deltagande observation ger därför forskaren möjlighet:

att kunna beskriva vad människor säger och gör i kontexter som inte strukturerats av forskare... Som deltagande observatör studerar du hellre vilka aktiviteter människor själva sätter igång, vem som finns närvarande, vilka profiler och positioner de har och vad de säger, utan att du nödvändigtvis ställer några frågor till dem (Fangen, 2005, s. 33)

Deltagande observation kan alltså ses som ett fruktbart verktyg för att studera människors för givet tagna föreställningar, symboler och idéer eftersom forskaren träder in i kontexter som inte i förväg strukturerats eller riggats.

Deltagande observation kan definieras och viktas på flera sätt. De kan ses som ett kontinuum mellan två positioner där *deltagande* eller närhet är den ena polen och *observation* eller analytisk distans den andra. Forskaren graderar då sin forskningsposition utefter var på skalan av deltagande och observation som studien befinner sig. De kan också ses som förutsättande varandra och betraktas därmed inte som två separata poler utan som en helhet – en kombination (Fangen, 2005). I föreliggande studie används och definieras deltagande observation utifrån tanken att observation i en musikalisk undervisningskontext förutsätter deltagande och därför är de beroende av varandra i en helhet. Det betyder konkret att jag oftast enbart iakttog undervisningen och antecknade på min laptop eller i mitt block, men att jag även då och då deltog genom att svara på frågor som informanterna ställde, som snarare relaterade till min tidigare praktik som musiklejare, och att jag vid enstaka tillfällen deltog aktivt i musikalisk handling genom att exempelvis sjunga med i en sångstämma eller genom att hjälpa till med stämning av ett instrument. Men det kunde också handla om deltagande genom småprat med lärare och elever mellan lektionerna då de ofta ville tala om något från den gångna lektionen eller om andra skolrelaterade frågor som kunde röra allt från schema och brister i ventilationssystemen till kunskapsnivåer i musikteori.

### **Videokamera eller fältanteckningar**

Att ta ställning till hur de deltagande observationerna skulle dokumenteras krävde flera överväganden. Valet stod mellan att föra fältanteckningar, att videodokumentera eller att kombinera dessa båda metoder. Både fältanteckningar och videodokumentation föreföll vara metoder som väl passade mitt syfte då båda gav möjlighet att studera och registrera elevernas kroppsliga och språkliga uttryck i musikalisk handling, men videodokumentation kan ändå sägas ge fördelar framför att enbart föra fältanteckningar. För det första kan

en kamera registrera mer information än vad som är möjligt genom att iakttä och skriva ned, för det andra kan en kamera på stativ användas som ett extra öga och öra och på så sätt komplettera fältanteckningar och för det tredje är det möjligt att videofilmen dokumenterat sådant som under observationerna inte framstod som relevant i förhållande till studiens syfte och som därför kanske inte antecknades men som senare under analysprocessen kan visa sig vara centralt (Rönholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003).

Trots dessa uppenbara fördelar valdes videodokumentation bort till förmån för att enbart föra fältanteckningar, vilket motiveras med i huvudsak tre argument. För det första gjorde jag bedömningen att det skulle bli lättare att ”smälta in” om jag valde att föra fältanteckningar istället för att filma. Jag är naturligtvis medveten om att själva min närvaro i rummet utgör ett störande inslag i sig oavsett val av dokumentationsverktyg – eftersom jag som outsider iakttar elevernas och lärarens handlingar och de är medvetna om att jag gör just det – men jag bedömde ändå att kameran riskerade att utgöra ett större störningsmoment i rummet än laptop, block och penna. Jag bedömde också att undersökningens tillförlitlighet riskerade att påverkas i negativ riktning vid filmning eftersom eleverna kanske skulle ”uppträda” eller ”konsertera” i scenisk bemärkelse inför kameran. För det andra blev möjligheten att få tillträde till fältet starkt begränsat om jag ville använda mig av videodokumentation. De deltagande skolornas restriktioner kring videodokumentation samt lärarnas och elevernas avvaktande hållning gjorde att jag bedömde det som betydligt svårare att kunna röra mig relativt fritt i de aktuella miljöerna. Det tredje skälet till att jag valde bort filmning var att jag bedömde det som svårt att förflytta mig snabbt mellan olika rum och miljöer – delar av dokumentationen skedde i rörelse mellan till exempel studio och datasal eller ensemblesal och instrumentförråd – med en kamera och samtidigt ha ambitionen att få med så stor del av skeendet som möjligt utan att i förväg kunna placera mig på lämpligt ställe i rummet. Jag har under mitt fältarbete befunnit mig i 16 olika undervisningslokaler samt i grupprum och elevutrymmen. Det har ofta varit täta byten mellan lokaler och möjligheterna att ”hinna med” vid dessa förflyttningar var därför begränsade. Det föreföll betydligt enklare att göra snabba förflyttningar med en laptop, ett block och en penna. I de fall jag har följt en elevgrupp mellan olika rum vid ett och samma lektionstillfälle har även laptop varit svårt att använda. Jag har då förlitat mig på block och penna.

## INTERVJUER

Som ett led i tekniktrianguleringen kompletterades observationerna med öppna intervjuer eftersom dessa metoder, enligt Kvale (1997), ger material av olika karaktär vilket bidrar till att bredda och fördjupa fältarbetet.

Om det är mer implicita innebörder och underförstådda uppfattningar som är föremål för undersökningen, som till exempel en grupps eller en kulturs självklara antaganden, kan deltagande observation och fältstudier av det faktiska beteendet, kompletterat med informella intervjuer, ge en mer giltig information (Kvale, 1997, s. 100)

Sammantaget ger alltså observationer och intervjuer goda förutsättningar att spåra variationer och mönster i undersökningsgrupperna. Under fältarbetet genomfördes intervjuer på två sätt, som informella samtal och som öppna gruppintervjuer. De informella samtalen skedde oftast i anslutning till de observerade lektionerna då tillfälle gavs till att samtala med både lärare och elever. Vid dessa samtal förde jag endast fältanteckningar och hade alltså inte någon bandspelare påslagen. Inför de öppna gruppintervjuerna hade jag i förväg bestämt möte med eleverna i en ensemble eller med deras lärare för att intervjua dem. Valet av gruppintervju, som kan sägas kännetecknas av att informanterna inte enbart interagerar med forskaren utan också med varandra, motiveras av ett antagande om att samtalet skulle bli mindre styrt av mig om de under intervjun kunde ta upp samtalstrådar från varandra. Därmed hoppades jag att samtalet skulle kunna öppna upp för frågeställningar som jag själv inte hade förberett men som med ledning av informanterna framstod som relevanta.

De öppna gruppintervjuerna genomfördes oftast i klassrum och dokumenterades med en bandspelare som jag placerade mitt på ett bord med deltagarna på stolar runt om. Transkriberingen av intervjuerna gjordes så ordgrant som möjligt men vid några tillfällen, på grund av musik på hög volym i en angränsande sal, blev några av elevernas utsagor ohörbara. Vid transkriberingen gjorde jag vissa kortningar och redigeringar för läsbarhetens skull (Fangen, 2005). De intervjuer som genomfördes varierade i tid mellan 30 till 90 minuter. Totalt genomfördes fyra gruppintervjuer, varav en med en grupp ensemblelärare och tre med elever från de undersökta ensemblegrupperna samt två enskilda intervjuer med ensemblelärare. Då hela detta material inte ryms inom ramen för uppsatsens format kommer en avgränsning att göras

så att intervjuer med lärarna till största delen utelämnas tillsammans med intervjuer som är utförda i genrekontexter som inte redovisas inom ramen för denna uppsats.

## **REGISTERDATA**

För att studien skulle uppnå så hög trovärdighet som möjligt tillämpades insamling av registerdata som ett sista led i trianguleringen. Insamlad registerdata bestod av noter, inspelningar, grupplistor, kursplaner samt lektionsplanering. Tillgången till denna typ av data skiljde sig åt mellan olika kontexter men jag samlade på mig efter devisen ”hellre för mycket än för lite”. I analysen har dock registerdata endast använts i begränsad omfattning och då främst för att kontrollera uppgifter från observationer och/eller intervjuer. Det har till exempel varit möjligt att med hjälp av grupplistor undersöka hur många flickor respektive pojkar som söker till en viss kurs eller hur instrumentfördelningen ser ut på den aktuella skolan. Jag har även kunnat studera det notmaterial eleverna har arbetat med vilket har underlättat analysen av fältanteckningarna då noterna fungerat som ett stöd och ett komplement för minnet. Av hänsyn till informanternas anonymitet har jag dock valt att utelämna uppgifter som till exempel titlar på sånger och kompositioner eller namn på artister och tonsättare.

## **ENSEMBLE PÅ ESTETISKA PROGRAMMET**

Vid tiden för genomförandet av denna studie var Estetiska programmet ett av gymnasieskolans 17 nationella program. Programmet, som är studieförberedande, hade vid denna tidpunkt fyra inriktningar – dans, teater, bild och form samt musik. Denna studie fokuserar på musikinriktningen och då särskilt på musikalisk handling i de kurser och ensemblegrupper som musikeleverna deltar i. Musikinriktningen består av ett antal obligatoriska, valbara och individuella kurser med innehåll som musikteori, instrument/sång, arrangering och komposition, musikproduktion, musikalisk kommunikation, kör och ensemble. Utmärkande för ämnet ensemble som undervisningsform är bland annat att det fokuserar samspel, att det oftast är schemalagt minst en gång per vecka, att alla elever förväntas vara musikaliskt aktiva hela lektionspasset, att musikläraren är väl förtrogen med den genreinriktning som ensemblen ägnar sig åt och ofta själv är musikaliskt aktiv och att gruppen består av 4–10 elever. Gällande gruppestorlek utgör här kör och sångensemble undantag då de kan

bestå av betydligt fler elever i varje grupp. Ensemble är en obligatorisk kurs på estetprogrammet, det vill säga alla elever som går musikinriktningen läser åtminstone en ensemblekurs om 100 poäng. Inom ramarna för kursen har eleven på de deltagande skolorna ett visst mått av valfrihet genom möjlighet att välja betoning på en viss genre eller en instrumentgrupp.

## STUDIENS GENOMFÖRANDE

I detta avsnitt redovisas hur föreliggande studie genomförts, på vilka grunder urval har gjorts, samt hur datamaterialet har analyserats och överförts från fältanteckningar till etnografisk text. Vidare redovisas hur jag gick tillväga för att få tillträde till fältet samt hur jag ser på min egen roll som forskare och musiklärare.

### Varför estetprogram med musikinriktning?

Urvalet av deltagare i studien gjordes efter i huvudsak tre kriterier. För det första förefaller det rimligt att anta att studier av musikaliskt handlingsutrymme i relation till genus är avhängigt möjligheten att studera elevers musikaliska handlingar. Detta antagande gjorde det centralt att hitta undervisningsmiljöer där musikalisk handling ägde rum med så få yttre störningsmoment som möjligt så att observationerna blev tidseffektiva (Lindgren & Ericsson, 2010). Ytterligare ett antagande är att utbildade lärare, ändamålsenliga lokaler och utrustning samt tillgång till instrument av god kvalitet borde främja musikalisk handling. Vidare antogs att sannolikheten att hitta dessa främjande faktorer var god på estetprogrammet. För det andra ville jag identifiera informanter som hade en klart uttalad vilja att musicera och där musiken var en central och viktig del i deras liv då motivation rimligen borde främja musikalisk handling men också synliggöra genusrelationer i form av hierarkier, arbetsfördelning och symboler. För det tredje finns en önskan om att studien ska bidra till ökad förståelse av det eventuella sambandet mellan estetprogram, musikfolkhögskola, högre musikutbildning och konstruktion av musikalisk identitet i relation till genus. Forskning visar (Brännström & Wiklund, 1995; Bouij, 1998) att större delen av de studenter som studerar på en svensk, högre musikutbildning har sin bakgrund i en eller flera av ovanstående förberedande utbildningar. Det kan därför anses relevant att undersöka hur en av ”kedjans första länkar” uttrycker musikalisk handling i relation till konstruktion av genus.

## **Förberedelser**

Under juni månad 2009 togs en första kontakt per telefon med rektorerna på tre skolor, en grundskola med musikklass för år 7–9 där avsikten var att genomföra en pilotstudie och två gymnasieskolor med nationellt estetiskt program med musikinriktning. De var alla tre intresserade av att delta i studien varför telefonsamtalen följdes upp med ett mejl till rektorerna där projektet beskrevs mer i detalj. Tillsammans med rektorerna gjordes sedan en överenskommelse om att vid höstterminsstarten 2009 gå vidare med planeringen med berörda lärare och elever. I augusti 2009 togs därför åter kontakt med de aktuella skolorna och den första inledande informationen följdes upp med informations/samtyckesbrev till rektorer (se bil. 1). Rektorerna på de tre skolorna ställde sig åter positiva till att delta och det blev därmed möjligt att gå vidare med en förfrågan till de berörda musiklärarna. På skolorna ordnades så ett möte med de aktuella lärarna där jag beskrev projektet och de fick möjlighet att ställa frågor. Jag gav dem dessutom skriftlig information där de hade möjlighet att skriftligt godkänna eller avböja sin medverkan. Alla musiklärare godkände medverkan (se bil. 2). Nästa steg blev att samordna schemapositioner mellan de två gymnasieskolorna och inom varje skola så att jag skulle kunna observera 8 ensembler, där ambitionen var att få tillgång till observation av ensemblegrupperna varje vecka under loppet av ett läsår. Detta arbete styrde urvalet av ensembler så tillvida att jag endast kunde välja grupper som var placerade på sådana schemapositioner att de medgav förflyttning mellan lokalerna inom respektive skola men också mellan de aktuella skolorna. Av denna anledning valdes till exempel en bleckblåsensemble och en träblåsensemble bort. Vid första mötet med varje grupp delade jag ut skriftlig information (se bil. 3) till eleverna och informerade muntligt om studiens syfte och innehåll. Eleverna fick också möjlighet att ställa frågor. Alla gymnasieelever ställde sig positiva till medverkan.

## **Pilotstudie i musikklass**

Genomförandefasen inleddes med en pilotstudie där syftet var att pröva val av metod och analysverktyg. Denna utfördes på en grundskola, i en niondeklass med musikprofil. Under pilotstudien observerade jag musikundervisningen i den utvalda klassen under en period av två veckor. Jag deltog framförallt på kör- och ensemblektioner samt på ett antal icke lärarledda musikaliska aktiviteter som skedde på håltimmar och raster då eleverna



framförallt spelade i rockband tillsammans. Jag genomförde även en 90 minuter lång gruppintervju med fem av eleverna i klassen. Den främsta anledningen till att pilotstudien utfördes i en musikklass på grundskolan och inte på ett estetiskt program på gymnasiet var att det initialt fanns en tanke om att också grundskolor med musikprofil skulle rymmas inom ramen för denna uppsats. Detta eftersom kontexterna har flera likheter, bland annat att de vänder sig till elever som har ett uttalat musikintresse samt att de har ämnen som ensemble och kör på schemat.

### **Huvudstudie – presentation, urvalskriterier och avgränsningar**

Huvudstudien genomfördes alltså på två skolor med estetiskt program där musikalisk handling i gruppundervisning med olika inriktningar observerades. Anledningen till att studien delades upp på två skolor var att det då var lättare att anonymisera materialet samt att urvalet av genrekontexter ökade. Nedan följer först en presentation av de undersökta grupperna, samt en redogörelse för hur urvalet motiveras. Därefter redovisas de avgränsningar av materialet som tillämpas. Vidare följer en redovisning av förutsättningarna för de konserttillfällen som också utgör del av empirin.

Enligt Dibben (2002) är det viktigt att studera genus i musikalisk handling utifrån olika genrekontexter om målet är att synliggöra variation och komplexitet. Ett centralt urvalskriterium för grupperna var därför att få en så stor bredd vad gällde genre och instrument som möjligt. De utvalda ensemblegrupperna representerade därför musik från flera traditioner, vilket här betyder västerländsk klassisk tradition, pop/rocktradition, improvisationsbaserad musik med rötter i jazztraditionen, samt en vokal tradition där ingen specifik genreinriktning synliggörs. Vidare valdes en grupp som ägnade sig åt komposition och arrangering ut. Av de ovan angivna musikaliska kontexterna rymts endast tre inom ramen för denna studie och uppsatsen avgränsas därför mot de grupper som representerar pop/rock, vokalensemble och arrangering och komposition. Genremässigt kan de deltagande grupperna därför delas in i tre kategorier, en med inriktning mot afro-amerikansk/populärmusikalisk tradition, en vokal tradition som blandar populärmusikalisk tradition med klassisk och en grupp utan uttalad genreinriktning men med fokus på komposition och arrangering med hjälp av musikteknologi. I studien ingår därför två ensemblegrupper med pop/rockinriktning, två vokalensembler samt en kompositionsgrupp – totalt i dessa grupper observerades 54 elever. I två av grupperna ingick ett fåtal elever som inte studerade

på estetprogrammet utan som deltog i grupperna inom ramen för sitt individuella val och som alltså studerade på andra studieförberedande program. Dessa elever var i minoritet men de kan ändå i viss utsträckning ses som en del av den studerade kontexten genom att de genom sin medverkan var en del av de dynamiska processer som konstruerades i rummet. I denna uppsats fokuseras dock de elever som studerar på estetprogrammet.

Under studien observerades även två konserter, en minikonsert och en redovisning. Konserterna var förlagda till lokaler utanför skolan medan minikonserten och redovisningen var förlagda på skolorna. Vid dessa konserter deltog även elever och lärare som inte ingick i de ensembler som observerades under ensemblelektionerna, men som också var elever eller lärare på musikriktningen på de två aktuella skolorna. Dessa informanter förekommer därför i begränsad omfattning i resultatredovisningen.

## **Fältarbetet**

Fältarbete kan ses som en forskningsstrategi som syftar till att förstå de prioriteringar och handlingar som utspelar sig i olika lokala kulturer eller genusregimer. Genom att följa den vardagliga verksamheten i de praktiker som studerades kunde för uppsatsens syfte särskilt intressanta situationer och handlingar identifieras, vilka senare utvecklades till teman för analys.

De lektioner, repetitioner, konserter och raster som observerades dokumenterades löpande genom fältanteckningar. Jag försökte placera mig i rummet så att jag hade så god uppsikt över alla deltagarna som möjligt. Mina fältanteckningar koncentrerades i möjligaste mån till de analysbegrepp jag valt och jag var alltså selektiv så tillvida att jag främst antecknade sådant som jag kunde härleda till mitt tema eller mitt perspektiv (Fangen, 2005). Det var dock svårt att i skrivande stund identifiera data som skulle komma min studie till nytta eftersom jag aldrig visste vad i ett skeende eller en handling som skulle leda vidare till ett intressant fynd. Anteckningarna skrevs i möjligaste mån rent senare samma dag. Jag uppmärksammade att jag under fältarbetets gång övade upp min förmåga att skriva på ett sådant sätt att två processer hölls igång samtidigt. Det vill säga det blev efter ett tag möjligt att skriva ned en händelse och samtidigt registrera en annan som skrevs ned så snart tillfälle gavs. Jag utvecklade alltså en slags simultankapacitet där jag registrerade och sorterade en mängd data. Visuellt data registrerades på ett ställe i rummet samtidigt som audiotativ data registrerades på ett annat ställe i rummet.

## FRÅN FÄLTANTECKNINGAR TILL ETNOGRAFISK TEXT

De teman som presenteras i resultatet kommer att analyseras med hjälp av de begrepp, eller tankeenheter (Ely, 1991), som redovisats i teorikapitlet. Att skriva etnografisk text är enligt Krüger (2008) ett tidsödande arbete då stora mängder data ska bearbetas. Det är därför viktigt att skrivandet får bli en pågående process under hela forskningsarbetet och att forskaren kontinuerligt återvänder till fältanteckningarna under studiens gång för att upptäcka eventuella luckor i materialet och för att få kunskap om något behöver ändras vad gäller fokus för fältanteckningarna. Krüger (2008) skriver vidare att målet för en etnografisk analys är att texten ska berätta en historia om deltagarna i studien på ett sådant sätt att mening skapas för läsaren. För att åstadkomma mening i texten blir det första steget mot en etnografi, efter det att fältanteckningar och intervjuer renskrivits, att leta koder och teman i materialet, det vill säga söka efter meningsbärande enheter. Koder i detta sammanhang kan till exempel vara upprepade handlingar, situationer eller mönster som visar sig i fältanteckningarna och som anknyter till de forskningsfrågor som ligger till grund för studien. Dessa koder kan sedan kategoriseras i större enheter – teman – som har en tydlig koppling till studiens analysverktyg (Krüger, 2008; Ely, 1991).

Som nämndes tidigare skrevs fältanteckningarna rent så snart som möjligt efter varje observation. En första redigering av materialet gjordes i samband med renskrivningen vilket innebar att jag förtydligade oklarheter i anteckningarna och gjorde meningar fullständiga som bara varit korta stödord eller stolpar. Enligt Ely (1991) Krüger (2008) och Silverman (2006) är denna redigering att betrakta som en första analys av ett etnografiskt material. De menar att det kontinuerliga arbetet med fältanteckningarna gör att forskaren på ett tidigt stadium får syn på vad som behöver fokuseras ytterligare och vad som kanske kan lämnas därhän i det fortsatta fältarbetet. I föreliggande studie bidrog redigeringsarbetet till att rikta uppmärksamhet till flera brister i mitt sätt att föra anteckningar. Det blev till exempel uppenbart att jag till en början missade att observera de elever som inte syntes och hördes så mycket och att jag vid några tillfällen lade för stort fokus på ovanliga händelser vilket gjorde att jag missade mönster i den vardagliga musikaliska verksamheten. Ett annat exempel är att jag i början lade för stort fokus på att hinna anteckna vad läraren sa vilket gjorde att jag ibland missade vad som samtidigt hände i rummet. Att tidigt i processen bli varse dessa brister och att under fältarbets gång lära mer om hur jag såg, hörde och tolkade när jag observerade

var viktigt för att kunna korrigera och förbättra mitt sätt att anteckna.

Enligt Emerson, Fretz & Shaw (1995) är det viktigt att en etnografisk text innehåller data som hjälper läsaren att förstå hur den fysiska och sociala miljön ser ut i den undersökta kontexten, samt vilka specifika situationer och rutiner som är centrala i det vardagliga arbetet för deltagarna. När jag observerade försökte jag därför få med data som skulle göra det möjligt för läsaren att få en bild av hur musiksalar, inredning och omgivning såg ut, men också data om i vilken typ av miljö skolorna var belägna. Detta ställde krav på distansering från min bakgrund som musiklärare. Min förförståelse av fältet gjorde mig ibland hemmablind och medförde att anteckningarna blev ofullständiga. Att skriva in vilka instrument som fanns i de olika rummen är exempel på sådan information som jag tog för givet att läsaren skulle förstå eftersom ensemblens genretillhörighet framgick av texten. Då observationerna pågick under en längre tid var det dock relativt enkelt att åtgärda detta problem sedan jag blivit uppmärksam på det. Under arbetet med resultatredovisningen stod det dock klart att alltför ingående beskrivningar av miljöer och utrustning kunde äventyra informanternas anonymitet varför jag i resultatet undviker att göra detaljerade miljöbeskrivningar.

Arbetet med att koda och göra teman av datamaterialet påbörjades innan fältarbetet var avslutat och både koder och teman omarbetades allteftersom arbetet fortskred. Vägledande för tematisering av fältanteckningarna var kommunikationen mellan empirin och studiens teoretiska utgångspunkter. När fältarbetet var avslutat påbörjades en sista renskrivning och kodning av materialet. Kodningen styrdes av studiens forskningsfokus vilket innebar att när konstruktion av genus framträdde i specifika handlingar eller situationer i fältanteckningarna, så att ett mönster kunde skönjas, bildade dessa handlingar eller situationer en kod. Detta resulterade i 36 kodade enheter. Nästa steg blev att tematisera koderna i större enheter och då var studiens teoretiska ramverk vägledande för valet av teman.

Det finns, enligt Emerson, Fretz & Shaw (1995), i huvudsak två sätt att lägga in utdrag ur fältanteckningar i den etnografiska texten så att de tillsammans med förklarande kommentarer och tolkning/analys bildar en helhet. Antingen väver forskaren samman förklarande kommentarer, utdrag och tolkning/analys till en sammanhängande väv, så kallad "*integrative strategy*" (s. 179) eller så tillämpar forskaren en metod där utdragen separeras från kommentarer och tolkning/analys – "*excerpt strategy*" (s. 179). I föreliggande studie används den senare metoden då jag funnit det sättet att skriva fruktbart för studiens syften. Mina viktigaste argument för detta är för det första

att valet av excerpt strategy tydligt synliggör vad i texten som är beskrivande fältanteckning och vad som är kommentarer eller analys då utdragen läggs in som separata textblock mellan en förklarande kommentar och en tolkande och analyserande text. Ett andra argument är att metoden tydliggör för läsaren att fältanteckningarna är skrivna vid ett tidigare tillfälle, i ett annat skede av arbetet, och i nära anslutning till händelserna på fältet. På så sätt menar Emerson, Fretz och Shaw (1995) att: "... *excerpting shapes up fieldnote bits as 'evidence' as what was 'originally recorded', standing in contrast to subsequent interpretation*" (s. 181). För det tredje tydliggör det för läsaren att forskaren skriver med två röster, dels som fältarbetare som beskriver sina erfarenheter från fältet och dels som författare som förklarar, kommenterar och analyserar dessa händelser för läsaren (Emerson, Fretz & Shaw, 1995).

## **FORSKARROLLEN OCH MITT TILLTRÄDE TILL FÄLTET**

Fältarbetet kan ses som ett reflexivt tillstånd där forskaren ständigt reflekterar över hur den egna förförståelsen och hur egna för givet taganden påverkar fältarbete och analys. Det blir här av största vikt att hela tiden löpande reflektera över hur data konstrueras i relation till teoretisk utgångspunkt och till analysbegrepp. Först då kan analytisk distans uppnås (Kvale, 2009; Silverman, 2006; Fangen, 2005). Min bakgrund som musiklektör måste på olika sätt analyseras och reflekteras. Den förförståelse jag hade med mig ut i fält var på många sätt en förutsättning för att studien skulle vara möjlig att genomföra men den väcker naturligtvis också frågor om hur jag observerade, vad jag observerade, vad jag frågade vid intervjuer samt hur jag tolkade och analyserade mina data.

Min musiklektörbakgrund var på flera sätt en dörröppnare för mitt tillträde till fältet. Den innebar bland annat kännedom om hur skolor är organiserade, vilka beslutsvägarna är, kunskap om läroplaner, betygssättning, kursplaner och övriga styrdokument men också kännedom om hur lärares arbetssituation ser ut och kunskap om elever i den aktuella åldersgruppen. Jag har också insikt i "musiklektörkulturen" genom att jag till stor del delar utbildningsbakgrund, fackspråk och outtalad, så kallad tyst, kunskap med de deltagande lärarna. Detta sammantaget innebar att jag till viss del kunde förutsäga vilka frågor som behövde besvaras och vilka eventuella hinder som behövde överbryggas för att få tillträde till fältet. Jag informerade därför lärarna om att studien hade ett elevperspektiv vilket innebar att jag inte fokuserade på läraren i första hand utan avsåg att studera elevernas musikaliska handlingar. Därmed

hoppades jag minska lärarnas eventuella känsla av utsatthet och rädsla för att bli värderade och kritiserade som enskilda individer i sin yrkesutövning. Jag informerade också om att studien inte skulle innebära något merarbete för dem eftersom jag endast avsåg att observera elevernas musikvardag och att de inte behövde planera några särskilda aktiviteter för att jag skulle kunna genomföra studien. Vidare berättade jag att samtliga deltagares namn och andra eventuella kännetecken skulle fingeras och att de alltså kunde delta utan att deras identitet röjdes.

Även i min kontakt med eleverna hade jag glädje av min muskläraryrkesbakgrund. Jag kunde prata musik på ett initierat sätt med dem, stämma en gitarr om det behövdes eller ge ett råd om sångteknik till någon som frågade. Jag känner mig också lugn och trygg i musikkontexten vilket antagligen underlättade möjligheten att smälta in. En klar nackdel var dock att musklärarna implicit antog att jag skulle "föra deras talan" eftersom de såg mig som att jag var en av dem. Det var därför viktigt att i min position som forskare uppmärksamma risken för partitagande och hemmablindhet samt att reflektera över vilka strategier jag behövde tillägna mig för att så långt möjligt skapa ett avstånd gentemot mina informanter. Denna process upplevde jag som komplicerad då den kräver att jag synliggör min egen förförståelse och reflekterar distanserat. Hur vet jag att jag har distans? Jag har dessutom en emotionell relation till kontexten i så motto att jag förstår till synes problematiska företeelser genom att jag kan identifiera mig med lärarens arbetsituation och har "insiderkunskap" om den komplexa väv av hänsyn som läraren har att arbeta efter. Min strategi för att möta dessa svårigheter var att intala mig själv att tänka bort min lärararerfarenhet när jag observerade. Tankar som: "ja, ja men det var ju bara för att hon kom sent" eller "jag vet hur svårt det är med sådan spridning av förförståelsen" eller "ja, man får ju ibland välja sina strider" eller "det där är en resursfråga" eller "som lärare ser man inte allt" försökte jag därför att medvetet mota undan för att istället fokusera observationerna på frågan "Vad händer här?".

# Genus i musikalisk handling

## INLEDNING OCH DISPOSITION

I detta resultatkapitel har jag valt att redovisa materialet utan att skilja de båda skolorna åt. Skolorna kommer alltså att analyseras utifrån tanken att de utgör en helhet i form av gruppundervisning på två estetiska program med musikinriktning. Det främsta skälet till detta ställningstagande är att information om specifika förhållanden på de olika skolorna skulle kunna äventyra informanternas anonymitet. Ytterligare ett argument för att det kan anses motiverat att analysera de två skolorna som en helhet är att det på så sätt blir möjligt att se teman och mönster i den lokala genusregim som Estetprogrammet som institution kan anses utgöra. Då ett antagande för denna studie var att konstruktion av femininiteter och maskuliniteter är kontextberoende och att det i detta sammanhang betyder att olika musikaliska kontexter konstruerar genus på olika sätt (Dibben, 2002) redovisas de observerade ensemblekontexterna var för sig även om resultatet visar på betydande likheter dem emellan.

I resultatet används begreppen genusmarkerad/genuskodad och genusneutral som empiriska verktyg för att beskriva hur handlingar, känslor, beslut eller symboler konstruerades i ensemblegrupperna. En genusmarkerad/genuskodad handling ska förstås som att den var tydligt markerad som tillhörande en feminin eller maskulin position medan den genusneutrala handlingen inte var möjlig att koppla till en genusposition. Analysen lutar sig då mot Connells (2002) definition av femininiteter och maskuliniteter, vilket innebär att feminina och maskulina positioner i denna studie beskriver de kollektiva idéer och föreställningar en genusordning eller en lokal

genusregim har om vilka karaktäristika som definierar en kvinna eller en man. Då resultatet visar att feminina positioner i de undersökta grupperna är starkt kopplade till gruppen flickor och att förhållandet är likartat vad gäller maskulina positioner och gruppen pojkar kommer analysen att utgå från flickor som bärare av feminina positioner och pojkar som bärare av maskulina. Jag kommer därför att benämna flickor som synonyma med feminina positioner och pojkar som synonyma med maskulina och i de fall flickor intar, vad den lokala genusregimen skulle betrakta som, maskulina positioner eller pojkar intar feminina så kommer det att benämnas som ett normbrytande beteende då det inte kan betraktas som ett tema eller ett mönster i ensemblens genuspraktik och därför inte tas upp i resultatet som ett sådant.

Analysen inleds med en redogörelse av förutsättningar och villkor gällande genre och instrument då de kan sägas utgöra en plattform för förståelsen av resultatet. Först kommer därför en kort redovisning av instrumentfördelningen i de undersökta grupperna och därefter en beskrivning av hur ensemblerna som helhet förhöll sig till begreppet genrer. Vidare följer i nämnd ordning en analys av sångensemble-, pop/rockensemble- och kompositionspraktiken.

### **Vad spelar flickor respektive pojkar?**

Arbetsfördelningen i relation till val av instrument är genusmarkerad på samtliga instrumentgrupper som ingår i studien, vilket betyder att sång, slagverk, bas, gitarr och klaviatur genuskodades. Tydligast genusmärktes sång, piano och slagverk, där de två förstnämnda var klart feminint kodade medan slagverk var maskulint. Studiens resultat av instrumentens genuskodning bekräftar därmed tidigare forskning (Karlsson, 2002; Green, 1997; O'Neill & Harrison, 2000; Brändström & Wiklund, 1995) och visar att endast marginella förändringar kan identifieras jämfört med tidigare. Det är dock inte möjligt att dra några generella slutsatser om den totala instrumentfördelningen på skolorna utan att också redovisa de medverkande skolornas samtliga musikelever. Då denna studie inte gör anspråk på att ha en kvantitativ ansats har jag valt att avgränsa materialet så att statistik från skolorna angående vilka instrumentkurser eleverna valde utelämnas. För kvantitativa data avseende instrumentval i relation till genus på estetprogrammet hänvisas istället till Karlsson (2002).

Det genuskodade mönster som framträder ovan stärktes dock när jag under mitt fältarbete observerade elevkonserter, där ett större urval av estetelever på de aktuella skolorna deltog. Vid dessa konserter, där cirka 60



musikelever deltog vid varje tillfälle, bekräftades det mönster vad gällde instrumentfördelningen som beskrivits ovan. För att ge en rättvisande bild av instrumentfördelningen är det viktigt att påpeka att de konserter jag observerade var inriktade mot pop/rocktraditionen vilket innebär att vissa instrument, som till exempel elbas, var frekvent förekommande medan till exempel tvärflöjt och klarinett inte förekom på dessa konserter överhuvudtaget.

### Genremallar

En förutsättning för förståelsen av resultatet i denna studie är att de observerade grupperna tycktes iscensätta ”genremallar” som de sedan verkade inom, det vill säga de gestaltade varje genre efter en mall av för givet tagna föreställningar som byggde på hur musiken vanligtvis uppfördes i det offentliga musikaliska rummet. Därmed konstruerades och reproducerades en norm för musikaliska handlingar som också konstruerade och reproducerade genus. Inte vid ett enda tillfälle, under mina observationer, ifrågasattes eller förhandlades dessa mallar. På de observerade lektionerna fördes inga samtal kring hur genre kan förstås eller vad som händer om genrens gränser utmanas. Lärarna, som hade tolkningsföreträde i samtliga grupper, förhöll sig troget till uppförandep Praxis vilket innebär att musiken framfördes, eller reproducerades, så som den oftast framförs i det offentliga rummet av, för genren, kända utövare. Här blir alltså lärarens trädning av en musikalisk genrekanon synlig vilket innebär att genrespecifika kunskaper reproduceras till synes utan reflektion över om genrens ramar i sig för med sig begränsningar. Att mallen eventuellt kunde verka styrande för elevernas musikaliska handlingsutrymme, inbegripet deras möjlighet att konstruera genus, diskuterades alltså inte under de observerade lektionerna eller vid någon av intervjuerna. Därmed riskerar genremallen att skapa normer som baseras på att eleverna identifierar sig som deltagare av en genrepraktik där genus konstrueras enligt ett för givet taget mönster.

Resultatet visar alltså att genreindelning ses som något för givet taget i undervisningen, ett fundament i den lokala genusregimen, vilket innebär att den uppförandep Praxis som råder i det offentliga rummet ständigt reproduceras utan att konsekvenserna för elevens handlingsutrymme synliggörs. Jag kommer här att presentera ett antal olika situationer och teman som identifierades i studien där konstruktion av genre relaterar till konstruktion av genus i de undersökta ensemblegrupperna. Instrumentens koppling till genrens uppförandep Praxis blir här centrala då studiens resultat pekar mot en koppling mellan instrument, genre och konstruktion av genus.

## SÅNGENSEMBLE – DEN KOLLEKTIVA SÅNGEN

Enligt Green (1997, 2002) är sången det instrument som starkast förknippas med femininitet och detta har, menar hon, historiska rötter som går tillbaka på den västerländska dikotomin mellan kropp/natur och själv/tanke. Kortfattat och lite förenklat kan detta beskrivas som att kroppen kodades som feminin och självet/tanken förstods som maskulin och då rösten sågs som en del av kroppen kodades den som feminin. Resultatet av denna studie bekräftar Green då sång var det instrument som tydligast kodades som feminint. Av de totalt 26 elever som observerades på ensemblektioner och som hade sång som ensembleinstrument, solistiskt eller kollektivt, var endast tre pojkar, varav två studerade på ett annat studieförberedande program och hade valt sångensemble inom ramen för sitt programs individuella val. Den tredje pojken var närvarande vid endast ett tillfälle under mina observationer.

En lektion i denna genrepraktik följer ett mönster som i stort sett upprepas vid varje observerat lektionstillfälle. Det första som händer när eleverna kommer in i rummet är att de tar var sin av de stolar som står uppställda utmed väggen och placerar den mitt i rummet så att en halvcirkel av stolar formeras. Läraren står vid pianot, som är placerat framför halvcirkeln, och väntar på att alla ska komma på plats. Stolarna står tätt. Varje medlem förväntas ha med sig en penna och noter med den aktuella repertoaren. Läraren, på samtliga observationer en kvinna, småpratar lite med några av eleverna i väntan på att alla ska komma på plats. Detta tar cirka fem minuter av lektionen. Samtalsämnet rör sig oftast om var de som ännu inte har dykt upp kan tänkas befinna sig och om det är sannolikt eller inte att de kommer till lektionen.

*Ensemblen består av nio flickor. Rummet är litet och inrymt i en lokal i källarplanet. I rummet finns ett akustiskt piano, ett högt skåp där noter förvaras, några bord intill väggen, en whiteboard och ett tiotal stolar. Flickorna kommer in, tar fram stolar och ställer dem i en halvcirkel. Vera saknas. De diskuterar hennes frånvaro. Eleverna berättar för läraren att de har sett henne i skolan tidigare samma dag. Läraren säger att hon nog är och äter för det var hon ju förra gången när det var lektion. Ytterligare en flicka visar sig vara frånvarande på dagens lektion men henne har ingen några uppgifter om mer än att hon inte syntes till i skolan under dagen. Någon påpekar att nu räcker stolarna till eftersom två saknas. (Fältanteckning, 17/11 2009)*

I exemplet ovan synliggörs hur diskussionen om närvaron blir hela gruppens angelägenhet och hur eleverna och läraren utbyter information inte bara om vem som är frånvarande utan också om tänkbara orsaker till detta. Naturligtvis kan detta tolkas som att i en kollektiv aktivitet som ensemble-sång är det centralt att alla är närvarande då det annars blir svårt att genomföra arbetet på ett effektivt och meningsfullt sätt. Saknas det någon, eller rent av alla i en stämning, så haltar repetitionen eftersom det inte är möjligt för läraren att bilda sig en uppfattning om hur helheten kommer att klinga och inte heller om var i instuderingsprocessen av det aktuella stycket eleverna befinner sig. Det blir därmed svårt att nå en progression i instuderingen. Vad som då tas för givet är att verksamheten ska syfta till att eleverna ska lära sig ett visst antal sånger, att dessa ska sjungas flerstämmigt efter fastställda arrangemang och att de helst ska framföras för publik. Med denna tolkning är det relevant att ta reda på vem som kan tänkas dyka upp senare och vem som inte kan förväntas närvara och det är då rimligt att tänka sig att detta samtal skulle kunna äga rum även i de andra grupperna i studien samt att detta borde vara en genusneutral handling där både pojkar och flickor deltar aktivt. Intressant blir då att resultatet visar att denna arbetsuppgift, att hålla reda på var frånvarande elever är och att diskutera detta med läraren, inte vid ett enda tillfälle under observationerna i någon av de undersökta ensembleerna utfördes av en pojke eller av en lärare som var man. Diskussionen om närvaron kan därför alternativt tolkas som ett uttryck för en feminin positionering där relationsskapande sker genom att flickorna och läraren delger varandra information om frånvarande deltagare. Det kan också tolkas som ett uttryck för omsorgstagande eller ansvarstagande som även det anses vara utmärkande för hur feminina positioner interagerar (Öhrn, 2002; Paechter, 2007; Berggren, 2001). Naturligtvis är det även möjligt att tolka skeendet som en kombination av ovanstående. Oavsett tolkning är det ändå rimligt att betrakta det som en genusmarkerad handling vars konsekvens blir att fokus för en stund styrs bort från det musikaliska lärandet.

När diskussionen om närvaron är avklarad börjar uppsjungningen. Läraren leder denna aktivitet som oftast innehåller övningar där inte bara rösten utan också kroppen är aktiv. Alla övningar utförs unisont, det vill säga alla gör likadana rörelser och ljud synkront. Övningarna syftar till att mjuka upp och få igång röstapparaten, att skapa ett gemensamt klangligt ideal, att öva intonation och att få koncentration kring sången. Denna inledande fas av lektionen är alltså inriktad på att alla kroppar gör och låter likadant och övningarna förebildas av läraren, som i de observerade grupperna är kvinnor. Efter

uppsjungningen tillkännager läraren vilken sång som ska sjungas. Läraren leder arbetet från pianot eller, i de fall eleverna övar ett stycke där de enligt läraren kommit långt i sin instudering, genom att stå framför gruppen och dirigera.

Sångerna övas i små passager åt gången oavsett om det är en sång som är helt ny eller om det är en sång som alla kan lite bättre. Musikaliska parametrar som dynamik, intonation, frasering och artikulation slipas. Läraren uppmärksammar misstag och justerar dem genom att stanna upp och korrigerar enstaka stämmor eller medlemmar. Gemensam klang – att låta som en röst – är oftast ett uttalat ideal. Vidare att intonera rent och att anpassa sig dynamiskt till varandra i gruppen. När en sång sitter riktigt bra och läraren inte har fler detaljer att justera får alla ställa sig upp och sjunga sången stående framför stolarna. Först då tar läraren upp musikaliska aspekter som behandlar uttryck och kommunikation. Denna ”genremall” kan alltså sägas betona samtidighet, precision, egal klang och god intonation vilket gör att elevens möjlighet att ”sticka ut” disciplineras.

Ibland, när en ny sång ska instuderas, uppstår en förhandling rörande arbetsfördelningen mellan sångarna. Det kan handla om vem som ska sjunga vilken stämma och om det är försvarbart att de som sjöng melodin i en föregående sång ska få behålla denna fördel även i den nya sången. Det kan också handla om vilken stämma som anses tråkig, mindre ”synlig” eller svår och om till vilken grad en elev själv ska få välja att byta stämma eller om röstens omfång ska få styra. Förhandlingarna leder oftast fram till ett samtal om hur rösterna uppfattas av gruppen, det vill säga vem som anses vara hög sopran, mezzosopran, alt, eller i de fall sångensemblen har pojkar, tenor och bas. Det framgår av observationerna att elevernas egen uppfattning om röstens omfång och kapacitet inte alltid stämmer överens med gruppens eller med lärarens uppfattning. Läraren, som har sista ordet när stämmor fördelas mellan sångarna, förväntas ha kompetens att bedöma varje rösts omfång och ges därmed legitimitet att avgöra vilken stämma som passar var och en. Här ett exempel från en repetition av en julsång där sopranen Susanna inte vill sjunga första sopran eftersom melodin inte ligger i denna stämma. Det blir här tydligt hur maktrelationer förhandlas samt hur Susanna förväntas ge avkall på sina önskemål till förmån för den musikaliska helheten.

*När läraren ska fördela stämmorna uppstår en diskussion med sopranen Susanna.*

LÄRAREN: Vi behöver dig på första.

SUSANNA: Det är en tråkig stämma som bara ligger på komp. Låter bara pipigt när jag sjunger däruppe.

*Förhandling uppstår bland flickorna om vem som bör sjunga vad för att helheten ska låta bra. Andra sopranstämman har i detta arrangemang en synligare uppgift i verserna då det är den som tillsammans med första alt sjunger melodi och text. Första sopran- och tenorstämman ligger "bara" på kompfigurer. Det framgår att gruppen kollektivt anser att melodi och text är en mer åtråvärd uppgift än att sjunga kompfigurer. Läraren säger ingenting när flickorna förhandlar om vem som ska sjunga vad. Susanna får inget stöd i gruppen för sin önskan om att sjunga andra sopran utan de andra är ense om att hon bör stanna i första sopranen. De använder argument som: "Du kommer ju upp" och "Du sjunger ju alltid melodin annars".*

*Susanna ger med sig och läraren ger instruktioner för hur de ska lägga upp repetitionen. (Fältanteckning, 17/11 2009)*

Diskussionen kan sägas handla om hur fördelningen av intressanta och synliga uppgifter krockar med ett förväntat ansvar för helhetsresultatet. Detta kan tolkas som en maktrelation där Susanna, som har en högt värderad position i gruppen ifrågasätts av dem som annars har en mer perifer position. Genom att Susanna förvägras, en i hennes tycke intressantare uppgift än att "bara sjunga komp", riskerar hon att förlora den synliga position som hon som första sopran och bärare av melodistämman vanligtvis har. De som annars inte får chansen att sjunga melodi och text vill nu inte släppa ifrån sig den uppgiften då det ger dem möjlighet att stärka sina positioner. Det uppstår alltså en maktkamp där Susanna ger med sig eftersom hon inser att hon annars riskerar en konflikt med gruppen. Situationen kan också tolkas som ett uttryck för ansvarstagande genom uppfattningen att helheten är viktigare än individens önskemål och därför bör Susanna sjunga första sopran eftersom "hon kommer upp". Det vill säga gruppens uppfattning är att den som har de fysiska förutsättningarna för att sjunga i ett högt läge bör "offra" sig och ta på sig en "tråkig" men nödvändig uppgift. Lärarens uppmaning till Susanna att hon behövs i första stämman ger också legitimitet åt det nödvändiga i att Susanna "offrar" sig för gruppen. Här väger alltså genrepraktikens för givet tagna regler och rutiner kring ansvarstagande tyngre än individens önskan om att få en intressant uppgift. Att på detta sätt ta ansvar för gruppen som helhet och inte i första hand tänka på vad som är optimalt ur ett individuellt perspektiv är i mina resultat en klart feminint kodad handling vilket ytterligare kommer att synliggöras i de följande ensemblekontexterna där fler pojkar ingår.

Elevernas disciplinering av kroppen framstår som centralt i sångensemblens genrepraktik. Detta synliggjordes bland annat genom att sångarna hade ett sparsmakat kroppsspråk, genom att de satt nära varandra med en

rakryggad ”sångarhållning” och genom att de inte talade med varandra mellan sånginsatserna under lektionen. I nedanstående exempel har gruppen för en stund brutit det mönster av kroppskontroll och disciplinerad tystnad som annars präglade lektionerna och läraren korrigerar därför kropp och röst så att sången ska fungera enligt genrepraktikens normer.

*Läraren går och ställer sig bakom pianot och börjar gå igenom alt 2:s stämma. Då händer något som jag inte sett under mina tidigare observationer i gruppen, eleverna i de andra stämmorna börjar prata med varandra samtidigt som läraren sjunger igenom stämmans inledande fyra takter tillsammans med Vendela och Veronika.*

LÄRAREN: Men hör ni! Vad är det här! Ni stör ju andraaltarna.

VILMA: Förlåt.

*De andra tystnar genast. Läraren uppmärksammar sedan elevernas sittställning.*

LÄRAREN: Men hur sitter ni?

*Hon talar om för dem hur man ska sitta när man sjunger om man har noter i handen. Hon tar en stol och visar vad som händer med andningen om man sjunker ihop ”som en hösäck”.*

LÄRAREN: Tjejer! Rak rygg och öppna munnarna! (Fältanteckning, 13/1 2010)

Här blir det tydligt hur läraren disciplinerar genom att korrigera kropp och röst och att målet är en kollektiv helhet där individens eget musikaliska uttryck är underordnat. Läraren visar hur hon ser det som sin uppgift att lära eleverna den kroppsliga och röstliga kontroll som krävs för att uppnå god sånglig kvalitet enligt normen för sångensemblepraktiken. Det framgår av observationerna att genrepraktiken kräver förmåga att sitta stilla och tätt ihop med andra elever under långa lektionspass. Vidare framgår att det är viktigt att inte låta sin egen kropp och röst sticka ut och synas och höras utan att läraren har gett mandat till detta. De observerade sångenssemblerna kan därför sammanfattas som en praktik som kräver kroppslig disciplinering och där det sociala förkroppsligandet är anpassat till en norm för hur femininitet konstrueras i det omgivande samhället (Green, 1997).

Av de tre pojkar som hade valt att sjunga i sångensemble hade två av dem en tydlig positionering som *den andre* (Paechter, 1998) då de avvek från de positioner som genrepraktiken erbjöd och som flickorna iscensatte. Det är dock möjligt att dessa pojkar, Sven och Sture, förstärkte sin position som den andre genom att de var elever på ett annat gymnasieprogram än estetprogrammet. Detta eftersom estetprogrammets elever i hög grad delar en förförståelse som Sven och Sture kanske inte hade tillgång till. Denna förförståelse kan

dels handla om kompetensfrågor som notläsning, tillgång till sångundervisning och vana av tidigare ensemblesång, men också om outtalade koder, som vilka förebilder som ansågs intressanta, vilken kompetens som värderades högt respektive lågt och vilka musikaliska aspekter som premierades. Sture och Sven positionerade sig genom att visa sig intresserade och sångligt aktiva men också genom att ta plats med röst och kropp på ett för genrepraktiken högljutt och yvigt sätt, framförallt mellan sånginsatserna, vilket de andra i gruppen föreföll uppleva som störande. Detta platstagande med kropp och röst synliggjordes dels genom att Sven och Sture, till skillnad från de övriga eleverna, avstod från att inta den rakryggade sittande sångarställning som genrepraktiken förespråkade, dels genom att de hade ett yvigt kroppsspråk, dels genom att de placerade sina stolar en bit bort från de andras, och dels genom att framförallt Sture ständigt kommenterade allt läraren sa och därmed utmanade genrepraktikens för givet tagna tystnad mellan sånginsatserna.

Inom genrepraktiken fanns alltså en outtalad överenskommelse om att den musikaliska instuderingen var en process där förståelsen av musiken och därmed förmågan att sjunga rätt och följa lärarens instruktioner växte fram efterhand som processen fortskred. Eleven förväntades sjunga, få instruktioner och sjunga igen utan att kommentera skeendet. Detta för givet tagna mönster bröt tenorerna Sture och Sven genom att söka alternativa positioner. Här följer ett exempel där det har gått 40 minuter på en lektion. Sture avbryter ideligen läraren genom att ställa frågor eller kommentera den musikaliska processen. De andra eleverna har inte ställt en enda fråga och inte heller fällt några kommentarer.

*Sven sitter bredvid med noterna ihoprullade i handen. Han ställer inga frågor men bekräftar Stures med nickningar och blickar.*

STURE igen: Asså jag glömmer alltid! Är det nåt innan på det stället?

LÄRAREN: Nej, det är det inte. Ett tips är att färga era stämmor eller ringa in.

*Läraren sitter vid pianot, antecknar något. Sture vänder sig till sopranen Sigrid och frågar vidare om notbilden. Sigrid visar genom att peka i noterna. Sture frågar igen och igen. Sigrid visar.*

LÄRAREN: Sopran 1 nu!

*Tenorerna visar med kroppen att de har tråkigt genom att "glida" av stolarna och hänga med kroppen. Övriga sitter stilla, är tysta och väntar.*

LÄRAREN uppmärksammar tenorernas otålighet: Vi tar alla stämmor så slipper ni andra vänta.

*De sjunger avsnittet alla tillsammans.*

STURE: Vi sänkte ju tempot hur mycket som helst.

LÄRAREN: De andra har en annan rytm.

STURE: Vi sänkte jättemycket.

LÄRAREN bemöter inte kommentaren utan säger istället: Skriv in ändringar.

*Ny fråga från Sture om hur textläggningen är i tenorstämman.*

LÄRAREN: Det är i er stämma

STURE: Det är ju bra att säga det då!!

LÄRAREN: Det är det jag menar med att skriva in och markera i stämmorna.

*Läraren går igenom tenorernas stämma takt för takt i det aktuella avsnittet. Det tar tid. De andra väntar tysta och stillasittande.*

LÄRAREN: Där sjunger ni patch...

STURE: Ånej, syrgas! (*Låtsas att han kvävs*)

*Läraren kommenterar inte Stures ständiga inlägg. Ingen annan gör det heller. Det är påfallande vad de andra i gruppen är tysta – när de inte sjunger. (Fältanteckning, 1/12 2009)*

Den kollektiva sångpraktiken framstår här som obekvämt för Sven och Sture. Kanske erbjuds de inte, eller så avstår de kanske självmant från, en position som innebär att de närmar sig flickorna genom musikalisk handling. Det sociala förkroppsligandet positionerar dem som den andre då det förefaller som att de ses som pojkar i första hand och som sångare i andra. Då de också i viss mån befinner sig i underläge vad gäller musikalisk kompetens blir en maskulin position som kunnig och därmed högt värderad inte möjlig (Connell, 2002; Lamb, 1997). Sture och Svens strategi blir istället att inta en maskulin position som genom kropp och röst tar avstånd från flickorna och därmed tar de också avstånd från möjligheten att seriöst gå in för sin musikaliska uppgift. Pojkarna har dock en självklar position i det att de är de enda i gruppen som sjunger tenorstämman vilket gör att de kan placera sina stolar en bit bort från flickornas och där utveckla egna rutiner och regler. I en kontext där disciplinering av kropp och röst ses som ett centralt och för givet taget lektionsinnehåll blir det kanske svårt att som pojke inlemmas bland kroppar och röster som konstruerar femininitet utan att genom socialt förkroppsligande positioneras som den andre.

Under en intervju med en ensemblegrupp, som spelade i afro/amerikansk tradition, talar vi om att ta plats med ljud och samtalet glider, utan att jag initierar ämnet, in på kollektiva sångpraktiker. I exemplet nedan beskriver dessa elever en lektion i körsång, ett ämne som är obligatoriskt för alla elever på det aktuella estetprogrammet.



INGEMAR: Det är ju personligheten och inte könen de handlar om.

INGRID: Samtidigt som det känns ändå som att överlag så är tjejer lite mer försiktiga.

INGEMAR: Det beror ju helt på.

INGRID: Ja... men ändå lite så här liksom när man väl står där så liksom så är man så rädd att det liksom ska pratas så himla mycket ”Hon tar för sig för mycket” eller sådär. Jag vet inte eller om det bara är en känsla.

INGEMAR: Det beror ju på om en tjej tar för sig jättemycket och sjunger starkt som satan om hon står i kören och hon sjunger dåligt då pratas det om henne. Tar hon för sig mycket och sjunger bra då tar man det på ett helt annat sätt.

INGRID: Fast jag tror att det är många som tänker ”Gud vad hon ska överrösta alla andra för att visa hur det ska vara typ för att hon vet hur det ska vara”.

JAG: Men om en kille gör samma sak då?

INGEMAR: Jag blir jätteglad i fall det är nån som sjunger högt och sjunger bra då gillar jag att lyssna på det. Det blir mycket lättare.

IVAR: Men jag vet sådana som sjunger högt i kören som har fått höra det sen liksom ”Gud vad högt du sjunger” Jag vet inte ens vad dom menar med det men alltså dom har sagt det till några jag känner... som att det är konstigt liksom ”Du är kille. Du ska inte sjunga så högt”.

INGEMAR: Dom sa ju det till Ingvar.

IVAR: Ja till Ingvar. Vad menar dom med det?

INGEMAR: Men han sjunger ju bra.

IVAR: Ja han sjunger ju bland dom bästa i kören liksom. (Ur intervju med fem elever, 16/12 2009)

Här blir det uppenbart att estetprogrammets lokala genusregim har förståelse för flickors platstagande om det kombineras med kompetens men att det även då ses som problematiskt ”att ta för sig för mycket” eftersom det kan uppfattas som ett sätt att korrigera andra och som ett sätt att ta plats på andras bekostnad, det vill säga som ett sätt att undvika att ta ansvar för helheten. Pojkar som sjunger starkt förefaller bli ifrågasatta oavsett kompetens – som det verkar enbart på grundval av att de är just pojkar. Kanske kan det ifrågasättande som eleverna beskriver och den utsatthet som kan tänkas bli följderna för pojkar som sjunger starkt i valbara kollektiva sångpraktiker på estetprogrammet delvis förklara och synliggöra varför pojkarna, och då särskilt de på estetprogrammet, var så underrepresenterade i sångensemblepraktiken i denna studie. Endast en pojke, av tre, i de observerade grupperna gick på estetprogrammet och han var frånvarande vid alla observationer

utom en. Resultatet säger dock ingenting om orsaken till hans frånvaro.

### Sammanfattande analys

Resultatet visar att sång som instrument i denna kollektiva, flerstämmiga kontext innefattar klassisk-, folklig- och populärmusikalisk repertoar. Den kännetecknas i de observerade grupperna för det första av att sången är en gemensam aktivitet för alla i rummet där rösten är det enda, för eleverna, tillgängliga instrumentet. För det andra betonas det kollektiva och inte det solistiska och disciplinering av kropp och röst blir då centralt. Det innebär att helheten ses som viktigare än individens eget kroppsliga och röstliga uttryck. Därmed premieras anpassning av rösten så att den inte ”sticker ut” med en avvikande, personlig klang. För det tredje är ”rättvis” fördelning av arbetsuppgifter viktigt, vilket i denna genrepraktik innebär att det finns en förväntan på att solon och stämmor ska fördelas av läraren efter förhandling med eleverna. Kollektiv sång i ensemble handlar alltså till stor del om disciplinering av kropp och röst genom anpassning till ett gemensamt klangligt ideal där individens musikaliska uttryck är underordnat helhetsresultatet.

Genrepraktiken synliggjorde även en stark betoning på omsorgstagande och ansvar, vilket ibland kunde ta sig uttryck av social kontroll exempelvis genom att eleverna diskuterade varför gruppmedlemmar var frånvarande – något som framstår som en feminint kodad handling i denna lokala genusregim. Det fanns också en för givet tagen föreställning om att inte ”ta plats” i rummet vilket gjorde socialt förkroppsligande och självdisciplinering av kroppen påtagligt närvarande. Framträdande för denna självdisciplinering var att eleverna förväntades sitta och stå på ett i förväg definierat ”sångarvänligt” sätt, att deras kroppar var placerade fysiskt nära varandra när de sjöng och att musikaliska aspekter som precision, samtidighet och exakt-het premierades av praktiken. I de observerade sångensemblerna verkade flickorna väl förtrogna och bekväma med detta sätt att konstruera musikalisk handling medan de två deltagande pojkarna konstruerade ett motstånd mot genrepraktiken och iscensatte positionen som *den andre* genom att de tog avstånd från flickornas sätt att konstruera sångensemble. Detta kan, enligt Connell (2000, 2002, 2005), tolkas som att pojkarna upprätthåller distans till feminina positioner, då denna distans kan minska risken för att pojkarna mot sin vilja ska uppfattas som feminina vilket Connell menar också minskar risken för att underordnas. Sven och Sture synliggör detta motstånd genom att göra anspråk på mer kroppsligt utrymme än vad genrepraktiken erbjuder

och visar på så sätt ett avståndstagande mot feminina positioners disciplinering av kroppen. Den frånvarande basen, som dök upp på en lektion veckan innan konsert, intog dock inte denna motståndsposition utan erbjöds/eller intog istället en position som kompetent sångare. Kanske var denna position möjlig inte bara för att han klarade att sjunga basstämman korrekt utan också för att han var förtrogen med och anpassade sig till den lokala genusregimens konstruktion av sångensemble som genrepraktik.

## POP/ROCKENSEMBLE

I denna studie observerades två ensemblegrupper med inriktning mot den afro/amerikanska traditionen, vilket här ska förstås som att pop/rock låg till grund för lektionsinnehållet. I dessa grupper ses gehörstradering som ett självklart sätt att lära och information, inspiration och influenser hämtas med samma självklarhet från länkar och klipp på internet. Elever och lärare kategoriserar musiken och gör jämförelser mellan olika artister och låtar genom att referera till dessa källor. Lärarna beskriver en uttalad ambition att bidra till att eleverna får en fördjupad genreförståelse och vidgade referensramar inom den afro/amerikanska traditionen.

En lektion i pop/rockensemble började oftast med att eleverna gick direkt till sina instrument när de kom in i rummet. Trummisen slog sig ned bakom trumsetet, basisten tog på sig basen och satte på förstärkaren. Gitarristerna, de var två i varje grupp, tog på sina instrument och sångarna, också de två i varje grupp, tog plats i mitten av rummet eller bakom det keyboard som stod uppställt längs väggen. Sångmikrofonernas placering i mitten av rummet gjorde att instrumentalisterna omringade sångarna i rummet. Läraren stod oftast längst in i rummet med en laptop – ett centralt verktyg i undervisningen – när lektionen började. Lektionen startade antingen med att läraren presenterade en ny låt genom att spela upp den för gruppen på datorn eller, om de hade kommit längre i sin instuderingsprocess, genom att han frågade vilken av de låtar som var aktuella för nästa konsert som de ville börja med. Alla intog på så sätt en fast position i rummet redan från start och förflyttningar skedde i mycket liten utsträckning.

Genuskodningen av instrument i de observerade grupperna var neutral vad gäller elbas och elgitarr. Slagverk var dock maskulint kodat och spelades enbart av pojkar i de undersökta grupperna, medan samtliga sångare var flickor. Alla pianister/keyboardister var flickor och ingen hade, vad jag kunde förstå, piano som huvudinstrument. Keyboard användes i

ensemblerna som ett alternativt instrument för sångare vilket innebar att om en låt endast ansågs behöva en sångare fick den andra av de två sångarna spela keyboard. Vid de observerade konserterna, där cirka 60 av estetprogrammets elever fanns med vid varje tillfälle, överensstämde fördelningen av instrument med ovan beskrivna förutom att pojkarna var i majoritet på elbas och elgitarr.

Forskning visar att den maskulina kodningen vad gäller kompmusiker inom pop/rock är mycket framträdande, vilket bland annat synliggörs genom att det fortfarande är sällsynt med kända instrumentalister som är kvinnor – möjligen fränsett positionen som singer-songwriter som kan ses som en kombination av instrumentalist och sångare (Green, 1997; Bayton, 1997; Björck, 2011). De observerade pop/rocklärarna i denna studie kan sägas bekräfta denna maskulina kodning då samtliga är män och instrumentalister. Under observationerna positionerar de sig dels som lärare som tar sitt uppdrag på stort allvar, dels som kompetenta hantverkare, men också som coola, lekfulla, spontana och humoristiska musiker och bandmedlemmar. Denna positionering synliggörs återkommande under observationerna genom att de skämtar och ”leker” med eleverna, genom ett yvigt rörelsemönster, genom att låtsas vara rockstjärna med instrumentet och genom att de varierar och leker med rösten när de talar. Därmed tillåter de sig att ta stor plats med kropp och ljud i rummet. Samtidigt som lärarna intar denna position beskrivs upphovsmännen till den repertoar eleverna spelar som just ”galna, coola, inte kloka” varför det förefaller som om lärarna på detta sätt traderar kunskap enligt en maskulint kodad praktik där lekfullhet och platstagande premieras. I exemplet nedan presenterar läraren en blues för eleverna och det förefaller som om lärarens val av förebilder har en klar koppling till den positionering läraren själv intar i ensemblerummet.

*Läraren, berättar att den låt de nu ska spela är skriven av en av hans absoluta favoriter. När de lyssnar på låten kommenterar han detaljer som ”grymma” eller ”crazy”.*

LÄRAREN: Han är inte klok den snubben. Helt galen! Jag har mejlat dom länkarna till er.

LÄRAREN: Det är ju inte en helt normal gubbe som kommit på det här liksom. Han vet nog inte ens om att han gör det. Vi tar det sista igen.

*Läraren leker på sin egen gitarr. Han skrattar och spelar solo. Glissar och bänder.*

LÄRAREN: Ja det tar sig. Det är härlig musik. En gång till.

BENGT: Det är så härligt med blues det bara flyter iväg. (Fältanteckning, 4/5 2010)

Här visar läraren dels att låtskrivaren, en man, är en förebild men också att artisten förknippas med ett lekfullt och galet förhållningssätt till musik. Låtskrivaren beskrivs som *grym och crazy, inte klok* men samtidigt underförstått som genial och kompetent. Eleverna möter alltså en lärare som positionerar sig både som expert och som cool och crazy men de möter också lärarens förebilder som konstrueras som bärare av liknande egenskaper. Här synliggörs alltså konstruktionen av en aktiv, kreativ och lekande pop/rockmusiker som i denna studie framträder som en högt värderad maskulint kodad position. När läraren instruerar trummisen i samma blues att han ska spela tyngre och starkare tar han än en gång stöd av en maskulint kodad förebild.

LÄRAREN: Trummisen på CD:n är en gubbe med jättekagge som ätit många hamburgare den gubben. Han är som en lastbilschaffis. Det är som man säger. Blues är inte gott det är viktigt. Du ska spela ut mer.

BENGT: Jag trodde det skulle vara soft.

LÄRAREN: Nej för tusan. Vår ultimata bluesålder. Gubbe. Tänk så.

BENGT: Vad är BB King –95?

*Läraren visar på gitarren. De andra tittar och lyssnar. De tar låten igen.*

*Bengt spelar starkare och mer distinkt nu. Tyngre.*

(Fältanteckning, 4/5 2010)

I nedanstående exempel repeterar gruppen en låt som snart ska spelas på konsert och gitarristen Benjamin vill ha vägledning i sitt gitarrspel. Tidigare under repetitionerna av denna låt har läraren betonat oljud, skrammel och galenskap som viktiga uttrycksmedel. Benjamin efterfrågar nu gränser för hur mycket oljud han ska åstadkomma, det vill säga hur galet han förväntas spela.

BENJAMIN: Ska jag hitta på något på slutet?

LÄRAREN: Go bananas säger jag!! Igen!

*Läraren sjunger med i Biancas körstämma i refrängen. Han gungar med i musiken. Styr dynamiken med sin kropp. Sprider ett leende och en lekfullhet i rummet. Det märks att läraren gillar låten. Alla har ögonkontakt med läraren och spelar med ett leende, utom basisten Beata och gitarristen Beatrice som inte verkar ta in lärarens agerande alls. Beata och Beatrice tittar istället på sina instrument medan de spelar eller rakt ut i luften.*

BENJAMIN: Ska jag verkligen spela vad som helst på gitarr?

LÄRAREN: Verkligen vad som helst! Du kan till och med gå fram till monitorn.

BENJAMIN: OK. (Fältanteckning, 8/12 2009)

Läraren ger Benjamin gränsen "Go bananas" och förtydligar sedan genom att säga till honom att han kan spela vad som helst och till och med gå fram till monitorn under konserten (vilket kan orsaka rundgång). Lekens yviga uttryck är alltså i högsta grad närvarande som känslomässig relation här. Men den är tydligt maskulint kodad. Sångarna, båda flickor, smittas visserligen av lärarens leende men de ställer inga frågor om hur de ska uttrycka sin version av "go bananas" och de använder ett sparsamt, kontrollerat kroppsspråk utan yviga rörelser. Beata och Beatrice, basist och gitarrist, intar en avvaktande position genom att inte alls delta i lärarens lek. De spelar istället låten "rätt upp och ned", det vill säga helt korrekt men utan att uttrycka några synliga eller hörbara känslor. Ingen av dem visar heller något intresse av att få veta var gränsen för hur galet de får spela går. Att flickorna som spelade kompinstrument under dessa observationer, de var tre stycken, inte agerade ut med kropp och instrument skulle visa sig vara ett genomgående mönster även i de grupper som observerades under konserter och redovisningar och detta gällde även sångarna, som alla var flickor. I nästa exempel, när gruppen spelar en punkartad låt försöker läraren att få sångaren Bianca att ta mera plats i rummet genom att föreslå att hon ska använda en kon som rekvisita på konserten och genom att uppmuntra henne att använda ett yvigare rörelsemönster.

LÄRAREN till sångaren Bianca: Du borde ha en kon på huvudet. Snacka med idrottsläraren om att få låna en kon. Titta på lite klipp på You Tube så får du se.

*Läraren eldar sedan på Bianca när hon ska sjunga. Han jobbar med hela kroppen. Hoppar runt i rummet och "leker" artisten som sjunger låten i original. Bianca verkar tycka att det är kul, eller så vill hon vara läraren till lags, hon sjunger i alla fall starkare och rör lite på kroppen.*

LÄRAREN: Jättebra att du rör dig. Mima gärna. Visa fingrar. Öva fuldans. (Fältanteckning, 1/12 2009)

Det framgår här att läraren premierar ett yvigt rörelsemönster men att han trots sitt eget förebildande har svårt att få med Bianca. Hon får instruktioner om att "visa fingrar och öva fuldans" men väljer att inte följa dem. Det framgår inte om Bianca, som trots allt rör på sig något mer efter det att läraren uppmanat henne, gör detta för att hon själv vill gestalta musiken kroppsligt på detta sätt eller om hon bara vill tillmötesgå och anpassa sig efter lärarens önskemål. Vad som däremot framgår är att hennes rörelser är mycket mindre yviga än lärarens och att de snarare kan beskrivas som att hon pliktskyldigt

rör lite på sig, vilket innebär att hon flyttar fötterna och gungar lite i kroppen. Att Bianca inte anammar lärarens yviga och utagerande kroppsspråk och hans starka röstvolym kan tolkas som att hon inte upplever sig som delaktig i den maskulina genrepraktik som läraren representerar. Att ta det utrymme som krävs för att följa lärarens instruktioner innebär att hon kan hamna i konflikt med sin egen feminina praktik, där andra sångliga kvaliteter premieras och där hon förväntas göra sig begärd men samtidigt respektabel (Paechter, 2007; Green, 1997). Hon riskerar också, om hon gör anspråk på plats, att hamna i en maktrelation med maskulina positioner som är högt värderade i genrepraktiken. Det framstår alltså som om Bianca väljer att behålla sin invanda position istället för att utmana normen och konstruera en feminin position som tar plats och använder kroppen på ett sätt som gör att hon riskerar att inte bli begriplig som flicka och därmed inte accepterad i sin egen feminina praktik (Paechter, 2007).

Resultatet visar på en tydlig skillnad mellan pojkarnas och flickornas vilja att följa lärarens uppmaning om att ”go crazy” och ”spela galet”. Vid ett tillfälle när läraren upptäcker att sångaren Bianca och gitarristen Beatrice är sysslösa under ett mellanspel uppmanar han först dem, men sedan även hela gruppen, att släppa ut sin ”galenhet” med argumentet att de är ungdomar.

LÄRAREN: Hur går det Beatrice? Ni har ju ingenting att göra där du och Bianca (*under ett mellanspel*). Ni får väl stå och fula er eller nåt...

LÄRAREN: Släpp ut er inre galenhet. Ni är ju ungdomar för katten. Så tar vi detaljerna sen. (Fältanteckning, 1/12 2009)

Lärarens uppmaning ”stå och fula er” ska inte förstås som att han tycker att eleverna är fula och ska exponeras utan snarare som att han önskar att de ska göra sig råare och grövre i sitt kroppsliga uttryck. Återigen visar de sig dock att nästan ingenting händer med flickornas kroppar och röster trots lärarens uppmaningar, det vill säga flickornas återhållna kroppsspråk kvarstår. Pojkarna i gruppen, sologitarrist och trummis, ger däremot uttryck för den sistnämnda uppmaningen ”*släpp ut er inre galenhet*” genom att de spelar med ett yvigare kroppsspråk, de spelar starkare och bullrigare och med attack som signalerar pondus och aktivitet.

Lärarnas positionering som ”galna” och lekfulla visar sig även inför publik. Nedanstående situation inträffade när två lärare slagit ihop sina ensembler till en minikonsert. Konserten, som bestämdes spontant av lärarna tidigare samma morgon, ger intryck av att ha överrumplat eleverna då de bara fick en

timma på sig att repetera och sedan skulle vara redo att ställa sig på scen inför en liten grupp av skolans elever.

*Mats lyfter armarna i luften och hälsar alla välkomna.*

MATS: Alla får sjunga med. Såklart får alla sjunga med.

*Mats är mycket yvig i sitt kroppsspråk, tar stor plats med sin kropp och rör sig hela tiden när han talar. Han säger flera gånger: Detta är kul!*

*Han står bakom mixerbordet och ler stort mot de cirka 20 personer som utgör publik. Andreas ensemble börjar spela en barnvisa i reggaeversion som de övat på timman innan. Lärarna leder publiken i en rörelselek till sången. Lärarna är lekfulla mot publiken och "lattjar" (Mats). Barbara och Bianca, som sjunger, är neutrala i sitt uttryck och sjunger bara rätt upp och ned utan att delta i rörelserna eller genom att "lattja". Lärarna dansar och gungar med kroppen och tar allt fokus under låten. Ensemblegrupperna spelar "bara" låten som om de rapar upp en läxa. Hos eleverna syns inget av den spontanitet som lärarna verkar vilja förmedla – att detta är bara på kul. Inte seriöst. Beatrice möter inte publiken med blicken utan tittar bara på gitarrhalsen eller ned i golvet. Bengt och Beata tittar ut men med ett helt neutralt uttryck. Låten är slut och Andreas och Mats är de som applåderar mest. (Fältanteckning, 15/12 2009)*

Här blir det tydligt hur lärarna vill förmedla en attityd till musiken som handlar om att lust och lekfullhet är det mest centrala musikaliska elementen. De förmedlar detta genom att själva agera förebilder och genom att uppmuntra publiken att delta aktivt. Samtidigt visar ingen av eleverna i de två ensemblegrupperna att de vill delta i lärarnas lek och på så sätt ger de lärarna utrymme att ta den plats de tar. Det är tänkbart att lärarna försöker mildra rampfeber hos eleverna genom att presentera konserten som att den bara "är på kul", men mot bakgrund av övriga fältanteckningar är en rimlig tolkning av lärarnas agerande att de dessutom synliggör en maskulin genrepraktik där de som har möjlighet att kombinera kompetens och lek värderas högt. Lärarna placerar sig därmed samtidigt i en rockdiskurs som premierar coolhet, spontanitet och autenticitet (Bayton, Björck, 2011), och i en musikerdiskurs som premierar excellens (Green, 1997, 2002; Lamb, 1997).

Under observationerna följde jag arbetet med en konsert som en årskurs musikelever själva arrangerade. Repetitionsarbetet hade varit lärarstyrt men planeringen och logistiken runt konserten sköttes av eleverna. En intressant iakttagelse av dessa observationer var att lärarnas "coola" förhållningssätt till musiken tycktes smitta av sig till pojkarna när de genomförde konserten – men att beteendet inte alls på samma sätt synliggjordes hos



flickorna. Under konserten iscensattes den ”skojiga och galna” positionen dels genom två pojkar som agerade stå-uppkomiker mellan de olika numren och dels av att flera av pojkarna intog positioner som ”skojiga” musiker.

*Två killar i hattar, som går musikinriktningen, är konferencierer för kvällen. De kör lite Fredrik och Filipstil med skämt och bollande av kommentarer mellan sig. De tar god tid på sig att presentera varje nummer och de är yviga i sina gester och rör sig över hela scenen när de talar. De ger ett självsäkert intryck och verkar trivas och publiken verkar uppskatta deras insats. (Fältanteckning, 30/11 2009)*

*I denna ensemble har basist och elgitarrist (båda killar) tagit på sig rollen som jokrar/gycklare. De leker tokiga och har ett kroppsspråk som helt klart är adresserat till publiken och som signalerar humor och slapstick. Mina tankar går till John Cleese och funny walk. Under första låten hinner de låtsaskrocka och göra synkade stora rörelser med överkropp och ben. De flyttar därmed det visuella fokuset från sångpositionen till sig själva. (Fältanteckningar, 30/11 2009)*

Här har alltså två av pojkarna utsetts av de andra eleverna, eller utsett sig själva, till presentatörer med uppgift att vara roliga, galna och coola och två pojkar ”skojleker” medan de spelar, förmodligen i syfte att roa publiken. Nedan följer ytterligare två exempel från samma konsert där den maskulina genrepraktiken kan sägas iscensätta en ”lekande” position.

*Ange flirtar med publiken. Ler och blinkar. Låten innehåller ett långt instrumentalparti där Pär på gitarr, Ange på bas och Alexander på trumset går in i en ”lek”. De har hela tiden ögonkontakt. Överdriver kroppsrörelser med överkroppen. Går mot trumsetet. Skrattar och lattjar. Annika som spelar klaviatur deltar inte i leken. Jag ser heller inte att pojkarna bjuder in henne. Sångaren Ingrid står och tittar ut mot publiken till synes omedveten om vad som pågår bakom henne. (Fältanteckning, 25/3 2010)*

*Alvar går loss totalt på trummorna. Han är helt förlorad i sin ”lek”. Spelar med hela kroppen och headbangar konstant. Han utstrålar en eufori. Spelar med bar överkropp. Anton intar ”elgitarrpose” när han spelar solo. Agnes kompar på elgitarr och körar samtidigt. Anton och Alvar har ögonkontakt och ler mot varandra när de spelar. Agnes, Aina, Angelica och Anders, har ingen ögonkontakt vad jag kan se. Den tredje låten börjar med att Alvar ställer sig upp och skriker ut mot publiken samtidigt som han lyfter armarna rakt upp i luften med trumstockarna i händerna. Anton spelar fortfarande alla solopartier. (Fältanteckning, 25/3 2010)*

Under en intervju berättar eleven Ingemar om vad han uppfattar som centralt för att passa in på estetprogrammet. Han menar att en ”*estetiskt personlighet*” är viktigare än att vara duktig på sitt instrument.

INGEMAR: Jag tror att om man har en väldigt god personlighet, en estetisk personlighet som är om man är glad hela tiden och alltid positiv så spelar det inte roll om man är sådär bra på gitarr eller om man är sju hejsan Jimmie Hendrix bra. Alltså du förstår grejen. Utan då vill folk vara med en ändå bara för att man är en sån skön person. Jag tror att esteter är hellre kompisar med en skitglad kille som alltid är på idéer och sånt. (Intervju, 16/12 2009)

Här beskriver Ingemar hur en ”*kille*” ska vara för att bli populär genom att betona egenskaper som ”*skön person*” ”*glad hela tiden*” och ”*på idéer*”, det vill säga egenskaper som lärarna hela tiden betonar i sin undervisning. Det framgår även av intervjuer och observationer att framförallt pojkarna beundrar sina lärare i pop/rockensemble. Pojkarna beskriver dem som sköna, coola, roliga och kunniga. När jag vid en intervju ställer en öppen fråga om hur det är att spela ensemble svarar två av pojkarna genom att tala om läraren. De beskriver honom som jätteschysst, bra och skön.

JAG: Hur är det att spela i ensemblen?

BENGT: Vi har en extremt bra lärare. Jätteschysst och bra. Han har ibland en del konstiga tankar som man tror aldrig ska funka och så funkade det jättebra till slut ändå. Så ett stort plus till honom.

BENJAMIN: Han är vad jag tycker den skönaste läraren på skolan. Han har ett eget sätt att uttrycka sig på som är väldigt skönt och roligt så ett väldigt stort plus till vår ensemblelärare. (Intervju med en pop/rockensemble, 9/6 2010)

Den maskulina genrepraktik som premierar lekfullhet och kompetens understöds alltså av pojkarna i intervjun medan Bianca, den enda flickan i intervjugruppen, inte nämner någonting om lärarens framtoning. Hon säger istället att läraren är bra för att han tar hänsyn också till instrument som han inte själv spelar.

BIANCA: Det som är bra med honom är att han lägger fokus på alla instrument. Det är inte så att han fokuserar mer på gitarr bara för att han är gitarrist. Han lägger ju ändå tid på sång och piano och bas så det tycker jag är jättebra för jag kan tänka att det finns lärare som inte bryr sig så mycket om sången för dom kan inget om det

och då kan dom inte hjälpa men det är ju coachning som det handlar om också. Det tycker jag är bra. (Intervju med en pop/rockensemble, 9/6 2010)

Bianca ger alltså läraren beröm för att han inte favoriserar sitt eget instrument och för att han inte marginaliserar någon instrumentgrupp. Han kan alltså stärka sin position enbart genom att uppfattas stå för ett rättvist bemötande och för att han, enligt Bianca, bryr sig om sången.

Pojkarna positionerar däremot läraren som högt värderad i vad som framstår som en maskulint kodad genrepraktik dels på grundval av att han ses som en kunnig musikalisk ledare men också för att han kommer med galna idéer och pekar ut vad som ska betonas som viktigt i musiken. Under tiden för fältarbetet observerades alltså en rad situationer där pojkarna och pop/rocklärarna föreföll bejaka och värdera positioner som betonade lek, ”coolt” förhållningssätt och spontanitet i kombination med musikalisk kompetens. Lärarna i sångensemblen, två kvinnor, positionerade sig som kunniga och kompetenta men inte vid något tillfälle observerades de i positionen ”galen”, ”cool” eller ”crazy” när de undervisade.

Endast vid tre tillfällen observerades flickor i ”lekande” positioner och det var när fyra flickor, vid två olika tillfällen, intog positionen ”lekande och cool sångare” under konserter. I dessa situationer, som alltså i denna kontext är att betrakta som normbrytande på grund av att de var så ovanliga, synliggjordes att de flickor som intog positionen ”cool och lekande” hade en sak gemensamt – de hade en bakgrund i en familj där den ena eller båda föräldrarna har en högre musikutbildning.

*Tjejerna sjunger verkligen på för fullt i denna ensemble de tar för sig av ljudrummet på ett sätt som inga andra tjejer gjort under kvällen. De sjunger också ”utanför ramarna” så till vida att de sjunger medvetet ”fult” vid flera tillfällen. Dessa tjejer har också ett yvigare rörelsemönster och förflyttar sig mera på scenen än vad de andra tjejerna har gjort under kvällen. De bekräftar ständigt varandra genom leenden och blickar och står också ofta vända mot varandra när de sjunger. (Jag råkar veta att de båda två har föräldrar som är musiker/musiklärare) (Fältanteckningar, 30/11 2009)*

Det är naturligtvis möjligt att tolka flickornas familjebakgrund och deras positionering på scenen som ett rent sammanträffande, det vill säga det faktum att de är uppväxta i en musiker- och/eller musiklärarfamilj behöver inte ha någon som helst inverkan på hur de agerar på en scen. Argument som talar mot detta är för det första att vid ytterligare två tillfällen, på en annan konsert,

såg jag liknande situationer där flickor, dessa gånger två sångsolister, tog plats och positionerade sig som coola och utagerande. Båda dessa flickor har musikerutbildade föräldrar. För det andra är en tänkbar tolkning att flickornas positionering är att betrakta som ett sätt att ta plats, i det här fallen med kropp och röst, och i mina observationer förefaller det finnas ett samband mellan feminina positioners vilja och möjlighet att ta plats och deras bakgrund. Flickor som har musikerutbildade föräldrar har oftare en positionering som mer kompetenta än vad övriga flickor har. Det är därför tänkbart att de genom sin positionering som kompetenta också erbjuds positioner som coola och lekande, det vill säga de får tillträde till den kombination av positionering som är utmärkande för den maskulina genrepraktiken i denna kontext.

En position som togs upp som genusmarkerad i avsnittet om sångensemblerna var den som handlar om att på olika sätt ta ansvar för att upprätthålla goda relationer i gruppen. Denna omsorgs/ansvarsposition var högst närvarande som feminint kodad också i pop/rockkontexten och kunde liksom i sångensemblerna, handla om medlemmars närvaro vid repetitionerna och om fördelningen av arbetsuppgifter mellan flickorna, men också om att underlätta lärarens arbete genom att hjälpa till att hämta eller ta med utrustning till lektionen. Även i denna kontext föreföll alltså omsorgs/ansvarspositionen vara feminint markerad.

*Läraren frågar Aina och Angelica: Vem vill sjunga?*

*Tjejerna tittar på varandra och ingen säger något.*

LÄRAREN: Ska vi dra lott om det? Vi kan klunsa.

AINA: Nej, inte klunsa jag förlorar alltid då.

*De börjar ändå på lärarens uppmaning att klunsa. Aina protesterar hela tiden. Hon säger att hon inte är beredd eller att hon har otur. Angelica vinner klunsningen.*

LÄRAREN till Aina: Du kan ju sjunga på en annan låt.

*Aina svarar inte.*

LÄRAREN: Eller vill ni dela på det?

ANGELICA: Ja, det gör vi. (Fältanteckning, 8/12 2009)

I exemplet ovan synliggörs hur Angelica väljer att dela en solistisk uppgift med Aina till synes för att upprätthålla en god relation dem emellan. Här förefaller alltså rättvis fördelning vara viktigare än möjligheten att få sjunga en hel låt solo. Att läraren föreslår ”klunsning” som ett sätt att komma runt problemet kan tolkas som att han förutsätter att ingen av flickorna ska träda fram och föreslå sig själv som solist. Nedan följer några exempel från ensemblesituationer där

Aina, Angelica, Bianca och Barbara på olika sätt tar på sig ansvar för gruppen.

*Tre av sex elever närvarande när lektionen startar. Elgitarristen Agnes, basisten Anders och sångaren Angelica saknas. Läraren påminner om att det är konsert om en vecka. Tre låtar ska sitta tills dess. Sångaren Aina, messar oombedd Angelica som har försovit sig men lovar komma så fort hon kan.*

LÄRAREN, som hoppat in på elbas: Ska vi ta Coldplay då?

*Läraren sätter på låten för att plankna basstämman. Han spelar med i originalversionen och efter ett tag spelar även Alvar och Anton med. Under tiden messar Aina den frånvarande gitarristen Agnes som lovar skynda sig. Aina meddelar de andra att gitarristen är på väg. Anton, Alvar och läraren spelar Coldplay. (Fältanteckning, 17/11 2009)*

LÄRAREN: Där är det solo. Vi får fixa pedaler till dig Bengt.

Trummisen BENGT: Ska jag köra själv där?

*Läraren svarar inte utan räknar in igen. De spelar några takter. Nytt avbrott.*

LÄRAREN (till de andra): Bara Bengt!

Elbasisten BEATA: Men det är sång på det stället.

LÄRAREN: Är det? OK?

ELBASISTEN: Vi gör det igen bara!

LÄRAREN: Vi kör hela låten! Beatrice! Vad händer efter solot?

*Beatrice redogör för formen på hela låten. (Fältanteckning, 1/12 2009)*

*De ska ha konsert dagen därpå.*

Sångaren BIANCA: Klädförslag!!

LÄRAREN: Alla får se lite rockiga ut.

BEATRICE, gitarristen: Alla kan väl vara lite nittiotial.

Basisten BEATA: Nej! Det är så fult!

*Killarna spelar och deltar inte i samtalet.*

LÄRAREN: Vi måste fixa ett capo till morgon.

Syntspelaren BARBARA: Jag har ett. Kan ta med det.

LÄRAREN: OK. (Fältanteckning, 8/12 2009)

*Benjamin har inte dykt upp. Bianca ringer honom.*

BIANCA: Benjamin är på väg. (i mobilen) Nej, vi har redan börjat. Så kom ned.

*Bianca lägger på och vänder sig till basisten Beata.*

BIANCA: Han trodde vi började 12.30. Så typ kom ned nu då! (Fältanteckning, 4/5 2010)

Här synliggörs hur flickorna splittrar sin uppmärksamhet mellan den musikaliska handlingen i rummet och arbetsuppgifterna som kan relateras till att känna ansvar för att alla är på plats och att det blir rättvist. Det var tydligt hur denna splittring var feminint genuskodad och hur positionen att fokusera på den musikaliska handlingen var maskulint kodad. När flickorna på olika sätt servade gruppen spelade pojkarna för sig själva på sina låtar.

Det var dock en flicka i pop/rockkontexten som gjorde motstånd mot positionen ansvar och omsorg – gitarristen Agnes. Istället för att ta ansvar för närvaro och rättvisa i gruppen ställde hon krav på utrustningen, fokuserade på sitt spel och tog plats som instrumentalist på konserter. Hon intog en tydlig position som musiker och visade också att hon hade en identitet som instrumentalist utanför skolan. Då hon inte deltog i de andra flickornas ompysslande handlingar kan hon i denna lokala genusregim ses som en normbrytare.

*Elgitarristen Agnes kommer in i rummet. Aina informerar Agnes om vilka som är frånvarande och varför.*

AINA: Anton är inte här och inte Alvar heller fast Alvar är sjuk.

Agnes packar upp sin gitarr i tystnad och tar den på sig. Börjar koppla upp sig.

AGNES: Ska vi spela den låten? Yes! Varför finns det inga hela kablar? (Fältanteckningar, 15/12 2009)

*Agnes har en mer extrovert attityd på scen än den hon visat på repetitionerna då hon varit mycket koncentrerad och fokuserat på sitt spel. Hon lever ut mer i sitt spel och hon är den som presenterar låtarna och kör lite mellansnack. (Fältanteckning, 25/3 2010)*

Agnes visade vid flera tillfällen att hon utmanade genrepraktiken, både på lektioner och på scen. Det är här intressant att fråga sig om Agnes val av instrumentet elgitarr, som kan ses som ett uttryck för en maskulint kodad symbolisk relation (Bayton, 1997), erbjöd henne möjlighet att stå utanför omsorgspositionen så att hon istället kunde koncentrera sig på den musikaliska handlingen utan att riskera att göra sig obegriplig som flicka. Det var dock tydligt, vilket kommer att redovisas i avsnittet om elgitarr, att hennes normbrytande position inte sträckte sig till att utmana läraren och/eller de pojkar som också spelade elgitarr utan i kommunikation med dem, verbal eller musikalisk, intog hon en understödjande position.

## Sång i pop och rockensemble

I pop/rock som ensembleform är sångens funktion oftast solistisk så till vida att den framförs antingen av en soloröst eller som en duett – ibland med en körstämman på utvalda partier. De två observerade ensemblegrupperna utgjorde här inget undantag utan bestod av två sångare i varje grupp som turades om att sjunga solo. Det som däremot utmärkte och särskiljde dessa ensembler från det offentliga populärmusikaliska rummet var den, i det närmaste, totala avsaknaden på pojkar som sångsolister. Solistisk sång framträder alltså i denna kontext som en feminint kodad arbetsuppgift. På konserterna, där cirka 60 elever medverkade varje gång, observerades pojkar som sjöng solistiskt endast vid två tillfällen. Båda dessa tillfällen var duetter där den andra sångaren var en flicka och i båda fallen hade pojkarna också en ackompanjerande arbetsuppgift. Detta manifesterades genom att den ene sjöng med ”gitarr på magen”, vilket ingen av flickorna som sjöng solo gjorde, och den andre gick och hämtade en gitarr direkt efter sin solosats. Det förekom också att pojkar körde bakom solister under konserten men då alltid med ett instrument nära kroppen. Att stå på scen och sjunga utan ett instrument intill kroppen visade sig alltså vara feminint kodat.

*I denna ensemble finns kvällens enda manliga leadsångare. Han sjunger duett med en tjej på en låt och han gör det utan instrument på magen, vilket alla de andra killarna har när de vid enstaka tillfällen körar bakom leadsångaren. (Fältanteckning, Konsert, 30/11 2009)*

Pojken som sjöng duett gick alltså och hämtade ett instrument när han sjungit klart sin sång och på den nästkommande låten spelade han gitarr. Under en intervju med tre elever i en av pop/rockensablerna framkommer det att på den aktuella skolan är sång helt dominerande som huvudinstrument för flickorna. Intervjugruppen representerar här två klasser med inriktning mot afro/amerikansk tradition om totalt cirka 60 musikelever.

BENJAMIN: Just nu så är det ju nästan bara tjejer som sjunger. Det finns nästan inga tjejer som inte sjunger.

BIANCA: Vi har ju typ 17 sångerskor i vår klass eller nåt sånt där.

BENGT: Det är sant. Dom tjejerna vi har i vår klass är ju sångare tror jag. Vi har en tjej som spelar gitarr tror jag. Och en tjej som spelar trummor.

BIANCA: Bas också.

BENGT: Ja just det. En tjej som spelar bas, en som spelar gitarr och en som spelar trummor.

JAG: Som huvudinstrument?

BIANCA: Ja.

BENGT: Och i er klass är det ju nästan bara sångerskor.

BIANCA: Ja, alltså, alla kan väl spela nånting. mer lite grann då, men det finns ju dom som bara kan sjunga verkligen. Men till exempel Barbara som är i den här ensemblen. Hon har ju gitarr som huvudinstrument, men hon får ju nästan bara sjunga ändå. (Intervju tre elever ur en pop/rockensemble, 9/6 2010)

Eftersom sången är det enda instrument som presenterar melodin med text och dessutom, jämte gitarr, är det instrument som är mest frekvent bland eleverna skulle det kunna vara rimligt att anta att sången intog en högt värderad position i ensemblegruppen. Argumenten för detta skulle för det första kunna vara att sångens textbärande funktion inte kan ersättas av något av de andra instrumenten i ensemblen och för det andra att sångarnas numerära övertag borde ge dem möjlighet att stärka sina intressen. Det visade sig dock att sången snarare intog en underordnad musikalisk position i förhållande till gitarr, bas och trummor. Detta synliggjordes bland annat genom att det föreföll finnas en förväntning hos gruppen om att sångarna skulle vara självgående och klara sin instudering utan lärarstöd, vilket de också oftast gjorde. De skrev då ut texter från internet och lyssnade på en inspelning av den aktuella repertoaren i ett angränsande rum.

Underordningen, eller främmandegörandet, av sången synliggjordes även när tonart skulle väljas till en ny låt genom att sångarna inte erbjöds, eller tog möjligheten, att sångligt pröva låten i olika tonarter innan beslut om tonart fattades. Att avgöra vilken tonart som passar röstens förutsättningar bäst, bara genom att lyssna en gång på sången i originaltonart, får anses vara en komplicerad uppgift för en elev som endast har en vag uppfattning om melodins omfång och uppbyggnad. För att kunna avgöra en fråga om tonart på en okänd sång krävs antingen att sången finns tillgänglig på noter och att eleven har kunskap om sitt omfång i relation till notbilden och/eller möjlighet att röstligt pröva sig fram i olika tonarter – vilket skulle ta tid och dessutom ske inför de andra eleverna i gruppen. Under de observerade lektionerna bad lärarna vid upprepade tillfällen att sångarna skulle ”*ta i mer*” eller ”*sjunga ut*” utan att uppmärksamma att tonarten ofta satte ett hinder för detta. Konsekvensen blev att sångaren inte kunde göra anspråk på en högt värderad position då det inte var möjligt att visa sig musikaliskt kompetent inför de andra



eleverna när tonarten inte passade röstens omfång. När frågan om tonart dök upp verkade sångarna besvärade och de gav uttryck för en önskan om att få frågan ur fokus så snart som möjligt. Det var därför vanligast, när eleverna ombads komma med förslag på tonart, att de endast nynnade en kort passage av melodin i originaltonart och sedan svarade väldigt kort och oprecist, exempelvis ”lite lägre kanske”.

*Läraren väljer tonart till sångaren genom att fråga vilken tonart Aina vill sjunga i. Hon svarar inte med en tonart utan nynnade lite tyst i originaltonart och säger sedan: ”Kanske lite lägre.” Läraren sänker en stor ters men kollar sedan inte att det funkar i den nya tonarten. De börjar planka låten i den nya tonarten. (Fältanteckning, 8/12 2009)*

LÄRAREN: Vilken tonart blir bra?

*Sångarna nynnade lite tyst i originaltonarten och kommer fram till att det är en bra tonart. Frågan avgörs mycket snabbt och utan att de får pröva att sjunga ut ordentligt i den tänkta tonarten trots att låten i fråga har ett stort omfång och i original sjungs av en man i tenorläge.*

LÄRAREN: OK. Då kör vi original. Kan ni sjunga lite högre sen också för jag tänkte att vi skulle byta tonart i slutet.

*Tjejerna nickar jakande utan att veta hur mycket högre eller ens vad de har att utgå ifrån. (Fältanteckning, 15/12 2009)*

Ovanstående fältanteckningar visar att sångarna var väl medvetna om att gruppens arbete avstannat och att svaret på vilken tonart de ville sjunga i var en förutsättning för att ensemblen skulle komma vidare i sitt arbete och kunna ”planka” (avkoda från inspelning till instrument) och repetera låten. Det uppstod alltså en situation där ett snabbt besked om tonart gav sångaren möjlighet att komma ur positionen som den som ”fördröjde” gruppens arbete, något som framstod som mer angeläget än att ta gruppens tid i anspråk för att med lärarens hjälp hitta en tonart som passade röstens omfång. Detta kan tolkas som ett uttryck för hur femininteter konstruerades i denna genrepraktik, då en önskan om att ”ta lagom mycket plats” i ensemblerummet kan sägas vara en feminin position som eftersträvades.

Under observationer och samtal gav informanterna uttryck för att de betraktade sången som problematisk i relation till kompinstrumenten. De såg den som begränsad beträffande de musikaliska kvaliteterna som identifierades som centrala, som till exempel förmågan att ”jamma” och förmågan att

åstadkomma ”tryck”, men de såg den också som något exklusivt, annorlunda och känsligt. Underordningen kan därmed tolkas som att sången främmandegjordes i den maskulina genrepraktiken då den sågs som ett instrument som krävde ett särskilt bemötande. Idén om sångens särskilda behov i förhållande till övriga instrument upprätthölls av både lärare och elever. I exemplet nedan synliggör läraren hur han ser sin egen relation till sången som problematisk. Han beskriver detta dels genom att han upplever sig ha en bristande kompetens på området, men också genom föreställningen om sången som mer personlig än kompinstrumenten vilket, enligt läraren, gör att det blir känsligare att korrigera en sångares insats. Detta, menar han, försvårar in-studeringen och möjligheten att uppnå de musikaliska kvaliteter han önskar.

LÄRAREN till mig efter lektionen: Det är svårt med sången tycker jag. Jag känner mig osäker där. Tog flera år innan jag vågade ha några åsikter alls om sången. Känns så personligt inte alls som att gå på basisten eller gitarristen. Jag har varit på den tjejen om att hon ska ta i mer men hon ska alltid sjunga så fint på nåt sätt. Det blir inget tryck. (Fältanteckning, 17/11 2009)

LÄRAREN: Ska vi ha en stämma på refrängen?

*Läraren plockar ut en på pianot. Tjejerna härmar med lärarens hjälp men prövar sig också fram själva. De kommer fram till att Angelica ska sjunga stämman när den blir färdig. Läraren prövar flera alternativ men blir inte nöjd.*

LÄRAREN: Jag och sång alltså! Jag är hårt eftersatt på sång. Men det gör ingenting man kan inte kunna allting.

*Det blir aldrig någon stämsång på refrängen. (Fältanteckning, 15/12 2009)*

Här visar alltså läraren att han känner sig osäker i undervisningen av sångarna eftersom han dels upplever sin bristande kompetens som ett problem och dels har uppfattningen att det är mer personligt med rösten som instrument och därför svårare ”att gå på”. Han ger också uttryck för en musikalisk kvalitetsuppfattning när han talar om att eleven föredrar att sjunga ”fint” och samtidigt framställer det som problematiskt. Intressant här är att läraren vill synliggöra en bristande kompetens trots att observationerna visade att han hade kunskaper på sångområdet, även om sång inte var hans specialitet. Stämman som trots allt blev till, men aldrig togs i bruk, var till exempel fullt sångbar och fyllde syftet att göra refrängen lite fylligare. Kanske var min närvaro en bidragande faktor till lärarens självkritiska hållning då han kände till min bakgrund som sånglärare och därför möjligen kände sig granskad

och bedömd just när det gällde sången. Kanske kan hans positionering som okunnig på sångområdet istället tolkas som ett uttryck för en maskulin praktik som iscensätter en rädsla för att involveras i sångliga aktiviteter då dessa upplevs tillhöra en annorlunda och mystifierad sfär (McClary, 1991, 2011; Green, 1997).

Lärarens hållning till sång kan då förstås utifrån den västerländska genusordningens konstruktion av sång som kopplat till femininitet (Green, 1997; Dibben, 2002). Green (1997), Dibben (2002) och McClary (2011) menar att denna föreställning för det första bygger på att rösten, som är en del av kroppen, anses representera naturlighet och moderlighet, vilket förstås som feminint kodat, och för det andra på att kroppen, genom socialt förkroppsligande, objektifieras och görs begärlig för ett subjekt som förväntas vara en man. Sången kan därmed anses förkroppsliga både madonnan/modern och det betraktade och begärda objektet. Enligt Connell (1996, 2000) marginaliseras ofta maskuliniteter som förstås som feminina av andra män eftersom de hotar den heterosexuella normen. Män som använder sin kropp till ”vacker” och skolad sång, kan därmed anses hota genrepraktikens regler och rutiner kring heterosexualitet. Genom att positionera sig som skolade sångare suddar och/eller rubbar sångaktiva pojkar gränsdragningarna för hur heterosexualitet gestaltas och manifesteras inom populärmusiken (Bayton, 1997; Green, 1997; Björck, 2011). När informanterna diskuterar den lokala genusregimens föreställningar och gränsdragningar för hur flickor respektive pojkar bör använda rösten blir det tydligt hur heteronormativa föreställningar styr samtalet. Nedan synliggörs en föreställning om att det är viktigt för pojkar att undvika att sjunga ”*wailigt*”, (sångterm för utsmyckningar av melodin oftast i genren r&b) om de vill positionera sig som heterosexuella.

BENGT: En tjej ska ju sjunga på ett speciellt sätt också tydligen. En kille får bröta hur mycket han vill men en tjej ska sjunga så fint och waila och hålla på. Det är inte så ofta man hör en tjej sjunga riktigt rätt typ. Vilket är synd.

BENJAMIN: Ja precis.

BENGT: Det är inte så ofta man hör en kille waila jättemycket. Då får man ofta bilden av att han gillar andra pojkar. Då vågar man inte riktigt göra det heller.

BENJAMIN: Det beror ju på uppfostran också antar jag. Det är så olika skildringar om hur en kille ska vara och hur en tjej ska vara. Det vill säga många familjer uppfostrar flickorna för att dom ska sjunga, ha vacker röst och så, medan det inte är lika vanligt med killar som sjunger dom ska mer spela, mer coola på typ elgitarr, trummor eller bas eller så.

JAG: Men vad händer med dem som trots allt bryter den här normen lite grann då? Killarna som sjunger?

BIANCA: Alltså det kommer ju mer och mer skulle jag vilja säga. Det gör det verkligen. Nu är det många fler killar som sjunger. Men tjejer blir ju inte sådär, eller, killar känns som om dom blir mer dömda just sådär som Bengt sa. I fall de (*killarna*) sjunger wailigt och sött så blir de mer tolkade som homosexuella. Tjejer som typ spelar trummor och spelar gitarr blir ju inte så dömda. (Intervju, tre elever ur pop/rockensemble, 9/6 2010)

De tre pojkarna som tar sånglektioner riskerar alltså att bli ”*dömda*” om de uppfattas sjunga ”wailigt” och skolat. Om denna *dom* försvårar tillträde till genrepraktiken så är det förståeligt att det är ett stort steg för en pojke att välja sång i ensemble. Detta gäller dock inte ”*rå och brötig sång*” som värderas högt både av pojkarna i intervjun och av lärarna under observationerna. Denna sångkvalitet kan ses som uttryck för aktivitet, aggressivitet och platstagande – sociala egenskaper som, enligt Connell (1996, 2000), ofta ger fördelar i maskulina hierarkier. En tolkning i denna specifika kontext skulle därför kunna vara att pojkarna är en del av en heteronormativ rockdiskurs som betonar autenticitet där ”*rå och brötig*” sång står för motstånd och frihet (Björck, 2011; Bayton, 1997) och där autenticiteten anses gå förlorad om rösten skolas. En pojke som väljer att ta sånglektioner kan därmed anses ta avstånd från denna rockdiskurs då det finns en föreställning bland informanterna om att skolad sång leder till ”*polerat wailande*” och ”*fin och söt*” sång. Genrepraktikens kvalitetsnormer kan därför verka exkluderande på sångare som eftersträvar mjukare röstliga uttryck framför styrka, kraft och motstånd. Tänkbara orsaker till varför pojkar undviker att ta sånglektioner och att positionera sig som sångare i ensemble kan alltså vara en rädsla för att bli ”*dömda*” som otydliga vad gäller sin sexuella läggning vilket, i sin tur kan väcka en rädsla för marginalisering i den lokala genusregimen (Connell, 1996, 2000). Om en flicka skulle sjunga ”*riktigt rätt*”, vilket inte förekom en enda gång under fältarbetet, menar pojkarna däremot att det skulle upplevas som något positivt. Kanske för att flickan skulle ses som ett intressant undantag och inte som ett hot mot pojkarnas heteronormativa positioner.

Under intervjun frågar jag Bengt, Bianca och Benjamin om vad som kan anses tangera gränserna för vad en flicka respektive en pojke kan göra med sin röst utan att riskera att betraktas som avvikande, det vill säga utan att förlora sin begriplighet som feminin respektive maskulin position.

JAG: Om en tjej skulle growla då?

BENJAMIN: Ja alltså det är ju inte så jättenormalt att en tjej skulle growla.

BENGT: Jag tror inte en tjej kan med stämbanden och så.

BIANCA: Det är klart det skulle utmärka sig men frågan är om det är positivt eller negativt det vet man inte riktigt. Väldigt udda liksom.

BENGT: Frågan är ju om det blir snyggt på en tjejröst men det skulle så klart sticka ut.

JAG: Men om en kille growlar, på er skola, på en konsert?

BIANCA: Det är ju inte så vanligt.

BENGT: Det är inte så många som tycker om just det kanske.

BENJAMIN: Det är inte så många som gör det.

JAG: Om en kille sångwailar då?

BIANCA: Det beror på hur mycket det är?

BENGT: Och om det är bra. (Intervju, tre elever ur pop/rockensemble, 9/6 2010)

”Growling”, en sångkvalitet som kan ses som en extrem version av ”rå och brötig” sång, anses här både vara ”onaturlig” och ”onormal” för en flicka och argumenten för detta handlar om vad som anses möjligt rent fysiskt, vad som anses ”snyggt” och vad som anses ”normalt”. Growling förstås däremot som normalt och naturligt för pojkars röster även om det enligt informanterna är ett ovanligt sångligt uttryck på deras skola eftersom det bryter mot de musikaliska kvalitetsnormerna. Att en pojke ”wailade” ansågs passa in i normen så länge han inte gjorde det ”för mycket” och förutsatt att han gjorde det ”bra”. Detta kan tolkas som att en pojke kan waila så länge han håller sig på ”rätt” sida den heteronormativa gränsen och om han samtidigt visar sig kompetent.

En alternativ tolkning, eller kompletterande, till att så få pojkar väljer sång som huvudinstrument och ensembleinstrument skulle kunna vara att de känner sig mindre kunniga än flickorna och att de därför avstår av rädsla för att positioneras som mindre kompetenta. Forskning visar nämligen att flickor i högre utsträckning än pojkar deltar i formella sångliga aktiviteter innan de börjar på gymnasiet, som exempelvis i skolkörer och i kommunala musikskolans frivilliga undervisning. Det är därför rimligt att anta att dessa flickor känner en större förtrogenhet med rösten som instrument, att de har ett försprång kunskapsmässigt och att de har skapat nätverk och sammanhang där rösten är en naturlig del av samvaron (Brändström & Wiklund, 1995; Bergman, 2009).

Placeringen av sångarna, mitt i ensemblerummet eller längst fram på mitten av scenen, gjorde att deras kroppar hamnade i fokus för den övriga

gruppens blickar under lektioner eller konserter. Därmed betonas det sociala förkroppsligandet i rummet (Connell, 2002) då instrumentalisterna och läraren kan förstås som betraktande subjekt och sångaren som ett betraktat objekt (Paechter, 1998, 2007). Positionen sångare skiljer sig på så sätt från positionen instrumentalist eftersom sångarens kropp blir föremål för ständig granskning och bedömning. Sångarna, som alltså samtliga var flickor, hamnar därmed i en dubbelt utsatt position. För det första på grund av den rent fysiska placeringen i mitten av rummet där de hela tiden hamnar i blickfånget och för det andra för att sångarna sannolikt har med sig en redan konstruerad feminin position in i ensemblerummet som de införlivat genom de lokala genusregimer de deltagit i under uppväxten där disciplinering av kroppen sannolikt konstruerats som en självklar del av en delad repertoar för feminina positioner. Självdisciplinering av kroppen innebär, enligt Connell (2009) att den betraktade lär sig att det går att undvika kritik genom att disciplinera och kontrollera kroppen så att den anpassas efter rådande norm. Då disciplineringen syftar till att anpassa kroppen till de normer som definierar vad som anses känneteckna en kvinna begränsar det sångarens handlingsutrymme genom att till exempel yviga rörelser och råa röstliga uttryck riskerar att rubba gränserna för vad som känns igen som feminint (Paechter, 2007; Green, 1997).

### **Elgitarr i pop och rockensemble**

I de studerade grupperna hade elgitarren en särställning så till vida att den var det instrument som tydligast markerade lekfullhet, sound (klangliga aspekter) och ett coolt förhållningssätt, det vill säga de musikaliska uttryck som värderades högt av genrepraktiken. Den var också det instrument som fick mest fokus och uppmärksamhet under ensemblelektionerna. Forskning visar att elgitarren tidigare varit markerad som en symbol för maskulinitet och denna maskulina kodning förstås då som att instrumentet dels kan relateras till konstruktion av maskulinitet genom instrumentets koppling till teknik (Connell, 1996, 2000; Mellström, 1999) men också genom att elgitarren förstås som en fallossymbol, med avseende på form, hur den hålls och hur den placeras av gitarristen (Bayton, 1997; Green, 1997; Björck, 2011).

De observerade pop/rockensemblegrupperna hade vardera två gitarrister – en flicka och en pojke – och resultatet visar att de på flera sätt genusmarkerade sitt spel. Detta var särskilt framträdande när musikaliska parametrar som attack, dynamik, klangfärg och improvisation fokuserades.

Genuskodningen märktes även med avseende på hur instrumentet hölls och hanterades rent speltekniskt, i kommunikationen mellan eleven och läraren och när arbetsuppgifter skulle fördelas. Detta synliggjordes till exempel genom att solospel och ”riff” (instrumentala teman) var maskulint kodade medan ackompanjerande uppgifter var feminint markerade. På de observerade konserterna förekom det inte vid något tillfälle att en flicka spelade solo eller på något annat sätt tog fokus med en elgitarr som verktyg. Bortsett möjligen från det fokus en flicka kan få genom att bara hålla en elgitarr mot kroppen (Bayton, 1997). Att flickor inte spelade solon kan verka paradoxalt då det vid upprepade tillfällen – i samtal med pojkar som spelade kompinstrument – framkom att dessa pojkar bar på en övertygelse om att flickor som spelade gitarrsolon skulle positioneras högt av andra elever. Anton uttrycker detta genom att påpeka att ”*alla*” skulle imponeras av en flicka som spelade solo.

ANTON: Jag tror att hon hade kunnat imponera på väldigt många killar också genom att spela ett gitarrsolo. Inte bara på killarna utan på alla på hela skolan. Det är inte så vanligt att tjejer gör det eftersom tjejer gör flera olika saker. Det inte så jättevanligt att en tjej kan dra ett riktigt fett gitarrsolo liksom. (Fältanteckning, 17/11 2009)

Om en flicka spelar ett elgitarrsolo så skulle det väcka en positiv förväntning enligt Anton och det skulle leda till beundran ”*inte bara på killarna utan på alla på hela skolan*”. Av cirka 60 deltagande elever på varje observerad konsert var det tre flickor som spelade elgitarr – alla tre hade en ackompanjerande funktion. Det är naturligtvis möjligt att denna arbetsfördelning helt kan relateras till spelteknisk kompetens, det vill säga till att pojkarna spelade solon och riff för att de var kunnigare än flickorna, men en rimlig tolkning är att även om hänsyn tas till elevens kunnighet så är denna i sig starkt kopplad till genus då kompetens delvis handlar om vilka kvaliteter som värderas och vem som värderar (Connell, 2009). En tolkning av arbetsfördelningen kan vara att den speglar genusordningens förståelse av maskuliniteter som aktiva, kraftfulla och tekniskt fokuserade och femininiteter som passiva och understödjande (Connell, 2002) vilket kan sägas spegla även solisten och kompgitarristen.

I en av grupperna spelade Anton och Agnes elgitarr. Fördelningen av arbetsuppgifter dem emellan var inte föremål för någon synlig förhandling utan Anton spelade solon och riff och Agnes kompade. När båda kompade valde de att lägga ackorden på olika sätt och de gjorde detta utan att

diskutera musikaliska poänger med ackordläggningen. (Spel i olika oktaver och en kombination av lösa strängar och barréackord kan ge en intressant klanglig effekt.)

*Fördelningen mellan gitarristerna är den att Agnes kompar och Anton kör solo-slingor, riff och plockfigurer. Jag hör inte vid något tillfälle någon förhandling kring denna fördelning utan den bara är. Läraren introducerar en ny låt. En bossa-inspirerad poplåt. Gitarristerna kompar på olika sätt. Agnes med visackord, Anton med barré. (Fältanteckning, 17/11 2009)*

Den andra gruppen, med Beatrice och Benjamin på gitarr, uppvisar samma genuspräglade arbetsfördelning. Nedan positioneras Benjamin dessutom som den som tar initiativ och Beatrice som den som följer.

*Fördelningen mellan Benjamin och Beatrice på elgitarr tycks vara att Benjamin hela tiden spelar lead. Vilket innebär solo på intro och solo i mellanspel... Beatrice tycks skugga Benjamin när han kompar. Hon tittar på hur han spelar och härmar. Som en härmar danssteg... (Fältanteckning, 17/11 2009)*

Även ackordläggningen visade sig vara genuskodad genom att Agnes och Beatrice i stor utsträckning valde visackord (ackord i första läget som utnyttjar lösa strängar) medan Anton, Benjamin och lärarna föredrog kvintackord (ackord som saknar ters) eller barréackord (ackord där pekfingret används för att korta gitarrhalsen, utan lösa strängar, spelas ofta i höga lägen). Detta kan tolkas som en konsekvens av den genuskodade musikaliska bakgrund eleverna ofta har, där flickor och pojkar har olika genreprensenser och erfarenheter (Bergman, 2009) och därmed har de ägnat sig åt olika genrer där traditionerna skiljer sig åt beträffande ackordläggning. Resultatet i denna studie synliggör då bara vilka musikaliska förebilder, erfarenheter och speltekniska kunskaper eleverna har med sig sedan tidigare. En alternativ eller samverkande tolkningsmöjlighet hänger samman med elgitarrens symboliska relation, det vill säga elgitarren som fallisk symbol (Bayton, 1997; Björck, 2011). Då spel i höga lägen på gitarrhalsen i kombination med snabba rörelser mellan femte och tolfte band framstod som en maskulint kodad arbetsuppgift i denna studie är det intressant att fundera över en fallisk koppling. I studien observerades inga flickor som spelade på detta sätt vilket skulle kunna förstås som att de genom att spela i första läget tar avstånd från, eller inte har tillträde till, de maskulina positioneringar som omger elgitarren.



Det är lätt att få intrycket att Beatrice och Agnes var nybörjare på sitt instrument medan Benjamin och Anton var avancerade instrumentalister. Så var dock inte fallet. Däremot framgår det av observationerna att deras kompetensprofiler skiljde sig åt och att detta kan relateras till vilka genrer de spelat innan de började på estetprogrammet. Beatrice och Agnes har ägnat sig huvudsakligen åt singer-songwriter-traditionen medan Benjamin och Anton har ägnat sig åt metal och ”traditionell” rock. Den senare kompetensprofilen föreföll mer framgångsrik för den elev som ville erövra en högt värderad position i ensemblegruppen. Detta resultat kan kopplas till Karlsson (2002) som visade att pojkar oftare får sina genrepreferenser tillgodosedda i ensembleämnet på estetprogrammet medan flickor oftare får spela i genrer de inte är bekanta med.

LÄRAREN: Nu lyssnar vi på låten.

LÄRAREN sätter på. Benjamin spelar med. De andra bara lyssnar.

LÄRAREN: Den övre gitarrlinjen. Vem tar den? Är det Benjamin som tar den snabba där?

LÄRAREN till Beatrice: Gitarren spelar bara kvintackord där.

*Läraren har lånat Beatrice gitarr och visar hur hon ska kompa.* (Fältanteckning, 1/12 2009)

Beatrice håller en låg profil på sitt instrument och visar inte vad hon kan utan framstår som en osäker kompmusiker i genrer som hon inte spelat förut. Hon inordnar sig, eller inordnas av gruppen, som *den andre* gitarristen. Detta synliggörs på flera sätt men blir extra tydligt när hon väljer att tacka nej till ett solo.

LÄRAREN: Sen kommer ett jätteknasigt gitarrsolo. Någon av er får ta det.

BENJAMIN: Hur går gitarrsolot?

LÄRAREN: Det är mest oljud. Antingen tar du solot (*Han tittar på Beatrice*) eller så tar Benjamin solot. Det är vilket som.

LÄRAREN till Benjamin: Vi kollar sista delen först. (*En stilla gitarrslinga i outrot*) Du kan spela lite runt det där bara (*syftar på slingan*).

LÄRAREN: Så var det solot där. Vem tar det nu då?

BENJAMIN: Det spelar ingen roll.

BEATRICE: Han tar det. Det är ju redan nästa vecka. Han får ta det.

LÄRAREN: OK. Då spelar du bara kvinter såhär. (*Visar Beatrice kvintackorden*)

LÄRAREN: Men jag ska tvinga dig att spela solo en annan gång. (Fältanteckning, 1/12 2009)

Här ser vi hur Beatrice väljer att överlämna en högt värderad arbetsuppgift till Benjamin med argumentet *”det är ju redan nästa vecka”* (konserten). Benjamin kan inte heller solot men han tvekar inte att tacka ja till uppgiften. Det kan tolkas som att det finns en större rädsla för att misslyckas hos Beatrice än hos Benjamin. Kanske måste en feminin position som gör anspråk på ett gitarrsolo, ett område som är starkt positionerat som maskulint, vara helt säker på att hon kan leverera en musikalisk handling som har förutsättningar att värderas högt efter de kvalitetsnormer som råder i genrepraktiken. Ett solo som hon själv är nöjd och trygg med riskerar att inte godkännas om det inte innehåller de maskulina markörer som efterfrågas, det vill säga rätt sorts lekfullhet, styrka, sound och attack. Om hon gör anspråk på ett solo men spelar det på ett sätt som anses ”fel” riskerar hon att marginaliseras genom att hon gör anspråk på musikaliskt utrymme utan att leverera de efterfrågade kvaliteterna.

Att elgitarren var ett maskulint kodat verktyg för kommunikation i genrepraktiken visar nedanstående exempel där läraren och Benjamin diskuterar ”sound” (klangliga aspekter), och då framförallt ”dist” (distorsion) – vilket var ett återkommande samtalsämne dem emellan varje lektion. Beatrice, gitarrist i gruppen, deltar inte i samtalet utan sitter passiv och väntar. Läraren involverar henne efter en stund genom att fråga om hon spelade rätt ackord, men han diskuterar inte klangliga aspekter med henne.

LÄRAREN till Benjamin: Du har för mycket dist! Du ska inte ha mer dist än att du kan höra anslaget.

BENJAMIN: Det är nice. (*med dist*)

LÄRAREN: Det ÄR nice.

BENJAMIN: Det är väl bra om det blir rundgång. Det blir det ju inte om man inte har dist.

LÄRAREN: Jo, om du sätter gitarren emot så blir det rundgång. Ska jag visa dig?

LÄRAREN visar genom att vända sin gitarr mot förstärkaren. Benjamin prövar och blir som det verkar belåten.

LÄRAREN: Benjamin, hur kändes det? Hur mycket dist hade du på guran nu? Beatrice, spelade du ett E?

*Läraren och Benjamin fortsätter att ställa in ljudet på Benjamins gitarr. De andra väntar. Sedan hjälper läraren Beatrice att sätta på ett capo. De börjar spela låten. Starkt! Beatrice spelar ett plockkomp utan plektrum. Benjamin spelar starkt och kraftfullt med plektrum. Läraren tittar på elbasisten Beata.*

BEATA: Vad kollar du på?

LÄRAREN: Jag tänker på bassoundet. Det känns inte som det stämmer.

*Basisten Beata lämnas utan åtgärd eftersom läraren övergår till att åter diskutera graden av dist med Benjamin. Benjamin vill hela tiden ha mer.*

LÄRAREN vänder sig till Beatrice: Vilket dåligt capo jag hittade. Du stämmer inte.

*De tar låten från början. Benjamin och trummisen Bengt är de som tar ljudutrymmet.*

LÄRAREN till Beatrice: Kan du lägga ackorden då?

BENJAMIN till Beatrice: Sedan när dom börjar sjunga skulle det vara bra om du kan spela lite mer på strängarna. (*Antar att han menar att hon ska spela ackord med hela handen och inte plockkompa*)

LÄRAREN: Just det.

*Beatrice nickar.*

BENJAMIN: Ska jag spela det där riffet under breaket?

*Läraren svarar jakande och de tar om låten igen. Beatrice fortsätter spela plockkomp. Det hörs inte.*

BEATRICE: Ska jag spela starkt även där det är tyst? Ska jag höras?

BENJAMIN: Ja du ska höras.

BEATRICE: Var det bra nu? (*Menar den sista genomspelingen när hon inte hördes.*)

LÄRAREN: Ja det var det.

*De kör igen. Läraren spelar med. Ljudnivån!!!!!! Mina öron gillar inte denna lektion.*

LÄRAREN: Nu vill jag bara tillföra lite oljud. Bara hamra och låt. Var ungdomar som ungdomar är mest. (Fältanteckning, 8/12 2009)

Under hela observationsperioden är alltså diskussionen om sound och gitarrinställningar ett återkommande samtalsämne mellan lärarna och pojkarna, medan flickorna som spelar elgitarr inte deltar i dessa samtal utom i undantagsfall när lärarna instruerar dem om hur de ställer in förstärkaren. Exemplet visar istället hur läraren, och i det här fallet Benjamin, fokuserar på flickornas spel som ett problem som kräver åtgärder. Detta synliggörs när Beata som spelar elbas har ett bassound ”*som inte stämmer*” och när Beatrice får veta att hon spelar orent för att capot hon fått låna var dåligt eller när Benjamin instruerar henne att hon ”*ska spela mer på strängarna*”. Men fältanteckningarna visar också att läraren gör upprepade försök att förmå flickorna att ”*ta för sig mer i rummet*” – både med kropp och ljud – vilket nedanstående exempel visar.

*Läraren visar Agnes, utan att hon själv frågat, hur hon ska ställa ljudet på förstärkaren för att få dist och bra balans.*

LÄRAREN: Här ställer du hur mycket bas du vill ha. Jag brukar ställa den rätt rakt upp. Brukar bli bra. Ställ den på fyran. (Fältanteckning, 8/12 2009)

*Läraren bryter och går fram och skruvar upp volymen på Beatas bas.*

LÄRAREN: För att ni ska hitta känslan måste ni våga spela skitigt.

*Han tittar på Beatrice: Man kan inte spela såhär.*

*Han visar på sin egen gitarr genom att härma ett återhållet kroppsspråk med hopsnröpt mun, armarna tätt inpå kroppen, små rörelser och lite bimbolook. Han kombinerar det med ett knappt hörbart spel. Beatrice säger ingenting. Läraren drar upp volymen på hennes gitarr.*

BENJAMIN bryter in: Ska jag ha mera dist?

LÄRAREN: Ja mera dist!

*Läraren visar sedan rundorna igen och avslutar med en soloräka, snabb och svår, som Benjamin hakar i. De tar låten en sista gång. Nu spelar Beata lite starkare men inte tyngre eller kaxigare. Läraren spelar ut på gitarren och leker med sitt instrument och med kroppen. Han går helt upp i musiken och verkar inte medveten om vad som sker i rummet. Beatrice slutar spela och står och tittar på. Benjamin fortsätter sola. Beata och Bengt spelar i stort sett rätt och sångarna sjunger fortfarande fel på verserna. Lektionen är slut. (Fältanteckning, 4/5 2010)*

Här synliggörs återigen hur läraren har olika strategier för att förmå flickorna att ta plats. Han ger konkreta, handfasta instruktioner genom att visa på gitarrförstärkaren hur gitarristen ska ställa in ljudet och han gestaltar med sin kropp och sin röst hur en instrumentalist *inte* ska spela. Trots detta fortsätter flickorna att inta en återhållen och understödande position i grupperna. Att själva genremallen skulle kunna ses som exkluderande för feminina positioner diskuterades och ifrågasattes aldrig.

## Att jamma

Under fältarbetet i pop/rockpraktiken observerade jag även ensemblespel i ”spontant” hopsatta grupper – utan att en lärare var närvarande. Dessa så kallade ”jam” som ägde rum på raster, håltimmar och kvällar visade sig vara maskulint kodade så till vida att jag inte vid något tillfälle observerade att en flicka deltog. När jag under en intervju frågar eleverna om min iakttagelse stämmer – att det bara är pojkar som ägnar sig åt denna form av ensemble-

spel – leder Bengt in samtalet mot sångens relation till kompinstrument.

BENGT: Det går ju ganska lätt att se också, eftersom att vi har kommit fram till att det är fler killar som spelar kompinstrumenten så är det lättare att dra ihop och bara jamma lite. En sångare kan ju inte på samma sätt jamma eftersom det blir lite annorlunda där. Det är väl kanske bara därför som det är så, jag vet inte men jag kan tänka mig att det är så.

JAG: Vad säger Benjamin?

BENJAMIN: Nä, men det stämmer det Bengt säger. Eftersom det är en majoritet av tjejerna som sjunger och om man ska träffas och jamma nånstans så blir det ju oftast att ja vi kör utan sångare idag så slipper man köra nån låt utan kan träna på instrumenten. Sångarna kan öva var som helst utan att behöva bära med sig instrumenten.

JAG: Vad säger du Bianca?

BIANCA: Nä jag håller med dom. Det enda man kan se sångare som jammar är att ibland kan man höra att några tjejer sitter och sjunger och gör stämmor typ lite så. Jag har varit med när det har jammats med instrument och det svåra som sångare där är ju att anpassa sig. Ibland spelar de ju bara. Dom spelar ingen låt alltså. Man kan ju improvisera, men det är ju inte lika lätt att bara hänga på utan det krävs att man måste ha en låt nästan. Så det blir lite svårt. (Intervju med tre elever i pop/rockensemble, 9/6 2010)

Bengt, Bianca och Benjamin bekräftar alltså mina observationer att det bara är pojkar som deltar i ”jammen” och när de talar om tänkbara orsaker till detta är förklaringen att spontant spel är svårt att förena med sång. Det blir alltså tydligt att sång kopplas till flickor. Här framträder sångens positionering som *den andre* i den maskulina genrepraktiken, och därmed positioneras även flickor som *den andre*. Det verkar inte vara möjligt för eleverna att tänka sig att förutsättningarna för att spela tillsammans skulle kunna organiseras på ett sätt som inkluderar sångare. Tankar som att sångaren skulle kunna initiera ett jam, ha med sig eget material eller ses som en instrumentalist som också ”*kan träna på instrumenten*” verkar inte ha föresvävat dem.

Att jam skulle kunna gå till på ett annat sätt än att en liten grupp pojkar spelar instrumentalt med varandra verkar inte vara ett tänkbart alternativ. Det visar sig nämligen senare i intervjun, när vi talar om varför flickor som spelar kompinstrument inte heller deltar i jammen, att en ny förklaringsmodell dyker upp hos informanterna. Denna går ut på att pojkar och flickor skiljer sig åt vad gäller fokus och intresse vilket inte synliggjordes som en tänkbar

förklaring när samtalet rörde majoriteten av flickorna, det vill säga sångarna, utan då handlade det om att sång inte passade in i genrepraktikens rutiner för hur ett jam ska gå till.

JAG: Men de tjejer som trots allt spelar elbas och elgitarr och så är dom med när ni jamar?

BENGT: Nä oftast inte. Jag tror också att, detta var nåt jag kom att tänka på nu typ, men jag tror att tjejer ofta har fler intressen än vad killar har, mycket större utbredning av intressen och då kanske killarna: ”ja men vi gör det här idag istället för annars åker vi bara hem och spelar tv-spel typ”. Det är ju dom stora stereotyperna som finns.

*Alla skrattar.*

JAG: Är det så alltså?

BENGT: Ja, jag tror det. Jag tror att killar har väldigt mycket färre intressen än vad tjejer har, för att man inte vill ha fler. Jag tror att det är så.

BIANCA: Jag tror att killar har lättare att fokusera sig in på ett intresse som att spela ett instrument. Man blir helt inställd på det. Man fokuserar all energi på detta. Tjejer kanske är lite mer så här: ”jag gör det och det och det” alltså lite mer olika grejer. Det måste inte vara så här (*hon visar med händerna en pilformad avsmalnande rörelse*). Alltså jag känner killar – jag fattar inte hur dom kan ha sån fokus bara på att spela ett instrument.

BENJAMIN: Jo men det är väl så att när man möts och jamar så blir det ju oftast killar, även om det finns någon tjej som spelar nåt annat instrument som kanske piano, gitarr eller trummor. Jag vet inte riktigt varför men det brukar bli så att det oftast är killar som träffas och jamar ihop. Tjejerna brukar oftast öva med andra tjejer eller för sig själva. Det är ju annorlunda om man har ett band och en tjej som sångerska då kan man ju spela ihop så klart. Men det blir inte så i vardagligt jam. (Intervju med tre elever i pop/rockensemble, 9/6 2010)

Här synliggör eleverna en förklaring som mer tydligt inriktar sig på ett särskiljande av maskulina och feminina positioner då särskiljande av instrument och sång inte längre räcker som förklaring. Tanken att femininiteter och maskuliniteter skiljer sig åt beträffande vilja och förmåga att fokusera och att det skulle vara förklaring till att de flickor som spelar kompinstrument inte deltar förs fram med hänvisning till det omgivande samhället, det vill säga till en genusordning där femininiteter anses stå för bredd och generalisering och maskuliniteter står för fokus och specialisering. Intressant är också att när Benjamin kommenterar att flickorna oftast spelar för sig själva

så använder han inte ordet jamma utan talar istället om att ”*tjejerna övar*”. Detta uttalande knyter an till lektionsobservationerna där genrepraktiken betonar det lekfulla, spontana och kreativa och kodar det som maskulint. Begreppet jamma kan med sin koppling till improvisation och lek sägas anknyta till denna diskurs medan beskrivningen av flickorna som övande för tankarna till nyttoaspekter som betyg och bedömning (Sandberg, 2005; Karlsson, 2002).

När informanterna talade om de pojkar som hade valt sång som huvudinstrument – efter lite räknande kom de fram till att det i båda klasserna var totalt tre stycken av 60 elever – visade det sig att inte heller de var med och jammade annat än när det som Bengt uttryckte det var fråga om ”*nåt så halvtseriöst*” då en av pojkarna deltog.

BENGT: Vi har två sångare som är killar.

JAG: Som har det som huvudinstrument?

BENGT: Ja precis.

JAG: Är dom med när ni jamar?

BENGT: Kanske inte när man jamar men om man har nåt så halvtseriöst som man vill spela lite bättre då är dom oftast med, eller en av dem i alla fall.

BENJAMIN: Han går i vår klass.

BIANCA: Vi har ju många killar som sjunger för att det är kul men som första val har vi bara en i vår klass.

BENJAMIN: Nä vi har ju Bernard också.

BIANCA: Ja just det ja, då har vi tre totalt (*i båda klasserna ihop*). Ja fast Bernard, som har det som huvudinstrument, Han är ju jätteduktig! Han är ju inte med när dom jamar så, men han är ju inte rädd för att sjunga eller uttrycka sig liksom – verkligen inte.

JAG: Dom andra två då? Är dom med när ni jamar?

BENGT: Nä.

BENJAMIN: Dom kan ju ofta vara med i samma rum och lyssna när vi jamar. Det är inte ofta vi har en mikrofon redo så att dom kan sjunga med, det krävs lite mer. Jam är nog mer en kompisgrej med instrumenten. (Intervju med tre elever i pop/rockensemble, 9/6 2010)

Här synliggörs två nya förklaringar till varför sångare inte är med och ”jamar” utanför lektionstid. Det handlar nu om att det inte finns mikrofoner inkopplade och att ”*jam är en kompisgrej mellan instrumenten*”. Den första förklaringen kan tolkas som att det inte skulle finnas möjlighet att

koppla in mikrofoner, eller att det inte fanns tillgång till dem. Mina observationer visar dock att detta inte var något problem, då elever som så önskade hade möjlighet att få tillgång till en mikrofon. Flera sångare hade dessutom egen mikrofon och sladd. Den andra förklaringen kan tolkas som att de elever som spelade instrument hade en särskild kompisrelation och att jam är ett sätt att umgås med likasinnade. Det förefaller i så fall märkligt att de flickor som spelade komp- eller blåsinstrument inte deltog i denna ”kompisgrej” om den var relaterad till instrumenten och inte till maskulina positioner.

De tre pojkar som valt sång som huvudinstrument kan i denna genrepraktik förstås som normbrytare i då de genom valet av ett instrument som främmandegörs av maskulina positioner konstrueras som *den andre*. Detta kan tolkas som att de sångaktiva pojkarna skulle kunna skapa osäkerhet i gruppen pojkar eftersom de utmanar heteronormativa maskulinitetskonstruktioner (Connell, 2000, 2002). När Bengt och Benjamin under intervjun menar att det är helt i sin ordning att ta in en sångare, vilket här ska förstås som en pojke som sjunger, om gruppen ska göra något ”*halvseriöst*” men det är inte lika självklart att han får tillträde till ”*kompisgrejen mellan instrumenten*” kan det vara ett uttryck för denna osäkerhet. Det är också intressant i sammanhanget att pojkarna som valt sång, till skillnad från flickorna som valt sång, deltar som passiva lyssnare till jammen. Detta kan tolkas som att de intar en passiv och/eller underordnad position i den maskulina praktiken där de som spelar elgitarr, elbas, trumset och bleckblåsinstrument är högre värderade.

Nedanstående excerpt kan sägas sammanfatta observationerna av pop/rockensemble genom att det för det första synliggör de maskulina positionernas platstagande, för det andra de feminina positionernas rädsla för att begå misstag och deras självdisciplinering av kroppens rörelser och ljud, och till sist den outtalade föreställningen om att pojkar anses mer kompetenta än flickor på de områden som värderas högt inom denna genrepraktik.

BENGT: En kille hörs nog gärna mycket mer.

JAG: Är det så?

BENGT: Ja, jag tror det. En kille har inte lika svårt att dra på lite mer volym, men det tror jag är mera skillnader mellan killar och tjejer mer allmänt liksom. Tjejer vill inte ta lika mycket plats. Jag tycker att ibland blir det till överdrift när killar tar i. Men ibland så blir det överdrift åt andra hållet också, när man inte tar i. Det måste vara en jämn balans liksom.

BENJAMIN: Det stämmer nog.

BIANCA: Det beror ju på säkerhet. Man vill ju känna sig trygg liksom.



BENGT: Jag tror inte att killar alltid är bättre än tjejer på instrument heller.  
(Intervju med tre elever i pop/rockensemble, 9/6 2010)

Ibland under observationerna gick mina tankar till pardansens värld där det är tydligt vem som för och vem som följer. Här tyckte jag mig iaktta samma subtila mönster av att föraren, initiativtagaren, var kodad som maskulin medan följaren, den aktivt passiva, var feminint markerad. Det innebar att även sången skedde på förarens premisser då följaren anpassade sig efter förarens kvalitetsnormer. Det blir då tydligt att ”waila och sjunga sött” inte har samma värde som att sjunga ”rätt” eller ”gale” vilket gör att de flickor som känner sig obekväma med det senare har att välja mellan att göra motstånd eller att anpassa sig. I dessa observationer anpassade de sig vilket oftast fick till följd att sången upplevdes som odefinierad. Detta synliggörs av Bianca när hon säger att *”man vill ju känna sig trygg liksom”*.

### Sammanfattande analys

I pop/rockensemble intar feminina positioner till stor del en understödjande position i förhållande till maskulina positioner. Detta synliggörs på flera sätt men framförallt genom att femininiteter tar mindre plats med kropp och ljud än vad maskuliniteter gör. Flickornas dominans på sångområdet, som tar fokus då sången ofta frontar gruppen i denna genrepraktik, begränsar snarare deras handlingsutrymme då det tenderar att förstärka deras position som objekt. Detta eftersom sångaren måste förhålla sig till att kroppen objektifieras genom de andras blickar – både på lektioner och på konserter – vilket genom socialt förkroppsligande leder till anpassning och iscensättande av en understödjande feminin position. Sångaren riskerar då att i första hand ses som en sjungande feminin kropp och först i andra hand som en kunnig instrumentalist (Green, 1997, 2002).

Genrepraktiken premierar aspekter som autenticitet, sound, styrka, attack och lekfullhet – där begrepp som ”dra på, grove, timing, sväng, gott sound, skön, crazy och lek” används flitigt, vilket förefaller gynna maskulina positioner som uppvisar förtrogenhet med dessa begrepp. När flickor instrueras eller korrigeras av lärarna är det ofta med hänvisning till brister i dessa aspekter, framförallt i dem som handlar om styrka, lekfullhet och attack. Feminina positioner beskrivs som att de premierar att sjunga fint och att ”waila” och som att de föredrar att spela svagt och försiktigt. Ord som ”rätt”, ”brötigt”, ”oljud och skrammel” förefaller vara vokabulär som är förbehållet maskulina

positioners repertoar då det i dessa uttryck kan sägas ligga en förståelse av kroppen som yvig, sprallig och lite galen i sitt rörelsemönster vilket kan kopplas till den lokala genrepraktikens konstruktion av maskuliniteter. När läraren uppmuntrar flickorna att ”*fula sig*” eller att ”*släppa ut sin inre galenskap*” tvingas de därmed in i en konfliktfylld situation där de måste göra upp med sin egen förståelse av vad kroppen kan tillåtas göra utan att den riskerar att bli obegriplig som feminin position i den lokala genusregimen (Connell, 2009; Paechter, 2007). Flickorna tar uppenbarligen oftast beslutet att det är fördelaktigt att avstå från att göra motstånd mot den lokala genusregimen även om det innebär att de förlorar inflytande över hur musiken gestaltas, över repertoarval och över sitt musikaliska handlingsutrymme.

De flickor som spelar elgitarr och elbas skulle i denna genrepraktik kunna ses som normbrytare då de väljer att spela instrument som tidigare varit, och kanske fortfarande är, kodade som maskulina. Observationerna pekar dock istället mot att de endast delvis utmanar den maskulina kodningen. Flickorna spelar visserligen instrument som symboliskt markeras som maskulina men de spelar inom ramen för en feminin positionering som inbegriper anpassning, disciplinering och underordning, det vill säga i närvaro av pojkar och lärare anpassar de sig genom att vara understödjande och de väljer att inte hävda sina genrepreferenser eller ifrågasätta genrepraktiken. Observationerna visar alltså att elgitarristernas kompetensprofiler och arbetsuppgifter var genuspräglade enligt ett mönster som positionerade flickor som ”andragitarrister”. Höga lägen på gitarrhalsen visade sig exempelvis vara en maskulint kodad uppgift medan första läget var en feminin. Vidare använde flickor elgitarr i högre utsträckning som ett kompinstrument till sång medan pojkarna satte instrumentets solistiska och klangliga aspekter i fokus. Resultatet visar att maskuliniteter förväntas vara kunniga på musikaliska handlingar som rör teknik, sound och solon, vilka kan kopplas till elgitarr som en symbolisk relation för teknologi, aktivitet, platstagande och sexualitet (Bayton, 1997; Green, 1997) medan femininiteter förväntas vara kunniga på olika typer av komppfigurer vilket kan kopplas till understödjande positioneringar men också till att instrumentet saknar en symbolisk relation till femininitet (Connell, 2002; Bayton, 1997).

Då elevernas instrumentval och musikaliska handlingar är så starkt genuspräglade som i sång- och pop/rockensemble är det i princip möjligt att tala om instrumentval och musikalisk aktivitet som liktydigt med elevens genusposition. De sociala egenskaper som den omgivande genusordningen kopplar till femininitet och maskulinitet (Connell, 2002; Paechter, 2007) kan

här alltså inte frikopplas från instrumenten då det med några få undantag är möjligt att sätta likhetstecken mellan femininteter och sång och maskuliniteter och kompinstrument. Detta innebär att när läraren upplever det som problematiskt att ”gå på sången ” så blir konsekvensen att det blir problematiskt att kritisera feminina positioner, och när han säger att det är lättare med gitarrister och basister så säger han också att det är lättare att kommunicera med, men även att kritisera maskulina positioner, kanske för att de ingår i samma maskulina praktik. Observationerna under lektionstid understryker detta och konsekvensen blev ofta att sångaren intog, eller tilldelades, positionen av den andre, det vill säga en position som främmande och annorlunda. Viktiga frågor för maktrelationen mellan flickor som grupp och pojkar som grupp i pop/rockpraktiken, oavsett om eleverna är instrumentalister eller sångare, är därför vilka kvaliteter som värderas högt av genrepraktiken, vem som värderar och varför. Dessa frågor ställdes aldrig under observationerna av vare sig elever eller lärare.

## ATT KOMPONERA OCH ARRANGERA MUSIK

På båda skolorna i studien erbjöds eleverna undervisning i olika former av arrangering och komposition. I denna undervisningskontext är musikdatabrogram (hädanefter musikdata) ett centralt verktyg, vilket innebär att musikdata används av eleverna som redskap vid komponering, arrangering, inspelning, mixning och redigering av musik. Här synliggörs därför en stor variation av musikalisk handling i en praktik som präglas av musikteknologins möjligheter och begränsningar framför datorn och i inspelningsstudion. Totalt observerades 20 elever, 8 flickor och 12 pojkar. Det visade sig dock att den observerade gruppen bestod av två elevkategorier, 13 elever som gick på estetprogrammet och 7 elever som gick på andra studieförberedande program. Då studiens syfte är att undersöka hur genus konstrueras på estetiska programmet koncentreras analysen i första hand till dessa elever.

I denna kurs var alltså två aktiviteter i fokus, att komponera och att spela in. Centrala moment i kursen var, enligt kursplanen, att diskutera begrepp som personligt uttryck, originalitet samt musikens roll som förmedlare av känslor och sinnesstämningar. Lektionerna började oftast med en samling i datasalen där läraren, en man, redogjorde för dagens planering och gav eleverna möjlighet till att ställa frågor. Därefter gick eleverna iväg för att arbeta med sina kompositionsprojekt, antingen enskilt eller två och två. Till sitt förfogande hade de en stor datasal med musikprogram och fyra studios för inspelning. Läraren var hela tiden tillgänglig och ambulerade mellan de olika lokalerna. Vid slutet av varje lektion hölls en återsamling där läraren informerade sig om hur arbetet fortlöpt och berättade om vad som skulle ske nästkommande lektion. Direktiven för kursen bestod i att eleverna skulle komponera musik och spela in den vilket innebar att de var fria att komponera utan hänsyn till någon specifik genre eller instrumentbesättning. Vidare skulle de reflektera skriftligt över sin arbetsprocess och redogöra för denna muntligt samt spela upp sina kompositioner för varandra och för läraren vid en redovisning vid kursens slut. Trots att eleverna genremässigt hade fria händer var deras kompositioner oftast låtar i 3–4 minuters format, med populärmusikalisk form och struktur – även om några pojkar i gruppen gick utanför denna genremall och komponerade stycken som snarare kan definieras som ljudcollage. Jag kommer dock inte att analysera det klingande i elevernas kompositioner, även om det i sig kan anses intressant ur ett genusperspektiv (McClary, 1991), då det inte är forskningsfokus för denna studie. Däremot förekommer hänvisningar till informanternas kompositioner när

det är relevant för uppsatsens syfte, det vill säga när det klingande i sig synliggör hur genus konstrueras i rummet.

Det framgick tydligt av observationerna att elever positionerades, eller positionerade sig själva, efter hur förtrogna de ansågs vara med musikdata-program och inspelningsteknisk utrustning. Vidare framgick att eleverna, och kanske också läraren, tycktes ta för givet att maskuliniteter hade en högre kompetens på detta område. Här framträder en maktrelation som får en exkluderande inverkan på flickorna i gruppen. I inspelningsstudion synliggörs detta när tekniska problem uppstår och läraren tillkallas för att hjälpa till att lösa problemet. Vid dessa situationer, som är åtskilliga vid varje observation, samtalar pojkar och lärare med varandra utan att närvarande flickor deltar i samtalet. Läraren och pojkarna samtalar i korta meningar och språket är fullt av musikteknologiska termer. Nedan följer ett exempel från en situation där Lena och Levi, som arbetar tillsammans med ett kompositionsprojekt, får problem när de ska spela in. De har komponerat ett skelett till en poplåt och har nu kommit till inspelningsmomentet. Första spåret ska vara ett ackompanjemang på akustisk gitarr, men något hakar upp sig så gitarren spelas inte in. Lena söker upp läraren för att be om hjälp. Inne i studion sitter Levi vid datorn och försöker lösa det uppkomna problemet genom att klicka på olika alternativ i musikprogrammet Pro Tools. Hans analys är att det är själva programmet som inte verkar fungera. Läraren svarar att en orsak till problemet kan vara att andra elever har ”kopplat om” (flyttat kablar). Innan läraren hinna börja någon felsökning kommer Hjalmar in i rummet.

*Läraren och de två pojkarna diskuterar tänkbara orsaker till att det inte funkar att spela in det stålsträngade gitarrkomp som ska ligga som ett av de första spåren på Lena och Levis låt. Lena sitter tyst på en stol vid sidan av och deltar inte i samtalet. Ingen av de andra tre försöker få med henne.*

HJALMAR: Har du batteri och så?

LEVI: Tror det.

LÄRAREN: Kör en I-tuneslåt. Du kan hämta splittar och pluggar på mitt rum.

*Lena sitter fortfarande tyst och tittar på. Jag frågar henne om detta också är hennes projekt.*

LENA: Ja, vi jobbar ihop.

LÄRAREN: M-boxen pratar ju inte med datorn. Vi stänger av Pro Tools.

LEVI: Den borde inte ha gått igång. Den måste ju kommunicera med M-boxen.

LÄRAREN: Jag ska prata med Claes (*en annan lärare*) men det är inte säkert att han kan nu. Hur är det med Love och Pro Tools?

LEVI: Han är mer Reason.

LÄRAREN: Vem kan då?

LEVI: Lukas kanske?

*Läraren går för att hämta hjälp. Jag stannar kvar i rummet. Nu säger Lena något.*

LENA: När ska du åka till X-staden i morgon?

*Levi svarar och de pratar om den kommande dagens aktiviteter som inte alls är relaterad till projektet vad jag kan förstå utan mera verkar handla om en fritidsaktivitet av nöjeskaraktär.*

*Läraren kommer tillbaka med eleven Lukas som upptäcker att orsaken till problemet är att M-boxen står på mic istället för på line. Han åtgärdar problemet genom ett musklick. Både läraren och Levi kommenterar att de borde ha sett att felet var så uppenbart. Lena är tyst.*

*Lukas ställer sedan, på Levis begäran, in "distfunktionen" i Pro Tools. Levi provar att spela in gitarrspåret. Det funkade.*

LÄRAREN: Tack Lukas. Såg ni vad han gjorde nu då? Han klickade på line.

LEVI: Vet du hur man ställer in så att inte dragen (syftar på gitarrens anslagsljud) hörs?

LÄRAREN: Nej.

*De börjar återigen prata bara de två. Denna gång handlar det om sound.*

*Levi sitter under hela tiden vid datorn med gitarren i knäet och musen i handen. Lena sitter på en stol bredvid. Läraren står upp vid sidan av datorn.*

Här intar Levi en aktiv position då han kommer med förslag på lösningar och föreslår andra elever som skulle kunna lösa problemen. Samtliga felsökare, det vill säga de som föreslås lösa problemen är pojkar eller lärare som är män. Lena intar, efter det att hon hämtat läraren, en passiv, avvaktande position vilket innebär att hon inte bidrar med några förslag på lösningar. Hon väljer inte heller att själv ta plats vid datorn och pröva sig fram för att på så sätt försöka lösa problemen. Flera tolkningsalternativ är naturligtvis möjliga till den strategi som ligger bakom Lenas tystnad och passiva positionering. Det skulle kunna vara så att hon helt enkelt inte är intresserad av att förstå vad felet beror på. Istället vill hon få problemet löst så snabbt och enkelt som möjligt så att hon och Levi kan gå vidare och spela in sin låt. Hon kanske därmed nöjer sig med att sitta och vänta medan någon "tekniker" åtgärdar det. Lenas passiva position skulle alltså kunna ses som en enskild individs bristande intresse för musikdata och inte som ett uttryck för en genuspositionering. Denna tolkning motsägs dock av ett flertal situationer vid varje observerad lektion där Lenas och Levis arbetsdelning upprepades av andra

elever. I följande exempel har Linda problem när hon ska spela in och hon går och hämtar läraren. Tillsammans går vi med Linda tillbaka till studion.

*På vägen frågar läraren vad som är problemet.*

LINDA: Det distar bara hela tiden!

*Lukas sitter vid datorn i den aktuella studion och "rattar".*

Han vänder sig till läraren: Det går att "bounca".

LÄRAREN: Bounca ner i respektive spår?

*Läraren och Lukas börjar prata teknikspråk med varandra. Linda, som bett om hjälp, blir inte inbjuden och hon gör heller inga försök att ta plats i samtalet. Jag frågar om hon och Lukas jobbar tillsammans kring detta låtprojekt. Hon svarar att detta bara är hennes låt.*

*Jag frågar varför han i så fall "rattar" den. Hon svarar att hon inte kan fixa disten, som är det huvudsakliga problemet, men att han är duktig på sånt. Under tiden fortsätter läraren och Lukas att prata och testa olika tekniska alternativ för att ta bort disten. De prövar att flytta sladdar, byta ingångar, starta om och gå igenom inställningar. Hela tiden samtalar de med varandra i korta meningar. De går 10 minuter men de lyckas inte lösa problemet.*

LOVE kommer in i studion och frågar läraren: Kan man "slajda" i Garageband?

LÄRAREN: Var sitter du någonstans?

LOVE: Nej, det är inte jag utan hon (*han pekar på Laura som står i korridoren*)...

Tjejen. (Fältanteckning, 20/11 2009)

Här har alltså Lukas kallats in som expert för att lösa ett problem med oönskad distorsion på Lindas låt. Trots att det är Lindas projekt står hon passiv vid sidan av och låter Lukas och läraren diskutera och pröva sig fram till en lösning. När Love kommer in i studion är det inte för att han själv behöver lärarens hjälp utan för att han håller på att hjälpa "tjejen" som väntar i korridoren. Tjejen, som heter Laura, ska göra ett sångpålägg på sin egen låt och hon anser sig inte ha tillräcklig kompetens för att lösa det tekniska problem som uppstått. Läraren följer efter Love in i Lauras studio.

*Laura ska lägga sång på sin inspelning. Scenen från studion intill upprepas, det vill säga Love som frågade hur man "slajdar" sitter vid datorn och rattar Lauras låt. Laura står bredvid och tittar på.*

Laura till läraren: Jag fattar ingenting av Garageband.

LÄRAREN: Du har ju spelat in lite redan.

Laura: Det var han som gjorde det. (*pekar på Love vid datorn*)

LÄRAREN: Okej.

LAURA: Det kommer inte in nåt ljud.

*Läraren och Love börjar diskutera vad felet kan bero på. Till slut kommer de fram till att någon har ändrat i uppkopplingen mellan datorn och ”den lilla lådan på bordet” och därmed är felsökningen klar och problemet löst. Läraren stannar kvar hos Laura och hjälper henne så att hon kommer igång med sitt sångpålägg. Hon vill vara ensam när hon gör sina pålägg eftersom det ”känns så jobbigt”. (Fältanteckning, 20/11 2009)*

Inte vid något tillfälle observerades en flicka som intog en aktiv position och som själv löste, eller bidrog till att lösa, uppkomna tekniska problem i inspelningsstudion. Att Lenas, Lindas eller Lauras passiva hållning skulle kunna förklaras utan att relateras till en arbetsdelning och en maktrelation som baseras på konstruktion av genus verkar därför mindre troligt även om det naturligtvis är möjligt att förtrogenhet med teknik spelar in. En rimlig tolkning är därför att flickorna känner sig förhindrade att inta en aktiv position eftersom de upplever att de då hamnar i en maktrelation där de riskerar att positioneras som icke kompetenta. Om flickorna upplever att de inte har tillgång till det språk, de koder och de rutiner som omgärdar musikteknologin försvåras också tillträde till en central position i gruppen. Kostnaden för att ge sig in i samtalet och därmed göra anspråk på en position som aktiv bedöms kanske därför av flickorna som alltför hög. Den eventuella vinst de kan erhålla genom att göra som pojkarna, det vill säga laborera sig fram i musikprogrammen och lära av dessa erfarenheter, väger inte upp risken att bli betraktad som någon som tar plats utan att ha täckning för det. Detta tolkningsalternativ innebär att Lena, Linda och Laura, precis som flera andra flickor på kursen, väljer att inte ta strid om lärplatsen framför skärmen och/eller i studion då de antar att detta riskerar att försätta dem i en maktrelation som de bedömer har fler nackdelar än fördelar. Om de gör anspråk på handlingsutrymme utan att kunna leverera det som av praktiken är högt värderat riskerar de att hamna i en utsatt position. Det förefaller då som att flickorna hellre väljer en särskiljande strategi, det vill säga bli positionerade eller positionera sig själva som *den andre*.

Att ta en aktiv position framför datorn innebär alltså ett risktagande för flickorna då de vet att både deras arbete och den färdiga produkten kommer att granskas och kvalitetsbestämmas av lärare och elever som positioneras som kunniga i musikteknologi – vilket i observationerna framstår som en maskulin positionering. Flickorna synliggör en rädsla för att deras



kompositioner ska rankas lågt vid en granskning eftersom de oroar sig över att de kvalitetskriterier som praktiken värderar högt inte är fullt tillgängliga för dem. Under observationerna framträdde därför flera strategier som flickorna använde sig av för att undvika oönskad granskning och bedömning. Den mest framträdande av dessa strategier handlade om att särskilja de musikaliska handlingarna så att tekniska moment valdes bort till förmån för handlingar där flickorna inte upplevde sig lika granskade, vilket innebar att de i huvudsak ägnade sig åt sångliga aktiviteter. Lena intog till exempel en aktiv och ledande position som duons sångare och låtskrivare, områden där hon visste att hennes kompetens var högt värderad. Genom att undvika att utmana den maskulina praktiken, vars gillande och tekniska kompetens hon ansåg sig beroende av, ökade chansen att hennes projekt skulle bli klart i tid. Levi och Lena hade därmed en inbördes arbetsdelning som innebar att de utförde de musikaliska handlingar de ansåg sig behärska bäst. På kort sikt har Lena allt att vinna på detta då det gynnar både ett kommande betyg och utsikterna att Lena blir ansedd som en smidig person som det är lätt att samarbeta med.

Även för Levis del är det viktigt att arbetsdelningen regleras. Han är inte positionerad som en av experterna i gruppen men förefaller ha ett behov av att vara den av de två som föreslår och prövar lösningar när problem uppstår. Kanske inser han att det krävs av honom om han vill göra anspråk på en position i denna maskulint kodade praktik. I nedanstående exempel har Lena, sedan läraren uppmärksammat hennes passiva position, fått tillträde till platsen framför datorn. Levi har dock svårt att låta Lena laborera utan att gå in som konsult och han gör upprepade försök att stärka sin position som kunnig.

LÄRAREN: Lena vet du hur man kommer in i Pro Tools?

LENA: Nej, verkligen inte.

LÄRAREN vänder sig till Levi: Nu får Lena pröva lite.

*Läraren ber Levi lämna över musen till Lena. Han visar henne sedan hur hon öppnar programmet och hur hon skapar ett projekt. Lena prövar tyst. Strax tar en ny diskussion vid mellan Levi och läraren om någon teknisk finess i Pro Tools. Lena väntar utan att ta några egna initiativ till att pröva något i programmet.*

LEVI ger Lena anvisningar: Nu ska du öppna den ikonon. *(Han pekar på skärmen)*. Dubbelklicka.

LÄRAREN: När ni jobbar så försök att dela på datordelen. Så att du inte bara sitter. Dela på det.

LENA: Jag vet inte hur man gör.

LÄRAREN: Du har väl gått ljudkursen.

LENA: Ingen kommer ihåg som inte fortsätter.

LÄRAREN: Försök dela.

LENA: Mm.

*Lena har lämnat ifrån sig musen till Levi igen, men nu ställer hon en fråga till läraren.*

LENA: Vad är det? (*Hon pekar på en knapp på M-boxen*) Läraren förklarar.

*Levi är redan inne på nästa moment av inspelningen.*

LEVI till läraren som står bredvid M-boxen: Kan du höja gainen?

*Ny diskussion mellan Levi och läraren om gain-inställningen.*

*Nästa tekniska spørsmål handlar om att hitta ett midi-track för metronom. Lena sitter åter tyst bredvid. Levi rattar.*

LÄRAREN: Var du med på vad han gjorde?

LEVI: Jag kan visa.

*Han visar snabbt. Lena tittar på.*

Läraren visar här en ambition att inkludera Lena i arbetet, men stöter på motstånd då han utmanas av Levi som vill ta över som Lenas operativa instruktör och dessutom vill fortsätta en diskussion om detaljer i programmet tillsammans med läraren. Intressant är dock att när läraren uppmärksammar Lena och ger henne tillträde till grundläggande kommandon i det program de arbetar i ställer hon efter en stund för första gången en tekniskt relaterad fråga. Resultatet svarar inte på frågan om varför hon inte har underhållit sina kunskaper från ljudkursen och inte heller på om det stämmer att hon inte ”kommer ihåg något”, men det säger något om att det i denna praktik verkar vara maskulint kodat att laborera med musikprogram (jmf. Vesterlund, 2001). Gång på gång går läraren och Levi in i nya diskussioner om tekniska detaljer och, antagligen oavsiktligt, exkluderar de Lena. Det är därmed uppenbart att den maskulina kodningen av denna praktik, som även läraren är en del av, ständigt gör sig påmind.

I resultatet framträder också att läraren, som det verkar oavsiktligt, genussmarkerar sina samtal med eleverna när han talar med dem om deras projekt. När han talar med flickorna har samtalen oftast en instruerande karaktär medan han, ofta handgripligt, hjälper dem vidare vid datorn. Här följer två exempel där läraren riktar sig till flickor. Först Linnea och Lotta som arbetar i Garageband och som har problem med ett klickljud och med synkning av ljudspåren. De är nästan klara med sin inspelning – bara sångpålägg saknas. Nästa situation

handlar om när Laura ska mixa sin sång i Garageband. Hon sitter ensam vid datorn och läraren visar henne några grundläggande verktyg i programmet.

LINNEA: Det låter konstigt. Snett på nåt vis.

*Läraren tar på sig hörlurarna och sätter på låten.*

LÄRAREN: Precis. Dom ligger lite ur fas dom här looparna liksom.

*Läraren rattar hela tiden vid datorn. Flickorna står bredvid. Läraren frågar om de kan lägga ut låten i högtalarna så att de kan lyssna tillsammans. Flickorna vill inte. Läraren hämtar då två lurar till så att de kan lyssna alla tre. Jag lägger märke till att läraren talar på ett annat sätt med flickorna än han gör med pojkarna när det gäller teknik. Han förutsätter inte att flickorna har en massa förkunskaper i Garageband utan ställer både frågor och förklarar på en grundläggande nivå. Här talas ingenting om sound och var ljuden är hämtade utan endast om hur man rättar till problem med synk mellan spåren och hur man får bort ett oönskat klick. Läraren rattar och flickorna tittar på. Läraren löser problemet med klickljudet och visar samtidigt hur han gör det. (Fältanteckning, 15/1 2010)*

*Läraren hjälper Laura att mixa hennes låt i Garageband. Han visar henne hur hon kan styra sången som hon är mycket missnöjd med.*

LÄRAREN: Här. Kolla. Low mid och High mid på sången. Det är mellanregistret. Vanligt att ratta det. Du kan lyssna dig fram till vad du tycker låter bra.

*Laura tittar på skärmens kurvor när läraren höjer och sänker olika frekvensområden på sången.*

LAURA: Det ser ut som Barbapappa!

LÄRAREN: Man får inte lyssna ut i högtalarna va?

LAURA: Absolut inte!

LÄRAREN: Här har du EQ och attack.

*Läraren fortsätter att visa hur hon kan använda dessa funktioner. (Fältanteckning, 4/12 2009)*

Instruktionerna till flickorna handlar alltså om hur man röjer undan ett hinder i processen eller om hur Garagebands grundläggande verktyg fungerar. När läraren samtalar med pojkarna däremot så verkar han förutsätta att de har en delad repertoar av kunskap, rutiner och regler. Samtalen mellan pojkarna och läraren handlar därför inte om att läraren ger pojkarna instruktioner utan istället diskuteras vilka möjligheter olika program har, vilka val som gjorts vid inspelningarna, var olika ljud är hämtade och vilka alternativa möjligheter som står till buds.

LÄRAREN: Hur spelade ni in?

LEVI: Trummorna är midi.

LÄRAREN: Ja, jag tyckte det i början, men sen.

*På nytt blir det en ljudteknisk diskussion mellan tre, fyra av pojkarna i gruppen och läraren.*

En av pojkarna: Schysst gitarrsound. Du är typ expert på det.

LÄRAREN: Hur gjorde du?

LEVI: Två condensatormickar och en stor bakom. (Fältanteckning, 22/1 2010)

HANS: Ni hade ett öppet sound. Vad har ni gjort trummorna i?

LENNIE: Logic.

LÄRAREN: Är det fler ljudbibliotek än Logic?

LENNIE: Nä, rösterna är Logics för trummorna.

LÄRAREN: Man blev så där lite fredagsmysig. (Fältanteckning, 15/1 2010)

LEVI: Detta är en ren dataproduct. Jag tänkte dokumentär slash reklamfilm

HJALMAR: Hur kom du på idén?

LEVI: Det var ett sätt att få... jag vet inte... jag laddade ned audiofiler på nätet.

Fick ladda ned ett nytt program för det.

LÄRAREN: Resten är Logic-ljud eller hur har du spelat in det? Grymt gitarrljud

*Läraren diskuterar med pojkarna om hur inspelningen rent tekniskt gått till. Hur har gitarrsoundet åstadkommit? Vilka mickar har använts? Hur stod de uppställda? Inga flickor deltar. (Fältanteckning, 15/1 2010)*

Här framträder alltså en bild av hur läraren samtalar om musikteknologi på två olika sätt – som det verkar beroende på elevens genusposition på lektionerna. Pojkar som grupp förutsätts ha kompetens att själva hantera tekniken och de förutsätts också vara insatta i inspelningstekniska detaljer. Flickorna förväntas istället behöva hjälp med grundläggande delar av processen. Det är naturligtvis möjligt att tolka detta resultat som att lärarens bemötande av eleverna helt enkelt vilar på vilken kompetens och förståelse varje enskild elev anses ha och att bemötandet därför inte alls är kopplat till lärarens föreställningar om femininitet och maskulinitet. Läraren kanske helt enkelt möter eleven individuellt på den nivå som elevens förståelse tillåter och då innebär det att vissa elever behöver mer grundläggande instruktioner medan andra kan mötas i samtal där det förutsätts att de grundläggande kunskaperna redan är inhämtade på annat håll. I så fall kategoriserar alltså läraren elevernas kompetens utifrån de två kategorierna icke insatta i musikteknologi

och insatta i musikteknologi. Det framgår dock inte av resultatet i vilken utsträckning läraren har reflekterat över att denna kategorisering sammanfaller med flickor som grupp och pojkar som grupp.

Mot bakgrund av resultaten går det heller inte att uttala något om huruvida pojkar som grupp verkligen var mer kunniga i musikteknologi än flickor som grupp men vad som framträder är att feminina positioner inte har tillgång till den maskulina praktikers delade repertoar och att de inte har en tillit till sin egen förmåga att lösa problem som uppstår. Om feminina positioners passiva förhållningssätt till tekniken och deras underordning i förhållande till maskulina positioner är något de förvärvat under kursen eller om de hade med sig detta redan när de började säger inte resultatet något om. Helt klart är dock att de feminina positionerna kompenserade sin underordning genom olika strategier. Den redan nämnda strategin särskiljning av kompetens, som Lena som arbetade i par med Levi använde sig av, är ett exempel.

En annan strategi som flickorna använde sig av för att hantera pojkarnas högt värderade position var att spela in sina kompositioner någon annanstans än i skolan. Vid flera tillfällen framgick det att främsta skälet till detta var att de ville undvika konflikter om access till de fyra inspelningsrummen. Lydia, som var den enda flickan som arbetade som det verkade helt självständigt, använde sig av denna strategi. Jag upptäckte, vid min tredje observation, att jag inte hade lagt märke till henne tidigare där hon satt med hörlurar vid en dator längst in i den stora datasalen och mixade och redigerade sin inspelning. Läraren bekräftade mitt intryck när han beskrev henne som ”i princip självgående”.

*Lydia sitter och jobbar koncentrerat. Ensam. Med hörlurar i den stora datasalen. Hon arbetar i programmet Reason. Jag lägger märke till att hon inte har påkallat lärarens uppmärksamhet en enda gång under den tid jag har observerat gruppen. Kommer på mig själv med att jag inte har lagt märke till henne överhuvudtaget. Hon berättar för mig, när jag slår mig ned bredvid henne, att hon är klar med bakgrunderna och ska lägga sång hemma. Jag frågar varför hon väljer att lägga sången hemma och inte i skolan.*

LYDIA: Då slipper jag slåss med killarna om plats i studion.

*Jag frågar hur hon valt det program hon jobbar i.*

LYDIA: Det är roligare än Garageband och vi gjorde det på ljudteknikkursen så jag tycker att jag kan lite grann.

*Jag tänker på det Lydia har sagt om att slåss om plats i studion och går en vända i de tre studios som finns angränsande till datorsalen. Jag konstaterar att just då*

*stämmer Lydias beskrivning. Alla studios är upptagna. Två eller tre pojkar jobbar i varje studio. Jag ser endast en flicka – hon lägger sång medan två pojkar sitter och "rattar" vid datorn.*

Genom att spela in hemma undviker Lydia konflikt om tillträde till inspelningsrummen, men hon får också tillgång till ett *eget rum* för sitt komponerande där hon undgår granskning och bedömning (Björck, 2011). Att hon skulle kunna förhandla med pojkarna om studiotid eller att hon skulle kunna be läraren om hjälp för en rättvis fördelning av tiden i studion verkar hon inte se som en möjlighet. Lydia kan ses som en normbrytare då hon väljer att inte göra sig beroende av vare sig läraren eller pojkarna för att klara tekniken. Hon spelar istället in hemma, i ett program och med en utrustning hon förfogar över. När hon kommer till lektionen använder hon tiden till att sitta för sig själv vid en dator och arbeta med mixning och redigering. Jag lägger också märke till att hon är den enda flickan – bortsett från dem som arbetar i par med en pojke – som väljer att arbeta i fler program än Garageband. När Lena, som arbetar i par med Levi, ska göra sångpålägg på deras gemensamma projekt väljer även hon att spela in i sitt hem. Hon anger inte konflikt med pojkarna om studiotid som främsta orsak till detta men menar att inspelning i hemmet ger henne en möjlighet att skapa ett *eget rum* (Björck, 2011), fritt från granskande blickar, som gör att hon kan ge sig tid, ta ut svängarna och experimentera med sin röst – något som hon uppenbarligen upplever att skolan inte kan erbjuda henne.

Att tillträde till skolans studiotid upplevs som ett problem av flera av flickorna, och även av en av pojkarna som har en marginaliserad och underordnad position, uppmärksammas inte explicit av läraren under observationerna. Det förefaller därför antingen som om läraren är ovetande om problemet eller som att han avsiktligt väljer att inte ta upp det. Endast vid ett tillfälle under observationerna, när han den näst sista lektionen på kursen har en genomgång med eleverna om hur redovisningarna ska gå till, hör jag läraren prata inför gruppen om tillträde till inspelningsrummen. Han avslutar genomgången med att förklara att han är nöjd med elevernas insatser och exemplifierar med hur de har skött samarbetet i studion.

*Läraren förklarar sedan att han är nöjd med kursen.*

LÄRAREN: Ni sköter samarbetet med studiosarna. Ni har skött det friktionsfritt och solidariskt. Nu lyssnar vi på de bidrag som är klara. Vi börjar och spela upp nåt så berättar ni hur processen gått till. Det var nån som skulle bounca? (Fältanteckning, 15/1 2010)

Den bild läraren presenterar för eleverna av hur samarbetet i ”studiosarna” har fungerat skiljer sig alltså från den Lydia beskriver ovan. Läraren beskriver fördelningen av studiotid som friktionsfri och solidarisk medan Lydia beskriver hur hon spelar in hemma för att ”slippa slåss med killarna”. Det faktum att läraren tar upp tillträde till inspelningsrummen inför gruppen som ett argument för att han tycker det varit en lyckad kurs tyder dock på att det är en fråga som han ändå ser som en möjlig källa till konflikter.

Hillevi, som i kompositionsprojektet arbetade tillsammans med Leo, visar genom nedanstående exempel hur hon kombinerar den feminina strategin att spela in på hemmaplan med en särskiljande strategi, det vill säga hon intar en aktiv position endast på det område hon anser sig vara kompetent inom, vilket i hennes fall är sången. Till skillnad från Lydia, som gjorde inspelningen hemma utan hjälp av någon utomstående, tog Hillevi dock hjälp av en ”killkompis” när hon spelade in.

HILLEVI: Jag vill att det ska låta bra. Jag är ganska nöjd med den lilla pausen. Jag vill ha stämmor. Men det är svårt att ta ut. Jag gjorde ju trummor till en annan låt tillsammans med en killkompis. Så tänkte jag att det kan jag göra. Jag och Leo gör ju låtar tillsammans och då blir det ju inte bara jag. Jag var jätterädd i början för att säga typ en idé. Tänkte att Leo kunde. Jag kände mig handikappad för jag har så många idéer men kan inte få ut dom. Kan ju inte spela nåt instrument direkt. Det är väldigt kul för min röst låter annorlunda andra gången. Spelade in hemma hos en killkompis.

*Jag ber att få lyssna. Det låter r&b. Kompetent sång. Pausen är verkligen snygg. Och oväntad. Det är en bra idé och form. Slutet är originellt. Jag funderar över vad i detta hon gjort själv och vad Leo har gjort. Jag frågar henne. Hon berättar att hon fått mycket hjälp med inspelningstekniken samt att hon själv inte spelar något av instrumenten på inspelningen. Sången är dock enbart hennes projekt.*

HILLEVI: Jag och Leo skulle göra en låt. Soft typ. Så jag gick till en studio med en killkompis. Och så spelade han allting. Jag fick en massa idéer. Jag har fått väldigt mycket hjälp för jag kan inte så mycket i musikprogrammet men jag vet hur det ska låta så... (Fältanteckning, 15/1 2010)

Hillevi uttrycker att hon upplever sig som ”handikappad” för att hon inte anser sig kunna spela något instrument tillräckligt bra och för att hon inte behärskar inspelningstekniken. Hon blir därmed ett exempel på den situation som flickorna på kursen, med Lydia som enda undantag, ger uttryck för. Vad som också blir tydligt hos Hillevi, och hos flera av de andra

flickorna i gruppen, är att denna kurs ger dem en insikt om att de kanske har satsat sin energi på att bli kompetenta inom områden som inte ”räknas” och som gör dem osjälvständiga som låtskrivare, då det är svårt att fullfölja en låtskrivarprocess utan att ha tillgång till grundläggande kunskaper på något kompinstrument och i musikteknologi. Trots att dessa flickor har gått en grundkurs i musikdata och oftast har fått grundläggande undervisning på ett kompinstrument så ”väljer” de till synes bort möjligheten att utforska och lära sig mer, åtminstone på lektionstid. Frågan är dock om grundproblemet verkligen är bristande kunskaper i musikteknologi och på kompinstrument eller om det är att de skattar sina kunskaper lägre än vad pojkarna gör? Kanske är problemet istället brist på tillträde till pojkarnas nätverkande praktik och laborativa förhållningssätt på lektionerna?

Ytterligare en strategi som flickorna valde för att, som det verkade, ta sig runt sin osjälvständiga positionering var att de arbetade i det enklare men mer begränsade musikprogrammet Garageband. Det visade sig nämligen att det fanns en statusskillnad mellan Garageband och de två mer avancerade musikprogrammen som användes på kursen och att denna skillnad var genusmarkerad. Det är här på sin plats att klargöra att jag är medvetenheten om att denna statusskillnad kan hänga samman med att musikprogrammen skiljer sig åt vad gäller vilka faktiska möjligheter de erbjuder användaren. Jag har dock valt att inte lägga någon vikt vid hur relevant valet av de mer avancerade programmen var i relation till vad eleverna förväntades prestera utan fokuserar istället på *vem* som använde *vilket* program. I denna praktik rankades alltså programmet Garageband lågt då det beskrevs som ett nybörjar- och amatörprogram som ansågs alltför begränsat, tråkigt och osofistikerat. Istället framhölls Logic och Pro Tools som program som visserligen var mer komplicerade att hantera men som erbjöd inspelningstekniska möjligheter som ansågs öka möjligheterna att skapa fritt och med ett personligt uttryck. Detta gav en aura av expert runt dem som behärskade dessa program. Denna expertposition var i gruppen markerad som maskulin och den värderades mycket högt då den förknippades med professionalitet och autenticitet. Ett återkommande samtalsämne mellan pojkarna i gruppen, men även mellan pojkarna och läraren, handlade om vilka för- och nackdelar de två avancerade programmen hade och i slutet av kursen, när eleverna presenterade sina arbeten, framgick det tydligt att kunskap i dessa program sågs som en viktig del av en maskulin positionering. Om Garageband kom på tal vid dessa samtal var det för att markera avståndstagande genom att tala om hur begränsat programmet var. Inte vid något tillfälle observerades en flicka som deltagare



i dessa samtal men alla flickor som arbetade ensamma, med undantag av Lydia som beskrivits ovan, valde Garageband.

Jag märkte vid flera tillfällen att läraren på olika sätt uppmuntrade flickorna att inta en mer aktiv position i studion och framför datorn men att detta samtidigt ledde till en prioriteringskonflikt hos honom. Denna konflikt handlade å ena sidan om att ge flickorna den tid de behövde för att de skulle ges möjlighet att erövra tekniken och å andra sidan om att tillmötesgå elevernas förväntningar på att kursen skulle leda till en färdiginspelad CD. Lärarens dilemma handlar alltså om att tidsramarna för kursen är sådana att de inte tillåter att eleverna både ska hinna leverera en färdiginspelad produkt och samtidigt inkluderas i det inspelningstekniska arbetet. Läraren prioriterar då att eleverna ska hinna bli färdiga med sina kompositioner och för att kompensera flickornas passiva positionering använder han helt enkelt pojkarna som assistenter, konsulter och hjälplärare. Målet att alla elever så långt möjligt ska bli klara med sina kompositioner innan kursen ska betygsättas värderas därmed högre än ambitionen att aktivt inkludera flickorna i studioarbetet.

Vid slutet av kursen ges eleverna möjlighet att spela upp sina kompositioner för varandra. Varje låt/stycke presenteras då av kompositören/kompositörerna, som står placerade vid en laptop framför gruppen i klassrummet. I uppgiften ingår att först berätta om projektet, sedan spela upp kompositionen och därefter ta emot kommentarer och svara på frågor från gruppen. Läraren betonar att uppgiften är frivillig men att det är en nyttig erfarenhet att dels tala om sin egen process och dels få höra andras reaktioner på sitt arbete. Det visar sig att denna uppspelningssituation är genusmarkerad på flera sätt. För det första så är det bara Laura – en av de fyra flickor på kursen som inte arbetat i par med en pojke – som väljer att spela upp sin komposition. De andra, Lydia och Lotta och Linnea avstår från att spela upp. Av pojkarna så är det bara, Lars, som väljer att inte spela upp. För det andra så väljer, Laura, till skillnad från samtliga pojkar, att låta läraren sköta tekniken kring uppspelningen medan hon sitter kvar på sin plats när hon presenterar. För det tredje går hon med på att spela upp först sedan läraren har övertalat henne, något som inte föreföll vara nödvändigt, eller åtminstone inte observerades, för att pojkarna skulle vilja presentera sina projekt. För det fjärde, är Lauras låt den enda som inte får frågor och kommentarer av eleverna efter uppspelningen.

*Läraren frågar Laura om hon vill spela sin låt upp medan Hans riggar för sin uppspelning. Han behöver hjälp med att ställa sitt basljud vilket engagerar tre av pojkarna. Laura vill inte. Läraren övertalar henne. Motvilligt går hon med på det. När Hans låt är slut kommer genast kommentarer om sound och teknik från pojkarna.*

LÄRAREN: Hur känns det att spela upp?

HANS: Lite läskigt. Man lyssnar på ett annat sätt när man spelar upp.

LÄRAREN: Låtar kan låta på olika sätt beroende på.

HJALMAR: Och vilka högtalare.

LÄRAREN: Ja det är väldigt viktigt. Vi ska lyssna på Lauras låt också.

*Laura går inte fram och ställer sig framför gruppen. Hon sitter kvar längst bak i rummet. Läraren tar fram låten på sin egen dator och gör klart för att spela upp.*

LAURA: Jag har aldrig spelat in förut. Så jag tog Garageband. Jag fattade ingenting. Var arg i början. Detta är kanske inte det bästa jag gjort men det är detta det blev. Allt är gjort i programmet. Sången har jag spelat in i studio.

*Läraren sätter på hennes fil. När låten är slut blir det tyst! För första gången kommer inga spontana frågor eller kommentarer.*

LÄRAREN rycker in och ställer en fråga som handlar om en textrad: Var fick du den ifrån?

LAURA: Jag vet inte. Det dök upp bara. Vet inte vad det betyder.

*Ingen av eleverna ställer några frågor och läraren går vidare. (Fältanteckning, 15/1 2010)*

Att Laura inte får några kommentarer på sin låt kan naturligtvis tolkas på flera sätt. En tolkning kan vara att kvaliteten ansågs vara låg och att eleverna inte ville såra henne genom att påpeka det eller att de helt enkelt inte kom på något positivt att säga. Mot bakgrund av att jag hörde samtliga av de cirka tio låtar som spelades upp vid detta tillfälle menar jag dock att detta inte är en rimlig tolkning eftersom Lauras komposition kvalitetsmässigt höll en jämförbar nivå med flera av de låtar som fick många kommentarer. Den var i likhet med flera av de kommenterade låtarna till formen uppbyggd som en poplåt med enkel struktur och harmonik och karaktärsmässigt skiljde den inte heller ut sig från de låtar som fick mycket frågor och kommentarer. Det var heller inte så att avsaknaden av ”riktiga” instrument kan skilja ut hennes låt från de andra eftersom flera av de kommenterade kompositionerna var gjorda helt och hållet med hjälp av datorn. Vad som istället skiljde ut låten var att den dels var inspelad med det enkla programmet Garageband samt att Laura inte hade lagt så mycket fokus på sound och ljudeffekter som de andra som spelade upp sina kompositioner hade gjort. Det var alltså på ett sätt mer

en presentation av en låt än av en snygg produktion. En tolkning skulle därför kunna vara att den maskulina praktiken lyssnar efter inspelningstekniska element i första hand och att en låt som upplevs sakna sådana finesser inte blir möjlig, eller värd, att kommentera.

Alla elever, utom två pojkar, valde att använda sång med text som ett element i sina kompositioner. Det visade sig att skrivandet av en sammanhållen berättande text, vållade problem för pojkarna på ett sätt som inte synliggjordes som ett problem hos flickorna. Inte vid ett enda tillfälle under observationerna hördes en flicka tala om textskrivande som problematiskt eller svårt medan det hos pojkarna tycktes vara ett återkommande samtalsämne som föreföll ge upphov till stor vanda och en känsla av osäkerhet och bristande kompetens. Pojkarna talade om skrivandet som svårt, problematiskt och prestationsfyllt och samtidigt uttryckte de i samtalen en önskan och en ambition om att skriva en bra och meningsfull text.

*Henrik, Hjalmar och Hans sluter upp vid Leo. Läraren uppmärksammar att pojkarna verkar sysslolösa och går fram till dem. Han frågar hur det går med arbetet och var i processen de befinner sig. Eleverna beklagar sig och säger att de kör fast när de ska skriva text till sina kompositioner. Pojkarna är helt eniga om att textskrivning är det svåraste i låtskrivningsprocessen. De beskriver hur de har förhalat detta moment men att de nu inser att de inte går att skjuta upp längre om de ska bli klara med sina låtar i tid. Läraren påminner dem om den mall, "lathund i textskrivning", som han delade ut till gruppen vid ett tidigare tillfälle i kursen. Leo skriver ut mallen och tillsammans med de tre andra pojkarna lämnar de datasalen och går ut i korridoren. De slår sig ned i en soffa som står i en lite öppnare del av korridoren. Jag följer med dem och de bjuder in mig i samtalet. Jag frågar varför de tycker att textmomentet är så knepigt.*

HANS: Det är svårt med texter för att det blir så lätt töntigt.

HENRIK: Och dåligt.

*De andra håller med och de kommer fram till att det som hindrar dem från att komma igång är en rädsla för att texten, och därmed hela låten, ska uppfattas som töntig av de andra på skolan. Jag frågar om de har lagt någon tid på att försöka få till en text. De säger att de inte har gjort det men att de redan vet att det skulle bli så dåligt.*

HENRIK: Man vill liksom skriva du vet om kärlek och så men det är bara skitsvårt.

*Två av killarna i gruppen menar dessutom att det är svårt att bara pröva att skriva för de vill att det ska bli bra direkt.*

*Lukas kommer förbi, stannar till och lyssnar en stund till gruppens vändor.*

LUKAS: Jag skriver alltid lite på skämt. Det är mycket lättare. Typ den låten jag

gjorde nu den handlar om den där perfekta tjejen... Som om jag hade henne fast man fattar att hon inte kan finnas. Min text är medvetet töntig. Seriöst oseriös. Tänk dig en tönt som har en så jättesnygg tjej. Typ så. (Fältanteckning, 4/12 2009)

Vad pojkarna beskriver här är alltså en rädsla för hur deras texter ska tas emot av andra elever på skolan. Rädslan för att texten och därmed låten och i förlängningen kanske de själva ska uppfattas som töntiga gör att de inte kommer igång med sitt skrivande. Den aktiva position de har visat prov på i studion där de komponerar och redigerar genom att pröva sig fram och ta hjälp av varandra för att hitta idéer, sound och ljudeffekter verkar inte möjligt att överföra på textskrivande. Det visade sig alltså att textskrivande var genuskodat som känslomässigt problematiskt för maskulina positioner i gruppen. De synliggör en rädsla för att bli granskade och bedömda men samtidigt en önskan om att texten ska förmedla något äkta och viktigt. Rädslan för att texten skulle uppfattas som töntig krockar alltså med viljan att i texten uttrycka känslor av förälskelse och sårbarhet. I exemplet ovan framträder två strategier för att möta denna svårighet genom att antingen skjuta textskrivandet framför sig och söka stöd av andra maskulina positioner eller att som Lukas välja att skydda sig mot risken att bli positionerad som ofrivilligt töntig genom att förekomma och aktivt inta denna position. Det går alltså att tolka pojkarnas agerande som att det finns en kostnad förknippad med textskrivande som gör att de upplever skrivandet som riskabelt. Det kan därför förefalla rimligt att de, innan ger sig i kast med att skriva, tillsammans vill ge uttryck för sina svårigheter och sina rädslor för att på så sätt försäkra sig om att kamratskapet mellan pojkarna inte är hotat.

Att flickor inte uttryckte svårigheter vid textskrivande behöver naturligtvis inte innebära att de inte upplevde det som problematiskt och svårt. Det är möjligt att de till skillnad från pojkarna helt enkelt höll sina svårigheter för sig själva och inte diskuterade dem i grupp eller med läraren. Om så är fallet är det intressant att denna tystnad i så fall bara gällde textskrivande och inte den övriga kompositionsprocessen. Observationerna visar också att det var flickorna som intog/eller tilldelades positionen som textförfattare i de fall där eleverna arbetade i par flicka och pojke, som till exempel i Levis och Lenas och Hillevis och Leos fall. En alternativ tolkning är därför att den lokala genusregimen genuskodar textskrivning som en feminin handling och att pojkarna slits mellan en önskan att skriva en meningsfull och känslös text och risken att framstå som antingen feminina eller töntiga, vilket enligt Connell (2002) kan ses som underordnade maskulina positioner.

### Sammanfattande analys

I observationerna från kompositionsgruppen framträder den maskulina praktiken som starkt dominerande genom att pojkarna som går estetprogrammet positionerar sig som musikproducenter och kompmusiker som nätverkar och tar hjälp av varandra. För att möta pojkarnas dominans observerades fyra strategier som flickorna tillämpade för att på utsatt tid klara kursens mål och krav på att presentera en färdiginspelad komposition. Den första strategin var att arbeta i par med en pojke, för att genom honom få tillträde till pojkarnas praktik. En andra strategi var att istället för att arbeta i par ”hyra in en hantverkare” eller en ”tekniker”, det vill säga be pojkarna i gruppen om hjälp med att lösa musikteknologiska problem som uppstod när de spelade in. Den tredje strategin gick ut på att färdigställa så mycket som möjligt av produktionen utanför skolan, vilket oftast betydde att de spelade in sina kompositioner hemma eller hos någon ”killkompis”. Som fjärde strategi användes det relativt enkla musikprogrammet Garageband, vilket föreföll innebära att flickorna i högre utsträckning arbetade utan att be läraren eller några av pojkarna om hjälp. Det blev också tydligt under observationerna att de projektgrupper som bestod av en pojke och en flicka hade konstruerats för att eleverna ansåg att de kompletterade varandras kunskaper – vilket oftast innebar att flickan tog ansvar för melodi, harmonik, sång och text och pojken tog ansvar för kompinstrument, sound, ljudeffekter, val av inspelningsprogram, inspelning, mixning och redigering. Här skulle man alltså kunna tala om att pojkar i hög utsträckning positionerar sig i data-tekniken som *omger* låten de ska komponera medan flickorna positionerar sig i ”skelettet” till kompositionen. Det framgick också av observationerna att flickor som arbetade ensamma eller två och två i mycket högre utsträckning än pojkarna byggde sina kompositioner runt sången som instrument. Ett annat tydligt resultat var flickornas känsla av utsatthet i förhållande till sina sånginsatser i studion vilket synliggjordes genom att de ville vara ensamma när de skulle spela in sin sång. De undvek därmed att utsätta sig för granskande blickar vilket i sin tur minskade risken att bli positionerade som okunniga och/eller som ofrivilligt normbrytande då deras kroppsspråk vid inspelningen kunde tänkas bryta mot den lokala genusregimens tolkning av hur en feminin kropp ska låta och röra sig. Att flickorna upplevde att det var svårt att få tillgång till studiotid förstärkte deras position som *den andre* i denna kontext. Eftersom detta inte uppmärksammades av läraren upplevde flickorna att de antingen fick ta risken att gå in i en konfliktsituation med

pojkar om tillträde till studiotid eller välja att spela in hemma eller någon annanstans utanför lektionstid. Det var endast en situation som framstod som utsatt eller obekvämt för pojkar som grupp under observationerna och det var när de skulle skriva text till sina kompositioner. Detta synliggjordes genom att de sköt upp textskrivandet till strax innan deadline och genom att de talade med mig och med varandra om att textskrivande var problematiskt, konfliktfyllt och svårt. Centralt här var att pojkarna upplevde en krock mellan en önskan om att skriva om relationer och känslor och en rädsla för att uppfattas av andra som "föntig".

Studien visar alltså att det hos eleverna finns en föreställning om att maskulinitet är lika med kompetens inom det musikteknologiska området. Detta synliggörs genom att pojkar intar en högt värderad aktiv position på lektionerna. Det innebär att de experimenterar och prövar sig fram, tar hjälp av varandra och positionerar sig som experter, konsulter och felsökare. Flickorna som i betydligt högre grad intar en passiv position, vilket här kan betyda att de står vid sidan av och tittar på, föreställs däremot vara i behov av ständig support för att bemästra musikteknologin. Enligt Green (1997) är musikalisk handling historiskt genusmarkerad efter just de mönster som visar sig i detta resultat och hon menar att detta bottnar i dikotomin kropp/natur och själv/tanke. Sång ses som feminint kodad då den associeras till kroppen och naturen, men också till kvinnan som sexuellt objekt. Instrument och teknik förstås som maskulint kodade då de, enligt Green, kan kopplas till tanken och kontroll av världen (Green, 1997).

## Diskussion

I resultatkapitlet analyserades tre genrepraktikers konstruktion av maskuliniteter och femininiteter. Praktikerna synliggör ett antal teman som här förstås som de aktuella estetprogrammets lokala genusregim (Connell, 2002). Detta kapitel diskuterar dessa teman med utgångspunkt i uppsatsens syfte och teoretiska utgångspunkter samt i relation till tidigare forskning. Eftersom resultatet visar på en obalans i maktrelationerna i den lokala genusregimen läggs tonvikten i diskussionen för det första på att diskutera vilka feminina och maskulina positioner som erbjuds i dessa kontexter samt på dilemman som uppstår vid konstruktion av framförallt feminina positioner. För det andra diskuteras hur informellt och formellt lärande kan relateras till musikalisk handling i ett genusperspektiv i denna praktik.

### **ATT SÄRSKILJA**

Ett genomgående tema i resultatet är att informanterna eftersträvar förklaringar till upplevda olikheter mellan pojkar som grupp och flickor som grupp. Detta kan anses begripligt i en kontext där det är möjligt att anta vad en elev ska välja för kurser och instrument endast med vägledning av om eleven är flicka eller pojke. Det som dock kan tyckas märkligt är att särskiljandet mellan flickor och pojkar framstår som normaliserat och för givet taget och att uppdelningen av musikaliska handlingar ses som omöjlig att påverka inom ramen för den aktuella skolkontexten. Både lärare och elever kommenterade, till synes lite uppgivet, den genusmarkerade arbetsdelningen men de ansåg samtidigt att problemet låg utanför estetprogrammets kontroll.

Elevernas särskiljande förhållningssätt synliggjordes särskilt vid intervjuerna där de ofta hänvisade och förklarade musikaliska beteenden och val med att eleven var flicka eller pojke. Till exempel ansågs pojkar tycka om att fokusera och ta plats, flickor förväntades ha bristfälliga musikteknologiska kunskaper samt sakna förmåga eller vilja att spela starkt och pojkar förväntades tycka att det var svårt att skriva texter. Resultatet kan därmed kopplas till det Connell (2002) kallar *egenskapernas dikotomi* (s. 58) vilket ska förstås som att skillnader fokuseras istället för likheter. Allt mänskligt beteende förklaras då med att kvinnor och män är födda olika vilket manifesteras genom allt vi gör, känner och tänker. Enligt Connell (2002) finns det dock mycket få forskningsbelägg som styrker denna essentiella hållning även om dessa isärhållande teoribildningar är vanligt förekommande, framförallt i populärvetenskaplig litteratur. En särskiljande teoretisk utgångspunkt kan anses särskilt problematisk i skolan då det implicit leder till anpassning av undervisningen efter det som beskrivs som naturgivna villkor. Resultatet i denna studie tyder på att det är just anpassning som lärare och elever ägnar sig åt. I vilken grad denna anpassning är en följd av ett essentiellt tänkande eller en följd av att informanterna är uppgivna inför den starka inverkan som det omgivande samhällets genusordning kan sägas ha på musikundervisningen går inte att uttala sig om utifrån resultatet. Det som däremot framträder är att lärare och elever förstår bakomliggande faktorer som så kraftfulla att den lokala genusregimen, det vill säga de aktuella estetprogrammen, inte förmår hävda en avvikande hållning. Jag menar, med stöd av tidigare forskning och av resultatet i denna studie, att anpassning som grundhållning, oavsett om den kan tolkas som essentiell eller bara som ett tecken på uppgivenhet, måste problematiseras då den i allra högsta grad inverkar på elevernas möjligheter att gestalta och uttrycka sig musikaliskt vilket påverkar deras musikaliska handlingsutrymme och i förlängningen deras lärande. Jag kommer alltså fortsatt att diskutera resultaten utifrån övertygelsen om att en förändring är möjlig innanför skolans ramar och att detta kan ske genom ökad förståelse av hur elever och lärare konstruerar genus i musikalisk handling.

## MAKTRELATIONER I ENSEMBLE

Som framgått hittills i denna studie visar resultaten att makt i relation till konstruktion av feminina och maskulina positioner synliggörs på flera olika sätt i de undersökta genrepraktikerna. Musikalisk handling kan därför delvis förstås utifrån maktrelationer i bemärkelsen att musikaliskt lärande i



hög grad kan anses handla om *vad* som kommuniceras – verbalt och icke-verbalt – *vem* som kommunicerar det och *på vilket sätt* det kommuniceras. I denna studie synliggjordes detta bland annat i pop/rockgrupperna genom att verbala och icke-verbala kommunikationsmönster genuskodades vilket gav upphov till en obalans i maktrelationerna då icke-verbal kommunikation värderades högre. Icke-verbal kommunikation ska i detta sammanhang förstås som att det i genrepraktiken fanns en betoning på kommunikation genom musikalisk gestik, en kommunikationsform som bland andra Allsup (2002, 2004), Davis (2005) och Green (2001, 2008) förstår som populärmusikens primära kommunikationskanal. Det innebär att de ser populärmusik som en oerhört mångfacetterad genre där en gemensam nämnare är att riff, licks och improvisationer sköter kommunikationen mellan musikerna på bekostnad av det talade språket. Sett ur ett genusteoretiskt perspektiv kan denna förståelse av musikalisk kommunikation vara problematisk då mina resultat visar att de musikaliska kommunikationsstrategier eleverna och lärarna använde sig av var genusmarkerade så till vida att pojkarna och lärarna i första hand använde sig av musikalisk gestik medan flickorna i högre utsträckning använde en verbal kommunikationsstrategi. Abramo (2009) bekräftar mina resultat och han visar i sin studie att förståelsen av populärmusiken som icke-verbal tenderar att ge pojkar en fördel då de, till skillnad från flickorna, verkar bekväma med detta sätt att kommunicera. Flickornas verbala kommunikation ses istället, enligt Abramo, som ”fel” i förhållande till genrepraktiken och därför underordnas den. De genuskodade kommunikationskanalerna fungerade enligt Abramo utmärkt i enkönade grupper men när grupperna mixades uppstod maktrelationer och missförstånd. Flickorna tolkade pojkarnas icke-verbala kommunikation som lydnad gentemot läraren, medan pojkarna upplevde flickornas verbala strategi som överflödigt och störande och det var tydligt hur den osynliggjordes i de mixade grupperna (Abramo, 2009).

När en fras ska gestaltas musikaliskt eller när beslut ska fattas om vilket sound som är att föredra i en viss musikalisk passage så kan det naturligtvis anses relevant att i första hand gestalta detta musikaliskt – men denna gestaltande kommunikationsform kräver att eleven tycker sig inneha en position som tillåter henne/honom att ta det utrymme som krävs för att ge ljud och kropp åt en gestaltning. Att verbalt ge uttryck för en gestaltande idé kan sägas ”ta mindre plats” och upplevs kanske därför som mindre utsatt för en underordnad positionering. Om syftet för kommunikation i ensemblerummet däremot är att upprätthålla en atmosfär i gruppen där alla ska känna trygghet så

att förutsättningarna för musikalisk handling blir gynnsamma då kan verbal kommunikation istället ses som en strategi som kräver utrymme. En rimlig tanke, som stöds av resultaten i denna studie, är att en elev som har en högt värderad position i gruppen inte har samma behov av relationsskapande åtgärder som de som har en understödjande position, vilket innebär att de som så att säga "sitter säkert" har möjlighet att fokusera musiken i högre grad än de som befinner sig i understödjande positioner. Detta kan förstås som att flickornas verbala kommunikationsstrategi, i en tradition där musiken i hög grad kommuniceras icke-verbalt, i kombination med deras fokusering på ansvar och omsorg positionerar dem som understödjande vilket blir problematiskt då de därmed riskerar att förlora fokus på de musikaliska aspekterna av repetitionsarbetet.

Studiens resultat visar också att maktrelationer synliggjordes när elever spelade tillsammans på raster och håltimmar. Dessa icke lärarledda ensemblespelsituationer visade sig vara en maskulint genuskodad aktivitet och jag observerade inte att någon av flickorna deltog i dessa "jam". En problematisk konsekvens av detta blir att de "jammande" pojkarna ägnar mer skoltid åt musikalisk färdighetsträning än vad de icke jammande eleverna gör och det är därmed rimligt att tänka sig att dessa pojkar också utvecklar sitt musikaliska kunnande inom områden som de värderar högt. När jag diskuterar mina iakttagelser med Bianca, Benjamin och Bengt under en intervju framkommer det att eleverna har föreställningar om att flickor har fler intressen än pojkar och att detta förstås som en tänkbar förklaring till varför flickor inte "jamar" i samma utsträckning som pojkar. Bengt och Benjamin föreställer sig att flickor helt enkelt hellre sysslar med andra, utommusikaliska aktiviteter medan pojkar, som alltså anses ha färre intressen hellre spelar ihop "*än går hem och spelar TV-spel*" (Bengt).

Informanternas förklaring kan förstås som ett uttryck för att feminina positioner inte anses sträva efter musikalisk excellens utan att detta relateras till maskulina positioner (Lamb, 1997; Green, 1997). De hierarkiska strukturer som ofta förknippas med maskuliniteter (Connell, 2000) kan möjligen vara relevanta i detta sammanhang då expertis kan ses som något som uppmanar till tävlan och som kan användas för att positionera sig som högt värderad i en grupp av män. Det kan också tolkas som att maktrelationer styr undan de feminina positionerna från möjligheten att sikta mot en virtuos position eftersom excellens kräver fokusering som i sin tur kräver tillåtelse att ta avstånd både från det sociala förkroppsligandets granskande objektifiering och från den "niceness" och omsorg om andra människors behov som i

hög grad kännetecknar feminina positioner i denna studie (Paechter, 2007; Ambjörnsson, 2009). Att fokusera på en musikalisk uppgift och därmed, åtminstone i stunden, avskärma sig från den panoptiska blicken och från relationsskapande handlingar kan därmed sägas kräva en maktposition i den lokala genusregimen – ett uttalat mandat att för en stund strunta i andra. Denna studie tyder på att en sådan position är svår att inta för en flicka då positioneringen utmanar den lokala genusregimen och därmed riskerar den som positionerar sig som virtuos eller expert att bli obegriplig som flicka eller att bli positionerad som *den andre* (Paechter, 2007).

Eftersom ”jammen” sker i enkönade grupper är det dessutom troligt att de stärker gränsdragningarna för den maskulina praktiken, exempelvis genom språkbruk och musikaliska rutiner, vilket ytterligare försvårar för feminina positioner att göra anspråk på tillträde. Detta kan förklara varför flickor som gitarristen Agnes väljer att inte spela med pojkarna på rasterna men att hon är aktiv i musiklivet utanför skolans ramar och att flickorna i kompositionsgruppen väljer andra miljöer än skolans för sina inspelningar. Att flickorna söker upp *egna rum* för musicerande kan alltså ses som ett sätt att dels skapa sig handlingsutrymme och makt att styra över sitt musikaliska uttryck utan inblandning av granskande blickar (Björck, 2011) men också som ett sätt att bevara en feminin positionering där betoning av egenskaper som ansvar och omsorg (Paechter, 2007) annars riskerar att krocka med pojkarnas platstagande (Connell, 1996, 2000).

Kanske kan både pojkarnas jammade och flickornas avståndstagande från denna aktivitet förstås som ett sätt att aktivt söka sig till en homosocial miljö. Studiens resultat kan då ses i ljuset av hur flickor och pojkar i andra situationer i samhället har en tendens att dela in sig i maskulina och feminina praktiker (Paechter, 2007). Frågan är i så fall varför flickorna, som ju genom sitt val av gymnasieprogram visat att de har ett uttalat intresse av musikalisk handling, inte på samma sätt som pojkarna väljer att spela tillsammans i enkönade grupper. En möjlig tolkning är naturligtvis att flickorna i studien helt enkelt är mer intresserade av att umgås homosocialt på andra sätt än genom musiken. Ett annat tolkningsalternativ är att frågan kan relateras till maktrelationer i den lokala genusregimen. Här kan resultatet från flickorna i kompositionsgruppen vara intressant för förståelsen då de visar att flickorna upplevde att de inte fick tillträde till inspelningsrummen. En liknande situation skulle kunna uppstå om flickorna gjorde anspråk på att spela på raster och håltimmar och de skulle då ånyo vara tvingade att ”*slåss med killarna*” (Lydia) om utrymme.

Flickorna måste alltså vara beredda på en eventuell konflikt om tillträde till replokalerna där de också riskerar att bli granskade som instrumentalister av pojkarna. Om de istället väljer sina *egna rum*, utanför skolkontexten, slipper de undan granskning (Björck, 2011) och kanske söker sig flickorna därför till ”icke-musikaliska” aktiviteter på raster och håltimmar och väljer att musicera tillsammans på fritiden istället. Pojkarnas konstruktion av homosocialitet kanske däremot iscensätts genom jammen då den lokala genusregimen kan sägas koppla konstruktion av maskulinitet till ”en *kompisgrej mellan instrumenten*” (Benjamin, s. 92). Här kan pojkarnas positionering som instrumentalister, vilket ger dem tillträde till övningsrummen, förstås som en viktig faktor men även möjligheten till vila från den reproduktiva arenans krav och blickar kan spela in när de väljer ”jam” som en homosocial musikalisk aktivitet (Connell, 2002; Björck, 2011).

Maktrelationer mellan gruppen flickor och gruppen pojkar var kanske särskilt tydligt i kompositionsgruppen då flickornas olika strategier för att kunna genomföra sina projekt alla kan relateras till att de intog en underordnad position i inspelningsstudion och framför datorn. Den ”hyra in hantverkare”-strategi som flickorna använde sig av kan naturligtvis tolkas som ett smidigt sätt att lösa ett problem utan att behöva lägga tid på att lära sig hantera inspelnings tekniska redskap men det kan också förstås som att feminina positioner saknar tillträde till den maktposition som gör det möjligt att ta sig tid och laborera framför datorn och kanske till en början misslyckas. Föreställningen att femininitet förknippas med bristande kompetens i musikteknologi (Vesterlund, 2001; Hanley, 1998; Folkestad, 1996) gör att flickor måste ”bevisa sig ur ett underläge” och mina informanter uttrycker detta genom att beskriva hur de upplever en press på att de ska vara kunniga vid första försöket. Det blir därför riskabelt för flickor att laborera med tekniken och kanske enklare att hålla sig i bakgrunden. Resultatet kan också tolkas som att flickor upprätthåller och understödjer pojkars konstruktion av positionen ”expert på musikteknologi”. Den passiva feminina position flickorna intar gör att de försätter sig i beroendeställning till maskulina positioner som förväntas ställa upp som teknik konsulter när det uppstår problem. Detta gör visserligen att flickors autonomi minskar men fördelarna med att den lokala genusregimens konstruktion av maskulinitet och femininitet upprätthålls förefaller överväga då denna strategi leder till att konflikter undviks.

Ytterligare ett exempel på maktrelationer som synliggörs i resultatet är gruppen pojkars till synes motsägelsefulla förhållningssätt till sitt eget musicerande då de verkade vilja positionera sig som lekfulla, oseriösa och ”coola”

musiker men samtidigt synliggjorde ett förhållningssätt till musiken som en arena för positionering och tävlan. Det föreföll alltså som att den lokala genusregimens maskulina praktik konstruerade musikalisk handling så att den skulle framstå som oviktig trots att den var viktig och därmed verkade tävling och maktrelationer vara något som var närvarande inom gruppen pojkar men som de inte explicit talade om. Det ter sig rimligt att denna motsättning kan relateras både till den genrepraktik som framträdde under ensemblektionerna i pop/rock, där en lekfull inställning till musiken framhävdes i kombination med att musikalisk kompetens premierades, men också till den omgivande genusordningen där tävling ofta kopplas till maskulinitet och framgång (Connell, 1996, 2000) och där "coolhet" kan kopplas till diskurser om rockmusiken som frihet (Björck, 2011; Bayton, 1997).

Maktrelationer framträdde även i förhållande till elever som var att betrakta som autodidakter i ensemblegrupperna då deras musikaliska villkor visade sig vara beroende av genusposition och av genrekontext. Karlsson (2002) visade att pojkar i högre grad än flickor började sin utbildning på estetprogrammet utan formell skolning i musikteori och instrumentalundervisning vilket betyder att pojkarna oftare var att betrakta som autodidakter medan flickorna i högre utsträckning hade en bakgrund i exempelvis kulturskolornas frivilliga musikundervisning. Informanter som i denna studie kan ses som autodidakter beskriver hur de lärt sig spela eller sjunga genom kamrater och familjemedlemmar, genom att härma artister de tyckte om och genom att ladda ned "undervisning och tabs" från internet. Det är därför inte så märkligt att de genrepraktiker dessa elever känner sig bekväma med i första hand är gehörsbaserade och att tröskeln till musik som kräver musikteoretisk förförståelse blir betydande. I sångensemblen, där genrebredden spände från västerländsk konstmusik till afrikanska folksånger, gospel och musik från Latinamerika, premierades musikteoretiska kunskaper som notläsning och harmonilära på ett helt annat sätt än i pop/rockgrupperna och detta kan naturligtvis verka exkluderande för en elev med en bakgrund som autodidakt. Detta ger elever med bakgrund i frivillig musikundervisning, som alltså oftare är flickor, ett försprång i sångensemblepraktiken jämfört med dem som saknar denna skolning, vilket ofta är pojkar (Karlsson, 2002; Brännström & Wiklund, 1995).

I pop/rockensemblepraktiken var dock musikteoretisk skolning inte nödvändig för att eleven skulle kunna positionera sig som kunnig. Det var fullt möjligt att nå en högt värderad position även för autodidakter i de gehörsbaserade praktikerna under förutsättning att eleven dels kunde positionera sig

som en ”hyfsad” instrumentalist och dels hade tillträde till positionen ”cool musiker”. Eftersom de flickor som saknade formell skolning i denna genrepraktik nästan uteslutande var sångare föreföll det svårt att positionera sig som ”cool musiker” då sång kodades feminint och cool musiker var så tydligt maskulint kodat och dessutom knutet till ett instrument utanför kroppen. Det föreföll därför svårt för en autodidakt flicka, även om hon var en kunnig sångare, att få tillträde till en högt värderad position i pop/rockensemblen. Min tolkning blir därför att en pojke med bristande formell musikalisk skolning har lättare att uppnå en central position i pop/rockgrupper än vad en autodidakt flicka har eftersom pojkarna oftast har tillgång till de symboliska relationer som präglar praktiken. Detta kan ses som problematiskt ur ett maktperspektiv då sångarna inte bara saknade tillgång till ett skolat musikteoretiskt språk utan också till det gehörstraderade, ofta teknikbaserade språk som genrepraktikens instrumentalister använde. Hillevi i kompositionsgruppen, som hade tränat sång enbart genom att lyssna och härma men som inte spelade något instrument ”*tillräckligt bra*”, är ett exempel på detta och det var tydligt både i kompositionskursen och i pop/rockensemblen att de flickor som saknade ett språk för musikalisk kommunikation intog understödande positioner.

Som nämndes i resultatredovisningen kan elgitarren kopplas till hur maskulinitet konstrueras (Bayton, 1997) genom att den ses som en symbolisk relation för kraft och teknisk kontroll vilket, enligt Connell (2000, 2002), kan förstås som ett uttryck för makt. Att spela elgitarr kan dessutom, åtminstone i ett historiskt perspektiv, förstås som en maskulin sexuell handling då dels själva instrumentet, men också sättet att spela och hålla det, kan tolkas som en fallossymbol. Att som feminin position gå in och erövra detta instrument kan alltså vara kantat av en rad hinder (Bayton, 1997). Detta synliggjordes i studien genom att de flickor som spelade elgitarr verkade undvika att träda in i de maskulint kodade symboliska relationer som instrumentet kan sägas vara bärare av, det vill säga flickorna undvek kraft, styrka och attack och de använde gitarren som ett kompinstrument till sång eller som stöttning till en sologitarrist. Deras konstruktion av femininitet föreföll därför vara överordnad instrumentets symboliska konnotationer. Detta kan ses som problematiskt i relation till genrepraktikens kvalitetsnormer för elgitarrspel som tydligt premierade kraft, attack och virtuosa solon framför de kvaliteter som feminina positioner betonade, som till exempel att kompa och sjunga samtidigt.

## KROPPEN, MUSIKEN OCH FEMININA POSITIONER

Då kroppen är ständigt närvarande i musikalisk handling blir positionerna *betraktande subjekt* och *betraktat objekt* centrala teman i denna studie, och då särskilt i relation till flickor som instrumentalister och sångare. Resultatet visar nämligen att flickor i de observerade grupperna, i likhet med kvinnorna i Björck (2011), på olika sätt gav uttryck för att de kände sig betraktade i ensemblerummet och i inspelningsstudion, vilket bland annat synliggjordes genom att flickorna påtalade behovet av ett  *eget rum*, det vill säga en plats där de kunde undslippa granskning – ett önskemål som jag endast vid ett tillfälle hörde en pojke ge uttryck för. Detta resultat kan relateras till Green (1997) som menar att det historiskt har varit omöjligt för kvinnor att framträda som instrumentalister i offentligheten utan att femininitet betonats och förstått som en naturlig del av deras framträdande. Kvinnor har alltså i första hand förstått som *kvinnliga* och i andra hand som instrumentalister, det vill säga de har betraktats som en feminint kodad kropp som spelar ett instrument. Green (1997) menar vidare att kvinnors instrumentala framföranden därför alltid i någon mån har verkat störande på den patriarkala definitionen av femininitet, men, påpekar hon, graden av störning har varierat. Minst ”störande” är kvinnor som framför musik som betonar musikens ”*inherent meaning*” (Green, 1997, s. 6), det vill säga musik som kan förstås som autonom och där instrumentalisten uppvisar ett engagemang för och en anpassning till ”musikens inneboende mening”. Enligt Green handlar det då oftast om den västerländska konstmusiktraditionen där musikerns autonoma fokus medför att det sociala förkroppsligandet reduceras och därmed blir inte konstruktion av genus lika framträdande.

Sångensemblepraktiken i denna studie kan sägas passa in på Greens beskrivning av musiken som autonom då sångarna självdisciplinerar kroppen utifrån ett ideal som minskar fokus på kroppen som objekt för ett sexuellt begär. Kroppen framhävs alltså inte som ett begärligt objekt som kan betraktas av en granskande publik, utan istället som en del av ett disciplinerat kollektiv där ansvar för och en vilja att underordna sig en musikalisk helhet betonas. Musiken skiftar genremässigt i denna kontext men den vokala traditionens uppförandep Praxis, där bland annat gemensam klang och en strävan efter att gestalta notbunden repertoar fokuseras, gör ändå att musiken kan ses som autonom i bemärkelsen att den ”inneboende meningen” är överordnad individen som framför den. Sångaren är här alltså framför allt ett medel för ett autonomt musikaliskt verk (Green, 1997) och därför blir den granskande

blicken inte lika påtaglig och kroppen som objekt inte lika uttalad. Kanske kan möjligheten att få vila från den panoptiska blicken vara en anledning till att flickor i så hög grad väljer sångensemble. Genom att dels välja en i det närmaste homosocial miljö och dels välja en genremall som accentuerar det autonoma i musiken kan flickor skapa ett eget rum där granskning och objektifiering tonas ned (Björck, 2011).

När tonvikten däremot ligger på det virtuosa i ett framförande eller när framförandet exponerar kroppen (*bodily display*, Green, 1997, s. 80), menar Green (1997, 2002) att femininitet betonas mer explicit. Detta kan tolkas som att kvinnor inte kan positionera sig som virtuosa musiker utan att genusordningens konstruktion av femininiteter som objekt och maskuliniteter som experter störs (Lamb, 1997). Relaterat till Green (1997) tolkas denna studies resultat som att flickor som anpassar sig till musikens inneboende mening, som i exempelvis sångensemblen, inte ses som ett hot mot den rådande lokala genusregimen. Störningen blir emellertid mer markant om flickor gör anspråk på en position som ”musikteknologisk expert” eller som virtuos instrumentalist för då utmanas genusregimens högst värderade maskulina positioner (Green, 1997; Lamb, 1997; Connell, 2002). Om flickor däremot framhäver kroppen och gör sig till objekt för en granskande blick, som till exempel i positionen som ”sångerska” i pop/rockensemblen, strävar de efter att göra sig begärda och passar därför väl in i den rådande lokala genusregimen (Green, 1997; Paechter, 1998).

Enligt Green (1997) uppstår ytterligare störningsmoment – som kan utmana den objektifierande definitionen av femininitet – om kvinnor/flickor gör anspråk på att i sitt spel använda musiken som en symbolisk relation, det vill säga om de lyfter musiken ovan sin inneboende mening och dyrkar sitt instrument likt ett heligt föremål. Detta kan exempelvis åstadkommas genom att låta elgitarren förkroppsliga styrka och kraft eller genom att låta slagverk förkroppsliga aggressivitet. Denna studies resultat talar dock delvis emot Green och pekar istället mot att flickors användande av maskulint kodade symboler inte alls skulle upplevas som störande. Resultatet visar nämligen att den lokala genusregimen bär en föreställning om att det skulle vara ”*jättefräckt*” om flickor spelade trumset och att ett ”*fett gitarrsolo skulle imponera på alla killarna*”. Kanske kan detta förstås som att informanterna ger uttryck för en önskan, ett hypotetiskt resonemang, eftersom det inte förekom vid något enda tillfälle under observationerna att flickor spelade slagverk eller gitarrsolon, det vill säga utförde handlingar som kan sägas utmana det som förstås som maskulina musikaliska symboler (Bayton, 1997; Connell, 2000; Green,



1997). En tolkning av elevernas utsagor, som ligger i linje med Green (1997) kan därför vara att om flickor skulle spela elgitarrsolo eller trumset så skulle de positioneras av ensemblegruppen som *den andre*, och därmed är de feminina och maskulina positionerna i pop/rockensemblerna inte på allvar ifrågasatta.

## ”NICENESS” OCH MUSIKALISKT HANDLINGSUTRYMME

Vid sidan av ovanstående tema, som knyter an till kroppen som objekt, så verkar egenskaper som kan kopplas till omsorg och ansvar vara det mest förekommande temat när tonåringars konstruktion av femininitet diskuteras i forskningslitteratur (Paechter, 2007). Aapola, Gonick och Harris (2005) uttrycker sig till exempel i termer av att flickors vänskap ofta betonar tillit, ömsesidighet, generositet och rättvisa, medan Hey (1997) menar att ”being nice” betonas vid konstruktion av feminina positioner. Enligt Paechter (2007) är det oklart huruvida ”niceness” (Paechter, 2007, s. 140) kan relateras till klass men Aapola, Gonick och Harris (2005) tycker sig se en koppling då de menar att det förefaller vara framförallt medelklassflickor som är upptagna av att vara *nice*, som en strategi för att kontrollera och hålla tillbaka känslor. I denna studie förefaller flickor som grupp, på ett mer uttalat sätt än pojkar som grupp, eftersträva positioneringar som kan kopplas till ”niceness” genom att samarbetsvilja, hjälpsamhet, rättvisa och smidighet betonas. Det sätt varpå flickorna i studien konstruerar feminina positioner ligger därmed i linje med Hey (1997) och Aapola et al. (2005), men också med den beskrivning som Ambjörnsson (2008) ger i sin studie av flickor på samhällsprogrammet där egenskaper som måttfullhet, kontroll, inlevelseförmåga och tolerans betonades. Ambjörnsson menar att dessa flickors konstruktion av femininitet kan relateras till klass och beskrivas som en normativ medelklassfemininitet. I ensemblearbetet uttrycktes normativ femininitet, i linje med Ambjörnsson (2008), bland annat genom ständiga förhandlingar flickorna emellan kring ”rättvis” fördelning av arbetsuppgifter, vilket tog sig uttryck i att flickorna i högre utsträckning än pojkarna månade om ”att inte ta plats från någon annan” i det musikaliska arbetet. Motsvarande förhandlingar om arbetsfördelningen inom gruppen pojkar eller mellan gruppen flickor och pojkar observerades inte. Denna uppsats fokuserar inte informanternas socioekonomiska bakgrund men då resultatet visar att flickorna i studien konstruerar feminina positioner på ett likartat sätt som de av Ambjörnsson (2008) beskrivna medelklassflickorna kan det ändå anses relevant att här diskutera denna aspekt. Karlsson (2002) visar nämligen i sin studie att elever från medelklassen var

kraftigt överrepresenterade på estetprogrammet och att detta var särskilt påtagligt när det gällde flickor. Den följsamma och omsorgstagande attityd som observerades som en feminin position under fältarbetet skulle därför kunna tolkas som ett uttryck för en feminin praktik som är giltig för medelklassflickor enligt de beskrivningar som Ambjörnsson (2008) ger.

Resultaten visar att maskulina positioner i de undersökta grupperna inte på samma sätt konstrueras efter normer om ”*niceness*”. Detta ska inte förstås som att pojkar uppträdde otrevligt, arrogant eller mindre empatiskt utan bara som att de inte på samma sätt som flickor kopplade samman musikalisk handling i ensemblerummet med omsorg och ansvar. De maskulina positionerna verkade istället koncentrera sina positioneringar runt själva musicerandet. Enligt Connell (1996, 2000) skulle en maskulin positionering som betonade *niceness* i den utsträckning som feminina positioner gjorde kunna vara riskabel för en pojke då den ökar risken för underordning. I ensemblepraktiken kan därför feminina positioner sägas möta maskulina positioners anspråk på musikaliskt handlingsutrymme med *niceness*, vilket bland annat tar sig uttryck i tolerans och självdisciplinering. Den underordnade position som observerades hos flickorna i pop/rockpraktiken och i kompositionspraktiken skulle därför kunna förstås som att upprätthållande av ansvar och omsorg är mer angeläget för konstruktion av feminina positioner i den lokala genusregimen än inflytande över musikaliska handlingar.

Det framstår alltså som om den lokala genusregimen positionerar feminiteter i en känslomässig relation där ansvar för hur gruppen som helhet mår och fungerar är centralt, medan maskulina positioner ”tillåts” fokusera på att spela då de inte på samma sätt behöver positionera sig som *nice* i musikalisk handling. Avsnittet om Angelica i pop/rockensemblen, som trots att hon vinner ”klunsningen”, ändå bestämmer sig för att dela en solistisk uppgift med Aina så att kamratskap och sammanhållning upprätthålls illustrerar detta. En motsvarande förhandling där en pojke var inblandad observerades inte vid något tillfälle. När Beatrice och Benjamin ska fördela ett gitarsolo mellan sig lämnar Beatrice över uppgiften till Benjamin som accepterar direkt och utan förhandling. Läraren föreslår inte heller att de ska dela solot utan nöjer sig med att säga att Beatrice ska få spela solo en annan gång. Pojkar förväntades alltså inte ge upp en möjlighet att utföra en solistisk handling och de förväntades inte heller ta ansvar för att högt värderade uppgifter fördelades rättvist.

Enligt Connell (2009, 2000, 1996) premieras ofta risktagande och konkurrens när maskulina positioner konstrueras och kanske kan detta relateras till

att pojkar i pop/rock- och kompositionspraktiken inte verkade uppleva det som problematiskt att "ta för sig" i musikalisk handling då det risktagande och den konkurrenssituation de utsätter sig för ligger i linje med hur maskuliniteter konstrueras av den lokala genusregimen. Feminina positioner kan dock uppleva en inre konflikt när de förväntas "ta plats" vilket kan förstås utifrån Öhrn (2002) som menar att flickor i högre grad än pojkar har en stark betoning på vänskap i relation till varandra. Detta bidrar till att de värnar vänskapens självständiga värde eftersom den skänker glädje och stöd och fungerar som "en brygga och ett försvar i mötet med skolan" (Öhrn, 2002, s. 39). Min tolkning, utifrån Öhrn, av de observerade ensemblesituationerna är att flickors betoning på vänskap riskerar att skapa en konflikt mellan å ena sidan det kollektiva musikaliska samspelet och å andra sidan den individuella prestationen som, likt en idrottsprestation mäts, granskas och värderas av gruppen. Kanske uppstår i denna situation ett dilemma hos flickorna när deras konstruktion av en kollektiv vänskapskultur ställs mot förväntningen på att bidra musikaliskt genom att kliva fram som "tävlande" solist, det vill säga kanske upplever flickorna "platstagande" som att det sker på någon annans bekostnad vilket kan riskera det viktiga kamratskapet. I sångensemblen är betoning på det kollektiva kamratskapet klart uttalat och en möjlig förståelse av varför flickor i så hög grad väljer sångensemble kan vara att de där kan undslippa den konfliktfyllda situation som valet mellan att ta plats och att sätta kamratrelationer i centrum kan innebära. De flickor som tar plats i sångensemblen gör det med ett tydligt mandat från läraren, då sångensemblens genremall förefaller föreskriva stark lärarstyrning, och eleverna behöver alltså inte själva ta ansvar för att de gjort anspråk på högt värderade uppgifter. I pop/rockensemblen och i kompositionsgruppen däremot är verksamheten inte på samma explicita sätt lärarstyrd då till exempel beslut om vem som ska spela solo eller utföra en musikalisk handling som tar plats rumsligt eller akustiskt inte alltid uttalas av läraren och därför lämnas besluten om vem som ska "ta plats" i högre utsträckning till eleverna.

Resultatet visar att en specifik grupp flickor värderades högt av övriga elever – de som hade föräldrar med en högre musikutbildning. Kanske har dessa flickor i sin hemmiljö inhämtat kunskaper som kan liknas vid ett musikaliskt kulturellt kapital som inte bara ger dem musikalisk kompetens utan också tillgång till de symboliska relationer som ger tillträde till en högt värderad position i en genrepraktik. Enligt Karlsson (2002) har estetprogrammet en överrepresentation av elever med föräldrar som är utbildade musiker och musiklärare. Då denna överrepresentation även gäller för deltagande i

kommunal musikskola (Brännström & Wiklund, 1995) är det sannolikt att de flickor, som både har föräldrar som är musikutbildade och en bakgrund i formell frivillig musikundervisning, har lättare att inta en högt värderad position. Det framstår nämligen som att flickor med denna bakgrund kan positionera sig *både* som ”nice” *och* som platstagande kompetenta musiker utan att det framstår som att detta skulle vara ett dilemma för dem. De konserter som observerades underströk detta då dessa flickor tog påtagligt mer plats både med kropp och röst – samtliga var sångare – än vad andra, lika musikaliskt kompetenta, flickor gjorde.

### ATT POSITIONERAS SOM UNDANTAG

Under mitt fältarbete var det vanligt att lärare och elever talade med mig om andra elever, artister, musiker eller lärare de kände till som hade gjort ett ovanligt val av musikalisk aktivitet eller av instrument i bemärkelsen att de hade valt en musikalisk handling eller ett instrument som var underrepresenterat av den genuskategori de tillhörde. Det var till exempel vanligt förekommande att flickor som spelar slagverk lyftes fram i dessa samtal och att pojkar som tog sånglektioner eller sjöng i kör på sin fritid framhölls. Även kvinnor i det offentliga musiklivet lyftes fram – om de framstod som självständiga genom eget låtskrivande och/eller genom att de hade inflytande över produktionsprocessen eller om de var kompmusiker. Män lyftes däremot enbart fram om de kunde sägas utmana heteronormativa föreställningar för hur en man förväntas iscensätta sin kropp, inklusive rösten, på scenen. Informanterna var noga med att framhålla att dessa ”annorlunda” utövare var ”bra” och betonade återkommande att de faktiskt existerade. Det föreföll som om samtalen fyllde ett behov hos både lärare och elever av att identifiera dessa ovanliga utövare då de kunde tjäna som alibi för de genuspräglade mönster som resultatet visar. Utövare som gjort ovanliga val visade ju på förändringsmöjligheter och på att det trots allt fanns några normbrytare ”att visa upp”. De elever som valt, för den lokala genusregimen, ovanliga musikaliska vägar positionerades alltså av lärare och övriga elever som annorlunda men högt värderade, men också som ett slags alibi för att verksamheten trots allt inte var så genuskodad som det kunde tyckas på grundval av observationer och intervjuer.

Intressant var dock att flickorna, som i mina observationer till synes bröt normer, genom att till exempel spela ett instrument som var ovanligt för flickor, inte kan sägas vara normbrytande i en djupare mening. De spelade visserligen ett ”pojkinstrument” men de anpassade sitt spel enligt den lokala

genusregimens normer för en feminin praktik, det vill säga de hade en understödjande och ackompanjerande funktion. I samtalen framkommer det att informanterna talar om normbrytande flickor som ett slags ”tänk om” fenomen där exempelvis flickan som spelar ett ”fett gitarrsolo” skulle väcka beundran och respekt och flickan som spelade trummor skulle vara ”jättefräck och cool”. Dessa *tänkta* normbrytare – som jag alltså inte observerade vid något tillfälle under fältarbetet – verkade inte löpa risk att bli ifrågasatta och granskade utifrån sexuell läggning, något som framstod som en risk för de normbrytande pojkarna. Eleverna beskrev nämligen att pojkar som kunde sägas bryta mot den lokala genusregimen genom att sjunga ”skolat” och ”waila” riskerade att positioneras som homosexuella, vilket visserligen inte framstod som att det värderades negativt men som definitivt var ett sätt att positioneras som annorlunda. Detta föreföll inte gälla för flickorna på samma sätt vilket delvis kan bero på att pojkar som bröt mot ”sångnormen” existerade som ”riktiga” elever på skolorna medan flickorna som bröt mot ”instrumentalistnormen” endast existerade i samtalen som ”tänk om” positioner.

Inte vid något tillfälle diskuterades informanterna flickors sexuella läggning i samband med val av instrument och musikalisk handling. Detta kan tolkas som att de flickor som spelade maskulint kodade instrument inte egentligen utmanade ”gränsen” för hur en feminin position kan använda kroppen utan att göra sig obegriplig som heterosexuell flicka eller kvinna i den lokala genusregimen. De flickor i studien som spelade ett instrument som kodades som maskulint gjorde det alltså med ett uttryck som uppfattades som feminint och höll sig därmed inom den normativa femininitet som Ambjörnsson (2008) beskriver i sin studie. Enligt Connell (2000, 2002) är det riskabelt för en pojke att positioneras nära det som uppfattas som feminint, som exempelvis skolad sång i denna kontext, då detta kan leda till underordning. Resultatet visar dock inte att de pojkar som tog sånglektioner verkligen underordnades men däremot visar det att det fanns en påtaglig rädsla hos gruppen pojkar för att sånglektioner kunde leda till att de blev ”dömda” (Bengt) som homosexuella. Det föreföll därför som om pojkarna undvek aktiviteter där de riskerade att passera en outtalad ”heterogräns”, vilket kanske begränsade deltagande i sångensemble, intresse för att skriva texter och för att waila och sjunga ”vackert”. Det är dock viktigt att påpeka att de pojkar som tog sånglektioner legitimerades i sitt val av de övriga eleverna genom att de positionerades som särskilt kompetenta.

## LÄRAREN OCH DEN LOKALA GENUSREGIMEN

Resultatet visar att lärarens utbildningsbakgrund spelar stor roll för hur undervisningen gestaltar sig. I denna studie kan alla lärarna sägas vara välutbildade och kompetenta för de arbetsuppgifter de hade i bemärkelsen att de hade det musikaliska hantverkskunnande som krävdes. Samtliga lärare har en lång högre musikutbildning bakom sig och samtliga är eller har varit yrkesverksamma musiker. Vad som framstår som problematiskt ur ett genusperspektiv är att lärarnas kompetensområden är starkt genuskodade vilket bland annat synliggörs genom att sånglärarna är kvinnor och pop/rock kompositionslärarna lärarna är män. Detta kan sägas vara typiskt för hur yrkeskåren ser ut i Sverige idag (och även i andra jämförbara västländer) och eftersom även musklärare kan sägas vara präglade av den genusordning och den lokala genusregim som omger dem riskerar de, genom sina egna genuspositioneringar, att förstärka de genuskonstruktioner som präglar produktionsrelationer, symboliska relationer och maktrelationer i musikundervisningen. Inte för att de har en avsikt att underblåsa dessa föreställningar utan för att de själva är en del av dem och därför har svårt att ställa sig utanför och reflektera över dem. Skolans lokala genusregim blir därför lätt för givet tagen och konstruktion av femininiteter och maskuliniteter förstås som, och/eller sammanblandas med, ett uttryck för genre, kvalitet, instrumentens särart och elevernas individuella förutsättningar (Green, 1997, 2002). Det blir helt enkelt svårt för den enskilde muskläraren, som oftast själv sedan unga år har varit en del av denna utbildningskontext, att upptäcka de mönster av genusrelationer som riskerar att begränsa elevers handlingsutrymme och därmed också villkoren för deras musikaliska lärande.

## FORMELLT OCH INFORMELLT LÄRANDE UR ETT GENUSPERSPEKTIV

I denna avslutande del av diskussionskapitlet kommer studiens resultat och syfte att problematiseras i relation till formellt och informellt musikaliskt lärande. Detta eftersom dessa begrepp kan kopplas till hur genus konstrueras i de undersökta genrekontexterna. Jag kommer att diskutera utifrån Folkestad (2006) som intar en kritisk hållning till de föreställningar som han menar ibland implicit förs fram i forskningslitteratur och diskussioner och som han uppfattar som normativa och värderande *"where informal is equal to good, true or authentic while formal is equal with artificial, boring and bad"*

(Folkestad, 2006, s. 143). Hans kritik är intressant i relation till mina resultat då informellt lärande, i bemärkelsen ”så lite skola och så mycket på riktigt som möjligt” framhålls som något eftersträvansvärt av elever och lärare.

För att det ska vara fruktbart att problematisera dessa begrepp är det nödvändigt att dels klargöra vilken aspekt av formellt och informellt lärande som åsyftas och dels att förstå begreppen som poler på ett kontinuum snarare än som en dikotomi. Vidare är det centralt att skilja mellan problematisering av *var* lärandet/aktiviteten äger rum å ena sidan och *karaktären* på lärprocessen å andra sidan (Folkestad, 2006). Folkestad har identifierat de vanligast förekommande sätten att tillämpa och definiera begreppen och delar in dessa i fyra aspekter – alla explicit eller implicit fokuserade på lärande. Den första behandlar platsen eller situationen där lärandet sker, vilket kan förstås som ”... *formally and informally trained musicians in this respect is taken to mean in and out of school*” (Folkestad, 2006, s. 141). Nästa aspekt behandlar karaktären på lärprocessen, det vill säga den refererar till om det musikaliska lärandet sker via gehörstradering vilket förstås som ett informellt lärande eller via noter som kopplas till ett formellt. En tredje aspekt handlar om vem som kan sägas äga den musikaliska aktiviteten. Här fokuseras skillnaden mellan undervisning – som alltid har en ledare – och öppet och självreglerat lärande som sker utan ledare. Den sista aspekten behandlar handlingens intention och här görs en distinktion mellan om uppmärksamheten riktas mot ”*learning how to play*” eller enbart ”*towards playing*” (Folkestad, 2006, s. 142), det vill säga om lärandet kan sägas ha en *pedagogisk inramning* eller en *musikalisk inramning* (Saar, 1999). Folkestad menar alltså att det mest centrala för förståelsen av formellt och informellt lärande inte är innehållet i sig utan istället sättet att närma sig detta innehåll. Även om undervisning i sig alltid måste förstås som formell, eftersom den är lärarledd, kan en lärare transformera formella lärprocesser till informella om målet är att skapa en lärprocess som fokuserar *towards playing* (Folkestad, 2006).

Med avseende på aspekterna situation och ägande är samtliga genrepraktiker i denna studie att betrakta som formella, det vill säga det är fråga om ett lärande som sker i skolan och som är lärarstyrt. Vad gäller de två andra aspekterna, karaktären på lärprocessen och intentionen blir skillnader mellan å ena sidan sångensemblen och å andra sidan pop/rock och kompositionsgruppen framträdande. I sångensemblen var intentionen mycket tydligt fokuserad på lärandet och försköts aldrig mot att *bara* sjunga tillsammans och lärprocessens karaktär var tydligt fokuserad på notläsning. Sångensemble kan därmed sägas vara ett formellt lärande avseende alla fyra av de aspekter

Folkestad skisserar vilket kan ses som intressant i relation till att denna genrepraktik var så starkt feminint genuskodad. Det kan därför vara relevant att fråga sig till vilken grad flickors erfarenheter av tidigare deltagande i formell musikundervisning, exempelvis kulturskolors och kyrkors verksamheter (Karlsson, 2002; Bergman, 2009), har påverkat deras val av ensemblekontext. Väljer flickor formella lärprocesser för att de känner sig bekanta och trygga med konceptet? Kan det vara så att pojkar väljer bort sångensemblens formella lärandeprocesser till förmån för kontexter där lärandets intention riktas *towards playing* och där lärandets karaktär riktas mot gehörstradering för att det stämmer bättre med hur pojkar konstruerar maskuliniteter? Är sångensemblepraktiken, så som den framstår i denna studies resultat – där alla fyra aspekter för formellt musikaliskt lärande kan sägas vara uppfyllda – helt enkelt mer konform med konstruktion av femininitet än av maskulinitet?

Pop/rockgrupperna och kompositionsgruppens förhållande till lärprocessens karaktär och intention är, med utgångspunkt i Folkestad, tydligt informell då undervisningen i huvudsak är gehörstraderad och intentionen för lärandet riktades *towards playing*. I relation till denna studies resultat kan intentionen mot en musikalisk inramning ses som problematisk med avseende på att en alltför ensidig riktning *towards playing* tenderade att förstärka genuskodningen i grupperna. Resultatet synliggör nämligen en koppling mellan hur läraren väljer att rikta sin intention och i vilken grad det finns utrymme för enskilda elevers möjligheter att pröva och utveckla musikaliska handlingar. Under observationerna visade det sig att när läraren skiftade intention från en *pedagogisk inramning* till en *musikalisk inramning* skiftade han också från positionen *lärare* till positionen *musiker och/eller ljudtekniker* vilket föreföll inverka på målen för undervisningen. Intentionen ”*towards playing*” kan därför, med utgångspunkt i resultatet, problematiseras då denna intention dels förefaller styra lärarna att skifta position från lärare till musiker och dels tenderar att styra undervisningen mot publika framträdanden som innebär granskning och bedömning.

När det gäller styrning mot publika framträdanden kan detta ses som ett uttryck för ett för givet tagande som jag menar starkt präglar både musikutbildningar och yrkespraktik för musiklärare. Att ensembleundervisning ska leda fram till konserter och att kompositionsundervisning ska leda fram till en färdiginspelad produkt kan alltså förstås som för givet taget i den undersökta musiklärarpraktiken. Explicit och implicit, finns också förväntningar hos elever, kollegor och skolledning på att det publika framförandet ska vara av hög kvalitet. Om dessa förväntningar ska kunna uppnås måste lärarna



prioritera effektivitet framför utveckling av ny musikalisk kunskap hos den enskilda eleven, vilket innebär att den elev som redan nått en viss kompetensnivå och/eller som först tackar ja till en arbetsuppgift blir tilldelad denna. Därmed blir den enskilda elevens musikaliska lärande underordnat gruppens gemensamma prestation. I mina resultat synliggörs detta publika mål genom att lärarna förefaller musicera eller lösa tekniska problem med siktet inställt på en konsert, en föreställning eller en CD, vars kvalitet förväntas vara så nära det professionella musiklivets kvalitetsnormer som möjligt. Konsekvensen av detta mål för undervisningen blir att produkten sätts i centrum snarare än kunskapsutvecklingen hos de elever som ska tillverka och framföra produkten. Praktiken kan därmed liknas vid hur det kan förväntas gå till i ett professionellt sammanhang vilket får till följd att *vad* som ska läras eller rent av *att* något ska läras underordnas kraven på att prestera inför publik. Läraren intar därmed positionen som bandleadare och producent snarare än undervisande lärare och blir i den bemärkelsen fokuserad ”*towards playing*”.

Denna fokusering ”*towards playing*” tenderar att förstärka redan genuskodade makt- och produktionsrelationer eftersom den som inte anses eller anser sig vara kunnig på ett område inte ges möjlighet att pröva och lära då detta riskerar att försena processen mot den publika aktiviteten. Istället leder det till en situation där den elev som snabbast löser en arbetsuppgift på vad som anses vara en godtagbar nivå får utföra den, det vill säga det liknar på många sätt det offentliga musiklivets arbetsvillkor där intentionen är en musikalisk inramning och inte en pedagogisk. Detta kan exemplifieras genom arbetsdelningen av solouppgifter i pop/rockensemblen eller genom hur tekniska problem löstes av kunniga ”konsulter” i kompositionsgruppen. Studiens resultat tyder alltså på att fokus på publika framträdanden försvårar förändringsarbete då tid för ett mer prövande och experimentellt arbetssätt åsidosätts till förmån för effektivisering. Abramo (2009) bekräftar mina resultat då även han noterar hur fokus på publika evenemang kan motverka elevernas musikaliska kunskapsutveckling. Han uppmärksammar bland annat sitt eget agerande, som undervisande lärare, när han på grund av prestationskrav inför en stundande konsert begränsar flickornas musikaliska handlingsutrymme eftersom han känner sig tvingad att effektivisera.

Det är naturligtvis rimligt, och också relevant ur ett pedagogiskt perspektiv, att hävda att det lärande som sker när eleverna försätts ”i skarpt läge” inför en publik är ovärderlig musikalisk kunskap eftersom de då tränas att möta en publik och att förhålla sig till scenen som arena för musikalisk kommunikation och att denna kunskap inte går att erhålla på annat sätt än genom

konserter eller andra produktioner. Vidare kan argument som att publika framträdanden höjer motivationen för det musikaliska lärandet hos eleverna och att de kan tjäna som medel för att träna andra förmågor som exempelvis att tala inför en stor grupp eller att samarbeta anföras som skäl till varför dessa framträdanden prioriteras i skolverksamheten. Jag menar att dessa argument är relevanta och riktiga men min poäng är att det uppstår en konflikt mellan detta fokus och skolans uppdrag att ge alla elever samma villkor för sitt lärande. Om alla inblandade redan från början vet att de aktiviteter de ägnar sig åt på lektionerna kommer att bli föremål för offentlig granskning och bedömning inträder, menar jag, självdisciplinering och effektivitetstänkande som hämmar prövande av nya kunskapsområden. Detta får konsekvenser för hur genus konstrueras i de undersökta grupperna då nya och oprövade musikaliska handlingar eller normbrytande beteenden som exempelvis ifrågasättande av genremallen eller kvalitetsnormen dels riskerar att försena och försämra kvaliteten på slutprodukten och dels riskerar att utsätta eleven för oönskad granskning på scenen. Här var skillnaden mot de konsertframträdanden sångensembeln gjorde påtagliga då det framstod som att sångensemblens intention mot en pedagogisk inramning var i fokus även inför konserterna. Kanske kan detta kopplas till att arbetsdelningen är mer förutsägbar i sångensembeln och att denna genrekontext i mindre utsträckning bygger på solistiska prestationer vilket gör att behovet av att ”toppa laget” inte blir lika uttalat. Kanske kan intentionen ”*learning how to play*” i sångensembeln kopplas till lärarnas konstruktion av femininitet då ett fokus på lärande kan sägas vara länkat till ansvar och omsorg (Pechter, 2007).

En annan aspekt av att intention ”*towards playing*” kan ses som problematisk är att pop/rocklärarnas fokus i stor utsträckning riktades mot att betona ett lekande och ”coolt” förhållningssätt till musiken, vilket bland annat synliggjordes genom att de intog en position som ”musiker i en replokal”. Bayton (1997) och Björck (2011) menar att det som kännetecknar föreställningar om rockmusiker är att de tillskrivs autenticitet, frihet och en cool livsstil samt att dessa sociala egenskaper främst tillskrivs män. Då dessa egenskaper på många sätt kan ses som ideala i pop/rockpraktiken blir målet att efterlikna ”den riktiga musikern i den riktiga replokalen” central medan skolan som institution tonas ned. Mina resultat visar att positionen musiker i replokalen tolkas som maskulint kodad och det kan därför i detta sammanhang ses som problematiskt att lärarna väljer att rikta sig ”*towards playing*”. Här blir Folkestads (2006) tankar kring normativa värderingar om formellt och informellt lärande intressanta då det förefaller som om pop/rockpraktiken har

en föreställning om att det informella lärandet, det vill säga lärandet utanför skolan, är fritt, äkta och mera värt än det institutionella lärandet som ses som begränsande och tråkigt. Därmed eftersträvas en lärprocess som i så stor utsträckning som möjligt liknar replokalens informella koncept. Jag menar att detta kan ses som problematiskt ur ett genusperspektiv då denna replokalskontext tenderar att förstärka stereotypa positioneringar för flickor och pojkar. När läraren positionerar sig som en musiker i bandet istället för som lärare tenderar detta att missgynna flickorna eftersom läraren då inte aktivt fördelar arbete och makt utan i stor utsträckning lämnar dessa uppgifter till bandmedlemmarna själva, det vill säga till eleverna. Flickorna måste då konkurrera med pojkarna om handlingsutrymme, något som är konfliktfyllt för de flickor som konstruerar feminitet utifrån ansvar, omsorg och understödjande positionering.

Avslutningsvis vill jag problematisera populärmusikens starka fäste i svenska musikutbildningar på alla nivåer och diskutera detta i relation till betoningen *towards playing*. Jag menar att denna fokusering är olycklig ur ett genusperspektiv då det förefaller finnas en koppling mellan ett populärmusikaliskt innehåll och en riktning bort från en lärarstyrd undervisning, det vill säga populärmusik verkar inbjuda till en *musikalisk inramning* snarare än en *pedagogisk*. De musklärare som deltog i denna studie är själva utbildade i en kontext som starkt betonat populärmusiken som innehåll vilket bland annat synliggörs genom val av genremallar, val av repertoar, val av inspirationskällor, val av kvalitetsnormer och därmed också fördelning av makt, arbetsuppgifter, känslouttryck och symboler. Ur ett genusperspektiv kan jag inte se något problematiskt med ett populärmusikaliskt innehåll i sig, lika lite som det är problematiskt med andra genreinriktningar i sig, men jag menar att en betoning på en intention ”*towards playing*” är problematisk och måste ifrågasättas. Detta eftersom fokus tenderar att flyttas från den enskilde elevens musikaliska kunskapsutveckling till reproducerande musikaliska handlingar som eleven redan är förtrogen med och som känns trygga och säkra men som kanske inte är så utvecklande. Detta kan missgynna de elever som inte har en självklar position i gruppen och det leder också implicit till ett reproducerande förhållningsätt där själva genrebegreppet inte omprövas och kvalitetsnormer inte problematiseras. Om genrebegrepp och kvalitetsnormer inte sätts under lupp och omprövas är risken stor att genuspräglade mönster består och förändringar uteblir. Därför är en intention mot *learning how to play* central ur ett genusperspektiv oavsett vilken genrepraktik eleverna ägnar sig åt.

## Summary

The specific aim of this licentiate thesis is to highlight and problematize the way gender is constructed in musical learning, and how these gender constructions contribute to, or restrict, students' musical actions in a context where music is at stake for the participants. I will discuss gender issues in conjunction with music education based on the empirical findings conducted in two Swedish, upper secondary music schools.

### Background

An ensemble group in the music classroom can be described as a microcosmos of a wider society (Green, 1997; Abramo, 2009), an arena where students and teachers with music as a hub distribute and organize work, emotions and symbols. In this study the ensemble group is central as it also can be said to be an arena for how gender relates to musical action and to genre. Previous research shows, for instance, that children's and adolescent's choice of instrument and musical activities to a great extent is governed by construction of gender, and that girls as a group and boys as a group respectively are presumed to have different conditions and bases concerning musical skills and preferences (Green 1997, 2002; Dibben, 2002; O'Neill, 2002). Since adolescents are at a performative stage in life, playing instruments become an important part of the processes that construct their understanding of gender. One could therefore argue that gender performance becomes a part of the dynamics of the ensemble group as well as a part of musical learning. This study examines how students' musical acting space, which is seen as a prerequisite for musical learning, relates to construction of gender.

The point of departure for this study is to problematize how gender is expressed and constructed in musical action, in a context where music is a central and important part of how students are positioning their identity, since an assumption of this study is that in a school context in which music is central to everybody involved, the gender patterns differ somewhat from those that are made visible in the compulsory music education in primary schools. The selection of informants was therefore made with a clear ambition to seek out a musical context in which musical actions would be central and important to those who participated. With this in mind I selected students from the Arts programme specializing in music, in two Swedish upper secondary schools.

In Sweden, adolescents with a special interest in music often choose the Arts programme. These students, who usually have to do the entrance exams in music, thus made an active choice in favour of music when letting musical action lay claim to a large part of the school day. Music students also share their interest, both with their classmates and with their music teachers, which can create a sense of community among all involved. These conditions construct a relatively homogeneous group of students in terms of musical skills and motivation. In this educational context music theory, instruments and vocals, arrangement and composition, music production, musical communication, choir and ensemble are focused on a relatively high level, which means that this school context is different from the mandatory music teaching and learning in primary schools.

Since there is still a lack of equality in the public musical arena, which shows as an imbalance in power relations between men and women where women more often have a supportive function (Jorgensen, 2003; Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Björck, 2011; McClary, 1991, 2011; Dibben, 2002) it may be considered relevant to examine how gender is constructed in preparatory musical learning contexts, because the vast majority of those who study, or have studied, at a Swedish music academy have a background in preparatory courses (Brännström & Wiklund, 1995; Bouij, 1998).

### **Aim and research questions**

The specific aim of this licentiate thesis is to highlight and problematize the way gender is constructed in musical learning, and how these gender constructions contribute to, or restrict, students' musical actions in a context where music is at stake for the participants. Hopefully this study contributes

to increase our knowledge of the conditions for music learning and teaching in preparatory music schools from a gender perspective.

How is gender expressed in musical action in the Arts programme?

How does construction of gender contribute or/and restrict respectively students' musical acting space in the Arts programme?

How does gender, musical acting space and conditions for musical learning relate to each other in the Arts programme?

### **Previous research**

Musical action from a gender perspective in a science of education context seems to be an area uninvestigated in Sweden. However, I have identified a few studies outside of Scandinavia, limited to databases in English, which ties in with my research interests.

Hitherto, according to Lamb, Dolloff and Howe (2002), gender-related music education research has, to a large extent been focused on compensatory issues, i.e. gender-related differences between men as a group and women as a group. So, for instance, the subordination of women in professional musical arenas, the gender stereotypes of musical instruments and musical activities and differences related to gender in grades and attitude towards music education in primary schools has been investigated (Jorgensen, 2003; Green, 2002, 1997; McClary, 2011, 1991; Lamb et al., 2002; Abel, 2009; Harrison S.D., 2007; Harrison A.C. & O'Neill, 1999, 2000; Karlsson, 2002; Dibben, 2002; Sandberg, Heiling & Modin, 2003; Sandberg, 2007).

But music education research that is challenging the norms and balance of power in relation to gender appears to be an area that is less explored (Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Bayton, 1998; Ganetz, 2009; McClary, 1991). In Scandinavia Björck (2011) is, as far as I know, the first study in music education that problematizes issues of gender from a deeper critical perspective. But her study does not deal with the music classroom and with schools as institutions. Bergman problematizes (2009) the emphasis on popular music as educational content in Swedish schools, partly focusing on gender, since she argues that popular music tend to favour boys. Outside Scandinavia I have found two studies of music classroom practice that focus on gender, Abramo (2009) and Green (1997). Green (1997) shows that the music teacher's expectations of student performance, qualities, interests and goals were governed by notions of girls as a group, and boys as a group. Abramo (2009) shows that girls and boys used gender-marked rehearsal strategies when playing pop/rock ensemble.

Within the framework of schools as an institution, gender has been problematized relatively extensively (Thorne; Paechter, 1998, 2007; Mac an Ghail; Connell, 2000, 1996; Skeggs, 1999). Studies that focus gender relations, identities and interests in a Swedish context are here viewed as particularly relevant (Holm, 2008; Öhrn, 2002; Johansson, 2009; Ambjörnsson, 2008; Wernersson, 2006; Berggren, 2001).

When reviewing previous research, musical acting space in relation to gender in upper secondary music schools thus appears to be a field that has not been sufficiently problematized. As far as I can tell there are no Scandinavian studies at all in this field, and internationally I have as mentioned found two studies focusing gender in the music classroom, Green, (1997), and Abramo, (2009). In my opinion this is a serious shortcoming, as a greater understanding of the dynamic processes that govern students' construction of gender can challenge and rethink music teaching, and thereby counteract differentiation in musical learning.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

I have chosen to understand and analyze my data from a social constructionist, gender theory perspective, in which parts of the theories of Raewyn Connell (1996, 2002, 2009) form the point of departure for an analytical understanding of how gender is constructed and reproduced in the ensemble groups observed in this study. Connell is complemented by Harre's and Davies' positioning theory (1991) but also by Paechter (1998, 2007), who discusses Connell's theories in a context related to the science of education.

According to Connell (1996, 2002, 2009), gender has a unique position among other social constructions, since it is addressed to our bodies and plays on the reproductive differences through the reproductive arena (Connell, 2002, p. 21). The body thus becomes simultaneously both agent and object of a social practice. Connell calls this practice "social embodiment" (Connell, 2009, p. 66). In musical action social embodiment becomes highly significant. Notions of how musicians in a particular genre are using their bodies might display themselves in the students' way of representing the music with their bodies. In order to permit analysis of how gender is bodily displayed in musical action, the concepts of "social embodiment" and "the reproductive arena" are essential in this study.

The global and local gender patterns that emerge in relationships in a specific community or in a local context, Connell (2002) describes with the

concepts “gender order” (p. 76) and “gender regime” (p. 75). Significant for a local gender regime, such as in an orchestra or at a school, is that it often shows a great variety and movement. In this study the Arts programme is understood and analyzed as a local gender regime, in which it is possible to construct various feminine and masculine positions. Here the group’s genre orientation, students’ background, the design of the premises, group members’ musical skills and age are factors that contribute to creating conditions for local variations in which femininity and masculinity can be constructed in many different ways. To facilitate analysis and understanding of variations within and between local gender regimes Connell (2002, 2009) divides gender into four interlocking dimensions – power relations, production relations, emotional relations and symbolic relations (2002, p. 80).

According to Connell (2002) power relations can be studied as organized and institutionalized power and/or diffuse and discursive power. These spheres of influence are not mutually exclusive, but instead seem to work parallel. Connell stresses that power, whether institutionalized or diffuse and discursive, always has a close relationship with resistance, which eventually opens up for change (Connell, 1996, 2002). The diffuse and discursive power can be difficult to make visible as it is produced and re-produced jointly by people through social practices. Thus, power is produced by people talking, acting and disciplining the body and by the way that people categorize each other. These social practices or gender regimes are, according to Connell, an arena for hierarchies (Connell, 1996, 2005, 2009). In this study, power relations will be applied to analyze hierarchical patterns between teachers and students, between genres, between the instrument groups, and between students in a single ensemble group.

Production relations deal with the division of labour, and Connell (2002) argues that the concept can illustrate and problematize why some occupations are coded masculine while others are marked as feminine. Production relationships can also describe how the work of a local gender regime is divided. In this study production relations are understood as a tool for analysis of the tasks allocated among the informants. I have chosen to interpret and apply the production relations so that all musical actions performed in the room are seen as tasks that bring about a need for a division of labour.

According to Connell (2002) emotional gender relations are complex and multifaceted. These can, especially when they are connected with power relations, greatly influence the workplace, in the sense that the employees/students are governed by the local gender regime’s norms for the emotions



that are offered relative to the masculine or feminine position the student has taken or been assigned. This means that a student who challenges these positions might be perceived as problematic by the environment. In this thesis emotional relationships are applied to understand the students' musical expression of emotion from a gender perspective. Furthermore emotional relationships are analyzed in relation to power, since expressive musical manifestations can be said to require acting space in the group.

Connell uses the concept symbolic relationships to understand how symbols carry specific social interests that also include the meaning of gender. For example, the words "woman" and "man" are not neutral, but refer to a huge cultural system that throughout our history has been filled with interpretations and allusions (Connell, 2002). In this study symbolic relations are applied as an analytical tool to problematize factors like musical instruments, gestures and the spoken and written language as it is used by teachers and students.

Besides the analytical concepts above, the concept "panoptic gaze", as understood by Paechter (2007), is central, particularly when analyzing the restrictions and borders of a genre practice. The panoptic gaze implies that the individual has a feeling of always being watched and reviewed, leading to a self-disciplining of the body, in other words a form of adaptation preventing criticism. This disciplining is, according to Paechter (2007), particularly evident in adolescents who, because they are in a performative stage of life, always expect to be judged by an anonymous, collective gaze. In this study the concepts "self-disciplining" and "gaze" are used when analyzing gendered choices of genre, of instruments and of bodily expressions in relation to musical interpretation.

In order to analytically understand the various masculine and feminine positions, Connell's theoretical framework is complemented with Harré's and Davies' (1991) positioning theory. This theory makes it possible to view a music student's masculine or feminine position both in the light of the positions offered in the discursive practice, but also in light of the individual's own negotiation. As one of the objectives of the present study is to highlight the variability and complexity of how gender is expressed and constructed in musical action, positioning theory provides a possibility to understand the variation based on the individual as both agent and object of a social practice.

## METHODOLOGY AND DESIGN

Methodologically, the study has an ethnographical approach, and data from 54 participants aged 16 to 19, were produced within a period of one year through observations and interviews in two upper secondary music schools. The main reason for choosing an ethnographical method is that this method offers opportunities to study how small groups of people create rules, procedures, traditions and hierarchies, locally and in their everyday lives, which may be relevant in relation to the study's research questions. Another argument for the choice of method is that ethnography in recent years has become prevalent in classroom research, which allows access to other researchers' experiences (Kullberg, 2004; Holm 2008; Bergman, 2009). In this study, the field notes from participant observations was triangulated with group interviews, and in part with written documents that illustrate or provide a background to the participants' context. By allowing these production methods to correspond with each another, patterns and complexity can be traced in the material. Field notes, group interviews and registered data are thereby considered as equivalent, even though they produce different kinds of data.

The classes, rehearsals, concerts and breaks that were observed were continuously documented through field notes based on the theoretical framework of the study. A first editing of the material was made the same day, and according to ethnographic tradition this editing is to be considered a first analysis of the material, since the researcher is coding and thematizing the data continuously during fieldwork, which means that the analytical process starts even before the fieldwork is completed. Codes and themes are then revised as the production of data is progressing. When the fieldwork is completed a final fair copy of the material is being made, which means that the researcher on the basis of the research questions and aims of the study is coding the material once more (Fangen, 2005; Ely, 1991; Krüger, 2008; Silverman, 2006).

The selection of informants was made following two main criteria: active musicianship and genre. One of the participating schools had a pop/rock profile – the other offered mixed genres, but popular music was dominating. Almost all the girls were singers and took vocal lessons, but only three boys out of 30 had vocal training. None of the girls played the drums and none of the 135 boys sang in the ensemble groups, and no boy played the keyboard. A majority of the bass players and guitarists were boys. The teachers in the

vocal ensembles were all female and the teachers in the pop/rock ensembles and in the composition group were male, and they were especially trained in popular music genres.

## **RESULTS**

The key findings show that construction of gender in musical action is highlighted in almost every situation where the participants make music together, but it is performed in different ways depending on genre context. The results also indicate that the informants put gender at stake when it comes to the distribution of tasks and instruments, when symbols in relation to musical actions were constructed, and when access to studios and computers were negotiated. Furthermore the students' opportunity to choose content seems to contribute to a restricted acting space for both boys and girls, since their choices are strictly gendered. Social embodiment was always present when the students played together – which means that both boys and girls are restricted by bodily display in their musical performance. Finally, the results imply that gendered musical actions lead to a structure where norms for quality and competence are closely tied to construction of gender, and that the teacher's intentions towards informal learning tend to increase construction of gender stereotypes.

### **Vocal ensemble**

The results show that vocal ensemble in this context includes a mix of classical, folk and popular music repertoire and that the genre practice emphasizes the collective performance and not the students as soloists. It also shows that adjustment of the voice, so that it does not “stand out”, is central to the practice. Collective singing in the ensemble is thus largely a matter of a disciplining of the body and the voice through adaptation. Another finding is that “fair” distribution of tasks was seen as important to the informants, which is to be understood as an expectation of justice. The teacher was expected to distribute solo parts and melody lines after negotiating with the students.

The vocal ensemble practice also showed an emphasis on care and responsibility, which sometimes could take the form of social control. Furthermore the singers were not supposed to claim space in the room, which made social embodiment and self-disciplining of the body even more crucial. Prominent in this self-disciplining of the body was that students were expected to sit

and stand in predetermined ways, that their bodies were located physically close to each other when they were singing and that musical aspects such as concurrency and accuracy were rewarded by the practice. In the observed groups the girls seemed familiar and comfortable with this way of constructing musical action.

The two participating boys however constructed a resistance to genre practice, and performed a position as the Other, which became visible as they distanced themselves from the girls' way of constructing vocal ensemble. This may, according to Connell (2000, 2002, 2005), be interpreted as if the boys maintained a distance from feminine positions since this distance can reduce the risk of being perceived as feminine, which Connell believes also reduces the risk of subordination. The boys highlighted their opposition by claiming physical space and in this way showed a rejection of the feminine positions' disciplining of the body.

### **Pop/rock ensemble**

The teachers constructed themselves as "crazy and cool, but competent" and they instructed the students when playing to "go crazy", "go bananas" and "make yourself ugly". The teachers also displayed their bodies, their instruments and their voices in a coarse and unpolished way. This could be read, according to for instance Björck (2011) and Bayton (1997), as if the teachers were positioning themselves in a rock discourse that historically is coded as masculine where notions of freedom, resistance and authenticity are crucial. Findings show that the teachers tried to make the students display their bodies as crazy and cool, but they did not succeed with the girls since the social embodiment that the teachers asked for conflicted with the way femininities were constructed in the local gender regime. The position "crazy and cool but competent" was thus observed as a masculine position. Genre practice thus rewards aspects as authenticity, sound, strength, attack and playfulness – where concepts such as "amp up, groove, timing, swing, good sound, nice, crazy and fun" are frequently used – which seems to favour masculine positions that show familiarity with these concepts. When the girls are instructed or corrected by the teachers, it is often with reference to deficiencies in these aspects, particularly those dealing with strength, playfulness and attack. Feminine positions are described as rewarding "beautiful" singing and "wailing", and that they prefer to play softly and slowly. Words like "rough," "rattling", "noise and racket" seem to be a vocabulary that is reserved for the

repertoire of masculine positions, as there in these expressions can be said to be an understanding of the body as lively, frisky and a little crazy in its movement patterns, which can be linked to the construction of masculinities of the local genre practice. When the teacher encourages the girls to claim space by asking them to “make themselves ugly” or to “let out their inner craziness”, the girls are forced into a dilemma where they must come to terms with their own understanding of what the body can be allowed to do without running the risk of becoming incomprehensible as a feminine position in the local gender regime (Connell, 2009; Paechter, 2007). The girls apparently often make the decision that it is advantageous to refrain from resisting the local gender regime, even if it means that they lose influence over how the music is performed, the choice of repertoire and their musical acting space.

Playing together without a teacher present appeared to be a masculine arena. I did not on any occasion observe girls entering a jam session during lunch hours or breaks, and when I asked the students why the girls were absent they first said: “It’s because all the girls sing, and singing is different”. “It is not possible to have a singer in a jam session”. “We don’t play songs that singers like”. The boys then argued that jam is more about “friendship based on instruments”.

When I asked them why the girls who played instruments didn’t participate, they claimed inherent differences between boys and girls. Girls supposedly had a larger number of interests than boys and therefore they chose other activities. Boys supposedly had fewer interests and therefore they focused on music. When I asked them about the three boys who took vocal lessons they said: “No they don’t jam, but sometimes they hang around listening”. Are jam sessions a kind of retreat for the boys where they can rest from the gaze and the reproductive arena? If so, why don’t the girls show the same need for playing in single-sexed groups? Partly the answer seems to be access to rooms and equipment.

In pop/rock ensemble femininities are positioned or positioning themselves in supporting positions relative to the masculinities. This is made visible in several ways, but especially by the fact that femininities take up less space with body and sound than masculinities do. The girls’ dominance in the vocal area, which often front the group in this genre practice, if anything restricts their acting space as it tends to reinforce their position as objects. This is because the singer has to relate to the body being objectified by the gaze of others – both in class and at concerts – which by social embodiment leads to adaptation and performance of a supportive feminine position. If

a boy was to be understood as a heterosexual it seemed to be crucial that singing wasn't seen as his main instrument, and that he was avoiding vocal training lessons since this was believed to make the voice less free. Boys who sang in a way that was understood as "beautiful or wailing" jeopardized their constructions as a heterosexual masculine position. According to Connell this could be seen as if the boys were afraid of getting too close to what the gender regimes understand as femininity – too close to the Other.

Girls who played the guitar in pop/rock ensembles were also seen as the Other. Since the girls played in what was seen as a "girly" way – which meant no focus on sounds and effects, no power and no solos but with a great knowledge of chords, and with a capacity to sing and play at the same time. Playing "ungirly", that is like the boys, was seen as a more valued way of playing the electric guitar by the participants. During my fieldwork I did not see one single girl play a solo on an electric guitar, and during rehearsals and concerts they were positioned as supporting the male lead guitarist. The girls who played the electric guitar and the electric bass could therefore not be seen as breaking the norm in this genre practice since they only partially challenge the masculine coding. It is true that the girls played an instrument that symbolically was marked as masculine, but they played it within the scope of a feminine position involving adaption, disciplining and subordination. That is, in the presence of boys and teachers, they adapt by being supportive, and they choose not to claim their genre preferences or challenge the genre practice. The observations thus show that the skills profile and tasks of lead guitarists were gender-marked in a pattern that positioned girls as "second guitarist", supporting the lead guitarist. The results show that masculinities are expected to be knowledgeable of musical actions dealing with technology, sound and solos, which can be tied to the electric guitar as a symbolic relation to technology, activity, sexuality and claiming space (Bayton, 1997; Green, 1997), while femininities are expected to be knowledgeable of different types of accompaniment figures. This can be linked to supportive positioning, but also to the fact that the instrument lacks a symbolic relationship to femininity (Connell, 2002; Bayton, 1997).

Findings also show that the teachers felt uncomfortable with singing and with the (female) singers since they were seen as vulnerable and sensitive and as preferring the "wrong" way of singing. One of the teachers said: *"It's hard with the singers I think, I feel insecure. It feels as if it is too personal and not at all as instructing the bass player or the guitarists. There is no power"*. The singers were positioned as the Other in several ways. Choosing key is one example. Since the singers are expected to decide what key they prefer while the

rest of the group is waiting to go on playing, the singer has to answer before she even knows the range or the melody of the song. This puts the singer in a position as unskilled and subordinated. The singers were bodily displayed in a double sense, firstly because femininities were constructed within the local gender regime as focusing on the body as an object, secondly because of location – either in the middle of the rehearsing room or fronting at stage. So it becomes impossible to escape the gaze. That makes disciplining the body crucial, which restricts the singers' movement patterns and restricts their voices. That means that if a girl displays her voice as coarse, she is jeopardizing her opportunity to be understood as a female by the local gender regime. Findings show that singers solved this conflict by positioning themselves in the space between expectations of a rock discourse and a construction of femininity as cute and wailing – and the outcome was problematic since the teachers thought it bland and lacking power.

As the students' choice of instrument and musical action is so strongly influenced by gender it is possible to speak of choice of instrument and musical action as synonymous with the students' gender position. The social characteristics that the gender regime connects to femininity and masculinity (Connell, 2002) can thus not be decoupled from the instruments. This means that when the teacher finds it difficult to “deal with the singing”, the consequence is that it becomes difficult to “deal with” feminine positions. And when he says that it is “easier with guitarists and bass players”, he also says that it is easier to communicate with masculine positions, but also to criticize them, perhaps because they are part of the same masculine practice. The observations during class emphasize this and the consequence was often that the singer took, or was awarded, the position of the Other, that is, a position as strange and different. Key issues in the power relationship between girls as a group and boys as a group in the pop/rock practice, regardless of whether students are instrumentalists or singers, are therefore: Which qualities are highly valued by the genre practice? Who is valuing them and why? These questions were never asked during the observations, neither by students nor by teachers.

### **The composing group**

Since the goal for the composition class was a CD-production that was supposed to go public, the students knew from the outset that their work was going to be scrutinized by listeners. Therefore they wanted it to sound as a professional CD-production, as if they were professional musicians – while

having the pressure of keeping the deadline for recording. The boys positioned themselves as producers and accompanying musicians and they consulted each other and the teacher as experts or craftsmen. It was very clear that the girls had less space regarding access to computers and studios. And it was also clear that this was noticed by the girls but not by the teacher. The girls expressed that they either had to risk getting into a conflict situation with the boys regarding access to the studios or choose to record at home or elsewhere outside of class.

To meet the boys' dominance, observations indicated four strategies that the girls applied in order to make the course objectives and requirements to present a recorded composition within the given time frame. The first strategy was to work in pairs with a boy and through him acquire access to studios and computers. A second approach was "to hire a craftsman" or a "technician". That is, rather than working in pairs they asked the boys in the group for help in resolving music technological problems that arose when they recorded. The third strategy was to complete as much as possible of their production outside of school, which usually meant that they recorded their compositions at home or at "guy friend's" house. The fourth approach was to use the relatively simple music program Garageband, which enabled the girls to work independently and they did not have to ask the teacher or any of the boys for help. It also became clear during the observations that the project teams consisting of one boy and one girl had been designed based on the students' notions that they had skills and knowledge that complemented each other. This usually meant that the girl took responsibility for the melody, the harmonies, the vocals and the lyrics and that the boy took responsibility for the rhythm instruments, the sound effects, the choice of recording software, the recording, the mixing and the editing. With regards to this, one could say that the boys to a large extent are positioning themselves in the computer technology that surrounds the music, while the girls position themselves in the music by building the "skeleton" of the song, writing the lyrics and singing. It was also demonstrated by observations that girls who worked alone or in a pair with another girl, much more so than the boys built their compositions around singing as an instrument.

Findings also show that the girls' preferred to be alone when they went on to record the vocals parts. This became evident since they expressed their feeling of being exposed in relation to their vocal efforts in the studio. By asking the teacher for a room of their own (Björck, 2011) they avoided exposing themselves to the scrutinizing gaze, which in turn decreased the risk of being



positioned as involuntary norm-breakers, as their body language on the set could disturb the local gender regime's interpretation of how a feminine body should sound and move.

During the observations there was only one situation that appeared to be uncomfortable for the boys as a group. That was when they were to write lyrics to their compositions. This became evident by their postponing the writing until shortly before deadline, and by speaking to me and with each other about the problems and difficulties of writing lyrics. A recurring theme was that the boys experienced a crash between a desire to write about relationships and love and a fear of being perceived by others as "geeky".

Thus the study shows that students have the notion that masculinity is equivalent to being competent in the music technology field. This is made visible by the boys taking an active position where they are experimenting on a trial and error basis and by boys taking help of each other and by positioning themselves as experts, consultants and troubleshooters. The girls, who to a far greater extent took a passive position – they often stood by and watched – are perceived to be in need of constant support in order to master the music technology. According to Green (1997) musical action is historically gendered after the very patterns that are made visible in this result. Green stresses that singing historically has been viewed as feminine, since it was associated with body and nature, but also with the woman as an object, while instruments and technology was seen as masculine, as they can be tied to the mind and control of the world (Green, 1997).

## DISCUSSION

As the results show an imbalance in power relations in the local gender regime, the emphasis is put on discussing which feminine and masculine positions are offered in these contexts, and on the dilemmas that arise when in particular feminine positions are constructed. The discussion furthermore problematizes how informal and formal learning can be related to musical action in a gender perspective.

Musical action can be understood from several different aspects of power relations. Firstly in the sense that musical learning can be considered to be about *what* is being communicated – verbally and non-verbally – *who* communicates it, and *how* it is communicated. This was made particularly visible in the pop/rock groups, where non-verbal communication patterns were valued higher than verbal. Non-verbal communication is here understood as

an emphasis on communication through musical gestures, which, according to Allsup (2002, 2004), Davis (2005) and Green (2001, 2008) are seen as popular music's primary communication channel. From a gender theory perspective, the understanding of non-verbal communication as the primary communication strategy may be problematic as the results indicate that the boys and the teachers primarily used the musical gestures, while girls more often used a verbal communication strategy.

Power relations were also manifested when students played together without a teacher during breaks and free periods. This task seemed masculine-coded, as I at no time observed any girls participating. The informants' explanations for why girls are not jamming to the same extent as boys, is the notion that girls are generalists and have more interests outside of music than boys. This explanation can be understood as an expression of the idea that feminine positions are not expected to strive for musical excellence in the same way as masculine positions, because expertise can be related to competition and to hierarchical structures in groups of men (Connell, 2000; Lamb, 1997; Green, 1997). It can also be interpreted as if striving for excellence becomes a dilemma for feminine positions because it requires the permission of focusing, which can be difficult to combine with feminine positions. To focus on a musical task and shield oneself from the panoptic gaze and the "niceness" and caring for other people's needs, can thus be said to require a power position in the local gender regime (Paechter, 2007; Ambjörnsson, 2009). Perhaps both the boys' jamming and the girls' rejection of this activity can be understood as a way to actively seek out a homosocial practice. If so, the question is why the girls, who have shown an interest in musical action, do not choose to play together in single sex groups in the same way as the boys. Here the results from the girls in the composition class can be of interest, as they described it as a source of conflict to claim access to rehearsal rooms. The boys' construction of homosociality may be performed through jamming, as the local gender regime can be said to connect the construction of masculinity to "a buddy thing between the instruments" which also seem to give them access to rehearsal rooms. But the opportunity to rest from the reproductive arena's demands and gazes may also play a part when they choose jamming as a homosocial musical activity. (Connell, 2002; Björck, 2011).

Power relations between the group of girls and the group of boys were perhaps particularly evident in the composition group, as the girls took a subordinate position in the recording studio and in front of the computer. The results show that femininity is associated with lack of skills in music technology

(Vesterlund, 2001; Hanley, 1998; Folkestad, 1996), which leads to the girls having to “prove themselves from a weak position” and feeling the pressure to be skilful on the first try. The results can be interpreted as if the girls maintain and support the boys’ construction of the position as experts by putting themselves in a position of dependence in relation to the boys in the group. This decreases the girls’ autonomy, but the benefits seem to outweigh this fact as conflicts are avoided.

The results show that girls in the observed groups, like the women in Björck (2011), in various ways expressed that they felt as if they were being watched in the ensemble room and in the recording studio. This was made evident for instance when the girls voiced the need for a room of their own, a place where they could escape scrutiny – a need that I only once heard a boy express. This result can be related to Green (1997), who argues that historically it has been impossible for women to perform as instrumentalists in public without femininity being emphasized. Green (1997) also claims that women’s instrumental performances therefore always to some extent have been disrupting the patriarchal definition of femininity. But she points out that the degree of disruption has varied. Least “disruptive” are women who perform music that emphasizes the music’s “inherent meaning” (Green, 1997, p. 6), which is to say music that can be understood as autonomous and the instrumentalist shows a commitment to and an alignment with the “music’s innate meaning”.

The vocal ensemble practice in this study can be said to fit into Green’s description of music as autonomous. The singer can be seen as a means for an autonomous musical work (Green, 1997), and therefore the scrutinizing gaze does not become as pronounced and the body not as marked as an object. The opportunity to rest from the panoptic gaze is perhaps a reason why girls so often choose vocal ensemble (Björck 2011).

When the emphasis is the virtuosity of a performance or when the performance display the body Green (1997, 2002) argues that femininity is more explicitly emphasized. This can be interpreted as if women cannot position themselves as virtuoso musicians without disrupting the gender orders construction of femininities as objects and masculinities as experts. Related to Green (1997) the results of this study are interpreted as if the disruption is significant if the girls claim a position as “a music technology expert” or as a virtuoso instrumentalist, as this challenges the gender regime’s most valued masculine positions (Green, 1997; Lamb, 1997; Connell, 2002). If the girls, on the other hand, display the body and make themselves objects of a scrutinizing gaze, as in the position as “singer” in the pop/rock ensemble,

they strive to make themselves desirable and their construction of femininity harmonize with the local gender regime (Green, 1997; Paechter, 1998).

In this study girls seem, in a more pronounced way than boys, to seek positioning that can be linked to “niceness” through the emphasis of cooperation, helpfulness, fairness and flexibility. The way in which the girls in the study construct feminine positions is in line with Hey (1997) and Aapola et al. (2005), but also with the description Ambjörnsson (2008) provides as a normative middle class femininity where qualities like moderation, control, empathy and tolerance are emphasized. In the ensemble normative femininity was expressed, speaking with Ambjörnsson (2008), for instance through continuous negotiations between the girls on “equitable” sharing of musical tasks. Corresponding negotiations on the division of labor within the group of boys or between the group of girls and the boys were not observed. Karlsson (2002) shows in her study that middle class students were over-represented in the Arts programme and the smooth and care-taking attitude which was observed as a feminine position during the field work could therefore be interpreted as an expression of a feminine practice that is valid for middle class girls according to Ambjörnsson (2008). Masculine positions in the groups studied were not constructed after norms of “niceness”, that is the boys did not, in the same way as the girls, link the musical act in the ensemble room with care and responsibility. According to Connell (1996, 2000) a masculine positioning that emphasizes niceness could be risky for a boy as it can increase the risk of subordination. It would therefore appear that the local gender regime is positioning femininities in an emotional relationship, in which the responsibility for emotions in the group is central, while the masculine positions are “allowed” to focus on playing, as they are not similarly positioned as “nice” in musical action.

According to Connell (2009, 2000, 1996) risk-taking and competition are often rewarded when masculine positions are constructed, and perhaps this can be related to the fact that the boys in pop/rock and compositional practice did not seem to perceive it as problematic to “claim space” in musical action, as the risk-taking and the competitive situation they put themselves into are in line with how masculinities are constructed by the local gender regime. Feminine positions may experience a dilemma when they are expected to claim space, which can be understood from Öhrn (2002) who argues that girls more than boys have a strong emphasis on friendship in relation to each other. My interpretation, based on Öhrn, of the observed ensemble situations, is that the girls’ emphasis on friendship is running the risk of creating

an internal conflict between the collective musical interaction and the individual performance. The latter is like a sporting performance measured, assessed and valued by the group. In the vocal ensemble, however, the emphasis put on the collective is clearly articulated. A possible explanation of why girls so often select vocal ensemble can be that this is where they can avoid the conflict of choosing between claiming space and putting peer relationships in focus. The girls who are claiming space in the vocal ensemble do so with a clear mandate from the teacher, and the students themselves do not have to take responsibility for claiming space. In the pop/rock ensemble and the composition group, however, division of labour is not always governed by the teacher.

The result shows that girls who had parents with a higher musical education were highly valued by other students. Maybe these girls in their home environment have acquired knowledge that can be seen as a musical cultural capital, which not only provides them with musical skills but also access to the symbolic relationships that makes it possible to enter a highly valued position. It seems that girls with this background can position themselves as *both* nice *and* competent musicians, without this seeming to be a dilemma for them.

During my fieldwork teachers and students frequently spoke about other students, artists, musicians or teachers who had chosen a musical action or an instrument that was underrepresented by the gender category they belonged to. Men were also highlighted if they could be said to challenge hetero-normative notions. The informants were careful to point out that these “different” practitioners were “good”, and stressed again and again that they actually existed. Students who made “unusual” musical choices were therefore positioned as different but highly valued. They also served as a kind of alibi for the school, proving that it after all was not as “bad” as it might seem on the basis of observations and interviews. But the girls who appeared to break the norms, for example by playing an instrument that was unusual for girls, can not be seen as norm-breakers in a deeper sense since they adapted their playing in accordance with the local gender regime’s norms for femininities. That is, they had a supporting and accompanying function and they played with an expression that was perceived as feminine and thus remained within the normative femininity Ambjörnsson (2008) describes. The boys could be said to disturb the local gender regime by singing in “an educated way” and by “wailing”, and thereby risking being positioned as homosexuals. This “label” did not appear to be valued negatively, but it definitely was a way to be positioned as being different.

The result shows that the boys avoided activities in which they were running the risk of passing an unspoken boundary, which perhaps limited their participation in the vocal ensemble and their interest in writing lyrics, wailing and singing “in a beautiful way”.

The result also shows that the teachers’ areas of expertise are highly gender-coded, which is made evident by the fact that the singing-teachers are women and pop/rock composition teachers are men. They inadvertently risk reinforcing the gender constructions that characterize music education. So there is a risk that construction of femininity and masculinity could be understood as, or be confused with, an expression of genre, quality, uniqueness of instruments and the students’ individual ability and circumstances (Green, 1997, 2002).

In this final part of the discussion chapter the result and aim of the study will be problematized in relation to formal and informal musical learning from Folkestad (2006). Folkestad defines the concepts and divides them into four aspects: the situation, learning style, ownership and intentionality. The last aspect deals with the intention of action. A distinction is made between if attention paid to “*learning how to play*” or just “*towards playing*” (Folkestad, 2006, p. 142), and this aspect is especially interesting in relation to the results of this study.

In the vocal ensemble the intention was very clearly focused on learning, and the character of the learning process was clearly focused on reading music. It may therefore be relevant to reflect on the extent to which girls’ experiences of previous formal music education, for instance in culture of schools and church choirs (Karlsson, 2002; Bergman, 2009), have influenced their choice of ensemble context. Do girls choose formal learning processes because they feel familiar and comfortable with the concept? Could it be that boys reject formal learning processes of vocal ensemble in favour of contexts where the intention of learning is aimed “towards playing” and where the character of learning is aimed at playing by ear, because this fits better with how the boys in this study construct masculinities? Is vocal ensemble practice, as it appears in the results, simply more in conformity with the construction of femininity than of masculinity?

The relation the pop/rock groups and the composition group have with the character and intention of the learning process is clearly informal, speaking with Folkestad, as the instruction is primarily based on playing by ear, and the intention of learning is directed “towards playing”. The results show that a direction “towards playing” tends to reinforce the gendered patterns of the

groups, as there is a link between how the teacher chooses to focus his/her intention and to what extent there is room for individual students' opportunities to try out and develop musical actions.

Teachers' intentions to guide their music students towards public events can, in a Swedish context, be seen as a taken-for-granted assumption in the practice of music teaching. When focusing on concerts and other public productions, teachers give priority to efficiency before the development of new musical knowledge. This makes the individual student's musical learning subordinate to the group's collective performance. The practice can thereby be compared to a professional context, which means that what should be learned, if anything at all, is subordinated to the demands of performing before an audience. This focus on "towards playing" tends to reinforce gendered power and production relations. The focus on public performances makes the process of change more difficult, since less time is allotted to more challenging and experimental ways of working. Abramo (2009) confirms my results when he also notes how focus on public events can counteract students' musical development.

It is of course relevant from an educational perspective to argue that learning before an audience offers invaluable musical knowledge, as the students are given an opportunity to practice musical communication. One can also argue that public appearances enhance motivation and that the students practice other skills, such as cooperation or acting in front of a large group. I believe that these arguments are relevant and accurate, but I also believe that there could be a conflict between a focus on public events and the schools' responsibility to give all students the same conditions for learning.

Another aspect of the fact that the intention "towards playing" can be seen as problematic is that the teachers' focus to a large extent was directed towards a playful and "cool" approach to music. Bayton (1997) and Björck (2011) argue that rock musicians are performing authenticity, freedom and a cool lifestyle, and that these social characteristics are mainly attributed to men. As these characteristics in many ways can be seen as ideal in the pop/rock practice, the aim to mimic "the real musician in the real rehearsal hall" becomes central, while the importance of the school as an institution is reduced. My results show that the position of musicians in the rehearsal hall is constructed as masculine, and it can therefore be seen as problematic that the teachers choose to target "towards playing". A learning process that mimics the informal concepts of the rehearsal hall to such extent tends to put girls at a disadvantage, since the teacher largely leaves the division of tasks

to the students themselves. This generates a dilemma for the girls who construct femininities based on responsibility, care and supportive positioning.

In Swedish music education popular music has had a strong position since the 1980s. From a gender perspective this can be seen as problematic, as the results of this study suggest a link between popular music content and a direction away from instructions governed by the teacher. I do not mean that there is a problem with a popular music content in itself, or any other genre specialization in itself, but I believe that an emphasis on an intention “towards playing” is problematic and must be questioned. This is because focus tends to shift from the development of the individual student’s musical knowledge to the reproduction of musical actions. This seems to lead to an approach where the concept of genre is not reviewed, and quality standards are not questioned. This is why the intention “learning how to play” is central from a gender perspective, regardless of what genre practice the students are engaged in.



## Referenser

- Abramo, J.M. (2009) *Popular music and gender in the classroom*, Columbia University.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Allsup, R.E. (2002) *Crossing over: Mutual learning and democratic action i instrumental education*, Columbia University (Publication No. AAT 3052859).
- Allsup, R.E. (2004) Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music, *Bringing the gap: Popular music and music education* (Ed. Rodriguez, C.X.), 204–223.
- Ambjörnsson, F. (2008) *I en klass för sig Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Stockholm: Ordfront förlag.
- Aapola, S. Gonick, M. & Harris, A. (2005) *Young femininity: Girlhood, power and social change*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bayton, M. (1998). *Frock Rock – Women Performing Popular Music*. Oxford, Oxford University Press.
- Bayton, M. (1997). Women and the electric guitar. I Sheila Witheley (red.), *Sexing the Groove – Popular Music and Gender*. London, Routledge.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergman, Å. (2009) *Växa upp med musik, Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bird, S.R. (1996) Welcome to the men's club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity, *Gender & Society* 10(2) ss. 102–132.
- Björck, C. (2011), *Claiming Space, Discourses on Gender, Popular Music and Social Change*, Göteborg: University of Gothenburg.
- Burr, V. (2003) *Social Constructionism*, (Second edition) London: Routledge.
- Bouij, C. (1998). ”Musik – mitt liv och kommande levebröd”: en studie i musikhärlärores yrkes socialisation, Göteborg University.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995) *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musikhärlärores utbildning*, Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bresler, L. (2007) *International handbook of research in arts education*, Dordrecht: Springer.

- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*. Vol VI (3). [www.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler\\_Article\\_\\_\\_VRME.pdf](http://www.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf).
- Butler, J. (1990, 1999) *Genustrubbel, Feminism och identitetens subversion*, (rev upplaga) Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. W. (1996) *Maskuliniteter*, Göteborg: Daidalos AB.
- Connell, R. W. (2000) *The men and the boys*, Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2002) *Om genus*, Göteborg: Daidalos AB.
- Connell, R. W. & Messerschmidt J. W. (2005), Hegemonic masculinity: Rethinking the concept, *Gender & Society*, 19 (6), ss. 829–859.
- Connell, R. W. (2009) *Short Introductions Gender* (Second edition) Cambridge: Polity Press.
- Davis, S.G. (2005) "That thing you do" Compositional processes of a rock band, *International Journal of Education & the Arts*, 6 (16).
- Dibben, N. (2002) *Gender, identity and music*, New York: Oxford University Press.
- Duncum & Springgay, (2007), Extreme bodies: The body as represented and experienced through critical and popular culture, Ur Bresler, L. (Editor), *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Ely, Margot (1991). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Emerson R.M., Fretz R.I. & Shaw L.L. (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes* Chicago: University of Chicago Press.
- Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*, Malmö: Liber AB.
- Folkestad, G., Lindström B, Hargreaves D.J., Colley A, & Comber, C (1996), *Gender, computers, and music technology: Experience and attitudes* (Report No. 1996:06) Gothenburg University, Department of Education and Educational Research.
- Folkesson, P. Nordberg, M. & Smirthwaite, G. (2000) (Red) *Hegemoni och mansforskning*. Rapport från nordiska workshopen i Karlstad 19–21 mars 1999, Arbetsrapport 2000:5 Karlstad universitet.
- Folkestad, G. (2006) Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning, *British Journal of Music Education*, 23:2, 135–145.
- Ganetz, H. (2009) *Rundgång, Genus och populärmusik*, Halmstad: Makadam förlag.
- Green, L. (1997) *Music, gender and education*, Cambridge: Cambridge Univ.

- Press.
- Green, L. (2001) *How popular musicians learn: A way ahead for music education*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Green, L. (2002) Exposing the gendered discourse of music education, *Feminism & Psychology*, vol. 12, ss. 137–144.
- Green, L. (2008) *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*, Burlington, VT: Ashgate.
- Hanley, B. (1998) Gender in secondary musik education in British Columbia, *British Journal of Music Education*, 15 (1), ss. 51–69.
- Harré, R. & Davies, B (1991), Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20:1.
- Hargreaves, D. J, Miell, D, & MacDonald R.A.R., (2002) *Musical Identities*, New York: Oxford University Press.
- Harrison, A.C. & O’Neill, S.A., (1999) Peers and the Maintenance of Children’s Gender-typed Musical Instruments Preferences, paper presenterat vid Psychology Postgraduate Affairs Group Conference, University of Lancaster, juli.
- Harrison, A.C. & O’Neill, S.A., (2000) Children’s Gender-typed Preferences for Musical Instruments: An intervention study. *Psychology of Music*, vol. 28(1) ss. 81–97.
- Harrison, S.D., (2007) A perennial problem in gendered participation in music: What’s happening to the boys? *British Journal of education*, 2007, vol. 24:3, ss. 267–280.
- Hey, V. (1997) *The Company She Keeps: An ethnography of girls’ friendship*, Buckingham: Open university Press.
- Hirdman Y. (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö; Liber.
- Holm, A-S. (2008) *Relationer i skolan En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M., (2009) *Anpassning och motstånd, En studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*, Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, T. (2000), *Det första könet? Mansforskning som reflexivt projekt*, Lund: Studentlitteratur.
- Jorgensen, E. (2003), *Transforming Music Education*. Bloomington: IUP.
- Karlsson, M.(2002) *Musikelever på gymnasiet estetikprogram En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*, Malmö: Media-Tryck Lund University.

- Krüger, Simone (2008). *Ethnography in the performing arts. A student guide*. Liverpool: Palatine, ([www.simonekruger.net](http://www.simonekruger.net)) <http://www.palatine.ac.uk/files/1377.pdf>.
- Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet*, Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Landström, C., (2004) Subversiva SUV:ar, Kön och teknik i den heterosexuella matrisen, *Tidskriften Ord & Bild* 1–2.
- Lamb, R., (1997), Music Trouble: Desire, discourse, education, *Canadian University Music Review*, 18 (1), 85–98.
- Lamb, R., Dolloff, L-A & Wieland Howe, S. (2002), Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education, A selective review, *The new Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Editors: Cowell R. & Richardson C., Oxford University Press.
- Larsson, S., (1993) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 13(4), ss. 194–211.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010) *Musikklassrummet i blickfånget, Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*, Forskningsrapport 2010: 1, Högskolan Halmstad.
- Lykke, N. (2009) Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift, Liber AB.
- Mac an Ghaill, M. (1994) *The making of men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Milton Keynes: Open University Press.
- McClary, S. (1991) *Feminine endings, music, gender & sexuality*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McClary, S. (2011a) *The Bodies of Angels*, opublicerat manus från föreläsning, mars 2011, Göteborgs Universitet.
- McClary, S. (2011b) *Why Gender Still (as Always) Matters in Music Studies*, opublicerat manus från föreläsning, mars 2011, Göteborgs Universitet.
- Mellström, U. (1999) *Män och deras maskiner*, Bokförlaget Nya Doxa.
- Myndigheten för skolutveckling (2007) *Musik En samtalsguide om kunskap och bedömning*. Stockholm: Liber.
- O'Neill, S.A. (1998) Crossing the divide: Feminist Perspectives on Gender and Music, *Feminism & Psychology*, vol. 12, ss. 133–189.
- O'Neill, S.A. & Boulton, M.J. (1996) Boys and girls preferences for musical instruments: A function of gender? *Psychology of music*, vol. 24, ss. 171–183.
- O'Toole, P. (1998) A missing chapter from choral methods books: how

- choirs neglect girls *Choral Journal*, 39 (5), ss. 9–32.
- Paechter, C. (1998) *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*, London: Routledge Falmer.
- Paechter, C. (2006) Power, knowledge and embodiment in communities of sex/gender practice, *Women Studies International Forum* 29, ss. 13–26.
- Paechter, C. (2007) *Being Boys Being Girls*, Learning masculinities and femininities, Berkshire: Open University Press.
- Paechter, C. (2010) Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 31, nr 2, ss. 221–235.
- Plats på scen*, Statens offentliga utredningar (SOU), (2006:42) Kulturdepartementet, Kommittén för jämställdhet inom scenkonstområdet (Ku, 2004:05).
- Rönholt H., Holgersen S-E, Fink-Jensen K, Nielsen A.M., (2003) *Video i pedagogisk forskning*, Köpenhamn: Hovedland.
- Sandberg, R. Heiling, G. & Modin, Ch. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Musik*, I Skolverkets rapport nr 253. Stockholm: Skolverket.
- Saar, T (1999) *Musikens dimensioner. En studie av unga musikers lärande*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scheid, M. (2009) *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå universitet (diss).
- Seidler, V. (2004) Des/orienterade maskuliniteter, Kroppar, känslor och rädsla, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1–2, ss. 11–26.
- Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Skeggs, B. (1997), *Formation of class and gender: Becoming respectable*, London: Sage.
- Thorne, B. (1993) *Gender play: Girls and boys in school*, Buckingham: Open University Press.
- Thurén B-M (2002) *Genusforskning inom socialantropologin*. Högskoleverket, Stockholm.
- Thurén, B-M (2003) *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar*, Stockholm Vetenskapsrådet Uppsala, Ord & Form AB.
- Vesterlund, L. (2001) *Strövtåg i komponerandets landskap, Tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*, Luleå Tekniska Universitet.

## Referenser

- Wenger, E. 1998: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wernersson, I. (2006) *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Widerberg K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*, Lund: Studentlitterar.
- Öhrn, E. (2002) *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt om unga i skolan*, Stockholm; Liber.
- Öhrn, E. & Weiner, G. (2009) The sound of silence! Reflections on inclusion and exclusion in the field of gender and education, *Gender and Education*, 21:4, s. 423 –430.

## Bilagor

### Bilaga 1

Till rektor för XX gymnasiet estetiska program

Göteborg 2009-08-26

#### Information om forskningsprojekt

Mitt namn är Carina Borgström Källén och jag är doktorand i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet. Efter vår telefonkontakt i juni ställde du dig positiv till att låta din skola delta i mitt kommande forskningsprojekt och jag skickar dig därför en kortfattad beskrivning av studiens syfte och förutsättningar.

I mitt forskningsprojekt studerar jag ungdomars sociala relationer i musikundervisningen. Studien syftar till att synliggöra på vilket sätt musikelever konstruerar sociala identiteter och vad det får för konsekvenser för deras möjlighet att fritt, utan hänsyn till vilken position de har i gruppen, välja sitt musikaliska uttryck. Vilka olika sätt att vara flicka respektive pojke finns representerade i musikundervisningen? Vad får elevens val av identitet för konsekvenser? Påverkas elevens musikaliska status av vilken sorts kille eller tjej hon/han väljer att visa sig som? Påverkas elevens musikaliska handlingsutrymme och lärande av vilken sorts tjej eller kille eleven väljer att vara?

Forskningsprocessen innebär att jag, under perioden ht -09, avser att följa och observera tre elevgrupper från tre olika skolor som går i klasser med musikinriktning. Jag avser att observera eleverna på musiklektioner och eventuellt också på andra aktiviteter relaterade till musikundervisningen som till exempel konserter och redovisningar. Observationerna kommer att göras med hjälp av fältanteckningar och i någon mån även med hjälp av videokamera. Eventuellt kommer jag att komplettera min studie med intervjuer av några utvalda elever. Det insamlade materialet kommer sedan att analyseras och ligga till grund för min avhandling i musikpedagogik som just nu bär arbetsnamnet *Får jag inte spela solo så är jag inte med*. Eftersom avsikten är att observera elevernas ”musikvardag” i klassrummet är min förhoppning

att lärarnas undervisning fortgår som planerat utan att särskild hänsyn tas till min närvaro. Jag behöver dock få möjlighet att träffa berörda lärare för ett inledande informationsmöte, cirka en timma, samt för några korta avstämningar då och då under resans gång. Deltagarnas anonymitet garanteras genom att all information behandlas på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras. Eventuella direktcitater kommer att förses med fingerade namn. Det kommer inte heller att kunna utläsas av studien vilka skolor eller vilka kommuner som ligger till grund för undersökningen. Det filmade materialet kommer inte att visas offentligt utan särskilt tillstånd. Personuppgiftslagen gäller. När projektet är slutfört kommer studiens deltagare att beredas möjlighet att ta del av resultaten. Jag står till förfogande under hela forskningsprocessen om något skulle upplevas som problematiskt eller för att besvara eventuella frågor som dyker upp längs vägen. Ansvarig handledare för projektet är Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet. Telefon till Bengt, XXX.

Om du ger ditt samtycke planerar jag att gå vidare genom att skriftligt och muntligt informera berörda musiklärare. Jag kommer också att snarast boka ett möte med dem för att diskutera de praktiska förutsättningarna för mitt projekt och besvara eventuella frågor. Ställer sig lärarna positiva till att delta blir mitt nästa steg att gå ut med ett informationsbrev om projektet till alla elever och deras föräldrar/vårdnadshavare (för omyndig elev).

Jag hoppas att din skola blir en av de tre skolor som deltar i studien.

Med Vänlig Hälsning,  
Carina Borgström Källén, Doktorand i musikpedagogik,  
Högskolan för Scen och musik, Göteborgs Universitet  
Formulärets överkant

- Härmed ger jag mitt medgivande till att XXX gymnasiet estetelever deltar i denna studie enligt ovanstående villkor. (Sätt kryss i rutan för medgivande)

Ort, datum och namnunderskrift:

---



## Bilaga 2

Till musiklärare på xx-gymnasiet

Göteborg 2009-08-26

### Information om forskningsprojekt

Mitt namn är Carina Borgström Källén och jag är doktorand i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet. Mitt forskningsområde handlar om hur konstruktioner av identitetsskapande och sociala relationer påverkar elevers lärande i musik. Efter att ha fått klartecken från er rektor vänder jag mig nu till er med en förfrågan om ett samarbete kring mitt kommande forskningsprojekt. Denna termin står jag i begrepp att ge mig ut i "verkligheten" för att samla data till studien och jag undrar därför om ni är intresserade av att låta mig följa och observera en grupp/klass estetelever i deras "musikvardag". För att ni ska kunna bilda er en uppfattning om vad det hela handlar om följer här en kortfattad beskrivning av studiens syfte och förutsättningar.

Bakgrunden till mitt intresse för lärande och identitet är att jag under ett antal år arbetat som musiklärare, huvudsakligen på estetprogrammet men också på lärarutbildning och i kulturskola. Jag vill undersöka om det finns ett samband mellan social identitet, status i gruppen och vilka musikaliska lärstrategier elever väljer.

Studien syftar till att synliggöra på vilket sätt musikelever konstruerar sociala identiteter och vad det får för konsekvenser för deras möjlighet att fritt, utan hänsyn till vilken position de har i gruppen, välja sitt musikaliska uttryck. Vad får elevens val av identitet för konsekvenser för deras musikaliska lärande? Vilka olika sätt att vara flicka respektive pojke finns representerade i musikundervisningen? Påverkas elevens musikaliska status av vilken sorts kille eller tjej hon/han väljer att visa sig som? Påverkas elevens musikaliska handlingsutrymme och lärande av vilken sorts tjej eller kille eleven väljer att vara?

Forskningsprocessen innebär att jag, under perioden ht -09, kommer att följa och observera tre elevgrupper från tre olika skolor som alla går i klasser med musikinriktning. Jag avser att observera eleverna på musiklektioner och eventuellt också på andra aktiviteter relaterade till musikundervisningen

som till exempel konserter och redovisningar. Observationerna kommer att göras med hjälp av fältanteckningar och i någon mån även med hjälp av videokamera. Eventuellt kommer jag att komplettera min studie med intervjuer av några utvalda elever. Det insamlade materialet kommer sedan att analyseras och ligga till grund för min avhandling i musikpedagogik som just nu bär arbetsnamnet *Får jag inte spela solo så är jag inte med*. Eftersom avsikten är att observera elevernas ”musikvardag” är min förhoppning att undervisningen fortgår som vanligt utan att särskild hänsyn tas till min närvaro. Jag behöver dock få möjlighet att träffa er för ett inledande informationsmöte, cirka en timma, där vi kan diskutera de praktiska förutsättningarna som till exempel vilken klass som är lämplig och när det passar er att jag kommer.

Deltagarnas anonymitet garanteras genom att all information behandlas på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras. Eventuella direktcitat kommer att förses med fingerade namn. Det kommer inte heller att kunna utläsas av studien vilka skolor eller vilka kommuner som ligger till grund för undersökningen. Det filmade materialet kommer inte att visas offentligt utan särskilt tillstånd. Personuppgiftslagen (PUL) gäller. När projektet är slutfört kommer studiens deltagare att beredas möjlighet att ta del av resultaten. Jag står till förfogande under hela forskningsprocessen om något skulle upplevas som problematiskt eller om frågor dyker upp längs vägen.

Ansvarig handledare för projektet är Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet. Telefon till Bengt är xxx.

Jag hoppas att ni tycker att detta projekt verkar intressant och att ni ställer er positiva till att er skola blir en av de tre deltagande skolorna i studien. Om ni ger ert samtycke blir mitt nästa steg att gå ut med ett informationsbrev om projektet till alla elever och deras föräldrar/vårdnadshavare.

Med Vänlig Hälsning,  
Carina Borgström Källén,  
Doktorand i musikpedagogik, Högskolan för Scen och musik, Göteborgs  
Universitet  
Tel: xx  
Mailadress: xx

## Bilagor

- Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att delta i studien. (Sätt ett kryss i rutan för medgivande)

Ort, datum och namnunderskrift:

---

### Bilaga 3

Till myndig elev och förälder/målsman  
på xx-gymnasiets estetiska program

2009-09-22

#### Information om forskningsprojekt

Mitt namn är Carina Borgström Källén och jag är doktorand i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet. Jag arbetar med ett forskningsprojekt som behandlar sambandet mellan tonåringars identitetsskapande och deras musikaliska kunskapsutveckling. Nu står jag i begrepp att ge mig ut på grund- och gymnasieskolor för att samla data till min studie. XX-gymnasiet kommer att delta i projektet och därför vänder jag mig nu till dig som myndig elev eller förälder/målsman för att fråga om du vill ge ditt medgivande till att du/ditt barn deltar i studien. För att du lättare ska kunna bilda dig en uppfattning om vad det hela handlar om följer här en kortfattad beskrivning av projektet.

Jag söker i min studie svar på frågor som handlar om hur elevens musikaliska handlingsutrymme, ”svängrum”, påverkas av vilken sorts tjej eller kille eleven är eller väljer att vara. Exempel på frågor jag vill studera är: Vad får elevers val av identitet för konsekvenser för deras musikaliska lärande? Har de möjlighet att fritt välja musikaliskt uttrycksätt utan att först ta hänsyn till grupptillhörighet och status i gruppen?

Under perioden ht -09-vt -10, kommer jag att följa och observera tre elevgrupper från tre olika skolor som alla går i klasser med musikinriktning. Jag avser att observera eleverna på musiklektioner och eventuellt också på andra aktiviteter relaterade till musikundervisningen som till exempel konserter och redovisningar. Observationerna kommer att göras med hjälp av fältanteckningar och i någon mån även med hjälp av videokamera. Eventuellt kommer jag, i ett senare skede, att komplettera min studie med intervjuer av några utvalda elever. Det insamlade materialet kommer sedan att analyseras och ligga till grund för min avhandling i musikpedagogik.

Deltagarnas anonymitet garanteras genom att all information behandlas på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras. Eventuella direktcitater kommer att förses med fingerade namn. Det kommer inte heller att

kunna utläsas av studien vilka skolor eller vilka kommuner som ligger till grund för undersökningen. Det filmade materialet kommer inte att visas offentligt utan särskilt tillstånd. Personuppgiftslagen (PUL) gäller. När projektet är slutfört kommer studiens deltagare att beredas möjlighet att ta del av resultaten. Jag står till förfogande under hela forskningsprocessen om något skulle upplevas som problematiskt eller om frågor dyker upp längs vägen.

Ansvarig handledare för projektet är Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet. Telefon till Bengt är xxx.

Jag hoppas att du som elev/förälder/målsman ställer dig positiv till att du/ditt barn deltar i studien och därmed bidrar till att öka kunskapen kring frågor som rör lärande, musik och identitet.

Med Vänlig Hälsning,  
Carina Borgström Källén,  
Doktorand i musikpedagogik, Högskolan för Scen och musik, Göteborgs  
Universitet  
Tel: xxx  
Mailadress: xxx

- Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att mitt barn, \_\_\_\_\_ deltar i studien. (Sätt ett kryss i rutan för medgivande)
- Jag vill inte delta/att mitt barn deltar i studien (Sätt kryss om du inte ger ditt medgivande)

Ort, datum och myndig elevs/förälders/målsmans namnunderskrift:

---

Ort, datum och förälders/målsmans namnunderskrift:

---

