

När musik
gör skillnad

Carina Borgström Källén

När musik gör skillnad

*genus och
genrepraktiker
i samspel*

Högskolan för scen och musik,
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Abstract

Title: *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*

English title: *When Music Makes a Difference – Gender and Genre Practice in Interplay*

Language: Swedish

Keywords: gender, genre practice, upper secondary school, arts programmes, social embodiment, musical action, ensemble, preparatory music education, gender relations, the heterosexual matrix, cultural capital

ISBN: 978-91-981712-1-1 (printed version), 978-91-981712-2-8 (PDF/GUPEA)

The specific aim of the thesis is to highlight and problematise how gender in interplay with practice of genre is expressed and constructed in musical action. I discuss the interplay between gender and genre practice in conjunction with music education based on the empirical findings from eight ensemble groups in Swedish upper secondary arts programmes.

The study has a gender theoretical framework based on social constructionist and poststructuralist perspectives. The thesis deploys an ethnographic methodology and approach, and data from 71 participants, aged 16 to 19, was produced within a period of one year through participant observations and interviews. Deconstruction is used in parts of the field notes and interviews, the intention of which is to offer a second opinion and deepen the analysis.

The results show that construction of gender in musical actions is salient in almost every situation where the participants make music together, but that it is performed in different ways depending on genre practice. The results also indicate that the informants, who all had music as their main subject, put gender at stake when it comes to relations of production, power and symbols. Furthermore, the choices the pupils were enabled to make in terms of educational content in their musical learning appear to contribute to a restricted acting space, since their choices are strictly gendered. The results also imply that norms of quality in genre discourses are closely tied to positions of gender, and that knowledge and cultural capital reduce the restricting effects of the heterosexual matrix. Findings suggest that teachers' intentions towards informal learning settings seem to gender the conditions for musical learning, especially in popular music practice. Finally, the results show that genre practice that includes music unfamiliar to the pupils is least restricted by gender.

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

Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 47

Serien Art Monitor ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Art Monitor
Göteborgs universitet
Konstnärliga fakultetskansliet
Box 141
405 30 Göteborg
www.konst.gu.se

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL
Forskarskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 34

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och läraryrkningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i läraryrkningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.
www.cul.gu.se

Layout: Daniel Flodin
Engelsk språkgranskning: Lynn Preston
Tryck: Ale Tryckteam, Bohus

© Carina Borgström Källén 2014

ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version),
978-91-981712-2-8 (PDF/GUPEA)

Innehållsförteckning

Förord	xi
Kapitel 1: Inledning	1
1.1 Avhandlingens disposition	7
1.2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor	8
1.3 Estetiska uttrycksformer som forskarutbildningsämne	9
Kapitel 2: Tidigare forskning	13
2.1 Klassrummet i ett genusperspektiv	14
2.2 Genusrelaterad musikpedagogisk forskning	17
2.3 Sång i ett genusperspektiv	21
2.4 Populärmusik i ett genusperspektiv	22
2.5 Jazz i ett genusperspektiv	25
2.6 Musikteknologi i ett genusperspektiv	26
2.7 Västerländsk konstmusik och tidig musik i ett genusperspektiv	30
2.8 Estetiska programmet i ett genusperspektiv	31
2.9 Summering av forskningsläget	33
Kapitel 3: Teoretiska utgångspunkter	35
3.1 Begreppen kön och/eller genus	37
3.2 Centrala begrepp utifrån Connell	39
3.2.1 Socialt förkroppsligande	40
3.2.2 Genusrelationer	42
3.3 Centrala begrepp utifrån Butler	49
3.3.1 Performativitet	50
3.3.2 Den heterosexuella matrisen	53
3.4 Att förstå genus som social konstruktion	55
3.4.1 Den panoptiska/normerande blicken	62
3.4.2 Intersektionalitet – kön och kulturellt kapital	64
3.5 Genre och musikstil som begrepp	68
3.6 Sammanfattning teoretiska utgångspunkter	71

Kapitel 4: Studiens metodologi, metod och genomförande	73
4.1 Etnografisk ansats	74
4.1.1 Dataproduktion i samspel – multipla metoder	75
4.2 Dekonstruktion – en alternativ ansats	81
4.3 Studiens genomförande	85
4.3.1 Estetiska programmet och kursen ensemble	85
4.3.2 Varför estetprogram med musikinriktning?	87
4.3.3 Förberedelser	87
4.3.4 Pilotstudie i musikklass	88
4.3.5 Huvudstudie – presentation, urvalskriterier och avgränsningar	89
4.4 Från fältanteckningar till etnografisk text	91
4.5 Etiska överväganden	93
4.6 Forskarpositionen och tillträde till fältet	96
Kapitel 5: Genus och genrepraktiker i samspel	100
5.1 Pop/rockensemble	103
5.1.1 Kvalitetsmarkörer och genusperformance	104
5.1.2 Elgitar i pop/rockensemble	113
5.1.3 Inzoomning – Elgitarren som symbolisk relation	118
5.1.4 Sång i pop/rockensemble	128
5.1.5 Inzoomning – Röstproduktion i pop/rockensemble	133
5.1.6 Att splittra fokus	139
5.1.7 Att jamma	143
5.1.8 Sammanfattning	147
5.2 Att komponera och spela in pop/rock	150
5.2.1 Spela in eller spelas in	151
5.2.2 Oavsiktligt särskiljande och kompenserande	157
5.2.3 Att skriva text	163
5.2.4 Att spela upp sin komposition	165
5.2.5 Strategier på skillnadernas arena	168
5.2.6 Sammanfattning	176
5.3 Sångensemble	179
5.3.1 Stolar och småprat	181
5.3.2 Disciplinerad klang och ”sångar-hållning”	183
5.3.3 Motstånd – en form av disciplinering?	186

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

5.3.4	För gruppens bästa	189
5.3.5	Inzoomning – Röstproduktion i kollektiv sångpraktik	192
5.3.6	Sammanfattning	199
5.4	Improvisationsensemble	201
5.4.1	”Skolad” kunskap	204
5.4.2	Att spela solo	209
5.4.3	Att ta plats med ljud	212
5.4.4	Instrument och genrepferenser	214
5.4.5	Att välja improvisationsensemble	216
5.4.6	Sammanfattning	221
5.5	Renässansensemble	224
5.5.1	Att välja Renässansensemble	227
5.5.2	Noter och gehör	230
5.5.3	Fyra aspekter av genusgestaltning	236
5.5.4	Sammanfattning	244
Kapitel 6: Musikpraktik på estetiska programmet		247
6.1	Genrediskurser och genus i samspel	248
6.1.1	Genrediskurser och den betraktade kroppen	253
6.1.2	Genrediskurser, genus och sound	255
6.2	Att göra skillnad i musikalisk handling	257
6.2.1	”Hon ska alltid sjunga så fint på nåt sätt”	261
6.2.2	”En kille hörs nog lite mer – är på idéer och lattjar”	263
6.2.3	Kulturellt kapital och kön	265
6.2.4	Verbal och icke-verbal musikalisk kommunikation	267
6.2.5	Delat lärande?	269
6.3	Normbrytande positioner	270
6.4	Att spela eller att lära sig spela	278
6.5	Musikutbildning – en rundgång?	284
6.6	Epilog	292
English Summary		293
Referenser		317
Bilagor		333

Förord

Inom familjen har vi allt sedan min nu vuxne son var två-tre år roat oss med ett citat ur Skrot-Nissefilmerna: *Det gäller den där boken*. Citatet, som har blivit som en kär vän i familjekretsen, går tillbaka till hur sonen endast iförd herrhatt och livrem, gestaltade stadsingenjör Ture Björkman i filmerna om Skrot-Nisse. Ture är ute efter uppfinnaren Bertil Enstörings anteckningar, som finns nedskrivna i en hemlig bok, och han är beredd att skrämma och hota Bertil för att komma i besittning av *den där boken*. Med skräckblandad förtjusning gestaltade sonen gång på gång den osympatiske Ture när han kommer och knackar på hemma hos Bertil Enstöring, presenterar sig och säger: *Det gäller den där boken*. På andra sidan dörren hade sonen placerat någon av föräldrarna som förväntades agera Bertil. Vi skulle bestämt deklarerat att boken inte var till salu och sedan skulle vi säga: *och adjö!* och smälla igen dörren. Under barnens uppväxt har citatet kommit att bli synonymt med den energi och den hängivenhet sonen gav uttryck för när han lekte denna lek. De senaste åren har repliken ur filmen dock fått ytterligare en innebörd inom familjen. Det har kommit att betyda att mamman/hustrun är upptagen. På grund av *den där boken*. I detta förord gör mamman/hustrun gällande att *den där boken* faktiskt är klar.

Att sätta punkt hade dock inte varit möjligt utan det stöd, den uppmuntran och den granskning jag fått från så många håll. För detta vill jag ge mitt allra varmaste och innerligaste tack. Först vill jag tacka min huvudhandledare professor Claes Ericsson. Du har på ett helt fantastiskt sätt stöttat och guidat

mig framåt. Jag har hela tiden kunnat räkna med din tid, din support och din skarpa granskning av mina texter. Tack också till min biträdande handledare professor Thomas Johansson som med sin sakkunskap och sin djuplodande läsning på samma fantastiska sätt bistått mig och visat vägen framåt.

Ett stort tack till professor emeritus Bengt Olsson och professor Maj Asplund Carlsson för klok handledning under resans gång, samt till docent Karin Johansson och professor Monica Nerland för läsning och värdefulla synpunkter på etappseminarier. Jag vill också rikta ett varmt tack till docent Monica Lindgren för att hon på så många olika sätt har varit ett stort stöd. Tack!

Även doktorandkollegorna, både nuvarande och utflugna, i Göteborg och annorstädes, förtjänar ett hjärtligt tack. Det är ovärderligt att under arbetet med forskarkurser och avhandling kunna stöta och blöta dilemman som dyker upp, men också att möta förståelse från andra med liknande arbetsituation och erfarenheter. Tack också till CUL:s forskarskola vid Göteborgs universitet för möjligheten att skriva denna avhandling. Jag vill även tacka alla deltagare i studien för att de så generöst släppte in mig i sin skolvardag.

Mitt varmaste tack vill jag rikta till forskningssamordnare Anders Carlsson och forskarutbildningshandläggare Anna Frisk. Jag har upplevt att det har varit möjligt att komma till er med spörsmål i stort och smått och ni har varje gång ställt upp med er tid, er kunskap och ert engagemang.

På Högskolan för scen och musik vill jag tacka alla som jag dagligen kommit i kontakt med för att ni fått mig att känna mig uppskattad i "huset" och för att jag erbjudits möjlighet att under min doktorandtid få delta i så många spännande sammanhang och projekt. Ett särskilt tack till kollegerna i PU-projektet och till er som jag arbetade tillsammans med i Musik och Genusprojektet. Ni har alla berikat avhandlingens innehåll genom de intressanta samtal och diskussioner vi haft. Ett tack vill jag också rikta till enhetscheferna Bengt Jönsson och Helena Wattström som på olika sätt praktiskt har underlättat mitt arbete. Tack även till Janne, Lac och Anette för IT-stöd när mina datorer (jo, det ska vara plural) har krånglat eller helt lagt av.

Att livet inte stannar upp eller ställer sig på paus för att en avhandling ska skrivas är naturligtvis givet, men när oväntade hinder uppstår som behöver hanteras för att vardagen ska fungera är det ovärderligt att känna stöd och uppmuntran från omgivningen. Det har jag gjort, och för detta är jag djupt tacksam. Jag vill därför rikta ett innerligt tack till släkt och vänner. En eloge för att ni fortfarande "finns kvar", trots att jag under lång tid har varit upptagen med *den där boken*. Så lycklig att ha er!

FÖRORD

Jag vill även tacka Ann-Marie Sjögren som på ett mycket påtagligt sätt bidragit till att undanröja hinder och möjliggöra färdigställandet av denna avhandling. Du har bokstavligt talat gjort skrivandet möjligt!

Till sist, men allra viktigast. Min familj. Tack mina underbara barn Agnes, William och Alva för att jag får vara er mamma och för att ni har stått ut med att vänta på att jag skulle bli klar med *den där boken*. Jag är så stolt över er.

Tack Nicklas! Ditt stöd har betytt allt. Du vet, och jag vet att *den där boken* möjliggjordes tack vare din uppmuntran, dina kloka råd, din markservice och ditt tålmod. Nu ska jag städa undan alla böcker och alla pappershögar i sovrummet och du ska slippa somna med lampan tänd och med pennor i sängen.

Göteborg i mars 2014
Carina Borgström Källén

KAPITEL 1

Inledning

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.

ALBIN: Jag trodde det skulle vara soft.

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

THERESE: Alltså, du är ju den enda killen som spelar fiol på hela skolan.

THOMAS: Javisst (skratt).

THERESE: Det är väldigt mycket tjejer som spelar fiol överallt. Jag har varit på högskolan och där har dom typ två killar som spelar fiol. I och för sig dom få killar som spelar brukar vara mycket bättre än tjejerna.

TUVA: Sen har vi ju inte så mycket jazzblåsare på tjejer.

THERESE: Jo, Matilda har vi ju.

EDVIN: Om till exempel en tjej är duktig på trummor så tror jag att man kan få extra cred för det. Det är så ovanligt liksom. Det är ju väldigt kul. Likadant typ om en... om en kille är bra i...

ALICE: Sjunger bra eller något.

EDVIN: Ja precis sjunger bra. I kör till exempel då vet man vem det är liksom. För det är ganska ovanligt.

Musik *gör* något med oss människor. Den ger upphov till emotionella reaktioner som kan ge gåshud och förhöjd puls och den kan få oss att gråta och skratta. Genom musik kan vi också kommunicera, vilket gör att vi kan dela

upplevelser med andra och därmed skapa mening. Men musik är även intimt förknippat med människors självuppfattning. Vi skapar vår identitet bland annat med utgångspunkt i våra musikpreferenser och genom den position eget musikutövande har i våra liv. Musiken kan vara själva navet i en människas identitetskonstruktion, men den kan också vara en markör av varierande vikt och kan då snarast få funktionen av att tillföra en önskad kvalitet. Mellan dessa poler på ett tänkt kontinuum av musikintresse konstruerar människor sin relation till musik utifrån vilken plats och vilket utrymme de ger musiken i sin vardag. De kan exempelvis positionera sig som musiklyssnare, musik-konsument, kompositörer, musiker, ljudtekniker, artister, musikelever, men också som tondöva eller ointresserade av musik (DeNora, 2000; Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002; Dibben, 2002; Lilliestam; 2006/2009).

Denna avhandling intresserar sig för praktiker inom utbildningsområdet där människor i hög grad konstruerar musiken som ett nav i självbilden. Miljöer där själva görandet, det musikaliska utövandet, är centralt och där musiken finns med som en självklar aktivitet i vardagen – en vardag som kretsar kring musikaliska handlingar. Den undersöker alltså miljöer där människor inte enbart lyssnar på musik utan där det egna musicerandet står i centrum och är en daglig handling. I dessa praktiker positionerar sig människor bland annat som musikelever, basister, pianister, gitarrister, sångare, growlare, musiker, musiklärare, yrkesmusiker, blivande yrkesmusiker, frilansmusiker, kompositörer, musikproducenter, ljudtekniker, artister och esteter. Avhandlingen undersöker således praktiker där människor redan har musiken som levebröd, har en önskan om att kunna leva på sin musik i en framtid eller ser musiken som ett centralt fritidsintresse där eget utövande på en relativt hög nivå eftersträvas. Kort sagt, miljöer där det är för givet taget att musikaliskt lärande är centralt.

Fältanteckningarna ovan är hämtade från tre ensemblegrupper på svenska estetprogram med musikinriktning. Det första exemplet är ett utdrag från en situation där en musiklärare och hans elever musicerar tillsammans i sin skolvardag. Här synliggörs en engagerad ensemblelärare, med lång yrkeserfarenhet och specialistkompetens, som uppmuntrar och hjälper eleverna vidare i det musikaliska lärandet. Men exemplet åskådliggör också hur läraren, i likhet med de allra flesta av oss andra, kategoriserar människor som tillhörande en av två kategorier – man/pojke eller kvinna/flicka¹ – och han visar hur han kopplar denna kategorisering till för givet tagna beteenden och kroppsliga

1. Denna kategorisering ska förstås som socialt konstruerad och inte som en stabil två-könsmodell där inga andra könspositioner är möjliga (Butler, 1990/1999/2006). Se kapitel 3, Teoretiska utgångspunkter.

uttryck. I citatet instruerar läraren trummisen Albin 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. Lärarens instruktioner kan därmed sägas bygga på att elever och lärare delar föreställningar om beteendet hos 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 *att* och *på vilket sätt* kroppar kategoriseras, i syfte att göra dem socialt begripliga och accepterade, kan därmed sägas påverka våra handlingar, våra relationer, våra känslor och vårt lärande (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2002).

I de följande två citaten talar eleverna om hur ovanligt det är att pojkar spelar violin och att flickor är ”jazzblåsare” och de konstaterar att det på den aktuella skolan endast går en pojke som är violinist och en flicka som spelar ”jazzblås”. De talar också om trummor och sång som något som det är ovanligt att flickor respektive pojkar är ”bra” på. Att genusfaktorer² är styrande när barn och ungdomar väljer instrument och musikaliska aktiviteter är sedan länge känt och får anses väl beforskat inom musikpedagogiken, likaså att kön verkar styrande vid val av formaliserade eller icke-formaliserade musikaliska aktiviteter (Brändström & Wiklund, 1995; Conway, 2000; Green, 1997, 2002; Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Karlsson, 2002; Eros, 2008; Harrison, 2008; Hallam, Rogers & Creech, 2008; Abeles, 2009; Bergman, 2009; Marshall & Shibazaki, 2012; Wych, 2012). Val av instrument och musikaliska aktiviteter förefaller således vara kopplat till barns och ungdomars könsidentitet, vilket betyder att instrument och aktiviteter kan sägas vara symboler för hur genuskategorier markeras och avgränsas (Green, 1997, 2002; Connell, 2002). I skolan kan instrumentval och musikaliska aktiviteter 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, 2000:154)

2. Begreppen kön/genus används synonymt i avhandlingen vilket motiveras och diskuteras i kapitel 3 Teoretiska utgångspunkter/Begreppen kön och/eller genus.

Enligt Connell (2000) är kunskapsproduktion att betrakta som genusmarkerad i skolan, dels genom inverkan från det omgivande samhället och dels genom skolans egna lokala symbolsystem, där exempelvis klädkoder, sätt att tala men också val av aktiviteter markerar vilken kunskap som symboliskt kopplas till pojkars respektive flickors kroppar. Instrumentval och musikaliska aktiviteter kan därmed, likt idrotten i citatet ovan, sättas in i ett vidare perspektiv och studeras utifrån hur skolan som institution symboliskt genusmarkerar kunskap.

Forskning visar att även professionella musikers arbetsuppgifter i hög grad har markerats utifrån kön (Green, 1997; Jorgensen, 2003; Leonard; 2007; Björck, 2011). Lamb, Dolloff och Howe (2002) problematiserar detta genom att diskutera hur det offentliga musiklivet genusmarkerat positioner inom akademien och inom konstmusikaliska genrepraktiker. I en forskningsöversikt synliggör de en arbetsdelning där män i betydligt större utsträckning än kvinnor har utfört musikaliska handlingar som ansetts högt värderade och som varit synliga i det offentliga rummet medan kvinnor har utfört handlingar som haft en understödjande funktion.

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 is 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, 2002:660)

Enligt Lamb et al. (2002) kan denna arbetsdelning bland annat förstås i ljuset av den starka mästare-lärlingtradition (Lamb, 1995) som tidigare präglat, och kanske fortfarande präglar, högre musikutbildning. En tradition som de menar måste problematiseras i relation till makt eftersom män varit överrepresenterade bland de musiker som positionerats som virtuoser och mästare.

Resultaten från Lamb et al. (2002) bygger till stor del på data som är mer än tio år gammal, men mycket talar för att den situation de beskriver fortfarande kan sägas vara giltig och då också i en skandinavisk praktik. Rapporten *Plats på scen* (SOU 2006:42), som utifrån svenska förhållanden undersökt jämställdhet på scenkonstområdet, visade exempelvis på liknande mönster även

för svensk konstmusik och i rapporten *Musik och Genus – röster om normer, hierarkier och förändring* (Högskolan för scen och musik, 2012) pekar statistik från 2009–2012 mot att den genusmarkering Lamb et al. (2002) beskriver i stora drag kan anses giltig även inom svensk högre musikutbildning.

Av Musik och Genus-rapporten framgår att 90 procent av de studenter som läste kurser med inriktning mot estetiska uttrycksformer för undervisning av små barn var kvinnor, medan drygt 70 respektive 75 procent av de studenter som antogs till kandidatnivån på improvisations- och kompositionsutbildningarna under samma tid var män. På klassisk musikerutbildning, kandidatnivå, var kvinnor i majoritet med cirka 60 procent av studieplatserna. Jämnast könsfördelning hade ämneslärarutbildningen i musik medan världsmusikutbildningen hade en övervikt av 60 procent män på kandidatnivå. En likartad genusmärkning fanns enligt rapporten bland lärarna där samtliga kursansvariga lärare på kompositionsutbildningen var män och 80 procent av lärarna på improvisationsutbildningen. Av professorerna var under denna tid endast 16 procent kvinnor medan de bland lektorerna utgjorde 33 procent (Högskolan för scen och musik, 2012:22).

Även inom det populärmusikaliska området är genusmarkering tydlig bland skandinaviska professionella musiker. Detta framgår bland annat av Lorentzen och Kvalbein (2008) som ger en bild av den norska populärmusikaliska arenan som starkt könsmarkerad. De visar exempelvis att andelen kvinnor som studerade ljudteknik inom högre utbildning under åren 2006–2007 varierade mellan 3 och 16 procent, med en enstaka toppnotering på 25 procent vid ett lärosäte, och att kvinnors representation i den norska branschorganisationen GramArt³ 2007 var endast 18 procent. Även Björck (2011), som i sin studie undersökt populärmusikaliska nätverk och projekt som speciellt riktade in sig på att fungera kompensatoriskt och stärkande för unga kvinnor som spelar pop och rock, pekar mot att dessa initiativ tillkommit utifrån att kvinnor är underrepresenterade, framförallt som instrumentaler. I vilken utsträckning ovanstående rapporter, studier och statistik kan tolkas som ett uttryck för en så kallad eftersläpning, det vill säga som en effekt av kvinnors relativt sena inträde i det offentliga musikaliska rummet (McClary, 1991; Green, 1997) och i vilken utsträckning de kan förstås som ett uttryck för en maktordning, går dock inte att uttala sig om utifrån refererat material.

3. Grammofonartistenes forening (Lorentzen & Kvalbein, 2008:64).

Mitt specifika forskningsintresse för denna avhandling är att problematisera hur kön uttrycks och konstrueras i musikalisk handling⁴ i en musikpraktik där eget musicerande är en central och viktig del av elevernas självbild. Detta intresse bygger på erfarenheter från min egen yrkespraktik som musiklärare och musiker och bottnar i ett erfarenhetsbaserat antagande att elevers konstruktion av kön i relation till skolämnet musik skiljer sig åt beroende på om musikalisk handling representerar ett centralt värde för eleven eller inte. I en praktik där musiken representerar ett centralt intresse för eleven är det, menar jag, rimligt att anta att könspositioneringar i gruppen delvis kopplas till musikalisk handling och att dessa står på spel när musik görs tillsammans med andra i en ensemblegrupp. Det är då också troligt att könsmonster konstrueras på ett annorlunda sätt än i exempelvis den obligatoriska musikundervisningen i grundskolan. Urvalet av informanter till studien gjordes därför med en uttalad ambition att söka upp en praktik där eleverna ägnade sig åt eget aktivt musicerande, det vill säga en miljö där musikaliska handlingar sannolikt skulle vara centrala och viktiga för dem som deltog. Valet föll på Estetiska programmets musikinriktning – en praktik där eleverna gjort ett aktivt val att under tre år låta musiken ta stor plats i skolvardagen.

En utgångspunkt för studien är att kön förstås som en genomgripande social process. En process som, ständigt pågående och med stor variation, konstrueras genom upprepning av handlingar i interaktion mellan människor, både i lokala praktiker och på en övergripande nivå i samhället (Butler 1990/1999/2006; Connell, 2000, 2002). Skolan som institution ses då som en sådan lokal praktik – en arena där kön konstrueras på lokal nivå men hela tiden i relation till det omgivande samhället. Det innebär att kön som social process betraktas som ständigt närvarande i musikklassrummet.

Ytterligare en utgångspunkt är att genre förstås som socialt konstruerat och som ett centralt villkor för hur kön iscensätts i musikalisk handling. Detta innebär att det inte är möjligt att förstå hur kön görs och markeras musikaliskt utan att först koppla detta till genrepraktikers uppförandep Praxis och kvalitetskriterier, det vill säga till för givet tagna former för hur musiken framförs och tolkas (Green; 1997, 2002; Dibben, 2002; Leonard, 2007).

Vid en genomgång av tidigare forskning framstår genusanalyser av musikalisk handling i undervisningspraktiker med musikprofil som ett under-

4. Musikalisk handling ska här förstås som utövande av musik genom ett instrument, ett musikdataprogram eller den egna rösten.

problematiserat 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 (Green, 1997; Abramo, 2009; Armstrong, 2011). Jag menar att detta är en brist, då ökad förståelse av de dynamiska sociala processer som styr elevers konstruktion av kön i relation till musikalisk handling skulle kunna utmana och ompröva musikundervisningen i förberedande musikutbildningar. Detta är angeläget för att på sikt bidra till att förändra den genusmarkerade situation som nu kan anses råda inom det offentliga musiklivet och inom högre musikutbildningar. Valet att rikta studiens fokus mot konstruktion av kön, och därmed lägga andra intersektionella aspekter i bakgrunden⁵, bygger alltså på att tidigare forskning visat att musikaliska aktiviteter – både i utbildning och i yrkesliv – är genusmarkerade men att relativt få studier inom skolforskningen har fördjupat problemet (Green 1997, 2002; Dibben 2002; O’Neill 2002; Abramo, 2009; Bergman, 2009; Björck, 2011).

Denna avhandling fokuserar i första hand de musikaliska handlingar eleverna utför på sina instrument⁶, vilket ska förstås som hur de spelar, när de spelar och vilka genusrelationer och positioneringar de intar i ensemble rummet när de musicerar. Avhandlingens intresse riktas därmed mot villkoren för musikaliskt lärande genom att skärningspunkten mellan musikaliskt handlingsutrymme, genrepraktik och konstruktion av kön studeras.

1.1 AVHANDLINGENS DISPOSITION

Avhandlingen är indelad i sex kapitel. Detta första kapitel, *Inledning*, börjar med att redovisa studiens utgångspunkter och ge en bakgrund till val av forskningsfokus. Därefter följer problemformulering och syfte och till sist avhandlingens relation till forskningsämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. I kapitel 2 ges en forskningsöversikt utifrån forskning som anses relevant i relation till studiens forskningsfokus. Kapitel 3 utgörs av avhandlingens teoretiska utgångspunkter och av en diskussion kring centrala begrepp samt hur dessa tillämpas analytiskt. I kapitel 4

-
5. Jag kommer dock att behandla aspekten klass i en snäv avgränsning, utifrån Bourdieus begrepp kulturellt kapital. Se kapitel 3, Teoretiska utgångspunkter.
 6. Här förstås även rösten som ett instrument, vilket betyder att sång i olika former ses som utövande av ett instrument. Ibland väljer jag dock att särskilja sång och instrument av analytiska skäl.

ges en genomgång av avhandlingens metodologiska val samt en beskrivning av studiens genomförande, analysprocess och etiska överväganden. Vidare görs en reflektion kring tillträde till fältet och kring min forskarposition. Därefter följer avhandlingens resultatkapitel, kapitel 5, *Genus och genrepraktiker i samspel*. Detta kapitel är indelat i fem avsnitt; *Pop/rockensemble*, *Att komponera och spela in pop/rock*, *Sångensemble*, *Improvisationsensemble* samt *Renässansensemble*. Till sist kapitel 6, *Musikpraktik på Estetiska programmet*, som utgör avhandlingens diskussionskapitel. Här görs först en sammanfattande analys av studiens genrepraktiker, som syftar till att problematisera och diskutera resultatet i relation till avhandlingens teoretiska utgångspunkter samt till tidigare forskning. Därefter diskuteras studiens förhållande till förberedande och högre musikutbildningar utanför den studerade praktiken och slutligen följer en epilog med en avslutande reflektion.

1.2 PROBLEMFÖRMULERING, SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG

En ensemblegrupp kan beskrivas som ett samhälle i miniatyr; en arena där arbete, känslor, symboler och maktrelationer fördelas och organiseras (Green, 1997). Ensemblegruppen kan dessutom beskrivas som ett miniatyrssamhälle där fördelningen av uppgifter styrs av för givet tagna och samverkande föreställningar som reglerar hur kön konstrueras och iscensätts – dels på lokal nivå i ensemblerummet, dels på institutionsnivå på den aktuella skolan och dels på en övergripande nivå i det omgivande samhället. Forskning visar att genuskonstruktioner delvis verkar styrande för barns och ungdomars musicerande, men relativt få studier har analyserat 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). Ett antagande för denna studie är att ensemblespel kan ses som en viktig del av de processer som formar musikelevs genusförståelse, men också som att genusgörandet kan bli en viktig del av de processer som formar ensemblespelet. Det betyder att genusgörandet förstås som en del av ensemblegruppens inre dynamik, men också som att konstruktion av kön blir en del av villkoren för ensemblespelet och det musikaliska lärandet. I denna studie undersöks hur elevs musikaliska handlingar, vilka ska förstås som utövande av musik via instrument/dator eller den egna rösten, samverkar med konstruktion av kön och genrepraktik. Vidare undersöks vilka konsekvenser denna samverkan får för elevens förutsättningar att lära.

Studiens övergripande syfte är att synliggöra och problematisera hur kön konstrueras i musikundervisning, i en praktik där eleverna är uttalat intresserade av musikalisk handling. Avhandlingens syfte är också att synliggöra och problematisera på vilket sätt dessa konstruktioner understödjer och/eller motverkar elevers musikaliska handlingsutrymme, samt på vilket sätt genuskonstruktioner relaterar till genrepraktiker, till instrument och till villkoren för elevernas musikaliska lärande. Förhoppningsvis kan denna avhandling bidra till ökad kunskap om hur genusneutrala musikaliska undervisningspraktiker skulle kunna utformas samt bidra till förståelsen av faktorer som kan verka styrande vad gäller villkoren för den enskilda elevens musikaliska lärande. Några frågor kan formuleras.

- Hur konstrueras kön i musikalisk handling i genrepraktiker på estetiska programmet?
- Hur understödjer respektive motverkar genuskonstruktioner elevers musikaliska handlingsutrymme i genrepraktiker på estetiska programmet?
- Hur samspelar genre och musikinstrument med konstruktion av kön i undervisning på estetiska programmet?
- Hur samverkar genre, elevens musikaliska bakgrund, instrumentval och konstruktion av kön med villkoren för musikaliskt lärande i undervisning på estetiska programmet?

1.3 ESTETISKA UTTRYCKSFORMER SOM FORSKAR- UTBILDNINGSSÄMNE

Denna avhandling skrivs inom ramen för forskningsdisciplinen Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Ett forskningsfält som definieras utifrån att det dels kan ha en allmän ingång där estetiska uttrycksformer står i fokus som samlande begrepp för hur estetik och estetiskt lärande kan förstås i en utbildningsvetenskaplig kontext, och dels kan ha ett mer riktat fokus mot lärande i en specifik konstform som exempelvis bild, dans, musik, slöjd eller teater. Disciplinen som forskningsfält är vidare tvärvetenskaplig till sin karaktär, vilket betyder att exempelvis pedagogik, sociologi, filosofi, konstnärlig forskning och konst- och musikvetenskap tillämpas för att förstå det estetiska kunskapsområdet. Ämnet studerar alla former av lärande inom det estetiska kunskapsområdet, inklusive ramar, förutsättningar och villkor som verkar styrande för situationer där ett estetiskt lärande sker (Göteborgs universitet, 2014).

Forskningsämnet tar fasta på relationen mellan praktiken inom olika konstområden såsom bild, musik, slöjd, dans, drama etc. samt medieneutral estetisk verksamhet och lärares och elevers undervisande och lärande inom dessa kunskapsområden i för- grund- och gymnasieskolan. Forskningsämnet är skapat för att utforska läraryrkets didaktik inom estetiska uttrycksformer.⁷

Ovanstående citat, som är hämtat från Göteborgs universitet (2014), beskriver ämnet som att det undersöker lärande inom det estetiska kunskapsområdet i ett perspektiv som innefattar lärprocesser *i, om, med* och *genom* konstarterna (Lindström, 2012) men också som att det studerar de villkor, traditioner och förutsättningar som verkar styrande för estetiskt lärande i olika utbildningskontexter. Det betyder att själva navet i forskningsområdet är konstarterna i relation till utbildning och lärande.

Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap har en anglosaxisk ”systerdisciplin” i forskningsämnet Arts Education, som studerar konstarter, lärande och utbildning både i ett övergripande, ”gränsöverskridande” perspektiv och inom varje konstart separat (Bresler, 2007). Att studera konstarter med utgångspunkt i detta övergripande ämne är, enligt Bresler (2007), fruktbart då forskningsdisciplinen gynnar produktion av ny kunskap genom att själva forskningsmiljön skapar arenor mellan konstarterna. Även om forskning hittills till stor del bedrivits *inom* specifika konstarter och inte på en gränsöverskridande eller övergripande nivå är alltså möjligheterna att lära av varandras teori och praktik väsentliga. Bresler (2007) betonar att det är centralt att utbildningsvetenskaplig forskning som bedrivs inom konstarterna framöver bygger broar *mellan* dessa eftersom den konstnärliga yrkespraktiken alltmer blandar konstens representationer genom att sudda ut ”gränser” mellan visuella, auditiva och kinestetiska uttryck. Hon ser denna ”cross-fertilization” (ibid:xvii) som ett utvecklingsområde i en relativt ung disciplin och menar att gränsöverskridande studier på sikt har möjlighet att transformera de institutionella konstnärliga disciplinerna. Att denna korsbefrukning ännu inte fullt ut har hittat en plattform kan dock ses som en styrka, menar Bresler. Detta eftersom konstarterna, just genom att behålla sin särart, sin identitet, sina traditioner samt sina forskningsområden skapar en produktiv spänning mellan specifika konstarters teori och praktik och den arena för diskussion

7. Hämtad 2014-01-16 från följande länk: <http://www.cul.gu.se/amnen/>

som Arts Education utgör – oavsett om syftet är konstnärlig gestaltning, forskning eller lärande i konstarter.

This productive tension creates interest in learning about existing practice and research in the various arts education communities to explore ways that they can cross-fertilize each other. (Bresler, 2007:XVII)

Bresler menar således att forskning, även om den sker inom en konstart, begreppsliggör och gynnar uppkomsten av nya former av kunskap genom att resultatet diskuteras på arenor där skilda konstformer möts. Kunskap inom konstarter och lärande produceras alltså oavsett om det sker inom ”gränserna” för en specifik konstart, om det sker i mötet mellan konstarterna eller om det sker som en övergripande diskussion.

Det sista ledet i avhandlingens forskningsämne, begreppet utbildningsvetenskap, fick genomslag först runt millennieskiftet (Angervall, Gustafsson, Lundahl & Silver, 2013) och det är ett mångfacetterat kunskapsområde som enligt Sandin och Säljö (2006) fortfarande söker sin form. Enligt Angervall et al. (2013) betecknar utbildningsvetenskap ett enskilt forskarutbildningsämne men det utgör också ett samlingsbegrepp för forskning som specifikt rör lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet samt forskning som mer generellt berör utbildning, undervisning och lärande från olika utgångspunkter. Säljö och Sandin (2006) menar att det inte är fruktbart att söka skapa entydiga definitioner av fältets innebörd utan betonar istället vikten av att låta kunskapsområdet växa fram ”genom dialog och reflektion kring olika kunskapsintressen” (ibid:12). De menar att utbildningsvetenskap möjligen kan definieras som ett paraply för en mängd vetenskapsteoretiska och metodologiska ingångar som har utbildning och lärande gemensamt, men inte som ett fält med gemensamma epistemologiska och metodologiska utgångspunkter (Sandin & Säljö, 2006).

Denna avhandling har ett specifikt fokus på musikundervisning, vilket betyder att estetiskt lärande i det vidare, mer övergripande perspektivet inte är utgångspunkt i forskningsöversikten i följande kapitel. Jag ansluter mig alltså till forskningsämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap genom att undersöka lärande i den specifika konstarten musik, men min förhoppning är att denna studie ska bidra till kunskapsproduktion och diskussion även inom lärande i andra konstarter. Forskningsgenomgången i nästa kapitel kommer i huvudsak att presentera genusrelaterad

forskning från det musikpedagogiska fältet, men även från musikvetenskap, utbildningsvetenskap med inriktning mot klassrumsforskning och ungdomsskola samt andra relaterade fält som exempelvis sociologi, kulturvetenskap och medie- och kommunikationsvetenskap. För en detaljerad forskningsgenomgång av estetiska lärprocesser och uttrycksformer i skolan hänvisar jag till Lindgren (2006).

KAPITEL 2

Tidigare forskning

Musikalisk handling sett ur ett genusperspektiv i förberedande musikutbildningar verkar vara ett område som inte problematiserats i någon större omfattning tidigare. Jag har vid mina sökningar i skandinaviska och anglosaxiska databaser funnit studier som på olika sätt relaterar och knyter an till detta intresseområde, men jag har endast kunnat identifiera tre kvalitativa studier, Green, (1997), Abramo, (2009) och Armstrong (2011) som explicit fördjupat frågor kring musikklassrummet och konstruktion av kön. Nedan presenteras ett urval av studier som ändå kan anses relevanta för mitt forskningsproblem då de relaterar till de musikpraktiker som fokuseras i avhandlingen. Inledningsvis görs dock ett nedslag i forskningsläget vad gäller genusrelaterad klassrumsforskning i ett vidare utbildningsvetenskapligt perspektiv. Forskningsgenomgången på musikområdet tar sedan avstamp i en forskningsöversikt (Lamb, Dolloff & Howe, 2002), där genusrelaterad musikpedagogisk forskning presenteras övergripande. Vidare fokuseras forskning i relation till val av instrument, sång, populärmusik, improvisationsmusik, västerländsk konstmusik, musikteknologi och till sist genusrelaterad forskning som berör musikklassrummet på estetiska programmet. Fyra studier, Green (1997), Karlsson (2002), Abramo (2009) och Armstrong (2011), har identifierats som särskilt intressanta då de dels är empiriska studier i musikklassrummet, och dels har helt eller delvis fokus på ett genusperspektiv.

2.1 KLASSRUMMET I ETT GENUSPERSPEKTIV

I svensk utbildningsvetenskaplig kontext har jag identifierat flera studier som under de senaste tio åren problematiserat relationer, identiteter, prestationer, intresseinriktningar och arbetssätt utifrån ett genusperspektiv i grund- och gymnasieskola (Högskoleverket, 2006; SOU 2010:51; Holm, 2008; Ambjörnsson, 2003/2008; Johansson, 2009; Öhrn, 2009; Nyström, 2012). Inledningsvis ges dock en kort beskrivning utifrån Skolverkets kunskapsöversikt *Könsmönster i förändring* (Öhrn, 2002) som redovisar klassrumsrelaterad forskning utförd mellan 1990 och 2000 och som pekar mot att resultaten från dessa studier delvis skiljer sig från resultat i studier från 1970- och 1980-talet. Då de tidigare studierna visade att pojkar dominerade klassrummet både vad gällde talutrymme och verksamhet, oavsett situation och ämne, tyder senare studier på att en förskjutning skett så till vida att variationen mellan klasser, situationer och ämnen har ökat. Flera studier mellan 1990 och 2000 redovisar också en delvis ny bild av flickors agerande i skolan där den så kallade ”mellanskikt flickan” eller ”nya flickan” (Öhrn, 2002) 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 dra, 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. Forskningsöversikten 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, 2002:10).

Av ovan nämnda studier kan Ambjörnsson (2003/2008) och Nyström (2012) sägas ha särskild relevans för denna avhandling då dessa studier genomfördes i svensk gymnasieskola och på studieförberedande program. Nyström (2012) talar i sin studie om hur medelklasspojkar på det naturvetenskapliga programmet får status i gruppen genom att betona ett rikt socialt liv utanför skolan kombinerat med goda skolresultat, som de förväntas uppnå genom prestationer utan synbar ansträngning, genom ”effortless achievement” (Jackson (2006:100; Nyström, 2012)). Detta kan jämföras med Holm (2008)

som i en studie beskriver ”populära” medelklasspojkers positioneringar på ett liknade sätt, men då i årskurs nio.

Ambjörnsson, som i sin studie undersökt hur flickor på gymnasiet iscensätter femininitet, har följt två grupper av flickor – en grupp på ett studieförberedande och en grupp på ett yrkesförberedande program. Resultatet visar bland annat att flickorna konstruerade kön 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 på måttfullhet, 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 medelklassmiljö⁸ medan de sistnämnda oftast har en bakgrund i en miljö med sämre socioekonomiska förutsättningar (Ambjörnsson, 2003/2008). Aapola, Gonick och Harris (2005), men även Hey (1997), kan utifrån en anglosaxisk kontext sägas bekräfta Ambjörnsson när de beskriver medelklassflickor som att de betonar tillit, ömsesidighet, generositet och som att de är upptagna av ”being nice”.

På senare år har forskare inom det genusteoretiska utbildningsvetenskapliga området intresserat sig för hur flickor och unga kvinnor påverkas av populärkulturella och mediala tolkningar av postfeministisk teori⁹. Dessa populärkulturella diskurser har tolkat postfeministisk teori utifrån en nyliberal förståelse av individen (Ringrose, 2013) och de har vuxit sig starka framförallt inom populärkulturen och i media under 2000-talet (McRobbie, 2007; Ringrose, 2007, 2013; Baker, 2010; Skelton, 2010; Pomerantz & Raby, 2011; Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013). Den populärkulturella tolkningen av den postfeministiska teorin kan förstås som att den, utifrån nyliberala värderingar, konstruerar feminism och jämställdhetsarbete som förlegat och som ”irrelevant in girls’ lives because the battle for gender equality has been won” (Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013:186). Tolkningen gör således gällande, enligt Pomerantz et al. (2013), att flickor i västvärlden idag befinner

-
8. Begreppet medelklass kan definieras utifrån flera perspektiv. I denna avhandling avser begreppet elever som vuxit upp i miljöer som kan ses som gynnade vad gäller kulturellt och socialt kapital (Bourdieu, 1993,1996,1998), vilket här exempelvis betyder högskoleutbildade föräldrar/målsmän.
 9. För definitioner av postfeministisk teori se exempelvis Genz & Brabon (2009) eller Ringrose (2013).

sig bortom sexistiska bemötanden och därför också bortom behovet av åtgärder som främjar likabehandling. Istället beskrivs flickor i termer av "girl power" och "successful girls" och som att de redan har "allt". Sammantaget pekar de studier som undersökt effekterna av denna diskurs, och som alltså problematiserar och ifrågasätter denna nyliberala ståndpunkt, mot att flickor som genomsyras av populärkulturens postfeministiska tänkande undviker att relatera ojämlika förhållanden i skolan till kön. Istället strävar de efter att konstruera sig *bortom* jämställdhet genom att tala om problemen som individrelaterade (McRobbie, 2007; Ringrose, 2007, 2013; Baker, 2010; Skelton, 2010; Pomerantz & Raby, 2011; Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013).

Ett exempel är Pomerantz et al. (2013) som i en studie av kanadensiska högpresterande tonårsflickor beskriver informanterna som fångade mellan en populärkulturell postfeministisk diskurs och en skolvardag där särbehandling utifrån kön är dagligen förekommande. Pomerantz et al. (2013) menar att diskursens föreställningar om "girl power" och "successful girls" verkar styrande och gör att flickorna strategiskt undviker att tolka särbehandling i vardagen som bristande jämlikhet. Detta eftersom tal om ojämlik behandling riskerar att positionera dem i en önskad offerposition eller som elever som "saknar driv". De riskerar också att kamrater ger dem epitet som "manshatare", "bitchy" och "mean" och att omgivningen positionerar dem med en *feministisk persona* (Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013:205) – något som flickorna förstår som nedsättande.

Vidare kan studier som undersökt konstruktion av maskulinitet i skolan (Mac an Ghaill, 1994; Connell, 1995, 2000; Holm, 2008; SOU, 2010:53; Nyström, 2012) anses relevanta då de bland annat behandlar hur hierarkier och positioneringar inom gruppen pojkar och män på olika sätt får konsekvenser för skolarbetet. 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, 2000:157), det vill säga områden där konstruktion av maskulinitet särskilt accentueras.

Den första av dessa "virvlar" är "boys' subjects" (ibid:157), det vill säga skolämnena som traditionellt markerats som "pojkgiga" som exempelvis teknik och fysik. Den andra "virveln" 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 (jfr Nyström, 2012).

Den tredje ”virveln av maskulinitet” konstrueras enligt Connell kring idrott, och då framförallt lagidrotter som fotboll och ishockey där mönster av aggressivitet och dominans framställs som eftersträvansvärda, 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, 2000:161).

Studier som fokuserat bedömning och prestationer i grundskolans obligatoriska musikundervisning, eller motsvarande i anglosaxisk kontext, visar att flickor i genomsnitt har högre betyg än pojkar och att de, oavsett årskurs, har en mer positiv attityd till musikundervisningen (Green, 1997; Karlsson, 2002; Skolverket, 2003/2005; SOU 2010:51). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Skolverket, 2003/2005) redovisar att dubbelt så många flickor som pojkar fick betyget Mycket Väl Godkänd i ämnet musik och att det var fler pojkar än flickor som inte nådde upp till de uppsatta målen för Godkänd. Författarna till rapporten 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 målbrott kan 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 ”pojktaktiviteter” inte förekommer i lika hög grad på musiklektionerna (Skolverket, 2003/2005; Myndigheten för skolutveckling, 2007).

2.2 GENUSRELATERAD MUSIKPEDAGOGISK FORSKNING

Lamb, Dolloff och Howe (2002) visar att en majoritet av de genusrelaterade studier som genomförts inom musikpedagogisk forskning före 2002 har haft ett så kallat kompensatoriskt fokus. Kännetecknande för denna typ av stu-

dier är en strävan efter att synliggöra könsrelaterade skillnader vad gäller exempelvis instrumentval och representation, men karaktäristiskt är också avsaknad av en uttalad agenda att undersöka och utmana musikpedagogikens och muskläropraktikens 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, 2002:655)

Bakgrunden till detta kompensatoriska forskningsintresse, kan enligt Lamb et al. (2002), anses vara ett behov av att, både ur ett historiskt perspektiv och med utgångspunkt i västerländsk musik idag, synliggöra och problematisera mäns dominans inom det offentliga musikaliska rummet (McClary, 1991; Green, 1997; Jorgensen, 2003). Resultat från kompensatoriska studier visar nämligen att kvinnor som grupp har varit i minoritet i nära nog alla former av professionellt musikutövande, oavsett social kontext och genre. Detta synliggörs till exempel genom att kvinnor i stor utsträckning saknats på ledande befattningar i konsert- och operahus och inom utbildningsväsendet, genom att det varit ovanligt att kvinnor äger och driver företag inom musikbranschen, och genom att kvinnor varit underrepresenterade i yrken som tonsättare, dirigent och improvisationsmusiker (Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Jorgensen, 2003).

Ett forskningsområde som kan sägas exemplifiera studier med ett kompensatoriskt fokus är forskning kring barns och ungdomars val av instrument och musikaliska aktiviteter, och som nämnades redan i inledningen får detta område anses väl beforskat inom musikpedagogiken (Lamb, Dolloff & Howe, 2002, Abeles, 2009; Wych, 2012). Resultaten är här tämligen samstämmiga så till vida att kön visar sig vara en starkt styrande faktor när barn och ungdomar ska välja instrument och musikalisk aktivitet. Exempelvis genuskodar barn och ungdomar tvärflöjt, klarinett, sång och piano som ”flickinstrument” medan bleckblås och slagverk markeras som ”pojkinstrument”. Dessa strukturer förefaller tämligen stabila över tid och skiljer sig bara marginellt åt mellan jämförbara länder i Nordamerika, Asien och Europa. Forskning visar också att differentiering mellan flickors och pojkars val av instrument och musikaktiviteter tenderar att öka med barnens ålder (Zervoudakes & Tanur, 1994; Brändström & Wiklund, 1995; O’Neill & Boulton, 1996; Conway, 2000; Karlsson, 2002; Sheldon & Price, 2005; Harrison S. D., 2007; Harrison, 2008;

Eros, 2008; Hallam, Rogers & Creech, 2008; Abeles, 2009; Bergman, 2009; Taylor, 2009; Wych, 2012; Marshall & Shibazaki, 2012).

Det finns även studier, både av kvantitativ och av kvalitativ karaktär, som undersökt vilka faktorer som påverkar de genuspräglade valen av instrument. Forskarna har då bland annat studerat om anpassning av presentationsmetoder när instrumenten introduceras har betydelse och om föräldrar, lärare och kamrater påverkar barnens val (Harrison & O'Neill, 1999, 2000; Conway, 2000; Sinsabaugh, 2005; MacLeod, 2009; Wych, 2012). Resultaten från dessa relativt få studier är motsägelsefulla och inte heller jämförbara då teori, metod och kontext skiljer sig åt. Några studier visar exempelvis att presentationsmetod och föräldrars inställning har betydelse när barn väljer sitt första instrument medan andra visar att dessa faktorer har marginell eller ingen betydelse i jämförelse med kamratpåverkan och ålder.

En amerikansk studie, där informanterna var 7–8 år, visar till exempel att barnen hade en klar uppfattning om vilka instrument som passar för flickor respektive pojkar och att de valde instrument i enlighet med denna föreställning (Harrison & O'Neill, 1999). I en uppföljande studie ett år senare fann samma forskare 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, men de fann också stöd för att förebilderna kunde ha motsatt effekt. Resultatet visade nämligen att barnen ibland avstod från att välja ett instrument om det presenterades av ”fel” kön (Harrison & O'Neill, 2000).

MacLeod (2009) visar i en komparativ studie, där hon lät barn i två olika grupper välja instrument antingen genom att enbart lyssna till dem eller genom att enbart se dem på bild, att ingen av dessa metoder påverkade barnen så att de gjorde mindre könsstereotypa val. Sinsabaugh (2005) har i en fallstudie av åtta high school-elever, som beskrivs som att de gjort ”icke-stereotypa” val av blåsinstrument, visat att föräldrarna oftast uppmuntrat dessa elevers instrumentval. Sinsabaugh menar dock att det kan ifrågasättas om informanterna var helt tillfreds med sina val. Detta eftersom det framkommer att de varit utsatta för nedsättande kommentarer och behandling av kamrater och eftersom de ofta gömde sina instrument när de var i skolan. Vidare menar hon att det inte kan uteslutas att elevernas etniska bakgrund har betydelse för deras icke-stereotypa instrumentval då en majoritet av dem var första eller andra generationens invandrare från ett land utanför Nordamerika och Europa (Sinsabaugh, 2005). De få svenska studier som undersökt instrumentval i relation till kön och undervisning bekräftar internationella resultat

och visar att instrument och val av musikaliska aktiviteter är genusmarkerade även i en svensk utbildningskontext (Brändström & Wiklund 1995; Karlsson 2002; Bergman, 2009).

I sin forskningsöversikt efterlyser Lamb, Dolloff och Howe (2002) fördjupad genusrelaterad musikpedagogisk forskning, det vill säga studier som 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, 2002:660)

Lamb, som i en studie (1997) problematiserar arbetsdelningen inom musiker- och musiklärarpraktikerna ur ett maktperspektiv kan här själv ses som ett exempel på den forskning som efterlyses ovan och som alltså syftar till att utmana och förändra.

Även Lucy Green (1997, 2002) kan sägas höra till denna kategori och hon är kanske dessutom den forskare som, med ett fördjupat genusperspektiv, mest explicit har studerat musikundervisning i klassrumspraktik. 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, synliggjorde att musiklärarna bar på genuskodade föreställningar om elevers prestationer. Resultatet visade exempelvis att de flesta lärarna förväntade sig att flickor presterade bättre än pojkarna sångligt och instrumentalt (här på klassiska orkesterinstrument och piano). Det visade också att lärarna ansåg att eleverna hade en "maskulin" och en "feminin" musikalisk "stil" och att pojkar hade större självförtroende när det gällde komposition och improvisation. Dessutom förväntade sig lärarna att pojkar skulle känna större släktskap med pop/rock och teknologi och att flickors prestationer skulle karaktäriseras av passivitet medan pojkars skulle kännetecknas av aktivitet. Green menar att skolan kan förstås som ett mikrokosmos och att resultaten därför speglar föreställningar i det omgivande samhället. De säger alltså, menar hon, något om de för givet tagna föreställningar människor har om flickors och pojkars sociala egenskaper.

Jag har identifierat ytterligare några studier som tillkommit efter 2002 som svarar upp mot vad Lamb, Dolloff och Howe efterlyste när de talade om musikpedagogisk forskning som ”challenging the politics of music education” (Lamb, Dolloff & Howe, 2002:660), det vill säga forskning som inte bara synliggör differentiering utan som också utmanar och problematiserar den. Björck (2011) kan här ses som ett exempel då hon, genom att intervjua kvinnor som spelar pop/rock i olika musikprojekt, har undersökt hur begreppet ”claiming space”, eller ”att ta plats”, konstrueras språkligt genom kvinnornas sätt att tala om sitt musicerande. Hon diskuterar hur detta begrepp kan förstås utifrån övergripande samhällsliga diskurser och då framförallt i relation till makt och subjektivitet. Även Abramo (2009) och Armstrong (2011) kan räknas hit och jag kommer längre fram i detta kapitel att gå närmare in på dessa studier.

2.3 SÅNG I ETT GENUSPERSPEKTIV

Inom det musikvetenskapliga fältet är relationen mellan sång, genus och sexualitet i ett västerländskt historiskt perspektiv relativt väl beforskat (McClary 1991, 2011 a, b; Citron, 1993; Borgerding, 2002; Biddle & Gibson 2009). Dessa forskare diskuterar genomgående sången som genusmarkerad och de verkar tämligen överens om att könskodning av vokala uttryck bland annat handlar om att västerländsk kultur historiskt har förstått sång som knuten till den fysiska kvinnokroppen. McClary (2011 a, b) talar om sången som en del av det ansvarsområde kvinnor historiskt haft för hem och barn och för viktiga händelser inom familjelivet. Sången hade funktionen att trösta och vyssa och av att samla familjen, men den fungerade också som ett sätt att ta avsked och som en övergångs- eller initiationsrit vid bröllop och begravningar – dessutom var det ett instrument som ständigt fanns tillgängligt inom hemmets väggar. McClary menar att detta historiska arv än idag präglar hur människor i västvärlden förstår vokala uttryck som konnoterade till kvinnokroppen, det vill säga sång som socialt förkroppsligande av ”kvinnlighet”.

Forskare inom det musikpedagogiska området, bland andra Green (1997, 2002) och Lamb Dolloff och Howe (2002), menar att denna koppling mellan sång och femininitet fortfarande gör sig gällande och synliggörs av elever och lärare i musikundervisning – bland annat genom att representation av sångaktiviteter genusmarkeras. Enligt Green (1997, 2002,) måste förhållandet mellan sång och ”femininitet” förstås utifrån ett binärt tänkande som utgår från att dikotomin kropp och själ står i ett hierarkiskt förhållande till

varandra. Röstens har historiskt förståtts som kopplad till kvinnors kroppar och till "femininitet" genom en föreställning om kvinnokroppen som nära knuten till "naturen" och "moderlighet". Tanke/själ har däremot kopplats till den fysiska manskroppen och till "maskulinitet" och de förmågor som kopplats till tanke/själ har privilegierats eller värderats högre. Ett binärt tänkande, som enligt Green går tillbaka till den västerländska metafysiken har alltså underordnat röstens kroppsliga uttryck och sammanbundit det med "femininitet". Green betonar dock att "naturlighet" och "moderlighet" inte räcker som förklaring för att förstå sången som konnoterad till kvinnokroppen, utan den "feminina" representationen av sång måste också förstås utifrån kroppen som objekt för ett begärande subjekt. Enligt Green samverkar dessa båda faktorer så till vida att kroppen konnoteras både som moderlighet/naturlighet och som ett objekt som ska göras begärligt för ett betraktande subjekt. Därmed görs kvinnokroppen "dubbelt" konnoterad för sång (Green, 1997, 2002).

Det musikpedagogiska forskningsintresset inom sångområdet, och då framförallt vad gäller körsång, har oftast fokuserat representation och de frånvarande pojkarna och inte i lika hög utsträckning de närvarande flickorna eller villkoren för det vokala lärandet i kollektiv sång (Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Hall, 2005; Freer, 2007, 2009, 2010; Harrison, 2007; Legg, 2012; Warzecha, 2013). Studier som inriktar sig mot "the missing males" (Freer, 2010:18) pekar på tänkbara orsaker till pojkarnas frånvaro och dessa kan sammanfattas som en brist på "manliga" förebilder, som att målbrottet verkar exkluderande, som att sång förstås som "feminint" konnoterat och till sist som att pojkarnas maskulinitetskonstruktioner inte innefattar körsång. Ett av få identifierade exempel på studier som intresserat sig för frågor kring flickors situation och villkor när de sjunger i kör är O'Toole (1998). Resultaten från denna studie visade bland annat att trots att flickorna deltog i körsång i högre utsträckning än pojkarna så underordnades de i blandad kör. Studien visade 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.

2.4 POPULÄRMUSIK I ETT GENUSPERSPEKTIV

Populärmusik ur ett genusperspektiv har främst studerats inom sociologi, kulturvetenskap, musikvetenskap samt inom medie- och kommunikationsvetenskap (Björck, 2011). Även om långt ifrån alla dessa studier enbart haft ett genusrelaterat fokus, så visar resultaten sammantaget att kön konstruerar

och präglar populärmusikaliska praktiker. Detta synliggörs exempelvis genom representation av instrument och teknik och genom att normer som kan kopplas till normativ maskulinitet betonas i gestaltningen av musiken (Walser, 1993; Whiteley, 1997; Bayton, 1997, 1998; Leonard, 2007; Jarman-Ivens, 2007; Ganetz 2009; Lorentzen, 2009). Forskning pekar också mot att populärkulturens fokusering av kroppen som objekt verkar styrande för musikaliska handlingar – och då särskilt för kvinnors handlingar. Studier beskriver nämligen hur kvinnor som är instrumentalister inom populärmusikområdet tenderar att positioneras antingen som objekt för en begärande blick eller som undantag och ”alibin”, medan kvinnor som sjunger pop/rock objektifieras då de explicit exponerar kroppen för en granskande, begärande blick (Whiteley, 1997; Bayton, 1998; Green, 1997, 2002; Leonard, 2007; Ganetz, 2009; Björck, 2011).

Björck (2011), som inom det musikpedagogiska fältet undersökt kvinnors populärmusikpraktiker ur ett genusperspektiv, visade att spatiala metaforer som position, utrymme och område var frekvent förekommande när informanterna talade om sina erfarenheter av att spela pop/rock. Diskurser kring att kvinnor förväntas ”ta plats” i populärmusikpraktiken blev därför ett centralt tema i studien. Hon diskuterar sitt resultat utifrån två konkurrerande populärmusikaliska diskurser – en som beskriver musiken i termer av frihet och en som tvärtom beskriver den som ofrihet. Den diskurs som beskriver utövande av pop/rock som uttryck för autonomi och frihet från styrning och där autenticitet och det individuella betonas har oftast implicit fokuserat mäns musicerande. Forskning som explicit skildrar kvinnors populärmusikaliska praktiker talar däremot istället i termer av ofrihet och restriktion och ”om en ständig kamp för att erövra någon annans område” (Björck, 2011:200). Björck menar att antaganden om populärmusik som frihet behöver belysas och problematiseras eftersom dessa annars riskerar fungera ”som en normaliserande uteslutningsmekanism” (ibid:201). Detta resultat går i linje med Whiteley (1997), Bayton (1997, 1998), Leonard (2007), Jarman-Ivens, (2007), Ganetz (2009) och Abramo (2009), som alla beskriver pop/rockdiskurser utifrån en likartad problematik.

Forskning visar vidare att populärmusiken som undervisningsinnehåll idag, i en svensk kontext, har en självklar plats och ett starkt fäste i musikundervisningen både på högstadiet och på gymnasiet (Karlsson, 2002; Bergman 2009; Georgii-Hemming & Westfall, 2010; Ericsson & Lindgren 2010; Ericsson & Lindgren, 2011, a, b). 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 eftersom den tenderar att ge pojkar som är förtrogna med denna kontext ett försprång framför de flickor som inte spelat i rockband på sin fritid och framför de flickor som visserligen sysslat med musik på fritiden, men då i andra genrekontexter. Hon visar alltså att när pop/rock blir ett centralt undervisningsinnehåll premieras pojkar som har spelat i band på fritiden, eftersom detta gjort dem förtrogna med både instrument som har populärmusikalisk anknytning och med teknisk utrustning. Hennes studie visar också att de pojkar som inte hade spelat pop/rock utanför skoltid underordnades av de andra pojkarna i gruppen (Bergman, 2009).

En studie som kan anses ha särskild relevans för denna avhandlings forskningsfokus är som nämndes tidigare Abramo (2009), eftersom den explicit behandlar ensemblespel ur ett genusperspektiv och då informanterna är i samma ålder som ungdomarna i föreliggande avhandling. Studien är genomförd på en skola i ett storstadsområde i USA och omfattar 15 elever som spelar i en populärmusikalisk genrekontext. 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 kön konstruerades.

För det första visar han hur pojkarna använde ljudstyrka ”to exert musical power and carve out space” (Abramo, 2009:209) 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 med musikalisk gestik och i stort sett utan verbal kommunikation. Flickorna föredrog däremot det talade språket när de repeterade, något som synliggjordes genom att de i första hand valde verbala kommunikationsstrategier för att exempelvis bestämma form, harmonik, tempo och gestaltning. Så länge eleverna brukade dessa differentierade kommunikationsstrategier i enkönade grupper fungerade de relativt friktionsfritt men när strategierna överfördes till mixade grupper gav de 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 talade om pojkarnas brist på verbal kommunikation som ett tecken på foglighet eller lydnad gentemot läraren.

Abramo menar vidare att musikundervisningen, som traditionellt beto-

nat musikaliska parametrar som intonation, rytm, form, harmonik och klangfärg – ”the actual in music” (Abramo, 2009:97) – utmanas av populärmusiken genom dess tydliga koppling till ungdomars identitetskapande, vilket enligt Abramo oftast inbegriper reproduktion av stereotypa genusrelationer.

2.5 JAZZ I ETT GENUSPERSPEKTIV

De få studier jag funnit som diskuterar jazzpraktik ur ett genusperspektiv har ett fokus på kvinnors underrepresentation samt på vad som beskrivs som hegemoniska maskulinitetskonstruktioner i jazzpraktiken (Green, 1997; Annfelt, 2003a, b, 2004; McKeage; 2002, 2004; Stavrum, 2008; Caudwell; 2010). Ett exempel är Caudwell (2010) som försöker förstå kvinnors underrepresentation genom att beskriva jazzpraktiken i sportmetaforer. Hon talar om improvisationestetik och använder detta begrepp för att beskriva paralleller mellan jazzpraktik och idrott, och då framförallt lagidrott. Aspekter som skönhet, nu-känsla, tävlande och homosocial gemenskap menar Caudwell förenar dessa som det kan tyckas så skilda uttrycksformer i en estetik som är kopplad till improvisationsmomentet. Hon menar att denna ”maskulint” konnoterade estetik har verkat exkluderande för kvinnor och tar avstamp i Judith Butler (1993) när hon skriver ”improvisation has been produced historically and performatively to deny girls and women recognition as viable subjects” (Caudwell, 2010:240).

Ytterligare ett exempel är Annfelt (2003 a, b, 2004) som talar om jazzen som en homosocial arena för heterosexuella män och som en iscensättning av hegemonisk maskulinitet¹⁰. Hennes informanter beskriver improvisationsmusiken som att det handlar om att våga kasta sig ut, om att ta risker och söka sig mot det okända, men den beskrivs också med kamprelaterade metaforer och som en tävlingsinriktad praktik. Annfelt, som också studerat sjukvårdspersonal (Annfelt, 1999), ser stora likheter mellan hur kirurger beskriver sitt arbete, som hon förstår som ett exempel på hur hegemonisk maskulinitet kan konstrueras, och hur jazzmusiker beskriver improvisation. Kirurgerna talar om sitt arbete i termer av risktagande, precision, skicklighet, fart och dramatik samt i termer av att slåss och av att vinna (över sjukdom och död) och dessa beskrivningar liknar alltså dem hennes informanter inom jazzpraktiken ger när de talar om improvisation.

10. För definition av detta begrepp se kapitel 3 Teoretiska utgångspunkter, 3.2.2 Genusrelationer.

Risker i detta sammanhang ska förstås utifrån att en improvisation enligt Annfelt ofta beskrivs med hjälp av metaforer som *att hänga över en klippkant*, *att kasta sig ut i det okända*, *att vilja slåss* eller som *att våga leva på gränsen till det okända*. Det betyder att improvisation konstrueras som en aktivitet där musikern förväntas göra något nyskapande – men ändå hålla sig inom ramen för vad som framstår som begripligt – och där utgången konstrueras som oviss, riskabel och okänd eftersom både publiken och medmusikerna granskar och bedömer (Barrett, 1998; Annfelt, 2003 a, b, 2004; Caudwell, 2010).

Vidare lutar sig Annfelt mot Butler (1990, 1993) för att förstå varför homosexuella män i så hög utsträckning osynliggörs som instrumentalister inom jazzpraktiken. Hon menar att de hegemoniska strukturer som jazzen byggt upp är svåra att bryta ned då de under lång tid fungerat som en ventil för heterosexuella mäns önskan om närhet och intimitet, men att denna närhet förutsätter att de inte visar ett sexuellt begär. Annfelt menar därför att jazzpraktiken kan förstås som en arena där heterosexuella män kan få känna emotionell närhet till andra män genom att musiken skapar ett rum för sårbarhet och utsatthet (Annfelt, 2003 a, b, 2004).

McKeage (2002, 2004) konstaterar i sin studie av blivande musiklärare att det för det första är mycket svårt att rekrytera kvinnor till jazzensembler och att det för det andra är svårt att få de rekryterade studenterna att stanna kvar. Hon anser därför att det är av största vikt att flickor kommer i kontakt med improvisationsmusik redan innan puberteten, så att de kan bygga upp den självförtroende som hon menar att de blivande musiklärarna som är kvinnor saknar och som hon antar är den huvudsakliga orsaken till att dessa väljer bort jazzpraktiken (McKeage, 2002, 2004).

2.6 MUSIKTEKNOLOGI I ETT GENUSPERSPEKTIV

Musikteknologi som ett verktyg för komposition har på senare år varit i fokus för ett flertal genusrelaterade studier. Forskningsintresset har då handlat om miljöer där musikdataprogram och inspelningsstudior är centrala verktyg, som exempelvis inspelningsteknikers och ljudproducenters arbetsmiljöer, men också om undervisningsrelaterade miljöer som musikundervisning i ungdomsskola och högre utbildning. Sammantaget visar studierna att musikteknologi genusmarkeras, och då främst genom att pojkar och män dominerar framför datorer och i inspelningsstudior. Detta förklaras i huvudsak med att de har en större ”närhet” till teknik genom dataspel och instrument som kräver ljudutrustning, något som anses ge dem ett ”försprång” vid hantering

av musikdataprogram. Andra förklaringar är att pojkar och män konstrueras av omgivningen som att de är kunnigare än flickor och kvinnor och att kvinnor och mäns attityder till teknik skiljer sig åt (Folkestad, Lindström, Hargreaves, Colley & Comber, 1996; Pegley, 2000; Moisala & Diamond, 2000; Sandstrom, 2000; Vesterlund, 2001; Nilsson, 2002; Lorentzen, 2009; Armstrong, 2011; Shibazaki & Marshall, 2013).

Det råder idag relativt stor enighet om att teknologi i en vidare bemärkelse kan ses som en symbolisk markör för normativ maskulinitet, även om forskare påpekar att kopplingen mellan iscensättning av maskulinitet och teknologi inte på något sätt är given, utan att den måste förstås som rörlig, situerad och mångfacetterad (Connell, 1995, 2000, 2005; Mellström, 1999; Landström, 2004). Enligt Mellström (1999) är passion och begär centrala begrepp för att förstå den symboliska 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 känslomässiga relationer skapar homosociala band mellan heterosexuella män, genom att maskinerna fungerar sammanlänkande. Även Landström (2004) definierar mäns relation till teknik som passion och begär och hon betonar att detta begär måste förstås som en central del av vad det är att konstruera sig som heterosexuell man. Kvinnor som uppvisar samma passionerade förhållningsätt till teknik tenderar, enligt Landström, däremot att positioneras av omgivningen som lesbiska eller att betraktas som obegripliga (Landström, 2004).

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 statiskt. Mellström menar att en trolig förklaring till att kopplingen mellan män och teknologi trots allt förefaller så stabil över tid är enkel. Det hänger helt enkelt samman med att makteliten i samhället, som historiskt oftast bestått av män, är beroende av tekniska lösningar och av kontroll över teknologin för att bevara sina positioner. Frågan om teknologins relation till maktutövning är därför, enligt Mellström, i hög grad en jämställdhetsfråga (Mellström, 1999).

När det gäller teknik riktad mot musikpraktiker, exempelvis musikdataprogram för komposition och arrangering och inspelningsutrustning i musikstudior finns det forskning som gör gällande, vilket också nämndes ovan, att män upplever sig ha eller konstrueras som att de har en större förtrogenhet med denna teknik än vad kvinnor har (Folkestad, 1996; Green 1997; Vesterlund, 2001; Armstrong, 2011). Vesterlund (2001), som 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 i sitt arbete.

Hennes resultat tyder på att genuskillnader 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 tekniskt 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 även männen visade oro för kvalitetsnivån på sina kompositioner men att de tacklade det på ett annat sätt. De laborerade mera, också 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.

Lorentzen (2009) diskuterar i sin studie kvinnor som ”självproducerar musik” inom populärmusikområdet genom att problematisera hur de upplever sin situation som producenter i en studio. Hon beskriver producentpositionen och vilka hinder kvinnor möter när de vill erövra denna position. Lorentzen använder begreppet *musikaliskt författarskap* (*musikalisk författarskap*, *ibid*:19) för att beskriva vem som kan göra anspråk på den komponerade musiken, det vill säga vem som ”äger” den. Hon menar att författarskapet tidigare inom pop/rockområdet främst tillskrivits artisten/musikern som skrivit text och komponerat melodi. Enligt Lorentzen har det dock skett en förskjutning i takt med den tekniska utvecklingen på musikområdet där producentskapet numera räknas in som en central del av det musikaliska författarskapet. Detta eftersom musiken blivit alltmer soundcentrerad (*soundsentrisme*, Lorentzen, 2009:36), vilket gör att producenten ses som en självklar medskapare/medkompositör.

Lorentzen jämför kontrollrummet i en studio med ett panoptikon, där producenten har kontroll och makt genom att vara den som kan styra musikerna genom tekniken. Hon menar att det inte räcker att skriva text och melodi om musikern är kvinna och vill undvika positionen ”syngedame” (*ibid*:149) i studion. Kvinnor måste också erövra och ta kommandot över

inspelningsprocessen och över soundet – det vill säga vara producenter. Lorentzen betonar dock att för att konstrueras som producent krävs inte bara att subjektet intar positionen utan också att andra godkänner den. Det handlar alltså om att vinna förtroende och om att bli utsedd av andra som har de ”rätta” kvalifikationerna. Producentskapet är således en position som tillsätts i hög grad genom att som aspirant eller lärling ”bevisa” sig kunnig och sedan få förtroende av sitt nätverk. Då dessa nätverk tidigare nästan uteslutande bestått av män är det svårt för kvinnor att ta sig in, menar Lorentzen (2009).

Armstrong (2011) har ur ett genusperspektiv studerat hur brittiska ungdomar i gymnasieåldern (15–18 år) använder musikteknologi i klassrummet när de komponerar. Hon menar att det är problematiskt att ensidigt lyfta fram musikteknologi som en framgångsfaktor i undervisningen – något hon anser är vanligt förekommande i musikpedagogisk forskning – då detta riskerar leda till att genusperspektivet osynliggörs, eller förminskas. Hennes resultat visar att ett oreflekterat förhållningssätt till musikteknologi kan skapa en maktobalans mellan pojkar och flickor eftersom pojkar lättare kan iscensätta positioner som samspelar med hur datorer och teknik socialt konstrueras som kopplade till maskulinitet. Armstrong förstår då pojkarnas positioneringar utifrån Connell (1995) som ”linked to issues of control, mastery and skill, aspects of hegemonic masculine identity” (Armstrong, 2011:130). Pojkarna kan alltså, enligt Armstrong, lättare än flickorna iscensätta en nära relation till musikteknologi då bemästrande av teknik, kontroll över processer och expertkunskap förstås som iscensättningar av maskulinitet i det omgivande samhället. I sin studie ställer Armstrong frågan om det är rimligt att förvänta sig att ”maskiner” som datorer och musikdataprogram, som hon menar är maskulint socialt konstruerade, skulle upphöra att vara det bara för att de träder in i klassrummet.

Armstrong betonar dock att hennes resultat inte ska förstås som att teknikintresse och tekniskt kunnande skulle vara genusmarkerade konstruktioner i sig, utan att det istället måste förstås som att positionen intresserad av teknik är ett uttryck för att göra ”pojke” medan positionen osäker inför tekniken är ett uttryck för ”flicka”. Armstrong menar att flickors förhållningssätt måste ses som ett uttryck för alienation, inte till tekniken i sig utan för att praktiken konstrueras som pojkars arena. Att göra flicka blir därmed att göra ”motsatsen”, det vill säga att hålla avstånd till teknik (Armstrong, 2008, 2011).

2.7 VÄSTERLÄNDSK KONSTMUSIK OCH TIDIG MUSIK I ETT GENUSPERSPEKTIV

Genusrelaterad forskning inom västerländsk konstmusik och så kallad ”tidig musik”¹¹ har huvudsakligen bedrivits inom ramen för musikvetenskaplig forskning (Öhrström, 1987; McClary, 1991, 2011 a, b; Citron, 1993; Borgerding, 2002; Biddle & Gibson, 2009). Resultaten från dessa studier visar bland annat att kvinnors musicerande genom historien omgetts av starka restriktioner gällande alla former av musikaliskt utövande på den offentliga arenan, men också gällande vilka instrument och vilken repertoar som ansågs passande i hemmen. Forskningen pekar också mot att sexualitet genom musikhistorien på olika sätt kopplats både till musikalisk handling och till dess utövare (Öhrström, 1987; McClary, 1991, 2011 a, b; Citron, 1993; Borgerding, 2002; Biddle & Gibson, 2009).

Vid sökningar på genusrelaterad musikpedagogisk forskning med fokus på västerländsk konstmusik ges få träffar som kan ses som relevanta för denna avhandlings forskningsintresse. Utifrån bristen på sökträffar kan det förefalla som om västerländsk konstmusik inte har varit explicit i fokus för forskning som intresserar sig för musikundervisning, ungdomar och genus. En rimlig tolkning är dock att avsaknaden av sökträffar istället speglar att konstmusikaliska genreuttryck varit ett för givet taget innehåll i musikundervisningen, framförallt i en anglosaxisk kontext, och därför också ett givet, men implicit, objekt för den musikpedagogiska forskning som bedrivits. Konstmusikaliska genrepraktiker anges därför inte explicit som kontext, men lektionsinnehållet i de studier som exempelvis Lamb, Dolloff & Howe (2002) och Abeles (2009) refererar till i sina forskningsöversikter är till stor del konstmusikaliskt.

Exempelvis är de studier som tidigare nämnts inom vokala praktiker och som diskuterar instrumentval i detta kapitel i hög grad präglade av och genomförda i en konstmusikalisk tradition – om ingen annan genrekontext explicit anges. Det kanske tydligaste resultatet av dessa studier, som oftast behandlar representation, är att pojkar väljer bort ”klassiska” orkesterinstrument som stråk och träblås samt aktiviteter som orkester och kör till

11. Begreppet västerländsk konstmusik ska här förstås som att det i första hand avser vad som i vardagligt tal brukar benämnas ”klassisk” musik medan ”tidig” musik avser traditioner som exempelvis renässans, medeltida och elisabetansk musik. Se ex. Haskell, (1988), Borgerding, (2002), Butt, (2002).

förmån för bleckblås och pop/rockrelaterade instrument i storband och pop/rockgrupper (Green, 1997; Harrison, 2008; Bergman, 2009; Abeles; 2009).

Green (1997) tar dock explicit upp musikklassrummet i relation till västerländsk konstmusik och hon menar att musikundervisningen genom detta innehåll på flera sätt bekräftar flickornas konstruktion av femininitet.

These practices are overwhelmingly understood to include mainly singing and orchestral instrument, plucked string and piano playing in the realm of classical music /.../ With relation to classical music, or to 'what counts as music' in schools, this symbolic affirmation contributes to a vigorous discursive construction of femininity. It also enters the musical experience of girl classical musicians, and from there affords a potential sense of celebration, in which positive identification with performance delineations combines with fulfilment by inherent meanings. (ibid:166)

Här är det dock viktigt att påpeka att Greens studie är gjord i mitten av 1990-talet varför betoningen på klassisk musik som "what counts as music in schools" troligen har förskjutits något till att i högre grad innefatta populärmusik, även om denna förskjutning inte gått lika långt som i Sverige (Green, 2001, 2008; Georgii-Hemming, 2010; Richmond, 2012). I en svensk kontext har jag endast funnit Bergman (2009) som diskuterar undervisningspraktiker i ett genusperspektiv som i någon mening kan kopplas till konstmusik, men då som en aktivitet, oftast kör och orkester, som framförallt flickorna ägnar sig åt utanför skoltid.

Jag har inte fått några träffar på genusrelaterade musikpedagogiska studier som fokuserar skolrelaterad undervisning i tidig musik. Green (1997) diskuterar dock denna genrekontext, men då i ett historiskt perspektiv och som en bakgrund till diskussionen om kvinnors position inom konstmusiken.

2.8 ESTETISKA PROGRAMMET I ETT GENUSPERSPEKTIV

När det gäller musikundervisning på estetiska programmet har jag endast funnit en studie som diskuterar genusaspekter något mer djupgående, Karlsson (2002). Studien har inte ett kvalitativt fokus på konstruktion av kön, men den kan ändå anses relevant då Karlsson kvantitativt via enkäter har undersökt prestationer och motivation samt social bakgrund hos cirka 800 musikelever på 54 skolor med estetiskt program. Hennes studie, som genomfördes 1998/1999, visade att musikelever i sina enkätsvar genus-

markerade genrepreferenser, instrumentval, attityder, självuppfattning och uppfattning om framtida framgång inom musikyrrken. Den visade också att flickor i högre grad än pojkar uppgav att de kunde läsa noter när de började på gymnasiet och att pojkar oftare uppgav att de använde musikdataprogram när de musicerade. Vidare pekar hennes resultat på att elevernas val av kurser var genuskodade 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” (Karlsson, 2002:130). Pojkar får alltså, enligt Karlsson, i högre utsträckning än flickor gehör för sina genrepreferenser.

Ytterligare ett resultat av enkäterna är att pojkarna skattar sin förmåga högre än flickorna gör, trots att flickorna i genomsnitt har högre betyg i musikämnena. Detta visar sig bland annat genom att pojkarna i högre utsträckning än flickorna svarar att de tänker sig en framtid som yrkesmusiker. Karlsson konstaterar också att estetprogrammet förefaller förstärka stereotypa instrument- och genreval så till vida att eleverna hade en större instrument- och genrebredd när de började på gymnasiet än vad de hade efter avslutad utbildning. Karlssons resultat stärker min bild av att konstruktion av kön och genre i relation till musikalisk handling på estetprogrammet kräver en fördjupad kvalitativ analys, inte minst sedan hennes enkätsvar är 15 år gamla.

Även Scheid (2009) diskuterar i någon mån genusaspekter i musikundervisning på gymnasiet. Han har dock inte uttalat fokus på det estetiska programmet, även om programmet som kontext ingår i studien, och han fördjupar inte heller de genusaspekter han tar upp. Istället intresserar han sig främst för hur musikämnet i gymnasieskolan mer övergripande blir en del av ungdomars identitetsskapande. Jag har också identifierat två studier som explicit undersökt ensembleundervisning på estetiska programmet, Zandén (2010) och Zimmerman Nilsson (2009). Zandén diskuterar kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier hos ensemblelärare ur ett dialogiskt och didaktiskt perspektiv, och Zimmerman Nilsson problematiserar lärares val av undervisningsinnehåll i ensemble utifrån ett musikdidaktiskt och variations-teoretiskt perspektiv. Ingen av dem diskuterar dock ensembleundervisning ur ett genusperspektiv.

2.9 SUMMERING AV FORSKNINGSLÄGET

Som framgår av forskningsöversikten är forskningsfältet vad beträffar studier som fördjupat belyser genusproblematik i musikundervisning bristfällig, särskilt i Skandinavien. De studier som identifierats i detta kapitel rör sig till viss del om musik- och genusrelaterad forskning som bedrivits inom andra discipliner än musikpedagogik och utbildningsvetenskap, discipliner som exempelvis kulturvetenskap, musikvetenskap och sociologi. Genusrelaterad musikpedagogisk forskning har hittills i huvudsak intresserat sig för områden som fokuserar instrumentval och problematik kring representation. Det handlar då exempelvis om missing males-problemet i sångpraktiker och om flickors underrepresentation i jazzpraktiker (Freer, 2010; McKeage 2002, 2004; Richmond, 2012).

Vad gäller musikpedagogiska studier som fördjupat behandlar musikklassrummet ur ett genusperspektiv har jag endast identifierat tre anglosaxiska studier, Green (1997), Abramo, (2009) och Armstrong (2011). Bergman (2009), som verkar inom den musikvetenskapliga disciplinen, behandlar dock det svenska musikklassrummet i grundskolan delvis ur ett genusperspektiv. Inom musikpedagogik har endast en svensk avhandling med ett uttalat genusperspektiv producerats, Björck (2011). Hennes avhandling är dock inte riktad mot musikklassrummet i grund- eller gymnasieskola. Jag har inte identifierat någon studie som behandlar förberedande musikutbildningar ur ett genusperspektiv i en skandinavisk kontext.

Jag menar att forskning som syftar till fördjupade insikter i vad som verkar styrande för musikaliskt lärande i relation till genus är angeläget. Detta för att på sikt öka kunskapen kring hur könsstereotypa mönster kan brytas. Abeles (2009) beskriver detta problemområde, när han i en forskningsöversikt diskuterar genusmarkerade instrumentval, och han menar att begränsade valmöjligheter inte bara får långtgående konsekvenser för elevers musikaliska lärande i musikklassrummet. Genusmarkerade instrumentval, menar Abeles, får även på sikt konsekvenser för musikers framtida karriärer då instrumentet i hög grad verkar styrande för val av musikalisk yrkesinriktning.

Att musikundervisning i relation till kön i kvalitativa studier är ett underbeforskat område stöds av musikpedagogiska forskare som på senare tid, i egna och andras studier, identifierat problemområden som på ett eller annat sätt kan kopplas till genuskonstruktioner. Sammantaget är de överens om att genusrelaterade frågor är centrala för att säkerställa alla elevers musikaliska handlingsutrymme, men de pekar också på frågans betydelse för en vidgad

förståelse av musikaliskt lärande samt för ökad valfrihet i ett framtida yrkesliv (Abeles, 2009; Folkestad, 2007; Green, 2012; Wych, 2012; Shibasaki & Marshall, 2013). För att exemplifiera hur forskningsläget uppfattas inom musikpedagogiken väljer jag att avsluta detta kapitel med att låta några av de refererade forskarna tala:

Gender issues is one of the core subjects in music education in general and in computer-based musical activities in particular. (Folkestad, 2007:1330)

Although a body of research exists and is ongoing in relation to gender in music education, there is still relatively little compared to the vast field of studies outside music education. (Green, 2012:619)

Further work in this area will benefit efforts to construct an environment in which students can choose whichever instrument fits them best, free of gender-based stereotypes. (Wych, 2012:30)

Sammanfattningsvis signalerar således forskningsläget att ytterligare penetrering av området är angeläget, och då särskilt i form av kvalitativa studier som söker förstå undervisningsvillkor och maktrelationer. I en skandinavisk kontext, och då framförallt i förberedande musikutbildningar, har jag inte kunnat identifiera några sådana studier varför detta område kan ses som särskilt angeläget.

KAPITEL 3

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel behandlas de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för avhandlingen. Eftersom syftet är att problematisera relationen mellan och villkoren för konstruktion av musikalisk handling och kön har jag valt att förstå och analysera min empiri huvudsakligen utifrån ett genusteoretiskt perspektiv och då med utgångspunkt i delar av Raewyn Connells (1987, 1995, 2000, 2002, 2005, 2009) och Judith Butlers (1990/1999/2006, 1993) teoretiska ramverk. Jag kommer nedan att redogöra för hur jag kombinerar dessa teoretiska inriktningar, men börjar med att presentera de centrala genusteoretiska begrepp som tillämpas. Först ges en bakgrund till hur begreppen kön och genus förstås och därefter följer en genomgång av centrala begrepp utifrån Connell och Butler – samt en beskrivning av hur dessa begrepp förstås och appliceras på empirin. Vidare följer en diskussion kring möjligheter och begränsningar vad gäller att sammanföra Connells och Butlers teorier samt en redogörelse för delar av den kritik deras teorier har gett upphov till. Till sist presenteras och diskuteras de teoretiska begrepp som, genom att lyfta fram komplexitet i det producerade materialet, på olika sätt kompletterar eller fördjupar det genusteoretiska ramverket. Det handlar då om hur *intersektionalitet* (Lykke, 2009), *kulturellt kapital* (Bourdieu, 1993, 1996, 1998), *den panoptiska blicken* (Foucault, 1975/2009) och *genre* (Fabbri, 1982, Lilliestam, 1993, 2006/2009) förstås och tillämpas i analysen.

Med utgångspunkt i Connells och Butlers teoretiska ramverk förstås genus i denna avhandling som en effekt av upprepade situations- och kontext-

bundna handlingar. Genus görs alltså i interaktion mellan människor genom en ständigt pågående process av repeterade handlingar. Jag har valt att låta Connell (1987, 1996, 2000, 2002, 2005, 2009) bilda huvudsaklig genusteoretisk utgångspunkt då jag funnit hennes begrepp fruktbara för analytisk förståelse av hur genus konstrueras i den skolpraktik som utgör avhandlingens empiri. I syfte att fördjupa analysen, framförallt avseende förståelse av variationer och komplexitet, kompletteras Connell med en performativ läsning av empirin. Här tillämpas Butler (1990/1999/2006, 1993), vars perspektiv bland annat erbjuder möjlighet att närläsa, *zooma in*, och dekonstruera utvalda situationer i det etnografiskt producerade materialet. Avsikten är att denna närläsning, genom att verka destabiliserande, kan erbjuda en ”second opinion” och därmed ge läsaren möjlighet att upptäcka sprickor och förskjutningar i empirin – detta utan att avhandlingens grundläggande idé om genus som rörligt och socialt konstruerat går förlorat.

Eftersom jag avser att problematisera musikalisk handling med fokus på samtliga elever i ensemblegrupperna är det värt att påpeka att Connell i sina analyser oftast fokuserat pojkar och mäns varierande genuspositioner. Hon kan sägas ha haft en avgörande betydelse för teoriutvecklingen inom kritisk maskulinitetsforskning, men hon har också varit föremål för kritik och diskussion (Connell, 2005; Lykke, 2009; Herz & Johansson, 2011)¹². Jag har dock funnit stöd för att Connell kan vara tillämpbar för denna avhandlingens syfte och kommer här att redovisa mina viktigaste argument för detta.

För det första läser jag Connell (2000, 2005, 2009), exempelvis i citatet nedan, som att hon har en tydlig strävan bortom en binär förståelse av män och kvinnor. Jag menar att hennes teori, främst genom begreppen *genusrelationer*¹³ och *socialt förkroppsligande*¹⁴, öppnar upp för analys av *alla* kroppar och inbegriper relationer mellan *alla* kroppar – både som handlande subjekt och som objekt.

./.../ we will need concepts that go beyond the categories of ‘men’ and ‘women’ to the many forms of practice through which they are involved in the world of gender. There is then a need for concepts that name patterns of gender practice, not just groups of people. (Connell, 2000:17)

12. Se vidare 3.2.2, Genusrelationer.

13. Se 3.2.2, Genusrelationer.

14. Se 3.2.1, Socialt förkroppsligande.

För det andra problematiserar hon institutioner, däribland skolor, som hon menar fungerar som arenor för lokala genuspraktiker (Connell, 1995, 2000, 2002, 2009). Detta är i allra högsta grad relevant för denna studie då ambitionen är att undersöka en skolpraktik. För det tredje har ett visst fokus på maskulinitetsteori bäring på min analys eftersom män historiskt har dominerat det offentliga musikkivet och i viss mån fortfarande kan sägas göra det (McClary, 1991; Green, 1997, 2002; O'Neill, 2002; Dibben, 2002; Jorgensen, 2003). För att teoretiskt närma sig denna dominansrelation blir det därför relevant med en begreppsapparat som underlättar förståelse av hur maskulinitet konstrueras, reproduceras och förändras.

3.1 BEGREPPEN KÖN OCH/ELLER GENUS

Inom genusforskningen har det länge förts en debatt om hur begreppen kön och genus ska förstås och tillämpas. En förekommande uppfattning har varit, framförallt hos den så kallade andra vågens feminism (Lykke, 2009), att begreppet kön betecknar något vi är, den reproduktiva/könlige skillnaden mellan män och kvinnor, medan genus betecknar något vi gör – en social, ständigt pågående process som är beroende av sin kontext (Hirdman 2001; Högskoleverket, 2006). 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 biologiskt kön och socialt genus kunde kvinnoforskare problematisera de sociala processer som skapade ojämlika förhållanden mellan gruppen män och gruppen kvinnor (Hirdman 2001; Lykke, 2009).

Idag kritiserar alltför genusforskare denna uppdelning, däribland Butler (1993) och Connell (2002), även om de i sin kritik tillstår att distinktionen kön/genus historiskt varit fruktbar eftersom den arbetat för kvinnors möjlighet att begreppsliggöra ojämlika förhållanden. Kritikerna, som i första hand kan sägas tillhöra tredje vågens feminism (Lykke 2009), menar att uppdelningen riskerar att implicit leda till en dikotomi mellan biologi och kultur, ett binärt förhållande mellan begreppen där det biologiska könet tenderar att bli överordnat det socialt konstruerade. Denna dikotomi, argumenterar kritikerna, kan verka fastlåsende men också vara direkt missvisande då den kan leda till att uppdelningen naturaliseras och därmed ses som nödvändig för att vi ska förstå hur kön/genus görs (Thurén 2003; Högskoleverket, 2006; Paechter 2007; Lykke 2009).

Med Butlers performativa utgångspunkt, där kön förstås som att det blir till genom handlingar som naturaliseras genom ständiga upprepningar, och alltså inte kan anses existera pre-diskursivt, blir två särskiljande begrepp inte meningsfulla eftersom kön redan är genus. Själva idén att det föreligger ett behov av två begrepp för att skilja biologi och sociokulturellt kön blir därför inte relevant (Butler, 1990/1999/2006).

Connell, som tydligare än Butler uttalar att den fysiska kroppen har ett visst mått av agens, och därmed i någon mån kan sägas argumentera för ett pre-diskursivt kön, kritiserar ändå uppdelningen, men då utifrån att två begrepp resulterar i en teoretisk återvändsgränd. Detta eftersom indelningen upprätthåller en fastlåsende dikotomi som felaktigt implicerar att det skulle vara möjligt att dra en gräns för var biologin ”slutar” och social konstruktion ”startar”. Enligt Connell skapar en betoning på skillnader mellan biologi och social process därför en paradox. Det är helt enkelt inte möjligt 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 2009:67).

Butler och Connell är alltså överens om att en särskiljande uppdelning mellan biologiskt kön och socialt genus är en ohållbar ståndpunkt eftersom kön förstått som den fysiska kroppen, trots en kritisk ansats, riskerar att fortsätta reproduceras som något statiskt och något icke föränderligt. Detta, menar de, kan leda till en dikotomisering av biologi och kultur som får fastlåsende ideologiska verkningar. Kön/genus måste istället alltså förstås som en socialt konstruerad helhet som omöjligt låter sig klippas isär och delas.

Med utgångspunkt i både Connell och Butler har jag valt att inte särskilja biologi/kön och kultur/genus genom två begrepp i denna avhandling. De två främsta argumenten för detta hämtar jag från Butler (1990/1999/2006) som framhåller att kön redan är genus och från Connell (2002) som menar att det inte är meningsfullt med två särskiljande begrepp då kön/biologi och genus/kultur är omöjliga att separera. Då avsikten i föreliggande avhandling är att studera hur kön iscensätts och uttrycks i musikalisk handling hos elever som redan bär med sig en könsidentitet in i gymnasieskolan kan jag inte heller se att en ontologisk diskussion kring till i vilken *grad* jag ansluter mig till Butlers respektive Connells argument, som jag förstår som gradskillnader på ett kontinuum, är relevant för mitt syfte. Detta eftersom forskningsintresset riktas mot hur kön görs i konkret musikalisk handling och alltså inte mot frågor som rör diskussionen om en eventuell ”gräns” mellan den fysiska kroppens agens och kroppen som performativ och diskursiv. Jag väljer därför att tillämpa

begreppen synonymt, vilket ska förstås som att *genus* också innefattar *kön* och *kön* ska förstås som att det innefattar *genus* – båda förstås alltså som att de innefattar kroppen som socialt konstruerad (Butler, 1990/1999/2006, 1993; Connell, 2002, 2009; Lykke, 2009).

3.2 CENTRALA BEGREPP UTIFRÅN CONNELL

Enligt Connell (2000, 2002, 2009) konstrueras kön som relationer mellan människor – på alla nivåer i samhället och i en ständig rörelse i förhållande till tid och rum. På ett övergripande plan och i ett specifikt samhälle eller en specifik kultur kan genuskonstruktioner handla om hur kön görs i politiken, i ekonomin eller inom utbildningsväsendet, men det kan också handla om hur kön görs inom konstnärliga verksamheter. Här kan det exempelvis vara frågan om vilka genusmönster som dominerar i det offentliga musikaliska rummet och hur dessa mönster påverkar beslut angående musikutbildningar i det aktuella samhället. Connell betonar dock att genus i människors vardag framförallt konstrueras på lokal nivå, som i en skola, en församling, en orkester, ett estetprogram eller en ensemblegrupp, och hon menar att dessa genuskonstruktioner ofta föregriper förändringar av genusmönster i det omgivande samhället då de kännetecknas av stor variation och rörlighet. Hon påpekar vidare att alla arrangemang som inbegriper kön i grunden är baserade på relationer.

/.../ 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, 2009:73)

Enligt Connell (2002, 2009) skapas och återskapas genusrelationer i människors vardag som en del av våra dagliga rutiner och trots att dessa relationer är i ständig rörelse och förändras över tid förstås människors beteende ständigt i ljuset av den genuskategori de tillskrivs. Oavsett vad de gör, hur de betar sig, hur de talar, hur de hanterar ekonomi eller hushåll ses det mot denna bakgrund. Att beteende hela tiden betraktas och bedöms i ljuset av den könstillhörighet människor tillskrivs är således inte en produkt av genus utan det är det som är genus (Connell, 2009). Centralt för Connell (2002, 2009) är således att genusspecifika mönster skapas relationellt och processuellt och att det är dessa relationer och processer som är själva *genusgörandet*. 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.

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, 2002:41)

Connell betonar alltså att genusinteraktion mellan människor är en komplex och motsägelsefull process som är stadd i ständig rörelse och förändring. Hon menar att denna interaktion initieras redan när ett nyfött barn blir benämnt av omgivningen som flicka eller pojke och att den fortgår när barnets handlingar senare tolkas med utgångspunkt i de förväntningar och förhoppningar som knyts till barnet som förmodad representant för gruppen flickor respektive pojkar. Under uppväxten navigerar barnet i sin lokala praktik genom att skapa sina egna prövande genusprojekt. Det improviserar, kopierar och skapar nytt och på så sätt utvecklar 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 genusedmönster. Vissa mönster framstår som mer framgångsrika än andra och de bildar vad Connell kallar ”common trajectories of gender formation” (Connell, 2009:101), det vill säga genusedmönster som reproduceras så ofta för barnet att de framstår som vanligare och därmed lättare blir begripliga. Connell 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 genuspraktiken (Connell, 2002, 2009).

3.2.1 Socialt förkroppsligande

Enligt Connell (1995, 2002, 2009) intar genus en särställning som social struktur eftersom det på olika sätt riktar sig till våra kroppar och på så sätt spelar på de reproduktiva skillnaderna. Ytterst handlar därför genusedmönster om *socialt förkroppsligande* (*social embodiment*, Connell, 2009:66), det vill säga om hur individen och det omgivande samhället förhåller sig till människokroppen och om vilka konsekvenser detta får för människors privatliv och för samhället.

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 /.../ 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, 2002:21–22)

Connell (1995, 2002, 2009) menar således att könliga skillnader mellan kroppar dras in i sociala processer, via den reproduktiva arenan, på alla nivåer och i alla situationer i samhället. Därmed tillmäts de reproduktiva skillnaderna mellan män och kvinnor betydelse i de sociala processer som 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* beskriver hur en kropp på detta sätt interagerar med andra kroppar genom en "body-reflexive practice" (2009:67), vilket ska förstås som att kroppsliga processer länkas till sociala processer i ett ständigt samspel. *Socialt förkroppsligande* kan därför avse en enskild individs beteende men det kan också involvera en grupp, en institution eller ett helt samhälle. Connell (2009) betonar att socialt förkroppsligande inte ska 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, 2009:67)

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 ett kretslopp 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 en central utgångspunkt. I en ensemblegrupp blir kroppens betydelse tydlig och högst påtaglig eftersom den är en del av den musikaliska handlingen men också, parallellt, är aktiv på den reproduktiva arenan. Föreställningar om hur en musiker i en viss genre förväntas förkroppsliga sin musik kan exempelvis visa sig i elevernas sätt att spela och i deras sätt att röra sig i rummet. Försök att bryta mot dessa ”kroppens genremallar” kan i en praktik vara helt oproblematiskt medan det i en annan är förenat med sanktioner och uteslutning.

Socialt förkroppsligande handlar således 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 kön. Det handlar också om vilka kroppsliga positioner som erbjuds i de olika genrepraktikerna samt om eventuella sanktioner mot den som bryter mot den lokala praktikens gränser för hur kroppen *bör* iscensättas i musikalisk handling.

3.2.2 Genusrelationer

Genus konstrueras, enligt Connell (2002, 2009), genom relationer både på en övergripande och på en lokal nivå. Det innebär att den reproduktiva arenan, genom ett socialt förkroppsligande, ständigt är närvarande i alla situationer i människors vardagsliv. I denna studie ses genrepraktiker som *lokala genuspraktiker* inom vilka det är möjligt att iscensätta genuspositioner i relation till praktikens normer, allt inom ramen för eller i relation till det omgivande samhället. Här kan exempelvis gruppens genreinriktning, elevernas bakgrund, lokalens utformning, gruppmedlemmarnas musikaliska färdigheter och ålder vara faktorer som bidrar till att skapa förutsättningar för lokala variationer när kön konstrueras.

För att analytiskt förstå den komplexa väv av samband som Connell (2002, 2009) menar konstruerar kön delar hon in genusrelationer i fyra dimensioner – *produktionsrelationer*, *symboliska relationer*, *känslomässiga relationer* och *maktrelationer*. Dessa relationer uppträder inte isolerat och var för sig utan interagerar och samspelar i olika praktiker. Jag kommer nedan att redovisa min läsning av dessa relationsbegrepp och ger då maktrelationer ett större fokus än de övriga begreppen. Anledningen till detta är för det första att Connell själv menar att maktrelationer har avgörande betydelse för hur genus konstrueras och reproduceras, för det andra för att Connells teori kring makt och hegemonisk maskulinitet varit central för utvecklingen av kritisk maskulinitetsforskning men också varit föremål för diskussion och kritik (Connell,

2005; Herz & Johansson, 2011; Johansson & Ottemo, 2013) samt för det tredje för att makt förstås som ett centralt tema i denna avhandling.

Produktionsrelationer

Produktionsrelationer behandlar arbetsdelning, det vill säga hur arbetsuppgifter fördelas inom en grupp och mellan grupper. 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. Begreppet problematiserar arbetsmarknadens differentiering genom att åskådliggöra yrken som genusmarkerade. Produktionsrelationer beskriver också hur arbete delas upp i avlönat och oavlönat och hur uppgifter inom en lokal praktik fördelas. I musikundervisning kan produktionsrelationer synliggöra och problematisera hur arbetsuppgifter fördelas i relation till genus såväl mellan musklärarna som 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 ensemble 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 genus i de undersökta ensemblerna förstås alltså i denna studie utifrån flera aspekter. En aspekt behandlar fördelning av musikaliska verktyg, som till exempel musikinstrument och 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 – 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 institutionen, i denna studie de aktuella skolorna, en aspekt. Här redovisas hur skolorna fördelade det musikaliska arbetet mellan lärarna och mellan lärare och elever.

Symboliska och känslomässiga genusrelationer

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 utan de hänvisar till ett kulturellt system som under hela människans historia har fyllts av tolkningar och anspelningar. Språket – både det talade och det skrivna – är kanske 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. Symboliska relationer som gemensamma verktyg, traditioner, kompetenser och föreställningar kan därför utgöra karaktäristika för en lokal genuspraktik och sätt att gå, tala, klä sig och musicera kan därmed iscensätta det som definierar praktikens identitet (Connell, 2002).

Det kanske tydligaste exemplet på symboliska genusrelationer i musikalisk handling är valet av instrument, då forskning pekar mot att barn redan tidigt ”vet” vilka instrument som iscensätts som ”flickiga” respektive ”pojkgiga”. Här kan elgitarren som ”pojkgig” symbol ses som ett exempel, men också tvärflöjten och klarinetten då dessa instrument förstås som mjuka och följsamma och därför anses passa flickor (Harrison & O’Neill, 2000; Bayton, 1997; Green, 1997; Dibben, 2002). Den musikaliska kontext som utgör avhandlingens empiri innehåller dock även andra attribut som kan förknippas med genussymbolik och som kan signalera tillhörighet och praktikens identitet, som exempelvis språkbruk, kläder, frisyrer och val av tekniska hjälpmedel/utrustning. I denna studie tillämpas symboliska relationer för att synliggöra på vilket sätt symboler iscensätter genus i de aktuella ensemblegrupperna.

Connell (2000, 2002, 2009) menar att *känslomässiga genusrelationer* är ett komplext och mångfacetterat område. Detta eftersom känslor 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. Ofta hänger känslomässiga relationer dessutom samman med maktförhållanden, något som blir särskilt tydligt på den sexuella arenan där känslomässiga engagemang kan ta sig uttryck i misogyni och homofobi. Connell (2002, 2009) betonar dock att analys av känslomässiga genusrelationer trots dessa svårigheter är ett angeläget område. Detta bland annat eftersom de i hög grad kan påverka en arbetsplats, däribland skolan, så till vida att arbetstagarna/eleverna styrs av den lokala genuspraktikens normer för vilka känslor som erbjuds arbetstagaren/eleven utifrån de genuspositioner de intagit eller tilldelats. Connell exemplifierar med att skolans genuspraktiker ofta förväntar sig att flickor ska inta en mjuk och omsorgstagande subjektposition medan pojkar

förväntas inta drivande positioner. Det innebär att en elev som bryter mot dessa förväntningar riskerar att uppfattas som problematisk av omgivningen.

I föreliggande avhandling tillämpas känslomässiga relationer främst för att förstå elevernas positioneringar i samspelet mellan ensemblegruppen, läraren och musikalisk handling. Det handlar då exempelvis om vilka musikaliska uttryck som är genuskodade. Vidare analyseras känslomässiga relationer i förhållande till makt eftersom känsloutryck kan sägas kräva en positionering som tillåter individen att ge utlopp för känslan, det vill säga en positionering som kräver handlingsutrymme i gruppen (Connell, 1995, 2000, 2002, 2009).

Maktrelationer – Hegemonisk maskulinitet

Maktrelationer kan, enligt Connell, studeras på två nivåer – som organiserad och institutionaliserad makt och som diskursiv makt. Dessa maktsfärer utesluter inte varandra utan verkar parallellt och bidrar båda till upprätthållande av makt i relation till genus. Connell betonar, i linje med Foucault (1975/2009), att makt, oavsett om den är institutionaliserad eller diskursiv, alltid har en nära relation till motstånd. Det innebär att där det finns makt finns också ett motstånd mot dem som innehar makt eller drar fördelar av den, och detta öppnar på sikt upp för förändring (Connell, 1995, 2000, 2009).

Den organiserade och institutionaliserade makten handlar om hur samhällen, länder eller kultursfärer via lagstiftning, sanktioner, våld, eller hot om våld kontrollerar grupper av befolkningen. 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 ett samfund. Den 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. Makt produceras således inte bara uppifrån utan också i människors vardagliga interaktion, där sättet att tala och agera disciplinerar och kategoriserar människors kroppar. Dessa genuspraktiker är, enligt Connell, en arena för hierarkier där vissa positioner blir högt värderade, andra blir delaktiga eller förhandlande, understödjande eller kompletterande och åter andra marginaliseras eller utesluts. Hur positionering konkret gestaltas kan variera stort mellan olika genuspraktiker men det handlar oftast om olika former av dominans, allianser och underordning (Connell, 1995, 2005, 2009).

Connells maskulinitetsbegrepp – *hegemonisk, delaktig, underordnad, och marginaliserad* maskulinitet – som introducerades i mitten av 1980-talet i samarbete med Tim Carrigan och John Lee är fortfarande starkt förknip-

pade med Connells genusteoretiska ramverk (Carrigan, Connell & Lee, 1985; Connell, 1995, 2000, 2005; Herz & Johansson, 2011; Johansson & Ottemo, 2013). Det är här därför på sin plats att redogöra för den diskussion dessa begrepp gett upphov till samt hur jag har valt att tillämpa dem.

Connell betonade när hon introducerade hegemonibegreppet i maskulinitetsforskningen, inspirerad av den italienske samhällskritikern Antonio Gramscis analys av italiensk borgarklass som kulturell hegemonisk position, att teorin skulle betraktas som en ”ofärdig” process, en begreppsapparat under konstruktion (Connell, 1995; Herz & Johansson, 2011). Tanken med begreppen var att synliggöra och problematisera de sociala egenskaper som rankas som mest eftersträvnsvärda i ett specifikt samhälle – och som därmed kan sägas beskriva en för givet tagen föreställning om vad som socialt förkroppsligar en ideal människa. En hegemonisk position tillskrivs alltså en uppsättning sociala egenskaper som andra subjektspositioner, givet tid och rum, kan eftersträva och uppfatta som ideala (Connell, 1995, 2000).

Vid introduktionen menade Connell et al. (1985) att hegemoniska positioner i ett globalt perspektiv endast var tillgängliga för män, och argumentet för detta var då att män som grupp fortfarande hade en större samlad makt än kvinnor som grupp. Kvinnor blev därför i någon mån definierade i termer av anpassning – som *understödjande* och *kompletterande* – även om Connell betonade att lokala genuspraktiker konstruerade andra hierarkiska mönster där även kvinnor kunde inta en ideal position. Connell menade vidare att även majoriteten av män positioneras som understödjande eftersom de aldrig uppnår, och kanske inte ens strävar efter att uppnå, en hegemonisk position. De har istället att förhålla sig till hegemoniska iscensättningar i sin vardag genom att om möjligt positionera *delaktighet*, vilket ska förstås som att de drar nytta av att positionera sig i närheten av de privilegier en hegemonisk position tillskrivs. De män som, givet tid och rum, inte ges tillträde till en delaktig position, eller som gör motstånd mot den, positioneras enligt Connell oftast som *underordnade* eller *marginaliserade*. På så sätt, betonar Connell, förhåller sig de allra flesta människor till hegemoniska positioner – som alltså ska förstås som något som är eftersträvnsvärt men samtidigt ouppnåeligt – genom att komplettera och understödja, genom att konstruera delaktighet och förhandling och/eller genom ett aktivt eller passivt motstånd (Connell, 2000; Johansson, 2000; Connell & Messerschmidt, 2005).

Connells maskulinitetsbegrepp har allt sedan introduktionen kommit att bli centrala analysverktyg inom framförallt kritisk maskulinitetsteori – men de har också, som nämndes tidigare, varit föremål för livlig diskussion och

kritik (Folkesson, Nordberg & Smirthwaite, 2000; Hearn, 2004; Seidler, 2004; Beasley, 2008; Howson 2008; Johansson & Ottemo, 2013). Kritiken rörde inledningsvis i huvudsak att begreppens definitioner och konkreta tillämpning ansågs oklara, vilket riskerade glidningar i definitionen så att begreppen förstås som en beskrivning av fixerade typer. Vidare ansågs det problematiskt att maktanalyserna utgår från mäns globala dominans över kvinnor. Dessutom menade kritikerna att begreppen, genom att fokusera på män, riskerade att osynliggöra kvinnors inverkan på konstruktion av maskuliniteter.

Connell och Messerschmidt (2005) svarade på kritiken genom att delvis rekonstruera, förtydliga och omdefiniera begreppen. De hävdade att teorin hade omtolkats och felaktigt förstått som ett antal fasta, determinerade positioner vilket aldrig varit den ursprungliga avsikten. Beträffande kritiken av att begreppen analytiskt skulle låsa fast mäns globala dominans över kvinnor menade Connell och Messerschmidt att denna dominans måste ses i en historisk kontext och inte förstås som ett självproducerande system. Att världen på global nivå fortfarande styrs av patriarkala strukturer ska alltså inte förstås som att patriarkat i sig skulle vara något fast eller essentiellt. De betonade vidare att underordnade grupper ständigt omformulerar och utmanar rådande maktstrukturer, varför det är centralt att fortlöpande rekonstruera hierarkibegreppen samt att analysera maskuliniteter utifrån att förutsättningar på lokal, regional och global nivå skiljer sig åt. Connell och Messerschmidt förtydligade och rekonstruerade alltså teorin, men trots detta är den alltjämt föremål för diskussion och kritiken är, enligt Herz och Johansson (2011), svår att överblicka och helt få grepp om. Nedan följer några nedslag i de delar av kritiken efter 2005 som kan anses ha relevans för denna avhandling då de lyfter fram begreppens otydlighet och reduktion av komplexitet, rörlighet och variation.

Howson (2008) tar i sin kritik fasta på att hegemonisk maskulinitet riskerar att reduceras till en politisk praktik där sociala och ekonomiska aspekter i människors liv ställs åt sidan. Han framhåller att begreppet verkar simultant – som ideal när det inkorporeras hos subjektet och som mekanism när det produceras genom olika praktiker. Howson betonar därför att begreppet både måste förstås som att det agerar ideal när det förkroppsligar hegemoniska principer och som mekanism när det sätts i rörelse exempelvis inom militära praktiker, inom idrotten och inom affärsvärlden.

Hearn (2004) riktar framförallt in sig på oklarheter kring om begreppen ska förstås som kulturella representationer, som vardagliga praktiker eller som strukturella diskurser och han menar att det är centralt med ett

förtydligande här då risken annars är stor att komplexitet och motstånd i skilda sociala praktiker förbises.

Beasley (2008a) hävdar att begreppet hegemonisk maskulinitet reducerar komplexa samband. Enligt henne implicerar begreppet ett fokus på en global, ekonomisk maskulinitet vilket i sin tur riskerar resultera i att kön underordnas klass och att klass reduceras till att enbart handla om män. Detta, anser Beasley, kan leda till att teorin misslyckas med att förklara hur könsmakt legitimeras. Beasley föreslår därför en delning av hegemonisk maskulinitet i *supra-hegemonisk* och *sub-hegemonisk* maskulinitet, vilket hon menar skulle främja en diskursiv förståelse och en pluralisering av begreppet, både på vertikal och på horisontell nivå. Messerschmidt (2008) svarar på kritiken genom att påpeka att Beasleys uppdelning påminner om den Connell & Messerschmidt (2005) kallar *lokala*, *regionala* och *globala* maskuliniteter och att det därför framstår som oklart vad Beasleys förslag skulle kunna tillföra. Beasley replikerar (2008b) med att tanken är att betona hegemoniers inbördes relationer och inte, som hon anser att Connell och Messerschmidt gör i sin rekonstruktion av begreppet, lägga fokus på omfång eller lokalisering.

Herz och Johansson (2011) menar att kritiken av begreppet hegemonisk maskulinitet sammantaget ger en splittrad och motsägelsefull bild, såväl vad gäller definition som tillämpning av begreppet.

Teorin om hegemonisk maskulinitet riskerar således att leda till svårigheter att analysera sprickor, motstånd och parallella normativa ideal. Samtidigt har teorin om hegemoni, något motsägelsefullt, bidragit till att synliggöra just detta. Genom att betona att det finns hegemoniska ideal, som ofta inte uppfylls av enskilda män men som män kan dra nytta av, har individuella praktiker hamnat i fokus. På så sätt har just mäns förhållande till makt och maskulina ideal kunnat synliggöras. Samtidigt är den kritik som riktas mot begreppet riktig så till vida att det används i olika betydelser och då riskerar att låsa makten i specifika praktiker. Därför krävs en teoretisk utveckling av hur manlig hegemoni ska förstås och hanteras. (Herz & Johansson, 2011:33)

Jag tolkar ovanstående kritik som att den synliggör ett behov av fortsatt diskussion kring hur begreppet kan förstås och tillämpas men också som att den visar hur centralt begreppet har varit och fortfarande är inom framförallt kritisk maskulinitetsforskning (Herz & Johansson, 2011; Johansson & Ottemo, 2013).

I denna studie fokuseras makt i relation till genuspositioner i musikalisk handling i en lokal praktik. Ett grundantagande i avhandlingen är att det, i

denna lokala praktik, är möjligt även för flickor och kvinnor att eftersträva ideala, hegemoniska positioner, det vill säga positioner som i den specifika praktiken ses som eftersträvansvärda och ideala men som framstår som ouppnåeliga. Den globala dominans som män haft och kanske fortfarande har över kvinnor förbises därmed inte, utan valet att tillämpa hegemonibegreppet på detta sätt i den lokala praktiken ska ses som att det öppnar upp för en analys som i större utsträckning tar hänsyn till förhållanden i studiens lokala genuspraktiker och till svensk skolkontext (Öhrn 2002). För att klargöra distinktionen mellan hegemonibegreppets delvis universella anspråk och denna studies lokala kontext väljer jag att förutom *hegemoniska positioneringar* också tillämpa begreppet *den högst värderade positionen* för att lokalt definiera maktrelationer mellan informanterna. I föreliggande avhandling studeras genusrelaterade maktrelationer i ensemblegrupper utifrån instrument, genre, kroppens materialitet och musikaliskt kulturellt kapital.

3.3 CENTRALA BEGREPP UTIFRÅN BUTLER

Judith Butler, som har haft ett avgörande inflytande på genusteoretisk forskning de senaste decennierna, problematiserar ur ett queerteoretiskt perspektiv konsekvenserna av den oftast för givet tagna kopplingen mellan kropp, genus, sexualitet och begär (Butler, 1990/1999/2006, 1993; Lykke, 2009). Det innebär att hon, i likhet med Connell (2000, 2009), problematiserar fasta kategoriseringar av män och kvinnor samt att också hon ifrågasätter antaganden om att det skulle finnas ett naturligt samband mellan könsidentitet och biologisk kropp. Hon menar att heteronormativa maktordningar skapar hierarkiska mönster som reproducerar normer för vilka handlingar som anses begripliga och önskvärda och vilka som anses obegripliga och icke önskvärda. Butler (1990/1999/2006, 1993) har dock tydligare än Connell intresserat sig för och utvecklat feministisk teori från att ha fokuserat genusrelationers inbördes hierarki till att också teoretisera hierarkiska förhållanden kring sexualitet.

En grundläggande tanke hos Butler är att genus inte är en *orsak* till människors handlingar utan istället en *effekt* av dem och hon menar att genus är de handlingar som ständigt återupprepas tills effekten blir övertygande och begriplig (Butler, 1990/1999/2006; Lykke, 2009).

Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being. (Butler, 1990/1999/2006:45)

Butler menar alltså att genus är människors upprepade handlingar inom ett strikt reglerat ramverk, som genom att de ständigt återupprepas ”stelnar” (*congeal*, Butler, 1990/1999/2006) och framträder som att de har en essentiell substans, som vore de ”naturliga”. Det kan här sägas att Butler särskilt uppmärksammar begärets och den påbjudna heterosexualitetens centrala inverkan på hur genus iscensätts.

3.3.1 Performativitet

Begreppet *performativitet* utgör en hörnsten i Butlers genusteoretiska ramverk (1990/1999/2006, 1993) och framstår som lika starkt förknippat med henne som hegemonisk maskulinitet, vilket tidigare beskrivits, är med Connell (Lykke, 2009; Herz & Johansson, 2011). Termen härrör från talhandlingsteori och har då en handlingsbestämmande funktion, det vill säga den utlöser en handling. Butlers avsikt med att överföra begreppet till ett genusteoretiskt tänkande var att det skulle skapa förståelse av genus som ett *görande*, genus som en performativ handling. Performativitetsbegreppet är således centralt i Butlers genusteoretiska tänkande och det har allt sedan början av 1990-talet fått stor spridning inom framförallt queerteori, men även inom andra genusteoretiska perspektiv som utgår från poststrukturella och postkonstruktionistiska teorier (Lykke 2009). Inspiration till att översätta begreppet från talhandlings- till genusteori fick Butler genom Jaques Derridas läsning av Kafkas ”Framför lagen”.

I Derridas tolkning lyfts en berättelse fram, en metafor, som går ut på att människor som sitter och väntar på sin dom utanför lagens port tillskriver lagen de sitter och väntar på en särskild inre kraft. Derrida vill alltså visa, med hjälp av Kafka, hur en förväntad kraft – i detta fall lagen som auktoritet – konstituerar sitt objekt, eller annorlunda uttryckt frambesvärjer sitt föremål, det vill säga anteciperar sitt eget inre väsen (Butler, 1990/1999/2006). Det är alltså genom att människor förväntar sig att en auktoritet är just en auktoritet som auktoriteten kan erkännas, tilldelas makt och *göras* till en auktoritet. Butler beskriver läsningen av Derrida som en nyckel, en ny infallsvinkel till ett genusteoretiskt tänkande som ledde till att hon började fundera kring om även genus kunde förstås som ett inre väsen som genom förväntan till slut anteciperar företeelsen den förväntar sig (Butler, 1990/1999/2006).

I wondered whether we do not labor under similar expectation concerning gender, that it operates as an interior essence that might be disclosed, an expectation that ends up producing the very phenomenon that it anticipates. (Butler, 1990/1999/2006:XV)

När Butler (1999)¹⁵ talar om hur performativitet kan definieras beskriver hon hur hennes egen förståelse befunnit sig i ständig rörelse och utveckling ända sedan lanseringen av *Gender Trouble* 1990, och hon talar om hur hon återkommande har omprövat innebörd och tillämpning. Denna omprövning är dels ett resultat av att hon själv har förändrat sin förståelse över tid och dels en följd av att hon tagit intryck av den kritik som riktats mot teorin (se Butler, 1990/1999/2006:206, n. 7). Hon talar också om hur hon har fått klargöra och revidera sina avsikter då begreppet ges delvis nya innebörder när andra forskare omtolkar, anammar och tillämpar teorin i sina egna arbeten (Butler, 1990/1999/2006).

It is difficult to say precisely what performativity is not only because my own views on what 'performativity' might mean have changed over time, most often in response to excellent criticisms, but because so many others have taken it up and given it their own formulations. (Butler, 1990/1999/2006:XV)

Utifrån ovanstående reservationer gör ändå Butler en form av definition där hon skriver fram performativitet dels som en kraft som hämtar sin näring ur vår förväntan, vår antecipering, och dels som en upprepning och en ritual som endast kan nå resultat genom att naturaliseras i en kropp.

In the first instance, then the performativity of gender revolves around this metalepsis, the way in which the anticipation of a gendered essence produces that which it posits as outside itself. Secondly, performativity is not a singular act, but a repetition and a ritual, which achieves its effects through its naturalization in the context of a body, understood, in part as a culturally sustained temporal duration. (Butler, 1990/1999/2006:XV)

Min läsning av Butler ger därför vid handen att performativitet i genus-teoretiska sammanhang för det första kan förstås som en genuspräglad "essens" eller som ett kroppens "inre väsen". Genom att vi förväntar oss att

15. Här avses det nya förordet till *Gender Trouble* (1990/1999/2006) som Butler skrev 1999.

denna essens eller detta inre väsen ska uppenbaras, frambringar vi den/det trots att den/det antas ligga bortom förväntan. Vi konstruerar alltså själva den förväntanskraft som framkallar genus. För det andra som att performativitet inte är en enstaka handling utan istället måste förstås som ständigt pågående upprepningar och ritualer. För att nå resultat måste genusritualerna naturaliseras i ett kroppsligt sammanhang och, menar Butler, delvis uppfattas som en kulturellt sammanhållen men ändå rörlig kraft. Teorin att genus är performativt är alltså tänkt att synliggöra och problematisera att det som vi kanske förstår som ett ”naturligt” kön i själva verket är konstruerat genom en upprepad och fasthållande serie av handlingar som är lokaliserade till våra kroppar genom att genus stiliseras.

Enligt Butler är genus alltså en effekt av upprepade talhandlingar som interPELLerar, kallar in, subjektet i en genusidentitet (Althusser, 1971; Butler 1990/1999/2006; Lykke, 2009). Performativitet kan därför aldrig förstås som ”a singular act” (Butler, 1993, XXI) utan istället som en ständig återupprepning av *göranden*, som paradoxalt döljer de normer som de repeterar. Ett *görande* som i Butlers tolkning består av en rad diskursiva, språkliga citeringspraktiker.

Hence, within the inherited discourse of the metaphysics of substance, gender proves to be performative – that is, constituting the identity it is purported to be. In this sense, gender is always a doing /.../ (Butler 1990/1999/2006:34)

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very ‘expressions’ that are said to be its results. (Butler 1990/1999/2006:34)

Butler menar alltså att genus inte existerar innan det görs, utan det är performativa handlingar som skapar genusidentitet. Kön i dess dekonstruerade, performativa betydelse förstås då som en effekt av något som görs och det är genom övertygande iscensättningar av detta görande som vi blir begripliga för varandra och oss själva, som antingen kvinnor eller män (Butler, 1990/1999/2006, 1993). I denna avhandling tillämpas performativitet i syfte att dekonstruera för givet tagna samband mellan elevs göranden och deras kroppar. Det kan exempelvis handla om hur kroppsliga uttryck och funktioner i musikundervisningen kan kopplas till sexualitet och begär och om hur musikteknik kan kopplas till heteronormativitet.

3.3.2 Den heterosexuella matrisen

En aspekt som Butler menar dominerar ett framgångsrikt, performativt genusgörande är att kvinnor förväntas begära mäns kroppar och att män förväntas begära kvinnors, det vill säga människor förväntas uttrycka ett heterosexuellt begär. Detta förväntade begär väver samman föreställningar om kön, genus, sexualitet och begär som följande på varandra och som varandras förutsättningar. Butler kallar denna orsakskedja *den heterosexuella matrisen* (Butler, 1990/1999/2006, 1993). Ett mål för Butler är att dekonstruera och delegitimerar denna matris som hon menar utgår från ett binärt tänkande som positioneras som en hegemonisk diskurs i de flesta västerländska kulturer (Butler, 1990/2006, 1993; Lykke, 2009).

Eftersom kön alltid relaterar till en heterosexuell norm som inkluderar och exkluderar kroppar utifrån hur de iscensätts är subjektets möjlighet att "fritt" konstruera kön, enligt Butler, mycket begränsat. Istället är det endast vissa kroppar och iscensättningar som framstår som begripliga inom en heteronormativ förståelseram, varför konstruktion av genus kan ses som i viss mening tvingande. Butler ifrågasätter alltså på ett radikalt sätt könsidentitet och heterosexualitet som naturgivna egenskaper när hon diskuterar relationen mellan kropp, genus, sexualitet och begär. Hon menar att tanken om ett naturligt kön endast kan förstås som ett normativt antagande som inte kan existera bortom sociala och historiska villkor och som förutsätter regler inte bara för *hur* en man eller en kvinna ska bete sig men också, och kanske framförallt, regler för *att vara* antingen kvinna eller man. Enligt Butler existerar alltså inte kategorierna kvinna och man utanför diskursen eller de performativa handlingarna. Kvinna och man, menar Butler, blir begripliga endast när de sätts i ett heterosexuellt sammanhang där två separata kön framställs som de enda tänkbara alternativen.

Begreppet *den heterosexuella matrisen* beskriver därför ett kulturellt raster genom vilket heterosexualitet ses som det alltid eftersträvansvärda och som den dominerande, självklara och "naturliga" normen. Därmed verkar den styrande för hur vi organiserar genus och hur vi framställer oss själva som kategorierna man och kvinna. Butlers begrepp synliggör och problematiserar därmed den heteronormativa tvåkönsmodellen, det vill säga uppdelningen i två komplementära kön där inga mellan- eller både-och-positioner ges tillträde. Tvåkönsmodellen, menar Butler, betonar en konstruerad särskillnad, där subjektet förväntas iscensätta man *eller* kvinna, flicka *eller* pojke och där dessa motsatser förväntas begära varandra genom heterosexuella handlingar.

Butler påpekar vidare att den heterosexuella matrises hegemoniska status kan förstås utifrån att människor vill göra sig begripliga för sig själva och inför varandra, vilket de gör genom att så långt möjligt inordna kroppen i antingen en normativt feminin eller en normativt maskulin diskurs. Att falla utanför tvåkönsmodellen riskerar att göra subjektet obegripligt vilket kan verka marginaliserande och exkluderande. Den heterosexuella matrisen fungerar därför som ett kulturellt raster som särskiljer maskulinitet och femininitet och som kopplar samman genus, kropp och sexualitet med det heterosexuella begärets handlingar genom att naturalisera och begripliggöra en heteronormativ genusordning.

I use the term heterosexual matrix throughout the text to designate that grid of cultural intelligibility through which bodies, genders, and desires are naturalized. I am drawing from Monique Wittig's notion of the 'heterosexual contract' and, to a lesser extent, on Adrienne Rich's notion of 'compulsory heterosexuality' to characterize a hegemonic discursive/epistemic model of gender intelligibility that assumes that for bodies to cohere and make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory practice of heterosexuality. (Butler, 1990/2006:208, n. 6)

Butler menar alltså att den heterosexuella matrisen blir tvingande, eller "obligatorisk" för subjektet eftersom oförmåga att iscensätta en heteronormativ praktik och/eller göra motstånd mot att ingå i den, kan leda till exkludering och till att subjektet inte görs begripligt för omgivningen. Hon betonar vidare att idén om att kropp, genus, sexualitet och begär följer på varandra snarare är en effekt av en hegemonisk heteronormativ diskurs än att den beskriver ett självklart eller naturgivet samband.

Enligt Butler skapar särhållandet av kroppar regler för hur *begär* konstrueras och ur dessa regleringar, och först då, konstrueras performativen *kvinna* och *man* (Butler, 1990/1999/2006, 1993). Med denna diskussion vänder Butler därför på sätt och vis upp och ned på en för givet tagen "ordningsföljd" eller orsakskedja när hon hävdar att *kvinna* och *man* inte existerar utanför diskursen om ett "naturligt" särhållande. Min läsning ger alltså vid handen att Butler går så långt som att hon förstår även det heterosexuella begäret som en konstruktion, och alltså inte som ett naturgivet begär, där särskiljande av kroppar är det primära och styrande. Denna radikala hållning har på senare år diskuterats och kritiserats och den huvudsakliga invänd-

ningen från andra genusforskare har handlat om att kroppens materialitet förbises av Butler¹⁶ (Lykke, 2009).

Jag kommer i denna avhandling att tillämpa begreppet den *heterosexuella matrisen* – och även *normativ femininitet* respektive *maskulinitet* som ska förstås som ”begripliga” konstruktioner av ”kvinna” och ”man” inom ramen för den heterosexuella matrisen – för att förstå hur uttalade diskurser som är baserade på ett heteronormativt särhållande av kvinna/flicka och man/pojke kan konstruera elevers villkor för lärande i musikalisk handling. Hur elever använder sina kroppar när de musicerar, hur de relaterar till varandras kroppar, vilka produktionsrelationer och symboliska relationer de socialt förkroppsligar när de musicerar och hur de förhåller sig till sitt instrument och till den egna rösten kan exempelvis styras av den heterosexuella matrisen.

3.4 ATT FÖRSTÅ GENUS SOM SOCIAL KONSTRUKTION

Enligt Lykke (2009) kan de socialkonstruktionistiska/poststrukturella teori- bildningarna inom genusvetenskapen från 1990-talet och framåt, där Butler och Connell varit centrala, sammanfattas som att genus förstås som ett *görande* (Butler, 1990/2006; Connell, 2002). Detta görande ska inte ses som att det ligger i förlängningen av biologin utan istället som något som inte existerar innan det kommer till i kommunikativ praxis. Meningsskiljaktigheter mellan olika socialkonstruktionistiska/poststrukturella teoretiska positioner – eller mellan ”könskonstruktionism och dekonstruktion” (Lykke, 2009:62) – handlar, menar Lykke, om *hur* ”görandet” görs snarare än om *att* det görs, men också om *i vilken grad* den fysiska kroppen har agens i detta görande. Det finns alltså stöd för att förstå skilda utgångspunkter inom det socialkonstruktionistiska/poststrukturella tänkandet som gradskillnader på ett kontinuum snarare än som djupgående ontologiska konflikter. På detta tänkta kontinuum kan Connell placeras i en sociologisk position där agens, relationer och strukturer är centrala begrepp (Burr, 2003; Wright, 2010) medan Butler, som hämtat inspiration i talhandlingsteori, samt hos franska filosofer som Foucault, Derrida och Althusser, positioneras som queerteoretiker med begrepp som dekonstruktion, subjektposition och performativitet (Lykke, 2009).

Min läsning av Connell och Butler ger dock vid handen att de i sina senare verk har närmat sig varandra, såväl ontologiskt som epistemologiskt. Exempelvis förefaller de tämligen samstämmiga när de skriver fram *hetero-*

16. Se följande avsnitt, Att förstå genus som social konstruktion.

normativitet (Connell) respektive *den heterosexuella matrisen* (Butler) som reglerande och styrande i människors vardagliga sociala processer, även om dessa två begrepp naturligtvis inte kan förstås som helt synonyma, eller när de talar om *genusgörande* som ständigt upprepade handlingar vilka, när de stelnat eller bildat mönster, konstituerar lokala genuspraktiker (Butler, 1993,1999; Connell, 2005, 2009).

/.../ gender is always a doing, though not a doing by a subject who might be said to preexist the deed. (Butler, 1990/1999/2006:34)

Being a man or a woman, then, is not a pre-determined state. It is a *becoming*, a condition actively under construction. (Connell, 2009:5)

Butler och Connell kan således, trots skilda vetenskapsteoretiska traditioner och begreppsapparater, sägas dela en grundläggande förståelseram där kön förstås som ett upprepat *görande* – ett *blivande* under ständig konstruktion – som regleras utifrån vad Butler skulle benämna som *den heterosexuella matrisen* (Butler, 1990/1999/2006) medan Connell skulle tala i termer av *den reproduktiva arenan* och *heteronormativa strukturer, relationer och processer* (Connell, 2002). Deras teoretiska diskussion, men också deras forskningsintresse, skiljer sig dock åt på flera centrala punkter och jag kommer här att lyfta två av dem som jag menar är relevanta för denna avhandlingens syften.

För det första handlar det om hur de talar om, förstår och intresserar sig för den fysiska kroppens agens. Denna aspekt är viktig eftersom ett antagande i denna studie är att kroppen och dess materialitet ses som ett redskap för konstruktion av musikalisk handling, det vill säga kroppen ses som ett av de musikinstrument eleverna använder i ensemblegrupperna samt som ett av flera villkor för hur musikinstrumenten hanteras. Kroppens materialitet blir alltså en del av den klingande handlingen, det vill säga de rent fysiska förutsättningarna har betydelse för de klingande villkor eleven erbjuds. Vidare är kroppars fysiska begränsningar och möjligheter av analytiskt intresse då jag menar att det i musikalisk handling kan sägas föreligga ett intersektionellt förhållande mellan genus, utbildning, kroppens fysiska förutsättningar och röst eller musikinstrument.

Medan Connell tydligt betonar att kroppens materialitet har agens, skriver Butler fram agens på ett sätt som gör att det kan verka klart svårare att greppa hennes uppfattning.

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. (Connell, 2009:67)

Construction is not opposed to agency; it is the necessary scene of agency, the very terms in which agency is articulated and becomes culturally intelligible. (Butler, 1990/1999/2006:201)

To claim that the materiality of sex is constructed through a ritualized repetition of norms is hardly a self-evident claim. Indeed, our customary notions of 'construction' seem to get in the way of understanding such a claim. For surely bodies live and die; eat and sleep; feel pain, pleasure; endure illness and violence; and these 'facts', one might skeptically proclaim, cannot be dismissed as mere construction. Surely there must be some kind of necessity that accompanies these primary and irrefutable experiences. And surely there is. But their irrefutability in no way implies what it might mean to affirm them and through what discursive means. (Butler, 1993:1x)

I det första av de tre ovanstående citaten argumenterar Connell för att kroppen *både* måste förstås som en agent som aktivt *gör* oss och som ett objekt som konstrueras socialt i samspel med den praktik som omger kroppen (Connell, 2002). Connell betonar således att fysiska förutsättningar som exempelvis reproduktiva förmågor, vikt, längd, funktionsnedläggning eller ålder inte går att bortse ifrån, vilket innebär att när kroppen *gör* genus är den både agent och objekt, och detta simultant i ett ständigt växelspel. Butler pekar i de två följande citaten på att en performativ förståelse av genus inbegriper en paradox, eller en dubbelhet, eftersom ett processuellt genusgörande får materiella och verklighetsproducerande resultat – det vill säga *effekten* av performativa talhandlingar blir att de återskapar det utsagda som därmed framstår som essentiellt och givet. Butler menar därför att resultatet av performativa handlingar blir att det verkar som att det skulle existera en ”naturlig” kropp (Butler 1990/1999/2006; Lykke, 2009). Butler motsäger alltså inte att den fysiska kroppens konstitution *gör* något med oss, men hon menar att denna agens är en *effekt* av performativa handlingar (Butler, 1990). Genus existerar alltså inte utanför diskursen, utanför språket – utan *tycks* bara göra det eftersom en effekt av att genus är performativt är att kroppen upplevs som pre-diskursiv (Butler, 1990/1999/2006, 1993).

På senare år har en postkonstruktionistisk/kroppsmaterialistisk inriktning vuxit sig stark inom genusvetenskapen där exempelvis forskare som Karen Barad och Donna Haraway är framträdande (Lykke, 2009). Kroppsmaterialisterna kritiserar könskonstruktionismen för att sätta kroppens materialitet på undantag. De menar att den könskonstruktionistiska strategin att ”glömma” kroppen, som de förstår som historiskt nödvändig och som ett sätt att bemöta biologisk determinism, sker till priset av att kroppen förstås som ett tomt ark redo för social inskription – vilket ur ett kroppsmaterialistiskt perspektiv är problematiskt (Lykke, 2009).

När Lykke (2009) diskuterar kroppsmaterialism i relation till könskonstruktionism placerar hon in Butler i vad hon kallar en *mellanposition*. Hon argumenterar för denna placering genom att hänvisa till Butlers läsning av Foucaults begrepp ”*somato-power*” (Foucault, 1980:186). Butler menar nämligen att talhandlingen ”biologiskt kön” genom upprepade citeringar materialiseras och stabiliseras som en somatisk, kroppsligt integrerad makt, som *somato-power*. Denna somatiska kraft arbetar, enligt Foucault, som en kroppsformande diskursiv makt som skulpterar kroppen utan att först filtrera den genom subjektets medvetande. Utifrån denna makt, menar Butler, upplever individen performativet ”biologiskt kön” som ”verkligt” och substantiellt och som något som det är möjligt att identifiera sig med. Butler har alltså i någon mening en materialistisk förståelse av kön eftersom subjektet själv upplever det så (Lykke, 2009).

Den kroppsmaterialistiska diskursen hävdar alltså att poststrukturella genusteoretiker, som Butler, sätter kroppen inom vetenskaplig parantes eller att de ”glömmer” bort den i sin iver att motverka ett essentiellt tänkande. Denna kroppsmaterialistiska ståndpunkt kritiseras av Sara Ahmed (2008) som försvarar de poststrukturella teoretikerna genom att göra gällande att idén om ”den glömda kroppen” bygger på en missuppfattning och/eller en falsk historieskrivning.

You can only argue for a return to biology by forgetting the feminists trained in the biological sciences. In other word, you can only claim that feminism has forgotten the biological if you forget this feminist work. (Ahmed, 2008:27)

Ahmed betonar att poststrukturella feministers diskussion om performativitet och ”matter” inte ska förstås som ett förnekande av kroppens materialitet utan snarare som ett sätt att föra diskussionen vidare utifrån en feministisk historisk kontext där kroppen hela tiden funnits med. När forskningsfokus

har flyttats från kroppens materialitet, för att den förstås som självklar, kan detta uppfattas som att den förnekas, menar Ahmed – något hon belägger med exempel och med en historisk genomlysning av könskonstruktionismens syn på materialitet. Vidare menar Ahmed att det framförallt är Butler som har fått personifiera antagandet om den glömda kroppen, och därmed skrivits fram som ”a feminist who reduces matter to culture” (Ahmed, 2008:33).

Att Butlers ärende i *Bodies That Matter* (1993) skulle vara att reducera kroppsmateria till kultur är, enligt Ahmed, dock en helt felaktig slutsats eftersom Butler i själva verket inte behandlar frågan på detta sätt. Butler gör, menar Ahmed, överhuvudtaget inte anspråk på att erbjuda en teori för den materiella världen utan hennes ärende är istället att teoretisera hur kön materialiseras och blir ”wordly”. Ahmed anser att Butlers definition av ”matter” – som en effekt av materialiseringsprocessen och därmed som något temporärt – mycket väl skulle kunna utvidgas och tillämpas för andra former av matter eftersom Butlers argumentation inte utesluter detta som en möjlighet. Hon är dock noga med att betona att Butler inte själv behandlar matter i en vidgad betydelse.

Butler is read as if she were offering a theory of the material world in the very critique of how she reduces that world to ‘discourse’ or ‘culture’. In fact, if anything, *Bodies That Matter* offers a powerful exploration of how histories are sedimented in the very ‘how’ of bodily materialization: it makes sex material, even if it does not offer a theory of the coming into being of the material world, as such. To ask it to do so would seem unjust: as if accounting for the materiality of sex is too partial, not enough, insufficient. The reading of Butler as anti-matter seems to be motivated, as if the moment of ‘rejection’ is needed to authorize a new terrain. (Ahmed, 2008:33)

Ahmed påpekar alltså att Butler inte ska förstås som att hon teoretiserar ”the coming into being of the material world” utan som att hon diskuterar hur kön materialiseras. Hon menar att kritiken mot Butler därför kan förstås som ett uttryck för positionering och legitimering av vetenskaplig terräng, och inte som att Butler skulle representera ”anti-matter” (Ahmed, 2008).

Jag läser Connell och Butler som att de delvis adresserar olika frågor när de talar om kroppens agens. Medan Connell diskuterar hur kroppens rent fysiska förutsättningar kan verka hindrande för människors möjligheter att inta vissa subjekspositioner sätter Butler frågan om (kropp)s materiernas agens inom forskningsmässig parantes eftersom hennes queerteoretiska fokus gör

att forskningsintresset i första hand riktas mot hur tvåkönsmodellen kan delegitimeras och destabiliseras (Butler 1990/1999/2006, 1993; Connell, 1995, 2000, 2002, 2009; Lykke, 2009).

Den andra, för denna avhandling, centrala teoretiska skillnaden mellan Connell och Butler är att de intar delvis skilda positioner beträffande hur de förstår universella anspråk. Min tolkning är dock att de båda två gjort vissa positionsförskjutningar i sina senare verk, varför dessa skillnader blivit mindre framträdande (Connell, 2005, 2009; Butler, 1999). I *Gender Trouble* (1990) tog Butler, utifrån en poststrukturell ansats, avstånd från alla former av universalism eftersom hon menade att detta anspråk dels verkade exkluderande och dels skulle vara en omöjlighet, medan Connell i *Gender and Power* (1987) argumenterar för att genus på global nivå fortfarande måste förstås utifrån universella anspråk eftersom män som grupp fortfarande har mer makt än kvinnor som grupp. Butler (1999) reviderar senare sin tidigare kritiska ståndpunkt, och hon kommer istället till slutsatsen att universella anspråk ibland kan vara befogade eftersom de kan fylla en viktig strategisk och politisk funktion. Hon exemplifierar med kampen för de homosexuellas rättigheter, men tar också upp hur hegemonibegreppet kan vara relevant i relation till en teoretiskt aktiv vänsterrörelse.

In turn, I have been compelled to revise some of my positions in *Gender trouble* by virtue of my own political engagements /.../ There I came to understand how the assertion of universality can be proleptic and performative, conjuring a reality that does not yet exist, and holding out the possibility for a convergence of cultural horizons that have not yet met. Thus I arrived at a second view of universality in which it is defined as a future-oriented labor of cultural translation. (Butler, 1990/1999/2006:XVIII)

Medan Butler skriver fram universalitet som en framtida tillgång och en möjlighet tonar Connell (2005, 2009) ned sitt tidigare universella anspråk och betonar istället alltmer det rörliga och det lokala.

Two features of early formulations about hegemonic masculinity have not stood up to criticism and should be discarded. The first is a too-simple model of the social relations surrounding hegemonic masculinities. The formulation in *Gender and Power* attempted to locate all masculinities (and all femininities) in terms of a single pattern of power, "the global dominance" of men over women (Connell, 1987, 183). While this was useful at the time in preventing the idea of

multiple masculinities from collapsing into an array of competing lifestyles, it is now clearly inadequate to our understanding of relations among groups of men and forms of masculinity and of women's relations with dominant masculinities /.../ Clearly better ways of understanding gender hierarchy are required. (Connell & Messerschmidt, 2005:846–847)

Sammantaget implicerar min läsning av Connell och Butler att de teoretiska positioner som skiljer deras genusförståelse åt kan ses som förskjutningar inom ett socialkonstruktionistiskt/poststrukturalistiskt kontinuum och min avsikt är att nyttja denna förskjutning för avhandlingens syfte. Jag menar att den möjliggör en vidgad förståelse av min empiri och att den ger ett intressant spänningsfält mellan två teoretiska positioner som förhoppningsvis kan bidra till att fördjupa min diskussion. Vidare synliggör min läsning att det går att dra paralleller mellan hur Butlers performativitetsteori har ”rest” genom andra forskare och varit föremål för kritik och omprövning och hur Connells begrepp hegemonisk maskulinitet har tillämpats omprövats, diskuterats och kritiserats. I båda fallen handlar det om begrepp som är centrala i de aktuella teorierna och i båda fallen har de haft stort inflytande och varit flitigt brukade inom genusforskningen efter att de lanserats. Det är rimligt att tänka sig att teorier som haft så stort inflytande också blir föremål för kritik, revidering och omprövning och det står, menar jag, tämligen klart att begreppen har gagnats av denna ”resa” och att teorierna har utvecklats genom den, något som både Butler och Connell begrundar i sina texter (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2005).

För att ytterligare vidga förståelsen av framförallt variation och agens i de aktuella ensemblepraktikerna har jag för det första, i linje med Butler och Connell, funnit Michel Foucaults begrepp *den panoptiska blicken* (1975/2009) fruktbar. För det andra har jag, för att förstå hur sociokulturella kategorier som utbildning och kön samspelar med genrepraktik, hämtat inspiration från genusteoriens intersektionella perspektiv (Lykke, 2009). Förhoppningsvis ger denna teoretiska ram sammantaget förutsättningar för en fruktbar analys av de genuspositioner som erbjuds och iscensätts i ensemblepraktiken, samt för förståelse av hur makt förhandlas i relation till genus och musikalisk handling i de deltagande grupperna. I följande två avsnitt följer en genomgång av hur den panoptiska blicken förstås i avhandlingen samt en redogörelse för hur intersektionalitetsbegreppet tillämpas, bland annat utifrån Pierre Bourdieus begrepp *kulturellt kapital* (1993, 1996, 1998). Dessa begrepp knyter på flera sätt an till Connells och Butlers tänkande, vilket kommer att diskuteras nedan.

3.4.1 Den panoptiska/normerande blicken

I denna avhandling föreligger ett behov av att förstå hur gränser upprätthålls i en ensemblepraktik och för denna process tar jag, i linje med både Butler (1993) och Connell (2009), stöd av Michel Foucault. Jag menar att hans teori kring den *panoptiska blicken* (Foucault 1975/2009), eller annorlunda uttryckt *den normerande blicken* (Hellman, 2010), är fruktbar då den erbjuder analys dels av hur kroppar själv-disciplineras och dels av hur subjektet som äger blicken objektifierar den *betraktade*. Blicken fungerar, enligt Foucault, först och främst *självdisciplinerande* eftersom subjektet har en känsla av att hela tiden vara iakttaget och granskat, men också som en maktrelation i sociala processer eftersom betraktaren med sin blick har makt att bedöma och kategorisera den betraktade.

Foucault har hämtat idén till begreppet från det panoptiska fängelset. En inrättning som kännetecknas av att det är möjligt för vakterna att ha alla intagna under ständig uppsikt. Detta eftersom de kan se in i alla fångars celler från ett högt torn som placerats centralt i byggnaden. Han menar att den panoptiska blicken fungerar som ett redskap för maktrelationer, och i förlängningen för kunskapsprocesser, där de som äger blicken (Althusser, 1971) styr och normerar medan de som är objekt för blicken blir normerade. Självt har han framförallt använt denna metafor för att analysera maktrelationer mellan institutioner och individer inom medicin och psykiatri (Foucault, 1975/2009).

I ett genusperspektiv kan den panoptiska/normerande blicken för det första förstås som en maktrelation där alla kroppar som erbjuds en subjekt-position, det vill säga intar eller tilldelas en betraktande position, också tilldelas makt. Dessa maktpositioner kan växla mellan individer i en praktik, men de kan också vara ett uttryck för en diskurs med manifesta positioner för över- och underordning. Om dessa positioner stelnar och blir till normer i en praktik ges subjektet, den som äger blicken, en outtalad "rätt" att granska och bedöma. För det andra kan den panoptiska blicken förstås som en självreglerande mekanism där individen både betraktar och blir betraktad. Det innebär att blicken här fungerar självreglerande – den är inte enbart riktad från ett subjekt mot ett objekt, utan också och kanske framförallt inom det egna subjektet. Blicken finns alltså delvis inom oss och fungerar som en självdisciplinerande känsla av att vi är granskade och bedömda av en auktoritär, men inte definierad makt (Foucault, 1975/2009).

Connell talar om den normerande blicken utifrån att självdisciplinering av kroppen fungerar gränssättande och särhållande, något som ses som en

central förutsättning för upprätthållande av en genuspraktik (Connell, 2009). Hon exemplifierar med studier som visar hur män skulpterar sina kroppar på gym, hur skolors idrottsundervisning genusmarkerar träning av flickors och pojkars kroppar och hur skönhetsindustrin självdisciplinerar människor mot ett heterosexuellt ideal. Gränssättningen hjälper till att definiera vilka som befinner sig på ”rätt” sida gränsen, eller är en del av praktiken, och den syftar till att stärka gruppens identitet och känsla av sammanhang. Medan en exkludering 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. Connell (2009) menar att genom att peka ut dessa fördelar blir det lättare att förstå varför ojämlika genusrelationer ständigt reproduceras, till synes frivilligt, genom människors handlingar och vanor.

Ett antagande jag gör i denna studie är att känslan av att vara iakttagen, granskad och bedömd kan vara särskilt tydlig i en ensemblepraktik. Detta eftersom ensemblespel torde göra eleven extra exponerad genom att kroppsliga uttryck och klingande aktiviteter inte är möjliga att dölja för de andra i gruppen. Om musikelever presenterar sig själva på ett ”felaktigt” sätt, eller för att tala med Butler (1990/1999/2006), gör sig obegripliga, riskerar de kanske att klassificeras som *de andra*, vilket kan leda till exkludering eller marginalisering (Connell, 2000, 2002). Den normerande blicken reglerar därför inte bara direkt synliga kroppsliga aspekter som sätt att gå, tala och klä sig, utan den pekar också ut ”osynliga” aspekter som till exempel vilken musiksmaak som exkluderas eller vilka kriterier för interpretation som premieras. I en ensemblepraktik kan alltså känslan av exponering förstärkas, i synnerhet vid konserter och andra publika tillfällen, varför det är risk att eleverna självdisciplinerar sina kroppar och lägger extra stor vikt vid att ”inte sticka ut”. Detta kan resultera i att vissa beteenden accentueras medan andra tonas ned.

Begreppen den panoptiska/normerande blicken, som tillämpas synonymt och även implicit genom exempelvis uttryck som den granskande blicken, kommer i denna studie att användas för att analysera hur kroppar granskas och självdisciplineras i de aktuella genrepraktikerna. För att vidga förståelsen av hur dessa komplexa processer av disciplinering görs i musikalisk handling menar jag att samspelet mellan elevens musikaliska bakgrund, genre, kroppens materialitet och kön behöver analyseras. I nästa avsnitt diskuteras hur analys av kön, kulturellt kapital och kroppens materialitet kan förstås utifrån ett intersektionellt perspektiv samt utifrån de lokala förhållanden som utgör studiens kontext (Lykke, 2009).

3.4.2 Intersektionalitet – kön och kulturellt kapital

Ett kunskapsmål för denna avhandling är att synliggöra hur variationer och komplexa samband mellan sociokulturella kategorier (Lykke, 2009) på olika nivå i en ensemblesituation spelar med och mot varandra, och problematisera dem i relation till hur kön uttrycks och konstrueras i musikalisk handling. Vidare görs antagandet att ensemblepraktiker konstruerar intersektioner som, på olika nivåer, interagerar med varandra. Kön förstås här som en sådan intersektion. Klass, etnicitet, generation, fysiska förutsättningar (kroppens materialitet) och utbildning är exempel på andra (Connell, 2009; Lykke, 2009).

Enligt Lykke (2009) kan samspel mellan sociokulturella kategorier definieras i termer av intersektionell teori. Ett område som inom genusteorin kan avgränsas till att det sätter fokus på ”hur kön görs i samspel med andra sociokulturella kategorier och hur samhälleliga maktordningar och processuella konstruktioner av identiteter runt kön, klass, ras, etnicitet, geopolitisk positionering, nationalitet, sexualitet och så vidare ömsesidigt inverkar på varandra” (Lykke, 2009:222). Intersektionell genusteori intresserar sig alltså för hur relationer som exempelvis kön, sexualitet, etnicitet, generation och utbildning spelar med och mot varandra på olika nivåer samt hur makt konstrueras utifrån dessa intersektioner.

Begreppet intersektionalitet härleds till engelskans *intersection* (sv. *väggkorsning*), och metaforen ska förstås som att forskaren förväntas ställa sig mitt i en ”väggkorsning” och producera kunskap utifrån tanken att de vägar informanterna tidigare gått och de kombinationer av vägval de gjort och gör i samspel med andra är centrala för studiens resultat och kvalitet. Lykke (2009) menar att ett intersektionellt förhållningssätt kan fungera som ett gemensamt nav för genusteoretisk kunskapsproduktion, en nod där kön analyseras i relation till tid, rum och materialitet. Hon konstaterar vidare att det numera råder en relativ konsensus bland genusforskare om att kön endast kan förstås i intersektion med andra närvarande sociokulturella kategorier och givet sin unika situation och plats (Lykke, 2009).

Enligt Lykke (2009) är det framförallt tre genusteoretiska områden som särskilt intresserat sig för intersektionell teori. Det handlar för det första om teorier som tar sin utgångspunkt i postkolonial och antirasistisk feminism, där intersektion mellan kön, etnicitet och ras fokuseras. Centralt här är ett överskridande av kulturessentialistiskt könstänkande och en betoning på hur maktskillnader och olikheter konstrueras. För det andra handlar det om queerfeministiska perspektiv där intersektion mellan kön och sexualitet

sätts i fokus. Här är ambitionen framförallt att dekonstruera och delegitimerar heteronormativa diskurser, eller för att tala med Butler (1990/1999/2006, 1993), som kan anses vara en förgrundsfigur inom denna inriktning, att dekonstruera *den heterosexuella matrisen* (Butler, 1990/1999/2006) genom att ifrågasätta den heteronormativa diskurs som normaliserar och naturaliserar tvåkönsmodellen och det heterosexuella begäret. En grundläggande idé för queerteorin är alltså att dekonstruktion av kön och sexualitet förutsätter ett intersektionellt tänkande eftersom dessa sociokulturella kategorier måste förstås som performativa handlingar som interagerar med och mot varandra (Butler, 1990/1999/2006; Lykke, 2009).

Kritisk maskulinitetsteori, ett område där Connell (1995, 2009) kan ses som en av de mest inflytelserika teoretikerna, är det tredje forskningsområdet som Lykke (2009) lyfter fram. Connell talar om sociokulturella kategorier utifrån ett samhällsperspektiv och menar att det är omöjligt att förstå kön som en isolerad sociokulturell kategori eftersom den skär rakt igenom alla andra sociala och kulturella strukturer. Genuspositioner kan således inte studeras avgränsat från andra sociala konstruktioner utan de måste belysas i samspel med kategorier som exempelvis klass, generation, utbildning, funktionsnedläggning och etnicitet. Enligt Lykke (2009) fokuserar maskulinitetsforskningen särskilt på att intersektionalisera kopplingen mellan *man* och *människa*, det vill säga problematisera hur mannen förstås som norm för vad som är en människa och hur denna koppling historiskt har normaliserats och naturaliserats. En naturaliseringsprocess som, enligt Lykke (2009) ofta fått till följd att subjektet för samhälle, vetenskap och kultur självklart förstås som en vit heterosexuell man – om inget annat explicit uttalas. Denna naturaliseringsprocess kan exempelvis synliggöras genom det så kallade *gudstricket* (Haraway, 1991/2008:232) – vilket kan få konsekvenser för synen på kunskap och på hur kunskap produceras och genereras.

Att tala om intersektionalitet, men utan att tillämpa begreppet explicit är enligt Lykke (2009) vanligt förekommande inom genusforskningen. Detta eftersom många forskare, däribland Connell (2009), är kritiska till själva begreppets analytiska funktion. Det handlar då framförallt om kritik mot att alla maktaxlar viktas lika samt till själva metaforen vägkorsning. Istället, menar Lykke (2009), tillämpar forskare som är kritiska till begreppet det implicit genom termer som exempelvis samspel, interaktion, sociala kategorier, sociala relationer och skillnad. Lykke hävdar dock att oavsett om begreppet tillämpas explicit eller implicit är syftet oftast detsamma, att analysera vad som står på spel när maktprocesser och identitetskonstruerande griper in i varandra (Lykke, 2009).

Connell (2009), som alltså är en av de forskare som undviker begreppet, motiverar det med att själva termen är olycklig då den lätt kan missförstås och tolkas statistiskt, som ”a kind of geometry” (Connell, 2009:86). Samtidigt betonar hon att själva innebörden av begreppet är central och att en omsorgsfullt genomförd intersektionell analys, där kategorier ömsesidigt går in i och konstruerar varandra, mycket väl kan vara fruktbar.

.../ good analyses of intersectionality will think in terms of the mutual conditioning of structure – i.e. the ways they change each other – and how actual social situations are produced out of that mutual conditioning. (Connell, 2009:86)

Detta läser jag som att Connell anser att begreppet kan tillföra analysen kunskap, om det tillämpas som rörligt och som att kategorier ömsesidigt förändrar varandra. Det centrala är dock att ha med sig innebörden av begreppet in i analysen, det vill säga att förstå kön i samspel med andra kategorier.

Även Butler (1990/1999/2006) är tydlig med att det inte är möjligt att separera kön från andra sociala och kulturella intersektioner. Hon diskuterar exempelvis hur *kvinna* som kategori kan förstås och hon menar att om denna beteckning överhuvudtaget ska vara meningsfull måste den ses som en kategori infärgad av bland annat ras, etnicitet och klass, men också av regionala diskurser som konstruerar identiteter på lokal nivå. Det vill säga *kvinna* existerar inte utan sina intersektionella relationer.

If one ‘is’ a woman, that is surely not all one is; the term fails to be exhaustive, not because a pregendered ‘person’ transcends the specific paraphernalia of its gender, but because gender is not always constituted coherently or consistently in different historical contexts, and because gender intersects with racial, class, ethnic, sexual, and regional modalities of discursively constituted identities. As a result, it becomes impossible to separate out ‘gender’ from political and cultural intersections in which it is invariably produced and maintained. (Butler, 1990/1999/2006:4–5)

När Butler här talar om regionala diskurser som en arena för identitetskonstruktioner läser jag det som att lokala diskurser, som exempelvis en förberedande musikutbildning eller en genrepraktik, kan konstruera kön lokalt i samspel med intersektioner som endast gör sig gällande och är giltiga och centrala i den specifika praktiken. När det gäller performativetsbegreppets rituella dimension menar Butler att hon med åren kommit att se ett samband

och en tydlig länk till Bourdieus *habitus*-teori (Bourdieu, 1993, 1996, 1998; Butler, 1990/1999/2006:206, n8). Detta är intressant för denna studies syfte då det ger vid handen att Bourdieus förståelse av *kulturellt kapital* (1993, 1996, 1998) också kan förstås utifrån hur den kulturella dimensionen genom upprepning rituellt skapar genusvariationer.

I denna avhandling tillämpas intersektion framförallt för att analytiskt förstå samspelet mellan kön och klass. Vad som då är viktigt att framhålla är att jag gör en avgränsning i min förståelse av klassbegreppet och definierar det utifrån Bourdieus begrepp *kulturellt kapital* (1993, 1996, 1998). Det är alltså inte fråga om en klassanalys i en vid bemärkelse, utan klass ska här förstås som avgränsat till att gälla en grupp elever som innehar ett specifikt kulturellt kapital, det vill säga som innehar en specifik typ av klasstillhörighet som är gångbar på den specifika marknaden som estetprogrammet utgör. Kulturellt kapital på denna specifika marknad kan exempelvis förstås som musikaliskt kunnande, genreförtrogenhet och en förståelse av estetiska och kulturella koder, men där det centrala är att detta är något som eleven bär med sig in i undervisningen från sin uppväxt.

Varje fälts specifika logik bestämmer vilka egenskaper som är gångbara på just den marknaden, vilka som är relevanta och verksamma i det aktuella spelet, och som i förhållande till detta fält fungerar som specifikt kapital och därigenom som förklarande faktor till praktikerna. Detta betyder konkret att den sociala rang och specifika makt agenterna finner sig tilldelade på ett visst bestämt fält framförallt beror på vilket specifikt kapital de kan mobilisera – oavsett om de i övrigt besitter den ena eller andra arten av kapital. (Bourdieu, 1993:270)

Bourdieu (1993) menar alltså att varje fält, varje praktik, har sina egna regler för vad som är eftersträvningsvärda egenskaper och att dessa endast kan värderas inom den specifika praktiken. Jag förstår Bourdieu som att eleven bär med sig ett kulturellt kapital från sin uppväxt som lanseras på den specifika marknaden och om fältet värderar elevens kapital, det vill säga om kapitalet är gångbart just här, så skapar detta ett ”fält av möjligheter” (Bourdieu, 1993:264) för eleven. Intersektionen kön och klass ska här således förstås som att klass avgränsas till att definieras som kulturellt kapital gångbart i de aktuella genrepraktikernas specifika marknad (Bourdieu, 1993, 1996, 1998). Därmed inte sagt att estetprogrammets musikinriktning förstås som ett autonomt fält, utan istället ses inriktningen som del av ett fält som inbegriper musikutbildningar.

I en ensemblesituation är de musikaliska positionerna delvis fastställda då det inom diskursen oftast redan är för givet taget vilka musikaliska funktioner de olika instrumentgrupperna ska erbjudas, men bland annat genom samspel med intersektioner som kön, kulturellt kapital och kroppens materialitet kan rörlighet i genrepraktiken uppstå som indirekt relaterar till instrumentets musikaliska funktion i gruppen och till vilka positioner som erbjuds eleven. Samspelet mellan intersektioner konstruerar därför delvis villkoren för instrumentens musikaliska funktion och därmed villkoren för vilka musikaliska handlingar eleven erbjuds. Med stöd av Lykke (2009), Butler (1990/1999/2006) och Connell (2009) menar jag att både kulturellt kapital, förstått som en avgränsning av klassbegreppet, och kroppens materialitet – exempelvis utifrån att den kan utgöra ett fysiskt hinder eller ge fördelar när eleven hanterar ett instrument – kan förstås som intersektioner.

3.5 GENRE OCH MUSIKSTIL SOM BEGREPP

Begreppen *genre* och *musikstil* kan definieras utifrån flera teoretiska och konstnärliga perspektiv och varje försök till bestämning av dessa begrepp måste därför förstås som en komplex och mångfacetterad diskussion, där både begreppen och den inbördes relationen dem emellan ses i ljuset av dessa skiftande perspektiv (Lilliestam, 1993, 2006/2009). Jag har inte för avsikt att fördjupa diskussionen kring hur genre och musikstil teoretiskt kan förstås då detta inte är forskningsfokus för denna studie, men jag finner att det är på sin plats att kortfattat redogöra för hur begreppen tillämpas analytiskt i avhandlingen. Inledningsvis följer ett avsnitt som behandlar hur begreppet genre övergripande förstås som socialt konstruerat (Burr, 2003) och därefter görs en distinktion mellan begreppen genre och musikstil utifrån hur de tillämpas analytiskt.

Enligt Chanan (2000) kan alla konstnärliga verk förstås som att de tillhör en genre, eller som att de kombinerar karaktäristika från flera genrer till en gestaltning. Kännetecknande för en genre är, menar Chanan, att genren uttrycker ett specifikt förhållande till tid och rum, har specifika principer för urval, har en egen begreppsapparat samt egna värderingar som verkar särskiljande. En genre förutsätter också en situerad publik som känner igen uttrycken och identifierar dem som just den specifika genren. Ytterligare ett kännetecken är att en genre konstruerar traditioner där en genrekanon av ”mästerverk” växer fram. Dessa mästerverk fungerar som modell för den aktuella genrens kvalitetskriterier och skapar på så sätt genrens paradigm.

Paradoxalt i relation till etableringen av en mästerverkskanon är att genrer är i ständig rörelse och förändring och de kan alltså inte betraktas som en gång för alla definierade och fastställda utifrån kategoriseringar eller konventioner (Chanan, 2000).

Walser (1993) definierar musikgenrer som diskursiva praktiker vilket betyder att även han ser dem som föränderliga och kontextberoende, ”/.../ genre boundaries are not solid or clear; they are conceptual sites of struggles over the meanings and prestige of social signs” (ibid.:4). Det innebär bland annat att musikaliska strukturer och erfarenheter endast blir begripliga om de sätts i ett diskursivt historiskt system och en genre kan därför endast bli begriplig genom referenser till andra genrer. Den kan därför inte betraktas som essentiellt unik till sin karaktär, utan istället som socialt konstruerad – utvecklad, upprätthållen och förändrad av de människor som verkar inom den. Musikaliska genrer, menar Walser (1993), kan i ett lyssnarperspektiv förstås som en horisont av förväntningar och för musikern kan de även ses som modeller för komposition och framförande. En genrediskurs, med sin detaljrikedom, kan också ses som ett uttryck för hur ett specifikt samhälle är konstruerat eftersom genren dels konstruerats i sin kontext, dels inkluderar och exkluderar grupper av människor beroende av de detaljer som utgör dess särart (Walser, 1993).

Fabbri (1982) beskriver genre i en musikalisk kontext som ”a set of musical events (real or possible) whose course is governed by a definite set of socially accepted rules” (ibid.:52). Genre definieras således som en serie händelser som är styrda i en viss riktning av ett antal i förväg avgjorda och socialt accepterade regler. Varje genre består i sin tur av ”sub-genrer”, och ”musical events” kan uppträda i flera olika ”sets” vid samma tid, vilket betyder att genrer inte kan ses som separerade från varandra. Vidare menar Fabbri att ”musical events” kan förstås som att det handlar om alla händelser som innefattar konstruktion av ljud. Enligt Fabbri är denna breda definition av genre inkluderande då den kan sägas inbegripa musikaliska system av helt olika karaktär och då den hela tiden är föränderlig eftersom genrens regler endast kan vara avgjorda om de är socialt accepterade. Benämningen ”definite” ska alltså förstås som temporär och kontextuell (Fabbri, 1982).

Med stöd i ovanstående beskrivning av begreppet genre, som på olika sätt skriver fram det som socialt konstruerat och diskursivt, har jag valt att analytiskt särskilja *genre* och *musikstil* utifrån Lilliestam (1993, 2006/2009) och Fabbri (1982). Deras definitioner gör det möjligt att skilja en musikalisk genrepraktik, så som den avgränsas som en position på informanternas

skolschema, från talet om och utövandet av klingande musikaliska handlingar *inom* denna praktik. Det betyder att genre förstås som ett övergripande begrepp medan musikstil förstås som en undergruppering. Genre är med denna definition därför en musikalisk praktik som inte bara innefattar det klingande i musiken utan också utommusikaliska aspekter som exempelvis sätt att röra sig i rummet, sätt att tala, klä sig och förhålla sig till musiken och sitt musicerande, eller för att tala med Lilliestam: ”Det handlar alltså om de sociala och kulturella koder som omger musiken” (1993:4). Det Connell (2002) benämner som genusrelationer kan således delvis förstås som en genrepraktiks sociala och kulturella koder. Musikstil däremot definieras som ”enbart det klingande i musiken” eller som ”den klingande musiken så som den låter” (Lilliestam, 1993:4, 2006/2009:62), vilket i denna avhandling tolkas som att musikstilar inryms i begreppet genre. När exempelvis pop/rock benämns som en ensembleposition på elevernas schema förstås den som en genrepraktik medan metal, reggae och singer-songwriter förstås som musikstilar inom denna praktik, det vill säga som undergrupper till paraplybegreppet pop/rock.

Här är det naturligtvis befogat att hävda att ovan nämnda musikstilar skiljer sig åt i människors vardagskultur på just det övergripande sätt som Lilliestam beskriver som kännetecknande för genre, det vill säga inte enbart vad gäller det rent klingande i musiken utan också vad gäller utommusikaliska markörer som sociala och kulturella koder. Jag är medveten om detta och det är därför viktigt att påpeka att distinktionen av genre och musikstil här endast gör anspråk på att fungera som ett analytiskt verktyg, och inte på att gradera och kategorisera skillnad mellan olika musikaliska interpretationstraditioner. Istället är syftet att möjliggöra en analys som utgår från de lokala praktikernas egna benämningar och indelningar av musik.

Eftersom genrer i denna avhandling förstås som socialt konstruerade praktiker ses begreppet genre som rörligt och kontextberoende, både vad gäller det klingande i musiken och vad gäller villkoren för det klingande. Det innebär exempelvis att strävan efter egaliserad klangbildning i vokal västerländsk konstmusik ses som socialt konstruerad och att definitionen av vad som är en egaliserad klang i en sångensemble förstås som en konstruktion av preferenser, referenser och villkor som är avhängig tid och rum, och inte som något absolut eller mätbart.

Gränsdragningar mellan genrer är, utifrån Lilliestam (1993, 2006/2009) och Fabbri (1982), en grannliga uppgift eftersom dessa faller tillbaka på hur begreppet definieras. I denna avhandling förstås gränsdragningar mellan genrepraktiker utefter att det är informanternas skolpraktik som socialt

konstruerar och definierar dem. Det betyder att en genre benämns utifrån hur den betecknas på elevernas schema. Om skolpraktiken exempelvis kallar en schemaposition improvisationsensemble så förutsätts att den musikaliska verksamhet som eleverna ägnar sig åt på dessa lektioner motsvarar skolornas/informanternas förståelse av improvisationsmusik som genre. Det betyder att jag i avhandlingen inte intresserar mig för gränsdragningsdiskussioner om vad som är jazz-, konstmusik-, rock- eller poptradition, då denna diskussion inte anses vara fokus för denna studies syfte. En viktig distinktion här är alltså att det är skolornas/informanternas tolkning av genregränser och inte mina egna gränsdragningar som bildar underlag för hur jag talar om genre och för hur musiken kategoriseras i avhandlingen. Genre ska här således förstås som det som konstrueras och iscensätts på en viss schemaposition i kursen ensemble, medan musikstil begreppsliggör en undergruppering och avser uttryck för smakpreferenser och interpretation hos deltagarna inom dessa schemapositioner (Fabbri; 1982; Lilliestam, 1993, 2006/2009).

3.6 SAMMANFATTNING TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel har föreliggande avhandlings teoretiska utgångspunkter redovisats. Dessa vilar i huvudsak på ett genusteoretiskt ramverk där Connell (1995, 2000, 2002, 2005) och Butler (1990/1999/2006, 1993) bildar utgångspunkter. Det betyder att kön förstås som socialt konstruerat, som ett performativt och ständigt upprepat görande och som oavbrutet i rörelse i relation till tid och rum. Det innebär också att begreppen kön och genus tillämpas synonymt i studien eftersom biologi och kultur, i enlighet med Butler och Connell, förstås som odelbara och som konstruerande varandra (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2002, 2009).

Centrala begrepp utifrån Connell (2000, 2002) är *socialt förkroppsligande* som beskriver hur kön spelar på kroppens reproduktiva skillnader samt diskuterar hur kroppen förstås som både agent och objekt i en social praktik. Vidare är begreppet *genusrelationer* viktigt då detta underlättar analys av arbetsdelning, maktrelationer samt känslomässiga och symboliska relationer i ensemblegrupperna. Maktrelationer förstås utifrån Connells maskulinitetsteori där begreppet *hegemonisk maskulinitet* (2000, 2005) givet tid och rum beskriver en ideal, men oftast ouppnåelig social position. Begreppet tillämpas utifrån den revidering och de förtydliganden som gjorts av Connell och Messerschmidt (2005), vilket betyder att det ses som ett rörligt begrepp som också kan konstrueras lokalt och där universella anspråk tonas ned och förstås som rörliga.

Begreppet används främst för att diskutera övergripande musikediskurser som relaterar till avhandlingens resultat och det kompletteras i analysen med *högt värderad position* som beskriver maktrelationer mellan eleverna lokalt.

Butlers queerteoretiska, performativa teori ger en fördjupad förståelse av den paradox konstruktion av kön kan sägas utgöra. Detta eftersom hennes teori gör gällande att genuskonstruktioner är tvingande men samtidigt möjliga att förändra via de glipor och sprickor som uppstår genom ständig upprepning av handlingar. Ett centralt begrepp i avhandlingen för att analytiskt förstå genusprocesser är därför *den heterosexuella matrisen*, som enligt Butler reglerar kön utifrån en för givet tagen orsakskedja där kön, sexualitet och begär ses som följande på varandra och som varandras förutsättningar. Denna matris fungerar enligt Butler som ett kulturellt raster, genom vilket handlingar normeras. I anslutning till detta begrepp tillämpas också *normativ femininitet* respektive *maskulinitet*, vilka ska förstås som underordnade till och som effekter av den heterosexuella matrisens tvingande iscensättning av kön (Butler, 1990/1999/2006, 1993).

Teoretiskt har avhandlingen även, i linje med Butler och Connell, inspirerats av Foucaults begrepp *den panoptiska blicken* (Foucault, 1975/2009) vilket i analysen förstås som en normerande, granskande och objektifierande blick. Dessutom tillämpas ett intersektionellt perspektiv (Lykke, 2009) i syfte att förstå samspelet mellan kön, klass avgränsat till *kulturellt kapital* (Bourdieu, 1993, 1996, 1998), genrepraktik och kroppens materialitet.

Till sist ges i detta kapitel en redogörelse för hur termerna *genre* och *musikstil* definieras som socialt konstruerade (Burr, 2003) i analysen. Jag har här valt att knyta an till Lilliestam (1993, 2006/2009) och Fabbri (1982), vilket betyder att genre förstås som att det också innefattar utommusikaliska aspekter av musiken medan musikstil förstås som avgränsat till det rent klingande. Det är också viktigt att framhålla att beteckningarna av de genrepraktiker som ingår i denna studie inte bygger på mina kategoriseringar av vilken musik som bör definieras som tillhörande en viss genre. Istället ges de lokala praktikerna tolkningsföreträde när det gäller dessa avgränsningar, vilket betyder att det är de beteckningar som skolorna själva använder som etiketterar de olika genrepraktikerna.

KAPITEL 4

Studiens metodologi, metod och genomförande

I detta kapitel redovisas avhandlingens metodologiska utgångspunkter samt studiens metod och genomförande. Inledningsvis ges en kortfattad bakgrund till den etnografiska tradition som studien metodologiskt utgår från och en redogörelse för hur etnografi som metod förstås och används i avhandlingen. Vidare följer en beskrivning av hur dekonstruktion, med utgångspunkt i McQuillan (2000), tillämpas som en alternativ och kompletterande ansats. Därefter redovisas studiens genomförande och analysprocess. Till sist diskuteras etiska överväganden, forskarposition och tillträde till fältet.

Det är min ambition att i avhandlingen problematisera för givet tagna föreställningar (Burr 2003) i de aktuella praktikerna för att sedan diskutera dem i relation till teori och angränsande forskning. Förhoppningen är att därigenom öka förståelsen av hur kön och genrepraktik samverkar med elevers musikaliska handlingar i förberedande musikutbildningar. Eftersom studien vill bidra till fördjupad förståelse av samspelet mellan könsgöranden och genrepraktiker valdes kvalitativ metod för produktion av data (Kvale & Brinkmann, 2009; Alvesson & Sköldberg, 2008).

Metodologiskt är avhandlingen, som nämndes ovan, främst inspirerad av den etnografiska traditionen då denna är väl anpassad för studiens syfte. Detta eftersom den erbjuder möjligheter att studera människors konstruktion *av* och positioneringar *i* lokala praktiker och eftersom den är en väl beprövad och vanligt förekommande metod för klassrumsforskning (Kullberg, 2004; Larsson; 2006; Troman, Gordon, Jeffrey & Walford, 2006; Bergman,

2009; Walford, 2009a). Den etnografiska ansatsen kompletteras med en dekonstruktivt inspirerad metod, där delar av det producerade materialet ”inzoomas” så att närläsning möjliggörs, i syfte att upptäcka sprickor, skiftningar och komplexitet i de studerade praktikerna (McMillan, 2000; Butler, 1990/1999/2006).

4.1 ETNOGRAFISK ANSATS

Etnografin är sprungen ur antropologin, där ibland flera år långa perioder av dygnet-runt-observationer i vad som betraktades som avlägsna kulturer bildade skola för fältstudier även inom andra områden. På 1920-talet började metoden tillämpas inom sociologin av företrädare för den så kallade Chicagoskolan och idag har etnografin en bred spridning inom ett flertal discipliner, som exempelvis utbildningsvetenskap och andra skolrelaterade forskningsområden (Ely, 1991; Bresler, 1995; Hammersley, 2006; Silverman 2006; Krüger 2008; Walford, 2009a, b).

Larsson (2006) menar att det inte finns någon entydig och stabil definition av etnografi som metod, utan inriktningen måste snarast förstås som en forskningstradition – ”a trajectory” (ibid, 2006:178). Några kännetecken är dock möjliga att identifiera och då handlar det främst om att etnografier ofta är att betrakta som fallstudier där betoningen ligger på att beskriva och förstå vardagen i en lokal praktik. Vidare sker dataproduktion vanligen genom så kallade *multipla metoder* (*multiple research methods*, Walford, 2009a:273), det vill säga genom deltagande observationer, öppna intervjuer och insamling av dokument/registerdata. Likaså anses närvaro i fält vara en förutsättning, och då helst under en längre sammanhängande tid (Larsson, 2006; Walford, 2009a).

Enligt Silverman (2006) handlar etnografisk metod om att besvara frågan ”What’s going on here?” och med ”här” avses i detta sammanhang en miljö, eller praktik, där en grupp människor lever sin vardag och dit forskaren kommer som en outsider för att i görligaste mån försöka förstå och beskriva vad som utspelar sig i den aktuella praktiken. Walford (2009a, b) och Hammersley (2006) uttrycker det som att etnografen, genom att under en längre period interagera med en grupp och producera data av olika karaktär, riktar sitt forskningsintresse mot hur en lokal kultur konstrueras och upprätthålls. Etnografen söker alltså beskriva hur medlemmarna i en praktik förstår sig själva och sin omgivning genom att följa dem i deras dagliga aktiviteter under en längre period.

Etnografi kan även innefatta fältstudier i forskarens egen praktik, vilket ofta är fallet inom skolforskning där det är vanligt att forskaren har en bakgrund som lärare och således undersöker en praktik som ur flera aspekter är välbekant (Larsson; 2006; Bergman, 2009; Walford, 2009 a, b; Hellman, 2010). Enligt Fangen (2005) har det, i och med att etnografen vunnit mark inom andra discipliner än antropologin, blivit vanligare att även beteckna relativt kortvariga studier i den egna kulturen som etnografiska. Då med hänvisning till att förståelsen gör att vistelsen i fält kan kortas. I denna avhandling undersöktes skolmiljöer under en tidsperiod av ett läsår i vad som kan förstås som forskarens egen praktik.

4.1.1 Dataproduktion i samspel – multipla metoder

Fältarbete kan ses som en forskningsstrategi som syftar till att förstå de prioriteringar och handlingar som utspelar sig i olika lokala praktiker. Genom att följa den vardagliga verksamheten i de praktiker som studeras kan för studien särskilt intressanta situationer och handlingar identifieras, vilka senare bildar underlag till teman för analys.

Etnografins öppna ingång till forskningsfältet skapar möjligheter, men ställer också krav på struktur och innebördsrikedom. Enligt Walford (2009a) bör därför vissa kriterier uppfyllas för att en studie ska kunna definieras som god etnografi. Dessa kriterier är bland andra att forskaren tillbringar en längre tid i fält – gärna minst ett år, att multipla metoder tillämpas vid dataproduktion, att hela forskningsprocessen är teoristyrd och systematisk samt att urval av informanter görs med noggrannhet utifrån studiens syfte och inte utifrån tillgänglighet eller bekvämlighet. För att en etnografisk studie ska anses hålla hög kvalitet är det därför viktigt att forskaren, efter det att ett teoretiskt perspektiv har valts och ett noggrant urval av informanter genomförts, producerar data utifrån multipla produktionsmetoder (Walford, 2009a). Dessa produktionsmetoder är företrädesvis fältanteckningar, olika former av öppna intervjuer och registerdata (Bresler, 1995; Silverman, 2006).

Förutom forskarens fältanteckningar från observationer i den aktuella kontexten, är det alltså önskvärt att en etnografi 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 multipla produktionsmetoder är att om dessa data korresponderar väl analytiskt kan de berika men också ifrågasätta varandra på ett sådant sätt att utsikterna att uppnå studiens syfte stärks – även om metoderna naturligtvis

producerar material av olika karaktär (Silverman, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009; Walford, 2007, 2009 a, b). En kombination av produktionsmetoder ger därför ökade möjligheter till bredd och djup och sammantaget goda förutsättningar att spåra variationer och teman i de aktuella praktikerna (Fangen; 2005; Kvale & Brinkmann, 2009).

I föreliggande studie används multipla metoder för dataproduktion vid arbete i fält, vilket här ska förstås som fältanteckningar, öppna intervjuer och registerdata (Kvale & Brinkmann, 2009; Walford, 2007, 2009 a, b). Relationen mellan fältanteckningar från observationer och data från informella och/eller öppna intervjuer betecknas i avhandlingen som likvärdiga och placeras i förgrund i analysen, medan registerdata placeras i bakgrunden. Detta eftersom fältanteckningar från observationerna ger möjlighet att studera hur kön konstrueras i handling, och intervjuer och samtal ger en förståelse för hur informanterna begreppsliggör och talar om konstruktion av kön. På detta sätt kan mönster och komplexitet spåras i materialet. Registerdata ger bakgrundsinformation som kan ses som att den underlättar analysen av observationer och intervjuer/samtal då den behandlar ramar och villkor för undervisningen, som till exempel gruppstorlek och könsfördelning.

Deltagande observation

Inom etnografisk tradition är deltagande observation vanligen det primära sättet att närma sig en lokal praktik, även om etnografier, som nämndes ovan, också består av exempelvis intervjuer och registerdata (Walford, 2007, 2009 a,b). Det som framförallt särskiljer en etnografisk studie från andra metodologiska skolor som tillämpar deltagande observation är, enligt Fangen (2005), att forskningsfokus och betoning i hög grad ligger på människors kulturella och sociala konstruktioner och föreställningar, som exempelvis idékonstruktioner, för givet tagna tankesätt och symboliska relationer. Vidare ger deltagande observation utifrån en etnografisk tradition forskaren möjlighet att beskriva vad människor säger och gör i praktiker som inte i förväg är konstruerade och riggade av forskaren själv. Istället studeras situationer, handlingar, positioneringar och tal som den lokala praktiken själv iscensätter, även om forskarens närvaro självfallet konstruerar praktiken i någon mening. Deltagande observation kan alltså ses som ett ändamålsenligt verktyg om syftet är att studera och söka förstå människors konstruktion av handlingar och för givet tagna föreställningar i skolors lokala praktiker (Fangen, 2005; Hammersley, 2006).

Vid deltagande observation produceras data genom att forskaren i varierande grad själv deltar och/eller observerar en lokal praktik. Fokus ligger

oftast på att iaktta och beskriva vilka situationer människor agerar utifrån och hur de agerar i dessa situationer för att därigenom producera ett underlag för analys. Enligt Widerberg (2002) lämpar sig deltagande observation särskilt väl för studier som vill undersöka människors agerande ”in action” – vilket korresponderar väl med denna avhandlings forskningsintresse och kunskapsmål. Detta eftersom syftet är att undersöka hur kön och genre i samspel konstrueras och uttrycks i musikalisk handling i förberedande musikutbildningars lokala praktiker, vilket kan beskrivas som att fokus för studien ligger på situationer och handlingar ”in action” (Emerson, Fretz & Shaw 1995; Fangen, 2005).

Begreppen *deltagande* och *observation* kan definieras och viktas var för sig eller som en kombination. I det förstnämnda fallet ses de som ett kontinuum mellan två positioner där *deltagande* eller *närhet* är den ena polen och *observation* eller *analytisk distans* den andra. Forskaren placerar då in sin forskningsposition utefter var på skalan mellan deltagande och observation som studien befinner sig. I det sistnämnda fallet, i kombinationen, kan begreppen ses som förutsättande varandra och betraktas därmed inte som två separata poler utan som en helhet – en kombination (Fangen, 2005). I etnografisk tradition är den senare definitionen, deltagande observation som en helhet, vanligast. Det betyder att forskaren inte skiljer begreppen åt utan konstruerar sig som en deltagande iakttagare som genom att ”leva” i praktiken söker bli en del av den under en avgränsad tid (Silverman, 2006; Walford, 2009 a, b).

I föreliggande studie används och definieras deltagande observation utifrån tanken att observation i en musikalisk undervisningskontext förutsätter deltagande om forskaren så långt möjligt vill undvika att konstruera praktiken med sin närvaro. Därför ses deltagande och observation som en helhet och som beroende av varandra där tyngdpunkten dem emellan skiftar beroende på situation. Detta betyder konkret att jag oftast 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. Frågor som snarare relaterade till min tidigare praktik som musiklejare än till min forskarposition. Vid enstaka tillfällen deltog jag aktivt i musikalisk handling genom att exempelvis sjunga med i en sångstämma eller genom att hjälpa till med stämning av ett instrument. Men det handlade också om deltagande genom småprat med lärare och elever mellan lektionerna, då de ofta ville tala om den gångna lektionen eller om andra skolrelaterade frågor som kunde röra allt från schema och brister i ventilationssystemen till kunskapsnivåer i musikteori.

På senare år har videodokumentation, som ett alternativ till fältanteckningar förda för hand och/eller på en laptop, blivit vanligt i etnografiska

studier. Detta hänger givetvis samman med den tekniska utvecklingen som förenklat inspelning med portabel utrustning, men också med att allt fler forskare inte tillbringar lika lång tid i fält som tidigare. Med hjälp av videodokumentation kan de då istället under en relativt kort period producera stora mängder data (Hammersley, 2006).

Att ta ställning till hur denna studie skulle dokumenteras krävde flera överväganden och valet stod mellan att föra fältanteckningar med block och laptop, att videodokumentera eller att kombinera dessa båda metoder. Både fältanteckningar och videodokumentation föreföll vara metoder som väl passade avhandlingens syfte eftersom båda ger möjlighet att studera elevernas kroppsliga och språkliga konstruktioner och uttryck i musikalisk handling.

Till en början tycktes det givet att fördelarna med videodokumentation övervägde. Kameran kan registrera mer data än vad som är möjligt genom att iaktta och skriva ned och en kamera på stativ kan användas som ett extra öga och öra och på så sätt komplettera fältanteckningar. Dessutom dokumenterar videofilmen data som under observationerna kanske inte framstår som relevant och som därför inte antecknas, men som senare under analysprocessen visar sig vara central (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003).

Trots dessa uppenbara fördelar valdes videodokumentation bort till förmån för att enbart föra fältanteckningar – vilket motiveras med i huvudsak fyra 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 kvalitet riskerade att påverkas i negativ riktning vid filmning, eftersom risken fanns att eleverna skulle ”uppträda” eller ”konsrtera” i scenisk bemärkelse inför kameran och inte ”göra vanlig lektion”.

För det andra blev möjligheten att få tillträde till fältet starkt begränsat om jag ville använda mig av videodokumentation. De deltagande skolornas restriktioner kring denna form av dokumentation samt lärarnas och elevernas avvaktande hållning gjorde det svårt att få tillträde till flera av skolorna och även problematiskt att röra sig 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 skolor, rum och miljöer med en kamera – dokumentation skedde ofta i rörelse mellan till exempel studio och datasal

eller ensemblesal och instrumentförråd – 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, elevutrymmen och konsertlokaler. 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.

Det fjärde argumentet handlar om att jag hade för avsikt att tillbringa ett helt läsår i fält, vilket skulle generera en mycket stor mängd videodata. Hammersley (2006) menar att etnografer som producerar data under kortare tidsperioder, något som alltså blivit vanligare på senare år då möjligheten att producera stora mängder videodata anses kompensera tid i fält, riskerar att övertolka situationer så att dessa ses som representativa för hur en lokal praktik konstrueras. Utifrån bland andra Hammersley (2006) valde jag därför att tillbringa ett läsår i fält och då framstod mängden data som videodokumentation genererar som ett alltför massivt arbete att tematisera och analysera inom ramen för denna studie.

De lektioner, repetitioner, konserter och raster som observerades under fältarbetet 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. Jag var alltså selektiv så till vida att jag främst antecknade sådant som jag kunde härleda till mitt tema eller mitt perspektiv (Fangen, 2005; Walford, 2009 a, b). Det var dock svårt att i skrivande stund identifiera data som skulle komma att gagna min studie, eftersom jag aldrig visste vad i ett skeende eller en handling som skulle leda vidare till ett intressant fynd. Jag uppmärksammade att jag under fältarbetets gång övade upp min förmåga att skriva på ett sådant sätt att två processer hölls igång samtidigt. 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 således en slags simultankapacitet där jag registrerade och sorterade en mängd data. Visuella data registrerades på ett ställe i rummet samtidigt som auditiva data registrerades på ett annat ställe i rummet. Anteckningarna skrevs i möjligaste mån rent senare samma dag.

Intervjuer

Som ett led i en tradition där multipla dataproduktionsmetoder förespråkas, kompletteras observationerna i denna studie med intervjuer, vilket här ska förstås både som informella samtal och som öppna gruppintervjuer. Dessa samtal och intervjuer, som producerar material av en annan karaktär än observationerna, bidrar till att bredda och fördjupa fältarbetet genom att variationer och mönster i grupperna kan analyseras både utifrån elevernas handlingar i ensemblerummet och utifrån hur de talade om dessa och andra musikaliska handlingar (Kvale & Brinkmann, 2009).

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 ibland endast fältanteckningar och hade alltså inte någon bandspelare påslagen och ibland spelade jag in samtalen på min dator eller min mobiltelefon. Inför de öppna gruppintervjuerna hade jag i förväg stämt möte med eleverna i ensemblegrupperna, eller med deras lärare, för att intervjua dem. Valet av gruppintervju som samtalsform, vilken bland annat kännetecknas av att informanterna inte enbart interagerar med forskaren utan också med varandra, motiveras av att styrningen från forskaren kan minska om informanterna under intervjun har möjlighet att ta upp samtalstrådar från varandra. Därmed hoppades jag att samtalet skulle kunna öppna upp för frågeställningar som jag själv inte hade förberett eller kommit att tänka på, men som med ledning av informanterna framstod som relevanta (Kvale & Brinkmann, 2009).

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 ordagrant 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). Totalt genomfördes fyra gruppintervjuer, varav en med en grupp ensemblelärare och tre med elever från de undersökta ensemblegrupperna, samt två enskilda intervjuer med ensemblelärare. Intervjuerna varierade i tid mellan 30–90 minuter. De två enskilda lärarintervjuerna var cirka 30 minuter långa, gruppintervjun med ensemblelärarna var 60 minuter och de tre gruppintervjuerna med elever var cirka 90 minuter vardera.

Registerdata

För att studien skulle uppnå så hög kvalitet som möjligt samlades även registerdata, som ett sista led i att tillämpa multipla dataproduktionsmetoder (Walford, 2009a). Insamlad data bestod av noter, inspelningar, grupplistor, kursplaner samt lektionsplanering. Tillgången till denna typ av data skilde sig åt mellan de olika grupperna, men jag samlade på mig efter devisen ”hellre för mycket än för lite”. I analysen har dock registerdata använts endast 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 gick en viss kurs eller hur instrumentfördelningen såg ut på kursen. 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 till fältanteckningarna. Av hänsyn till informanternas anonymitet har jag dock valt att oftast utelämnat uppgifter som till exempel titlar på sånger och kompositioner eller namn på artister och tonsättare.

4.2 DEKONSTRUKTION – EN ALTERNATIV ANSATS

Jag har valt att komplettera den etnografiska ansatsen med att närläsa eller ”zooma in” valda delar av fältanteckningar och intervjuer utifrån begreppet *binary oppositions* (McQuillan, 2000:8). Dessa analyser, som har en dekonstruktiv karaktär, har främst hämtat metodologisk inspiration från McQuillan (2000). De tar sin utgångspunkt i tre elevsamtal och två ensemblesituationer och består av data som producerades enligt den etnografiska metod som beskrivits ovan. Närläsningen fokuserar binära begreppspar som framträder som centrala teman i den valda empirin. Samtalen och situationerna är valda utifrån att de i någon mening kretsar kring teman som normbrott och gränsdragningar i relation till kön, genrepraktik och musikalisk handling (Butler, 1990/1999/2006), vilket jag förstår som avvikelser eller förskjutningar bort från det som eleverna talar om som ”vanligast”.

Dekonstruktion har sitt ursprung i textbaserade ”abstrakta” discipliner som litteraturvetenskap och filosofi där framförallt Jacques Derridas arbete varit tongivande (Alvesson & Sköldberg, 2008). Discipliner som metodologiskt kan sägas ligga långt ifrån en etnografi producerad i en klassrumspraktik. Att välja dekonstruktion som analysmetod i en praktikinära forskningsstudie kan därför av flera skäl ses som en utmaning. En av dessa utmaningar är att en av ”metodens” bärande idéer är att det ligger en motsägelse i att

förstå den som en metod, eller för att tala med McQuillan (2000) "...we can say that deconstruction, if it is a method, is an impossible method" eller "both not a method and nothing but a method" (ibid:8). Det främsta hindret till att göra dekonstruktion till en metod är, enligt McQuillan, att själva ambitionen med dekonstruktion är att söka rätt på och upplösa binära begreppspar som arbetar i en text, vilket förutsätter en upplösning av det västerländska logocentriska tänkandet. Denna upplösning är i sig en omöjlighet då (den västerländska) människans förmåga att tänka *utanför* logocentrismen är begränsad eftersom "escaping logocentrism will involve a way of thinking not yet thought" (McQuillan, 2000:13).

En annan utmaning är att en manual för dekonstruktion inte låter sig överföras från ett material till ett annat eller från en läsning av en text till nästa läsning av texten, det vill säga det är inte möjligt att följa en i förväg konstruerad metod som steg för steg tar forskaren genom en analysprocess (McQuillan, 2000). Detta eftersom en metodmanual motsäger idén om dekonstruktion som fristående från manualer. McQuillan menar istället att varje dekonstruktion måste förstås som unik och metodiskt oförutsägbar, men att det är just detta oförutsägbara, icke-metodiska sökandet efter sprickor och binära begreppspar i texten som är dekonstruktion. Han beskriver arbetsprocessen som att det handlar om att forskaren placerar sig "mitt i texten" och följer med när den opererar, det vill säga när texten "själv-dekonstruerar" sig (*self-deconstruction*, ibid, 2000:27). Endast då varje material och varje läsning ses som unik, utan förutsägbara frågeställningar, kan de binära begreppsparen arbeta mot en upplösning i texten (McQuillan, 2000).

McQuillan öppnar dock för möjligheten att dekonstruktion trots allt kan tillämpas som analysmetod, under förutsättning att problematiken kring ett icke-logocentriskt tänkande så långt möjligt tas i beaktande och ses som en utgångspunkt samt med insikten om att varje material måste förstås som helt oförutsägbart och unikt i sin konstruktion av binära begreppspar. Givet detta menar McQuillan att det inte finns någon text eller situation som inte lämpar sig att dekonstruera och han erbjuder, lite motsägelsefullt med hänvisning till ovanstående, strategier samt en "verktygslåda" där han i två steg beskriver hur en dekonstruktion skulle kunna gå till.

Första steget, menar McQuillan, är att *vända upp och ned* (*reverse*, McQuillan, 2000:12) på de binära begreppspar som framträder i texten. Detta görs genom att identifiera den privilegierade termen och synliggöra den obalans som begreppsparet konstruerar.

First, the binary must be *reversed*. In a deconstruction it is necessary to show that a binary opposition is at work (for example the valuing of men over woman) and that the meaning of the text depends upon this binary logic... In this way, the binary will be shown to be a false opposition working to serve a particular set of interests. (McQuillan, 2000:12)

Målet här är alltså att ”avslöja” hur ”falska motsatspar” arbetar i texten i syfte att ge fördelar för en viss intressegrupp. Det är dock viktigt, menar McQuillan (2000) att inte stanna vid att återställa balansen mellan begrepp genom att synliggöra och privilegiera den tidigare underordnade termen. En sådan analys skulle bara upprepa den binära struktur som den ursprungliga obalansen vilade på. Att stanna vid detta steg skulle således riskera att skapa nya ojämlika förhållanden utan att störa själva det system av logocentrism som ojämlika förhållanden vilar på. Därför är det andra steget, som jag läser som centralt men också som det svåraste, nödvändigt för att dekonstruktionen ska kunna verka upplösande. Detta steg handlar om att *ersätta* (*displace*, McQuillan, 2000:12) de upplösta dikotomierna med ett icke-binärt tänkande, det vill säga med ett tänkande som ligger utanför logocentrismen. Detta kräver i egentlig mening ett tänkande utanför språket vilket, enligt McQuillan, snarare måste förstås som en ambition än som att det skulle vara möjligt.

So – and here is the second and necessary condition of a deconstruction – having reversed the binary it is necessary to then *displace* the whole system of binary thinking. The terms within the opposition must be thought in a way that does not involve binary logic at all. Only in this way can binary be said to be undone because only by displacing binary logic altogether can we hope to escape being dragged back into another set of binary oppositions and their accompanying inequality. However to say the least, this is difficult. (McQuillan, 2000:12–13)

McQuillan menar således att detta andra steg är en central förutsättning för en dekonstruktion, men han hävdar samtidigt att det i egentlig mening är mycket svår uppgift. Han diskuterar därför tänkbare strategier för att möjliggöra det omöjliga – det vill säga ett analytiskt tänkande utanför den binära logiken – och han menar att skapandet av en *third space* eller en *third way* (McQuillan, 2000:14) skulle kunna vara en möjlig väg. Tanken med ett *tredje rum*, som tillämpats av bland andra forskare inom det postkoloniala fältet, är att skapa *hybrider* (Ibid:14) av existerande binära begreppspar, det vill säga upplösa det binära genom att ”slå ihop begreppen” och skapa ett ”rum

emellan”. McQuillan problematiserar dock detta angreppssätt och menar att hybrider förr eller senare riskerar att konstruera nya dikotomier. Det finns nämligen, enligt McQuillan (2000), inte några gränser för metafysikens återställande effekt, det vill säga människan har en tendens att konstruera och ersätta ”gamla” binära förhållanden med ”nya” eftersom vi är fångade i ett logocentriskt tänkande.

Jag väljer dock att förstå McQuillan (2000) som att ”metoden” trots allt är möjlig, att den är applicerbar på ett empiriskt material och att den kan vara fruktbar som analysverktyg – givet insikten att dekonstruktion ställd på sin spets utmanar vårt logocentriska tänkande – då den har potential att synliggöra och *vända upp och ned* på de ofta outtalade binära begreppspar som omger oss och som konstruerar hierarkier i det ”tysta”. Jag har alltså låtit mig inspireras av ”metoden” och tillämpar den för att problematisera de dikotomier som framträder i min empiri. Kanske är det ändå möjligt att för en kort stund *ersätta* de binära par som samtalen kretsar kring och kanske också att tänka bortom logocentrismen?

I resultatkapitlet dekonstrueras två olika typer av text, dels transkriberingar av inspelade gruppintervjuer och samtal och dels fältanteckningar utförda med penna, papper och laptop i ensemblesituationer. Att göra dekonstruktion av fältanteckningar kan ses som problematiskt då de saknar den exakthet som ett inspelat samtal eller en intervju kan sägas ha. Jag väljer trots detta att använda fältanteckningar för att göra en dekonstruktion och ambitionen är då att förhålla mig till fältutdragen med så mycket distans som möjligt. Det innebär att jag försöker förhålla mig endast till det som texten säger och distansera mig till de kontextuella förutsättningar som jag genom min närvaro på fältet tog del av. När mina fältanteckningar förefaller ”ofullständiga” ses det alltså inte som något som behöver kompenseras med mitt minne av händelsen, utan istället som en text som analyseras utifrån att den talar för sig själv. Syftet med denna analysmetod är att ge empirin en ”second opinion” genom att enskilda fältutdrag och intervjuer/samtal zoomas in och närläses.

Att här tillämpa dekonstruktion som metod syftar alltså till att upptäcka sprickor, komplexitet och skiftningar i materialet, att hitta mening bortom det som först verkade givet (McMillan, 2000; Butler, 1990/1999/2006). Förhoppningen är att genom dekonstruktion som metod skapa större distans till mitt etnografiska material, då det underlättar möjligheten att gå ur den insider-position som min långa tid i fält och min egen bakgrund som musklärare riskerar att konstruera mig i (Silverman, 2006; Mauthner, Birch,

Jessop & Miller, 2012). Genom att söka binära motsatspar i texten, med en ambition att upplösa och ersätta dem, kan jag kanske skapa distans till min förståelse och tolkning av materialet och förhoppningsvis fördjupa analysen (McMillan, 2000).

Binära begreppspar som relaterar till föreställningar om människors kroppar och den reproduktiva arenan (Connell, 2000) kan sägas ha en mycket stark förankring i det västerländska logocentriska tänkandet och därför förstås oftast begreppspar som exempelvis kvinna/man, maskulint/feminint och biologi/kultur som dikotomier (Butler, 1990/1999/2006, 2006), det vill säga som varandras motpolar. Under mitt fältarbete var det tydligt att eleverna delade in sig själva, och/eller delades in av den diskursiva praktiken i tjejer och killar. Denna dikotomi föreföll central för hur de valde att organisera sig i skolan och på fritiden och de gav återkommande exempel på hur de uppfattade sig själva som tillhörande den ena eller den andra gruppen.

I de inzoomade avsnitten av analysen används citationstecken för att markera att det som står inom tecknen är hämtat ur fältanteckningar och intervjuer. Kursivering markerar ord som jag vill betona eller ifrågasätta och/eller som kan ses som vetenskapliga begrepp eller som binära begreppspar.

4.3 STUDIENS GENOMFÖRANDE

I detta avsnitt redovisas hur föreliggande studie genomförts, på vilka grunder urval har gjorts, samt hur datamaterialet har analyserats och överförs från fältanteckningar till etnografisk text. Vidare redovisas hur jag gick tillväga för att få tillträde till fältet samt hur jag ser på min egen position som forskare och som musiklärare. Inledningsvis följer en kortfattad bakgrund till kursen ensemble inom ramen för estetiska programmet.

4.3.1 Estetiska programmet och kursen ensemble

Estetiska programmet har, enligt Lilliedahl (2013), sin upprinnelse i 1976 års gymnasieutredning. I denna konstaterades att det förelåg ett behov av en specialiserad utbildning på gymnasienivå för de elever som ansågs ha en särskild fallenhet för estetiska yrkesprofessioner. Utredarnas främsta argument för inrättande av en specialiserad gymnasieutbildning inom det konstnärliga området var att högskoleutbildningar inom detta område har omfattande antagningsprov som kräver förutbildning samt att arbetsmarknaden inom det estetiska området förväntades expandera. Utredningen lutade sig också

mot erfarenheter från en försöksverksamhet av en tvåårig gymnasielinje med musikinriktning som inrättats läsåret 1970/71. Denna bedrevs på fem orter i Sverige och antalet sökande hade under de år verksamheten pågått vida överstigit antalet platser. Det dröjde dock till 1994 års läroplan för gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 1994) innan estetiska programmet sjosattes. Det betydde att det som förut varit en tvåårig musiklinje med ett påbyggnadsår på några få orter i landet nu blev inlemmat i inriktningen musik på estetiska programmet, men också att antalet skolor som erbjöd ett estetiskt program ökade kraftigt (Lilliedahl, 2013).

Vid tiden för genomförandet av denna studie var estetiska programmet ett av gymnasieskolans 17 nationella program¹⁷. Programmet, som skrevs fram som både studieförberedande och yrkesförberedande, hade fyra inriktningar – dans, teater, bild och form samt musik (Lilliedahl, 2013). Då denna studie fokuserar musikinriktningen och då särskilt musikalisk handling i de kurser och ensemblegrupper som musikeleverna deltar i utelämnas vidare beskrivning av de andra estetiska inriktningarna här.

Musikinriktningens musikkurser bestod vid tiden för fältarbetet av obligatoriska, valbara och individuella kurser med innehåll som musikteori, instrument/sång, arrangering och komposition, musikproduktion, musikalisk kommunikation, kör och ensemble. Ensembleämnet var vid tidpunkten för studien en obligatorisk kurs på 100 poäng med möjlighet att välja till ytterligare ensemblekurser som fördjupning. Inom ramarna för den obligatoriska kursen hade eleverna på de deltagande skolorna således ett visst mått av valfrihet. Detta dels genom möjlighet att välja betoning på en viss genre eller en instrumentgrupp, och dels genom att välja till ytterligare genrespecifika ensemblekurser utöver de obligatoriska 100 poängen¹⁸. Vad gäller kurser som fokuserade komposition med digitala verktyg, exempelvis musikdata-program, så kunde detta utgöra ett undervisningsinnehåll i flera olika kurser. I denna studie handlar det dock om kursen Arrangering och komposition.

Utmärkande villkor för kursen ensemble på de estetiska program som ingår i studien kan bland annat sägas vara att den fokuserar samspel, att den är schemalagd en till två gånger per vecka, att alla elever förväntas vara mu-

17. Fältarbetet utfördes 2009/2010 vilket betyder att den nya läroplanen för gymnasieskolan, GY 2011, inte var genomförd. I stora drag är dock struktur, förutsättningar och innehåll i de musikkurser som är relevanta för denna studie jämförbara.

18. I GY 2011 är ensemblekurserna organiserade på ett något annorlunda sätt, då kursen Ensemble med körsång tillkommit och bildar en kurs om 200 poäng. I övrigt är förändringarna före och efter GY 2011 i ensemble att betrakta som små.

sikaliskt aktiva hela lektionspasset, att musikläraren är väl förtrogen med den genreinriktning som ensemblen ägnar sig åt och att gruppen består av 5–10 elever. Gällande gruppstorlek utgör här kör och sångensemble undantag då de kan bestå av betydligt fler elever i varje grupp.

4.3.2 Varför estetprogram med musikinriktning?

Urvalet av musikalisk kontext för studien gjordes efter i huvudsak tre kriterier. För det första ville jag identifiera informanter som hade en uttalad vilja att musicera och där musikalisk handling var en central och viktig del i deras liv, både i och utanför skolan. För det andra antog jag att ramfaktorer som exempelvis behöriga lärare, ändamålsenliga lokaler och utrustning samt tillgång till instrument av god kvalitet borde främja studiens syfte, då dessa faktorer rimligen genererar dataproduktion med så få yttre störningsmoment som möjligt. Vidare antogs att sannolikheten att hitta dessa främjande faktorer var god på estetiska program med musikinriktning. För det tredje finns en förhoppning om att studien ska bidra till ökad förståelse av sambandet mellan musikklass, estetprogram, musikfolkhögskola, högre musikutbildning och konstruktion av musikalisk yrkesidentitet i relation till kön. Forskning visar nämligen (Brändström & Wiklund 1995; Bouij, 1998; Georgii-Hemming, 2005) att en majoritet 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 utbildningskedjans ”första länkar” uttrycker musikalisk handling i relation till kön då det, som framgår av inledningen till denna avhandling, råder en könsbaserad obalans både i det offentliga musiklivet och inom högre musikutbildning.

4.3.3 Förberedelser

Under juni månad 2009 togs en första kontakt per telefon med rektorerna på flera skolor. Först med en grundskola med musikklass för årskurs 7–9 där avsikten var att genomföra en pilotstudie, och därefter med ett antal gymnasieskolor som hade ett nationellt estetiskt program med musikinriktning. De skolor som visade ett första intresse av att delta i studien följdes upp med ett mejl till rektorerna där projektet beskrevs mer i detalj. Tillsammans med dessa rektorer gjordes sedan en överenskommelse om att vid höstterminsstarten 2009 gå vidare med information till 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 skolornas rektorer (se bil. 1). Rektorererna på de aktuella skolorna ställde sig åter positiva till att delta och det blev därmed möjligt att gå vidare med en förfrågan till de berörda musiklärarna.

På varje skola ordnades så ett möte med de berörda lärarna där jag beskrev projektet och där de fick tillfälle att ställa frågor. Jag gav dem dessutom skriftlig information där de hade möjlighet att skriftligt acceptera eller avböja att medverka (se bil. 2). Alla musiklärare accepterade att medverka. Nästa steg blev att samordna schemapositioner mellan de olika gymnasieskolorna så att jag skulle kunna observera åtta ensembler som representerade en så stor genrebredd som möjligt. Ambitionen var att få tillgång till observation av ensemblegrupperna varje vecka under loppet av ett läsår. Detta arbete styrde urvalet av ensembler så till vida att jag endast kunde välja grupper som var placerade på sådana schemapositioner att de medgav förflyttning mellan de aktuella skolorna. Av denna anledning valdes till exempel en bleckblåsensemble och en träblåsensemble bort. Totalt deltog 71 elever, fördelade på 8 grupper. Initialt deltog ytterligare en grupp med fyra elever men denna har fallit bort på grund av att alltför många lektionstillfällen ställdes in och därmed också möjligheten att observera kontinuerligt. 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 och de fick skriftligt tacka ja eller nej till att medverka. Alla gymnasieelever ställde sig positiva till medverkan.

4.3.4 Pilotstudie i musikklass

Genomförandefasen inleddes med en pilotstudie där syftet var att pröva val av metod och analysverktyg. Denna utfördes vid en grundskola, i en årskurs 9 med musikprofil. Under pilotstudien observerade jag musikundervisningen i den utvalda klassen under en period av två veckor. Jag deltog framförallt på kör- och ensemblelektioner 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 avhandling. 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. Det skulle dock visa sig att denna ambition innebar ett alltför omfattande fältarbete.

De lärdomar jag drog av pilotstudien var främst sådana som kan härledas till praktiska förutsättningar för att kunna genomföra ett fältarbete. För det första vikten av att placera mig rätt i rummet och att hela tiden vara beredd att röra på mig och förflytta mig till en annan position. För det andra övade jag upp mitt sätt att anteckna så att jag utvecklade ett slags stenografimetod med stolpar och tecken som kompletterade mina anteckningar. För det tredje att det var viktigt att skriva rent anteckningar och mobil-ljudupptagningar så snart som möjligt. Vidare insåg jag vikten av att vistas i ensemblerummet både före och efter lektionen, då det ofta gav möjlighet till samtal och till observation av icke-lärostyrd aktivitet.

4.3.5 Huvudstudie – presentation, urvalskriterier och avgränsningar

Huvudstudien genomfördes alltså på skolor med estetiskt program där musikalisk handling i ensemble och arrangering och komposition observerades. Anledningen till att studien delades upp på flera skolor var att det då var lättare att anonymisera materialet samt att urvalet av genrekontexter ökade. Eleverna på de deltagande skolorna kan, utifrån vad som framkommit under mitt fältarbete, definieras som att de med några få undantag har ”svensk” (svenska som modersmål) medelklassbakgrund (Bourdieu, 1993, 1996, 1998; Ambjörnsson, 2003/2008; Nyström, 2012). Vad gäller klass och etnicitet kan därför elevunderlaget sägas vara påfallande homogent. Därmed bekräftar informanterna i denna avhandling Karlssons (2002) kvantitativa studie som tidigare visat att ”svenska” elever från medelklassen dominerar på estiska programmets musikinriktning (jfr Ambjörnsson, 2003/2008; Nyström, 2012). Kanske kunde urvalet av elever varit annorlunda om jag avsiktligt försökt få en större spridning vad gäller klass och etnicitet, men då studiens forskningsfokus framförallt ligger på kön och musikalisk handling i genrepraktiker var det möjligheten att få spridning i genrekontexter som avgjorde urvalet av skolor.

Jag har valt att redovisa materialet utan att skilja de olika skolorna åt. De kommer alltså att framställas i resultatet utifrån tanken att de utgör en helhet i form av gruppundervisning på estetiska programmets 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 är att det underlättar analys av teman och diskurser i den praktik musikinriktningen kan sägas utgöra. Att utifrån denna studie generalisera resultatet till att vara giltigt för alla estetprogramms musikinriktningar, eller att dra generella slutsatser om estetprogrammets dominerande diskurser nationellt med ett underlag av åtta grupper är naturligtvis inte möjligt, men att inte särskilja skolorna ger ändå förutsättningar för en mer varierad och fördjupad analys än om jag valt att analysera varje skola som en separat enhet. För att synliggöra de specifika könsmonster varje genrepraktik konstruerade och möjliggöra en diskussion kring skillnader och likheter mellan dessa praktiker redovisas de observerade genrepraktikerna var för sig i resultatkapitlet. I kapitel sex följer sedan en diskussion som belyser musikinriktningen övergripande utifrån det samlade fältarbetet. Nedan ges en presentation av de observerade grupperna samt en redogörelse för de avgränsningar som tillämpas. Vidare följer en beskrivning av de konserttillfällen som också utgör del av empirin.

Enligt Dibben (2002) är det viktigt att studera kön utifrån olika genrekontexter om målet är att synliggöra variation och komplexitet. Ett centralt urvalskriterium var därför, som nämndes tidigare, att få en så stor bredd vad gällde genre och instrument som möjligt. De utvalda ensemblegrupperna representerar därför musik från flera genretiditioner. I studien ingår två ensemblegrupper med pop/rockinriktning, två vokalensembler, 20 elever som valt kompositionskurser, en renässansensemble och en improvisationsensemble – totalt i dessa grupper observerades 71 elever. Kompositionsgrupperna kan självfallet inte förstås som en genre- eller ensemblepraktik då komponering inte är knutet till en specifik musiktradition. Istället förstås de som en av flera sammanhållande länkar mellan ensemblepraktikerna eftersom alla musikelever har möjlighet att söka kurserna. De kan också förstås som att eleverna här, förutom lärandet i komposition och arrangering, också reproducerar handlingar från ensemblepraktiken när de repeterar och spelar in sina kompositioner.

I sångensemblerna och i kompositionsgruppen ingick ett fåtal elever som inte studerade på estetprogrammet utan som deltog i grupperna inom ramen för sitt individuella val och som studerade på andra studieförberedande program. Dessa elever kan, trots att de var i minoritet ändå i viss utsträckning ses som en del av den studerade kontexten då de genom sin medverkan var en del av de dynamiska processer som konstruerades i rummet. I analysen av sångpraktiken finns två av dessa elever med vid ett tillfälle medan elever från andra studieförberedande program i kompositionsgrupperna inte

observerades och de är därför inte medräknade bland de 71 elever om som ingår i studien.

Under studien observerades även två konserter, en minikoncert, en generalrepetition och en redovisning. Konserterna var förlagda till lokaler utanför skolan medan minikonserterna och redovisningen var förlagda till 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 musikinriktningen på de aktuella skolorna. Dessa informanter förekommer därför i begränsad omfattning i resultatredovisningen.

4.4 FRÅN FÄLTANTECKNINGAR TILL ETNOGRAFISK TEXT

De teman som presenteras i resultatet framkom med hjälp av de analytiska begrepp, eller tankeenheter (Ely, 1991) som redovisats i teorikapitlet, det vill säga *genusrelationer*, *socialt förkroppsligande*, *performativitet*, *den heterosexuella matrisen*, *den panoptiska/normerande blicken*, *intersektionalitet*, *kulturellt kapital* och *genre* – samt de underordningar av ovanstående begrepp som beskrivs i teorikapitlet (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2002). 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 (Ely, 1991; Krüger 2008).

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), Silverman (2006) och Krüger (2008) 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 uppmärksamheten mot flera brister i mitt sätt att föra anteckningar. Det blev till exempel uppenbart att jag till en början inte i någon större utsträckning observerade 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 inriktade mig på att hinna anteckna det mesta av vad läraren sa, vilket gjorde att jag ibland inte lade märke till vad som samtidigt hände i rummet. Att tidigt i processen bli varse dessa brister och att under fältarbetets 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 (Ely, 1991; Silverman, 2006; Krüger, 2008).

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 omgivningar såg ut, men också data om i vilken typ av miljö skolorna var belägna. Detta ställde krav på distansering från min bakgrund som musiklektör. 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 upprepades gång på gång 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, som nämndes tidigare, studiens teoretiska ramverk och analysbegrepp 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*” (ibid:179) eller så tillämpar forskaren en metod där utdragen separeras från kommentarer och tolkning/analys – ”*excerpt strategy*” (ibid:179). I denna avhandling 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” (ibid:180–181). 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).

4.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

En forskares etik handlar, enligt Kvale och Brinkmann (2009), framförallt om att genom hela forskningsprocessen göra situerade bedömningar, en förmåga som Aristoteles benämner som *fronesis* eller praktisk visdom, det vill säga bedöma vad som är viktigt i en situation och sedan reagera moraliskt och etiskt utifrån detta. De etiska riktlinjer, eller *etiska osäkerhetsområden* (ibid:85), som behandlar *informerat samtycke*, *konfidentialitet*, *konsekvenser* av forskningen för informanterna och *forskarens roll* bör alltså förstås utifrån

en grundläggande princip om ett gott omdöme. Kvale och Brinkmann menar att denna praktiska visdom handlar om att utveckla ett hantverk för att göra bedömningar utifrån ”tjocka etiska beskrivningar” (ibid:83), det vill säga etiska bedömningar som ser och beskriver händelser i deras värdeladdade sammanhang. Detta betyder inte att etiska och moraliska regler, så som de skrivs fram av Vetenskapsrådet (2011), ska förstås som onödiga eller auktoritativa utan istället som att regelverket endast kan tjäna sitt syfte om det omsätts av en klok och omdömesgill forskare (Kvale & Brinkmann, 2009).

Även Vetenskapsrådet (2011) talar om etiska överväganden i termer av en grundläggande moralisk och etisk hållning där forskaren förväntas leva upp till uppförandekrav som kan sammanfattas som ett gott och ansvarsfullt beteende inte bara gentemot deltagarna i ett forskningsprojekt utan också gentemot medmänniskor i det omgivande samhället. Rådet framhåller exempelvis vikten av att medvetet granska och redovisa utgångspunkter, att öppet redovisa resultat och metoder, att hålla god ordning genom dokumentation och arkivering och att inte skada människor.

I denna studie fick informanterna möjlighet till *informerat samtycke*, dels genom ett informationsbrev (se bilaga 1–3) och dels genom informationsmöten i inledningsskedet av forskningsprocessen. Av bilagorna framgår att informanterna fick möjlighet att tacka ja eller nej till medverkan och vid de muntliga informationsmötena fick de också veta att de när som helst kunde avböja fortsatt medverkan i studien. Vid de informationsmöten som hölls med lärarna framkom det att videodokumentation sågs som ett hinder för medverkan. Jag valde därför bort att filma och lärarna fick ett muntligt löfte av mig att jag inte skulle videodokumentera.

Ett etiskt dilemma i detta sammanhang är att det inte går att bortse ifrån att grupptryck, det vill säga den påverkan kamratgruppen har, kan påverka både lärare och elever till att säga ja till medverkan. Jag försökte kompensera detta genom att var och en fick fylla i sitt ja eller nej till medverkan enskilt och utan att jag sedan offentliggjorde svaren inför gruppen. Informanterna satt dock i samma rum när de fyllde i blanketten varför ett visst grupptryck inte kan uteslutas. Framförallt sedan det visade sig att alla tackade ja till att medverka. Kvale och Brinkmann (2009) tar upp detta dilemma som de menar kan var särskilt besvärligt i en institutionell miljö som exempelvis på en skola då frågor kring *vem* som ska ge sitt samtycke kan uppstå.

Frågor kring vem som ska ge sitt samtycke kan uppstå när man forskar i institutioner där en överordnads samtycke till en undersökning kan innebära att

det läggs ett mer eller mindre subtilt tryck på de underordnade att delta. Med skolelever väcks frågan om det är barnen själva, deras föräldrar, läraren, rektorn eller skolförvaltningen som ska ge sitt samtycke. (ibid:87)

För att hantera detta dilemma skaffade jag samtycke i olika steg. Först kontaktade jag rektorerna på de aktuella skolorna för att få deras medgivande, men också för att få tillträde till att få träffa de presumtiva informanterna, så att jag sedan kunde gå vidare till lärare och elever. Nästa steg blev att träffa lärarna och jag gav dem då information om att deras rektorer hade samtyckt till att den aktuella skolan medverkade i studien. Samtidigt fick lärarna, som framgår ovan, möjlighet att fylla i sitt samtycke utan att närvarande kollegor kunde se om de tackade ja eller nej och jag klargjorde att ett eventuellt nej inte skulle föras vidare till kollegor och rektorer. Sista steget blev att träffa eleverna på de aktuella skolorna och även här informerade jag om att lärarna och rektorn hade tackat ja, men att eleverna var och en för sig och konfidentiellt kunde fylla i blanketten utifrån sina egna önskemål. Detta kan ses som ett sätt att hantera en situation där människor befinner sig i beroendeställning till en överordnad och jag gjorde bedömningen att det ändå gav varje lärare och elev en viss möjlighet att i egentlig mening ge sitt " eget " informerade samtycke.

Ett annat dilemma handlar om *hur* informerad informanten bör vara under forskningsprocessen, det vill säga i vilken utsträckning lärarna och eleverna ska hållas informerade under projektets gång om vad som explicit undersöks i varje observation och vid varje intervjutillfälle. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan forskaren sällan vara explicit med exakt vad som kommer att analyseras av en observation och en intervju då detta riskerar att styra informanternas beteende och deras svar. Kvale och Brinkmann (2009) menar därför att forskarens etiska kompass, eller fronesis, här får styra balansen mellan studiens syfte och informanternas rätt till information.

Konfidentialitet i forskning innebär att data som identifierar en deltagare i en studie inte kommer att avslöjas. Vad gäller informanternas rätt till anonymitet så gjorde jag redan i informationsbrevet till rektorerna klart att all data skulle behandlas konfidentiellt och att alla informanter skulle av-identifieras genom påhittade namn och genom att ort och skola inte angavs. Även lärare och elever fick skriftlig och muntlig information om detta. Här kommer videodokumentation in som ett dilemma då det tidigt stod klart att lärarna såg detta som ett hinder för att de skulle behandlas konfidentiellt. Som framgår av ovanstående beslöt jag därför att utelämna videodokumentering som dataproduktionsmetod. Kvale och Brinkmann (2009) ser även

konfidentialitet som ett etiskt osäkerhetsområde eftersom de menar att det finns ett dilemma kring informanternas rätt till anonymitet, då denna också ger forskaren möjlighet att tolka intervjuer och observationer utan att informanterna kan motsätta sig tolkningen. Här vilar alltså ett stort ansvar på forskaren att noggrant avväga varje tolkning av materialet.

Ytterligare ett centralt område som forskaren är skyldig att beakta ur ett etiskt perspektiv är vilka *konsekvenser* studien får för informanterna. Här menar Kvale och Brinkmann (2009) att en avvägning måste göras där den långsiktiga nyttan med studien, det vill säga på vilket sätt studien långsiktigt kan bidra till positiv förändring i människors vardag, måste vägas mot de konsekvenser studien kan få för deltagarna. Den etiska principen att ”göra gott” ses här som vägledande och den innebär att risken för att en deltagare ska lida skada ska göras så liten som möjligt. I denna studie har målet att ”göra gott” funnits med under hela analysprocessen då jag menar att genusmönster och maktrelationer behöver lyftas och förstås för att på sikt möjliggöra förändring. Här har avhandlingens teoretiska perspektiv varit till stöd och hjälp då elevens beteenden inte ses som något essentiellt, utan istället förstås som socialt konstruerade, som diskursiva och som kontextuella (Burr, 2003).

4.6 FORSKARPOSITIONEN OCH TILLTRÄDE TILL FÄLTET

Till de krav som ställs på en forskare hör att den kunskap som produceras ska hålla hög vetenskaplig kvalitet. Det innebär att resultaten så långt möjligt ska vara validerade och kontrollerade och att forskningsprocessen ska vara genomskinlig. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan forskarens integritet här förstås som avgörande då integritet bland annat handlar om hur forskaren moraliskt hanterar känsliga och engagerande dilemman som uppstår under dataproduktion och analys. För att hantera dessa dilemman, menar Kvale och Brinkmann (2009), är forskarens integritet central, det vill säga det är forskarens ”kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet – som är den avgörande faktorn” (ibid:91), eller annorlunda uttryckt som utgör forskarens moraliska kompass. Detta kan ses som extra påtagligt i etnografiska fältarbeten då det är *genom* forskaren som vetenskaplig kunskap erhålls.

Fältarbetet kan därför ses som ett reflexivt tillstånd där forskaren ständigt reflekterar över hur den egna förståelsen och hur egna för givet taganden påverkar fältarbete och analys (Mauthner, Birch, Jessop, & Miller, 2012). Det blir här av största vikt att hela tiden löpande reflektera över hur data konstrueras i relation till studiens syfte, teoretiska utgångspunkter och analys-

begrepp. Först då kan integritet och analytisk distans uppnås (Fangen, 2005; Silverman 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Min bakgrund som musiklärare måste här på olika sätt reflekteras och problematiseras då den förståelse jag har med mig ut i fält, som också kan ses som en förutsättning för att studien skulle vara möjlig att genomföra, naturligtvis väcker frågor om hur jag observerade, vad jag observerade, vad jag frågade vid intervjuer samt hur jag tolkade och analyserade mina data (Mauthner, Birch, Jessop, & Miller, 2012).

Min musiklärarbakgrund kan på flera sätt ses som en dörröppnare för mitt tillträde till fältet. Detta eftersom den innebär kännedom om hur skolor är organiserade, vilka beslutsvägarna är, kunskap om läroplaner, betygssättning, kursplaner och övriga styrdokument, men också kännedom om lärares arbetsituation samt kunskap och erfarenhet av att själv ha undervisat den aktuella åldersgruppen. Jag har också insikt i ”musiklärarkulturen” 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 praktiska problem som behövde lösas för att få tillträde till fältet.

Jag informerade lärarna om att studien hade ett elevperspektiv, det vill säga 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. Detta eftersom jag utifrån min egen erfarenhet av praktiken vet att lärare oftast upplever planeringstid som en bristvara i det dagliga arbetet. Vidare berättade jag att samtliga deltagares namn och andra eventuella kännetecken skulle fingeras, och att de alltså kunde delta utan att deras identitet röjdes i relation till resultatet.

Även i min kontakt med eleverna hade jag glädje av min musiklärarbakgrund. Detta eftersom jag kunde prata *om* musik och *i* 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 skolans musikpraktik, vilket antagligen underlättade att så långt möjligt ”smälta in”. Dessutom har jag lång erfarenhet av att undervisa elever på gymnasiet, vilket betyder att jag dels är förtrogen med de ämnen de studerade och dels är van att kommunicera med ungdomar i informanternas ålder. Sammantaget

gjorde detta att eleverna ganska snart förstod att jag inte bara var musikforskare utan att jag också ”kunde något om musik”, vilket förmodligen underlättade kommunikation och observation.

En klar nackdel med min musikläraryrkesbakgrund var att den implicit bar förväntningar på att jag i min forskarposition skulle ”föra praktikens talan”. Detta eftersom lärarna såg mig som en av dem, och som att jag hade en position som gav mig möjlighet att skriva om den underordnade ställning estetiska ämnen kan sägas ha i samhällsdebatter kring skola och utbildning. Ytterligare en svårighet var att min förtrogenhet med praktiken gjorde att det ofta var problematiskt att skapa distans till elever och lärare vid arbetet i fält. Det var därför viktigt att i min position som forskare hela tiden uppmärksamma risken för partitagande och hemmablindhet, och att reflektera över vilka strategier jag behövde tillägna mig för att så långt möjligt skapa ett avstånd gentemot mina informanter. Det fanns alltså en påtaglig risk för att jag skulle *go native* (Silverman, 2006) – för att jag skulle misslyckas med att skapa den professionella integritet och distans en forskare behöver hålla gentemot sina informanter (Kvale & Brinkmann, 2009). En distansering som jag upplevde som komplicerad då den krävde att jag främmandegjorde min egen förförståelse av praktiken. Att på detta sätt göra det bekanta obekant kan te sig lätt i teorin och det är naturligtvis centralt att ha som ambition, men det är komplicerat att i egentlig mening genomföra, en svårighet som jag med stöd av bland andra McQuillan (2000) vill vara ödmjuk inför.

Exempel på situationer där jag upplevde det extra svårt att distansera mig var när jag märkte att jag identifierade mig med lärarens arbetsituation. När jag lät min ”insiderkunskap” om den komplexa väv av hänsyn som läraren har att arbeta efter i sin vardag skapa närhet till läraren. Detta var problematiskt då det riskerade att styra mina anteckningar, mina frågor och i ett senare skede också min analys av fältanteckningarna. Strategin för att i möjligaste mån skapa distans till praktiken i dessa situationer var därför att tänka bort mitt ”lärarjag” när jag observerade. Tankar som ”Ja, ja, men det där var ju bara för att hon kom sent” eller ”Jag vet hur svårt det är med sådan spridning av kunskap i gruppen” försökte jag därför hålla på avstånd genom att intala mig att jag inte alls förstod eller kunde något om musikläraryrkets praktik. Stunder av identifikation med läraren, där jag tyckte mig förstå bakomliggande svårigheter till lärarens agerande, som exempelvis kunde få mig att tänka ”ibland får man ju välja sina strider” eller ”som lärare ser man inte allt” satte jag därför avsiktligt i karantän när jag observerade för att istället efter bästa förmåga fokusera på frågan ”Vad händer här då?” (Silverman, 2006).

Ett självreflexivt avsnitt anses ofta vara på sin plats i en kvalitativ avhandling (Mauthner, Birch, Jessop & Miller, 2012) och jag har inga problem med att förstå syftet med ett sådant. Dock kan jag se denna ambition som motsägelsefull utifrån mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter, då dessa gör gällande att objektivitet i egentlig mening inte existerar och att avhandlingen i sig därför är ett uttryck för en form av reflexion i bemärkelsen att det är min subjektiva tolkning och mina avvägningar som ligger till grund för arbetet (McQuillan, 2000; Burr, 2003). Både mina teoretiska utgångspunkter och min metodologi hävdar alltså att tolkning av empiri alltid är subjektiv och att forskaren inte kan frikoppla sig ifrån sin egen subjektivitet.

Jag skulle utifrån ovanstående resonemang kunna sammanfatta min uppfattning som att jag inte ser det som möjligt att gå bortom mitt logocentriska tänkande (McQuillan, 2000) och som att min bakgrund som positionerar mig exempelvis som musiklehrare, musiker, kvinna, medelklass och svensk inte möjliggör ett distanserat förhållningssätt till mitt material även om jag strävar efter att uppnå detta, något jag förstår som en grundläggande förutsättning för kvalitativa studier (Burr, 2003). Denna avhandling kan därför ses som en konstruktion av mina subjektiva överväganden, val, tolkningar och avgränsningar i mötet med det material jag analyserat. Jag har självfallet vägt varje avgränsning, varje val, varje tolkning noga och också granskat och ifrågasatt mina egna för givet taganden. Det har inneburit ett arbete där tolkningar omprövats och förkastats, där sakkunniga inom relevanta vetenskapliga discipliner har ifrågasatt mina slutsatser och där jag med hjälp av forskningslitteratur funnit nya, ibland oväntade, infallsvinklar till mitt material. Trots detta är det ändå med mina ögon och öron som data producerats och det är med min subjektiva förståelse som analysen är konstruerad.

KAPITEL 5

Genus och genrepraktiker i samspel

Genre möjliggör – genre begränsar
(Fabian, 1998:41)

I detta kapitel redovisas avhandlingens resultat utifrån fem separata avsnitt, som vart och ett behandlar en av de studerade praktikerna. Jag har valt att i varje genrepraktik, med utgångspunkt i de fältanteckningar och intervjuer som producerats, lyfta fram situationer som i relation till studiens syfte och teoretiska utgångspunkter framstår som utmärkande eller betecknande för just den specifika praktiken. Avsnitten är följaktligen uppbyggda kring teman som ”sticker ut” i den genrediskurs de specifikt behandlar, vilket betyder att dispositionen skiljer sig åt mellan avsnitten.

Att *inzoomning*, eller närläsning, av etnografen endast görs i de avsnitt som behandlar pop/rock- och sångensemble motiveras dels av att inte alla fältanteckningar och intervjuer är detaljerade på den nivå som jag bedömer krävs för att det ska vara möjligt att närläsa utifrån binära begreppspar (McQuillan, 2000), och dels för att omfånget på analysen skulle bli alltför omfattande inom ramen för denna avhandling.

Som en inledning till etnografin följer nedan en beskrivning av förutsättningar och villkor för analysen. Först med avseende på instrumentfördelningen i de undersökta grupperna och därefter med avseende på lärarnas utbildningsbakgrund i relation till kön.

Elevernas val av instrument i ensemblegrupperna fördelas enligt följande:

Instrument	Flickor	Pojkar
Sång, solistisk och i grupp	23	3
Slagverk/trumset	0	4
Elbas	1	3
Elgitarr	2	4
Piano/keyboard	5	0
Flöjt	2	0
Akustiska, knäpprelaterade instrument (gitarr, luta, gamba, harpa)	1	3
Kompositionspraktiken, elever med sång som huvudinstrument	7	0
Kompositionspraktiken, elever med komprelaterade instrument (trumset, gitarr, bas, piano) eller bleckblås som huvudinstrument	1	12

Av sammanställningen ovan framgår att val av sång, slagverk, flöjt och piano könskodas i högre utsträckning än övriga instrument. Slagverk/trumset spelas enbart av pojkar, medan 23 av 26 sångare är flickor. Vidare är de som spelar piano/keyboard i ensemblegrupperna flickor, även om ingen av dem uppger att piano är deras huvudinstrument. Informanternas instrumentval bekräftar

alltså tidigare forskning som visat en tydlig genusmarkering vad gäller barns och ungdomars val av instrument (Brändström & Wiklund 1995; Green 1997, 2002; Harrison & O'Neill 2000; Karlsson 2002; Abeles, 2009; Bergman, 2009).

Det könskodade mönster som framträder ovan förstärks när jag under mitt fältarbete observerar elevkonserter och redovisningar/repetitioner, där ett större urval av estetelever på de aktuella skolorna deltar. Vid de observerade konserterna, där cirka 60 av estetprogrammets elever medverkar vid varje tillfälle, överensstämmer könskodningen av instrument med sammanställningen ovan. Det är dock viktigt att påpeka att dessa konserter är inriktade mot pop/rocktraditionen i första hand, vilket innebär att instrument som sång, trumset, elbas och elgitarr är frekvent förekommande, medan till exempel tvärflöjt inte förekommer alls. De mindre redovisningar och repetitioner jag följer har en större genrebredd och här är inte kopplingen mellan instrumentgrupp och kön lika uttalad.

De deltagande lärarna i studien är musikaliskt kunniga i relation till sitt uppdrag. Det betyder att de har ett musikaliskt hantverkskunnande, en genreförtrogenhet och en utbildningsnivå som ger dem kompetens att bedriva musikundervisning på hög nivå. Samtliga har en lång högre musikutbildning bakom sig och de är eller har varit yrkesverksamma musiker. Vad som dock kan påpekas utifrån denna studies forskningsintresse är att lärarnas utbildnings- eller kompetensprofiler är genusmärkta. Något som bland annat synliggörs genom att de som undervisar i vokala praktiker är kvinnor medan övriga lärare, det vill säga pop/rock- kompositions- improvisations- samt renässanslärarna, är män. Detta är på inget vis förvånande utan speglar hur könsfördelning i relation till kompetensområde i musiklärarkåren har sett ut under lång tid, i Sverige såväl som i andra jämförbara västländer (Green, 1997, 2002; Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Georgii-Hemming, 2005; Abramo, 2009). Denna könskodning är därför tydlig inte bara bland lärare som undervisar på estetiska program, utan även bland lärare på såväl kulturskolor och musikfolkhögskolor som inom högre musikutbildning. Det betyder att instrumentallärare på framförallt pop/rock/jazz-relaterade instrument till övervägande del hittills har varit män medan kvinnor varit i majoritet bland sång- och körlärarna.

5.1 POP/ROCKENSEMBLE

Ett av klassrummen: Ett mycket litet rum i källarplan med en enda liten fönsterglugg. Mina tankar går till replokaler inrymda i gamla fabrikslokaler där ”garageband” hyr in sig. Ljudisolering i väggar och tak, inga äggkartonger utan material med god ljuddämpningsförmåga, avslöjar dock att detta är en lokal anpassad och inredd med tanke på elevers och lärares hälsa. Rummet är utrustat med två elgitarer, en elbas, ett digitalpiano, en synt, ett trumset, några förstärkare och högtalare samt två mickar på mickstativ. Läraren har med sig en laptop som han placerar ovanpå en högtalare under fönstergluggen.

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 Jimi 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 lattjar och sånt. (Anton, åk 1)

I pop/rockrelaterade praktiker kan gehörstradering ses som en förgivet tagen del av det musikaliska lärandet. Att lära genom att lyssna, härma och pröva sig fram tillsammans med andra kan sägas vara självklart (Lilliestam, 2006/2009). I de studerade ensemblegrupperna betyder det bland annat att information, inspiration, referenser och influenser med självklarhet hämtas från källor som exempelvis Spotify och YouTube. Notskrift är således inte den primära instuderingskällan, även om lärarna ibland delar ut notblad med stämmor och/eller med ackordföljder, utan eleverna lär främst genom att lyssna på förlagor, genom att följa lärarnas verbala instruktioner och genom att härma deras musikaliska handlingar.

Lärarna uttrycker återkommande i samtal under fältarbetet att en uttalad ambition med undervisningen är att ge eleverna en fördjupad genreförståelse och vidgade referensramar. Vidare betonar de vikten av att eleverna utvecklar ett lustfyllt förhållningssätt till musiken och ett ”personligt” och ”autentiskt” musikaliskt uttryck. De talar alltså om ett lärande där färdighet och förtrogenhet med olika stilar och epoker inom pop/rockgenren har sin givna plats, men de premierar också ett ensemblespel där ”personligt” och ”äkta” betonas och där lust och lekfullhet ses som eftersträvansvärda och centrala musikaliska element.

Fältanteckningarna i denna genrepraktik pekar mot att iscensättningen

av ensemblelektionerna konstrueras på ett påfallande likartat sätt i de två observerade grupperna – trots variation vad gäller elever, lokaler, utrustning och lärare – vilket tyder på att grupperna delar en förståelse av hur pop/rocklektioner görs. Det innebär dels att lektionerna i båda grupperna liknar varandra vad gäller struktur och planering och dels att lektionstillfällena följer ett likartat mönster från vecka till vecka.

Detta synliggörs bland annat av att varje observerad lektion inleds med att eleverna går direkt till sina instrument när de kommer in i rummet. De intar alltså en fast rumslig position som de sedan oftast behåller hela lektionen. Väl på plats förbereder de sina musikaliska handlingar genom att ställa i ordning, stämma och koppla in instrumenten. Trummisen gör sig redo genom att ställa in stolshöjd och avstånd mellan stolen och trumsetets olika delar. Basisten tar på sig sitt instrument, kopplar upp sig till förstärkaren och stämmer instrumentet med hjälp av en stämapparat eller en app. Gitarristerna, de är två i varje grupp, tar även de på sina instrument, kopplar in sig till förstärkarna och stämmer på samma sätt som basisten. De två sångarna intar, sedan de hämtat ett notställ, sina platser vid de två mikrofonstativ som är placerade mitt i rummen. De småpratar med varandra och väntar på att de andra i gruppen ska bli klara med sina förberedelser. Sångmikrofonernas centrala placering i rummen gör att instrumentalisterna kan sägas ”omringa” eller ”omsluta” sångarna. Eftersom ingen av eleverna i de studerade grupperna har piano som huvudinstrument är pianopositionen ofta ”obemannad”. I situationer där piano eller synt anses ha en bärande funktion i låtens originalversion spelas detta instrument oftast av någon av lärarna eller av sångarna.

När förberedelserna är avklarade visar lärarna att lektionen har börjat genom att antingen presentera nytt musikaliskt material som de spelar upp från dator, eller genom att fråga vilken låt ur den kommande konsertrepertoaren som eleverna vill spela. Undervisningstiden används sedan i stort sett uteslutande till vad som kan liknas vid ett repetitionstillfälle inför en konsert, det vill säga en låt övas tills den ”sitter” någorlunda varvid nästa låt tar vid.

5.1.1 Kvalitetsmarkörer och genusperformance

Under de observerade ensemblelektionerna intar de båda undervisande lärarna i huvudsak tre positioneringar i relation till sina elevgrupper. För det första positionen som skicklig och seriös lärare som tar sitt uppdrag på stort allvar, för det andra den som kunnig och speltekniskt virtuos musiker och för det tredje positionen som lekfull, spontan och humoristisk bandmedlem.

Den sistnämnda positioneringen förkroppsligas genom att lärarna skojar och leker med eleverna när de spelar tillsammans, genom att de har ett yvigt och "fritt" rörelsemönster i kropp och röst när de instruerar, genom att de "leker rockstjärna" eller härmar originalartister på ett överdrivet, lite parodiskt sätt med sitt instrument och genom att de talar om sig själva och om musiker de tagit intryck av som "crazy" och "galna" och "inte helt normala". Exempelen nedan illustrerar hur både lärare och elever konstruerar denna lekfullhet som eftersträvansvärd, men de visar också hur lekfullheten kopplas till spelteknisk skicklighet och till platstagande med en *öppen* kropp (Björck 2011).

Det första exemplet, där en av lärarna introducerar en blues för eleverna, visar hur läraren framställer sina musikaliska förebilder som lekfulla och virtuosa, men det pekar också mot hur läraren socialt förkroppsligar (Connell, 2002) dessa positioneringar 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.

HUGO: Det är så härligt med blues det bara flyter iväg.

(Fältanteckning, maj 2010)

Här talar läraren om låtskrivaren som "helt galen", som "inte klok", som en "inte helt normal gubbe" och som att han "nog inte ens vet om att han gör det". Musiken beskrivs som "grym" och "crazy" och det förefaller underförstått att läraren ser låtskrivaren som både genial och virtuos. Läraren framställer alltså en av sina "absoluta favoriter" som bärare av galen lekfullhet, genialitet och virtuositet, det vill säga han konstruerar med hjälp av låtskrivaren en eftersträvansvärd och ideal musikerposition där lekfullhet och "galenhet" förstås som centrala markörer vid sidan av "omedveten" genialitet och virtuost spel. När läraren sedan själv börjar spela reproducerar han sin förebild genom att positionera sig som en lekfull och "galen" men samtidigt speltekniskt skicklig bandmedlem och musiker. Lärarens agerande kan därför förstås som att han

socialt förkroppsligar delaktighet i relation till sin förebild – den lekfulla, virtuosa musikern – som konstrueras som en eftersträvansvärd, men ouppnåelig hegemonisk positionering (Connell, 2000).

I nästa exempel repeterar en av grupperna en låt som de ska spela på konsert och gitarristen Benjamin ber läraren om vägledning i sitt gitarrspel. Tidigare under repetitionerna av denna låt har den undervisande läraren betonat ljud, skrammel och galenskap som viktiga uttrycksmedel. Han har gett instruktionen: ”Nu vill jag bara tillföra lite ljud. Bara hamra och låt. Var ungdomar som ungdomar är mest.” Benjamin efterfrågar nu gränser för hur *mycket* ljud han förväntas åstadkomma, vilket kan förstås som att han frågar *hur* galet han kan spela, eller annorlunda uttryckt *var* den lokala praktikens gräns för begriplighet dras.

BENJAMIN: Ska jag hitta på något på slutet?

LÄRAREN: Go bananas säger jag!! Igen!

Läraren sjunger med i Hannas 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 Lisa och gitarristen Beatrice som inte verkar ta in lärarens agerande alls. Lisa 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, december 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 här, men detta uttryck förefaller mera tillgängligt för pojkarna än för flickorna. Sångarna, båda flickor, smittas visserligen av lärarens leende men de ställer inga frågor om hur de ska uttrycka sin version av ”Go bananas” och när de socialt förkroppsligar musiken använder de ett sparsamt, kontrollerat kroppsspråk utan yviga rörelser. Lisa och Beatrice, basist och gitarrist, spelar låten rätt upp och ned, det vill säga helt korrekt men utan att uttrycka några synliga eller hörbara tecken på ”Go bananas” och utan att efterfråga var gränsen för hur galet de får spela går.

Att flickorna inte förkroppsligar musiken på det sätt lärarna efterfrågar

illustreras även i nästa citat där en av lärarna, i en punkliknande låt, försöker övertala sångaren Hanna att vara lite ”lekfull” och ”crazy”. Han gör detta genom att föreslå att hon ska använda en kon som rekvisita på den kommande konserten, genom att uppmuntra henne att ”öva fuldans” och ”visa fingrar” och genom att använda ett yvigt rörelsemönster.

LÄRAREN till sångaren Hanna: Du borde ha en kon på huvudet. Snacka med idrottsläraren om att få låna en kon. Titta på lite klipp på YouTube så får du se. *Läraren eldar sedan på Hanna när hon ska sjunga. Han jobbar med hela kroppen. Hoppas runt i rummet och ”leker” artisten som sjunger låten i original. Hanna 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, december 2009)

Det framgår här att läraren premierar ett yvigt rörelsemönster men att han trots sitt eget förkroppsligande av detta rörelsemönster har svårt att få med Hanna. Hon får instruktioner om att ”Visa fingrar” och ”Öva fuldans” men följer dem inte. Det framgår inte om Hanna, 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 vill tillmötesgå och anpassa sig efter lärarens önskemål. Vad som däremot framgår är att hennes rörelser är mindre yviga än lärarens, vilket konkret innebär att hon flyttar fötterna i pulsbildningen och gungar lite i kroppen.

Vid samma observationstillfälle, i samma låt som den ovan beskrivna, upptäcker läraren att Hanna och gitarristen Beatrice är sysslolösa under ett mellanspel. Han uppmanar dem då att de kan ”stå och fula sig” och släppa ut sin ”inre galenskap” med argumentet att de ”är ju ungdomar”.

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

LÄRAREN: Släpp ut er inre galenskap. Ni är ju ungdomar för katten. Så tar vi detaljerna sen.

(Fältanteckning, december 2009)

Återigen visar det sig att nästan ingenting förändras i flickornas kroppsliga och röstliga gestaltning, det vill säga trots lärarens uppmaningar kvarstår flickornas återhållna kroppsspråk. Pojkarna i gruppen, sologitarrist och

trummis, förkroppsligar däremot uppmaningen ”släpp ut er inre galenhet”. De gör detta genom att de spelar med ett yvigare kroppsspråk, de spelar starkare, bullrigare och med mer attack än tidigare. Pojkarna i gruppen förefaller alltså följa lärarnas uppmaning om att ”spela galet” medan flickorna avstår.

Att gestalta ”fulhet”, som läraren ber Hanna och Beatrice göra när de uppmanas att dansa ”fuldans” och ”stå och fula er”, ska här inte ses som ett exempel på att lärarna tycker att eleverna bör eftersträva att göra sig fula i estetisk, kroppslig bemärkelse. Snarare ska det förstås som att de önskar att eleverna ska göra sig råare och grövre i sitt musikaliska uttryck, mer ”rockiga” och ”skitiga” för att använda lärarnas egna ord. Flickornas återhållna förkroppsligande av musiken kan dock tolkas som att lärarna eftersträvar ett stilideal som inte bjuder in flickorna, med mindre än att de riskerar att framställa ”fel” genusperformance i relation till vad de själva uppfattar som begriplig flicka/kvinna (Butler, 1990/1999/2006). Att Hanna och Beatrice inte socialt förkroppsligar lärarens yviga och utagerande rörelser och hans starka röstvolym, kan därför förstås som att de inte upplever sig som fullt ut delaktiga (Connell, 2002) i genrepraktiken. Detta eftersom de önskemål läraren har om ett yvigt, opolerat och kraftfullt musikaliskt uttryck hamnar i konflikt med den normativa förståelse av att *göra kvinna/flicka* som Hanna och Beatrice konstruerar, och det är bland annat i ljuset av denna konflikt som deras ambivalenta och återhållna kroppsliga positioner kan förstås.

Flickornas sociala förkroppsligande i exemplen ovan kan således ses som en anpassning till den heterosexuella matrisens tvingande reglering av kroppen (Butler, 1990/1999/2006). En reglering som betonar särskiljande av kvinnors och mäns kroppar med utgångspunkt i ett för givet taget heterosexuellt begär – och som görs genom att konstruera flicka/kvinna som skillnad till pojke/man. Att musikaliskt förkroppsliga en *öppen* och yvig kropp som gör starka, ”råa” ljud bryter alltså mot Hannas och Beatrices förståelse av flicka då den platstagande positionering läraren efterlyser inte bara är en för givet tagen konstruktion av rockmusiker utan också förkroppsligar pojke/man som spelar rock (Walser, 1993; Bayton; 1998; Leonard; 2007; Björck, 2011).

I inledningen till detta avsnitt (5.1) beskriver Anton hur en ”kille” ska vara för att bli populär. Han gör det genom att betona egenskaper som ”en estetisk personlighet”, ”en sån skön person”, ”en skitglad kille” och en som ”är på idéer och lattjar och sånt”, det vill säga egenskaper som även lärarna betonar i sin undervisning. Det framgår också, av intervjuer och observationer, att framförallt pojkarna värdesätter sina lärare och de beskriver dem som sköna, coola, roliga och kunniga. När jag vid ett samtal med tre elever

ställer en öppen fråga om hur det är att spela pop/rockensemble svarar två av dem, båda pojkar, genom att tala uppskattande om lärarna. De beskriver dem som jätteschyssta, bra och sköna.

JAG: Hur är det att spela i ensemblen?

ANDERS: 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.

HUGO: 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.

(Samtal med en pop/rockensemble, juni –10)

Lärarnas premiering av lekfullhet och ”galenhet” understöds således av pojkarna medan Elsa, den enda flickan i samtalsgruppen, inte nämner någonting om lärarnas framtoning. Hon säger istället att läraren är bra för att han tar hänsyn också till instrument som han inte själv spelar.

ELSA: 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 coaching som det handlar om också. Det tycker jag är bra.

(Samtal med en pop/rockensemble, juni –10)

Elsa tycker således att läraren är bra för att han inte favoriserar sitt eget instrument och för att han inte marginaliserar någon instrumentgrupp. Detta kan tolkas som att hon håller med om det pojkarna just har sagt och därför inte nämner något om detta, men det kan också förstås som att det ”lekande och galna” inte är tillgängligt för henne och därför inte relevant att tala om eller som att hon inte tycker att det är en viktig aspekt av undervisningen. Pojkarna positionerar däremot läraren som högt värderad på grundval av att han, förutom att han ses som en virtuos musikalisk ledare, också kommer med ”sköna” och ”roliga” idéer och ”har en del konstiga tankar”.

Här positionerar alltså pojkarna läraren i vad som kan liknas vid en ideal, hegemonisk position (Connell, 2005) genom att de låter honom förkroppsliga autenticitet och ”omedvetet” genialiskt musicerande utifrån vad som närmast

kan beskrivas som en strävan efter ”effortless achievement” eller som prestation utan synbar ansträngning (Jackson, 2006:100; Nyström, 2012). En positionering som, enligt exempelvis Walser, (1993) Leonard, (2007) och Björck (2011), passar väl in på rockdiskurser i det offentliga musiklivet som betonar lekfullhet, spontanitet och autenticitet som markörer för frihet och motstånd. Men lärarna kan samtidigt sägas förkroppsliga en delaktig positionering i en musikerdiskurs som premierar teknisk excellens och virtuositet med rötter i en konstmusikalisk tradition och i en jazztradition (Walser, 1993; Green, 1997, 2002; Dibben, 2002; Annfelt, 2003a).

Lärarnas förhållningssätt till pop/rockpraktiken – där kvalitet kopplas till ett lekfullt och virtuost spel – könskodas alltså av eleverna på lektionerna, men tendensen att det i första hand är pojkarna som positionerar sig som delaktiga och reproducerar den ”virtuosa” och ”lekfulla” attityden till musiken blir än mer påtaglig när eleverna har en publik. Under observationerna följer jag arbetet med två konserter som 60 musikelever arrangerar. Repetitionsarbetet är lärarstyrkt, men planeringen och logistiken runt konserterna sköts till stor del av eleverna själva. En intressant iakttagelse av dessa konsertobservationer är att lärarnas ”lekande” förhållningssätt till musiken reproduceras av nästan alla deltagande pojkar, medan ”den lekande musikern” är en mycket ovanlig positionering för flickorna.

I exemplen nedan iscensätts den ”lekfulla och galna” positionen dels genom två pojkar som agerar konferencierer mellan de olika numren och dels av att flera av pojkarna intar positioner som ”skojiga” musiker.

Två killar i hattar 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, november 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, november 2009)

Tobias flirtar med publiken. Ler och blinkar. Låten innehåller ett långt instrumentparti där Pär på gitarr, Tobias 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, mars 2010)

Hugo går loss totalt på trummorna. Han är helt förlorad i sin "lek". Spelar med hela kroppen och headbangar konstant. Han utstrålar eufori. Spelar med bar överkropp. Anton intar "elgitarrpose" när han spelar solo. Agnes kompar på elgitarr och körar samtidigt. Anton och Hugo har ögonkontakt och ler mot varandra när de spelar. Agnes, Elsa, Angelica och Anders, har ingen ögonkontakt vad jag kan se. Den tredje låten börjar med att Hugo 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, mars 2010)

I det första citatet är två av pojkarna presentatörer med uppgift att vara roliga, galna och coola och i de följande exemplen "skojleker" pojkarna medan de spelar, något som kan förstås som att genrepraktiken iscensätter en "lekande" genusperformance. Denna performance kan ses som ett socialt förkroppsligande av en rockdiskurs där platstagande genom starka ljud och ett yvigt rörelsemönster är kvalitetsmarkörer för ett "äkta" och "personligt" framförande. Men pojkarnas genusperformance kan också förstås som ett för givet taget förkroppsligande av man och pojke enligt en heteronormativ förståelse av maskulinitet (Walser, 1993; Bayton, 1998; Connell, 2000).

Endast vid två tillfällen under fältarbetet observeras flickor i "lekfulla" positioner, på scenen eller i ensemblerummet. Det är när fyra flickor vid två olika konserttillfällen positionerar "lekande och yvig sångare". Dessa fyra flickor, som alltså gör vad lärarna beskriver som att "de tar för sig på scen", visar sig ha en förutsättning gemensamt – de har alla en familjebakgrund där den ena eller båda föräldrarna har en högre utbildning.

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 "fullt" 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)
(Fältanteckning, november 2009)

Det är naturligtvis möjligt att flickornas bakgrund, det vill säga att de är uppväxta i en musiker- och/eller musiklärarfamilj, inte har någon som helst inverkan på hur de agerar sceniskt under de observerade konserterna. Fältanteckningarna (även de från de andra genrepraktikerna i studien) tyder dock på att det föreligger en koppling mellan flickornas musikaliska bakgrund och att de socialt förkroppsligar musiken genom att ”de tar för sig”. Observationerna visar nämligen att de flickor som har musikerutbildade föräldrar oftare än vad som är fallet för övriga flickor i den lokala praktiken inte bara intar eller tilldelas en positionering i gruppen som musikaliskt erfarna och kunniga. De förkroppsligar också en performance som framstår som utmärkande för en delaktig musikerposition i denna praktik. En lekfull position som tar plats med kropp och röst och som av genrepraktiken värderas högt.

Kunnighet och erfarenhet ska här inte tolkas som att det enbart handlar om musikalisk färdighet och förtrogenhet, utan också som att dessa flickor har tillägnat sig ett kulturellt kapital (Bourdieu, 1993, 1996, 1998) som gör att de dels kan avkoda diskursen och dels känner sig trygga och bekväma i miljön. Kunnighet, här tolkat som både utbildning och kulturellt kapital, kan därför förstås som en intersektion med kön (Lykke, 2009). Detta kunnande verkar kompensatoriskt så till vida att den starka styrning som normativ femininitet kan sägas utöva på flickorna i praktiken delvis sätts ur spel då den får konkurrens av styrningen från den utbildning och det kulturella kapital flickorna bär med sig från tidigare undervisning och från sina musikerföräldrar. Dessa flickor inkluderar alltså platstagande och lek i sitt musicerande utifrån att det ses som en självklar del av vad det är att göra musik och vad det är att stå på en scen – något som jag menar att deras utbildning och deras familjebakgrund har gett dem förutsättningar till.

Davidson, Howe, Moore och Sloboda (1996) ger indirekt stöd för antagandet om att ett villkor för flickornas platstagande här är ett kulturellt kapital. Detta utifrån en studie på 257 barn där de undersökt om och hur föräldrar påverkar sina barns musikaliska lärande. Studien visar bland annat att de barn vars föräldrar deltog aktivt i sina barns musikaliska lärande, till exempel genom att delta på lektioner och genom att öva tillsammans med

barnet, lyckades bättre än andra barn i studien. Den visar också att föräldrars eget utövande är betydelsefullt för hur väl barnen lyckas i sitt musikaliska lärande. Studien pekar även mot ett positivt samband mellan professionellt utövande föräldrar och barns musikaliska kunnande, men här reserverar sig forskarna då de menar att detta samband inte kan anses helt klarlagt. Davidson et al. kan således ses som ett stöd för att det föreligger ett samspel mellan de fyra flickornas familjebakgrund och deras möjlighet att ”ta för sig” musikaliskt i den lokala praktiken.

5.1.2 Elgitarr i pop/rockensemble

I de observerade pop/rockgrupperna har elgitarraren en särställning så till vida att den är det instrument som symboliskt markerar de musikaliska uttryck som värderas högt av genrepraktiken, det vill säga musikalisk virtuositet, lekfullhet, en centrering kring sound (klangliga aspekter) och ett förhållningssätt till musiken som kan liknas vid att ”effortless achievement”, eller prestation utan synbar ansträngning premieras (Jackson, 2006:100; Nyström, 2012). Den är också det instrument som lärarna ger mest uppmärksamhet under ensemblelektionerna.

Ensemblegrupperna har vardera två gitarrister – Anton och Agnes respektive Beatrice och Benjamin – och fältanteckningarna pekar mot att de genusmarkerar sitt gitarrspel både när musikaliska parametrar som attack, dynamik och klangfärg gestaltas och när produktionsrelationer (Connell, 2002) som solon och ackordläggning ska fördelas. Det betyder till exempel att solospel och riff (instrumentala teman) utförs av pojkarna medan ackompanjerande uppgifter utförs av flickorna. Denna genusrelation mellan gitarristerna är, utifrån vad jag noterar, inte föremål för någon förhandling utan istället förefaller det för givet taget att det är Anton och Benjamin som spelar solistiskt, medan Agnes och Beatrice ackompanjerar – till synes utan att detta förstås som en maktrelation.

Fördelningen mellan gitarristerna är den att Agnes kompar och Anton kör solosinglor, 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, november 2009)

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 som härmar danssteg...

(Fältanteckning, november 2009)

Att flickorna inte spelar solon kan verka paradoxalt då eleverna vid upprepade tillfällen talar om solospelande flickor som något som ”alla” skulle imponeras av. Anton uttrycker detta genom att påpeka att en flicka som spelar ett elgitarrsolo skulle väcka en positiv förvåning, något som skulle göra intryck ”inte bara på killarna utan på alla på hela skolan”.

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 är inte så jättevanligt att en tjej kan dra ett riktigt fett gitarrsolo liksom.

(Fältanteckning, november 2009)

Trots detta förekommer det alltså inte vid något observerat tillfälle att en flicka spelar solo på en lektion eller inför publik. Inte heller att de på något annat sätt tar fokus med elgitarren som solistiskt verktyg. Av cirka 30 deltagande flickor på varje observerad konsert är det tre som spelar elgitarr och alla tre intar en ackompanjerande position.

Genusmarkeringen av solistiska och ackompanjerande produktionsrelationer kan i viss utsträckning relateras till gitarristernas skiftande musikaliska bakgrund, det vill säga till att de musikstilar de är förtrogna med varierar och att denna variation förefaller vara könskodad. Det visar sig nämligen att Beatrice och Agnes huvudsakligen har ägnat sig åt traditioner som kan betecknas som singer/songwriter och indiepop (Leonard, 2007), medan Benjamin och Anton har ägnat sig åt musikstilar som brukar kategoriseras som hårdrock och ”traditionell” rock (Walser, 1993; Bayton, 1997, 1998). De sistnämnda stilarna förefaller här i högre grad än de förstnämnda förbereda eleven speltekniskt för solistiska, soundcentrerade och riffbaserade produktionsrelationer – något som premieras i den aktuella genrepraktiken – medan de musikstilar flickorna är förtrogna med har gjort dem kunniga på ”mjukare” kompfigurer och på att kombinera sång och spel. Elevernas musikaliska bakgrund har således resulterat i genusmarkerade kompetensprofiler där pojkarnas färdigheter verkar premieras av praktiken.

Observationerna visar att ackordläggning här kan ses som ett exempel på hur produktionsrelationer genusmarkeras utifrån musikalisk förtrogenhet. Detta genom att Agnes och Beatrice i första hand spelar visackord¹⁹ – någon gång lägger de på uppmaning så kallade ”rockackord” eller kvintackord²⁰ – medan Anton, Benjamin och lärarna spelar kvint- eller barréackord²¹. Valet av ackordläggning görs till synes utan samarbete mellan gitarristerna och utan diskussion med läraren. Det är därför mindre troligt att fördelningen har ett avsiktligt musikaliskt syfte, även om spel i olika oktaver och en kombination av lösa strängar och barréackord kan ge en intressant klanglig effekt. Ackordläggningen i denna praktik kan därför, tillsammans med musikaliska parametrar som exempelvis sound, attack och volym, sägas utgöra ett exempel på hur elevernas musikaliska erfarenheter och preferenser upprätthåller könade kompetensprofiler (Karlsson, 2002; Bergman 2009).

De genuskodade produktionsrelationerna mellan gitarristerna – fördelningen av solon, ackompanjemang och ackordläggning – kan förutom att de synliggör elevernas stilistiska förtrogenhet även förstås utifrån att elgitarren konstrueras som en maskulin känslomässig och symbolisk genusrelation (Walser, 1993; Bayton, 1997,1998; Connell, 2002, Leonard, 2007). Arbetsfördelningen mellan gitarristerna i de observerade ensemblerna reproducerar utifrån denna tolkning en normativ maskulinitet som framställer pojkarna som kraftfulla och tekniskt fokuserade solister och en normativ femininitet som iscensätter flickorna som understödjande, komplementära gitarrister.

Enligt Bayton (1997, 1998), Walser (1993) och Leonard (2007) är elgitarrens konnotation till maskulinitet djupt förankrad i populärmusikaliska kontexter och de menar att instrumentet förkroppsligar maskulinitet utifrån i huvudsak två aspekter. För det första med utgångspunkt i att elgitarren har en tydlig koppling till teknikområdet, vilket i sig ger en historisk koppling till maskulinitet (Connell, 1995, 2000; Mellström, 1999), och för det andra genom att elgitarren förstås som en symbolisk relation för mäns sexualitet och för den öppna kraftfulla och platstagande kroppen (Walser, 1993; Bayton, 1997, 1998; Leonard, 2007; Björck, 2011).

Instrumentets maskulina konnotation är dock relaterad till musikstil och sammanhang. Walser beskriver exempelvis elgitarrister inom hårdrocken

19. Avser här ackord i första läget på gitarrhalsen som utnyttjar lösa strängar.

20. Ackord där tersen utesluts.

21. Ackord där pekfingeret används för att korta gitarrhalsen, utan lösa strängar, spelas ofta i höga lägen.

i hegemoniska termer, som förkroppsligande styrka, kraft, platstagande och virtuositet, medan dessa markörer inom indierocken inte på samma sätt är betonade, varför även instrumentets maskulina konnotering tonas ned (Walser, 1993; Bayton, 1997, 1998; Leonard, 2007). Gitarristernas produktionsrelationer i denna genrepraktik kan med utgångspunkt i ovanstående förstås som en konsekvens av att musikalisk bakgrund och konstruktion av elgitarren som en maskulin symbolisk relation samverkar (Walser, 1993; Connell, 2002; Bayton, 1997, 1998; Leonard, 2007).

De två citaten nedan exemplifierar denna samverkan, eller intersektion (Lykke, 2009) ytterligare. De illustrerar hur produktionsrelationer fördelas och hur flickorna tenderar att positionera sig, eller positioneras, som komplementära gitarrister i relation till pojkarna. I det första exemplet fördelar läraren arbetet så att Benjamin tilldelas en uppgift i högt läge och i ett snabbt tempo medan Beatrice kompar med ”bara” kvintackord. Det andra citatet visar en situation där Agnes tackar nej till ett solo.

Läraren sätter på låten. 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, december 2009)

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

ANTON: Hur går gitarrsolot?

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

LÄRAREN till Anton: 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?

ANTON: Det spelar ingen roll.

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

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

LÄRAREN: Men jag ska tvinga dig att spela solo en annan gång.

(Fältanteckning, december 2009)

I det sista exemplet ovan väljer Agnes att överlämna en eftertraktad arbetsuppgift till Anton med argumentet ”det är ju redan nästa vecka” (konserten).

Anton, som inte heller har prövat att spela solot, tackar ja till uppgiften, till synes utan att tveka. Detta kan ses som ett exempel på att Agnes förutsätter att Anton kommer att leverera de musikaliska markörer som efterfrågas, det vill säga ”rätt” sorts ”oljud”, medan hon förefaller tvivla på sin egen förmåga att göra detsamma. Alternativet att Agnes kan tacka ja till att spela solot, men göra det utifrån sin egen stilistiska förtrogenhet och sina egna preferenser, erbjuds inte som en möjlighet av praktiken.

Fältanteckningarna visar dock att lärarna uppmärksammar flickornas komplementära position och de försöker på olika sätt skapa förutsättningar för att flickorna ska ”ta för sig mer i rummet” – både med kropp och ljud.

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, december 2009)

Läraren bryter och går fram och skruvar upp volymen på Lisas 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 Lisa 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.

(Fältanteckning, maj 2010)

Här synliggörs alltså hur lärarna försöker förmå flickorna att socialt förkroppsliga ”att ta plats”. De ger konkreta, handfasta instruktioner genom att visa på gitarrförstärkaren hur gitarristen ska ställa in ljudet, de skruvar upp volymen och de gestaltar med sin kropp och sin röst hur en gitarrist eller en

basist ska spela och *inte* ska spela när målet är att åstadkomma ett kraftfullt och levande uttryck enligt de kvalitetskriterier lärarna konstruerar. Trots detta fortsätter flickorna att förkroppsliga en återhållen och komplementär position i grupperna. Att själva genremallen, eller kvalitetskriterierna skulle kunna ses som exkluderande för flickorna diskuteras eller ifrågasätts inte.

5.1.3 Inzoomning – Elgitarren som symbolisk relation

Nedan följer en närläsning, eller en dekonstruktion (McQuillan, 2000), av ett avsnitt ur etnografen där elgitarren som instrument inzoomas och där gitarristerna Beatrice och Benjamin, men även i viss mån basisten Lisa och en av de två lärarna, står i fokus.

Beatrices och Benjamins färdighetsnivåer som instrumentalister kan utifrån mina fältanteckningar betraktas som likvärdiga, men deras förtrogenhet med olika speltekniker skiftar då deras kunskap är präglad av de musikstilar de sysslat med innan de började på estetprogrammet. Det betyder, som nämdes tidigare, att deras kunskapsprofiler skiljer sig åt. Benjamins profil kan beskrivas som riktad mot instrumentalmusik och mot genretaditioner som ligger nära hårdrocken och han har fokuserat på elgitarrens klangliga och solistiska möjligheter och kvaliteter. Beatrice har koncentrerat sitt lärande mot vad som skulle kunna liknas vid en singer/songwriter- tradition där röst och gitarrspel bildar två lika delar i en helhet. Hon förstår därför gitarren i hög utsträckning som ett kompinstrument till den egna rösten. Vidare är hon kunnig vad gäller harmonik och kompfigurer. Deras kunskapsprofilering överensstämmer med vad tidigare forskning visat gällande hur könskodning relaterar till musikaliska preferenser (Walser, 1993; Bayton, 1997; Leonard, 2007; Bergman, 2009; Björck, 2011).

I den undervisningssituation som beskrivs nedan repeterar gruppen en låt som kan kategoriseras som ”svensk indierock från 1990-talet”²². En stil där ljudbilden kan beskrivas som att den kan pendla mellan att vara opolerad, ”rå” och ”distad” till att bli luftig, skör, trevande och ”clean”, det vill säga utan dist på gitarrerna. Precis innan nedanstående utdrag har eleverna spelat en instrumental inledning (intro) på den aktuella låten och läraren har avbrutit för att korrigera och kommentera elevernas insatser i syfte att låten ska ”sitta” så bra som möjligt inför konserten följande dag.

22. Referenser informanterna nämner är exempelvis grupper som Broder Daniel och Bob Hund (Digitala källor i referenslistan). För indierock mer generellt se Leonard (2007).

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. Beatrice står bredvid med sin gitarr och tittar på. Hon kommenterar inte och hon prövar inte gitarren emot.*

I denna sekvens börjar läraren med att kommentera att Benjamin använder ”för mycket dist”. Detta kan förstås som att läraren korrigerar Benjamin, men då inte utifrån om han spelat *rätt* eller *fel* utan utifrån kvalitetsaspekter med avseende på den musikaliska gestaltningen. Benjamin kan därmed tolka lärarens utsaga som en korrigerings, men han kan också förstå den som en inbjudan till en kvalitetsdiskussion mellan två elgitarrister om preferenser för distorsionsnivån.

Läraren förtydligar sedan sin kommentar med att ”disten” inte ska vara starkare än att Benjamin ska kunna ”höra anslaget”, vilket sätter en övre gräns för hur mycket dist läraren anser är passande i den aktuella låten. Benjamin svarar med ett ”Det är nice” (underförstått med dist) vilket kan läsas som att han söker samförstånd kring den distnivå han själv valt. Läraren bekräftar Benjamins sökande efter samförstånd med ett ”Det ÄR nice” (Lärarens betoning ligger starkt på är) och när Benjamins smakpreferenser på detta sätt blir bejakade fortsätter han med att söka ytterligare samförstånd. Denna gång genom att säga ”Det är väl bra om det blir rundgång. Det blir det ju inte om man inte har dist”. Även nu bekräftar läraren Benjamins preferenser, men denna gång genom att demonstrera för gruppen hur rundgång kan göras avsiktligt genom att hålla ”gitarren emot”²³. Läraren bjuder in Benjamin att själv pröva att hålla gitarren framför högtalaren, vilket kan sägas stärka deras samhörighet då de genom ett *görande* får en erfarenhet som bara de två i rummet delar. Beatrice som hela tiden sitter eller står bredvid med sin elgitarr deltar inte i samtalet och hon gör inte anspråk på att, och blir heller inte tillfrågad om hon vill, pröva sin ”gitarr emot”.

23. Läraren visar att det går att kombinera en distnivå som tillåter att anslaget hörs med möjligheten att konstruera avsiktlig rundgång.

Denna första sekvens kan läsas som att Benjamin och läraren konstruerar en samhörighet med elgitarren som symbolisk relation, det vill säga som att de iscensätter vad som kan beskrivas som en *elgitarrallians* där deras ömsesidiga identifikation med instrumentet etablerar närhet och samförstånd. Benjamin och läraren iscensätter och upprätthåller alltså en symbolisk relation till elgitarren som stödjer sig på identifikation samt på att de har gemensamma erfarenheter av instrumentets klangliga möjligheter. Sekvensen kan därför förstås, utifrån McQuillan (2000), som att den konstruerar det binära begreppspar *närhet* och *distans* – där *närhet* ska förstås som den privilegierade termen och *distans* som den underordnade.

Närhet konstrueras av Benjamin och läraren genom elgitarren som en symbolisk relation och genom att Benjamin söker en känslomässig relation, en icke-fysisk *närhet* till läraren, som läraren bejakar och också bekräftar genom att visa att de delar smakpreferenser och erfarenheter. Benjamins förtrogenhet med musikstilar som betonar soundcentrerat spel lyfts därmed fram och synliggörs som privilegierad kunskap. Beatrice positionerar sig däremot, eller positioneras av praktiken, som *distanserad* till läraren. Hon deltar inte aktivt i samtalet, prövar inte att hålla gitarren mot högtalaren och hon använder inga andra retoriska strategier för att söka bekräftelse och närhet till läraren utifrån sina egna stilpreferenser eller sin egen musikaliska bakgrund och erfarenhet av elgitarren. Hennes musikaliska erfarenheter bekräftas alltså inte av läraren och blir inte synliggjorda som viktiga.

I nästa del av samtalet har gruppen spelat igenom introt på låten en gång och läraren avbryter för att kommentera och korrigera elevernas insatser.

LÄRAREN: Benjamin, hur kändes det? Hur mycket dist hade du på guran nu?
Benjamin möter lärarens blick och de ler båda två.

LÄRAREN: Beatrice, spelade du ett E?
Sedan hjälper läraren Beatrice att sätta på ett capo och visar henne hur hon kan lägga ackorden.

Läraren och Benjamin börjar på nytt ställa in ljudet på Benjamins gitarr. Elbasisten Lisa spelar tyst under tiden. De andra väntar

LÄRAREN vänder sig till Lisa: Det är jätteviktigt att du hörs! Imorgon kanske ni har annat scenljud. Det blir aldrig riktigt samma. En gång till.

Läraren räknar in. Elbasisten Lisa höjer volymen på basen. De börjar spela låten. Starkt! Beatrice spelar ett plockkomp utan plektrum. Benjamin spelar starkt och kraftfullt med plektrum. Läraren avbryter och tittar på Lisa.

LISA: Vad kollar du på?

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

Basisten Lisa 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 (*som tidigare fått ett capo till gitarren*): Vilket dåligt capo jag hittade. Du stämmer inte.

Läraren vänder sig här direkt till Benjamin. Han ställer två frågor, som kan läsas som att han återkopplar till *elgitarralliansen* med Benjamin, det vill säga som att han befäster deras symboliska och känslomässiga relation av *närhet*. Genom att fråga ”hur kändes det” och ”hur mycket dist hade du på guran nu” visar läraren ett intresse för hur Benjamin upplever spelet av introt, men också för vilken distnivå Benjamin har valt att använda. Han intresserar sig alltså både för hur det kändes och för det faktiska utfallet av distnivån. När han dessutom använder ordet ”guran” för att tala om elgitarren pekar det mot att han förutsätter att Benjamin, liksom han själv, har konstruerat ett förhållande av närhet och identifiering med instrumentet. Genom att tala om ”guran”, som kan liknas vid hur smeknamn konstrueras på familjemedlemmar, iscensätter läraren ett samförstånd med Benjamin där instrumentet förstås både som en symbolisk och en känslomässig relation. Benjamin svarar med en blick och ett leende som läraren bekräftar, vilket kan läsas som att båda är nöjda med nivån på disten.

I nästa replik ställer läraren en fråga till Beatrice: ”Spelade du ett E?”. Denna fråga kan precis som den inledande kommentaren till Benjamin, ”du har för mycket dist”, läsas som en form av korrigerings, men till skillnad från i kommunikationen med Benjamin så handlar inte korrigeringen av Beatrice gitarrspel om musikalisk gestaltning eller preferenser utan om huruvida hon spelade *rätt* eller *fel* ackord. Här kommer således en form av korrigerings i som genom att ifrågasätta om Beatrice spelat korrekt inte ger utrymme för att etablera samförstånd och identifikation till instrumentet som känslomässig och symbolisk relation, det vill säga det ges ingen invit till att iscensätta en *allians elgitarrister emellan*.

Det går inte att utläsa ur fältanteckningen om och på vilket sätt Beatrice svarar på frågan, utan det som händer i texten härnäst är att läraren hjälper Beatrice att sätta på ett capo på hennes gitarr. Han ger henne sedan instruktioner om hur hon ska lägga ackorden efter de nya förutsättningar som capot ger, så att gitarren klingar i avsedd tonart. Därefter vänder han sig till Benjamin och tillsammans utforskar de på nytt gitarrens klangliga funktioner alltmedan Lisa spelar bas tyst för sig själv och den övriga gruppen väntar.

Läraren vänder sig sedan till Lisa och påpekar att ”det är jätte viktigt att du hörs”, något han motiverar med att ”imorgon kanske ni har ett annat scenljud”. Lisa svarar inte, men höjer volymen på basförstärkaren. Läraren har då redan räknat in till omstart av låten och han undersöker inte om den ljudnivå Lisa valt gör att basen hörs bättre. Ljudbilden är stark och det är Benjamin som dominerar den. Beatrice spelar ”ett plockkomp utan plektrum” och Benjamin spelar ”starkt och kraftfullt med plektrum”. Att spela ”plockkomp” (arpeggio) på elgitarr ger oftast en skör och svag ton som har svårt att konkurrera volymmässigt med en elgitarr som spelar komp kraftfullt på hög volym, med plektrum över alla strängar, och som dessutom är distad. Läraren säger dock ingenting om denna obalans när han nästa gång avbryter spelet. Detta kan läsas som att han inte uppmärksammar problemet, men det kan också förstås som att han hört och sett men väljer att inte ta upp det just då.

I stället fokuserar läraren Lisa. Lisa frågar: ”Vad kollar du på?” Läraren svarar med att han ”tänker på bassoundet” och sedan följer ”Det känns inte som det stämmer”. Han ifrågasätter alltså basens sound genom att tala om det som att det *känns* som att det inte stämmer, vilket kan tolkas som att det är något fel på basen eller på förstärkaren, men det kan även läsas som en inlindad kritik mot Lisas sätt att spela och/eller hennes inställningar av basljudet. Lisas bassound lämnas dock utan åtgärd eftersom Benjamin återigen fångar lärarens uppmärksamhet. Benjamin vill ha mer dist och läraren diskuterar och förhandlar återigen graden av dist med honom.

Därefter riktar sig läraren till Beatrice när han säger ”Vilket dåligt capo jag hittade. Du stämmer inte”. Denna kommentar kan, i likhet med den till Lisa om ”bassoundet”, förstås som att det verkligen är själva capot som är ett problem och att det är läraren som bär ansvaret för att han ”hittade” ett dåligt capo. I denna läsning är det capo och läraren som bär ansvar för att det inte ”stämmer” när Beatrice spelar. Det är dock möjligt att läsa även detta som en inlindad korrigerande där läraren först talar om att han hittade ett dåligt capo och sedan talar om för Beatrice ”Du stämmer inte”. Han säger således att det är *Beatrice* som inte stämmer, troligen med en för givet tagen tanke om att detta ska tolkas som att det är *gitarren* som inte stämmer. Om ”Du” förstås i ljuset av att Beatrice inte förefaller ha närhet till elgitarren som symbolisk relation är det dock inte givet att hon tolkar *Du* som att det betyder *gitarren* eller *capot på gitarrhalsen*. En alternativ läsning är därför att hon tolkar lärarens ”Du stämmer inte” som att hon inte passar in eller som att hon inte kan spela så att det stämmer och låter bra enligt lärarens preferenser. En tredje läsning är att läraren positionerar Beatrice som känslig och i behov av stöd

och att han därför vill skydda henne från att stå som ansvarig inför gruppen för att elgitarren inte stämmer och/eller klingar som förväntat. Han gör detta genom att kritisera sig själv och det capo han gett Beatrice.

Så här långt i analysen synliggörs i min läsning ytterligare ett binärt begreppspar (McQuillan, 2000) som kan kopplas till hur kön och musikalisk handling konstrueras i relation till elgitarren som symbolisk relation – det är förhållandet mellan den privilegierade termen *att gestalta* och den underordnade *att spela ”rätt”*. Detta kan förstås som en hierarkisk relation mellan att lyfta fram smakpreferenser för musikaliska parametrar utifrån en kvalitativ aspekt i en musikalisk gestaltning och att korrigera ett ”fel”. Här kan lärarens och Benjamins kommunikation kring klangliga aspekter läsas som en iscensättning av att spela ”nice”. Deras kommunikation handlar inte om att besvara frågor med ett *rätt* eller *fel* utan istället behandlas aspekter som *hur mycket*, *hur lite* och *hur det kändes*. De har också en gemensam uppfattning om dist som något som ”är nice”, vilket konstruerar samhörighet och närhet dels kring elgitarren som symbolisk relation och dels till de musikstilar de båda är förtrogna med. Det rör sig således om aspekter av musiken som är förhandlingsbara, som kan diskuteras utifrån smakpreferenser och där målet förefaller vara att nå ett samförstånd. Benjamins och lärarens *elgitarrallians* kan därför förstås som en konstruktion som erbjuder att styrningen från lärarens sida omvandlas till en diskussion om gestaltning och smakpreferenser där Benjamin känner sig kunnig, delaktig och bekräftad genom att de båda spelar ”nice”.

När det gäller kommunikationen med Beatrice och Lisa, förekommer inga samtal om gestaltning eller förhandlingar om smakpreferenser. Här handlar det istället om att spela *rätt* eller *fel*, det vill säga rätt eller fel ackord, rätt eller fel sound och om att stämma eller inte stämma rent. Ett alternativt sätt att uttrycka vad detta handlar om kan vara att tala om en binaritet mellan *guidning* och *korrigering*, där läraren guidar Benjamin medan han korrigerar Beatrice och Lisa. Korrigeringen handlar om att åtgärda grundläggande musikaliska handlingar, medan guidningen handlar om att utveckla musikaliskt uttryck och interpretation.

I nästa sekvens av texten vänder sig läraren till Beatrice och frågar om hon kan ”lägga ackorden då?” Detta läser jag som att hon dels blir tillfrågad om hon accepterar positionen som kompgitarrist, och dels som att det sista ordet ”då” syftar mot att produktionsrelationerna mellan de båda gitarristerna redan är uppgjorda så att Benjamin spelar melodibaserade teman, riff och solon och att Beatrice ackompanjerar.

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 avbryter gruppens spel.

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 genomspelningsen när hon inte hördes.*)

LÄRAREN: Ja det var det.

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

Innan Beatrice svarar kommer Benjamin in med ett önskemål, eller en korrigerig, som förutsätter att Beatrice redan accepterat sin position som kompgitarrist: ”Sedan när dom börjar sjunga skulle det vara bra om du kan spela lite mer på strängarna”. Detta kan läsas som att Benjamin uppmanar Beatrice att spela starkare, som att han vill uppmuntra henne att ta mera plats volymmässigt med sitt instrument. Effekten av att ”spela lite mer på strängarna”, det vill säga i min tolkning släppa de plockfigurer hon tidigare använt, innebär ju sannolikt att hennes gitarrspel blir starkare, får mer attack och blir mindre återhållet. Benjamins uttalande kan också tolkas som en uppmaning till Beatrice om att hon bör vänta med att ”spela på strängarna” tills ”dom börjar sjunga”. Uttalandet blir då istället ett förbehåll, en reglering av när det är lämpligt att spela starkare, vilket kan förstås som att spel på strängarna inte ska ske under introt på låten när Benjamin har en solistisk funktion och spelar tema och riff.

Läraren bekräftar Benjamins utsaga med ett ”Just det”, vilket enligt den första av de ovanstående läsningarna kan förstås som att han uppmuntrar Beatrice att spela starkare och att ta för sig mer. Men om lärarens ”Just det” tolkas enligt den senare läsningen av Benjamins utsaga kan det också förstås som att han bekräftar Benjamins uppmaning om att Beatrice bör vänta med att spela starkare tills efter solosatsen. Oavsett läsning är lärarens ”Just det” en bekräftelse av Benjamin, vilket kan sägas legitimera en maktrelation där Benjamin ges möjlighet att ha åsikter om Beatrices spel. Beatrice bekräftar lärarens ”Just det” med att nicka, men utan att säga något om hur hon uppfattat Benjamins och lärarens tal.

Benjamin ställer sedan en fråga: ”Ska jag spela det där riffet under break-et” (han syftar på det riff han spelar i introt och frågan handlar alltså om han ska upprepa detta i ett break som kommer längre fram i låten). Här efterfrågar Benjamin solistiskt utrymme utöver det han har i introt till låten. Lärarens jakande svar bekräftar Benjamins anspråk och visar samtidigt att han gör ett antagande om att Beatrice inte kommer att göra anspråk på att spela riffet.

Därefter ställer Beatrice en fråga: ”Ska jag spela starkt även där det är tyst?”. Hennes fråga kan läsas som att hon undrar om hon har mandat att ta plats ljudvolymmässigt även när de andra i gruppen spelar svagt eller inte alls, det vill säga som att hon söker bekräftelse på att hon uppfattat Benjamins uppmaning till henne att ”spela på strängarna lite mer” rätt. Följdfrågan hon sedan ställer, ”Ska jag höras?”, kan förefalla märklig och överflödigt då det kan tyckas självklart att musik hörs, att det är det som är själva idén. Men Benjamins svar ”ja du ska höras” talar för att det inte går att förutsätta att Beatrice ska höras. Hans svar kan tolkas som att det i denna ensemblegrupp konstrueras ett val mellan att höras och att inte höras, vilket betyder att spel utan att höras förstås som en möjlighet.

Sekvensen fortsätter med att Beatrice ställer ännu en fråga: ”Var det bra nu?” och frågan avser då den sista genomspelningen av låten där jag noterat ”Beatrice fortsätter att spela plockkomp. Det hörs inte”, det vill säga jag har antecknat att jag inte kan höra hennes spel. Att hon ställer ytterligare en fråga om sin egen insats läser jag som att steget för henne att ta plats med sitt instrument i gruppen är så stort att hon måste ställa ytterligare en fråga för att få bekräftelse och för att vara säker på att inte bli korrigerad i efterhand. Lärarens svar ”ja det var det” kan förstås som att han verkligen tycker att hennes försiktiga ljudnivå var tillräcklig. Men det kan också läsas som att han vid tillfället inte är fokuserad på Beatrice spel, att han inte lyssnar efter hennes elgitarr och därför inte vet vilken ljudnivå hon har i förhållande till de andra. För mig förefaller det andra alternativet mera troligt, det vill säga att han helt enkelt inte lägger märke till hur svagt Beatrice spelar eftersom han vid genomspelningen fokuserar på något annat. En rimlig fråga är i så fall varför han svarar med att ljudnivån är bra och inte med att han inte har lyssnat efter hennes volym just då. Om den första läsningen stämmer bättre med lärarens avsikter, det vill säga att han lyssnar och tycker att hennes ljudnivå är bra i förhållande till helheten, blir Beatrice fråga ”Ska jag höras?” relevant. Detta eftersom denna tolkning av lärarens svar innebär att genrepraktiken accepterar att en elev spelar med en volym som inte hörs i förhållande till de andra fem eleverna.

Det är alltså tydligt hur Beatrice, men även basisten Lisa, söker bekräftelse

på att de ”ska höras”, medan Benjamin istället har en pågående förhandling med läraren om att hitta en övre gräns för *hur mycket* han ska höras. Här läser jag därför in en tredje binaritet, begreppsparet att *höras* och *att inte höras*, vilket kan exemplifieras med *spel med plektrum* och *spel utan plektrum* och med relationen mellan *dist* och *plockkomp*. Inte ens för Lisa, som är ensam på sitt instrument, är det självklart att instrumentet ska höras utan läraren behöver påpeka detta särskilt genom att säga ”Det är jätteviktigt att du hörs”. När hon sedan skruvar upp volymen så *att* hon hörs korrigerar läraren genom att påpeka att bassoundet ”inte stämmer”.

Till sist läser jag in ett binärt begreppspar mellan *möjlighet* och *hinder*, där *möjlighet* förstås som den privilegierade termen. Detta kan ses som en binaritet mellan att musikaliska problem konstrueras som en utvecklingsbar *möjlighet* eller som ett *hinder* som behöver åtgärdas för att samspelet ska fungera på en grundläggande nivå. I texten läser jag flera exempel på hur Beatrices spel, och basisten Lisas, korrigeras utifrån att hinder på en grundläggande nivå lyfts fram. Jag kan däremot inte läsa in några situationer där gestaltande möjligheter lyfts fram och diskuteras i deras spel. Istället fokuseras hinder, eller problem, som behöver åtgärdas genom handfast hjälp, exempelvis genom att sätta på ett capo eller genom att instruera om ackordläggning – problem som kräver omedelbara åtgärder för att samspelet ska fungera i gruppen. I inledningen av texten kan Benjamins distnivå också förstås som ett hinder som behöver omedelbar åtgärd, men det intressanta här är att detta hinder under lektionens gång utvecklas till en gestaltande möjlighet. Benjamins spel – som kan sägas vara minst lika hindrande för gruppen som att spela fel ackord, då han inte anpassar sin distnivå utan att det tar lärarens tid i anspråk – konstrueras alltså som en utvecklingsbar möjlighet som kan diskuteras, förhandlas och undersökas.

De binära begreppspar som konstruerats i denna analys – *närhet/distans*, *att gestalta/att spela rätt*, *att höras/ att inte höras* samt *möjlighet/hinder* – kan naturligtvis förstås och läsas utifrån faktorer som inte alls relaterar till hur den lokala praktiken konstruerar kön. Det är exempelvis fullt möjligt att det enbart är Benjamins förtrogenhet med den aktuella musikstilen som gör att läraren ser *möjligheter* istället för *hinder*, och att Beatrice korrigeras av läraren eftersom hennes genreprofilering anses ligga vid sidan av den inriktning som premieras på ensemblelektionerna. Dock pekar fältanteckningarna mot att kön i allra högsta grad står på spel i denna lokala praktik även med hänsyn tagen till Benjamins förtrogenhet med musikstilen. Detta eftersom kön förefaller samspeles både med förtrogenhet i den aktuella musikstilen och med

möjligheten att ta plats med kropp och ljud. Här kan fältanteckningarna för det första sägas bekräfta forskning som talar om att förtrogenhet med olika musikstilar kan kopplas till hur kön konstrueras (Green, 1997; Abramo, 2009; Bergman, 2009), vilket gör att de gemensamma referensramar som läraren och Benjamin har delvis kan relateras till kön. Då forskning även visat att platstagande i hög utsträckning könskodas inom pop/rockgenren (Lorentzen, 2009; Abramo, 2009; Björck, 2011) kan det förefalla troligt att Beatrice och Lisa inte ser sig själva som lika berättigade till plats som Benjamin.

Vidare positionerar både Beatrice och Benjamin läraren som en kunnig och driven elgitarrist och som en musikalisk auktoritet – men de positionerar honom också som man och troligen som heterosexuell eftersom den heterosexuella matrisen reglerar människor såväl i arbetet som på fritiden (Butler, 1990/1999/2006). När den symboliska relationen elgitarr konstruerar *närhet* mellan Benjamin och läraren, och *distans* mellan Beatrice och läraren, går det därför inte att bortse från hur den heterosexuella matrisen reglerar man och kvinna som begärande varandra men också som varandras motsatser, och det är rimligt att anta att denna strävan efter särhållande här samspelar med konstruktion av instrument och musikstil.

Utifrån min läsning av dessa fältanteckningar ses det binära paret *närhet* och *distans* som det primära och styrande i denna *inzoomade* analys. Anledningen till detta är att Benjamins och lärarens relation till elgitarren och till varandra som elgitarrister förstås som central. *Närhet* och *distans* skulle här kunna liknas vid hur begreppsparat *identifikation* och *disidentifikation* arbetar hos Skeggs (Skeggs, 1997)²⁴. Detta eftersom det samspel som kan utläsas mellan instrumentets materialitet, kön och genre här kan läsas som att Beatrice iscensätts genom distans eller disidentifikation både till elgitarren som symbolisk relation och till förkroppsligandet av positionen elgitarrist, medan Benjamin och läraren konstruerar *närhet* och *identifikation* till instrumentet och ett socialt förkroppsligande av elgitarrist. I det utvalda citatet synliggörs alltså hur *närhet* och *distans* konstrueras med elgitarren som symbolisk relation och mellan elgitarrister som känslomässig relation och hur en intersektion mellan kön, musikstil och instrument konstrueras. Ovanstående utdrag skulle därför kunna sammanfattas som att praktiken iscensätter en diskurs där Benjamin *görs* till elgitarrist medan Beatrice *spelar* elgitarr.

24. Skeggs (1997) använder begreppet för att beskriva hur arbetarklasskvinnor identifierar respektive dis-identifierar sig med sin egen klasstillhörighet genom att konstruera *närhet* till sin bakgrund och genom att *distansera* sig från den.

För att konstruera en *third space* (McQuillan, 2000) mellan *närhet* och *distans*, det vill säga möjliggöra en upplösning av det primära binära begreppsparet, krävs även en upplösning av att *vara elgitarrist* och att *spela elgitarr*. Detta kan möjligen uppnås genom att neutralisera den symboliska och känslomässiga laddning instrumentet och instrumentalisten materialiserar, så att ett mellanrum bortom kön uppstår för den som spelar. Kanske handlar det om att hitta en mittposition, *en hybrid* (McQuillan, 2000), där gitarristerna görs till *musiker som spelar elgitarr*, det vill säga där närhet till musiken bejakas men där konnotationen mellan elgitarren och den heterosexuella matrisen tonas ned. Att *vara* skulle därmed kopplas till den mer neutrala positionen musiker och att *spela* till elgitarren.

5.1.4 Sång i pop/rockensemble

I pop/rock som ensembleform är sångens funktion oftast solistisk så till vida att den framförs antingen av en solöröst eller som en duett – ibland med en körstämman på utvalda partier. De observerade ensemblegrupperna utgör här inte något undantag utan de består av två sångare i varje grupp som turas om att sjunga solo och som sjunger unisont eller i stämmor på vissa partier. Det som däremot utmärker och särskiljer dessa ensembler (samt de fyra observerade konserterna och redovisningarna där cirka 60 elever medverkar vid varje tillfälle) från det offentliga populärmusikaliska rummet är att solistisk sång framstår som en könskodad produktionsrelation inom genrepraktiken, vilket här betyder en frånvaro av pojkar i positionen sångsolist. På de studerade ensemblelektionerna är det enbart flickor som sjunger och på konserterna observeras endast två situationer där pojkar sjunger solistiskt. Vid båda dessa tillfällen handlar det om duetter där den andra sångaren är en flicka och i båda fallen har pojkarna också en ackompanjerande arbetsuppgift. Något som manifesteras genom att de sjunger med ”gitarr på magen”, vilket ingen av flickorna som sjunger solo gör. Det förekommer dock att pojkar ”körar” bakom solister under konserterna, men då undantagslöst med ett instrument nära kroppen. Att stå på scen och sjunga utan ett instrument intill kroppen visar sig alltså vara en positionering som här kan kopplas till att socialt förkroppsliga flicka.

En intervju med tre elever i en av pop/rockensablerna bekräftar att sång är det helt dominerande huvudinstrumentet för flickorna i de två klasser de själva går i, vilket här betyder att de hänvisar till cirka 60 musikelever.

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

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

ERIK: 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.

HANNA: Bas också.

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

JAG: Som huvudinstrument?

HANNA: Ja.

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

HANNA: 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, juni 2010)

Elevernas samtal ovan illustrerar hur genusmärkt produktionsrelationen sång som huvudinstrument är i denna praktik. Hanna påpekar visserligen att "alla" – vilket ska förstås som *alla flickor* – kan spela "någonting, mer lite grann då", men detta nämns som det verkar för att markera bredd hos sångarna och inte för att positionera dem som både instrumentalister och sångare. Barbara tas istället upp som ett exempel på en flicka som valt gitarr som huvudinstrument men som "nästan bara (får) sjunga ändå", vilket kan förstås som att hon trots sitt val av instrument ändå socialt förkroppsligas som sångare av den lokala praktiken.

Fältanteckningarna i de två observerade grupperna pekar även mot att maktrelationer konstrueras mellan de elever som har sång som huvudinstrument och övriga instrumentalister, något som bland annat kan beskrivas som att sången främmandegörs. En sångelev uttrycker det som att "sången ställs vid sidan av" medan lärarna talar om sångarna som "självgående", vilket med utgångspunkt i observationerna innebär att de förväntas instudera musiken utan att ta den övriga gruppens lektionstid i anspråk. Vid instudering av nytt material blir exempelvis de "självgående" sångarna ofta uppmanade att först skriva ut texten till den aktuella repertoaren från internet, sedan lyssna på en inspelning i ett angränsande rum och på detta sätt studera in materialet utan lärarstöd alltmedan instrumentalisterna "går igenom låten" tillsammans i ensemblerummet. Att vara "självgående" kan alltså förstås som att också

främmandegöras i förhållande till övriga instrumentgrupper, då de ”självgående” inte anses behöva lärarledd instudering.

Ett annat exempel på maktrelationer mellan sångarna och de övriga instrumentalisterna i praktiken är situationer när en tonart ska väljas på en ny låt. Fältanteckningarna pekar mot att sångarna vid dessa tillfällen är obekväma med att hamna i fokus för gruppens uppmärksamhet och de bestämmer därför tonart i samråd med läraren genom några korta ordväxlingar där sången inte prövas i flera tonarter. Det är exempelvis vanligt att de väljer tonart genom att nynna en kort passage av melodin i originaltonart och sedan, med endast detta nynnande som utgångspunkt, ger de besked om tonart. Under de observerade lektionerna blir sångarna ofta uppmanade att ”ta i mer” och att ”sjunga ut”, men detta sker utan att lärarna samtidigt uppmärksammar att den valda tonarten ofta sätter ett hinder för detta.

Att avgöra vilken tonart som passar röstens förutsättningar bäst, bara genom att lyssna en gång på sången i originaltonart eller genom att sjunga med till en inspelning i ett angränsande rum i originaltonart, är en komplicerad uppgift för en elev som endast har en vag uppfattning om melodins omfång och uppbyggnad. Detta eftersom en fråga om tonart på en okänd sång antingen kräver att sångstämman finns tillgänglig på noter och att eleven har kunskap om sitt omfång i relation till notbilden och/eller att eleven ges möjlighet att röstligt pröva sig fram i olika tonarter.

Läraren väljer tonart till sångaren genom att fråga vilken tonart Elsa vill sjunga i. Hon svarar inte med en tonart utan nynnar 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, december 2009)

LÄRAREN: Vilken tonart blir bra?

Sångarna nynnar 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, december 2009)

Observationerna talar för att sångarna är väl medvetna om att ett raskt besked om tonart är en förutsättning för att ensemblen ska komma vidare i sitt arbete och kunna ”planka” (avkoda från inspelning till instrument) och instudera materialet. Lärarens fråga om tonart skapar därmed en situation där ett snabbt beslut erbjuder möjligheten att komma ur en situation som flera av sångarna beskriver som obehaglig. En sångare uttrycker det som att ”det är så jobbigt när dom bara står och väntar” (på ett svar) medan en annan säger ”jag vill inte verka som att jag inte kan alla tonarter”. Fältanteckningarna pekar således mot att sångarna upplever denna situation som besvärande och med utgångspunkt i att samtliga sångare i dessa grupper är flickor kan deras ovilja att ta gruppens tid i anspråk förstås som ett uttryck för hur normativ femininitet konstrueras i sång i termer av följsamhet och anpassning (Green, 1997; Connell, 2000, 2002).

Under observationer och samtal ger alltså informanterna uttryck för att de förstår sången som ”ställd vid sidan av”, som främmandegjord och annorlunda. Detta iscensätts, som beskrivits ovan, genom att sångarna beskrivs som självgående och genom att de inte erbjuds rimliga förutsättningar vad gäller val av tonart. Men fältanteckningarna pekar också mot att maktrelationer upprätthålls genom att lärarna, och de elever som inte är sångare, talar om sången som stilistiskt begränsad. Eleverna avser då musikaliska handlingar som till exempel att sångare inte ”jamm”, och lärarna talar om klangliga kvaliteter som att inte kunna åstadkomma ”tryck i rösten”. De främmandegör också sången genom att den talas om som något exklusivt och känsligt – som ett instrument som kräver ett särskilt bemötande.

Idén om sångens särskilda behov i förhållande till övriga instrument upprätthålls av både lärare och elever i de båda grupperna. I exemplen nedan talar läraren om sig själv som ”hårt eftersatt på sång”, det vill säga han konstruerar sig som en lärare som har bristande färdigheter på sångområdet. Han talar samtidigt om sången som mer ”personlig” än de övriga instrumenten vilket, enligt läraren, gör att det blir känsligare att korrigera en sångares insats. Detta, menar han, försvårar instuderingen 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, november 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, december 2009)

Här talar läraren om att han känner sig osäker i undervisningen av sångarna eftersom han dels upplever en bristande kompetens 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 framställer det som problematiskt att det inte blir något ”tryck”. Utifrån dessa aspekter kan lärarens förhållningsätt till sång förstås som att den ”fina” rösten ”utan tryck” behöver åtgärdas och förändras. Detta eftersom dessa uttryck förstås som främmande i den lokala pop/rockpraktiken där sång ”med tryck” kan ses som normerande utifrån en rockdiskurs som premierar autenticitet och ”personligt uttryck”.

Ytterligare en aspekt som torde förstärka sångens position som ”ställd vid sidan av” och som exklusiv och ”känslig” är den rumsliga placeringen av sångarna – mitt i ensemblerummet eller längst fram på mitten av scenen. Denna placering medför att det sociala förkroppsligandet blir påtagligt då sångarnas kroppar hamnar i fokus för den övriga gruppens blickar på ett sätt som skiljer sångpositionen från de övriga instrumentpositionerna. Sångarens kropp exponeras därmed som objekt för granskning och bedömning av de omgivande instrumentalisterna, något som iscensätts som ett samspel mellan den rent fysiska placeringen i rummet och att sångarna är flickor som regleras utifrån en normativ femininitet.

Björck (2011) talar om hur denna dubbla exponering av kroppen, som framförallt sångare som är kvinnor utsätts för, gör att de hamnar i en konfliktfylld situation där en begriplig genusgestaltning krockar med kvalitetskriterier som premieras i de populärmusikaliska praktiker som gör anspråk på autenticitet. Hon menar att konflikten bland annat handlar om att kvinnor i dessa praktiker förväntas förkroppsliga både en *stängd* och en *öppen* kropp, eller ”lagom sexiga feminina ideal” (ibid. 202) samtidigt som de förkroppsligar en avspänd scenisk attityd. Utifrån Björck (2011) kan flickorna i denna praktik förstås som att de hanterar just denna konflikt, det vill säga

dilemmat mellan att göra sig begripliga enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) och att leva upp till det ”råa” och yviga sångideal som framhålls som ett ideal av praktiken. Att sjunga ”fint” och ”utan tryck” och att inte förkroppsliga den öppna, yviga kroppen kan därför ses som att flickorna hanterar konflikten genom en strävan efter att göra sig mindre synliga, ta mindre plats, istället för att bjuda diskursen motstånd och hävda vokala kvaliteter utifrån egna preferenser.

Sångpositionen i denna praktik konstruerar således en självdisciplinering av sångarens kropp (Foucault, 1975/2009), en reglering som begränsar handlingsutrymmet genom att till exempel yviga rörelser och ”råa” röstliga uttryck inte förstås som begripliga handlingar för att socialt förkroppsliga ”kvinnlighet”. Det blir tydligt att musikstilar som premierar vad eleverna själva beskriver som att ”waila och sjunga sött” inte värderas lika högt som de som premierar vad de beskriver som att sjunga ”rätt” eller ”galt”. Sångarna anpassar därför sina röster så att de balanserar mellan det ”råa och brötiga” och konstruktion av sången som behaglig och ”söt”. Denna balansering leder till att flickorna konstruerar rösten i en *lagomposition* mellan genrepraktikens kvalitetsnormer för sång och ett socialt förkroppsligande av normativ femininitet.

Här är det dock intressant att återknyta till observationerna av de fyra sångare som beskrivs tidigare i detta avsnitt²⁵ och som kan sägas vara bärare av ett kulturellt kapital via sin uppväxt i familjer där en eller båda föräldrarna arbetar professionellt med musik. Dessa flickor, som ”tog för sig på scen”, och som sjöng ”rätt” och ”med tryck”, kan utifrån Björck (2011) förstås som att de konstruerar en öppen kropp när de sjunger. Här förefaller det alltså som att flickornas kulturella kapital reducerar konflikten mellan en genusgestaltning som gör dem begripliga som flickor/kvinnor och ett socialt förkroppsligande av sång utifrån de kvalitetskriterier genrepraktiken definierar som ”äkta” och ”personliga” och som görs genom yviga rörelser, lekfullhet och ”tryck”.

5.1.5 Inzoomning – Röstproduktion i pop/rockensemble

Nedan kommer ett samtal ur etnografien att närläsas diskursivt i syfte att dekonstruera texten utifrån binära begreppspår (Butler 1990/1999/2006, 1993; McQuillan, 2000). Jag kommer att zooma in ett avsnitt där eleverna talar om musikaliska handlingar i relation till sång och kropp i pop/rockpraktiken. Avsnittet är valt utifrån att det exemplifierar hur musikeleverna i de obser-

25. Se rubriken 5.1.1 Kvalitetsmarkörer och genusperformance.

verade grupperna i hög grad reglerar sin röstproduktion i relation till den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006, 1993). Det betyder här att de talar om vilka röstliga ljud som erbjuds/görs möjliga för flickor som grupp respektive pojkar som grupp samt på vilket sätt flickors respektive pojkars sångliga handlingar disciplineras och görs begripliga av praktiken. De aspekter som främst diskuteras är reglering av dynamik, klangfärg och tonansats (attack av tonen).

Samtalet utspelar sig mellan mig och tre elever ur en pop/rockensemble och min inledande fråga nedan är en följdfråga utifrån att eleverna tidigare har talat om att pojkar sällan väljer sång som huvudinstrument.

JAG: När man tänker sig det här med förebilder och så då. När man växer upp.

Tjejer har kanske fler förebilder när det gäller sång och killar har kanske fler när det gäller gitarr och trumset och så. Tror ni det spelar nån roll?

Alla tre: Ja det tror jag.

HANNA: Det tror jag verkligen det kan ha.

ERIK: 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.

ERIK: 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?

HANNA: 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 Erik 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.

I detta samtal läser jag in två binära begreppspar där det första är binariteten mellan den *råa/brötiga* rösten, som här förstås som den privilegierade termen, och den *vackra/fina/söta/wailande* rösten. Elevernas tal om röster kan med

denna utgångspunkt läsas utifrån vilka som konstruerar behaglighet och skönhet och vilka som iscensätter råhet, kraftfullhet och aggressivitet – där ”vackert”, ”fint”, ”sött” och ”waila och hålla på” underordnas medan röster som ”brötar” och som låter ”rätt” privilegieras av eleverna då de förstås som autentiska och då de överensstämmer med den genreinriktning som premieras av den lokala praktiken.

Den andra binariteten handlar om vilka röster som *ska* och vilka som *får*. Här läses *får*, i kraft av att det erbjuder eleven en valmöjlighet, som den privilegierade termen, medan *ska* underordnas då det kan ses som en reglering utan valmöjlighet. Detta illustreras av Eriks uttalanden när han säger ”En tjej *ska* ju sjunga på ett speciellt sätt också tydligen” och ”en kille *får* bröta på hur mycket han vill”.

Jag läser dessa binära par som att de reglerar elevernas röster genom att de samverkar och förstärker varandra. Det betyder att flickornas *ska* sjunga med *vackra/fina/söta/wailande* röster reglerar inte bara hur de förväntas sjunga utan också att det inom diskursen inte erbjuds möjligheter för dem att sjunga på något annat sätt. Pojkarnas röster regleras däremot genom en valmöjlighet, där en *rå och brötig* röst användning *får* tillämpas, vilket kan läsas som att praktiken också erbjuder pojkar en möjlighet att avstå från att sjunga *rått* och *brötigt*. Diskursen reglerar således flickornas sång så att de *ska* sjunga *vackert/sött/wailigt/fint* medan pojkar *får*, men måste inte, sjunga med en *rå* och *brötig* röst.

Denna samverkan mellan de binära paren kan läsas som att den iscensätter flickornas röster utifrån en normativt feminin position där skönhet, behaglighet och måttfullhet premieras, medan pojkarnas röster förväntas reproducera och upprätthålla en normativt maskulin position där handlingskraft, aggressivitet och autenticitet betonas (Connell, 2000).

Samtalet pekar dock mot att den normativt maskulina positioneringen, som genom *får sjunga* alltså inbegriper en valmöjlighet för pojkarna, innebär att den pojke som väljer ett annat vokalt uttryck än ”rätt och brötigt” bevakas och ifrågasätts av den dominerande diskursen. Erik och Hanna talar om detta som att det kan medföra en risk för den pojke som ”wailar och håller på” eftersom han kan ”bli dömd” som ”en som gillar andra pojkar”. Det förefaller alltså som att pojkar, trots att de *får* välja sångstil, regleras av den lokala praktiken om de utnyttjar sin valfrihet i en riktning som bryter mot det ”råa och brötiga”.

Att lära sig känna igen och bevaka vokala markörer för vad som förstås som att ”man får bilden av att han gillar andra pojkar” blir således viktigt för

en pojkes *får sjunga* – om han vill undvika att bli ”dömd”. Frågan om hur rösten *får* användas görs alltså här till en situation som implicit signalerar sexuell identitet. Att pojkar inte ”wailar jättemycket” beskrivs således som förknippat med en rädsla för att bli ”dömd” som en som ”gillar andra pojkar”. Detta kan läsas som att *får* sjunga visserligen ger pojkarna möjlighet att ”waila och hålla på”, det vill säga de erbjuds ett val att konstruera sig vokalt bortom den diskurs som dominerar i den lokala praktiken, men detta val är då förenat med risken att bli ”dömd”, vilket reglerar pojkarnas sångliga handlingsutrymme.

Erik och Benjamin bjuder dock de binära paren motstånd när de enas om att det ”är synd” att det inte är ”så ofta man hör en tjej sjunga riktigt rått typ”. Detta kan läsas som att de ger uttryck för en önskan om förändring, där ett *ska sjunga* rör sig mot ett *får sjunga* även för flickorna. Det är här intressant att talet om att flickornas röst användning inte på samma uttalade sätt som för pojkarna konnoteras till sexuell läggning. Hanna konstruerar en normbrytande flicka som någon som spelar trummor eller gitarr och hon konstaterar, genom att göra en jämförelse mellan pojkar som wailar och dessa instrumentalister, att flickorna ”blir ju inte så dömda” som pojkarna som blir ”mer tolkade som homosexuella”. Att spela trummor och gitarr som flicka är alltså något som Hanna betraktar som i viss mån normbrytande, men hon konnoterar inte dessa musikaliska handlingar explicit till sexualitet på samma sätt som görs när en pojke ”wailar”.

Ovanstående avsnitt kan läsas som att det är centralt för pojkar att lära sig hur genrepraktiken reglerar sång för att på så sätt säkerställa att de kan anpassa sin röst till en normativ maskulinitet, då denna anpassning gör att de inte riskerar att mot sin vilja ”bli dömda”. Att som pojke sjunga *rått* och *brötigt* i pop/rockensemble kan därmed läsas som att det konstruerar *en pojke* som *har koll* på den heteronormativa gränsdragningen för sång inom genrepraktiken. Det markerar dessutom att pojken inte gör motstånd eller ifrågasätter de musikstilar inom pop/rockgenren som premieras av den lokala praktiken.

I nästa del av samtalet talar vi om ”growling”, en sångkvalitet som kan ses som en extrem version av ”rå och brötigt” sång och som bland annat kännetecknas av att struphuvudet hålls så lågt som möjligt²⁶.

26. Growling utövas av både män och kvinnor även om stilen sannolikt är mer förekommande och oftare förknippas med män. Se exempelvis när growlaren Angela Gossow från gruppen Arch Enemy håller en workshop (Digitala källor i referenslistan).

JAG: Om en tjej skulle growla då?

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

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

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

ERIK: 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?

HANNA: Det är ju inte så vanligt.

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

BENJAMIN: Det är inte så många som gör det.

Utifrån detta avsnitt läser jag in ytterligare två binära begreppspar, *normalt* och *onormalt* samt *möjligt* och *icke-möjligt*. Det förstnämnda begreppsparet, där *normalt* privilegieras framför termen *onormalt*, konstrueras i Benjamins ”inte så jättenormalt”, när han svarar på frågan om vilka reaktioner det skulle väcka om en flicka growlade på skolan, samt i Hannas ”inte så vanligt”, när hon svarar på frågan om hur mottagandet skulle bli om en pojke growlar på skolan. Benjamin talar om flickors growlande som något ”inte så jättenormalt” det vill säga något *onormalt*, medan Hannas tal om pojkars growl framstår som att handlingen visserligen är ovanlig men ändå *normal*.

Den andra binariteten, den privilegierade termen *möjligt* och den underordnade termen *icke-möjligt*, uttrycks bland annat av Erik när han säger ”jag tror inte en tjej kan med stämbanden och så”, vilket jag läser som att Erik gör ett antagande om att flickors röstapparat sätter rent fysiska hinder för de ljud som eftersträvas vid growl. Han kan därmed, genom att föra in fysiska hinder, sägas stödja Benjamins uttalande om att growlande flickor inte är ”så jättenormalt”, men han förstärker utsagan genom att tala om growl som *icke möjligt*. Eriks och Benjamins tal kan alltså läsas som att growl konstrueras som *möjligt* och *normalt* för pojkars röster och som *onormalt* och *icke-möjligt* för flickors.

När Hanna kommer in i samtalet tar hon inte upp samtalstråden om fysiska hinder utan hon talar istället om growlande flickor som ”väldigt udda liksom”. Hon säger också att hon inte vet om de är ”udda” på ett ”positivt eller negativt” sätt. Detta läser jag som att Hanna förstår growling som *möjligt* men *onormalt* för en flicka. Då Hanna inte bekräftar Eriks uttalande om fysiska hinder mildrar han sitt uttalande och går från *icke möjligt* till att tala om sångstilens estetik och kvalitetskriterier. Han säger nu ”frågan är ju om

det blir snyggt på en tjejröst”, vilket jag förstår som att Eriks kvalitetskriterier för hur growl ska låta *normalt* förutsätter en mansröst. När han frågar ”om det blir snyggt på en tjejröst” lägger han således till en kvalitetsaspekt där han visar att han har en föreställning om hur det skulle låta om en tjej growlar. En man som growlar kan göra det ”snyggt” medan han är tveksam till att en flicka som growlar skulle klara detta. Här öppnar således Erik upp för att growl kan vara *möjligt* för en ”tjejröst”, men han ifrågasätter om det kommer att bli ”snyggt”.

För pojkarna i den lokala praktiken, för vilka growl som vokalt uttryck förstås som både *möjligt* och *normalt*, är avståndstagandet från denna sångstil en fråga om ett estetiskt val, det vill säga pojkarnas preferenser och den lokala praktikens estetik blir styrande när de väljer bort growl som sångligt uttryck. Hannas ”det är inte så vanligt”, Eriks ”det är inte så många som tycker om just det kanske” och Benjamins ”Det är inte så många som gör det” läser jag därför som att pojkarna erbjuds ett val och att de ses som *normala* även om de väljer att growla – medan det för flickorna ses som antingen *icke möjligt* att välja growl, eftersom de anses hindrade rent fysiskt, eller som *möjligt* men *onormalt* då det inte skulle bli ”snyggt på en tjejröst”.

Sammantaget utifrån detta elevsamtal läser jag in fyra binära förhållanden – *den råa rösten/den vackra rösten, får sjunga/ska sjunga, normalt/onormalt* samt *möjligt/icke-möjligt* – vilka kan läsas som att praktikens reglering av sång reproducerar och upprätthåller en dikotomi mellan flicka och pojke samt mellan heterosexualitet och homosexualitet. Detta synliggörs i texten genom talet om vad en flickas röst *ska* och utifrån vad som anses *möjligt* och *normalt* och genom talet om vad en pojke *får* men *inte bör* göra med sin röst. Binariteten mellan det *möjliga* och det *icke möjliga* kan här säga något om de föreställningar eleverna i pop/rockensemblerna konstruerar kring rösten i relation till genus, genre och musikstil. Flickors röster anses *möjliga* i musikstilar och genrer som förespråkar vackra, mjuka, varma, lätta, fina och wailande uttryck. För pojkar beskrivs alla vokala uttryck som *möjliga*, men pojkars val av uttryck förstås som kopplat till en social kostnad – till att de kan bli ”dömda”.

Flera studier pekar mot att det är svårare för pojkar än för flickor att bryta heteronormativa gränsdragningar i musikalisk handling och då särskilt i sång. Det kan till exempel handla om att överhuvudtaget sjunga tillsammans med andra pojkar i skolan men det kan också handla om *hur* pojkarna använder sina röster när de sjunger tillsammans. Studier beskriver exempelvis att sång i ett högt register och sång med så kallad ”skolad” klang, som

vanligen förknippas med exempelvis gosskörer, verkar störande på pojkars och mäns konstruktioner av heteronormativitet (Green, 1997, 2002; Martino & Pallotta-Chiarolli, 2001; Harrison, 2008).

Resultatet i denna studie pekar dock mot att flickor regleras lika hårt som pojkar i sina vokala uttryck. Detta kan förstås som att den heterosexuella matrisen i högsta grad är styrande genom att den verkar särhållande, det vill säga den säkerställer ett heterosexuellt begär genom att flickor och pojkar håller avstånd till varandra i sin röst användning. Det betyder att en binär röstreglering kan ses som en förutsättning för att det ska vara möjligt att ”döma” de pojkar som närmar sig flickors sociala förkroppsligande av rösten.

Butler (1990/1999/2006) talar om den heterosexuella matrisen som obligatorisk, vilket ska förstås som att heterosexualitet utgör normen som reglerar graden av begriplighet hos ett subjekt. Då särskillnad mellan män och kvinnor, enligt Butler, är en förutsättning för upprätthållande av ett heterosexuellt begär är det viktigt för pojkar att distansera sig från de markörer som uppfattas som ”flicka”. Utifrån Connell (2000) kan rädslan för att bli ”dömd” även kopplas till att heterosexualitet i skolpraktiker ses som en väg till social framgång. Connell menar nämligen att ”heterosexual success is a formidable source of peer group prestige” (Connell, 2000:161). Hon talar om heterosexuell framgång som viktig för pojkar eftersom den kopplas till tävlingsinriktade aktiviteter som exempelvis lagidrott men också för att den förkroppsligar hegemoniska positioneringar inom bland annat populärkulturen. Att ”bli dömd” som en som ”wailer jättemycket” kan därför förstås som att riskera att bli bortvald från en viktig homosocial gemenskap kring musiken.

Att förstå rösten som performativ och som socialt konstruerad bortom kön förefaller trots allt vara en *möjlig* tanke för eleverna. De verkar konstruera rösten både som något en elev *har* eller *inte har* och som något eleven *gör* eller *inte gör*. Röstens klangfärg, omfång, volym och ”sound” förstås alltså som till största delen essentiell, men med möjligheter till förändring. Ett performativt förhållningssätt till röstens uttrycksmöjligheter skulle därför i denna praktik kunna konstruera en *third space* (McQuillan, 2000) och möjliggöra sång *bortom* en koppling mellan kön, sexualitet och röstliga uttryck.

5.1.6 Att splittra fokus

Vid varje observerad lektion positioneras, eller positionerar sig, några elever i varje ensemblegrupp genom att ta på sig ansvar för produktionsrelationer som kan ses som villkor för att intentionen med lektionen ska uppfyllas, eller

som en av lärarna uttrycker det ”för att repet ska flyta på och bli effektivt”. Det handlar om arbetsuppgifter som ligger utanför det som direkt kan kopplas till musikaliskt lärande eller musikalisk handling. Dessa positioneringar konstrueras exempelvis kring ansvarstagande för andra gruppmedlemmars närvaro och kring att fördelning av produktionsrelationer mellan eleverna i gruppen görs på ett sådant sätt att det uppfattas som rättvist. Det kan också handla om att ta ansvar och underlätta lärarnas arbete genom att hämta eller ta med utrustning till lektionen. Iscensättningen av dessa omsorgs- och ansvarspositioner är tydligt könskodade så till vida att flickorna i betydligt högre utsträckning än pojkarna förkroppsligar dem. Nedan följer några exempel från ensemblesituationer där Elsa, Lisa, Beatrice, Angelica, Hanna och Barbara på olika sätt tar på sig ansvar för sina respektive grupper.

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 Elsa, 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 plankas basstämman. Han spelar med i originalversionen och efter ett tag spelar även Hugo och Anton med. Under tiden messar Elsa den frånvarande gitarristen Agnes som lovar skynda sig. Elsa meddelar de andra att gitarristen är på väg. Anton, Hugo och läraren spelar på låten av Coldplay.
(Fältanteckning, november 2009)

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

Trummisen ERIK: Ska jag köra själv där?

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

LÄRAREN (till de andra): Bara Erik!

Elbasisten LISA: Men det är sång på det stället.

LÄRAREN: Är det? OK?

LISA: Vi gör det igen bara!

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

Beatrice redogör för formen på hela låten.

(Fältanteckning, december 2009)

De ska ha konsert dagen därpå.

Sångaren HANNA: Klädförslag!!

LÄRAREN: Alla får se lite rockiga ut.

BEATRICE, gitarristen: Alla kan väl vara lite nittiotial.

Basisten LISA: Nej! Det är så fult!

Killarna spelar och deltar inte i samtalet.

LÄRAREN: Vi måste fixa ett capo till i morgon.

BARBARA: Jag har ett. Kan ta med det.

LÄRAREN: OK.

(Fältanteckning, december 2009)

Benjamin har inte dykt upp. Hanna ringer honom.

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

Hanna lägger på och vänder sig till basisten Lisa.

HANNA: Han trodde vi började 12.30. Så typ kom ned nu då!

(Fältanteckning, maj 2010)

LÄRAREN frågar Elsa och Angelica: Vem vill sjunga?

Tjejerna tittar på varandra och ingen säger något.

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

ELSA: Nej, inte klunsa jag förlorar alltid då.

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

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

Elsa svarar inte.

LÄRAREN: Eller vill ni dela på det?

ANGELICA: Ja, det gör vi.

(Fältanteckning, december 2009)

Här synliggörs hur flickorna splittrar sin uppmärksamhet mellan sina egna musikaliska handlingar och produktionsrelationer som kan relateras till att känna ansvar för att alla är på plats och att det blir rättvist. Det är tydligt att denna splittring är könskodad då det i mycket hög utsträckning är flickor som socialt förkroppsligar den medan pojkarna förkroppsligar en position som möjliggör att de kan fokusera på den musikaliska handlingen, det vill säga när flickorna på olika sätt "server" gruppen spelar pojkarna på sina låtar. Denna positionering kan utifrån Connell (2000, 2002) förstås som en maktrelation, det vill säga som att flickorna förkroppsligar en komplementär

position i relation till pojkarna eftersom den lokala praktikens musikaliska handlingar präglas av normativt maskulina ideal. Den kan också förstås utifrån forskning som pekar mot att flickor i hög utsträckning värnar vänskapsrelationer i skolan genom att betona positioner som kan härledas till en "being nice"-position (Hey, 1997; Öhrn, 2002; Ambjörnsson, 2003/2008; Aapola et al. 2005). Ambjörnsson beskriver exempelvis i sin studie medelklassflickors vänskapsrelationer på gymnasiet som att de förkroppsligar en normativ femininitet genom "måttfullhet, kontroll, inlevelseförmåga och tolerans" (2003/2008:57). I det sista exemplet ovan väljer Angelica att dela en solistisk uppgift med Elsa, till synes för att upprätthålla en god relation dem emellan. Här förefaller rättvis arbetsdelning vara viktigare för Angelica än möjligheten att få sjunga en hel låt solo. Att läraren föreslår "klunsning"²⁷ kan tolkas som att han förväntar sig att ingen av flickorna kommer att föreslå sig själv som solist.

En flicka, elgitarristen Agnes, gör dock motstånd mot positionen ansvar och omsorg. Istället för att ta ansvar för närvaro och rättvisa i gruppen ställer hon krav på att hennes utrustning ska fungera och hon fokuserar på sitt spel på lektioner och konserter. Hon intar också en tydlig position som musiker och pratar om att hon är verksam som gitarrist i sammanhang utanför skolan.

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

ELSA: Anton är inte här och inte Hugo heller, fast Hugo 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?

(Fältanteckning, december 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, mars 2010)

Agnes visar vid flera tillfällen att hon ifrågasätter hur flicka konstrueras som ansvars- och omsorgstagande av genrepraktiken, både på lektioner och på konserter. Det är därför intressant att fråga sig om Agnes sociala förkroppsligande av elgitarrist, som kan ses som ett uttryck för en maskulint kodad

27. Möjligen dialektalt, betyder här att "dra lott" i det här fallet "sten, sax och påse".

symbolisk relation (Walser, 1993; Bayton 1997; Leonard, 2007), i sig erbjuder henne möjlighet att konstruera sig bortom omsorgspositionen. Det vill säga om elgitarrens symboliska värde ger henne utrymme att fokusera sitt spel och ändå göra sig begriplig i positionen som flicka. Det är dock tydligt, vilket tidigare redovisats i avsnittet om elgitarr, att Agnes sociala förkroppsligande som elgittarrist inte sträcker sig till att utmana lärarna och/eller de pojkar som också spelar elgitarr. I kommunikation med dem, verbalt eller musikaliskt, intar hon en komplementär position.

5.1.7 Att jamma

Under fältarbetet i pop/rockpraktiken observerar jag även ensemblespel i ”spontant” hopsatta grupper – utan att en lärare är närvarande. Dessa så kallade ”jam” som äger rum på raster, håltimmar och kvällar visar sig vara könskodade så till vida att jag inte vid något tillfälle observerar att en flicka deltar. När jag under en intervju frågar eleverna om min iakttagelse stämmer – att det bara är pojkar som ägnar sig åt denna form av ensemblespel – leder Erik in samtalet mot sångens relation till ”kompinstrument”.

ERIK: 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 Erik säger. Eftersom det är en majoritet av tjejerna som sjunger och om man ska träffas och jamma någonstans 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 Hanna?

HANNA: Nä jag håller med dom. Det enda man kan se sångare som jamma 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, juni 2010)

Erik, Hanna 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. Under dessa icke-lärlarledda jam positioneras således sångare som *de andra*, eller som ”ställda vid sidan av”, och eftersom sång tydligt kopplas till flickorna förkroppsligar de *den andra*. 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.

När vi talar om varför flickor som är instrumentalister inte heller deltar i jam, konstrueras en ny förklaringsmodell av informanterna. Denna går ut på att pojkar och flickor skiljer sig åt vad gäller fokus och intresse, vilket inte lyfts fram som en tänkbar förklaring när samtalet kretsar kring sångarna. Då handlar det istället om att sång inte passar in i genrepraktikens rutiner för hur ett jam ska gå till.

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

ERIK: 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?

ERIK: 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.

HANNA: 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. Tjejererna

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, juni 2010)

Här konstruerar eleverna en förklaring som mer tydligt inriktar sig på ett särhållande av flickor som grupp och pojkar som grupp, då särskiljande av instrument och sång inte längre räcker som förklaring. Tanken att flickor och pojkar skiljer sig åt beträffande vilja och förmåga att fokusera och att det skulle vara förklaring till att de flickor som spelar instrument inte deltar förs fram med hänvisning till det omgivande samhället. ”Flicka” förstås då utifrån normativ femininitet som anses förkroppsliga bredd och generalisering och ”pojke” utifrån normativ maskulinitet som förkroppsligar fokus och specialisering (jfr Mellström, 1999; Connell, 2000, 2002). Eleverna hänvisar alltså till vad som skulle kunna förstås som en stereotyp av hur kvinnor och män ”är”, som de själva genom att tala om den också reproducerar. Skillnader förstås således utifrån en föreställning om essentiella skillnader mellan flickor och pojkar som sedan relateras till att dessa förhållanden också råder i det omgivande samhället. Intressant är att när Benjamin kommenterar att flickorna oftast spelar för sig själva så använder han inte ordet jamma utan talar istället om att ”tjejerna övar”, det vill säga han beskriver dem som att de intar en instrumentell position och inte den lekande position som jammen kan sägas erbjuda.

När informanterna talar om pojkar som har valt sång som huvudinstrument – efter lite räknande kommer de fram till att det på denna skola rör sig om 3 av totalt 60 elever – visar det sig att inte heller dessa pojkar är med och jamar annat än när det är fråga om ”nåt halvseriöst”.

ERIK: Vi har två sångare som är killar.

JAG: Som har det som huvudinstrument?

ERIK: Ja precis.

JAG: Är dom med när ni jamar?

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

BENJAMIN: Han går i vår klass.

HANNA: 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.

HANNA: 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 jammar 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 jammar?

ERIK: Nä.

BENJAMIN: Dom kan ju ofta vara med i samma rum och lyssna när vi jammar.

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, juni 2010)

Här iscensätts två nya tänkbara förklaringar till varför sångare inte är med och jammar 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 finns tillgång till dem. Mina observationer visar dock att detta inte är något problem, då elever som så önskar har möjlighet att få tillgång till en mikrofon. Flera sångare har dessutom egen mikrofon och sladd. Den andra förklaringen kan tolkas som att de elever som spelar pop/rockrelaterade instrument har en särskild kompisrelation och att jammen är ett sätt att umgås med likasinnade. Det förefaller i så fall märkligt att de flickor som spelar dessa instrument inte deltar i denna ”kompisgrej” om den är relaterad till instrumenten och inte till subjekspositioner.

De tre pojkar som valt sång som huvudinstrument kan här förstås som att de genom valet av sång *andrefieras* av pojkarna som jammar. Erik och Benjamin talar om att det är helt i sin ordning att ta in en sångare (läs pojke som sjunger) ”om man vill spela nåt lite bättre”, om gruppen ska göra något ”halvseriöst”. De tre pojkarna som sjunger förstås som kunniga och som en resurs, men det är inte självklart att de får tillträde till ”kompisgrejen mellan instrumenten”. Det är dock intressant i sammanhanget att pojkarna som valt sång tycks skugga ”kompisgrejen mellan instrumenten”, då de till skillnad från flickorna som valt sång beskrivs som att de är med som lyssnare när grupper av pojkar jammar instrumentalt.

Kanske kan jammen 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 homosociala praktiker (Bird, 1996; Mellström, 1999; Landström, 2004; Connell, 2000; Hertz & Johansson, 2011). 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 ett likartat sätt som pojkarna väljer att spela tillsammans i enkönade grupper på raster och håltimmar. 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 praktiken.

HUGO: En kille hörs nog gärna mycket mer.

JAG: Är det så?

HUGO: 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.

ANTON: Det stämmer nog.

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

HUGO: Jag tror inte att killar alltid är bättre än tjejer på instrument heller.

(Samtal med tre elever, juni 2010)

Ovanstående samtal med Anton, Elsa och Hugo angående att jamma på rafterna knyter på flera sätt samman observationerna från jammen med dem från lektionerna i pop/rockpraktiken. Detta genom att samtalet för det första positionerar pojkarna som platstagande, för det andra konstruerar flickorna som sökande efter en trygg position, för det tredje visar hur flickorna självdisciplinerar kroppens rörelser och ljud mer påtagligt än vad pojkarna gör, och till sist för att det synliggör en förväntan om pojkar som mer kunniga än flickor på områden som värderas högt inom genrepraktiken.

5.1.8 Sammanfattning

I de observerade pop/rockensemblerna intar flickorna oftast en understödjande, komplementär position i förhållande till pojkarna. Detta görs på flera sätt, men framförallt genom att flickorna har ett mer återhållet kroppsspråk och att de "tar mindre plats" med ljud än vad pojkarna gör. Genrepraktiken premierar aspekter som virtuositet, autenticitet, sound, styrka, attack och lekfullhet, vilket förefaller gynna pojkarna. Detta eftersom deras identitetskonstruktioner ofta harmonierar med hur dessa aspekter konstrueras musikaliskt, och eftersom deras tidigare musikaliska erfarenheter och preferenser

gör dem väl förberedda för de musikstilar och musikaliska uttryck som premieras av praktiken. När flickor instrueras eller korrigeras av lärarna är det ofta med hänvisning till brister i ovan nämnda aspekter, framförallt i dem som handlar om styrka och lekfullhet. Flickor beskrivs som att de premieras att sjunga fint och att ”waila” och som att de föredrar att spela svagt och försiktigt, medan gestaltningar som ”rätt”, ”brötigt” och ”oljud och skrammel” förefaller vara förbehållet pojkarna. Även uttryck som konstruerar kroppen som yvig, lekfull och ”galen” i sitt rörelsemönster kan kopplas till den lokala genrepraktikens förkroppsligande av pojke (jfr Walser, 1993).

Att flickorna i denna praktik i stor utsträckning väljer sång som huvudinstrument präglar troligen deras handlingsutrymme vad gäller det efterlysta yviga kroppsspråket och ljudstarka uttrycket. Som sångare är de fysiskt placerade mitt i ensemblerummet eller längst fram på konserterna, och detta i samspel med att rösten som instrument är en del av kroppen tenderar att förstärka objektivering av deras kroppar (Foucault, 1975/2009; Green, 1997, 2002). Sångaren måste alltså i högre grad än övriga elever i grupperna förhålla sig till att kroppen objektiveras genom de andras blickar – något som bidrar till självdisciplinering av kroppsliga uttryck och reglering av vokala ljud.

Observationerna visar vidare att elgitarristerna bär med sig genuspräglade kunskapsprofiler, och att produktionsrelationerna mellan dem positionerar flickorna som komplementära gitarrister och pojkarna som solister. Höga lägen på gitarrhalsen visar sig exempelvis vara en arbetsuppgift för pojkarna, medan första läget är flickornas. Vidare använder flickor elgitarren i större utsträckning som ett kompinstrument till sång, medan pojkarna sätter instrumentets solistiska och klangliga aspekter i fokus.

Resultatet visar också att pojkar konstrueras som kunniga på musikaliska handlingar som rör teknik, sound och solon, vilket kan kopplas till elgitarren som en symbolisk relation för teknologi, aktivitet, platstagande och sexualitet (Walser, 1993; Bayton, 1997; Green, 1997). Flickor iscensätts som kunniga på olika typer av kompfigurer, vilket kopplas till musikaliskt understödjande positioneringar, till att ackompanjera sång och till att instrumentets solistiska funktion kan sägas sakna en symbolisk relation till normativ femininitet (Walser, 1993; Bayton, 1997). Flickornas gitarrspel kan därför beskrivas som att det konstrueras inom ramen för en normativ femininitet som inbegriper självdisciplinering av kropp och ljud. De anpassar således sitt spel genom att agera musikaliskt understödjande, genom att de inte hävdar sina egna musikaliska erfarenheter som viktiga samt genom att de inte uttalat ifrågasätter genrepraktikens kvalitetskriterier för elgitarr.

När elever ”jamar” tillsammans på raster och håltimmar konstrueras kön i samspel med genre på ett högst påtagligt sätt genom att det bara är pojkar som är instrumentalister från pop/rock- och improvisationsgrupper som deltar. En konsekvens av detta blir att de ”jammande” pojkarna ägnar mer skoltid åt musikalisk färdighetsträning i grupp än vad de icke jammande eleverna gör. När jag diskuterar mina iakttagelser med Hanna, Benjamin och Erik under en intervju framkommer det att sången ses som ”icke-jamningsbar”, det vill säga en sångare kan inte jamma, vilket ses som en förklaring till att flickorna inte deltar. Eleverna lyfter också fram en förklaring till varför flickor som är instrumentalister inte heller ”jamar”. Den bygger på föreställningar om att flickor har fler intressen än pojkar och därför hellre sysslar med andra, utommusikaliska aktiviteter.

I en intervju talar informanterna om pojkar som tar sånglektioner, på den aktuella skolan är de tre stycken, som att de riskerar att bli ”dömda” om de uppfattas sjunga ”wailigt” och skolat. Denna *dom* försvårar tillträde till en högt värderad position i genrepraktiken och det är därför 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 av pojkarna. En tolkning av att så få pojkar tar sånglektioner i denna specifika praktik 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 (Bayton, 1997, 1998; Leonard, 2007; Björck, 2011) och där det ”personliga” uttrycket anses gå förlorat om rösten skolas.

En pojke som väljer att ta sånglektioner 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 för pojkar som är sångare och som eftersträvar mjukare vokala uttryck framför styrka, kraft och motstånd. Resultatet pekar mot att pojkar undviker att ta sånglektioner och att positionera sig som sångare i ensemble, bland annat på grund av en rädsla för att bli ”dömda” som otydliga vad gäller sexuell läggning (Connell, 1995, 2000). Om en flicka skulle sjunga ”riktigt rätt”, vilket inte förekom en enda gång under de observerade lektionerna, menar eleverna däremot att det skulle upplevas som något positivt.

5.2 ATT KOMPONERA OCH SPELA IN POP/ROCK

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 något instrument bra direkt. Det är väldigt kul för min röst låter annorlunda andra gången. Jag spelade in den 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, januari 2010)

De senaste decennierna har musikdataprogram för komposition, arrangering och inspelning fått en alltmer framskjuten och självklar plats i den process, från idé till färdig komposition, som kompositörer eller låtskrivare ägnar sig åt. Tekniken kan sägas underlätta arbetet, spara tid och förenkla delar av processen, men forskning pekar mot att det också finns en uppenbar risk för att dessa relativt nya verktyg förstärker genusmärkning av produktionsrelationer på en redan genusmarkerad musikalisk arena. Komposition och ljudproduktion beskrivs nämligen som yrkesområden där kvinnor, både inom högre utbildning och i det offentliga musikkivet, är kraftigt underrepresenterade och risken är att musikteknologin, åtminstone på kort sikt, förstärker denna obalans (Green, 1997; Vesterlund; 2001; Lorentzen; 2009; Armstrong, 2011). Denna farhåga kan förstås utifrån att teknik i ett vidare perspektiv historiskt kopplats både till maktrelationer och kontroll och till att symboliska och känslomässiga relationer kring teknik knutits till maskulinitet (Mellström, 1999; Connell, 2000). Det kan därför vara problematiskt för kvinnor att på kort sikt socialt förkroppsliga drivande positioner inom områden där musikteknologi framställs som centralt, då detta innebär krav på anpassning till,

eller omformulering av, de diskurser som omger tekniken (Mellström, 1999; Vesterlund, 2001; Landström, 2004; Lorentzen, 2009; Armstrong, 2011).

På estetiska programmet är musikteknologi numera ett självklart redskap för elevers musikaliska lärande, och i kurser som behandlar musikteori, komposition, arrangering, inspelning och ljudproduktion är det ett centralt hjälpmedel som på många sätt berikar och utvecklar undervisningen. I denna undervisningspraktik kan således musikdataprogrammen förstås som centrala verktyg när eleverna komponerar, arrangerar, spelar in, mixar och redigerar musik, vilket betyder att musikteknologins möjligheter, men också dess begränsande funktioner, kan verka styrande för elevernas musikaliska handlingar.

Vid tiden för fältstudien följer jag åtta flickor och tolv pojkar i årskurs 2 eller 3 som har valt kurser i arrangering och komposition. Samtliga av dessa elever har innan de börjar fått grundläggande undervisning i musikdata och ljudteknik. Lärarna berättar att eleverna förväntas komponera musik och sedan dokumentera den med en inspelning producerad i ett musikdataprogram. Det innebär att eleverna kan komponera utan hänsyn till någon specifik genre, musikstil eller instrumentbesättning, men också att de innan kursen är slut förväntas leverera en inspelad produkt som ska granskas och bedömas.

Trots att eleverna har fria händer vad gäller genre och musikstil är deras kompositioner nästan uteslutande i 3–4-minutersformat med populär-musikalisk form och struktur – möjligen med undantag av tre pojkar som delvis går utanför denna genremall och komponerar musik som snarare kan definieras som ett ljudcollage eller ett ”soundtrack”. Jag avstår dock från att analysera det klingande i elevernas kompositioner eftersom detta inte är forskningsfokus för denna studie – även om det i sig är intressant ur ett genusperspektiv (McClary 1991, 2011 a, b). Däremot förekommer hänvisningar till det klingande i informanternas kompositioner när det är relevant för avhandlingens syfte.

5.2.1 Spela in eller spelas in

Lektionerna i denna undervisningspraktik börjar oftast med en samling där läraren, vid varje lektion en man, redogör för dagens planering och ger eleverna möjlighet att ställa frågor. Därefter går eleverna iväg för att arbeta med sina kompositionsprojekt. De har själva fått välja om de vill arbeta i par med någon annan elev eller om de vill arbeta enskilt. Till sitt förfogande

har de en datasal med musikprogram och begränsad tillgång till studior för inspelning. Lärarna är hela tiden tillgängliga och ambulerar mellan de olika lokalerna. Vid slutet av varje lektion hålls vanligen en återsamling där lärarna informerar sig om hur arbetet fortlöper och där de delger eleverna vad som ska ske nästkommande lektion.

Av observationerna framgår att eleverna, och kanske också lärarna, tycks ta för givet att pojkarna har större förtrogenhet med musikteknik än vad flickorna har och det förefaller också som att denna förväntade förtrogenhet konstruerar och reproducerar maktrelationer i rummet. I inspelningsstudion konstrueras detta för givet tagande exempelvis när tekniska problem uppstår och läraren tillkallas. Vid dessa situationer, som upprepas vid varje observation, samtalar pojkar och lärare med varandra utan att närvarande flickor deltar i samtalet. Samtalen består oftast av korta meningar och språket är fullt av musikteknologiska termer (jfr Armstrong, 2011).

Nedan följer flera exempel ur fältanteckningarna på situationer där detta blir tydligt. Det första är hämtat från en situation där Sara och Martin, som arbetar tillsammans med ett kompositionsprojekt, får tekniska problem när de ska spela in första spåret på sin komposition. Sara söker upp läraren för att be om hjälp. Inne i studion sitter Martin kvar vid datorn och försöker lösa det uppkomna problemet genom att klicka på olika alternativ i musikprogrammet Pro Tools. När läraren kommer berättar Martin att programmet inte verkar fungera. Läraren svarar att en orsak till problemet kan vara att andra elever har ”kopplat om” (flyttat kablar). Innan läraren börjar en 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 Saras och Martins låt. Sara 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?

MARTIN: Tror det

LÄRAREN: Kör en I-tuneslåt. Du kan hämta splittar och pluggar på mitt rum. Sara sitter fortfarande tyst och tittar på. Jag frågar henne om detta också är hennes projekt.

SARA: Ja, vi jobbar ihop.

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

MARTIN: 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 Viktor och Pro Tools?

MARTIN: Han är mer Reason.

LÄRAREN: Vem kan då?

MARTIN: Lukas kanske?

Läraren går för att hämta hjälp. Jag stannar kvar i rummet.

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

Martin svarar och de pratar om den kommande dagens aktiviteter som inte alls är relaterade till projektet vad jag kan förstå utan mera verkar handla om en fritidsaktivitet.

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 Martin kommenterar att de borde ha sett att felet var så uppenbart. Sara är tyst.

Lukas ställer sedan, på Martins begäran, in "distfunktionen" i Pro Tools. Martin provar att spela in gitarrrspåret. Det funkar.

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

MARTIN: 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.

Martin sitter hela tiden vid datorn med gitarren i knäet och musen i handen. Sara sitter på en stol bredvid.

(Fältanteckning, oktober 2009)

Här kommer Martin, Lukas och Hjalmar med förslag på lösningar och de föreslår andra elever och lärare som skulle kunna lösa problemet. Samtliga av dessa föreslagna "tekniker" och "experter" är pojkar eller lärare som är män. Pojkarna förkroppsligar således problemlösande och drivande positioner där det omedelbara syftet är att åtgärda ett hinder i inspelningsprocessen, men det förefaller också som att tekniken konstruerar en symbolisk relation som erbjuder pojkarna och lärarna ett nätverkande där en homosocial känslomässig relation iscensätts (Bird, 1996; Connell, 2000).

Sara deltar inte i samtalet, vilket här betyder att hon inte bidrar med några förslag på lösningar till det uppkomna problemet. Hon tar inte heller plats vid datorn för att själv pröva sig fram till en lösning. Istället sitter hon, efter det att hon hämtat läraren, tyst på en stol vid sidan av i rummet och väntar. Saras förhållningssätt kan naturligtvis ses som en enskild elevs bristande

intresse för musikdata och inte som ett socialt förkroppsligande av en könad produktionsrelation. Denna tolkning motsägs dock av fältanteckningarna då Saras positionering förkroppsligas vid upprepade tillfällen varje observerad lektion av andra elever vars subjektspositionering är flicka, men endast vid ett tillfälle av en elev som socialt förkroppsligar pojke. I följande exempel har Johanna problem när hon ska spela in och hon går och hämtar läraren.

På vägen till studion frågar läraren vad som är problemet.

JOHANNA: 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. Johanna, 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.

VIKTOR kommer in i studion och frågar läraren: Kan man ”slajda” i Garageband?

LÄRAREN: Var sitter du någonstans?

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

(Fältanteckning, november 2009)

Ovan har Johanna kallat in en ”expert”, Lukas, för att avhjälpa problem med oönskad distorsion. Observationerna visar att Johanna inte gör någon ansats att på egen hand, eller i samspel med någon annan elev, försöka lösa problemet. Istället tillkallar hon Lukas och när han inte lyckas hämtar hon läraren. Trots att det är Johannas projekt står hon vid sidan av datorn och låter Lukas och läraren diskutera och handgripligt pröva sig fram till en lösning på problemet. När jag frågar Johanna varför hon inte försöker själv anger hon bristande färdighet som motiv och att Lukas ”är duktig på sånt”. Det förefaller alltså som att Johanna förstås syftet med undervisningen som att det handlar om att bli klar med sin inspelningsuppgift inom tidsramen för kursen, och

inte som en möjlighet att lära och bli ”duktig på sånt” som hon uppfattar att Lukas och de andra ”experterna” kan. Att göra anspråk på att förvärva musikt teknologiska kunskaper blir därför nedprioriterat till förmån för att leverera en färdig produkt i tid, en prioritering som resulterar i upprätthållandet av en könad maktrelation i rummet.

När Viktor lite senare kommer in i studion är det för att be om lärarassistans. Inte åt sig själv, utan åt ”tjejen” han håller på att hjälpa och som väntar i korridoren. Tjejen, som heter Fanny, ska göra ett sångpålägg på sin egen låt och hon anser sig inte ha tillräckligt kunnande för att lösa det tekniska problem som uppstått. Även vid detta tillfälle tillkallas en ”expert” eller ”tekniker”, men inte heller denna gång lyckas han lösa problemet. Läraren följer efter Viktor in i Fannys studio.

Fanny ska lägga sång på sin inspelning. Scenen från studion intill upprepas, det vill säga Viktor som frågade läraren för Fannys räkning hur man ”slajdar” sitter vid datorn och rattar Fannys låt. Fanny står bredvid och tittar på.

FANNY till läraren: Jag fattar ingenting av Garageband.

LÄRAREN: Du har ju spelat in lite redan.

FANNY: Det var han som gjorde det (*pekar på Viktor vid datorn*).

LÄRAREN: Okej.

FANNY: Det kommer inte in något ljud.

Läraren och Viktor 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 Fanny 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, november 2009)

Återigen konstrueras subjektspositionen flicka som mindre kunnig på teknikområdet, medan pojke och man iscensätts som en drivande, felsökande och nätverkande ”tekniker”, ”konsult” och ”expert”. Inte vid något tillfälle observeras en flicka som självständigt löser, eller genom nätverkande samtal bidrar till att lösa, uppkomna tekniska problem i inspelningsstudion. Pojkarna samlas däremot varje lektion i grupper vid datorn för att diskutera och pröva sig fram i programmen. Att Saras, Johannas eller Fannys positionering i de beskrivna situationerna skulle kunna förstås utan att relateras till hur produktionsrelationer och maktrelationer socialt förkroppsligar kön verkar därför mindre troligt.

Utifrån fältanteckningarna är det rimligt att anta att flera av pojkarna

har en större förtrogenhet med musikteknologi än flertalet flickor i gruppen, och att detta spelar in för pojkarnas platstagande positioneringar. Även denna förtrogenhet kan dock förstås som ett uttryck för hur kön socialt förkroppsligas då positionen pojke/man kan kopplas till yrken som ljudtekniker och musikproducent i det omgivande samhället (Lorentzen, 2009; Armstrong, 2011). Med utgångspunkt i denna koppling framstår pojkarnas symboliska relation till musikdataprogrammen som ett begripligt iscensättande av subjektspositionen pojke. I linje med Butler (1990/1999/2006) och den heterosexuella matrisens särhållande av kroppar, konstrueras alltså pojke som begriplig *genom* musikteknologin och flicka som begriplig *bortom* tekniken – vilket betyder att flickorna riskerar särhållandet om de gör anspråk på en position som ”tekniker” eller ”expert”.

Att maskulinitetskonstruktioner i det omgivande samhället verkar styrande för hur pojkarna positioneras under observationerna stärks av att färdighetsnivå inte förefaller avgörande för att socialt förkroppsliga positioner som ”tekniker” eller ”konsulter”. Det visar sig nämligen att pojkarna iscensätter dessa positioner även när de inte är förtrogna med dataprogrammen eller med inspelningstekniken. Det förefaller inte heller vara belastande eller degraderande för dem att söka stöd i varandra när de inte är kunniga nog att lösa uppkomna problem. Istället verkar pojkarna se detta stöd som en möjlighet att lära mer *i* och *om* programmen. Detta görs genom att de först diskuterar tänkbara lösningar med andra ”tekniker” och ”konsulter” och därefter laborerar de sig fram tills det fungerar. Då och då kallar de också in någon av pojkarna som förkroppsligar ”expert”. För pojkarna förefaller det således för givet taget att inta positioner som erbjuder dem ett utforskande och nätverkande lärande, medan dessa positioner verkar vara betydligt svårare för flickorna att inta. Ett villkor för pojkarnas förkroppsligande av ”tekniker”, ”konsult” och ”expert”, kan utifrån detta tolkas som att maktrelationerna i praktiken erbjuder dem möjlighet att göra anspråk på utrymme i rummet med sina kroppar, sina ljud och sina samtal.

Konstruktionen av ”expert” kan bland annat förstås utifrån Lorentzen (2009) som menar att för att inta positionen som producent i det offentliga musiklivet, det vill säga som expert på att leda och kontrollera en inspelningsprocess, krävs att andra som anses vara experter tillskriver producenten de rätta kvalifikationerna. Det är alltså en position som tillsätts i hög grad genom en form av lärlingsförfarande, där lärlingen bevisar sig kunnig inom sitt ”skrä” för att sedan få förtroende av sin nätverksgrupp. Då denna yrkesgrupp tidigare nästan uteslutande bestått av män kan det, enligt Lorentzen, vara svårt för

kvinnor att få detta förtroende eftersom de inte med självklarhet har tillträde till, eller inte vill vara en del av, de arenor där informellt nätverkande konstrueras (Lorentzen, 2009). Det offentliga musiklivets sneda representation av ljudtekniker och producenter bidrar således till att pojkarna i denna studie lättare än flickorna kan förkroppsliga en delaktig positionering i relation till en ideal, hegemonisk position som ”expert” eller ”mästare”. Detta eftersom en mästare-lärlingrelation mellan en musikelev och en ”mästare” som är ljudproducent troligen också innebär en homosocial relation mellan en pojke/man och en man. Förutsatt att denna relation ses som bekväm och begriplig av ”lärlingen” kan alltså en delaktighet iscensättas där pojken bekräftas av en ”mästare” *både* som pojke/man *och* som aspirant till en expertposition (Connell, 2000; Lorentzen, 2009).

5.2.2 Oavsiktligt särskiljande *och* kompenserande

I samtal med eleverna talar lärarna om kvalitetskriterier för bedömning i termer av kompositionens personliga uttryck, originalitet och autenticitet. Detta kan förstås som ett uttryck för en autenticitetsdiskurs, som enligt bland andra Lilliestam (2006/2009), Ganetz (2009) och Leonard (2007) är vanligt förekommande hos kritiker och musiker inom pop/rockområdet. Autenticitet förstås i denna diskurs som en kvalitetsstämpel och den tilldelas artister, musiker och upphovsmän som tar avstånd från musikstilar som anses konstruerade utifrån marknadestetikens krafter. Artister som istället anses gestalta det som beskrivs som ”äkta”, ”personligt” och ”unik”.

Fältanteckningarna visar dock att lärarna sällan talar i termer av autenticitet när de talar med flickorna i gruppen, medan det ofta förekommer när de kommunicerar med pojkarna. Det pekar mot att lärarna, som det verkar oavsiktligt, genusmarkerar sina samtal. När de talar med flickorna har samtalen oftast en instruerande karaktär medan de, ofta handgripligt, hjälper dem vidare vid datorn. I samtal med pojkarna handlar det istället oftare om konstnärliga och tekniska val, som exempelvis val av sound, och hur dessa relaterar till den känsla eller det uttryck eleven eftersträvar i sin komposition.

I det första av följande två exempel, som illustrerar hur lärarna talar med flickorna, instruerar en av lärarna Linnea och Nora. Flickorna arbetar i Garageband och de har problem med ett klickljud och med synkning av ljudspåren. De är nästan klara med sin inspelning – bara sångpålägg saknas. Nästa citat handlar om när Fanny ska mixa sångpålägg i Garageband. Hon sitter ensam vid datorn och läraren visar henne några grundläggande verktyg i programmet.

LINNEA: Det låter konstigt. Snett på något 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, januari 2010)

Läraren hjälper Fanny 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. Fanny tittar på skärmens kurvor när läraren höjer och sänker olika frekvensområden på sången.

FANNY: Det ser ut som Barbapappa!

LÄRAREN: Man får inte lyssna ut i högtalarna va?

FANNY: Absolut inte!

LÄRAREN: Här har du EQ och attack.

Läraren fortsätter att visa hur hon kan använda dessa funktioner.

(Fältanteckning, december 2009)

Samtalen med flickorna ovan har alltså en tydligt instruerande karaktär som syftar till att de ska förstå Garagebands grundläggande funktioner. När lärarna samtalar med pojkarna verkar de däremot förutsätta att de har en delad grundläggande kunskap i de program som används i kursen. Samtalen mellan pojkarna och lärarna handlar därför istället om vilka möjligheter olika program har, vilka konstnärliga och tekniska val som gjorts vid inspelningarna och var ljuden är hämtade.

LÄRAREN: Hur spelade ni in?

MARTIN: Trummorna är midi

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

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

LEO: Schysst gitarrsound. Du är typ expert på det.

LÄRAREN: Hur gjorde du?

MARTIN: Två kondensatormickar och en stor bakom.

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

SIMON: Logic.

LÄRAREN: Är det fler ljudbibliotek än Logic?

SIMON: Nä, rösterna är Logics för trummorna.

LÄRAREN: Man blev så där lite fredagsmysig.

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

HJALMAR: Hur kom du på idén?

HANNES: 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.*

(Fältanteckningar, januari 2010)

Utifrån exemplen ovan verkar lärarna förutsätta att pojkarna redan har ett kunnande som möjliggör självständig hantering av inspelningstekniken medan flickorna förväntas behöva hjälp med grundläggande musikteknologi. Det är naturligtvis möjligt att tolka detta resultat som att lärarnas bemötande av eleverna helt enkelt vilar på erfarenhet av vilket kunnande och vilken förtrogenhet varje enskild elev har, eller anses ha, och att bemötandet därför inte alls är kopplat till lärarnas för givet taganden om kön. I så fall kategoriserar lärarna snarare eleverna utifrån *icke förtrogna med musikteknologi* respektive *förtrogna med musikteknologi* och deras instruktioner kan förstås som anpassade utifrån färdighetsnivå. Denna kategorisering sammanfaller dock med hur flicka respektive pojke socialt förkroppsligas i grupperna.

Vid flera tillfällen observeras att lärarna uppmärksammar och försöker åtgärda maktrelationer i grupperna. Detta görs bland annat genom att de

uppmuntrar flickor som arbetar enskilt eller i par med en annan flicka att spela upp sina kompositioner i rummets högtalare och inte enbart – vilket annars är fallet – i hörlurar där bara läraren kan ta del av musiken. Vidare försöker de i viss utsträckning förändra produktionsrelationerna mellan eleverna genom att uppmana flickorna att ”ta för sig vid datorn” och pojkarna att de ska ”dela på det” eller att de ska ”låta henne pröva”.

I nedanstående exempel erbjuds Sara tillträde till tangentbordet och datormusen – det vill säga till att socialt förkroppsliga en laborerande flicka framför datorn – sedan läraren uppmärksammar att Sara ”sitter bredvid” och tittar på när Martin arbetar i musikdataprogrammet.

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

SARA: Nej, verkligen inte

LÄRAREN vänder sig till Martin: Nu får Sara pröva lite.

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

MARTIN ger Sara anvisningar: Nu ska du öppna den ikonerna. (*Han pekar på skärmen*). Dubbelklicka.

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

SARA: Jag vet inte hur man gör.

LÄRAREN: Du har väl gått ljudkursen.

SARA: Ingen kommer ihåg som inte fortsätter.

LÄRAREN: Försök dela.

SARA: Mm.

Sara har lämnat ifrån sig musen till Martin igen, men nu ställer hon en fråga till läraren.

SARA: Vad är det? (*Hon pekar på en knapp på M-boxen.*) Läraren förklarar. *Martin är redan inne på nästa moment av inspelningen.*

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

Ny diskussion mellan Martin och läraren om gain-inställningen.

Nästa tekniska spørsmål handlar om att hitta ett midi-track för metronom. Sara sitter åter tyst bredvid. Martin ”rattar”.

LÄRAREN: Var du med på vad han gjorde?

MARTIN: Jag kan visa.

Han visar snabbt. Sara tittar på.

(Fältanteckning, oktober 2009)

Läraren gör här ett försök att inkludera Sara i det musikteknologiska arbetet. Han stöter dock på ett visst motstånd från både Sara och Martin, dels genom att Sara inte tar några egna initiativ när hon sitter framför tangentbordet utan bara utför det som läraren eller Martin föreslår, och dels genom att Martin intar positionen som Saras instruktör. Han initierar också nya diskussioner med läraren om detaljer i dataprogrammet. Detta kan förstås som att Sara avstår från att socialt förkroppsliga ”teknikerpositionen” och istället inväntar instruktioner från dem som redan positionerar tekniker och expert. Intressant är emellertid att lärarens handgripliga instruktioner resulterar i att Sara för första gången under den tid jag observerat gruppen ställer en fråga, ”Vad är det?”, som kan relateras till ett lärande i musikteknologi.

Utifrån fältanteckningarna går det inte att uttala något om varför Sara säger att hon inte har underhållit sina kunskaper från ljudkursen, och det går inte heller att värdera vad hennes tal om att hon inte ”kommer ihåg något” betyder för hennes möjlighet att socialt förkroppsliga ”tekniker” eller ”expert”. Däremot kan hennes svar läsas som att laborerande med musikprogram – som kan ses som ett villkor för att underhålla kunskaper från en musikdatakurs – är en musikalisk handling som inte känns bekväm för Sara i skolpraktiken (jfr Armstrong, 2011). Sara kan här ses som ett exempel på hur flickorna som arbetar tillsammans, eller med assistans av pojkar, konstruerar musikprogrammen som symboliska relationer för pojke/man. Det visar sig nämligen att trots att alla elever som valt komposition har gått en grundkurs i musikdata, så ”väljer” flickorna till synes bort möjligheten att utforska, pröva och laborera i musikdataprogrammen – åtminstone på lektionstid.

Lärarnas försök att balansera makt- och produktionsrelationer, i studion och framför datorn, framstår utifrån fältanteckningarna som en prioriteringskonflikt. Denna konflikt handlar å ena sidan om att ge flickorna tid till att erövra platsen som ”tekniker” framför datorn och å andra sidan om att tillmötesgå förväntningar på att kursen ska leda till en färdiginspelad CD. Lärarna beskriver således ett dilemma som handlar om att tidsramarna för kursen inte tillåter att eleverna både levererar en produkt av högsta möjliga kvalitet, och samtidigt ges möjlighet att lära genom att experimentera, laborera och samtala reflekterande kring det inspelningstekniska arbetet. Utifrån detta prioriterar lärarna att eleverna ska hinna bli färdiga med sina kompositioner och för att kompensera flickornas positionering som *icke förtrogna med musikteknik* använder de pojkarna som assistenter, eller annorlunda uttryckt som ”konsulter” ”tekniker” och ”experter”. Målet att alla elever så långt möjligt ska bli klara med sina kompositioner innan kursen ska betyg-

sättas värderas därmed högre än ambitionen att aktivt inkludera alla elever i varje steg av arbetet.

Genusrelationerna i denna praktik bekräftar både Green (1997) och Armstrong (2011) som i klassrumsstudier visat att pojkar förväntades vara kunnigare än flickor i komposition och musikteknologi. Även andra studier, som inte explicit undersökt musikklassrummet, har pekat i en liknande riktning (Folkestad, 1996; Vesterlund; 2001; Bauer, 2003; Shibazaki & Marshall, 2013). Vesterlunds (2001) resultat tyder exempelvis på att män har högre tilltro till sin egen förmåga både vad gäller teknik och komposition, oavsett färdighetsnivå, än vad kvinnor har. Folkestad (2007) menar att genusproblematik i databaserad musikundervisning måste ses som ett prioriterat forskningsområde då mycket talar för att de genusmarkerade mönster han identifierat i tidigare studier fortfarande är giltiga. Att positionera män i virtuos- eller expertpositioner och koppla dessa till teknik och komposition har dessutom historiska rötter då hegemonisk maskulinitet bland annat konstruerats genom teknisk expertis och genom virtuositet och genialitet inom den västerländska konstmusiken (McClary; 1991; Walser, 1993; Green, 1997; Dibben, 2002).

Armstrong (2011) visar i sin studie, där engelska gymnasieungdomar komponerar utifrån likartade förutsättningar som i denna praktik, hur pojkar och lärare som är män positioneras som experter medan denna position inte erbjuds flickor och lärare som är kvinnor. Hon menar att musikteknologi och komposition kan ses som symboliska och känslomässiga relationer för hegemonisk maskulinitet då både teknik och komposition fortfarande förkroppsligar en ideal maskulinitet.

.../ a strongly gendered musical discourse that privileged a certain type of compositional identity, an identity grounded within the normative expectations of the male 'genius' composer that gave greater autonomy, physical and creative freedom to the male students .../ this may produce a situation in which males are better able to control meanings about what counts and who counts in this environment, and it is often difficult for females to be accorded expert status with regard to both composition and technology irrespective of whether or not they have this expertise. (ibid:130)

Komposition och musikteknologi kan således förstås som symboliska genusrelationer som tenderar att förstärka effekten av varandra eftersom båda socialt förkroppsligar pojke/man i det omgivande samhället. I föreliggande studie tonar pojkarna dock ned diskurser om kompositören/låtskrivaren

som en ideal maskulinitet och istället konstruerar de sig utifrån tekniken som symbolisk relation, det vill säga de förkroppsligar främst ljudproducent, tekniker och expert.

5.2.3 Att skriva text

Resultatet visar att pojkarna framställer produktion av en sammanhållen berättande text som en problematisk arbetsuppgift i kompositionsprocessen, något som inte i samma utsträckning görs till ett problem av flickorna. Trots detta ”väljer” tio av tolv pojkar att använda sång med text i sina kompositioner. Pojkarna talar om skrivandet som svårt, problematiskt och prestationsfyllt, men samtidigt uttrycker de en önskan om att skriva en känslösam text om kärlek och sårbarhet och en ambition om att texten ska uppfattas som bra och meningsfull.

Henrik, Hjalmar och Niklas 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 förhållat detta moment men att de nu inser att det 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.

NIKLAS: 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 våndor.

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, december 2009)

Vad pojkarna beskriver här kan tolkas som en rädsla för hur deras texter ska tas emot av andra elever på skolan. Rädslan för att texten och därmed låten och i förlängningen de själva ska uppfattas som ”töntiga” gör att de inte kommer igång med sitt skrivande. De drivande positioner de har visat prov på i studion, där de prövar sig fram och tar hjälp av varandra för att hitta idéer, sound och ljudeffekter, verkar inte möjliga att överföra på textskrivande. Skrivandet kan därför förstås som en känslomässig relation för pojkarna i gruppen där risken att bli utpekad av ”andra” elever på skolan som ”töntig” verkar styrande. Samtidigt uttrycker de en önskan om att skriva och om att texten ska förmedla något äkta och viktigt. Rädslan för att texten ska uppfattas som töntig krocker alltså med viljan att i texten uttrycka känslor av förälskelse och sårbarhet.

I exemplet ovan framträder två strategier hos pojkarna för att möta denna svårighet. Den första, och som det förefaller den som flertalet av pojkarna tillämpar, handlar om att skjuta textskrivandet framför sig och sedan söka samtalsstöd i pojkgruppen. De pratar med varandra om att det är jobbigt och svårt att skriva texter, att de ser texten som något nödvändigt ont och om att de har en önskan om att den ”bara ska bli bra direkt”. Detta kan förstås som att de upplever den granskande blicken som mer dömande vid presentation av texter än när de presenterar instrumentala alster. Den andra strategin, som exempelvis Lukas använder, handlar om att förekomma den granskande blicken och med hjälp av humor och ironi förkroppsliga en avsiktligt töntig position. Utifrån båda dessa strategier går det att tolka pojkarnas agerande som att det finns en kostnad förknippad med textproduktion.

Att flickor inte uttrycker svårigheter vid textskrivande behöver naturligtvis inte innebära att de inte upplever skrivandet som problematiskt och svårt. Det är istället möjligt att de till skillnad från pojkarna helt enkelt håller sina svårigheter för sig själva och inte diskuterar dem i grupp eller med läraren. Observationerna visar dock att det är flickorna som positionerar sig som textförfattare i de fall där eleverna arbetar i par flicka och pojke, som till exempel i Martins och Saras respektive Hillevis och Leos fall.

En tänkbar tolkning av pojkarnas ambivalenta förhållningssätt till textproduktion kan därför vara att känslosamma texter utmanar den heterosexu-

ella matrisens särhållande av produktionsrelationer (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2000). Det betyder här att pojkar som skriver om känslor, utan att lägga in ironi eller humor, riskerar att positioneras av andra som ”femina” eller ”töntiga”, något som de förstår som en form av underordning. Att konstruera en känslomässig relation kring textskrivandet innebär därför en möjlighet för pojkarna att tillsammans ge uttryck för svårigheter och rädslor. På så sätt kan de försäkra sig om att den homosociala samvaron inte är hotad även om några av dem kommer ut som ”töntiga”, det vill säga även om de bryter mot den lokala praktikens heteronormativa reglering av textproduktion. Den känslomässiga relation pojkarna konstruerar i sina samtal kan då också förstås som att de tillsammans prövar att förskjuta och ompröva regleringen, så att den utlämnande och känslomässiga text pojkarna ger uttryck för att de önskar skriva inte innebär en social kostnad för dem.

5.2.4 Att spela upp sin komposition

Kurserna i denna praktik avslutas med en redovisning där eleverna förväntas spela upp sina kompositioner för varandra. I presentationen ingår först berätta om projektet, sedan att spela upp kompositionen och därefter ta emot kommentarer och svara på frågor från gruppen. Lärarna 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 arbetet.

Fältanteckningarna visar att denna situation genusmarkeras av eleverna, vilket för det första betyder att det bara är Fanny – en av fyra flickor på kursen som inte arbetar i par med en pojke – som ”väljer” att spela upp sin komposition. Samtliga pojkar, utom Sebastian, spelar upp och de flickor som arbetat i par med en pojke deltar också i presentationen. För det andra sköter läraren tekniken när Fannys komposition presenteras, medan hon sitter kvar på sin plats längst ned i rummet. När pojkarna presenterar sina arbeten sköter de tekniken själva och de presenterar framme vid tavlan i klassrummet. För det tredje föregås Fannys presentation av ett samtal med läraren där Fanny vid upprepade tillfällen säger att hon inte vill spela upp sin komposition, något som inte observeras vid någon av pojkarnas presentationer. För det fjärde, är Fannys låt den enda som inte får frågor och kommentarer av eleverna efter uppspelningen.

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

LÄRAREN: Hur känns det att spela upp?

NIKLAS: 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 Fannys låt också.

Fanny 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.

FANNY: 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?

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

Ingen av eleverna ställer några frågor och läraren går vidare.

(Fältanteckning, januari 2010)

Att Fanny inte får några kommentarer på sin komposition kan naturligtvis förstås som att eleverna anser att kvaliteten är låg och att de därför inte kommer på något positivt att säga. Mot bakgrund av att jag hör samtliga av de cirka tio kompositioner som spelas upp vid detta tillfälle är detta dock inte en rimlig tolkning. Fannys komposition håller en jämförbar nivå med flera av de arbeten som får många kommentarer. Den är i likhet med flera av de kommenterade arbetena till formen uppbyggd som en pop/rocklåt med enkel struktur och harmonik, och karaktärsmässigt skiljer den inte heller ut sig från de kompositioner som får många frågor och kommentarer.

Vad som istället skiljer ut Fannys komposition är att den är inspelad enbart med hjälp av det enklare programmet Garageband, som av praktiken betraktas som ett nybörjarprogram. Hon lägger inte heller fokus på sound och ljudeffekter, något de andra som spelar upp sina kompositioner gör. Fannys komposition är alltså inte soundcentrerad (Lorentzen, 2009), utan istället är den fokuserad på text, harmonik och melodi. Den dominerande diskursen i

denna praktik förefaller dock i första hand vara att lyssna efter soundbaserade element, eller annorlunda uttryckt, utifrån en soundcentrerad kvalitetsnorm. Lorentzen (2009) talar om soundcentrering som en kvalitetsmarkör för musikproducenter och ljudtekniker och hon menar att en soundcentrerad kvalitetsnorm förskjuter makt från låtskrivare till producent.

I denna kontext, där eleverna positionerar producent som högre värderad än kompositör/låtskrivare, upplevs Fannys komposition i det enkla programmet Garageband sakna de viktiga soundmarkörer som tillskrivs en producent. Här konstrueras alltså en maktrelation där sound värderas högre än text, harmonik och melodi. Det betyder att om en komposition anses sakna eller ha betydande brister när det gäller soundbaserade aspekter blir den inte intressant att kommentera i detta sammanhang. Detta kan förstås som att Fanny inte får några kommentarer efter sin presentation på grund av att hennes musik inte fokuserar aspekter som eleverna uppfattar som kvalitet.

Under fältarbetet framträder således kompositionspraktiken som en arena där subjektpositionen pojke socialt förkroppsligas som intresserad av och kunnig på musikteknologi. Diskursen kan därför verka exkluderande för de pojkar som inte förkroppsligar en symbolisk relation till teknik. Fältanteckningarna pekar också mot att pojkar i de aktuella genrepraktikerna som inte är bekväma i positioner som ”tekniker”, ”producent” eller ”expert” avstår från att välja kurser i komposition. Av de tolv pojkar som går kompositionskurserna upptäcker jag att en av dem, Sebastian, inte är delaktig i de samtal och det nätverkande de andra pojkarna ägnar sig åt. Istället håller han sig för sig själv och samtalar bara med läraren och med några flickor i gruppen. Sebastian uttrycker redan i början av kursen att han inte är förtrogen med musikteknologi som verktyg för komposition, men det är först under kursens gång som han inser att han som pojke är ensam i gruppen om att uttala detta. Efter det första redovisningstillfället kommer Sebastian fram till läraren. Han är bekymrad då han inte anser sig ha ett arbete att presentera.

SEBASTIAN: Jag har problem. Jag har försökt göra något enkelt. Hela idén faller platt för att jag så jävla amatör med att spela in. Nu när jag har hört de andra. Jag har suttit utan hjälp och pillat i Pro Tools. Jag brukar tänka på bredden och höjden. Jag tänkte göra bara en remix.

LÄRAREN: Göra samma låt fast helt annorlunda?

SEBASTIAN: Jag kan ju spela den. Det är lätt.

LÄRAREN: Bättre om du ber någon hjälpa dig att mixa.

SEBASTIAN: Jag vill göra det själv. Originalen har jag i Pro Tools. Det låter inte

bra. När jag spelar varje spår för sig låter det bra men när jag lägger ihop det... Jag har midi så det låter inte bra. Jag får göra nåt i Garageband. Det är under min nivå. Jag har kommit på den nivån att jag fattar allting, men jag är bara dålig på det.

(Fältanteckning, januari 2010)

Här talar Sebastian om att han, efter att ha lyssnat på tio av de andra elevernas kompositioner, inte tycker att hans arbete håller tillräckligt hög kvalitet. Han uttrycker att han är ”så jävla amatör med att spela in” och han säger att han ”får göra nåt i Garageband”. Sebastian förkroppsligar alltså en liknande positionering som flertalet flickor – men han gör ett centralt tillägg: ”Det är under min nivå”. Detta kan förstås som att han precis som flickorna är medveten om att Garageband ses som ett nybörjarprogram och att det i denna diskurs är en symbolisk relation som socialt förkroppsligar flicka och nybörjare. Sebastian har alltså förstått att en komposition som producerats i Garageband inte bara riskerar att bedömas som amatörmässig, utan också att denna amatörsposition kan tolkas som att han inte duger som pojke då Garageband ses som en symbolisk relation som konstruerar *flicka som är nybörjare*.

Under alla observerade lektioner arbetar Sebastian för sig själv och han erbjuds inte, vad jag kan observera, tillträde till de andra pojkarnas nätverkande. Under återkommande samtal med läraren visar han sin frustration över att inte vara lika kunnig som ”de andra”. Utifrån hur Sebastian talar med läraren är det förgivet taget att *de andra* ska förstås som *de andra pojkarna*. Att Sebastian som enda pojke inte bjuds in till nätverkande av de andra pojkarna positionerar honom i en underordnad position i gruppen och kanske är det bristen på ett fungerande nätverk som gör att han vid kursens slut inte har en färdig komposition att presentera. Istället får han ”göra nåt i Garageband”, något han ser som nedvärderande men möjligt att klara utan hjälp av ett nätverk. Av de flickor som inte arbetar i par med en pojke väljer alla utom en att enbart arbeta i Garageband och därmed kan Sebastians situation liknas vid flera av flickornas, skillnaden är att Sebastian visar frustration över sin situation.

5.2.5 Strategier på skillnadernas arena

Utifrån fältanteckningarna i denna praktik blir det tydligt att kravet på att leverera en välproducerad komposition, som ”alla ska lyssna på” som en av flickorna uttrycker det, och som ska bedömas och betygssättas gör att flickorna söker lösningar för att möta de maktrelationer som konstrueras i praktiken.

Under observationerna framträder fyra strategier som på olika sätt syftar till att underlätta deras arbete att inom tidsramarna för kursen färdigställa en komposition producerad i ett musikdataprogram. Den första och mest framträdande av dessa strategier kallar jag den *komplementära strategin* och den handlar om att flickorna skaffar sig förutsättningar för att kunna välja de produktionsrelationer i kompositionsprocessen som de anser sig kunniga på och avstå från dem de anser sig okunniga på. Strategin iscensätts genom att flickorna ”väljer” att arbeta i par med en pojke och sedan delar paret upp produktionsrelationerna mellan sig. Det betyder här att eleverna särskiljer de musikaliska handlingarna så att flickorna i huvudsak ägnar sig åt att skriva ”skelettet” till kompositionerna, åt sånginsatser och åt textproduktion medan pojkarna ”väljer” musikteknologiska moment som förkroppsligar positioner som ljudtekniker, producent och arrangör av musiken.

Produktionsparen Sara och Martin respektive Hillevi och Leo kan här ses som exempel. De delar upp produktionsrelationerna utifrån att Sara och Hillevi förkroppsligar positionen som parens sångare och låtskrivare medan Martin och Leo förkroppsligar producent, tekniker och kapellmästare. Det betyder att pojkarna tar ansvar för urval av instrumentalister, för arrangering samt för inspelningens tekniska moment. Paren har därmed en inbördes produktionsrelation som innebär att de var och en utför de musikaliska handlingar de anser sig behärska bäst. För Saras och Hillevis del är denna strategi på kort sikt fruktbar eftersom den medför att de utan konflikt kan dra nytta av pojkarnas nätverkande, och därmed av det tekniska kunnande nätverket erbjuder och som de är beroende av men själva anser sig sakna. Strategin ökar därmed chansen att projektet ska bli klart i tid och gynnar både ett kommande betyg och utsikterna att bli konstruerade som kunniga i praktiken.

Även för Martins och Leos del finns det klara fördelar med detta parsarbete. De får tillgång till Saras och Hillevis kunnande och samtidigt undviker de konkurrens i arbetet med musikprogrammen. Vinsten här är således att produktionsrelationerna är fördelade utifrån vad parterna i parkonstellationen anser sig bäst på, vilket effektiviserar arbetet med den examinerande uppgiften. Att denna strategi innebär att eleverna utför arbetsuppgifter de redan anser sig behärska, det vill säga att de strävar efter att komplettera varandra likt en *egenskapernas dikotomi* (Connell, 2002, 2009) och inte efter att utforska och pröva musikaliska handlingar de anser sig mindre förtrogna med, ses alltså inte som ett problem utan som en tillgång.

En variant på den komplementära strategin är den *pragmatiska strategin*, som Johanna och Fanny exemplifierar i tidigare citat. Den innebär att flickor

som arbetar enskilt eller i par med en annan flicka anlitar en ”tekniker” eller en ”konsult” när de stöter på problem i sitt arbete med musikprogrammen. Om teknikern eller konsulten inte lyckas lösa problemet tillkallas läraren, som tillsammans med de felsökande pojkarna diskuterar igenom det uppkomna problemet, prövar och föreslår lösningar. På detta sätt kan flickorna få problemet avhjälpt utan att de behöver lägga tid på att lära sig förstå det eller på att felsöka. Visserligen gör de sig beroende av support utifrån, men likt Saras och Hillevis komplementära strategi, vinner de å andra sidan tid till det som de anses kunniga på, vilket oftast är sång, form, melodibygge, harmonik och textskrivande.

Dessa flickor konstruerar alltså en pragmatisk eller en komplementär strategi för att instrumentellt hantera maktrelationerna i praktiken, eftersom detta underlättar arbetsprocessen så att de får sina produktioner klara i tid och därmed blir godkända på kursen. Sara, Johanna, Hillevi och Fanny, precis som flera andra flickor under observationerna, väljer således att helt avstå från att förkroppsliga tekniker, expert eller producent då dessa positioneringar riskerar att försätta dem i en konfliktsituation som de bedömer har fler nackdelar än fördelar.

Båda de ovanstående strategierna kan, förutom att de förefaller som rationella med tanke på att eleverna arbetar mot en deadline, också förstås utifrån att de bevakar och reproducerar kön enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006). Detta då strategierna iscensätter ett särskällande där pojke och flicka socialt förkroppsligas som motsatser och som komplementära. Pojke görs då i denna praktik genom kontroll av teknik, genom platstagande framför datorn och genom att göra anspråk på en expertposition, medan flicka förkroppsligar ”naturlighet” och ”kroppslighet” genom vokala handlingar och positioneras som ”mjuk” genom textproduktion, melodibygge, harmonisering med hjälp av akustisk gitarr och piano samt genom platsgivande framför datorn.

Den tredje strategin kallar jag ett *eget rum-strategin* (Björck, 2011) och den ska i första hand förstås som att flera av flickorna, men även Sebastian, ”väljer” att spela in sina kompositioner på en annan plats än i skolan. Det främsta skälet till detta förefaller vara att undvika konflikter om tillgång till inspelningsrummen, men det finns också en tydligt uttalad längtan efter att undgå vad flickorna beskriver som granskande blickar och oönskade kommentarer.

Enligt Björck (2011) kan en önskan om *det egna rummet* för att kunna komponera och musicera ses som en ”tillfällig fristad från konkurrens, kon-

troll och styrning, från en genusdisciplinerande blick, och från krav på ständig social reflektion som splittrar och tar fokus från det musikaliska skapandet” (ibid:203). Det egna rummet kan således förstås som ett rum där det är möjligt att fokusera och avgränsa sig mot omvärlden i syfte att experimentera och pröva sig fram utan att riskera granskning av en normerande och självdisciplinerande blick (Foucault, 1975/2009).

Lydia, som är den enda flickan som arbetar som det verkar helt självständigt, använder sig av *eget-rum-strategin* på två sätt. För det första rent fysiskt genom att spela in hemma och för det andra mentalt genom att avskärma sig från de andra när hon arbetar i skolan. Hon sitter med hörlurar vid en dator längst in i datasalen och mixar och redigerar sin inspelning – utan att tala eller samarbeta med någon annan elev. Läraren bekräftar mitt intryck av Lydia som inne i sitt *eget rum* när han beskriver henne som ”i princip självgående”.

Lydia sitter och jobbar koncentrerat. Ensam. Med hörlurar i 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 studior som finns angränsande till datorsalen. Jag konstaterar att just då stämmer Lydias beskrivning. Alla studior 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.

(Fältanteckning, mars 2010)

Genom att spela in hemma undviker Lydia konflikt om tillträde till inspelningsrummen, men hon får också tillgång till ett *eget fysiskt rum* för sitt komponerande. Att hon kan flytta sitt *fysiska rum* till skolan och förhandla med pojkarna om studiotid eller att hon kan be läraren om hjälp för en rättvis fördelning av tiden i studion verkar hon inte se som en möjlighet. Lydias strategi innebär alltså att hon spelar in hemma, i ett program och med en

utrustning hon förfogar över. När hon kommer till lektionen skapar hon ett *eget mentalt rum* och sitter för sig själv vid en dator och arbetar 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 spela in med hjälp av fler program än Garageband.

Att tillgång till studiotid i skolans lokaler upplevs som en maktrelation av flera av flickorna uppmärksammas inte explicit av lärarna under observationerna. Endast vid ett tillfälle, när en lärare på kursen har en genomgång med eleverna om hur de kommande redovisningarna ska gå till, hör jag läraren tala inför gruppen om tillträde till inspelningsrummen. Han förklarar 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, januari 2010)

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

När Sara, som arbetar enligt den ovan beskrivna *komplementära strategin* i par med Martin, ska göra sångpålägg på deras gemensamma projekt spelar hon in sången hemma. Hon anger dock inte konflikt med pojkarna om studiotid som främsta orsak, då hon genom Martin har relativt friktionsfri tillgång till studiotid, utan istället att inspelning i hemmet ger henne en möjlighet att skapa ett *eget rum* utifrån de aspekter Björck (2011) beskriver, det vill säga som ett sätt att undgå granskande blickar. Hon talar om att kunna ”pröva galna saker” och om att ge sig hän och göra sig rå och ful ”utan att tänka efter” när hon sjunger – något som hon uppenbarligen upplever att skolan som arena inte kan erbjuda henne. Sara talar om det egna rummet som en plats där hon kan ge sig själv tid att ta ut svängarna och experimentera med sin röst och sin kropp, vilket kan förstås som ett rum där hon inte

självdisciplinerar kroppen när hon sjunger. Det *egna rummet* kan därför förstås utifrån en önskan om att förkroppsliga ”flicka” utan att objektifiera och självdisciplinera kroppen utifrån en normerande, granskande blick (Foucault 1975/2009; Butler; 1993; Green, 1997; Björck; 2011).

Hillevi, som arbetar i par med Leo visar, i citatet i inledningen av avsnitt 5.2, att hon kombinerar *den komplementära strategin* med *eget rum-strategin*. Detta gör hon genom att koppla samman inspelning på hemmaplan med särskiljande produktionsrelationer. Till skillnad från Lydia, som gör inspelningen hemma utan hjälp av någon utomstående, tar Hillevi hjälp av en ”killkompis” när hon spelar in. Killkompisen blir därmed delaktig i arbetsdelningen och i den *komplementära strategin*.

Hillevi uttrycker dock frustration över denna strategi då hon beskriver hur hon upplever sig som ”handikappad” för att hon inte anser sig kunna spela något instrument tillräckligt bra och för att hon inte behärskar inspelnings-tekniken. Hon kan därmed ses som ett exempel på den beroendesituation som flickorna förkroppsligar, möjligen med Lydia som enda undantag, men inte explicit ger uttryck för. Hillevi beskriver att denna kurs ger henne en insikt om att hon kanske har satsat sin energi på att bli kunnig inom områden som inte ”räknas”. Hon talar om att det är svårt att fullfölja en låtskrivarprocess med de kvalitetskrav hon har utan att ha goda kunskaper på ett ”kompinstrument” och i musikteknologi. Fältanteckningarna pekar dock mot att Hillevis behov av support och hennes upplevelse av att vara granskad inte enbart kan kopplas till bristande kunskaper i musikteknologi och bristande instrumentala färdigheter, utan också till att hon dels skattar sitt eget kunnande lågt och dels till att hon inte självklart har tillträde till den nätverkande praktik som erbjuder laborativa lärsituationer på lektionerna.

Enligt Lorentzen (2009) är det kännetecknande för en ljudproducent att ta plats genom att ha kontroll och behärska tekniken, och hon jämför kontrollrummet i en studio med ett panoptikon (Foucault, 1975/2009) där producenten kan styra musikerna genom att ha kontroll över inspelningsprocessen från sitt mixerbord. Hon menar att det också går att se en förskjutning i takt med den tekniska utvecklingen på musikområdet, där producentskapet, det vill säga mandatet att kontrollera och ha inflytande över inspelningsprocessen, numera också gör anspråk på vad hon kallar det *musikaliska författarskapet* (Lorentzen, 2009:19). Detta författarskap var tidigare, inom pop/rockgenren, något som den som hade skrivit text och komponerat melodi ansågs kunna göra anspråk på, men i takt med att den tekniska utvecklingen gjort musiken alltmer soundcentrerad (soundsentrisme, Lorentzen, 2009:36)

har en diskurs etablerats där producenten ses som en självklar medskapare/medkompositör av musiken. Tänkbara tolkningar till att flickorna i denna studie upplever sig hindrade att inta en aktiv position i studion och framför datorn när de arbetar i grupp med pojkar kan alltså vara att de upplever att de inte kan göra anspråk på musikaliskt författarskap, då denna position också innefattar kontroll av inspelningsprocessen och bemästrande av teknik (Lorentzen, 2009).

Den fjärde strategin flickorna konstruerar, som det verkar för att undgå granskning, är vad som kan kallas en *undvikande strategi*. Denna strategi iscensätts framförallt genom att de ”väljer” att arbeta i det enklare men mer begränsade musikprogrammet Garageband, men också genom att de undviker att spela upp sina kompositioner för några andra än lärarna. De fyra flickor som använder Garageband talar om det som att de ger dem möjlighet att arbeta självständigt och att de undslipper granskning och oönskade kommentarer, men de förefaller också medvetna om att valet av Garageband innebär att deras arbeten rankas lägre av pojkarna. Det visar sig nämligen att musikdataprogrammen fungerar som symboliska relationer, vilket betyder att programmen genusmarkeras.

I denna praktik beskrivs Garageband som ett nybörjar- och amatörprogram och som begränsat, tråkigt och osofistikerat, medan mer avancerade och komplicerade program framhålls som att de erbjuder inspelningstekniska möjligheter som bedöms öka möjligheterna att skapa ”fritt” och ”personligt”²⁸. Detta ger en aura av expert och professionalitet runt dem som behärskar dessa program. Ett återkommande samtalsämne mellan pojkarna, men även mellan pojkarna och lärarna, handlar om vilka för- och nackdelar de olika avancerade programmen har (jfr Armstrong, 2011). Om Garageband kommer på tal vid dessa samtal är det för att markera avståndstagande genom att tala om hur begränsande programmet är. Inte vid något tillfälle observeras en flicka som deltagare i dessa samtal – men de flickor som arbetar självständigt eller i par med en flicka, med undantag av Lydia som beskrivits ovan, ”väljer” enbart Garageband. Att arbeta i Garageband kan därför i denna praktik förstås som en strategi flickorna använder för att undvika insyn på en arena som är genusmärkt som pojkarnas – men det kan också förstås som att

28. Jag är medveten om att musikprogram skiljer sig åt och att de erbjuder användaren olika möjligheter. Jag har dock valt att inte lägga vikt vid hur relevant valet av de mer avancerade programmen är i relation till vad eleverna förväntades prestera utan fokuserar istället på *vem* som använde *vilket* program.

göra flicka. Den *undvikande strategin* blir utifrån denna läsning ett sätt för de flickor som arbetar i programmet att i någon mån konstruera handlingsutrymme, även om det sker till priset av att förkroppsliga flicka som *den som inte laborerar i avancerade program*.

De fyra ovanstående strategierna kan förstås som flickornas sätt att hantera maktrelationer i en praktik där pojkarnas nätverkande och laborerande förhållningssätt till musikteknologi konstruerar villkoren för komposition och arrangering. Att förkroppsliga flicka i denna praktik blir då delvis en fråga om anpassning, men det handlar också om att iscensätta motstånd genom strategier som syftar till att ”gå runt” pojkarnas dominans.

Armstrong (2011) visar i sin studie på stora skillnader mellan pojkars och flickors tro på sin egen förmåga när det gäller musikprogram och komposition, och hon drar av detta slutsatsen att flickors bristande självförtroende är centralt för förståelse av de genusmärkta relationerna i undervisningen. Även i hennes studie genusmarkeras musikdataprogrammen och flickorna väljer även här att arbeta i vad som uppfattas som nybörjarprogram. Hon betonar att detta bristande självförtroende inte ska förstås som något flickorna *har* i essentiell mening utan istället som att det ”*becomes a part of a musical feminine identity*” (ibid:102) utifrån de villkor och förutsättningar undervisningen erbjuder.

Trots att observationerna i denna kompositionspraktik på flera sätt bekräftar Armstrongs resultat läser jag inte flickornas handlingar som att det primärt handlar om att de har dåligt musikaliskt självförtroende. Istället tolkar jag det som att flickorna gör ett strategiskt övervägande, det vill säga som uttryck för en pragmatisk inställning till skolans uppgiftskultur (Ericsson & Lindgren, 2010). Flickorna navigerar sig helt enkelt fram till ett bra betyg och en slutprodukt de kan stå för utan att kostnaden, i form av tid och ansträngning, upplevs som alltför hög.

Att flickorna tycks acceptera rådande maktrelationer och produktionsrelationer i kompositionskurserna kan således förstås som att det inte framstår som fruktbart att inom ramen för kurserna hantera maktrelationer och konflikter, iscensätta obekanta positioner och lägga tid på att erövra teknik de inte tycker sig behärska. Chansen att slutprodukten blir av hög kvalitet är helt enkelt större om de anpassar sig och navigerar inom diskursen. Denna skoldiskurs, som fokuserar tidsangivna leveranser av en publik produkt, kan därför förstås som problematisk då den innebär att flickorna inte anser sig ha tid att hävda sin plats framför datorn utan att riskera att missa deadline eller att presentera en produkt som de inte är nöjda med. I relation till Armstrong

(2011) och med utgångspunkt i observationerna av denna praktik kan dock flickornas strategiska överväganden ses som en effekt av att den maskulina konnotationen av teknik är så kraftfull i det omgivande samhället att flickor inte *kan* erbjudas positioner som ”tekniker” eller ”expert”, utan att också riskera en social kostnad genom att göra sig mindre begripliga i positionen flicka.

5.2.6 Sammanfattning

I observationerna från kompositionsgrupperna framträder pojkarnas plats-tagande som det dominerande resultatet. Detta synliggörs genom att de positionerar sig som musikproducenter, kompmusiker, hantverkare, konsulter, tekniker och experter och genom att de befäster dessa positioneringar när de nätverkar, laborerar och tar hjälp av varandra. Studien visar vidare att det hos eleverna skapas en förväntan om att män och pojkar ska vara kunniga och drivande inom det musikteknologiska området, medan flickorna iscensätts som att de är i behov av ständig support för att bemästra musikteknologin. För att möta pojkarnas dominans observeras fyra strategier som flickorna tillämpar för att på utsatt tid klara kursens mål och krav på att presentera en färdiginspelad komposition.

Den första strategin, *den komplementära*, handlar om att arbeta i par med en pojke, för att genom honom få tillträde till den nätverkande praktiken. En andra strategi, *den pragmatiska*, syftar till att istället för att arbeta med ett kompositionsprojekt i par ”hyra in en konsult” eller en ”tekniker”, det vill säga be pojkarna om hjälp med att lösa musikteknologiska problem som uppstår när de spelar in. Skillnaden mellan dessa strategier är att den *komplementära strategin* ger flickan tillgång till pojkarnas nätverkande utan att hon särskilt behöver tillkalla ”support”, men att kostnaden för detta är att hon oftast inte erbjuds möjlighet att själv laborera i programmen. Den *pragmatiska strategin* ger flickan möjlighet att själv laborera, men hon kan då bli ”hänvisad” till Garageband eller till att tillkalla support.

Den tredje strategin, *ett eget rum-strategin*, går ut på att färdigställa så mycket som möjligt av produktionen utanför skolan, vilket oftast betyder att dessa flickor spelar in sina kompositioner hemma eller hos någon ”killkompis”. Till sist tillämpas *den undvikande strategin*, vilken handlar om att undgå önskad granskning under arbetsprocessen. Denna strategi iscensätts för det första genom att flickorna arbetar i det enklare musikprogrammet Garageband, vilket betyder att de i hög utsträckning arbetar utan att be någon av pojkarna om hjälp. För det andra genom att dessa flickor endast spelar upp

sina arbeten för lärarna, som får lyssna i hörlurar och inte ut i rummet som de gör när de lyssnar på pojkarnas alster.

Det blir också tydligt under observationerna att de grupper som består av en pojke och en flicka bildas för att eleverna anser att de kompletterar varandras kunskaper – vilket oftast innebär att flickan tar ansvar för melodi, harmonik, sång och text och pojken tar ansvar för sound, ljudeffekter, val av inspelningsprogram, inspelning, mixning och redigering samt för moment som spelas på instrument. Här kan man alltså tala om att pojkar i hög utsträckning positionerar sig i datatekniken som omger låten de ska komponera medan flickorna positionerar sig i "skelettet" till kompositionen samt i vokala handlingar.

Det framgår också att flickor som arbetar ensamma eller två och två i mycket högre utsträckning än pojkarna bygger sina kompositioner runt sången som instrument. Ett annat tydligt resultat är att flickorna klargör för lärarna att de vill vara ensamma när de ska spela in sång. De talar om detta som att de genom att vara ensamma undviker att utsätta sig för granskande blickar.

Flickorna som inte arbetar i par med en pojke, samt en av pojkarna, talar om tillgång till studior som ett problem. Flickorna beskriver situationen som att de antingen får ta risken att gå in i en konfliktsituation med pojkarna om tillträde till studiotid eller välja att spela in hemma eller någon annanstans utanför lektionstid. Lärarna förefaller inte uppmärksamma, eller påtalar åtminstone inte detta problem.

För pojkarna framstår textproduktion som utsatt och obekvämt. Detta synliggörs genom att de skjuter upp textskrivandet till strax före deadline, genom att de talar med varandra om textskrivande som problematiskt, konfliktfyllt och svårt och genom att några av pojkarna talar om hur de "gömmer" sig bakom humor och ironi för att föregå eventuell granskning och risk att bli positionerade som "töntiga". Centralt här är att pojkarna beskriver en krock mellan en önskan om att skriva om relationer och känslor och en rädsla för att uppfattas av andra på skolan som "töntiga".

De fyra strategierna som flickorna använder kan ses som uttryck för att flickor positioneras och positionerar sig som mindre kunniga på musikteknikområdet, åtminstone på lektionstid, och som att de därför vill undvika att bli granskade och bedömda av pojkarna i gruppen. Detta kan förstås som att flickorna underordnas, men det kan också ses som ett sätt att klara kursens krav utan alltför hög egen insats.

Det är naturligtvis möjligt att pojkarna som väljer denna praktik dominerar för att de är kunniga i musikteknologi, att den genusmärkning som

synliggörs i undervisningen helt och hållet kan förstås utifrån skillnader i färdighet och förtrogenhet. Vad som talar emot detta är att pojkarna tillbringar mycket tid med att felsöka och med att diskutera hur de ska lösa uppkomna problem, att de verkar lita till att nätverket ska ge inspiration och idéer samt att alla elever har gått samma förberedande musikdatakurs.

Resultatet i denna praktik bekräftar Armstrong (2011) som i en liknande studie på engelska gymnasieungdomar fann mönster som på flera sätt överensstämmer med de ovan redovisade.

5.3 SÅNGENSEMBLE

Det är ju en ojämn grupp kan man säga, men dom hjälper varandra. Det är inte så att jag ska ta hand om den som har väldigt svårt till exempel. Utan dom hjälper faktiskt varandra och det blir också en social ensemblefunktion som jag uppskattar. En ensemble handlar om nåt mer än att det blir rätt toner och att det blir vackert – även om det givetvis är vårt stora mål. Att ensemble har en social funktion också är det jag vill säga och det gäller nog för alla ensemblerna. Sång är ju så naket, eftersom det är deras små själar som hörs, så dom behöver varandra. Jo, men det är någonting med sång där, det är läskigt att höras själv och så där. Och det är skönt att se att dom bildar ett eget skyddsnät att det blir en social grej att ta hand om varandra.

(Samtal med en lärare i en sångensemble, mars 2010)

Genrepraktiken sångensemble studeras i denna avhandling framförallt genom observationer av två valbara sångensemblegrupper, men också av sporadiska observationer av repetitioner och en konsert med en kör samt genom en intervju där en elevgrupp talar om den obligatoriska kursen körsång. Fältanteckningarna av dessa grupper visar att den lokala praktiken vilar på en konstmusikalisk vokal tradition där klanglig egalisering och rytmisk precision premieras (Hedell, 2009b; Sandberg Jurström 2009) – trots att repertoaren varierar genremässigt i undervisningen. Det betyder bland annat att sångare i denna lokala genrepraktik förväntas anpassa sin röst dynamiskt och klangligt till gruppen, att de eftersträvar att varje stämma ska ”låta som en röst” och att de förväntas följa lärarens tolkning av det noterade material som oftast bildar utgångspunkt för instuderingen. Sång i denna kollektiva, flerstämmiga praktik kännetecknas i de observerade grupperna av att sången är en gemensam aktivitet för alla i rummet där rösten är det enda, för eleverna, tillgängliga instrumentet.

Sångensemble och körsång är förmodligen de enda skolrelaterade aktiviteter som på ett för givet taget sätt delar in elever rumsligt utifrån föreställningar om hur deras röstapparater fysiskt är konstruerade, det vill säga det enda skolämne där fyra avgränsade sektioner – sopraner, altar, tenorer och basar – avgör kroppars placering i klassrummet. Ett för givet tagande vid denna indelning är att alla som placeras i tenor- och bassektionen är pojkar som har genomgått målbrott och ett annat är att de föredrar sitt fullröst-register när de sjunger kollektivt. Ytterligare ett för givet tagande är att flickorna förväntas ha ljusare röster och utifrån detta placeras de i sektionen för altar eller sopraner.

Att eleverna delas in i stämpositioner på detta sätt innebär alltså inte bara att de delas in utifrån förväntat röstomfång utan också att de sitter rumsligt uppdelade efter sin könspositionering.

Stämfördelningen kan därför verka begränsande både för elevernas subjektspositionering och för deras musikaliska handlingsutrymme, men den kan samtidigt förstås som en förutsättning för upprätthållande av den fyrstämmiga sångtradition som är ett centralt karaktäristika i genrepraktiken. Indelningen är därför att betrakta som en för givet tagen produktionsrelation som syftar till att upprätthålla praktikens särart, men också till att underlätta instudering och lärande. De elever som förkroppsligar ”naturliga” förutsättningar för att sjunga en viss stämma är därför de som också tilldelas uppgiften. Det betyder att eleverna ”spelar” *sin* stämma, likt instrumentsektioner i en orkester, med utgångspunkt i att deras kroppar ses som särskilt lämpade för just det ”instrument” de spelar.

Placeringen i stämmor i rummet anses underlätta instudering och lärande genom att den för det första möjliggör att varje stämma i enlighet med praktikens kvalitetskriterier blir ”samsjungen” och egaliserad. För det andra för att den möjliggör att dirigenten/läraren kan leda en hel stämma med endast en blick, en nickning eller en gest (Sandberg Jurström, 2009) och för det tredje för att placeringen underlättar lärandet för de mindre kunniga eleverna. Kategorisering av röster utifrån röstfack gör nämligen att elever sitter bredvid varandra oavsett färdighetsnivå, och på så sätt kan de mindre kunniga eleverna lära genom att gehörmässigt härma dem som sjunger ”rätt” (Zadig, 2011).

Indelning av kroppar och stämfördelning enligt ovanstående princip kan därför ses som ett villkor för hur sångensemble och kör organiseras i denna studie. En diskussion om rösten som, åtminstone i viss utsträckning, performativ (Butler, 1990/1999/2006) skulle kanske kunna tillföra en dimension här, men idén om eleven som ”naturligt” anpassad för i första hand ett röstfack och idén om kollektiv sångpraktik som konstruerad enligt fyrstämmigsatsmodellen förefaller självklar i praktiken. Detta eftersom dessa konstruktioner upprätthåller genrepraktikens särart och eftersom de dominerar kör- och ensemblesång i det offentliga musiklivet i västerländsk konstmusikalisk tradition (Green, 1997; Sandberg Jurström, 2009).

Av de totalt 26 elever som har valt sångensemble och som observeras på ensemblektioner är endast tre pojkar (varav en närvarar vid endast ett tillfälle under mina observationer). Denna fördelning är på intet sätt förvånande då forskning visar att pojkar är kraftigt underrepresenterade i vokala

praktiker där så kallad ”skolad” stämsång premieras. Studier visar också att denna underrepresentation blir än mer signifikant när pojkar når puberteten (Green, 1997, 2002; Karlsson, 2002; Freer, 2007, 2009, 2010; Harrison, S.D. 2007; Harrison, S. 2008; Bergman, 2009; Richmond, 2012; Warzecha, 2013).

5.3.1 Stolar och småprat

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.

(Fältanteckning, november 2009)

10 elever sitter i halvcirkel när jag kommer in i rummet. 8 flickor och 2 pojkar som båda sjunger tenorstämman. Den tredje pojken, basen är inte närvarande. Rummet är ganska stort och används till mindre konserter och samlingar vid till exempel föräldramöten. Gruppen sitter mitt på golvet i en halvcirkel på stolar. Inga notställ eller annan utrustning. Läraren, som står vid pianot, använder piano och laptop som verktyg.

(Fältanteckning, oktober 2009)

Lektionerna i genrepraktiken sångensemble följer ett mönster som i stort sett upprepas vid varje observerat lektionstillfälle och i båda de observerade grupperna. Vad som tas för givet är att undervisningen syftar till att eleverna ska öva ett visst antal sånger, att dessa ska sjungas flerstämmigt efter fastställda, oftast noterade arrangemang och att målet är att de ska framföras på en konsert inför publik. Varje elev förväntas ha med sig en penna och noter med den aktuella repertoaren och de förväntas placera sig utifrån sin stämmas position i rummet. Vidare är ett för givet tagande att varje lektion startar med gemensam uppvärmning av röst och kropp samt ytterligare några övningar som syftar till att träna precision, intonation och klang.

Det första som vanligtvis händer när eleverna kommer in i rummet är att de tar var sin av de stolar som står uppställda utmed väggen och placerar stolen mitt i rummet så att en halvcirkel av stolar formeras. Eleverna sätter sig sedan i ”sina stämmor”. Lärarna, på samtliga observationer en kvinna, står vid pianot som är placerat framför halvcirkeln och väntar på att alla ska komma på plats. Stolarna står tätt, som det verkar oavsett rummets storlek. Läraren småpratar lite med eleverna i väntan på att alla ska komma på plats.

Intressant här är att samtalsämnet oftast i detta skede kretsar kring var de elever som ännu inte har dykt upp befinner sig och om det är sannolikt eller inte att de kommer till lektionen.

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 lunch för det var hon 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 syns till i skolan under dagen. Ändå diskuteras tänkbara scenarier om var hon kan tänkas vara. Någon elev tror att hon är sjuk medan en annan säger att hon troligen är bortrest.

(Fältanteckning, november 2009)

I exemplet ovan konstrueras talet om de frånvarande eleverna som gruppens angelägenhet. Eleverna som deltar i samtalet är samtliga flickor och de spekulerar tillsammans med läraren kring tänkbara orsaker till frånvaron. Dessa samtal kan ses som relevanta i en praktik som konstrueras som en kollektiv aktivitet då instuderingsarbetet inte kan genomföras på ett effektivt och meningsfullt sätt om inte alla elever är närvarande. Saknas det någon, eller rent av alla i en stämning, så haltar lektionen/repetitionen och det kan vara svårt att nå progression i instuderingen. Det är då rimligt att liknande samtal mellan lärare och elever äger rum även i de andra ensemblepraktikerna i studien eftersom alla grupperna, med undantag av kompositionsgrupperna, ägnar sig åt musikalisk instudering i grupp.

Fältanteckningarna visar dock att denna produktionsrelation enbart konstrueras i sångpraktikerna, och av flickorna i pop/rockpraktiken. Inte vid ett enda tillfälle under observationerna, i någon av de undersökta grupperna, samtalar en pojke och en lärare som är man om orsaker till att elever är frånvarande. Om lärare som är män nämner frånvarande elever är det endast för att tala om hur den uteblivna instrumentpositionen tillfälligt kan ersättas av någon annan i gruppen. Tänkbara orsaker till frånvaron diskuteras och värderas alltså inte.

Att inleda lektioner med att tala om frånvaron kan därför, förutom att samtalen fyller en faktisk funktion för gruppens arbete på lektionen, tolkas som ett uttryck för en känslomässig relation mellan flickorna och sånglärarna. Samtalen förkroppsligar då genom sin förtroliga karaktär samhörighet och uttrycker empati och omsorg om de elever som är frånvarande. I citatet i inledningen av detta avsnitt (5.3) talar läraren om sångensemble som att

den fyller en ”social funktion” och hon beskriver sången som ”naken” och sångarna som att de ”behöver varandra”, att ”de hjälper varandra” ”och att ”dom bildar ett eget skydds nät”. Detta kan ses som ett exempel på hur praktiken konstruerar en omsorgstagande diskurs som befästs genom småprat i inledningen av varje lektion.

Lärarens tal om körens funktion som ett socialt skydds nät kan jämföras med Bartolome (2013) som i en studie följt en amerikansk flickkör där deltagarna var 15–18 år. Hon visade att kören fungerade som en källa till trygghet och gemenskap, och som en spegel där flickorna med sången som gemensamt nav kunde umgås tillsammans med ”a whole bunch of Me” (ibid:409). Kören fungerade alltså som en homosocial miljö där flickorna umgicks med likasinnade som också sjöng i kör. Detta, menar Bartolome, skapade en samhörighet och ett kollektivt fokus som uppmuntrade till ett omsorgstagande klimat i gruppen (Bartolome, 2013).

Tidigare forskning i andra skolrelaterade kontexter som studerat flickors sociala relationer beskriver en betoning på vänskap, omsorg och empati på ett liknande sätt (Berggren, 2001; Ambjörnsson, 2003/2008; Holm, 2008). Här kan Ambjörnsson (2003/2008), som observerat flickor på ett studieförberedande gymnasieprogram, ses som särskilt relevant eftersom hennes studie är genomförd i en kontext som är likartad med skolpraktiken i denna studie. Ambjörnsson beskriver hur informanterna förkroppsligade normativ femininitet genom att konstruera inlevelseförmåga, tolerans och empati som ideala positioner.

5.3.2 Disciplinerad klang och ”sångar-hållning”

Som nämndes tidigare inleds varje lektion med en ”uppsjungning”. Lärarna leder denna aktivitet som oftast innehåller övningar där hela 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. Detta inledande moment är således inriktat på att alla kroppar gör och låter likadant och att övningarna förebildas av lärarna. Efter uppsjungningen talar lärarna om vilken sång som ska sjungas. De leder arbetet från pianot eller 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. Lärarna

uppmärksammar misstag och justerar dem genom att stanna upp och korrigera 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.

Läraren jobbar en lång stund bara med intonationen i andra-altstämman. Andra-altstämman har en tendens att sjunka när deras stämman har nedåtgående rörelser. De andra väntar. Tysta. Läraren ber sedan andra-altarna att sjunga ihop med melodistämman. Intonationen är nu mycket bättre.

(Fältanteckning, februari 2010)

När en sång ”sitter riktigt bra” och lärarna inte har fler detaljer att justera ställer sig eleverna upp och sjunger sången stående framför stolarna. Först då tar lärarna upp musikaliska aspekter som behandlar uttryck och kommunikation. Det kan då handla om att förkroppsliga en känsla, om att lära in en koreografi eller om att ha ett ansiktsuttryck som uppfattas som ”glitter i ögonen” och ett kroppsligt uttryck som signalerar scenisk närvaro.

Av fältanteckningarna framgår att självdisciplinering (Foucault, 1975/2009) av kropp och röst kan ses som ett centralt inslag i genrepraktiken. Denna disciplinering konstrueras bland annat genom att sångarna sitter nära varandra på lektionerna, genom att de sitter med en ”rakryggad sångarhållning” och har ett sparsmakat kroppsspråk när de sjunger, genom att rösten anpassas till ett ”skolat” sångideal som innebär att den inte förväntas ”sticka ut” med en avvikande klang eller avvika dynamiskt utan att lärarna har gett mandat till detta samt genom att eleverna sällan talar med varandra mellan sånginsatserna under lektionen. I nedanstående exempel har en av grupperna för en stund brutit detta mönster av kroppskontroll och självdisciplinerad tystnad och läraren korrigerar därför kropp och röst.

Läraren går och ställer sig bakom pianot och börjar gå igenom alt 2:s stämman. 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 Lovisa och Emelie.

LÄRAREN: Men hör ni! Vad är det här! Ni stör ju andra-altarna.

VILMA: Förslåt.

De andra tystnar genast. Läraren uppmärksammar sedan elevernas sittställning.

LÄRAREN: Men hur sitter ni? Som hösäckar?

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

LÄRAREN: Tjejer! Rak rygg och öppna munnarna! Släpp käken!

(Fältanteckning, januari 2010)

Exemplet ovan illustrerar hur läraren instruerar eleverna i hur de ska göra för att förkroppsliga den självdisciplinering (Foucault, 1975/2009) som krävs för att uppnå god sånglig kvalitet enligt genrepraktikens kvalitetskriterier. Detta utifrån att den röstkvalitet som premieras och som kan beskrivas som "skolad", egaliserad och "följsam" kräver att sångaren förkroppsligar disciplin och kontroll. Att sitta hopsjunken på stolen, "sitta som en hösäck" och att inte släppa käken tillräckligt, inte "öppna munnarna", innebär att möjligheten att stödja rösten på ett funktionellt sätt försvåras och att egalisering av vokalljud kompliceras (Sundberg, 1980). Korrigering av käkmuskler och ryggar iscensätter därför ett lärande som syftar till att skola in eleverna i genrepraktiken.

Lärens korrigering kan alltså förstås utifrån att eleverna förväntas sjunga på en sångtekniskt relativt hög färdighetsnivå i en praktik där självdisciplinering av kropp och röst krävs för att de klangideal som efterfrågas ska uppnås. Bartolome (2013) skriver fram självdisciplinering av kroppen som för givet tagen och premierad i vokala praktiker med konstmusikalisk inramning, och hon visar hur den flickkör hon studerade inte bara anpassade sig till dessa kvalitetskriterier utan också värderade självdisciplinering högt. Hon betonar samtidigt att denna form av disciplinering är ovanlig i nordamerikanska skolkontexter; "the girls had mastered a high level of self-discipline that is rare in high school-age students" (ibid:404). Lärens styrning mot en "rak rygg" i ovanstående fältanteckningar kan därför, med stöd i bland andra Bartolome (2013) och Sandberg Jurström (2009), ses som ett uttryck för en för givet tagen västerländsk konstmusikalisk tradition. De observerade sångensemblernas klangliga och sångtekniska ideal kräver således kroppslig självdisciplinering för att vokal precision ska uppnås.

Sett ur ett genusteoretiskt perspektiv kan dock detta klangideal och det sociala förkroppsligande sångtekniken kräver förstås som sammanfallande med hur den heterosexuella matrisen iscensätter normativ femininitet. Flickornas självdisciplinering av kroppen blir därmed ett uttryck både för genrepraktikens krav på vokal precision men också på hur "flicka/kvinna" förkroppsligas utifrån normativ femininitet som anpassning, följsamhet och som en *stängd* kropp (Green 1997; Connell, 2000; Butler, 1990/1999/2006;

Björck, 2011). Denna självdisciplinering av kroppen kan då förstås som en intersektion (Lykke, 2009) mellan normativ femininitet och genrepraktikens särart.

5.3.3 Motstånd – en form av disciplinering?

De två pojkar som sjunger i en av de valbara sångensemblerna, Markus och Johan²⁹, positionerar sig i gruppen genom ett socialt förkroppsligande som tydligt skiljer sig från det som flickorna iscensätter genom självdisciplinerad kontroll av kropp och röst. Denna skillnad kan dock inte enbart förstås utifrån att Markus och Johan förkroppsligar positionen pojke utan också som en intersektion (Lykke, 2009) med kroppens (röstens) materialitet och med deras i detta sammanhang bristfälliga kulturella kapital. Dessa tre aspekter konstruerar alltså sammantaget en position som skapar skillnad till de övriga eleverna i gruppen. Vad gäller pojkarnas musikaliska bakgrund så har den förberedande musikutbildning de fått inte på samma sätt som för flickorna varit inriktad mot kunskaper som efterfrågas i genrepraktiken, det vill säga mot undervisning i sång och kör. Utbildningsbakgrund och röstens karaktär samspelar således med kön när pojkarna positionerar sig i gruppen.

Johan och Markus är sångligt mycket aktiva under de observerade lektionerna, men de rör sig och pratar på ett sätt som de andra i gruppen talar om som alltför högljutt och yvigt. De skapar alltså skillnad till de andra sångarna genom att förkroppsliga en särskiljande position. Detta görs genom att de avstår från att inta den rakryggade, sittande sångarställning som genrepraktiken förespråkar, genom att de har ett yvigt kroppsspråk, genom att de placerar sina stolar en bit bort från de andras, och genom att framförallt Johan ständigt kommenterar det läraren säger och därmed utmanar genrepraktikens för givet tagna tystnad mellan sånginsatserna.

Här följer ett exempel där det har gått 40 minuter på en lektion. Johan avbryter ideligen läraren genom att ställa frågor eller kommentera den musikaliska processen. De andra eleverna ställer inte en enda fråga och faller inte heller några kommentarer.

29. Den tredje pojken som ingick i denna grupp var endast närvarande vid ett observerat lektionstillfälle.

Markus sitter bredvid med noterna ihoprullade i handen. Han ställer inga frågor men bekräftar Johans med nickningar, gester och blickar.

JOHAN igen: Asså jag glömmet 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. Johan vänder sig till sopranen Sigrid och frågar vidare om notbilden. Sigrid visar genom att peka i noterna. Johan 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.

JOHAN: Vi sänkte ju tempot hur mycket som helst.

LÄRAREN: De andra har en annan rytm.

JOHAN: Vi sänkte jättemycket.

LÄRAREN bemöter inte kommentaren utan säger istället: Skriv in ändringar. *Ny fråga från Johan om hur textläggningen är i tenorstämman.*

LÄRAREN: Det är i er stämma.

JOHAN: 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...

JOHAN: Å nej, syrgas! *(Låtsas att han kvävs)*

Läraren kommenterar inte Johans ständiga inlägg. Ingen annan gör det heller. Det är påfallande vad de andra i gruppen är tysta – när de inte sjunger.

(Fältanteckning, december 2009)

Den kollektiva sångpraktikens självdisciplinering framstår här som obekvämt för Markus och Johan och de bryter mot för givet tagna mönster genom att söka alternativa positioner. Exempelvis visar de motstånd mot att det inom genrepraktiken finns en outtalad överenskommelse om att den musikaliska instuderingen är en process där förståelsen av musiken och därmed förmågan att sjunga rätt och följa lärarens instruktioner växer fram efterhand, vilket konkret innebär att eleven förväntas sjunga, få instruktioner och sjunga igen utan att däremellan kommentera skeendet. Pojkarnas strategi förefaller vara att inta en position som genom kropp och röst tar avstånd från flickorna,

det vill säga från resten av gruppen, och därmed blir en effekt att de också tar avstånd från genrepraktikens konstmusikaliska klangliga och kroppsliga ideal. Pojkarna har dock en självklar funktion i gruppen eftersom de är de enda sångarna som sjunger tenorstämman. Det gör att de kan placera sina stolar i ”tenorsektionen”, en bit bort från sopran och altstämman som sitter tätt tillsammans, och där socialt förkroppsliga *pojke som sjunger tenorstämman* som en motsats till *flicka som sjunger alt eller sopran*.

I en praktik där självdisciplinering av kropp och röst ses som ett centralt och för givet taget lektionsinnehåll, och där kroppslig kontroll dels kopplas samman med musikaliska kvalitetskriterier och dels socialt förkroppsligar positionen ”kontrollerad flicka” inom ramen för vad som kan förstås som normativ femininitet, kan det vara konfliktfyllt att som pojke fullt ut inlemmas i genrepraktiken. Det är därför möjligt att förstå pojkarnas kroppsliga motstånd som en form av självdisciplinering mot den kontrollerade och *stängda* kroppen (Björck, 2011), det vill säga som en heteronormativ gränsdragning mot den kroppskontroll som konstruerar ”flickig” genrepraktik.

Johan och Markus kan med utgångspunkt i sin distanserade positionering sägas bekräfta de anglosaxiska studier inom musikpedagogisk forskning som diskuterar representation i sång utifrån en problematik som ofta betecknas som ”missing males”-problemet (Freer, 2010:18), det vill säga studier som diskuterar orsaker till att pojkar undviker att delta i sångaktiviteter där så kallad ”skolad” sång premieras (Green, 1997; Freer, 2007, 2009, 2010; Harrison, S.D. 2007; Harrison, S. 2008; Legg, 2012; Warzecha, 2013). Dessa studier gör bland annat gällande att pojkar på olika sätt kopplar körsång till ”femininitet”, vilket vid sidan av målbrottsproblematik ses som den huvudsakliga orsaken till att de i hög utsträckning avstår från att delta i skolans vokala praktiker. Harrison (2008), som teoretiskt anknyter till Connell (1987, 2005), menar exempelvis att maskulinitetskonstruktioner och heteronormativa regleringar i det omgivande samhället verkar hindrande för pojkar som vill sjunga i kör, och hans studie visar att körsång konstrueras i ett binärt förhållande till idrottsaktiviteter i skolan. De pojkar som ändå väljer körsång riskerar, menar Harrison, nedsättande kommentarer från skolkamrater då iscensättning av heterosexualitet sätts på spel.

Med utgångspunkt i Connell (2000) är det möjligt att göra denna koppling då hegemoniska maskulinitetspositioner, det vill säga idealiserade och högt värderade heterosexuella män inom exempelvis idrott, finansvärld och populärkultur, ofta förkroppsligar en motpol till de ideal som premieras i den ovan beskrivna sångpraktiken. Även om de allra flesta pojkar inte strävar

efter att nå hegemoniska maskulinitetsideal är det, enligt Connell, troligt att flertalet av dem eftersträvar någon form av delaktig positionering eftersom detta skänker social framgång i skolan (Connell, 2000).

Green (1997), men även Dibben (2002) och McClary (2011 a, b), menar att sångens feminina konnotation måste förstås i ett historiskt perspektiv som går tillbaka på ett binärt tänkande där kropp (natur) och själ (tanke) står i ett hierarkiskt förhållande till varandra. Kroppen, och därmed rösten, har i detta perspektiv förstås som knuten till femininitet genom en föreställning om kvinnokroppen som synonym med ”moderlighet” och ”natur”. Green sätter dock denna historiska reglering av sång i ett vidare perspektiv då hon pekar mot att dessa regleringar också gäller genrepraktiker som kan definieras som ”klassiska”, och musikstilar som kan beskrivas som ”långsamma” och ”mjuka”.

For a boy to engage in vocal or orchestral music, ‘slow’ music, or music that is associated with the classical style in school – to join a choir, to play the flute – involves taking a risk with his symbolic masculinity. (ibid:185)

Utifrån Green (1997, 2002) förstås den ”skolade” röstklngen i denna praktik som en intersektion mellan rösten som symbolisk relation för ”flicka/kvinna” och genrepraktikens konstmusikaliska inramning. I linje med ovanstående forskning kan därför Johans och Markus agerande, som enda pojkar i en vokal praktik, tolkas som att de förkroppsligar en ”tvingande” distansering till flickorna. En distansering, fysiskt i rummet och med kropp och röst, som genom särhållande möjliggör ett deltagande i sångpraktiken, utan att den heterosexuella matrisen – som säkerställer en heterosexuell genusperformance – utmanas (Butler, 1990/1999/2006).

5.3.4 För gruppens bästa

Ibland när en ny sång ska instuderas uppstår en förhandling rörande produktionsrelationerna mellan flickorna (de två pojkar som ingår i den ena gruppen deltar inte i dessa samtal). Det kan handla om huruvida det är försvarbart att de som sjöng melodin i en föregående sång ska få göra det även i nästa stycke, då melodistämman förstås som en eftersträvad produktionsrelation i grupperna. 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 lärarens uppfattning ska få styra. Förhandlingarna leder oftast fram till ett samtal om hur rösterna uppfattas av gruppen – vem som

anses vara första eller andra sopran och första eller andra alt. 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 kunna bedöma varje rösts förutsättningar och ges därmed legitimitet att fördela stämmorna. Att byta position, det vill säga byta stämma eller musikalisk funktion, är alltså inte något som eleven har mandat att själv bestämma utan det regleras av gruppen och läraren. Denna reglering förefaller ha två huvudsakliga syften. Det första handlar om rättvisa och det andra om att upprätthålla en stämfördelning som uppfattas ge de bästa förutsättningarna för ett klingande slutresultat som förstås som tillfredsställande utifrån genrepraktikens kvalitetskriterier.

Exemplet nedan är hämtat från en repetition av en julsång där Susanna protesterar mot att sjunga första sopran, något hon motiverar med att melodin inte ligger i denna stämma. Det blir här tydligt hur maktrelationer konstrueras samt hur Susanna förväntas ge avkall på sina önskemål till förmån för den musikaliska gestaltningen och för att produktionsrelationerna ska uppfattas som rättvist fördelade.

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, november 2009)

Situationen handlar om hur Susannas platstagande krockar med genrepraktikens förväntan på ansvar för den sångliga balansen i gruppen och med

en för givet tagen föreställning om att eleven *är* sin stämposition. Om en elev ifrågasätter sin funktion, eller sin stämposition riskeras balansen mellan stämmorna och därmed kvaliteten på slutresultatet. Det handlar också om att Susanna gör motstånd mot att hon förväntas ge avkall på sina egna önskemål och att hon förväntas anpassa sig till arbetsfördelningen som läraren gjort. Gruppen reagerar på Susannas motstånd med argument som rättvisa, ansvar och omsorg om gruppens bästa. Att, som Susanna, göra anspråk på att få behålla positionen melodibärare genom att byta stämma, med motivation att den egna stämman är ”tråkig”, ”pipig” och ”bara ligger på komp”, ses inte som legitimt av de andra sångarna. De menar att de ofta har anpassat sig och sjungit stämmor som de upplevt som tråkiga och som har haft en ackompanjerande funktion och nu förväntas även Susanna acceptera detta. Därför uppfattas Susannas begäran dels som självoptimerande då hon i de andras ögon agerar för att hon vill behålla en fördel som hon haft på ett antal sånger tidigare, och dels som oansvarig då hon inte tar hänsyn till att hon för gruppens bästa behövs ”på första”, eftersom hon tidigare sjungit i ett högt läge och därför förstås som en av dem som ”kommer upp”.

Denna situation kan också tolkas som en maktrelation där Susannas högt värderade position, baserad på att hon förkroppsligar en kunnig ”nyckelspelare” genom att sjunga i ett högt röstläge, ifrågasätts av andra-sopraner och första-altar. Genom att Susanna förvägras en i hennes tycke intressantare uppgift än att ”bara sjunga komp”, riskerar hon att förlora den synliga position hon som första-sopran och därmed oftast bärare av melodistämman vanligtvis har. De som annars inte får chansen att sjunga melodi och text vill nu inte släppa ifrån sig denna uppgift. Den synlighet som melodistämman erbjuder ger dem möjlighet att stärka sina positioner som viktiga för gruppen och dessutom är stämman en enklare uppgift då melodin redan är känd för dem. Gruppen ställer alltså krav på Susanna att hon ska vara självdisciplinerad och ansvarstagande. Detta genom att föra fram uppfattningen att helheten är viktigare än individens önskemål, vilket konkret i denna situation innebär att Susanna bör sjunga första-sopran mot sin vilja eftersom hon anses ”komma upp”. Gruppens uppfattning är att den som anses ha de fysiska förutsättningarna för att sjunga i ett högt läge bör ”offra” sig och ta på sig en ”tråkig” 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 normer kring omsorg och ansvarstagande för gruppen tyngre än Susannas önskan om att få en uppgift som hon talar om som mer givande och intressant. 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 kan som nämndes tidigare förstås som ett uttryck för en normativ femininitetskonstruktion (Ambjörnsson, 2003/2008). Det kan också förstås som en del av genrepraktikens för givet tagna förståelse av att musikaliskt lärande handlar om att fokusera gruppens klangliga medvetenhet och stämmornas balans. Att acceptera tilldelade arbetsuppgifter blir då ett sätt att ta ansvar för vad som uppfattas som god kvalitet.

Studier har visat att sångare i vokala praktiker förväntas balansera individuella önskemål om intressanta och utmanande vokala uppgifter mot gruppens behov av ett gott musikaliskt resultat. Denna balansering skrivs oftast fram som något för givet taget, som en kvalitet, som något praktiken premierar och som en social värdefull bieffekt av att sjunga i kör (Kennedy, 2002; Sandberg Jurström, 2009; Geisler & Johansson, 2011; Bartolome, 2013). Bartolome (2013) visar exempelvis hur eleverna i den flickkör hon studerat ”maintained an intricate balance between addressing the needs of self and the needs of the group, often subordinating personal impulse and desire for betterment of the choir as an ensemble” (ibid:405). Hon visar också att flickorna såg denna balansering mellan kollektiva och individuella önskemål som ett socialt lärande de kunde applicera i sitt liv utanför kören.

5.3.5 Inzoomning – Röstproduktion i kollektiv sångpraktik

I detta avsnitt kommer jag att närläsa (McQuillan 2000) delar av en intervju där eleverna talar om musikaliska handlingar i relation till kollektiv sång och till självdisciplinering. Avsnittet är valt utifrån att det fokuserar hur musikeleverna i den lokala praktiken i hög grad reglerar sin röstproduktion i relation till den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006, 1993). Det betyder att eleverna talar om vilka röstliga ljud som erbjuds/görs möjliga för flickor som grupp respektive pojkar som grupp samt på vilket sätt flickors respektive pojkars vokala handlingar disciplineras och görs begripliga av praktiken. De aspekter som främst diskuteras är reglering av dynamik och tonansats (eller attack av tonen).

Den sångpraktik eleverna talar om här är obligatorisk körsång som, till skillnad från de beskrivna sångpraktikerna ovan, innebär sång för alla elever på musikinriktningen. Det betyder att kören fångar upp även de musikelever som inte väljer sång i andra kurser. Kören har dock mycket gemensamt med den ovan beskrivna valbara sångensemblepraktiken eftersom båda kan sägas vila på en konstmusikalisk grund, där klanglig egalisering, rytmisk

samtidighet och precision premieras –repertoaren är dock inte begränsad till västerländsk konstmusik. Även i kören förväntas eleverna anpassa dynamik och klang till gruppen och de förväntas följa de instruktioner som läraren ger utifrån det noterade material som oftast bildar utgångspunkt för lektionen.

Detta samtal äger rum mellan mig och tre elever ur en ensemble på en av de aktuella skolorna. Jag har inledningsvis frågat dem om de upplever att det är någon skillnad på hur eleverna på musikinriktningen spelar utifrån om de kategoriseras som tillhörande gruppen pojkar respektive flickor. Jag specificerar inte frågan vare sig till att handla om sång eller om ”att ta plats”, men har naturligtvis genom min fråga styrt dem mot att fokusera just skillnader. Eleverna talar på olika sätt om skillnader, och utan vidare avsiktlig styrning från min sida kretsar samtalet kring röst och kring ”att ta för sig” där de explicit tar upp självförtroende och musikaliskt kunnande. De kopplar först dessa sociala egenskaper till pojkar som de menar oftast tar för sig mer än flickor, men säger sedan att det även finns skillnader inom gruppen pojkar där några tar mer plats än andra för att det är ”naturligt” för dem eftersom de är ”själsäkra” till följd av sitt kunnande.

INGRID: Men jag tror också det handlar mycket om varje person. Hur man är när man spelar. Om man är en showman eller vad man ska säga.

DAVID: Det är personligheten, inte kön.

INGRID: Fast samtidigt känns det som att, nej jag vet inte förresten.

DAVID: Det är ju personligheten och inte könen det handlar om.

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

DAVID: 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.

DAVID: 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. Då blir det plötsligt ’Vad bra hon sjunger’ så att vi andra kan lyssna på henne och höra.

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”.

När Ingrid och David talar om vem som tar plats återkommer ”person/personlighet” och ”kön”. Ingrid talar om ”varje person” och väljer ”showman” för att beskriva en person som tar plats. Hon nämner inte kön och det går därför att utläsa Davids kommentar ”Det är personligheten, inte kön” både som en förstärkning av vad Ingrid just sagt och som ett ifrågasättande och/eller reglering. I det första fallet kan han ha förstått Ingrid som att hon med person upphäver konstruktion av kön och han visar att han håller med henne om att platstagande handlar om person genom att förtydliga med ”inte kön”. Om han istället hör ”showman” som en maskulin subjektspositionering kan hans kommentarer förstås som en reaktion på att Ingrid könskodar ”person”. David går då in och korrigerar genom att hävda ”personligheten” men ”inte kön”. Ingrids ”Fast samtidigt känns det ju som att” och ”nej, jag vet inte förresten” läser jag som att hon tvekar, vilket kan tala för att hon uppfattar Davids ”inte kön” som att han korrigerar henne. Kanske också som att hennes förmåga att bedöma *hur det faktiskt är* sätts på spel. Ingrid underbygger då sina argument med att konkretisera och generalisera ”tjejer” till en grupp som ”är lite mer försiktiga”, vilket David nyanserar och/eller tonar ned med ett ”Det beror ju helt på”.

Ingrid fortsätter att konkretisera genom att tala om ”att när man väl står där” och genom att citera hur det ”pratas om” flickor som ”tar för sig för mycket”. Hon konkretiserar alltså sina uttalanden till att gälla flickor som det pratas om för att ”de tar för sig” men hon talar inte om *var* detta platstagande äger rum. Kanske är rummet här för givet taget, för i nästa replik har David förflyttat samtalet till kören. Detta kan förstås som att flickor som ”tar i för mycket” underförstått är flickor som sjunger i kör. Talet om flickor som *inte* är försiktiga placeras alltså rumsligt till ”i kören” av David. Kommentaren kan läsas som att David ytterligare korrigerar eller nyanserar Ingrids uttalande genom att påpeka att tjejer också kan ta plats.

Så här långt in i samtalet läser jag in två binära begreppskonstruktioner. För det första förhållandet mellan *personlighet* och *kön* och för det andra en binaritet mellan *känsla* och *hur det är*. I det förstnämnda paret kan *personlighet* förstås som den privilegierade termen och *kön* som den underordnade (McQuillan, 2000). Detta eftersom den diskursiva praktiken konstituerar *personlighet* som något som ligger bortom och står över diskussioner om skillnader. *Personlighet* framstår som det vidsynta, öppna alternativet medan *kön* ses som begränsande. Den förstnämnda termen kan nyansera eller påtala variation i hur diskursen konstruerar elevers platstagande, medan den sistnämnda marginaliseras och beskrivs som irrelevant, kanske för att den påtalar

en maktrelation som riskerar att synliggöra en hierarkisk subjektordning i diskursen. Det betyder att *personlighet* kan lyfta sig över *kön* och göra anspråk på en positionering som ligger utanför konstruktion av dikotomin maskulint/feminint. Därmed kan *personlighet* ses som ett begrepp som osynliggör en heteronormativ maktordning och istället förflyttar *kön* in i en populärkulturell postfeministisk diskurs (Ringrose, 2013; Pomerantz, Raby & Stefanik 2013).

Det andra binära paret, *hur det är/ hur det känns* kan sägas konstruera en hierarki mellan *verklighet* och *känsla av verklighet*, där det förstnämnda värderas högre än det sistnämnda. När David talar om hur det "är" och att "det beror på", framstår alltså är som den privilegierade termen (McQuillan 2000) genom att är gör anspråk på att tala om *sanningen*, hur det är *egentligen*, *i verkligheten*, *i praktiken*. Ingrid's tal om hur det *känns* "att det bara är en känsla" är inte tillförlitligt i relation till hur det *faktiskt är* och hon konstrueras/konstruerar sig som någon som *känner* men inte *vet*. Denna binaritet kan ställas i relation till hur normativ femininitet respektive normativ maskulinitet konstrueras enligt den heterosexuella matrisen (Butler 1990/1999/2006). En heteronormativ konstruktion som i västerländsk kontext bland annat är ordnad "in terms of a mind-body split" (Dibben, 2002:121). Normativ femininitet iscensätts då som *kropp (natur)* medan normativ maskulinitet gestaltas som *själv (tanke)*. Här kan således *hur det är/hur det känns* förstås som en genusmarkering genom att Ingrid konstrueras/konstruerar sig i enlighet med en heteronormativ mall för femininitet där *hur det känns* betonas medan David konstrueras/konstruerar sig enligt en heteronorm för maskulinitet där *hur det är* premieras, då det signalerar kontroll och överordning (Connell, 2000).

Risken att bli pratad om i fall "man" som flicka tar plats framstår som en styrning, eftersom den framkallar en rädsla hos flickorna som verkar reglerande och självdisciplinerade. Ingrid beskriver rädslan för att ta plats som "att det liksom ska pratas så himla mycket, 'Hon tar för sig för mycket'". Hon garderar sig sedan hon sagt detta med ett "jag vet inte" som om hon återigen tvivlar på att hennes utsaga är tillförlitlig – om det *verkligen* har hänt (att det *har* pratats), "eller om det bara är en känsla". Davids svar kan läsas som att han korrigerar och nyanserar med ett nytt "Det beror på" och med tal om hur det är egentligen genom att föra in färdighet och kunskap som en faktor. Han säger att det inte pratas om flickor som kombinerar "att ta för sig" med att sjunga "bra", medan han menar att om "hon sjunger dåligt då pratas det om henne". Flickor kan alltså, enligt David, ta för sig och sjunga starkt utan att riskera disciplinering om de enligt diskursens kvalitetsnormer förstås som *kunniga* sångare, men de kan inte sjunga starkt utan att disciplineras om de positionerats som *icke-kunniga*.

Här för således David in ytterligare ett binärt begreppspar – *kunnig/icke-kunnig*. *Kunnig flicka*, ger enligt David, privilegiet att sjunga starkt medan *icke-kunnig flicka* förväntas sjunga svagt. Därmed nyanserar han återigen Ingrid's fokus på kön till att ”bero på”, i det här fallet, sångarens kunnighet. Han talar alltså om flickors möjlighet att ta plats i kören som en intersektion mellan kön och kunnande. Ingrid säger då ”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’”. Hennes replik kan läsas som att disciplinering av platstagande flickor inte handlar om *kunnig/icke-kunnig*, utan snarare om en reglering kring att göra *anspråk* på att vara *kunnig*. Flickor som gör anspråk på att ”överrösta” och på att ”visa andra” riskerar således att bryta mot normen i den diskursiva praktiken. Genom att de ”vet hur det ska vara” och inte *bara* hur det känns signalerar de en subjektspositionering som, enligt den heterosexuella matrisen (Butler 1990/1999/2006) markeras som normativ maskulinitet (Connell, 2000, 2002).

När jag ställer frågan om vad som händer ”när en kille gör samma sak” (det vill säga tar plats i kören) förefaller det som om att ”ta i för mycket” är problematiskt även för pojkar – att stark sång i kör även för dem signalerar något som *stör*. Det förefaller dock som om det *stör* på ett annat vis i tenor- och basstämman än i alt- och sopranstämman och att disciplinering av pojkarnas sång sker genom att det ”pratas” *till* och inte *om*. Här verkar alltså binariteten *flicka/pojke* inte reglera *om* den starka sången disciplineras utan *hur*.

JAG: Men om en kille gör samma sak då?

DAVID: Jag blir jätteglad i fall det är nån (kille) 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”.

DAVID: Dom sa ju det till Pontus.

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

DAVID: Men han sjunger ju bra.

IVAR: Ja han sjunger ju bland dom bästa i kören liksom.

Jag läser Davids tal om körsång som att han känner en osäkerhet i undervisningskontexten. Han säger att det är bra om någon i hans stämman, vilket här betyder en pojke, sjunger starkt för då ”blir det mycket lättare”. Det förefaller

alltså som att ”nån” som sjunger starkt underlättar Davids lärande och att diskursen *tillåter* stark sång i bas- och tenorstämman. Han betonar dock att detta endast gäller om personen sjunger ”bra”. Här för han alltså åter in kunnighet och kvalitetsnormer för vad som räknas som ”bra” inom sångområdet som tillåtande aspekt för stark sång.

Ivar, som suttit tyst en lång stund, kommer då in i samtalet och tar upp Ingridis samtalstråd om *hur det pratas*. Han säger: ”sådana som sjunger högt i kören som har fått höra det sen liksom ’Gud vad starkt du sjunger’”. Han talar om ”dom” som har sagt ”till några jag känner”. Han ifrågasätter ”dom” genom att säga ”som att det är konstigt liksom”. David hakar på Ivar och exemplifierar med att tala om Pontus som blivit korrigerad och kritiserad av ”dom” sedan han sjungit starkt i kören.

”Dom” framstår här som den dominerande diskursen som reglerar dynamiken i pojkars röster i kör. Ivar talar om hur de som sjungit ”bra” ändå blivit kritiserade – som det verkar enbart på grund av att de sjunger starkt. Både David och Ivar ifrågasätter alltså diskursen genom att visa motstånd mot ”dom”. De talar om att de inte kan förstå varför ”dom” kritiserade Pontus eftersom han sjunger ”bland dom bästa i kören” och därför borde han ha mandat att sjunga starkt. *Starkt* knyts alltså åter till *kunnighet* och ses av pojkarna som en faktor som *tillåter* stark sång. Detta kan tolkas som att det för dem är självklart att den som positioneras som icke-kunnig sångare ska sjunga svagt.

I detta samtal framkommer också ett binärt förhållande mellan att det för flickornas del *pratas om* dem som bryter normen för kör, medan det för pojkarnas del *pratas till* dem som avviker från den dominerande diskursen. Jag läser detta som att flickorna i större utsträckning än pojkarna upplever sig disciplinerade av *en normerande blick*, det vill säga styrda genom en känsla av att vara iakttagna av en ständigt närvarande men osynlig blick (Foucault, 1975/2009). Pojkarna har en avsändare på kritiken genom att de *vet* att det *pratas* och genom att de *hört* ”dom” uttala kritiken. De har alltså inte *bara* en känsla av att det *pratas* utan de har själva *hört* att det *pratas till* dem som brutit normen. Pojkarnas disciplinering är således här explicit och styrningen har en tydlig avsändare i ”dom”.

En intressant fråga är vilken styrning som är mest effektiv. Den direkta eller den indirekta? Kanske är pojkar i kören utsatta för en hårdare disciplinering än flickor då de konfronteras med ”dom”? Kanske är flickors disciplinering hårdare då de inte explicit ser eller hör regleringen? Kanske arbetar dessa styrningstekniker lika effektivt, men på olika sätt? Frågan är också i vilken utsträckning David och Ivar är aktiva deltagare i ”dom”-gruppen och i vilken

utsträckning Ingrid är aktiv som ”pratare”.

En tänkbar läsning av ovanstående intervju är att det är centralt för pojkar att inhämta kunskap om hur sång regleras i kör för att säkerställa att de kan anpassa denna reglering till konstruktion av normativ maskulinitet (Connell, 2000). Denna kunskap gör att pojkar inte behöver riskera att mot sin vilja bli positionerade som annorlunda. Att sjunga starkt som pojke i kören där det ”råa” och ”brötiga” lite opolerade uttrycket – som kan sägas konstituera normativ maskulinitet i den dominerande diskursen på de observerade skolorna – inte premieras kan exempelvis *avslöja* pojken som en som *inte har koll* på den heteronormativa gränsdragningen för sång. Det kan också markera ett medvetet brott genom att pojken som sjunger starkt ifrågasätter hur han ”får” låta i syfte att utöva motstånd.

För flickorna i kören kan regleringen av ljudstark sång handla om att denna tolkas som en strävan efter ett platstagande med kropp och röst och som en strävan efter att leda de andra. Om en flicka sjunger starkt, tar plats, ger hon en signal om ett brott mot den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) och riskerar att pekas ut som den det ”pratas om”. Däremot uppstår ingen motsättning mellan kören och pop/rockdiskursen vad gäller *hur* flickors röster *bör* låta, då pop/rockdiskursens ”sött”, ”vackert” och ”fint” kan översättas till kördiskursens krav på egaliserade, *skolade* och följsamma röster som sjunger ”fint” och ”vackert” och mjukt. Intervjun kan därför läsas som att flickors ljudvolym regleras men inte deras röstliga uttryck, medan pojkarna blir ifrågasatta när de frångår det ”råa” och ”brötiga”, och då framför allt när de gör det med styrka och engagemang i kören.

Jag läser det binära paret *personlighet/kön* som överordnat de andra binära begreppsparen i analysen eftersom jag uppfattar att det gör anspråk på att osynliggöra maktrelationer och/eller på att synliggöra en nyliberal förståelse av individen (Ringrose, 2013) som autonom och stående bortom konstruktion av kön som en arena för makt, det vill säga i ett nyliberalt perspektiv syftar *person* till att ifrågasätta om *kön* verkligen står på spel i diskursen eller om det är en falsk dikotomi (Herz, 2012; Ringrose, 2013; Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013). Flera av de andra begreppsparen kan då förstås antingen som en effekt av förhållandet mellan den privilegierade termen *person* (individ) och den underordnade termen *kön* eller som en effekt av ett nyliberalt förhållnings-sätt till individen där kön inte förstås som styrande vid konstruktion av makt (Ringrose, 2013).

Hur det är/hur det känns kan exempelvis förstås som en effekt eftersom paret kan tolkas som att det manifesterar en maktrelation som *person/kön* har

lagt grunden för. Den går då tillbaka på idén om mannen som person/norm som den som *vet* hur det är och kvinnan som kön/annan som *bara* förmår känna (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2002). Men effekten av *hur det är/hur det känns* kan också tolkas som att makt inte konstrueras i elevernas tal och paret blir då istället en effekt av individens rätt att uttrycka sig *personligt*. Om det förhåller sig så att *kön* inte står på spel här kan begreppsparet *hur det är/hur det känns* läsas som att det inte relaterar till elevernas könspositionering, det kan alltså förstås som *person/individ* men inte som *kön*. Detta är naturligtvis en fullt möjlig tolkning, men jag läser den inte som särskilt rimlig, då den i någon mening förutsätter att *personerna* som uttalar sig står utanför konstruktion av *kön* när de talar, att de talar enbart som *personer*.

Enligt Connell (2000, 2002, 2005) och Butler (1990/1999/2006) är ett sådant utanförskap inte möjligt. De menar att vi kan göra motstånd på olika sätt men vi kan inte stå utanför diskursen, utan att detta utanförskap står i en relation till det vi står utanför. Om Davids tal *inte* konstruerar honom som en subjektspostion som strävar mot att bli begriplig som pojke och Ingridis tal *inte* konstruerar henne som en subjektspostion som konstituerar henne som flicka, är det alltså ändå fråga om subjektspostioneringar som konstrueras i relation till kön. Jag väljer därför att tolka *personlighet/kön* utifrån att detta begreppspar är det centrala för denna analys och jag väljer också att läsa det som en maktrelation (Connell, 2002). Att skapa en *third space* (McQuillan, 2000) handlar då om att dekonstruera och upplösa *personlighet* som privilegierad term, så att inte *personlighet* döljer *kön* som reglerande för hur sång konstrueras i kollektiva sångpraktiker.

5.3.6 Sammanfattning

Sång i denna kollektiva, flerstämmiga praktik innefattar konst-, folk- och populärmusikalisk repertoar och kännetecknas i de observerade grupperna av att sången är en gemensam aktivitet för alla i rummet där rösten är det enda för eleverna tillgängliga instrumentet. Ytterligare ett kännetecken är att flickor är överrepresenterade. Av de 26 elever som valt sångensemble är 23 flickor. Vidare kännetecknas praktiken av att den kollektiva sånginsatsen betonas, vilket betyder att rösten disciplineras så att den inte ”sticker ut” med en avvikande klang. Kollektiv sång i ensemble handlar alltså till stor del om självdisciplinering av kropp och röst genom anpassning till ett gemensamt klangligt ideal, där elevens vokala preferenser är underordnade det musikaliska helhetsresultatet och där platstaggande sker utifrån att gruppen eller läraren sanktionerat

det. Framträdande för denna disciplinering är att eleverna förväntas sitta och stå på ett i förväg definierat ”sångarvänligt” sätt, att deras kroppar är placerade fysiskt nära varandra när de sjunger och att musikaliska aspekter som precision, samtidighet, exakthet och att ”låta som en röst” premieras.

I de observerade sångensemblerna förefaller flickorna väl förtrogna och bekväma med detta sätt att konstruera musikalisk handling, medan de två deltagande pojkarna (den tredje har frånvaro vid alla observationer utom en) bjuder genrepraktiken ett visst motstånd. Genom att de tar avstånd från flickornas sätt att konstruera sångensemble kan de sägas positionera sig bortom genrepraktikens disciplinering av kropp och röst. Pojkarna gör motstånd genom att göra anspråk på mer kroppsligt utrymme än vad genrepraktiken erbjuder och visar på så sätt ett avståndstagande mot praktikens disciplinering.

Genrepraktiken synliggör även en stark betoning på omsorgstagande och socialt ansvar. I sångensemblerna talar flickorna om ”rättvis” fördelning av arbetsuppgifter. Det innebär att det finns en förväntan på att soloinsatser och ”stämmor som inte bara ligger på komp” ska fördelas rättvist av läraren. Lärarna talar också om ensemblesångarna som att de är i behov av ett ”skyddsnät”, och ”att det blir en social grej att ta hand om varandra” i gruppen.

Vad gäller obligatorisk körsång tyder resultatet på att flickor erbjuds platstagande positioner, framförallt om de betraktas som skickliga sångare. Det ses dock som problematiskt ”att ta för sig för mycket” eftersom det kan uppfattas som ett sätt att korrigera andra eller som ett sätt att ta plats på andras bekostnad, det vill säga som ett sätt att ”sätta sig över” andra sångare i sopran- eller altstämman. Det kan också uppfattas som att flickan frånsäger sig det ansvar hon förväntas ta för körens klangliga balans, egalisering och dynamik. Pojkar som sjunger starkt i kör förefaller bli ifrågasatta oavsett vokal färdighetsnivå – som det verkar enbart på grundval av att de positionerar sig, eller positioneras som pojkar som sjunger i kör.

Enligt bland andra Green (1997, 2002), McClary (1991, 2011ab) och Dibben, (2002) är rösten det instrument som genom historien starkast förknippats med kvinnokroppen och med femininitet. Resultatet av den lokala sångpraktiken knyter an till denna teori så till vida att sångarna reglerar klangliga, dynamiska och gestaltande aspekter utifrån ideal som anpassats till en konstmusikalisk genrediskurs, men som också i stor utsträckning sammanfaller med hur normativ femininitet konstrueras enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006). Sammantaget tyder detta på att könskonstruktioner i sångensemble och kör hänger samman med *att* rösten konstrueras i kollektiv sång, men också och kanske framförallt med *hur* den konstrueras.

5.4 IMPROVISATIONSENSEMBLE

LÄRAREN: Ett tema från den pentatoniska skalan. Det här temat börjar på ettstrukna a. Det är såhär. (*Han spelar temat*) De fyra första tonerna är alltså: *Han spelar a-g-e-d och upprepar dem. Ingrid, Alice och David härmar. Basisten Ivar ligger på kvinten a-e (som han tidigare har fått instruktioner om). Edvin prövar sig fram på cymbaler och trumkanter.*

LÄRAREN: Varannan gång så slutar man på tersen och varannan gång så går vi ned till grundton. Då får vi hela skalan. Du kan gärna höja basen lite grann. *Basisten Ivar drar upp volymen.*

Läraren talar hela tiden i musiken. Han avbryter inte sitt spel för att komma med instruktioner utan de sker i ett flöde. Mellan instruktionerna fortsätter alla att spela och pröva. Musiken pågår hela tiden i rummet.

LÄRAREN: Gör den sista tonen kort i temat. Då får man fram rytmen bättre. *Sluttonen lång.*

Han visar på flygeln. Alice och Ingrid härmar. Oklart om David hänger på. Läraren visar nästa tema. Tvåstämmigt. Stråkarna tar var sin stämma. Läraren berättar hur David ska spela.

LÄRAREN: C#-moll i gitarren sen d-moll. Ett långsammare tema. *Alla spelar det nya temat om och om igen. Varje tema spelas så länge att de blir likt ett mantra.*

LÄRAREN: Så den snabba delen.

Läraren leder formen från flygeln. De spelar länge.

LÄRAREN: Så den långsamma.

Meditativt. Alice som spelade piano förra lektionen spelar idag fiol.

LÄRAREN: Nu kan ni improvisera över den pentatoniska skalan. A-durskalan är grunden, ni kan bara känna er för lite grann.

Stråkarna prövar sig fram. Ingrid tar ut svängarna mera än Alice.

LÄRAREN: C#-moll och h-moll i gitarren här.

(Fältanteckning, december 2009)

Beteckningen Improvisationsensemble kan sägas signalera ett genrelöst förhållningssätt till musik, där själva improvisationsmomentet och inte det musikaliska grundmaterialet är det centrala. Undervisningen skulle därför kunna röra sig fritt bland genretraditioner och tonspråk och exempelvis handla om orgelimprovisationer i en barocktradition eller om rörelseimprovisationer i en rytmiktradition. Utifrån mina observationer i den aktuella gruppen visar det sig dock att undervisningens form och innehåll har stora likheter med

vad som i det offentliga musiklivet etiketteras som en jazzpraktik, även om gränserna för vad jazz ”är” inte enkelt låter sig definieras och även om läraren hämtar material från såväl folkligt traderad musik som från pop/rock, blues och svensk vistradition. Det som för tankarna till jazztraditionen är framförallt konstruktionen av de musikaliska handlingarna, det vill säga hur det musikaliska materialet presenteras och bearbetas, hur improvisationsmomenten struktureras och hur läraren instruerar och fördelar arbetet.

I sekvensen ovan, som kan ses som representativ för hur en lektion går till, presenterar läraren ett nytt stycke för eleverna. Han introducerar det genom att spela det första temat på pianot samtidigt som han förklarar hur det är uppbyggt med hjälp av musikaliska parametrar som skalor, toninnehåll och harmonik. Eleverna härmar temat och upprepar det gång på gång. Musiken pågår hela tiden i rummet. Läraren styr således gruppens musicerande från pianot. Detta gör han genom att han sätter ramar för improvisationerna och genom att han fördelar solon och ger instruktioner kring låtens uppbyggnad och form. Men han styr också elevernas sociala förkroppsligande av praktiken genom sitt sätt att förhålla sig till rummet och till sin egen kropp. Han talar relativt långsamt och han varierar inte rösten vare sig dynamiskt eller tonhöjdmässigt, han har vad jag uppfattar som ett sparsmakat kroppsspråk och han sitter hela tiden ned när han undervisar. Intrycket jag får är att han skapar lugn i rummet genom sitt stillsamma, men elevfokuserade sätt att använda sin röst och sin kropp.

Denna form för undervisningen upprepas, med smärre variationer³⁰, varje lektion under den tid jag observerar gruppen. I de musikaliska handlingar som upprepas varje lektion noterar jag framförallt två aspekter som särskiljer denna genrepraktik från de andra i studien. Det är för det första att icke-verbal kommunikation mellan läraren och eleverna framstår som dominerande. Denna ordlösa kommunikation kan handla om att eleverna, utan att läraren uttalat efterfrågar det, börjar härma lärarens spel när han exempelvis presenterar ett nytt tema. Det andra som särskilt särskiljer praktiken är att eleverna spelar en så stor del av lektionstiden. Varje tema, riff, stämman och komppfigur spelas gång på gång och eleverna fortsätter tills de får tecken från läraren att sluta spela eller att gå vidare till nästa del. Dessa

30. Variationerna rör sig om situationer som uppstår när exempelvis slagverkaren eller basisten är frånvarande eller när en lärarstudent vid ett tillfälle besöker gruppen. Det handlar alltså inte om variationer som förändrar konstruktionen av genrepraktiken utan snarare om att läraren hittar lösningar för att täcka upp för en ny konstellation.

upprepningar av korta, ofta enkla sekvenser skapar musikaliska flöden som ger en meditativ känsla i rummet.

De kör temat en stund innan läraren ger Alice tecken att sola. Hon spelar prövande och hittar efter en stund en musikalisk idé. Hon håller på tills läraren ger henne tecken att bryta och de återupptar riffet.

Edvin får en blick från läraren och vet att det betyder break. Läraren ger solot till Ingrid. Hon spelar starkare än de andra och tar för sig. Hon spelar i ett litet omfång men rytmiskt fantasifullt. Edvin anpassar volymen efter henne. Hon ökar intensiteten i sitt spel. Läraren lägger på improvisationer på flygeln. När han återupptar de två melodifraserna hakar Ingrid på och slutar sola. Alla ligger nu på melodi och riff. Läraren spelar solo. Stråkarna lägger sig på kommande åttondelar eller på långa toner. Edvin höjer ögonbrynen i en fråga när han hör en förändring i lärarens solo som signalerar att det lider mot sitt slut nu. Med en blick bekräftar läraren att Edvin uppfattat signalen rätt. Edvin gör ett fill för att markera övergång till temat.

Läraren ger tecken för trumsolo och ber samtidigt stråket att vara tysta. Edvin ger sig ut i ett prövande spel. Han släpper helt ansvaret för tempot. Det verkar som att han överraskar sig själv. Han rodnar. Blir nästan lite generad verkar det som. Han gör ett fill och är igång med komfiguren igen.

För en kort stund släpper läraren flygeln och sitter och lyssnar på trummor, bas och gitarr. Han kommenterar inte sin tystnad utan slutar bara spela. Edvin flyttar då blicken till basisten och gitarristen. Han gör en miss och lägger ett break på fel ställe. Ler urskuldande.

Läraren bjuder in stråket att vara med igen. Han spelar dessutom med själv. De spelar totalt i 30 minuter i sträck.

LÄRAREN: Fint. Ni memorerade melodin bra. OK. Jag tror vi ger oss där. Vi hinner inte mer.

(Fältanteckning, januari 2010)

Kännetecknande för gruppens iscensättning av improvisationsensemble är alltså att musiken flödar nästan hela lektionstiden, att läraren inte bryter för att ta om, att eleverna vet att de förväntas fortsätta spela och inte stanna upp processen genom att ställa frågor eller be om att få göra om ett moment, att alla i gruppen spelar solon och att dessa fördelas till var och en av läraren under en ”session”. Ytterligare kännetecken är att det musikaliska materialet ”lånas” från skilda musikaliska traditioner och att det sedan bearbetas och utvecklas med hjälp av skalor, harmonik och rytmiska förskjutningar. Denna

grupps konstruktion av improvisationsensemble har därför utifrån ovanstående beskrivning stora likheter med hur jazzpraktiker iscensätter improvisation, både i det offentliga rummet och vid högre musikutbildningar (Ford, 1995; Barrett, 1998; Annfelt, 2003 a, b, 2004; Seddon, 2005).

5.4.1 ”Skolad” kunskap

Observationer av den musikaliska kommunikationen mellan läraren och eleverna kan tolkas som att läraren förutsätter att eleverna har ett visst mått av musikteoretisk kunskap med sig in på estetprogrammet. Citatet i inledningen av detta avsnitt (5.4) visar exempelvis hur eleverna förväntas känna till vilka toner som ingår i de aktuella ackorden, hur en A-durskala är uppbyggd samt vilken ton i varje ackord som är grundton respektive ters. Detta är kunskapsinnehåll som ingår i kursen Gehörs- och musiklära³¹ men som dessa elever vid tiden för ovanstående observation bara fått en termins undervisning i. Läraren beskriver vid ett senare tillfälle hur han ofta gör vad han beskriver som ”pedagogiska missar” och han avser då tillfällen där han förutsätter att alla i gruppen förstår hans instruktioner. Han säger själv att detta troligen hänger samman med att han ”glömmer” konsekvenserna av att inte alla elever har en bakgrund som innebär att de har fått lärarledd undervisning på sina instrument innan de börjar på musikinriktningen. Här synliggörs alltså en för givet tagen föreställning hos läraren som handlar om att eleven förväntas kunna omsätta grundläggande musikteoretiska instruktioner till musikalisk handling på sitt instrument.

I den observerade gruppen finns det tre elever som i varierande grad har svårigheter att förstå lärarens instruktioner, medan två av eleverna utan synbara problem kan följa och omsätta instruktionerna till musikalisk handling på sina instrument. Nedanstående citat kan sägas exemplifiera den spännvidd i förkunskaper som finns inom gruppen. Läraren rör sig här från grundläggande instruktioner kring stämning och tonnamn till mer avancerade anvisningar om hur det går till att improvisera över en mixolydisk³² skala med blues-touch.

31. Här avses 1994 års läroplan (Lpf-94) men liknande skrivningar kring ämnesinnehåll i Musikteori finns även framskrivet i GY 2011.

32. Mixolydisk skala är en så kallad kyrkotonart, eller en modal skala, vanligt förekommande som underlag för improvisation inom jazz.

Läraren berättar sittande vid flygeln att de idag ska spela en irländsk låt som han har arrangerat. Ivar stämmer basen utan stämapparat och vet inte om han ska skruva åt stämskruvarna eller om han ska släppa efter. Läraren styr genom att först spela tonen på flygeln och sedan säga till Ivar om han ska upp eller ned. Basisten skruvar medan han tittar på läraren. Läraren presenterar sedan de tre toner han ska spela.

LÄRAREN: Du har ett f, ett ess och ett bess.

Läraren spelar tonerna och lotsar Ivar som lyssnar sig fram till de rätta banden på basen. Uppenbart att Ivar ännu inte kan tonnamnen på basen. Läraren går vidare.

LÄRAREN: F i basen på alla ackorden sen kan man efter ett tag förändra så att du ligger med Bb, Eb och F.

IVAR: Ska jag bara spela här då? (*Han visar med att ligga på ett f*)

LÄRAREN: Just det. Men bara i början.

Läraren visar indelningen på flygeln.

LÄRAREN: Den går i sex fjärdedelstakt. Fyra+ två

Läraren har ögonkontakt med slagverkaren Edvin och visar med rösten hur han ska spela rytmiskt. Var betoningarna ska ligga. Hela tiden spelar han flygel samtidigt. När Edvin har hittat rätt i sitt slagverkskomp vänder sig läraren åter till basisten som har svårt att höra när han ska byta ton.

LÄRAREN: Byt bastoner nu. Detta är som en popharmonik. Kunde vara en Jimi Hendrix-låt. Men med melodin till blir det något annat.

David sitter och prövar de tre ackorden i olika läggningar lite för sig själv.

Ingrid och Alice står på golvet med violin och viola under armen och väntar.

Läraren börjar spela melodin. Ingrid och Alice hänger genast på utan att läraren behöver säga åt dem att spela med. De sätter melodin direkt trots att den inte är helt enkel och självklar.

Läraren kommer nu in på hur man kan improvisera över denna melodi.

LÄRAREN: När man solar på detta blir det en F-durskala fast med liten sjua.

Ess på toppen. Kyrkotonartsskala som heter mixolydisk. Sen kan man lägga till en blues-touch.

Han visar hela tiden på flygeln.

LÄRAREN: Det blir ass då som är en blå ton. Vi testar att improvisera lite direkt. (Fältanteckning, november 2009)

Citatet visar hur läraren instruerar på flera nivåer och hur eleverna i varierande omfattning förkroppsligar de anvisningar läraren ger. Skillnaden mellan de elever som har med sig en musikalisk skolning, eller ett kulturellt kapital speciellt anpassat till denna praktik för att tala med Bourdieu (1993,

1996, 1998), och de elever som i varierande grad saknar denna skolning är tydlig. Med kulturellt kapital som är specifikt gångbart i denna genrepraktik avses förutom musikteoretiska kunskaper exempelvis att gehörmässigt kunna förstå, memorera och på sitt instrument spela musikaliska skeenden som spänner över fler genrepraktiker än pop/rock och som innefattar olika musikstilar inom pop/rock. Medan Ivar behöver stöd för att stämma, identifiera placeringen av bastoner och höra när ackordbytena ska göras, kan Ingrid och Alice gehörmässigt memorera och omsätta en relativt avancerad melodi till sina instrument utan stöd från läraren. David, som förstår grundläggande harmonik, har viss kunskap om ackordläggningar och har spelat musik från flera stilar inom pop/rock, har ett bättre utgångsläge än Ivar. Även om det är tydligt att han inte har någon erfarenhet av någon annan genrepraktik än pop/rock och att hans musikteoretiska kunskaper är på en mycket grundläggande nivå, kan han utifrån lärarens instruktioner själv pröva sig fram och välja ackordläggningar som han tycker passar. Edvin klarar att härma och memorera den rytmiska indelning läraren gör och även om det är oklart om han teoretiskt förstår begreppet ”fyra + två”, kan han kompensera detta genom ögonkontakt med läraren och genom ett välutvecklat rytmiskt gehör och därigenom förstå hur han förväntas sätta betoningarna i slagverkskompet.

I samtal med eleverna i improvisationsgruppen ber jag dem berätta om sin musikaliska utbildningsbakgrund och jag ber dem också tala om vad de tycker att de är bra på.

DAVID: Jag har spelat gitarr. Aldrig tagit lektioner, pappa har lärt mig några ackord. Sen så har jag spelat lite piano hemma. Tog keyboard-lektioner men det var så tråkigt så jag slutade. Jag är bra på visackord, att sjunga och spela på samma gång och att komma ihåg trubadurlåtar. Jag behöver öva på skalor, noter och fingerfärdighet.

INGRID: Jag har spelat fiol sen jag var fyra och sen har jag trummor som huvudinstrument och piano som biinstrument. Har gått i musikklass. Piano har jag lärt mig själv och sen så sjunger jag också och spelar lite gitarr. Jag är bra på gehör, jag är också påhittig och bra på att skapa. Jag vill bli bättre på att läsa a vista och att improvisera på piano. Och så förbättra min trumteknik.

IVAR: Har spelat bas sen årskurs sju. Jag har lärt mig själv, inte tagit någon lektion. Och jag sjunger också. Dödsmetall, jag growlar. Det har jag också lärt mig själv eller jag har fått någon lektion i andningshjälp men inte i growl. Jag

tycker själv att jag är bra på att growla och att framträda. Och att ”sjunga” (han gör själv citattecknen) och spela samtidigt.

EDVIN: Jag har spelat trummor i fyra år och saxofon har jag spelat sen ett halvår tillbaka och trummor har jag tagit lektioner lite till och från. Inte mycket förrän jag började här. Saxofon lärde jag mig från början av min pappa och sen lär jag mig här på skolan. Mina starka kort är trummor och blues.

ALICE: Jag har spelat altfiol sen jag var sex. Suzukimetoden. Det är gehör, man börjar med noter efter ett tag. Jag har alltid sjungit väldigt mycket och gått i musikklass. Det var mycket klassiskt, skolade sånger med kör och sen har jag lärt mig gitarr och piano mest hemma och nu har jag börjat med pianolektioner i skolan. Mina starka sidor är nog min musikalitet, min drivkraft och min teknik.

Ovanstående citat beskriver hur Ivar, David och Edvin har lärt sig spela genom att de själva prövat sig fram med hjälp av framförallt internet och genom att de fått instruktioner av kompisar och familj. Alice och Ingrid har däremot skolats av högskoleutbildade lärare i något formellt, institutionellt sammanhang sedan de var små. Av Alices och Ingrids berättelse framkommer det att de har en skolning med bland annat Suzukiundervisning och musikklass i grundskolan. Av Ivars, Edvins och Davids beskrivningar framgår det att ingen av dem har ”gått i” det instrument de spelar, det vill säga ingen av dem har tagit lektioner (mer än av pröva-på-karaktär) på ett instrument eller fått någon musikteoretisk och gehörsmässig skolning utöver den obligatoriska musikundervisningen i grundskolan.

I samtalen visar det sig också att ingen av pojkarna har koppling till musik utanför pop/rockområdet och att de inom pop/rockgenren i varierande grad är nischade mot en specifik musikstil. David håller på med vad han själv beskriver som ”trubadurlåtar”, vilket här betyder musik av exempelvis Jonny Cash och Leonard Cohen, men han visar även att han är bekant med bluestraditionen och med Bruce Springsteens repertoar. Ivar spelar musik som han beskriver som dödsmetall. Han har ett eget band där han sjunger (growlar) och spelar bas, men han saknar som det verkar i det närmaste erfarenhet av att ha spelat musik utanför denna stil. Edvin har specialiserat sig på blues, men förefaller ha en övergripande kunskap om kompfigurer i flera stilar inom olika pop/rock/jazz-traditioner. Han har även viss kunskap om melodiska förlopp, troligen för att han spelar saxofon.

Alice och Ingrid är väl förtrogna med flera musikstilar inom pop/rock

och de beskriver sig båda två som att de ”gillar lite allt möjligt”, och de har även spelat och sjungit västerländsk konstmusikalisk repertoar och folkligt traderad musik sedan de var små. De spelar dessutom piano på en relativt hög nivå, vilket har gett dem förståelse för harmoniska funktioner i musiken. Båda har också föräldrar med högre musikutbildning, vilket ingen av pojkarna har. Flickornas tal om att de lärt sig instrument hemma innebär därför inte likartade förutsättningar som när pojkarna beskriver att de lärt sig hemma, eftersom flickornas föräldrar har utbildning på de instrument flickorna ”lärt sig hemma”. Utifrån vad som efterfrågas i denna genrepraktik kan således flickorna sägas ha en högre generell musikalisk kunskapsnivå än pojkarna.

I denna specifika grupp sammanfaller alltså skolning och autodidakt bakgrund med kön såtillvida att flickorna har en skolad bakgrund medan pojkarna har en autodidakt. Naturligtvis kan kopplingen mellan kön och form av utbildning just i denna grupp förstås som ett sammanträffande och/eller som en slumpmässig konsekvens av att de två elever som har musikutbildade föräldrar intar subjektpositionen flicka, men det kan också förstås som ett exempel på hur musikaliska aktiviteter könas bland barn och unga (Green, 1997, 2002; Karlsson, 2002; Harrison, 2007; Bergman; 2009). Skillnaden vad gäller kunskapsprofil i ensemblegruppen kan då ses som ett utslag av att informanterna socialt förkroppsligar ett aktivt särhållande, där flickor och pojkar i tidig ålder genusmärker sina musikaliska aktiviteter i syfte att särskilja produktionsrelationer och symboliska relationer (Connell, 2000).

Drivkraften kan här förstås utifrån hur den heterosexuella matrisen iscensätter och reproducerar femininitet och maskulinitet som motpoler och som ett binärt begreppspar. Motpolerna förväntas begära varandra men de bör hindras från att *göra* varandra – och de regleras när de gör anspråk på varandras arenor (Butler, 1990/1999/2006). Skillnaden kan dessutom förstås som en intersektion (Lykke, 2009) mellan kulturellt kapital och kön eftersom flickornas musikaliska kunnande både kan kopplas till att de gått ett musikaliskt ”flickspår” under sin uppväxt och till att deras föräldrar genom sitt professionella kunnande, avsiktligt eller oavsiktligt, har förberett dem för de krav genrepraktiken ställer.

När Edvin efter en lektion talar om musikalisk skolning ger han uttryck för att han förstår skolning som en könskodad kunskap som främst flickor har tillträde till. Han talar om att det är vanligare att flickor är ”skolade” på den aktuella skolan än att pojkar är det och att skolning betyder att ha ”lärt sig en massa innan”.

EDVIN: Typ nästan alla tjejer kan sjunga bra och många tjejer känns väldigt skolade. Dom kan en massa med noter och sånt sen innan. Jag tror att det är fler killar som bara satt sig med ett instrument och lärt sig det. Så har jag fått uppfattningen att det är flera tjejer som har lärt sig en massa innan, liksom blivit skolade.

(Fältanteckning, oktober, 2009)

Här uttrycker alltså Edvin en föreställning som sägs gälla ”typ nästan alla tjejer” och som ger uttryck för flickor som mer ”skolade”. Edvins antagande om att flickor är ”väldigt skolade” stöds av forskning som visar att flickor i högre utsträckning än pojkar ”väljer” formell instrumentalundervisning, exempelvis inom ramen för kulturskolors eller kyrkors verksamheter, att de oftare sjunger i kör och att de i högre utsträckning spelar i genrer där notläsning är en naturlig del av diskursen. Pojkar spelar däremot oftare i band på fritiden och när de deltar i kulturskolors verksamheter är det i hög utsträckning på instrument med en tydlig pop/rockinriktning (Green, 2002; Harrison 2007; Abramo, 2009; Bergman, 2009).

Det är rimligt att anta att denna genuskodning av musikaliska aktiviteter – oavsett kulturellt kapital – leder till ett könsmarkerat musikaliskt kunnande. Detta eftersom det musikaliska *görandet* och intentionerna med de musikaliska handlingarna har skilda fokus i de olika praktikerna och eftersom lärarstyrd respektive icke lärarstyrd musikalisk handling, eller vad som ibland kallas formellt respektive informellt musikaliskt lärande (Folkestad, 2006), konstruerar kunnande av olika karaktär (Gullberg, 2002). I denna genrepraktik, som kan beskrivas som att den premierar ”the formalist aspects” (Abramo, 2009:97) i musiken, genom att efterfråga ”traditionell” musikteoretisk kunskap, förkroppsligar Ingrid och Alice med sina könsmarkerade musikaliska val och med sitt kulturella kapital de högst värderade positionerna i gruppen. Pojkarna som i varierande grad saknar ett ”skolat” kunskapskapital, då de inte ”lärt sig en massa innan”, kompenseras dock för detta av läraren som i viss utsträckning anpassar undervisningen genom att bekräfta de färdigheter pojkarna har med sig.

5.4.2 Att spela solo

Som nämndes tidigare byggs lektionerna upp kring musikaliska teman som vandrar runt i rummet i improvisatoriska skeenden där eleverna ”solar” (spelar ett solo medan den övriga gruppen ackompanjerar). Utifrån elevernas

skilda kunskapsprofiler och deras positionering i gruppen varierar solospelet dels med avseende på längd, styrka och uttryck och dels vad gäller ”risktagande” – möjligheten att gå utanför sina egna genreerfarenheter och beträda ljudskapande mark som inte är bekant.

Meditativ musik från Java. Läraren sitter vid flygeln och improviserar över två långsamma teman som han tidigare lärt ut tillsammans med en pentatonisk skala. Läraren spelar samtidigt som han med rösten leder eleverna i låtens form, ett A-tema och ett B-tema.

Alice spelar de två melodierna. Hon spelar starkt, leder de andra. Läraren ber henne improvisera. Hon spelar med attack och pondus. Erövrar solot och gör det till sitt. Spelar länge och meditativt. Hela tiden inom det tonmaterial läraren angett.

Edvin, slagverkaren, har hela tiden ögonkontakt med läraren – han tar musikaliska initiativ och ger mig en känsla av att han lyssnar aktivt och att han plockar upp impulser från solisten. När det blir hans tur att spela solo tar han ut svängarna. Han prövar att spela mycket på cymbalerna, testar att knacka på trummornas kanter, drar med fingrarna på skinnet och liknande. Släpper puls och tempo. Både David och Ivar spelar svagt, knappt hörbart och endast de komfigurer som läraren visat dem.

LÄRAREN: Nu tar vi gitarrsolo.

David drar upp volymen. Java försvinner ut ur rummet. In kommer bluesskalor och riff. Tydligt att han går in i en rockdiskurs. Edvin bryter sitt prövande spel som varit utan puls och övergår till att understödja Davids bluesriff med en tydlig puls och ett ”standard” rockkomp. David lever ut en bluessolist i sitt spel. Han bänder och spelar bluespenta. Läraren bryter.

LÄRAREN: Då tar vi bassolo.

Ivar drar inte upp volymen. Han spelar trevande. Han hörs knappt. Har som det verkar ingen idé om sitt spel, prövar sina toner en och en. Spelar mycket kort. Läraren kommenterar inte att Ivar knappt spelar. Han går istället vidare med nya instruktioner. Hela tiden sitter han bakom flygeln och spelar medan han leder gruppen med sin röst. Han visar hela tiden musikaliskt det han säger. På något sätt ett med sitt instrument. Det han säger gör han samtidigt.

(Fältanteckningar, februari 2010)

Här blir det tydligt hur solon konstrueras utifrån elevernas möjligheter att anta utmaningen att spela ett solo med ett tonspråk och en klanglig värld som är obekant för dem alla. Läraren uttalar aldrig att de ska spela ”javanesiskt”

men de instruktioner han ger avseende harmonik, tonmaterial och form samt hans eget förebildande på pianot sätter ramarna för improvisationen. Alices solo, som verkligen ”låter Java”, visar att hon har en förståelse för hur ett solo kan byggas upp dynamiskt och hur de teman hon spelat tidigare kan utvecklas till en improvisation. Till skillnad från i den observerade pop/rockpraktiken verkar det i denna praktik vara mindre problematiskt för positionen flicka att socialt förkroppsliga ett instrumentalt solo, och Alice spelar starkt och övertygande tills läraren överlämnar solot till Edvin.

När Edvin ska spela sitt solo går han utanför pop/rockdiskursen. Genom den javanesiska inramningen erbjuds och antar han utmaningen att pröva trumsetets klangliga möjligheter. Han släpper därmed sin funktion som ansvarig för puls och tempo och förkroppsligar en utforskande position. Edvin gör detta som det verkar utifrån en gehörsmässig ”känsla” av vad som efterfrågas, utan att läraren gett instruktioner om att han ska släppa puls och tempo och lyssna efter och utforska instrumentets klangliga aspekter. Detta kan tolkas som att han här tar en musikalisk ”risk” i och med att han går utanför sina genrepreferenser och sina tidigare erfarenheter. Att Edvin experimenterar i sitt solospel kan delvis förstås utifrån att hans val av instrument underlättar detta. Till skillnad från de andra i gruppen behöver han som slagverkare inte lika aktivt förhålla sig till musikaliska parametrar som harmonik, skalor och tonhöjd, vilket innebär att hans bristande musikteoretiska skolning inte hindrar honom här. Men det kan även förstås som att han också prövar en ny subjektsposition, som icke-drivande och musikaliskt sökande, en position som skiljer sig från den han som trummis och pojke vanligen förkroppsligar i skolan.

När David börjar spela sitt gitarrsolo drar han upp volymen och tar plats musikaliskt. Han ”väljer” att gå in i en rockmusikalisk tradition som han förefaller trygg och bekväm med, men han prövar inga nya klangliga aspekter. Steget för David att ge sig ut på ett solo av mer utforskande karaktär är kanske alltför långt med tanke på hans relativt snäva musikaliska referensramar. Det är också möjligt att hans sociala förkroppsligande av pojke/man och elgitarrist verkar hindrande här, eller inte alls erbjuder honom möjligheten att förkroppsliga osäkerhet och en prövande gestaltning. Att spela ett ”javanesiskt” solo utan att utsätta sig för osäkerhet kräver musikalisk förtrogenhet och kunskap på en nivå som ligger över den som samtliga elever i gruppen har uppnått, men medan Ingrid, Alice och Edvin utsätter sig för denna osäkerhet så avstår David. Detta kan förstås som att Davids musikaliska bakgrund, eller för att tala med Bourdieu (1993, 1996, 1998) hans brist på kulturellt

kapital som är gångbart på denna marknad, i intersektion med hans sociala förkroppsligande av pojke och elgitarrist gör att han avstår från att utforska och pröva ett för honom obekant tonspråk.

Ivars bassolo framstår som ett trevande försök att hitta toner. Han letar efter det toninnehåll läraren angett och han ger uttryck för att han vill komma ur fokus så snart det är möjligt. Att läraren inte kommenterar Ivars svårigheter eller ger honom stöd kan tolkas som att läraren är en del av en jazzdiskurs där musikflödet inte bör brytas och där läraren inte vill styra Ivars spel då solot förstås som autentiskt och unikt (Ford, 1995; Seddon, 2005). Det centrala blir *att* Ivar spelar solo inte *vad* eller *hur* han spelar. Eftersom genrepraktiken förespråkar att musiken ständigt flödar i rummet blir det svårt för Ivar att bryta och be om stöd och hjälp utan att ytterligare lägga fokus på att han inte har de efterfrågade kunskaperna. Strategin förefaller därför bli att spela solot så kort och så svagt som möjligt.

Ivars strategi kan här jämföras med hur flickorna i pop/rockpraktiken undviker att spela solo och att använda ljudstarka och yviga uttryck i sin sång. Men till skillnad från Ivars situation i denna grupp, som både kan relateras till bristfälliga grundläggande musikteoretiska kunskaper och till att hans stilistiska färdigheter från dödsmetal-musik inte premieras, kan flickornas återhållna positionering i pop/rockpraktiken inte kopplas till bristfälliga musikteoretiska kunskaper utan istället enbart till att de är kunniga inom områden som inte premieras av den lokala pop/rockpraktiken.

5.4.3 Att ta plats med ljud

Att *ta* och *ge* plats talas ofta om som en central aspekt i musikaliskt samspel (Björck, 2011), men kanske i synnerhet i praktiker som bygger på improvisation. Detta eftersom var och en förväntas ha kunskap om hur länge, hur starkt, hur intensivt och hur mycket de musikaliska ramarna kan tänjas i ett solo och eftersom varje musiker förväntas känna till skillnaden mellan att "sola" och att understödja och "släppa fram" en solist (Ford, 1995; Seddon, 2005). Forskning visar att män konstruerat jazzpraktiker, framförallt historiskt men till stor del även idag, som en näst intill homosocial arena och att de inom dessa praktiker har positionerat sig hierarkiskt utifrån hegemoniska maktrelationer (Connell, 2000). Det betyder att män som är jazzinstrumentalister här kan sägas föra en kamp om delaktighet och erkännande på en arena som premierar autenticitet, heterosexualitet och risktagande i kombination med musikalisk excellens. Kvinnor har således, med några få undantag, lyst med

sin frånvaro som instrumentalister i denna praktik. Forskning visar också att kvinnor som är instrumentalister i exempelvis storband och jazzensembler ofta upplever en underordning i samspelssituationer med män, något som bland annat leder till osäkerhet och bristande självförtroende (Green, 1997; Annfelt, 2003a, b, 2004; McKeage, 2002, 2004; Wehr-Flowers, 2006; Lorentzen & Kvalbein, 2008; Caudwell, 2010).

Relationen mellan att *ta* och *ge* plats (Björck, 2011) i denna praktik är i hög grad kopplad till den utbildning eleverna bär med sig, vilket betyder att flickorna "tar för sig" musikaliskt i rummet både med kropp och ljudvolym genom långa och uttrycksfulla solon. De spelar även musikstilar som ligger utanför deras genreförtrogenhet, vilket med utgångspunkt i den refererade forskningen ovan kan tolkas som att de är "maskulint risktagande" i sitt spel. Två av de autodidakta pojkarna, David och Ivar, är däremot mindre benägna att spela långa solopartier, något som kan förstås utifrån att de har svårigheter att omsätta lärarens musikaliska instruktioner till sina instrument. Den tredje pojken, Edvin som spelar slagverk, och som liksom de andra två pojkarna är att betrakta som autodidakt, förefaller dock inte ha några problem med att *ge* och *ta* plats på det sätt som genrepraktiken efterfrågar.

Vad som framförallt utmärker Edvins kunnande i förhållande till de två andra pojkarnas, och som bidrar till att han förkroppsligar musikaliskt platstagande, är att han är bekant med fler musikstilar inom pop/rock än de två andra samt att han har större erfarenhet av samspel i grupper. Han har därmed en större vana vid att tolka musikalisk gestik och han kan ackompanjera i flera taktarter och stilar. Troligen har han också genom sitt intresse för blues kommit i kontakt med improvisationsmoment som liknar dem genrepraktiken ägnar sig åt. Dessutom är han som slagverkare inte beroende av att musikteoretiskt förstå musikalisk uppbyggnad av skalor och harmonik. Förutsättningar för platstagande i denna ensemble förefaller således i hög grad handla om kulturellt kapital, men också om *vilka* kunskaper den "oskolade" eleven har med sig och om instrumentets funktion i gruppen.

Denna ensemblegrupp kan därför delvis sägas bryta mot jazzpraktikens maskulina hegemoniska diskurs (Connell, 2000), dels genom att flickorna med sitt kulturella kapital (Bourdieu, 1993, 1996, 1998) kompenserar jazzpraktikers underordning av kvinnor och dels genom att pojkarna inte gör anspråk på en delaktig position då deras kunskapsprofiler ännu inte är anpassade efter de kunskapskrav som praktiken ställer. Pojkarnas brist på efterfrågad kunskap gör därför att de lämnar plats istället för att ta den för given och göra anspråk på den. Maktrelationerna i rummet kan alltså tolkas

som att kulturellt kapital verkar styrande och reducerar kön, men även som att improvisationspraktikens karaktär, där musik ”lånas” från vitt skilda traditioner, samspelar med flickornas kulturella kapital eftersom deras breda genreerfarenheter premieras och lyfts fram.

5.4.4 Instrument och genrepreferenser

Med ledning av att Ingrid och Alice förkroppsligar styrande musikaliska positioner som instrumentalister i denna ensemble och genom att framförallt Ivar och David, men också i viss mån Edvin, förkroppsligar understödjande positioner kan ensemblen alltså sägas bryta mot hur kön vanligen konstrueras i jazzpraktiker (Annfelt, 2003a, b; McKeage, 2004; Wehr-Flowers, 2006; Caudwell, 2010). Det finns dock andra aspekter av hur flicka och pojke görs i gruppen som kan tolkas som att normativa iscensättningar av kön reproduceras, det vill säga situationer och förutsättningar där den heterosexuella matrisen reglerar *att* och *hur* normativ femininitet och maskulinitet konstrueras (Butler, 1990/1999/2006).

För det första handlar det om val av instrument och vilken funktion dessa instrument har i gruppen. Här synliggörs en könskodning där pojkar spelar populärmusikrelaterade instrument och flickorna spelar instrument relaterade mot västerländsk konstmusik och folkmusik, det vill säga Ivar spelar elbas, David elgitarr och Edvin trumset, medan Alice och Ingrid spelar violin respektive viola (med piano som biinstrument). Produktionsrelationerna när det gäller instrumentfördelningen bekräftar således forskning som visar en tydlig könskodning bland barn och ungdomar, där fler flickor än pojkar spelar stråkinstrument medan pop/rockrelaterade instrument i högre utsträckning spelas av pojkar (Green, 1997; Karlsson, 2002; Bergman, 2009). Läraren arbetar dock, som det verkar avsiktligt, för att bryta upp gränsdragningar mellan komp- och melodifunktioner genom att han låter alla instrument alternera mellan att spela solistiskt och att ha en ackompanjerande funktion.

För det andra är elevernas genrepreferenser könsmarkerade (jfr Karlsson, 2002; Bergman, 2009), vilket synliggörs genom att flickornas preferenser kan beskrivas som genreöverskridande medan pojkarnas endast rör sig inom pop/rock-traditionen. Inom denna tradition är pojkarnas preferenser dessutom snävare och mer nischade än flickornas. I pojkarnas tal om sin bakgrund framkommer det att val av musikstil i högre grad än för flickorna i gruppen konstruerats som en symbolisk och känslomässig relation (Connell, 2002), och det förefaller centralt för pojkarna att förkroppsliga tillhörighet genom

sina preferenser. Könsmarkerade genrepreferenser kan här också förstås som att flickornas kulturella kapital gett dem tillträde till genrer och musikstilar som pojkarna ännu inte är förtrogna med.

För det tredje visar det sig att Alices sociala förkroppsligande av musiken, där hon i sitt spel kommunicerar självförtroende och platstagande, förefaller vara relaterat till att hon i ensemblen spelar ett instrument som inte står i konflikt med hur hon socialt förkroppsligar flicka/kvinna. Det framkommer nämligen vid en intervju att Alice också spelar trumset, något som hon inte visar vid ett enda tillfälle under den tid jag observerar gruppen. Hon berättar att hon spelat och tagit lektioner i flera år och att hon har valt trumset som sitt huvudinstrument, men hon talar också om att hon undviker att spela instrumentet i samspelssituationer i skolan eftersom det för henne är så förknippat med killar och prestation.

ALICE: Jag känner väl att det är ju lite mer nervöst att sätta sig vid trumsetet typ eftersom jag är typ den enda tjejen verkar det som. Jag har ganska mycket prestationsångest när det gäller det och så när jag kom hit så blev det mitt första instrument av olika skäl – så det känns som att det är enklare för killar. Dom spelar ofta jättemycket fill in och så där överallt och trixar och grejar med massa teknik. Tjejer är mer... ja gör nog inte lika mycket fill ins, alltså dom gör det också men inte lika mycket.

(Intervju, mars 2010)

Alice talar här om sitt trumspel som förknippat med prestation och nervositet, något som jag inte hör henne säga när det gäller fiol- eller pianospel. Hon säger att det ”är enklare för killar” att spela trumset men preciserar inte *vad* det är som är enklare. Jag tolkar hennes tal som att hon förstår trumsetet som att det fungerar hindrande eller reglerande för flickor. Detta eftersom hon beskriver flickor som spelar trumset som att de inte gör lika mycket ”fill ins” och att de inte ”trixar och grejar med en massa teknik”. Vad Alice beskriver kan dels tolkas som att hon upplever att mycket ”fill ins” och ”teknik” konstruerar en spelstil som hon, och andra flickor hon talar om som ”tjejer”, av någon anledning undviker, och dels som att hon bär på en rädsla för att hennes trumspel kan tolkas av andra musikelever på skolan som att hon spelar på ”fel” sätt.

Björck (2011) menar att kvinnor som spelar trumset på ett påtagligt sätt behöver ta ställning till *om* och i så fall *hur* de ska ”ta plats” med kropp och ljud. Detta eftersom att ta plats kan sägas vara för givet taget för positionen trummis, men konfliktfyllt och inte alls för givet taget för ett normativt

förkroppsligande av positionen flicka/kvinna. Kanske kan trumsetets materialitet – som efterfrågar en ”öppen” kropp som sitter bredbent och har armar och ben i en öppen arbetande ställning – tillsammans med de starka ljud instrumentet frambringar förstås som en bidragande orsak då öppna kroppsställningar och starka ljud historiskt förkroppsligat hegemoniska maskulina positioner (Green, 1997; Connell, 2000).

Utifrån Björck (2011) kan trumsetet därmed sägas fungera som en symbolisk relation som förkroppsligar ett normativt maskulint platstagande med förväntningar på ett normativt feminint platsgivande. Alices dilemma kan då förstås som en effekt av denna symboliska relation, det vill säga som en konflikt mellan förväntningar på att som trummis gestalta den *öppna* kroppen och på att som flicka/kvinna socialt förkroppsliga den *stängda* kroppen. Flickor som spelar trumset riskerar alltså att antingen skapa ett avståndstagande till positionen ”flicka” eller till positionen ”trummis”, det vill säga antingen spelar de trummor ”men som en tjej” och helst inte i skolan eller så spelar de som ”killar” med ”fill ins” och ”trixar och grejar med en massa teknik” och förkroppsligar då en position som *den andra, den annorlunda* flickan.

Alices ambivalenta förhållande till sitt trumspel kan alltså tolkas som en osäkerhet inför *vem hon visar sig som* när hon spelar trummor och som en rädsla för att inte göra sig begriplig som den flicka hon *vill visa sig som*. Eller annorlunda uttryckt; Alice hamnar i en konflikt mellan instrumentets materialitet som förkroppsligar en symbolisk maskulin relation genom den öppna kroppen och ett socialt förkroppsligande av flicka/kvinna som premierar den stängda kroppen utifrån den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006). Att spela trumset, ett instrument som med sin drivande och stabiliserande funktion, med sina starka ljud och med en instrumentalist som arbetar i en bred och öppen kroppsställning, förefaller således innebära en motsägelse för Alice.

5.4.5 Att välja improvisationsensemble

Det märks att eleverna ofta tycker att det är kul för att det är ett så öppet ämne. Man har inte bestämt att man måste spela rock eller att det ska vara pop eller jazz eller folkmusik utan man kan vara öppen för att göra olika saker. Och man kan experimentera. Att min improvisation kan vara ett ljudexperiment. Så jag tycker även fri improvisation ska ingå i kursen. Så det är ju ett jättekul och öppet ämne. (Samtal med lärare i improvisationsensemble, april 2010)

Här talar läraren om improvisationsensemble som ett ”öppet ämne” som ”elev-

erna ofta tycker är kul”. Det öppna beskrivs som en tillgång och som att genreinriktningen inte är fastlagd och att det därför är tillåtet att experimentera. Det är heller inte uttalat vad som räknas som god kvalitet. Detta kan tolkas som att genrepraktiken också öppnar för spel på varierande färdighetsnivå och att den inkluderar uttryck som ligger utanför vad som vanligtvis förknippas med jazzpraktik. Även eleverna, med undantag för Ivar, talar på olika sätt om improvisationsensemblen och musikskapande som ”roligast här på skolan”. Detta trots att deras musikaliska förutsättningar är på så skilda nivåer och att gruppen i mina ögon framstår som ojämn. Det sistnämnda antog jag att eleverna och läraren skulle uppleva som ett problem, men det visar sig vara ett felaktigt antagande då nivåskillnader inte verkar bekymra dem.

LÄRAREN: Vi hade väl tur både du och jag när det blev den här gruppen du observerade. Du fick nog en ganska bra snittgrupp som inte är liksom den bästa gruppen, men inte den sämsta heller utan en väl fungerande grupp som visar på hur det kan vara. Så det var ju kul.

(Samtal med lärare i improvisationsensemble, april 2010)

DAVID: Roligast här på skolan är gitarrlektionerna och denna ensemble. Ge-
hörs- och musikleära, det är riktigt tråkigt.

ALICE: Att skapa egen musik, som här, det är roligast tycker jag.

IVAR: Jag vill bli bättre på gehör och bli säkrare på skalor. Sen märker jag att
här är det bra att vara typ allround.

EDVIN: Denna ensemble är mitt roligaste ämne. Viktigast att bli bättre på är
nog trummor, saxofon och att improvisera.

INGRID: Mina favoritämnen är denna ensemble och arrangering och komposi-
tion. Det är inget musikämne som jag inte tycker är kul. Allt är roligt.

(Fältanteckningar, samtal mars 2010)

Ivar, som är den ende som inte uttalat säger att ensemblen är det roligaste ämnet, kan här förstås som att han kommit till insikt om att hans musikaliska kunskaper, som alltså i huvudsak handlar om att growla och spela bas inom dödsmetall, inte är gångbara i denna praktik. Istället för att säga att ensemblen är det roligaste ämnet talar han om ensemblen som att han har märkt att det är bra att vara ”typ allround”.

En fråga som inställer sig är på vilka grunder eleverna väljer improvisationsensemble och hur detta val kan förstås utifrån ett genusperspektiv. En tolkning är att ensemblen dels erbjuder en ”öppenhet” som verkar inklu-

derande oavsett könsposition och kulturellt kapital och dels, med utgångspunkt i hur eleverna talar om jazzens ställning på skolan, är ett uttryck för att kursen improvisation har högt värde på musikinriktningen. Att utifrån det sistnämnda säga att ensemblen är ”det roligaste ämnet” kan då vara ett sätt att visa delaktighet i en eftertraktad diskurs. Eleverna berättar nämligen att jazz har ”mycket hög status på skolan” och att det nog är för att ”det är så avslappnat och svårt”. Att välja improvisationsensemble kan därför förstås som ett sätt att ”bli någon” på skolan, att positionera sig som ”öppen”, avslappnad och musikaliskt driven genom en tillhörighet.

JAG: Finns det någon musikstil eller genre, som är mer populär, har högre status i den här klassen än annan musik?

DAVID: Verkligen!

IVAR: Jaaa!

JAG: Berätta för mig om det.

INGRID: Eller det är på skolan (*musikinriktningen*) överhuvudtaget.

DAVID: Jazz.

INGRID: Ja jazz.

IVAR: Jazz och klassisk musik då är man ju riktigt fin alltså.

ALICE: Jazz framförallt jazz.

IVAR: Metal är knappt en musikstil alltså.

JAG: Det är så?

DAVID: Många tycker att metal är slå på gitarren så hårt du kan.

IVAR: Dom är inte musiker säger dom. Det finns folk här som påstår att metal-musiker inte är musiker.

DAVID: Att det inte är musik har jag hört. Det har jag hört dom säga. Att det bara är bröl och bråk.

JAG: Vilka säger det?

IVAR: Alltså det finns ju sådana som är typ jazz på riktigt och så finns det sådana som vill vara jazz och dom som vill vara jazz är typ inte lika säkra. Dom tycker jag kan vara lite sådär.

DAVID: Dom som tror att dom vet allt...

IVAR: Ja.

DAVID: ...säger att metal inte är musik. Jag tycker inte det är nåt fel bara för att man gillar att gå loss ibland.

JAG: Så jazz och klassiskt har en högre status än metal till exempel?

IVAR: Ja absolut.

INGRID: Ja.

DAVID: Ja, alla dom här mer softa musikstilarna som jazz och blues. Fast just nu så har jag märkt att det är oj vad mycket jazz. Killar som tjejer. Det är nästan sånt hela tiden.

(Intervju, fem elever improvisationsensemble, mars 2010)

Pojkarnas val av ensemble kan således förstås utifrån talet om att jazz som genre är den högst värderade genreinriktningen på den aktuella skolan. Detta eftersom de efter en dryg termin har upptäckt att deras egna musikaliska preferenser inte värderas högt av skolans musikinriktning. Improvisationskursen kan därför ses som att den gör dem delaktiga i en eftertraktad praktik där de kan positionera sig som kunniga och ”avslappnade” musiker. Fältanteckningarna pekar också mot att pojkarna, med undantag av Ivar, inte ser sin bristande ”skolning” som ett hinder då de, likt flera av pojkarna i pop/rockenssemblerna, erbjuds möjlighet att socialt förkroppsliga ”lekfullhet” och på så sätt ”skoja” bort sina eventuella misstag.

David står upp vid förstärkaren med sin gitarr i band över axlarna. Han börjar sjunga och spela på en countrylåt. Han tittar sig omkring i rummet, på de andra. Han ler. Flickorna möter hans blick och ler tillbaka. Även läraren ler. David går ut på det tomma golvet. Han går omkring så långt sladden tillåter honom och vickar på kroppen som ”Iprenmannen” när han spelar. Han ”showar” och sjunger country med full röst som bär ut i rummet. Han avslutar och går tillbaka till förstärkaren. Står med ryggen mot läraren och flickorna och rattar på panelen. Alice och Ingrid börjar stämma sina instrument.

LÄRAREN: Vad var det du spelade förut? Var det Jonny Cash eller?

DAVID: Ja, jag är en big fan av Jonny Cash.

LÄRAREN: Ja han är bra. Har du sett hans dotter, hon är också bra.

DAVID: Jag vet.

(Fältanteckning, april 2010)

Exemplet visar hur David förkroppsligar den lekfulla och ”galna” musikerposition som är frekvent förekommande bland pojkarna i pop/rockpraktiken. Men det kan också ses som ett exempel på hur läraren kompenserar pojkarnas bristande kunskaper genom att i samtal möta dem kring deras egna genrepreferenser. Läraren skapar också i musikalisk handling en ram som tillåter improvisationerna att dra iväg åt vitt skilda håll, vilket gör att även pojkarnas kunskaper och preferenser inkluderas.

Eftersom denna genrepraktik till skillnad från pop/rockpraktiken pre-

mierar det skolade musikaliska kunnandet privilegieras det kulturella kapital Alice och Ingrid är bärare av, något som också uttalas och erkänns av poj-karna i gruppen. Under en intervju talar Ingrid och Edvin om sina erfarenheter av att musicera på musikinriktningen och när samtalet kommer in på prestationer gör de liknelser med idrottens värld och det framkommer att de båda två förstår flickor som ”starkare i musiken”.

EDVIN: Musiken är lite som en idrott. För att bli bra måste man öva. För att inte glömma av det måste man fortsätta spela.

ALICE: Tar man en paus så blir det jättejobbigt.

EDVIN: Javisst, tar man en paus så upp och spela igen. Ser man någon annan spela så vill man också vara med och spela. Det är jättemycket likheter tycker jag utan då att man anstränger sig i sport.

ALICE: I sporten är ju oftast killarna starkare men så är det ju inte alls i musiken.

EDVIN: Jag tycker att tjejer är starkare i musiken.

ALICE: Ja, men det kan vara någon slags grund i självförtroendet där kanske. (Intervju med elever i improvisationsensemble, mars 2010)

Här talar Alice och Edvin om ”musiken” som en arena där flickor är ”starkare” och Alice säger att denna styrka troligen handlar om självförtroende. Detta kan förstås som att hon här talar utifrån egna erfarenheter, det vill säga utifrån det kulturella kapital som gjort henne musikaliskt väl förberedd för de kunskapskrav hon möter i skolan.

Enligt bland andra Annfelt (2003, a, b) och Caudwell (2010) beskrivs ofta jazzmusiker utifrån epitet som platstagande, risktagande, virtuosa, unika och geniala, det vill säga utifrån epitet som också kan sägas beskriva en hegemoniskt maskulin positionering (Connell, 2000). När Alice och Ingrid förkroppsligar improvisation, jazzens främsta kännetecken, kan detta således förstås som att de också gör anspråk på att gestalta en normativt maskulin position. För att inte göra ”fel” genusperformance och riskera att bli obegripliga i sin iscensättning av flicka är det därför viktigt att de lyckas konstruera sig bortom motsägelser mellan positionerna flicka, jazzinstrumentalist och improvisatör. Det är här Alices och Ingrids kulturella kapital (Bourdieu, 1993, 1996, 1998) kommer in som en garant då det reducerar den heterosexuella matrisens verkningar. Flickornas musikaliska kunnande gör att de kan förkroppsliga en improviserande instrumentalist utan att ge avkall på sin genusgestaltning av flicka/kvinna. Tolkningen går då tillbaka på att flickorna med hjälp av sitt kulturella kapital reducerar den komplementära position flickor

konstrueras i utifrån den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006).

Att Alice och Ingrid väljer improvisationsensemble kan därför ses som en konsekvens av att deras kulturella kapital ger dem möjlighet att vidga sin genusgestaltning till att även innefatta risktagande, virtuositet och plats-tagande. Deras kulturella kapital möjliggör alltså en genusgestaltning som på flera sätt är konnoterad utifrån en heteronormativ maskulinitet, men vars verkningar flickorna reducerar genom sitt kunnande. Pojkarnas val av improvisationsensemble kan även det delvis förstås utifrån kön, men då som att pojkarna väljer ensemblen för att kompensera de genusmarkerade, gehörs-baserade musikaliska ”val” de gjort under sin uppväxt. Valet av ensemblen blir då ett sätt att få ett erkännande av de pojkar på skolan som iscensätts som högst värderade och som förkroppsligar ”avslappnade” och virtuosa jazz-musiker. Flickornas val kan däremot ses som att deras kulturella kapital är en förutsättning som ger dem möjlighet att reducera verkningarna av kön i en genrepraktik där kvinnor som är instrumentalister fortfarande är under-representerade (Annfelt, 2003a, b; McKeage, 2004; Caudwell, 2010).

5.4.6 Sammanfattning

Särskiljande för denna genrepraktik är bland annat att den icke-verbala kommunikationen mellan läraren och eleverna framstår som dominerande och att eleverna spelar en så stor del av lektionstiden. Varje tema, riff, stämma och komfigur spelas gång på gång och eleverna fortsätter tills de får tecken från läraren att sluta spela eller att gå vidare till nästa del. Dessa upprepningar av korta, ofta enkla sekvenser skapar musikaliska flöden som ger en meditativ känsla i rummet. Kännetecknande är också att alla i gruppen spelar solon och att dessa fördelas till var och en av läraren under en ”session”. Ytterligare ett kännetecken är att det musikaliska materialet ”lånas” från skilda musikaliska traditioner och att det sedan bearbetas och utvecklas med hjälp av skalor, harmonik och rytmiska förskjutningar. Denna grupps iscensättning av improvisation kan utifrån ovanstående därför sägas ha stora likheter med hur improvisation iscensätts i jazzpraktiker både i det offentliga rummet och vid högre musikutbildningar.

Vidare sammanfaller ”skolad” respektive autodidakt bakgrund med kön såtillvida att flickorna har en ”skolad” bakgrund medan pojkarna har en autodidakt. Skolad bakgrund ska här förstås som att eleven erhållit lärarstyrd undervisning i exempelvis kulturskola eller musikklass, och autodidakt bakgrund som att eleven är ”självlärd” eller har erhållit undervisning av informell

karaktär genom vänner, familj och internet. Resultatet visar att denna skillnad innebär musikaliskt kunnande av olika karaktär. Då denna genrepraktik – till skillnad från exempelvis pop/rockpraktiken – premierar en ”skolad” kunskapsprofil genom att implicit efterfråga musikteoretisk förståelse och genreerfarenheter utanför pop/rockområdet, erbjuds flickorna med sitt kulturella kapital (Bourdieu, 1993, 1996, 1998) högt värderade positioner i gruppen.

Denna ensemblegrupp kan därför delvis sägas bryta mot jazzpraktikens maskulint hegemoniska diskurser (Annfelt, 2003a, b; McKeage, 2004; Caudwell, 2010) genom att flickorna bär med sig ett kulturellt kapital från sin uppväxt som i denna grupp kompenserar diskursens underordning av kvinnor, och genom att pojkarna inte gör anspråk på en hegemonisk position då deras kunskapsprofiler ännu inte är anpassade efter de krav praktiken ställer. Pojkarnas brist på efterfrågad kunskap gör därför att de lämnar plats istället för att ta den för givna och göra anspråk på den. Genusrelationerna i rummet kan alltså tolkas som att kulturellt kapital här reducerar kön som maktrelation (Connell, 2002). Men även genrepraktikens preferenser kan sägas spela in för reducering av kön i denna grupp, eftersom jazzpraktiken ”lånar” musik från vitt skilda traditioner vilket kan göra att det kulturella kapital flickorna har med sig ytterligare premieras och lyfts fram.

Förutsättningar för platstagande i denna ensemble förefaller således i hög grad handla om kulturellt kapital och om ”skolad” kunskap. Eftersom denna genrepraktik premierar det skolade musikaliska kunnandet privilegieras flickorna och de erkänns också som kunniga av pojkarna i gruppen som talar om flickorna som ”starkare i musiken”.

Det finns dock andra aspekter av hur ”flicka” och ”pojke” görs i gruppen som kan tolkas som att normativa iscensättningar av kön reproduceras i rummet, det vill säga situationer och förutsättningar där den heterosexuella matrisen reglerar *att* och *hur* femininitet och maskulinitet konstrueras (Butler, 1990/1999/2006). För det första handlar det om val av instrument och instrumentets funktion i gruppen. Här synliggörs en könskodning där pojkar spelar bas, gitarr och trumset och flickorna spelar fiol och piano. Produktionsrelationerna när det gäller instrumentfördelning bekräftar därmed forskning som visar en tydlig könskodning bland barn och ungdomar (Green, 1997, 2002; Bergman, 2009). Läraren arbetar dock, som det verkar avsiktligt, för att bryta upp gränsdragningar mellan komp- och melodifunktioner genom att låta instrumenten alternera mellan att spela solistiskt och att ha en ackompanjerande funktion.

För det andra kan även elevernas genrepreferenser förstås som könsmarkerade (jfr Karlsson, 2002; Bergman, 2009). Detta synliggörs genom att

flickornas preferenser kan beskrivas som genreöverskridande medan pojkarnas endast rör sig inom en pop/rocktradition. Inom denna är pojkarnas preferenser dessutom snävare och mer nischade än flickornas. Detta kan tolkas som att musikstil i högre grad konstrueras som en symbolisk och känslomässig relation (Connell, 2002) för pojkarna, varför det blir centralt att betona tillhörighet genom sina preferenser. Genrepreferenserna kan också förstås som relaterade till flickornas kulturella kapital som ger dem tillträde till genrer och musikstilar som pojkarna ännu inte är förtrogna med.

För det tredje visar det sig att en av flickorna i gruppen relaterar sitt musikaliska självförtroende och platstagande i gruppen till att hon i ensemblen spelar ett instrument som hon inte upplever står i konflikt med hur hon konstruerar flicka/kvinna enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006). Det framkommer nämligen vid en intervju att hon också spelar trumset, något hon inte visar i ensemblegruppen. Hon berättar att hon spelat och tagit lektioner i flera år och att hon har valt trumset som sitt huvudinstrument, men också att hon undviker att spela instrumentet i skolan eftersom det för henne är förknippat med killar och prestation.

Vid ett samtal med eleverna framkommer det att jazz är den musikstil som är högst värderad bland musikeleverna på skolan. Utövarna av jazz beskrivs i hegemoniska termer och informanterna talar om att detta beror på att ”det (jazz) är så avslappnat och svårt”. Att välja improvisationsensemble kan därför positionera pojkarna som delaktiga i en eftertraktad gemenskap som de annars inte ges tillträde till, och på så sätt kan ensemblen verka kompenserande för deras musikaliska begränsningar. Att välja denna ensemble kan då förstås som ett sätt att ”bli någon” på skolan, det vill säga som ett sätt att bli betraktad som avslappnad och musikaliskt driven.

När flickorna gör anspråk på att välja improvisation, jazzens främsta kännetecken, gör de också anspråk på att erövra ett normativt maskulint område (Annfelt, 2003a, b; McKeage, 2004; Caudwell, 2010). De riskerar därför att göra sig obegripliga som flickor om de inte lyckas överbrygga normativa motsättningar mellan positionerna flicka, instrumentalist och improvisatör. Här kommer flickornas bakgrund in som en garant, det vill säga deras kunskaper ger dem trygghet att iscensätta en position som improviserande instrumentalist utan att göra avkall på sin iscensättning av flicka/kvinna. Det är alltså högst troligt att kön samspelar med kulturellt kapital här, inklusive den skolning detta samspel erbjuder dem. Flickornas kulturella kapital kan således ses som en förutsättning för att de ska erbjudas möjlighet att välja improvisationsensemble eftersom de med hjälp av detta kapital reducerar den underordning kön kan konstruera.

5.5 RENÄSSANSENSEMBLE

Alla fem elever är närvarande. Lektionen börjar även denna gång med att eleverna går och hämtar instrument tillsammans med läraren. Sabina, Gabriella och Rebecka ställer sedan i ordning salen genom att flytta undan bänkar och ställa fram stolar och notställ. Rickard och Gustav ägnar sig åt sina egna instrument istället för att flytta bänkar och stolar.

Gruppen stämmer sina instrument. Krumhornen är för låga och flickorna måste blåsa på mycket hårt för att få de eftersträvade rena kvinterna. Läraren vänder sig till mig och berättar att flickorna har övat mycket för att kunna spela så pass rent som de nu gör.

De börjar spela en för mig okänd medeltida munksång. Sättningen är Gustav på luta, Rickard på klockspel, Rebecka på krumhorn och sång, Gabriella på krumhorn och tenorflöjt, Sabina på gamba samt läraren på handtrumma.

Gamban spelar melodin första vändan. De andra kompar i kvinter. Under andra vändan börjar lutenisten Gustav och läraren sjunga den latinska texten. Den avslutande frasen sjunger de tvåstämmigt.

(Fältanteckning, november 2009)

Utmärkande för denna ensemble är bland annat att eleverna spelar på tidstypiska instrument och att musiken i första hand är hämtad ur världslig repertoar från perioden ca 1300–1550³³, men som framgår av exemplet ovan förekommer även medeltida sånger. Vidare är ett utmärkande drag att eleverna spelar på instrument som de inte har kommit i kontakt med innan de började på den aktuella skolan. Det betyder att instrumentens ljud och utseende inte självklart är förknippade med klangliga eller visuella förebilder för eleverna. Kanske har de sett bilder på instrumenten tidigare eller hört dem spelas på någon medeltidsfestival, i en film eller i en föreställning, men de har inga ”idoler” i denna genre som de kan inspireras av och kopiera musikaliska uttryck ifrån, inga välkända stycken de kan reproducera och inte heller några kamrater som spelar renässansmusik som de kan ta intryck av. Här är det alltså fråga om ett möte med instrumentgrupper som eleverna sannolikt inte

33. Jag väljer här att inte göra någon musikhistorisk värdering av benämningen Renässansensemble i relation till dateringen av repertoaren eller till instrumenten, men jag är medveten om att tidsperioden 1300–1550 musikhistoriskt kan förstås som betydligt mer mångfacetterad än vad som framgår av gruppens benämning. Se ex. Haskell, (1988), Kjellberg (red.) (1999) och Borgerding (2002).

har skapat några symboliska relationer till, och det rör sig om ett tonspråk som inte självklart kan refereras till något eleverna mött tidigare.

Renässansensemblen kan dock contextualiseras i det omgivande samhället som en del av den så kallade *tidiga musikrörelsen* (*early music movement*, Haskell, 1988; Kenyon, 1988) – en rörelse som växte fram i Nordamerika och Europa under 1930- och 1940-talen och som närmast kan liknas vid en undergroundrörelse sprungen ur det västerländska konstmusikaliska musiklivet. Enligt Haskell (1988) och Kenyon (1988) kan rörelsen beskrivas som en reaktion mot vad som uppfattades som den ”klassiska” musikens hegemoni. Exempelvis definierades autenticitet inte utifrån ”de stora mästarna” utan istället utifrån musikernas strävan efter att uppföra musiken så tids-troget som möjligt, gärna i tidstypisk kostymering, det vill säga så som dessa musiker föreställde sig att musiken klingat och uppförts i sin ursprungsmiljö och i sin tid. Pionjärerna inom denna rörelse ägnade sig därför, likt arkeologer, åt att söka tolka noter och andra historiska dokument i syfte att förstå hur musiken klingat och interpreterats när den komponerades. Det innebar att instrument rekonstruerades och att musikers spelteknik anpassades till den tid musiken skrevs. Instrumentalister ägnade sig alltså åt att lära sig behärska tidstypiska instrument utifrån hur de föreställde sig att musiken klingat i sin historiska kontext. Efter att ha varit en subkultur inom den akademiska musikvärlden kom *tidig musik* under 1960- och 1970-talen att allt mer inlemmas i högre musikutbildning runt om i Nordamerika och Europa (Haskell, 1988; Kenyon, 1988; Lilliestam, 2006/2009). I ett genusperspektiv är musikvetaren Susan Cusicks reflektion över sin eget tillträde till detta fält intressant (Borgerding, 2002).

Nearly 20 years ago, a senior scholar of the European musics we then called ‘Renaissance’ advised me (in the friendliest possible way) against trying to be both a scholar of early music and a feminist. To combine early music scholarship with scholarship about gender and sexuality would amount to professional suicide, he suggested, for I would become a living category error: unrecognizable to institutional musicology, I would be unwelcome within it, unpublishable and unemployable /.../ Dancing toward an underworld of politicized musicality and scholarship, intellectual disobedience, and freely chosen marginality /.../ I discovered an underworld filled with people of my ilk. (Borgerding, 2002:283)

Här beskriver Cusick hur hon på 1980-talet blev avrådd från att kombinera feministiska analyser med den tidiga musikrörelsen då detta ansågs förstöra

hennes karriärmöjligheter. Citatet illustrerar inte bara Cusicks position som feminist i denna kontext, det beskriver också den undergroundposition genrepraktiken vid denna tid hade i den ”klassiska” musikvärlden (Haskell, 1988).

Som nämndes tidigare är både instrument och tonspråk obekanta för eleverna i renässansgruppen, vilket betyder att ytterligare ett särskiljande drag för denna grupp är att läraren är ensam bärare av repertoar- och instrumentkännedom. Läraren, som under många år varit en del av den ovan beskrivna tidiga musikrörelsen, intar därför i hög utsträckning en guidande position, det vill säga han ledsagar eleverna in i ett tonspråk som är nytt och främmande för dem. Han förkroppsligar också en instrumentalläroposition, vilket betyder att han färdighetstränar och undervisar eleverna på ”de konstiga instrumenten” under lektionerna. Detta gör han genom att visa hur instrumenten stäms och fungerar och genom att demonstrera vilka möjligheter och begränsningar instrumenten har.

Inför varje lektion hämtar eleverna ut de tidstypiska instrumenten som förvaras i ett förråd på skolan för att sedan lämna tillbaka dem när lektionen är slut. Det betyder att instrumenten inte tas med hem, utan de kan sägas ”bli till” i ensemblerummet när lektionen börjar. Eleverna inleder alltså varje lektion med att tillsammans med läraren ”levandegöra” en gamba, en luta, en handtrumma, två krumhorn, en harpa och ett klockspel, samt de kanske något mer bekanta blockflöjterna i varierande storlekar. Det innebär att Gabriella och Rebecka som annars spelar tvåflöjt här alternerar mellan krumhorn och blockflöjter, Sabina som vanligen spelar elbas och elgitarr intar positionen som gambist, Gustav byter gitarren mot luta och Rickard som tar lektioner i slagverk spelar här klockspel och renässansharpa.

Undervisningen äger rum i ett ”vanligt” klassrum, det vill säga i ett rum som inte är specialutrustat som en musik- eller ensemblesal. Jag noterar att denna grupp är den enda av de grupper jag observerar som inte undervisas i en specialutrustad sal. Inför varje lektion flyttar eleverna undan bänkar och stolar så att det bildas en öppen yta mitt i rummet – där stolar placeras i en halvcirkel. Under tiden hämtar läraren notställ och noter i ett närliggande förråd och placerar ut till varje elev. Det är flickorna i gruppen som ställer i ordning rummet medan pojkarna spelar på sina instrument. Ingen av eleverna i gruppen kommenterar denna produktionsrelation trots att den upprepas vid varje lektion. Det förefaller alltså som att arbetsuppgiften ställa i ordning rummet och återställa det vid lektionens slut är en produktionsrelation som är genusmarkerad (Connell, 2002). Detta känns delvis igen från observationerna i pop/rockensemblernas konstruktion av kön där flickorna på ett

liknande sätt iscensätter uppgifter som handlar om att skapa förutsättningar för att ensemblearbetet ska fungera. Observationerna visar dock att detta är en av få likheter mellan pop/rockgruppernas och renässansensemblens sociala förkroppsligande av kön.

5.5.1 Att välja Renässansensemble

Av de fem elever som ingår i renässansgruppen talar ingen av dem om sitt val av ensemble som ett val utifrån att musiken från denna epok fångat deras intresse. Istället beskriver de sitt val som att de ”bara hamnade” i denna ensemble för att ”det verkade kul”. Det framgår att de inte riktigt varit på det klara med vilken genreinriktning de valde, men det är också tydligt att ingen av dem ångrar sitt val.

GUSTAV: Denna ensemble är kul tycker jag. Den är så skruvad. Du vet konstiga instrument och kläder och så. Rätt otippat kul faktiskt.

SABINA: Jag visste typ inte att denna musiken fanns innan. Hamnade mest här. Men nu tycker jag det är kul. Fast det är ju inget jag lyssnar på annars direkt.

GABRIELLA: Det är svårt med instrumenten, men det gör typ inget för alla spelar ju fel och konstigt och så. Hade nog inte valt denna ensemble om inte lärarna lovat att man inte måste kunna instrumenten från början.

RICKARD: Mina instrument är lite som leksaker på något sätt. De gör inte så mycket om det blir fel för ingen vet hur dom låter egentligen.

REBECCA: Vet inte riktigt hur jag valde. Men fick denna ensemble. Den är rolig. Man gör ju nåt annorlunda liksom.

(Fältanteckningar/samtal, oktober 2009)

Här talar eleverna om ensemblen som ”skruvad”, ”kul”, ”annorlunda” och ”konstig” och de säger detta utan att det framstår som problematiskt eller obekvämt för dem att vara en del av denna praktik. De ger istället uttryck för att de uppskattar lektionerna och de talar om de obekanta instrumenten som tillåtande och som att de erbjuder möjligheter då ”ingen vet hur dom låter egentligen”. Eleverna talar således om genrepraktiken som socialt vilsam och som att det inte förväntas av dem att de ska ha förtrogenhet med genren eller att de ska behärska instrumenten, som de beskriver ”lite som leksaker” där ”det inte gör så mycket om det blir fel”. När Sabina och Rebecca talar om valet till ensemblen som att de inte riktigt vet hur de ”hamnade här” kan detta förstås som att de har placerats i gruppen av lärarna på skolan, men det

kan också tolkas som att de distanserar sig till att de själva har valt att ingå i denna ”konstiga grupp”.

Läraren, som under observationerna visar att han är förtrogen med och har kunskap om instrumenten och epoken, beskriver renässansensemblen delvis som ett socialt projekt. Han talar om ensemblen som att den har en funktion för elever som har behov av trygghet och han säger att ensemblen utgör en ”tillflykt” för elever som inte är så ”drivna instrumentalister”.

LÄRAREN: Jag kan väl säga en sak och det är att renässansensemblen ofta har varit en tillflykt för elever som inte är så drivna instrumentalister. Dom som har varit allra mest glada över att spela renässansensemble har ofta varit dom som inte fått glänsa i pop- och rockensemble, stråkkvartetter eller i sångensemblen, därför att dom är inte helt trygga med sina huvudinstrument. I renässansensemblen där är man så hämningslös därför att där spelar man på konstiga instrument som ingen har sett förut innan dom kom till den här skolan. Dom låter konstigt. Att det är falskt har alla en viss förståelse för därför att det är svårt att spela på dom här konstiga instrumenten. En funktion hos Renässansensemblen är faktiskt lite social trygghet för elever som inte har någon annan plats att känna sig duktiga på. Man kan vara en jättebra renässansensemble-elev utan att man behöver vara en jättebra flöjtist eller jättebra sångare eller så. Det är något som jag har själv i bakhuvudet. Renässansensemblen har den funktionen här på skolan.

(Samtal med ensemblelärare, maj 2010)

Här talar läraren om att elever ”väljer” renässansensemble av sociala skäl. Han framställer dem som ”inte helt trygga med sina huvudinstrument”, vilket kan tolkas som att han inte förväntar sig att de ska kunna ”glänsa” och prestera på topp i de andra ensemblegrupperna. Det förefaller således som att läraren framställer renässansensemblen som en tillflyktsort för de elever som inte gör sig gällande i de andra ensemblerna och som därmed anses ha behov av att undkomma musikedkursens bedömning och granskning. Läraren problematiserar dock inte den musikedkurs som konstruerar ett behov av en ”social trygghet” för elever som inte ”glänser”.

Utifrån lärarens tal kan alltså valet av renässansensemble förstås som en konsekvens av att inte erbjudas möjligheten att konkurrera om en plats bland de högst rankade instrumentalisterna på skolan. Därmed blir renässansensemble ett val bort från en konkurrensutsatt skolvardag. Tolkat på detta sätt har eleverna inte valt ensemblen för repertoarens och de ”udda” instrumen-

tens skull, utan renässansinramningen blir en bonuseffekt där de ”konstiga instrumenten” ger eleverna en position som unika specialister och kunniga instrumentalister. Detta eftersom de kan spela instrument som inga andra elever på skolan spelar.

Lärarens tal om ensemblen som ett socialt projekt kan här jämföras med hur lärarna i sånggrupperna talar om sången som ”naken” och ”utsatt” och om sångensemble som ”ett socialt skyddsnät”. Det kan också sättas i relation till den marginaliserade position tidig musik länge hade inom högre musikutbildning och där dessa musiker ibland beskrevs som mindre framgångsrika ”klassiska” musiker (Haskell, 1988; Kenyon, 1988). Både i denna ensemble och i sånggrupperna framträder alltså en diskurs där eleverna framställs som att de är i behov av skydd och trygghet. Detta kan förstås som att lärarna ser både sången och ”de konstiga instrumenten” som symboliska relationer för underordning i en hegemonisk musikkurs där konstmusik-, pop/rock-, och improvisationspraktiker premieras. Instrumenten i de ”konkurrensutsatta” praktikerna kan då ses som symboliska relationer som förkroppsligar framgång och normalitet. Att som sångare ha den egna rösten som instrument, eller att som elev i en tidig musik-praktik spela ett instrument som är konnoterat som udda kan då sägas förkroppsliga *de andra*.

Utifrån lärarnas tal kan alltså rekryteringen till konstmusik-, pop/rock- och jazzrelaterade grupper förstås som att dit söker sig de elever som klarar konkurrens och som presterar på en hög nivå, medan sångensemble och renässansensemble förstås som en tillåtande miljö att socialt vila i också för dem som behöver ”ett socialt skyddsnät”. Detta ska inte förstås som att lärarna i dessa praktiker undviker att ställa krav på eleverna i deras lärande, utan istället som att de eftersträvar ett lärande bortom konkurrens där musikalisk handling sker i en trygg, men ändå självdisciplinerande miljö.

Eleverna i renässansgruppen talar dock inte om sitt val av ensemble som en tillflykt eller som ett sätt att erhålla trygghet och bekräftelse. Istället talar de, som nämndes tidigare, om gruppen som ”otippat kul” och som en ny och spännande erfarenhet. Detta utesluter naturligtvis inte att lärarens framställning av ensembles funktion som social kan överensstämma med hur eleverna upplever gruppen – men detta är ingenting de talar om under observationer eller i samtal. Istället förefaller eleverna fokusera hela sin uppmärksamhet på att avkoda det främmande tonspråket och på att speltekniskt behärska de obekanta instrumenten, det vill säga de koncentrerar sig på att instudera musik de inte har någon erfarenhet av med hjälp av verktyg som är nya för dem. Deras närmande till genrepraktiken kan därmed liknas vid

att de är resenärer i ett land de aldrig tidigare besökt, där ett språk talas som de ännu inte förstår. Läraren fungerar som en tolk, men också som en guide som väljer ut vilka klingande platser de ska besöka. Eleverna accepterar denna styrning, som det verkar utan protester, troligen för att läraren är den enda i gruppen som kan läsa kartan, det vill säga den enda som har kunskaper om interpretation och repertoar.

Elevernas och lärarens konstruktion av denna genrepraktik som annorlunda, skruvad, hämningslös och konstig kan utifrån fältanteckningarna därför förstås som att eleverna förkroppsligar *de andra* när de en gång i veckan träffas för att spela renässansmusik. Observationerna visar dock att detta inte framstår som problematiskt, utan snarare som en tillgång för eleverna. De specialkunskaper de erövrar positionerar dem nämligen som kunniga specialister i musikkursen på skolan, det vill säga *det annorlunda* legitimeras genom musikalisk färdighet. Dessutom sker det som kan uppfattas som främmande inom ramen för en musikpraktik där läraren är högt värderad och där han kan sägas legitimera iscensättningen av de ljud och det kroppsspråk som uppfattas som främmande.

5.5.2 Noter och gehör

Eftersom notläsning och gehör som instuderingsmetod viktas och värderas olika beroende på genre och musikalisk kontext (Lilliestam, 1993, 1995; Green, 2001, 2008) kan estetelevers förmåga att avkoda och läsa noter relativt flytande ofta kopplas till vilken genre och musikstil de tidigare ägnat sig åt. I renässansensemblen synliggörs, tydligare än i de andra grupperna, en variation mellan eleverna vad gäller hur de studerar in nytt material, vilket här ska förstås som en skillnad mellan om de primärt lär via gehör eller via notskrift. Att denna variation synliggörs extra tydligt i denna grupp beror troligen på att ensemblen har en kammarmusikalisk inramning där repertoaren presenteras via notskrift.

Läraren talar om notläsning som en självklar del av att spela renässansensemble och han menar att ensemblen kan ses som en övningsarena för dem som saknar flyt i sitt läsande. Detta eftersom den relativt enkla repertoaren kan fungera som notläsningsetyder.

LÄRAREN: Renässansensemblen är en sådan ensemble där dessa (*de som läser noter och de som inte gör det*) möts. Vi jobbar ju bara med noter. Ska man spela 1500-talsmusik då ska man banne mej läsa noter tänker jag. Men jag har en

baktanke med det, att det här är ett forum (*för att lära sig noter*) därför att det är så enkel musik ofta. Man kan få en stämma som har ett väldigt litet toninnehåll och det är oftast rytmiskt väldigt enkelt och lätt att läsa. Så även de här utpräglade gehörsmusikerna upptäcker efter ett tag att de faktiskt läser noter. Men de utmärker sig ju.

(Samtal med ensemblelärare, maj 2010)

Citatet visar att läraren ser genrepraktiken som ett forum för elever med en gehörsbaserad bakgrund att träna sig på att läsa noter med flyt. Det är också uppenbart att läraren ser läskunnigheten som ett långsiktigt kunskapsmål.

Under observationerna blir det tydligt hur tre av eleverna, Sabina, Rickard och Gustav, som har sin musikaliska bakgrund i pop/rockband och i enskild gehörsbaserad undervisning, använder gehörsstrategier för att lära sig sina stämmor. Rebecka och Gabriella, som har en bakgrund i kulturskolans instrumentalundervisning och i kör- och orkesterverksamhet, använder däremot primärt notläsning vid instudering. I denna genrepraktik betyder det att Rebecka och Gabriella som läser noter relativt flytande klarar den grundläggande instuderingen på egen hand medan Sabina, Gustav och Rickard, som primärt lär via gehöret, är beroende av lärarens stöd för att avkoda notbladet. Det betyder också att de elever som läser noter med flyt framställs som självständiga och som en tillgång för gruppen, bland annat eftersom nytt material kan läsas direkt från bladet istället för att läraren förebildar genom att spela med och/eller före varje stämma. Goda notläsare frigör därmed lektionstid till interpretation och musikaliskt uttryck.

Det nya stycket haltar fram. Rebecka som spelar tenorblockflöjt och Gabriella som sjunger kan sina stämmor tämligen direkt då de läser noter bra och har relativt lätta stämmor. Rickard spelar klockspel osäkert och tveksamt, tyst, mycket glest och i osynk. Han sätter dock, efter att läraren hjälpt honom, sina kvinter på klockspelet på rätt ettor och med bra timing.

LÄRAREN: Rickard. Tveka inte var du ska sätta slagen även om du är osäker.

Det är bättre att de hamnar lite fel än att du är osäker. Låt mig gärna tro att du är orytmisk, vilket jag vet att du inte är, men låt mig inte tro att du tvekar. *De prövar igen från början. Rickard spelar nu med mycket mer energi och distinktion. Dessutom rätt! Gustav och Sabina har dock svårt att överhuvudtaget hänga med. Deras stämmor är fulla av snabba passager och innehåller synkoper. De har helt klart fått de svåraste uppgifterna i stycket.*

LÄRAREN: Ok då övar vi. Först gambastämman.

De tar en passage med bara sång, flöjt och gamba. Läraren spelar och sjunger med gamban. Sabina tittar knappt i noterna. Är helt klart Gehörsinriktad.

LÄRAREN: Vi tar den igen för den är lurig.

Återigen spelar och sjunger han med henne. Hon snappar snabbt.

LÄRAREN: Bra! Vi gör det en gång till. Samma ställe. Från början fast för sista gången.

Det går nu bra för Sabina.

LÄRAREN: Från början. Ett å två.

Läraren spelar med i Gustavs lutstämma på harpan.

LÄRAREN: Bra! Vi tar det gång till.

Nu gick det mycket bättre för Gustav. Det är uppenbart att han och Sabina inte är så säkra notläsare. Deras bakgrund som gitarrister och elbasister kanske spelar in här. Jag märker att de sätter stämmorna relativt snabbt på Gehör genom att härma och snappa upp hur läraren spelar eller sjunger, snarare än att de läser notbilden. (Fältanteckning, februari 2010)

Exemplet visar hur Gustav och Sabina, som i det här stycket har komplicerade rytmiska förlopp i sina stämmor, lär sina stämmor på Gehör genom att härma läraren upprepade gånger, medan Rebecka och Gabriella som sjunger och spelar tenorblockflöjt lär utifrån notbilden. Rickard får hjälp av läraren att hitta rätt på klockspelet, vilket här betyder att han spelar kvinter utifrån harmoniken på varannan etta i stycket. Efter lärarens instruktioner spelar Rickard rätt harmoniskt, på avsett pulsslag och med god timing – men som det verkar utan någon vägledning av notbilden.

Att Rebecka och Gabriella använder noter som ett självklart verktyg vid instudering kan förstås utifrån hur kön markerar barns och ungdomars val av instrument och musikaliska aktiviteter. Detta eftersom de kan sägas ha följt ett ”typisk flickspår” in på estetprogrammet, det vill säga de har genom att spela tvårflöjt, delta i orkestrar, ta sånglektioner och sjunga i kör ägnat sig åt musikaliska aktiviteter där flickor är överrepresenterade (Green, 2002; Karlsson, 2002; Bergman, 2009). Gabriella och Rebecka kan därför, för att tala med Bourdieu (1993, 1996, 1998), sägas ha ett kulturellt kapital som anpassats specifikt för denna marknad då notläsning för dem är ett självklart sätt att närma sig ny musik.

Gustav och Rickard, som har en Gehörsbaserad instuderingsstrategi, kan på motsvarande vis sägas ha gjort genusmärkta val genom att de dels har spelat i pop/rockgrupper och dels tagit enskilda lektioner i slagverk och gitarr. Deras val av instrument och sammanhang överensstämmer därmed

med de områden där pojkar är överrepresenterade (Karlsson, 2002; Green, 2002; Bergman, 2009; Abramo, 2009). Denna genuskodning kan även relateras till eleverna i Improvisationsensemblen, som uppvisade ett likartat mönster vad gäller musikalisk bakgrund och könspositionering.

Sabina, som spelar gamba har en bakgrund som basist och elgitarrist i ett pop/rockband. Hon har också tagit enskilda lektioner på sina instrument i kulturskolans regi. Sabinas bakgrund avviker därmed från de könade musikaliska val som de andra eleverna i gruppen har gjort. Det blir därför tydligt att Sabinas musikaliska bakgrund inte kan förstås utifrån att hon har gått "flickspåret" till estetprogrammet, utan istället utifrån att hon förkroppsligar en gehörsbaserad instrumentalist på instrument som kan förstås som symboliska relationer för ett "pojkspar" (Karlsson, 2002; Bergman; 2009).

När läraren i ett samtal med mig talar om Sabina säger han att hon har ett gehör och ett minne som "är helt outstanding", något han menar kompenserar hennes bristande notläsning.

LÄRAREN: Jag har ju till exempel en flicka som spelar gamba, hon är egentligen elgitarrist. Hon har ett gehör och ett minne som är helt outstanding. Hon har notstället framför sig, men jag tror inte att hon använder noterna för hennes minne och hennes gehör är så bra så hon behöver dom inte. Och hon är ändå en klippa i ensemblen. Hon är stabil, för hon är så bra rytmiskt. Så henne missar jag med min lömska baktanke att renässansensemblen ska lära någon att läsa noter. Hon klarar det ändå.

(Samtal med ensemblelärare, maj 2010)

Läraren framställer här Sabina som "outstanding", "stabil" och "bra rytmiskt" och han menar att hon inte behöver kunna noter då "hon klarar det ändå". Lutenisten Gustav, som förefaller vara den i ensemblen som tydligast "blandar" gehör och notläsning i sin instudering, omnämns däremot inte som outstanding av läraren trots att han under observationerna sätter stämmorna lika snabbt som Sabina och dessutom ofta sjunger en annan stämma till. Fältanteckningarna pekar mot att detta kan förstås utifrån att läraren förväntar sig att Gustav som gitarrist och pojke ska förkroppsliga en kunnig och driven gehörsmusiker, medan det förvånar honom att Sabina förkroppsligar denna position då det är en ovanlig position för flickor på den aktuella musikinriktningen.

Beskrivningen av Sabina som outstanding kan också förstås som att läraren lyfter fram henne som en motvikt, eller som ett alibi, till de genusmarkerade

produktionsrelationerna på den aktuella skolan. Detta eftersom hon på flera sätt bryter mot hur "flicka" oftast konstrueras i den lokala musikpraktiken. Sabina förkroppsligar en driven gehörsmusiker och en instrumentalist med bakgrund i pop/rock. Hon spelar ett "pojkinstrument" utanför renässansensemblen och hon förkroppsligar pondus och självförtroende genom en öppen kropp (Björck, 2011) när hon bredbent och yvigt spelar gamba. Gustav, som iscensätter sig på ett likartat sätt som Sabina, kan däremot inte sägas bryta mot den dominerande musikedkursens produktionsrelationer på skolan. När han positionerar sig som gehörsmusiker, som gitarrist med pop/rockbakgrund, med ett socialt förkroppsligande som signalerar pondus och en öppen kropp och som en elev som lär sig snabbt på gehör framstår han istället som "en vanlig pojke" och därför lyfts han inte fram som outstanding av läraren.

Sabina har alltså enligt läraren en så stark kompensatorisk förmåga med sitt exceptionella gehör och minne att hon inte anses ha samma behov som de andra eleverna av att lära sig läsa noter med flyt. Gustav och Rickard som varken anses ha ett outstanding gehör eller betraktas som goda notläsare, har däremot små möjligheter att positionera sig som kunniga – även om observationerna tyder på att framförallt Gustav lär snabbt på gehör och är på god väg att erövra den efterfrågade notläsningsförmågan.

De ska spela en välkänd fransk sång från 1500-talet.

LÄRAREN: Vi prövar de fyra första takterna och försöker sätta tonerna.

REBECKA: Ska vi spela struttigt?

LÄRAREN: Ni ska spela struttigt men sätt tonerna i första hand. Vi kör de fyra första om och om igen.

Läraren instruerar Rickard. De andra prövar sina stämmor för sig själva. De spelar de första takterna tillsammans. Långsamt om och om igen. Det blir tydligt att Rebecka och Gabriella är bättre notläsare. Gustav, Sabina och Rickard har svårigheter att hänga med a vista. Läraren spelar med i deras stämmor. Sabina sätter sina fyra takter nästan direkt. Läraren nickar uppmuntrande mot henne. Även Gustav sätter sin stämman snabbt.

LÄRAREN: Vi går vidare med nästa fyra.

Rebecka spelar fel på det nya avsnittet. Hon slutar spela. Alla stannar. Gustav, Rebecka och Gabriella lutar sig fram och närläser noterna.

De upprepar de fyra nya takterna. Gustav spelar rätt. Han blundar medan han spelar, som för att memorera. Läraren spelar nu med i gambastämman om och om igen. Sabina hänger på, men hon tittar på läraren och inte i sina noter. Hon spelar rätt. Läraren bekräftar.

Rickard hänger inte med. Han sitter med ena handen under hakan och spelar harpa med den andra. Energin från förut då han spelat melodin på jullåten han redan kunde är som bortblåst. Han sätter dit en ton då och då som inte har något med notbilden att göra. Rebecka och Gabriella spelar de fyra nya takterna rätt hela tiden nu. Läraren guidar vidare till nästa del av stycket.

LÄRAREN: Detta är en fyrstämmig sats, men nu blir det en form av kanon här.

Vi kan börja med din stämma, Gabriella.

Hon prövar. Det går bra till en början men sedan blir det svårt. Den var inte helt lätt att läsa a vista. Läraren går igenom hur man skrev bindebågar på den tiden, vilket skiljer sig från den notbild Gabriella är van vid att läsa. Hon prövar igen och nu går det bra.

LÄRAREN: Nu är det gambans tur.

Läraren spelar med i gambastämman.

LÄRAREN: Så låter basstämman. Du sätter det direkt om vi spelar tillsammans. *Han tittar på Sabina. Hon bekräftar med blicken. De spelar och det går bra.*

(Fältanteckning, december 2009)

Att läraren lyfter fram Sabina kan förstås utifrån att hon annars skulle positioneras som den enda flickan i gruppen som inte är självständig eller "självgående" vid instudering av ny musik, vilket riskerar någon form av underordning i genrepraktiken. Pojkarna riskerar däremot inte lika uppenbart att underordnas eller att positioneras som annorlunda då de genom sin bakgrund helt enkelt förkroppsligar ett förväntat "pojkspar", det vill säga pojkarnas bristande notläsning framstår för läraren som något förväntat och " normalt". Detta särskilt med tanke på att de pojkar som enligt läraren är "drivna instrumentalister" och "glänsar på konserter" i första hand väljer eller rekryteras till andra ensembler. Sabina behöver däremot lyftas som kunnig för att inte falla ur det förväntade – att socialt förkroppsliga "skolad flicka". Ett epitet som genomgående kan sägas etikettera flickor som är instrumentalister i de studerade ensemblepraktikerna, medan pojkar som är instrumentalister inte på samma sätt förväntas positionera "skolad pojke". Sabina tillhör inte "de skolade flickorna" och gör inte heller anspråk på en sådan position, men det är uppenbart att läraren lyfter henne som kunnig och som en tillgång för gruppen genom att positionera henne som "outstanding".

5.5.3 Fyra aspekter av genusgestaltning

Fältanteckningarna visar att renässansensemblen på flera sätt bryter mot vad som framstår som dominerande mönster för genusgestaltning i musikalisk handling på de aktuella skolorna. Detta ska förstås som att eleverna i renässansgruppen socialt förkroppsligar andra positioneringar än de som framstår som dominerande i den lokala musikpraktiken. Till skillnad från de andra grupperna kan eleverna i denna ensemble därför sägas ställa normativ iscensättning av kön lite åt sidan när de spelar, vilket här betyder att kön som social konstruktion enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) inte dominerar elevernas musikaliska handlingar lika markant som i pop/rock-, i kompositions- och i sångpraktikerna³⁴.

En första aspekt som pekar mot att gruppen bryter en normativ förståelse av kön i musikalisk handling är att platstagande med ljud inte följer det genusmarkerade mönster som de andra grupperna, med undantag för improvisationsensemblen, i hög grad konstruerar. Ett mönster som kan beskrivas som att maktrelationer regleras och upprätthålls genom att pojkarna förkroppsligar starka, hårda och solistiska ljud och ljud med lång varaktighet, alltmedan flickorna positionerar sig komplementärt genom att förkroppsliga svaga, mjuka och understödjande ljud och ljud som ger plats till andra.

I renässansensemblen är det istället två flickor, Rebecka och Gabriella, som förkroppsligar vad som kan relateras till platstagande med ljud. Detta eftersom de spelar de mest ljudstarka instrumenten i gruppen, vilket här betyder det vasst och nasalt klingande instrumentet krumhorn. Instrumentet överröstar ofta de andra med sin genomträngande och nasala klangfärg under repetitionerna, särskilt som flickorna blivit instruerade att blåsa hårt för att stämmorna ska klinga rent. Pojkarna och läraren spelar de relativt ljudsvaga instrumenten harpa, luta och klockspel, och under mina observationer händer det vid flera tillfällen att jag har svårt att höra deras spel. Här kan alltså Rebecka och Gabriella genom valet av ljudstarka instrument sägas konstruera platstagande med ljud medan pojkarna och läraren ger flickorna utrymme med sina svaga och ”mjuka” instrument, det vill säga här bjuder genrepraktiken förkroppsligandet av normativ femininitet och maskulinitet ett visst motstånd (Green, 1997; Connell, 2000; Björck, 2011).

34. Improvisationsgruppens könsgöranden har vissa likheter med renässansgruppens – något jag återkommer till i diskussionskapitlet.

Läraren spelar handtrumma och sjunger. Gustav sjunger och spelar luta. Sabina spelar gamba, Rebecka och Gabriella spelar krumhorn och Rickard spelar harpa. Det stämmer illa och alla reagerar, men ingen slutar spela. Lutan hörs inte alls. Läraren och Gustav sjunger och spelar samtidigt. Lutenistens sång hörs – om än inte lika starkt som lärarens. De sjunger rakt, neutralt och ”körskolat”. Helt utan nyanser.

LÄRAREN: Bra. Vi tar om den igen.

Jag lägger märke till att inte heller harpan hörs. Det ovanliga inträffar alltså att pojkarnas instrument inte hörs medan flickorna spelar på ganska starkt. Naturligtvis har de också instrument som är ljudstarka i förhållande till harpa och luta. Ingen i gruppen kommenterar balansen mellan instrumenten, att pojkarnas instrument inte hörs, trots att de spelar fokuserat och som det verkar med viss kraft. (Fältanteckning, januari 2010)

I exemplet ovan kommenteras inte den bristande balansen mellan instrumenten. Pojkarnas spel på ljudsvaga instrument förstås inte heller som problematiskt och det förefaller som att pojkarna, som för det mesta spelar rätt, trivs med sina ljudsvaga positioner. Framförallt Gustav, som klarar att sjunga samtidigt som han spelar, ger uttryck för detta när han säger att ensemblen är ”rätt otippat kul faktiskt” och att ”lutan har så fina ljud”. Genrepraktiken förefaller således öppna upp för att pojkarna kan iscensätta sig själva som platsgivande instrumentalister som gör svaga och mjuka ljud medan flickorna erbjuds göra starka, hårda och vassa ljud.

Detta kan förstås som att instrumenten i sig fungerar platsgivande och att eleverna konstruerar sitt platstagande och platsgivande genom instrumenten. Samspelet mellan instrumentens materialitet och Rebeckas och Gabriellas kulturella kapital (Bourdieu, 1993, 1996, 1998) möjliggör således starka ljud och därmed en reducering av en normativ genusgestaltning. Lärarens uppmaning att de ska blåsa hårt och låta starkt legitimerar dessutom platstagande, vilket innebär att instrumenten och därmed också flickorna som spelar dem ges mandat att ta plats genom att läraren tar på sig ansvaret för iscensättningen av det starka ljudet. Det betyder att flickor som gör starka ljud i denna ensemble inte självdisciplineras (Foucault, 1975/2009) lika explicit utifrån den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) som i exempelvis sång- och pop/rockpraktiken.

En andra aspekt som reducerar effekten av kön i denna praktik är att vokala produktionsrelationer fördelas mellan alla deltagarna i gruppen. Praktikens gestaltning av ”konstiga ljud” på udda instrument och med ett

främmande tonspråk verkar nämligen förskjuta musikedkursens reglering av ”skolad” sång som en symbolisk relation för flicka/kvinna, det vill säga produktionsrelationen sång förefaller inte primärt konstrueras utifrån kön. Detta erbjuder även pojkarna i gruppen möjlighet att sjunga ”mjukt” och ”neutralt” utan att deras könspositionering sätts på spel. Det betyder att sången alternerar i gruppen och fördelas utifrån vem som med hänsyn till instrumentposition och stämma i det aktuella stycket har möjlighet att sjunga. Fördelningen styrs således dels av hur komplex instrumentalstämmen är, det vill säga om stämmans svårighetsgrad ger eleven möjlighet att sjunga och spela simultant, och dels utifrån om eleven just då spelar ett blåsinstrument eller inte.

I exemplet ovan positionerar Gustav och läraren sig som sångare. De sjunger inte ”solistiskt” utan snarare ”rakt, neutralt och körskolat”, som att de förstår sången som en instrumentalstämma bland andra, det vill säga utan hörbar interpretation av texten och med en klangligt neutral och ”slank” röst. När flickorna sjunger använder de rösten på ett liknande sätt, vilket betyder att röstens klangfärg, ansats och dynamik i denna praktik inte kan förstås som symboliska relationer för särhållande på det sätt som beskrivs i pop/rock och i sångpraktiken. Rickard, som spelar harpa och klockspel, tackar dock oftast nej till att sjunga solo när läraren frågar om han vill sjunga.

Läraren behöver en sångare på nästa stycke. Rickard har inte sjungit solo på någon av sångerna hittills. Texten är på latin och melodin har ett relativt litet omfång. Läraren tittar på Rickard. Han lägger huvudet lite sned som om han vädjar.

LÄRAREN till Rickard: Kan man muta dig till att vara med och sjunga idag?

RICKARD: Nä.

LÄRAREN: Tänkte väl det.

(Fältanteckning, mars 2010)

Av exemplet framgår inte varför Rickard tackar nej till att sjunga, men fältanteckningarna talar för att det handlar om att han färdighetsmässigt inte kan synkronisera sången med sitt spel. Ett för givet tagande i denna genrepraktik är nämligen att sångaren simultant spelar sitt instrument, eftersom det annars skulle saknas stämmor och klangfärger i arrangemangen. Det handlar alltså snarare om bristande färdighet än om att han förkroppsligar pojke genom att avstå från att sjunga. Tolkningen av Rickards nej som att det inte primärt handlar om konstruktion av kön, utan om att solosång och spel på harpa eller klockspel är svårt att synkronisera, bygger på att han deltar i sång när de andra sjunger tillsammans med honom och han därmed inte ensam bär ansvar

för sångstämman. Tonart kan också vara en faktor här, då arrangemangen inte anpassas efter sångarens önskemål utan sångaren förväntas sjunga i den redan noterade tonarten.

Vad gäller Sabinas sånginsatser så avgörs dessa av läraren. Han tilldelar henne sånguppgifter när han anser att hon kan sjunga utan att riskera stabiliteten i gambastämman. Detta får till följd att hennes sånginsatser är sällsynta, eftersom läraren oftast bedömer gambastämman som ”omöjlig att sjunga till”. Han talar om gambastämman som att den stabiliserar spelet genom ett särskilt ansvar för tempi och genom att den i viss mån styr fraseringen i musiken. Gambans musikaliska funktion kan utifrån observationerna därför ses som att den reducerar effekten av kön då instrumentets drivande och styrande funktion möjliggör för Sabina att socialt förkroppsliga en ledande musikalisk position i gruppen.

Eftersom Rebecka eller Gabriella alternerar mellan blåsinstrument och sång sjunger de utifrån andra förutsättningar än de andra i gruppen – antingen sjunger *eller* så spelar de – vilket betyder att de inte ställs inför problemet med att synkronisera sång och spel. Under den tid jag observerar gruppen sjunger de dock endast på två av de musikstycken som gruppen arbetar med. Detta trots att båda tar sånglektioner och sjunger i kör på fritiden. Flickorna talar vid olika tillfällen om sångfunktionen i gruppen och det blir tydligt att de undviker att sjunga av främst tre skäl. För det första för att det är ”roligare” att spela krumhorn eller blockflöjt, för det andra för att de tar ansvar för att alla stämmor i arrangemanget ska finnas med och för det tredje för att de gör motstånd mot vad Rebecka uttrycker som ”den typiska tjejgrejen med sången”.

Gabriella får en tenorblockflöjt av läraren. Hon har tidigare blivit tillfrågad om hon vill sjunga på den kommande konserten, men har funderat på saken och tackar nu nej.

GABRIELLA: Jag har tänkt på det med sången... jag vill inte sjunga på konserten.

LÄRAREN: OK. Jag vet inte hur vi gör med sången.

LÄRAREN vänder sig till Rickard: Du kan nog inte sjunga här.

LÄRAREN vänder sig till Sabina: Funkar inte att sjunga och spela gambastämman samtidigt. Du har en massa synkoper. Jag och Gustav sjunger så länge.

(Fältanteckning, april, 2010)

Utifrån detta citat verkar inte läraren förvånad över Gabriellas beslut och han försöker inte övertala henne att sjunga, vilket kan ses som ett exempel på att det i denna grupp inte är för givet taget att sång är en symbolisk relation

som förkroppsligar positionen flicka. Han funderar istället direkt på hur han ska lösa problemet med sångfunktionen och kommer fram till att det även på denna sång blir Gustav och läraren som sjunger ”så länge”. Här förefaller alltså möjligheten att synkronisera sång och instrument samt hänsyn till arrangemangens orkestrering vara styrande för vem som sjunger.

Fältanteckningar pekar dock mot att sången i vissa avseenden kan förstås som en symbolisk relation för flicka/kvinna även i denna genrepraktik. Dessa markörer är dock subtila och inte lika påtagliga som i sång- och pop/rockpraktikerna. Lärarens tal om sin egen och Gustavs sånginsats i citatet ovan där han gör tillägget ”så länge” kan här ses som ett exempel. Detta genom att ”så länge” markerar att han inte ser lösningen som permanent, då de ju inte är ”sångare egentligen”. Lärarens fråga till Rickard om han kan ”mutas till att sjunga” kan också förstås som genusmarkerad då läraren förutsätter ett motstånd från Rickard.

Även Rebeckas och Gabriellas sångpositioner kan beskrivas som genusmarkerade då de i sången på ett annat sätt än pojkarna blir uttalade sångsolister, eftersom de inte samtidigt spelar ett instrument. När läraren och Gustav sjunger håller de ett instrument mot kroppen och förkroppsligar i första hand en instrumentalist- och inte en sångposition, det vill säga deras sång blir en bonuseffekt ”så länge”. Rebeckas och Gabriellas sång iscensätter däremot kroppen som ett soloinstrument vilket, enligt bland andra Green (1997, 2002) och Dibben (2002), gör att kroppen utsätts för *bodily display* (Green, 1997:80) eller annorlunda uttryckt kroppen hamnar i blickfånget för en objektifierande granskning och normering (Björck, 2011). En intressant parallell kan här göras till pop/rockpraktiken där flickor som sjunger solo på konserter gör det utan en gitarr nära kroppen (även om de kan spela), medan de få pojkar som sjunger har en gitarr mot kroppen (eller strax intill).

Fältanteckningarna pekar dock mot att sången kan förstås som i huvudsak genusneutral i denna praktik och då främst eftersom ingen av eleverna identifierar sig enbart i positionen sångare. Istället förstås sången som en instrumentalstämma av flera, i ett arrangemang där alla stämmor ska besättas av någon i gruppen. Att flickorna erbjuds att välja bort sången och att Gustav erbjuds att sjunga med en mjuk och neutralt ”skolad” klang kan alltså vara en konsekvens av att instrument och stämma här inte i lika hög utsträckning förkroppsligar en könspositionering, det vill säga eleverna *är* inte de instrument de spelar utan de *spelar* dem när de deltar i denna genrepraktik.

En tredje aspekt som sätter normativ förståelse av kön på spel i denna genrepraktik är att gruppens konsertframträdanden innebär att eleverna upp-

träder iklädda tidstypiska dräkter. Dessa dräkter består bland annat av väl synliga, åtsittande trikåer som alla elever i gruppen bär³⁵. Det är tydligt att läraren förbereder sig på motstånd från pojkarna när han talar om kostymeringen inför en stundande konsert, och han betonar att syftet med dräkterna är att skapa en känsla av autenticitet, det vill säga av ett tidstroget framförande.

Läraren informerar om klädsel på konserten. Ensemblen ska ha medeltidskläder. De finns i förrådet på skolan och läraren bestämmer att de ska starta nästa repetition med att gå och prova kläder. Läraren påpekar att även män har trikåer till medeltidsdräkten men att det ska vara av en tjockare kvalitet som inte riskerar att bli genomskinlig i scenljuset. Huruvida flickornas trikåer får vara genomskinliga eller av tjockare kvalitet framgår inte av informationen. Rebecka har tjocka svarta tights på sig för dagen och läraren tar dem som ett exempel på hur tjockleken bör vara för en man i trikåer. Ingen av eleverna kommenterar eller protesterar mot lärarens styrning av kläderna på konserten.

(Fältanteckning, december 2009)

Läraren talar om trikåerna som att de kan uppfattas som ett problem att även pojkarna ska bära dem och han påpekar, som det verkar för att mildra invändningar, att pojkarnas trikåer ska vara av en kraftig kvalitet. Att läraren förväntar sig ett motstånd kan förstås utifrån att trikåerna verkar störande för genusgestaltningen av flicka och pojke som komplementära positioner. Detta eftersom dräkterna kan sägas utmana elevernas konstruktion av normativ femininitet och maskulinitet genom att utmana det förväntade särhållandet av mans- och kvinnokroppar som den heterosexuella matrisen påbjuder (Butler, 1990/1999/2006). Här kan alltså kläderna förstås som en symbolisk relation som stör heteronormativa gränssättningar av kön och rubbar det sociala förkroppsligandet av flicka och pojke som komplementära (Connell, 2002). Läraren förväntar sig således ett visst motstånd från gruppen mot att pojkarna ska bära trikåer på konserten, men detta motstånd uteblir.

Att eleverna inte protesterar mot att ”klä ut sig” på konserten kan förstås på flera sätt. Det kan ses som ett uttryck för att de ser ensemblen som främmandegjord, på grund av ”konstiga instrument” och ”konstig” repertoar, så kläderna framstår inte som att de förändrar hur gruppen konstrueras av andra musikelever på skolan. Det kan också förstås som att trikåerna är en könsöverskridande symbolisk relation för läraren, men att de för eleverna

35. Se illustration i Haskell (1988:66) av liknande dräkter.

inte är utmanande på detta sätt. Vidare kan det tolkas som att dräkterna bara är ytterligare en aspekt av vad det innebär att vara delaktig i en praktik där heteronormativa regleringar inte gör sig gällande på samma sätt som i de övriga grupperna i studien. Renässansensemblen kan då förstås som ett subkulturellt uttryck där andra könsnormer råder och där trikåerna, och de övriga plaggen som ingår i dräkterna, konstrueras som symboliska relationer som understryker unicitet i förkroppsligandet av en subkultur.

Haskell (1988) beskriver den tidiga musikrörelsens framväxt som en subkultur och som en undergroundrörelse, vars strävan efter autenticitet konstruerade kvalitetskriterier som bröt mot dem som var rådande i den dominerade ”klassiska” musiken. Här var dräkterna ett sätt att förstärka ett autentiskt framförande av musiken och det blev därför vanligt förekommande under konserter och i historiska föreställningar att musikerna bar tidstypiska kostymer. Läraren, som är väl förtrogen med denna rörelse, förstår kostymeringen som en del av genrens uppförandep Praxis, men eleverna har inte denna kontextuella förståelse. Deras positiva attityd till dräkterna och de gränsöverskridande positioner de konstruerar kan därför istället förstås som att de associerar kostymerna, och även de ”konstiga instrumenten och det främmande tonspråket, utifrån en kontext de är mer bekanta med. Fältanteckningarna pekar nämligen mot att eleverna implicit associerar genrepraktiken till ett *live action role-playing game* (LARP) (Tychsen, Hitchens, Brolund & Kavakli, 2006; Milspaw & Evans, 2010), det vill säga till vad som på vardaglig svenska kallas ett *lajv*.

LARP har, enligt Tychsen et al. (2006), de senaste 20 åren blivit en del av ungdomars vardagskultur i Skandinavien, både som ett fysiskt möte i ett fysiskt rum och som onlinespel på internet, och även om långt ifrån alla ungdomar är aktiva utövare så är företeelsen välkänd. Som spelidé har LARP urgamla anor, men den form som ungdomar idag kallar *lajv* har vuxit sig stark sedan mitten av 1980-talet. Enligt Milspaw och Evans (2010) bygger LARP oftast på en kombination av improvisationsteater och historisk rekonstruktion, och som spelform kan det ta sig många olika uttryck. Gemensamt för spelformerna är dock att varje spelare går in i en rollkaraktär med kostym och artefakter, att det krävs minst två deltagare, att spelet har en eller flera ledare som bland annat har ansvar för att kontextualisera och skriva ett synopsis för handlingen samt att det utspelas i en fiktiv verklighet (*fictional reality*, Tychsen et al., 2006:254) som kommuniceras via ett fiktivt kontrakt mellan spelarna. Detta kontrakt bildar ”a shared understanding among the participants of the game setting/world” (Tychsen et al., 2006:254), det vill

såga det sätter förutsättningar och villkor för spelet som alla i gruppen delar och är införstådda med.

Utifrån detta perspektiv kan elevernas konstruktion av renässansgruppen förstås som att de outtalat går in i ett lajvspel när de träffas för att spela tillsammans. Begreppet spela får då en dubbel betydelse eftersom det dels handlar om den rent faktiska musikaliska handlingen och dels om det lajvspel som försätter deltagarna i en rollkaraktär som exempelvis gambist, harpist eller lutenist. I detta lajvspel är reglerna satta av spelledaren, det vill säga av läraren, utifrån ett kontrakt som bara är giltigt inom ramarna för spelet. Elevernas positiva inställning till att ”klä ut sig på konserten” kan därför förstås som att kostymerna blir en del av lajvspelets kontrakt och därmed inte något som rubbar deras subjektspositionering. Det är dessutom troligt att eleverna förutsätter att även publiken förstår kostymeringen som ett outtalat uttryck för ett lajvkontrakt, då dräkterna i hög utsträckning påminner om vanliga lajvteman som exempelvis Sagan om Ringen eller mytologiska historier som placerats i en medeltida kontext (Milspaw & Evans, 2010). Lajvspelets karaktär möjliggör därför inte bara ”konstiga instrument” och ”konstiga kläder” utan det kan också ses som att de erbjuder en gränsöverskridande genusperformance.

Den fjärde aspekten som kan sägas reducera könsgöranden i denna ensemble är att läraren inte konstrueras i en expertposition på samma tydliga sätt som lärarna i de andra genrepraktikerna. Visserligen är det han som leder verksamheten, väljer repertoar och i stor utsträckning fördelar produktionsrelationer, men han gör inte anspråk på en mästarposition som interpret och instrumentalist, det vill säga han förkroppsligar inte en strävan efter en hegemonisk positionering (Connell, 2002). Istället visar han sina brister och sina tillkortakommanden genom att spela fel och tala om detta som en naturlig del av sitt musicerande.

Läraren bryter efter ett tag och påpekar för Rickard att han har två inpass för klockspelet som ska komma på ettorna och inte på synkop som gamba och luta gör. När läraren ska visa förhållandet mellan klockspel och synkop genom att markera ettorna med rösten samtidigt som han spelar gambastämmans synkop spelar han själv fel. Han säger att det var för svårt att spela och sjunga samtidigt och de tar om det igen. Ytterligare en stämma läggs nu på. Läraren lägger till en överstämma som han spelar på lutan.

LÄRAREN: Jag vågar inte lova att jag kan spela en annan stämma samtidigt men jag ska sjunga med på synkopen i gambastämman.

Han visar tydligt när han gör misstag för eleverna. De tar om flera gånger med den pålagda överstämman vilket innebär att gambastämman får klara sig själv. Läraren försöker sjunga med i gambastämman samtidigt som han spelar lutstämman. Det funkalar inte.

LÄRAREN: Det spricker vid reprisen. Vi tar det igen. Den här gången struntar jag att sjunga med i gambastämman. Det är för svårt för mig.

Läraren ber på nytt om ursäkt för att han spelar fel.

(Fältanteckning, april 2010)

Här visar läraren gång på gång att han gör misstag i sitt spel och att hans simultankapacitet är begränsad, och även om han naturligtvis har ett kunskande som vida överstiger elevernas så använder han inte detta som ett sätt att positionera sig som expert. Genom att själv visa sina tillkortakommanden konstruerar läraren istället en musikalisk ledare som förkroppsligar ”man” utan att positionera mästare eller expert.

Utifrån observationerna i denna ensemble förefaller det som att musiken, som genom att den inte låter sig placeras på vardagskulturens karta utan snarare kan förstås utifrån det LARP-perspektiv som diskuterades ovan, erbjuder både lärare och elever positioner som prövande och laborerande, där alla kan spela fel och där instrumenten låter ”konstigt”. Detta kan förstås som att det nya tonspråket reducerar kön eftersom eleverna inte verkar ha några uttalade föreställningar om hur kön görs och reproduceras i renässansmusik, det vill säga de har inga förväntningar på hur flickors och pojkers kroppar symboliskt relaterar till musiken och till instrumenten i denna genrepraktik. Kanske erbjuder därför denna relativt ovanliga konstellation eleverna möjlighet att i högre grad än vad som är fallet i de andra grupperna lämna det omgivande samhället utanför klassrummet och gå in i en *third space* (McQuillan, 2000) där dikotomin flicka/pojke utmanas.

5.5.4 Sammanfattning

Renässansensemblen i denna studie kännetecknas av att både musiken och de tidstypiska instrumenten är obekanta för eleverna, vilket betyder att de inte har någon relation till vare sig musiken eller instrumenten sedan tidigare. De tar inte heller med sig instrumenten hem efter lektionerna utan de hämtas och lämnas i ett förråd vid varje lektionstillfälle, vilket betyder att ensemblen ”blir till”, likt ett lajvspel, endast på lektionstid.

Läraren beskriver gruppen som att den har en social funktion, vilket ska

förstås som att det är elever som inte känner sig hemma eller inte tilldelas plats i skolans övriga ensembler som deltar. Detta kan jämföras med sånglärarnas beskrivning av sångensemblen som ”ett socialt skyddsnät”, och kan också ses i ett maktperspektiv då dessa båda genrepraktiker inte framställs som lika högt värderade av informanterna som jazz-, och pop/rockpraktikerna. Eleverna i renässansgruppen beskriver dock inte gruppen som ett socialt projekt, utan säger att de är mycket nöjda med sitt val av ensemble och att det är roligt och meningsfullt att delta, även om de också beskriver den i termer av ”skruvad” och ”konstig”.

Genrepraktiken betonar notläsning, varför de elever som har en musikalisk bakgrund i körer och orkestrar har ett kunskapsmässigt försprång. Detta visar sig vara en könad relation då två av flickorna har denna bakgrund medan båda pojkarna kommer från en gehörsbaserad bakgrund. Den femte eleven Sabina bryter dock mot detta könsmönster då hon har en gehörsbaserad bakgrund som elgitarrist och inte, vilket de två de andra flickorna gör, läser noter med flyt.

På flera sätt bryter denna ensemblepraktik mot de könsmönster som dominerar i de övriga grupperna. För det första genom att starka ljud inte görs av pojkar utan av de två flickorna i gruppen som spelar krumhorn. Pojkarna spelar istället mjuka och ljudsvaga instrument som luta, harpa och klockspel. För det andra genom att sången inte könas på samma tydliga sätt i denna grupp som i de andra. Här är det istället de musikaliska arrangemangen som avgör vem som sjunger, det vill säga att kunna sjunga och spela samtidigt utan att instrumentalstämman blir lidande är oftast avgörande för vem som sjunger. Det betyder att flickorna, som antingen spelar blåsinstrument eller har en rytmiskt bärande basstämman, som Sabina som spelar gamba, sällan sjunger medan läraren och lutenisten som är en pojke ofta sjunger. När flickorna som spelar blåsinstrument sjunger får de dock positionen som solister då de inte spelar något instrument samtidigt.

För det tredje uppträder eleverna i tidstypiska dräkter på konserter, vilket bland annat betyder att pojkarna bär trikåer istället för långbyxor. Läraren förväntar sig protester mot kostymeringen men denna uteblir. Detta kan tolkas som att eleverna kopplar kostymerna och ”de konstiga instrumenten” till en lajvspelskultur, en kontext de är bekanta med och som erbjuder möjlighet att konstruera sig som en rollkaraktär utifrån en fiktiv ”verklighet” (Tychsen, Hitchens, Brolund & Kavakli, 2006; Milspaw & Evans, 2010).

Till sist är lärarens expertposition inte lika explicit som i exempelvis kompositionsgrupperna och i pop/rock- och improvisationspraktikerna.

Detta märks bland annat genom att han tydligt visar eleverna sina brister och sina misstag när han spelar. Sammantaget visar denna genrepraktik – som är den enda i studien där eleverna kan sägas sakna förebilder i sin vardagskultur och där ensemblepraktiken enbart konstrueras som en skolpraktik – genuskonstruktioner som skiljer sig markant från framförallt kompositionsgrupperna och från pop/rock- och sångensemblerna.

KAPITEL 6

Musikpraktik på estetiska programmet

I resultatkapitlet analyserades fem musikpraktikers konstruktion av kön i musikalisk handling. Praktikerna synliggör ett antal teman som här förstås som de aktuella skolornas lokala genuspraktiker (Connell, 2002). Det följande kapitlet diskuterar dessa teman med utgångspunkt i avhandlingens syfte och teoretiska utgångspunkter samt i relation till tidigare forskning.

Kapitlet inleds med en diskussion som tar sin utgångspunkt i att de observerade ensemblepraktikerna delas in i tre genrediskurser. Denna diskussion följs upp med en problematisering av diskurserna utifrån *den betraktade kroppen* och utifrån begreppet *soundcentrering* (Lorentzen, 2009). Därpå följer ett avsnitt som behandlar hur eleverna konstruerar kön som skillnad i musikalisk handling. Därefter diskuteras skillnad med utgångspunkt i de produktionsrelationer och symboliska relationer som kan sägas bryta mot genusslenträn och heteronormativa mönster. I det nästföljande avsnittet behandlas musikaliskt lärande utifrån *att spela* eller *att lära sig spela* och här lyfts en problematik som dels behandlar lärarens intentioner med undervisningen, dels undervisningens fokusering på produkt och leverans till en publik och dels populärmusikens starka fäste i praktiken. Därefter problematiseras musikinriktningen på estetiska programmet utifrån en större musikutbildningsdiskurs där den undersökta praktiken ses som en länk i en utbildningskedja av förberedande musikutbildningar. Kapitlet avslutas med en epilog som riktar blicken framåt.

6.1 GENREDISKURSER OCH GENUS I SAMSPEL

Som framgår av avhandlingens titel och i föregående kapitel är ett huvudresultat i denna studie att det föreligger ett samspel mellan konstruktion av genre och genus i den observerade praktiken. Vidare att genrepraktikerna uppvisar stora skillnader sinsemellan i hur de konstruerar, gestaltar och reproducerar kön i relation till musikalisk handling. Det innebär att genusrelationer konstrueras i intersektion med genrepraktikernas karaktäristika, vilket ska förstås som att genus samspelar med de rent klingande kännetecknen för en genrepraktik men också med villkoren för det som klingar. Genus och genre konstrueras således varandra och det är just i skärningspunkten dem emellan som den lokala praktikens görande av genus i musikalisk handling blir till. Detta utesluter naturligtvis inte att även andra sociala kategoriseringar, som exempelvis klass, ålder och etnicitet, på ett likartat sätt står på spel när genrediskurser konstrueras lokalt. Men då dessa aspekter, med undantag för klass avgränsat som kulturellt kapital (Bourdieu, 1993, 1996, 1998), inte är forskningsfokus för denna studie tas de inte upp här.

Att dela in ensembleundervisningen utifrån genrer betraktas som för givet i de observerade grupperna och lika för givet är att dessa genrer iscensätts utifrån en uppförandepaxis som bygger på hur musiken vanligen gestaltas i det offentliga musikaliska rummet. Här blir därför en trädning av en musikalisk genrekanon tydlig, vilket bland annat medför att genrespecifika genusrelationer gestaltas, reproduceras och traderas i undervisningen – till synes utan reflektion över om dessa för med sig begränsningar för elevens musikaliska handlingsutrymme. I de fall eleverna saknar erfarenhet av eller uppfattning om hur genren görs i det offentliga musiklivet, som i renässansensemblen och i viss mån i improvisationsensemblen, är det istället enbart lärarnas genreförtrogenhet som styr iscensättning och gestaltning.

Med utgångspunkt i samspelet mellan genre och genus har jag valt att problematisera de ensemblegrupper som ingår i studien genom att analytiskt dela in dem i tre genrediskurser. Den första kategoriseras som *vokal*, den andra som *populärmusikalisk* och den tredje som ”*skolmusikalisk*” *genrediskurs*. Den *vokala* avser då grupper där rösten är det huvudsakliga instrumentet, vilket här betyder sångensemblerna och kören, medan den *populärmusikaliska genrediskursen* ska förstås som en gehörsbaserad praktik där pop/rockgrupperna, men också kompositionsgrupperna ingår (då kompositionerna eleverna skrev definieras inom ramen för pop/rock). Den *skolmusikaliska genrediskursen* avser improvisations- och renässansgrupperna,

och *skolmusikalisk* syftar då dels på att eleverna endast spelar musiken i skolan och dels på att den explicit efterfrågar musikteoretiska förkunskaper.

De två förstnämnda genrediskurserna kan utifrån resultatet förstås som ett binärt motsatspar eftersom de kan sägas polarisera sig gentemot varandra genom att upprätthålla ett dikotomt förhållande mellan positionerna ”pojke” och ”flicka” (Butler, 1990/1999/2006; McQuillan, 2000). Den vokala praktikens styrning utgår då från en normativt feminin diskurs medan den populärmusikaliska praktiken styrs utifrån en normativt maskulin sådan. Denna styrning synliggörs bland annat genom att pojkar i den vokala genrediskursen främmandegörs samtidigt som de lyfts fram som ”alibin” eller ”sätts på piedestal”, medan flickor som är instrumentalister i den populärmusikaliska diskursen konstrueras på ett likartat sätt och flickor som är sångare konstrueras som ”sköra” och ”känsliga”.

Det är också tydligt att eleverna värderar den populärmusikaliska genrediskursen högre än den vokala, och därför kan den populärmusikaliska diskursen utifrån ett binärt förhållande (McQuillan, 2000) förstås som privilegierad. Den underordnade position som den vokala genrediskursen intar kan för det första förstås i relation till att det nästan uteslutande är flickor i grupperna, förutom i den obligatoriska kören där alla elever på musikinriktningen deltar, och för det andra som en konsekvens av att vokala praktiker inte alls på samma sätt som populärmusikpraktiken synliggörs i media och således inte på samma sätt exponeras på den marknadsetetiska arena som till stor del utgör ungdomarnas vardagskultur (Thavenius, 2003; Holmberg, 2010; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011a).

Valet av benämningen *skolmusikalisk genrediskurs* bygger på att renässans- och improvisationsensemblerna, som visserligen klingande skiljer sig väsentligt åt, visar sig konstruera villkoren för undervisningen på ett likartat sätt. För det första genom att eleverna endast möter och/eller utövar praktikens musikaliska handlingar inom ramen för skolans lärarledda ensembleundervisning. För det andra genom att elevernas *skolade* förförståelse står i fokus på ett mer uttalat sätt än i de andra genrediskurserna, vilket här ska förstås som att framförallt notläsning och harmonilära, eller det Abramo (2009) kallar ”the formalist aspects in music” (ibid:97), värderas högt. Hur detta konstrueras skiftar mellan grupperna men det är ett för givet tagande från lärarnas sida att ”traditionell” musikteoretisk terminologi och notläsning är en del av gruppens gemensamma förståelse av musiken. Det som förefaller avgörande för hur kön förkroppsligas i den skolmusikaliska genrediskursen kan alltså dels kopplas till att musikteoretiska kunskaper premieras och dels

till att eleverna inte har några uttalade erfarenheter av att ha utövat genren i sin vardagskultur.

Den skolmusikaliska diskursen konstruerar således villkoren för undervisningen kring en ”traditionell” konstmusikalisk inramning (Holmberg, 2010) där grundläggande kunskaper i musikteori är för givet tagna och där erfarenhet av orkester- och ensemblespel utanför pop/rockområdet är meriterande. Detta gynnar flickorna i de aktuella grupperna då de i varierande grad har en musikteoretisk skolning från exempelvis musikklass eller kulturskola, och då de spelar i orkestrar och sjunger i kör parallellt med gymnasiestudierna. Pojkarna i denna genrediskurs har i högre grad en bakgrund där musikteoretisk skolning varit sporadisk och fragmentarisk – till exempel via grundskolans musikundervisning, via församlingsengagemang och via kortare ”inhopp” i kulturskolan. De är inte heller i samma utsträckning som flickorna verksamma i lärarledda, organiserade musikaliska aktiviteter på fritiden.

Harrison (2008), som studerat pojkars maskulinitetskonstruktioner i musikundervisning, hävdar att pojkar som ägnar sig åt ”feminint” konnoterade aktiviteter, vilket i hans studie bland annat betyder att sjunga i kör och spela ”klassisk” musik, riskerar marginalisering och underordning i kamratgruppen. Att ”skolad” kunskap på ett liknande sätt skulle underordna informanterna i denna studie förefaller dock som en förenklad slutsats. Resultatet pekar snarare mot att pojkars ”skolning” värderas olika beroende på om eleven intar en ”expertposition” i gruppen eller inte. Det visar sig nämligen att de relativt få pojkar på de aktuella skolorna som anses ”skolade” utifrån en konstmusikalisk genrepraktik oftast positioneras som ”jätteduktiga” och därmed värderas de högt av både elever och lärare i de observerade grupperna.

Ett exempel på detta är när några elever lyfter fram sångaren Bernard. De talar om honom som att han ”ju är jätteduktig”³⁶, vilket utifrån resultatet förstås som att det är legitimt att han tar sånglektioner och sjunger ”skolat” och ”feminint” så länge eleverna kan positionera honom som ”expert” inom ”skolad” sång. Ett annat exempel är att eleverna positionerar pojkar som spelar violin, något som ses som ovanligt, som att de ”brukar vara mycket bättre än tjejerna”³⁷. Detta kan tolkas som att den lokala praktiken ”räddar” en pojke som utför en produktionsrelation som är ovanlig för pojkar inom diskursen genom att positionera honom som ”mycket bättre”.

Utifrån resultatet förefaller det alltså som att pojkar som konstrueras i

36. Se avsnitt 5.1.7, Att jamna.

37. Se kapitel 1, Inledning.

en excellensposition reducerar effekten av kön så till vida att dessa positioner bryter regleringar av ”skolning” som feminint konnoterat. Detta resultat kan jämföras med Taylor (2009) som i en studie visade att nordamerikanska pojkar som spelade tvårflöjt och som upplevt nedsättande behandling på grund av sitt instrumentval vann legitimitet i kamratgruppen när de placerade sig väl i musiktävlingar eller deltog i prestigefyllda orkestersammanhang.

Den skolmusikaliska genrediskursen kan dock, med utgångspunkt i avhandlingens resultat, tolkas som att den stör och skaver könsgöranden i de andra genrediskurserna genom att fungera som en *hybrid* (McQuillan, 2000:14) mellan binära positioner. Det betyder att denna diskurs utgör ett *mellanrum*, eller ett *tredje rum*, där kön och genre samspelar utifrån delvis andra premisser än de som konstrueras i populärmusik- och vokalpraktiken. Konkret innebär det att eleverna erbjuds ”nya” iscensättningar och gestaltningar av ljud och kropp, konstruktioner som åtminstone inte rakt av reproduceras från tidigare musikaliska erfarenheter. Den skolmusikaliska genrediskursen skapar således könsgöranden som skulle kunna kallas en *third space* (McQuillan, 2000) mellan den populärmusikaliska genrediskursen och den vokala genrediskursen.

Att den skolmusikaliska genrediskursen möjliggör och erbjuder en *third space* kan för det första förstås utifrån att flera av eleverna i dessa grupper har bristande musikteoretisk förförståelse samtidigt som de bär med sig en rik erfarenhet av att spela i band och av att lära med hjälp av ”digitala pedagoger” (Kvarnhall & Georgii-Hemming, 2010). Detta verkar troligen störande på den konstmusikaliska inramningen och ”tvingar” därför fram ett nytt förhållningssätt, en *third space*, hos läraren och hos de elever som är förtroagna med en ”skolad” inramning. När en majoritet av gruppen saknar det kulturella kapital som krävs för *den specifika marknaden* (Bourdieu, 1993) som den skolmusikaliska genrediskursen utgör kan läraren antingen exkludera dessa elever eller skriva om villkoren för undervisningen så att en *third space* blir tillgänglig. Denna omskrivning skapar en möjlighet att *resignifiera* (Butler, 1990/1999/2006; Lykke, 2009) genrepraktikerna och därmed även en möjlighet att resignifiera performativen ”pojke” och ”flicka” så att också dessa iscensätts som en *third space* i musikalisk handling.

Varför konstrueras då inte en *third space* i populärmusikdiskursen och i den vokala diskursen? Även där kan ju några av eleverna anses obekanta med åtminstone delar av genrepraktiken och ”skava” på de förväntningar den konstruerar. Varför får inte flickornas bristande erfarenhet av dataspelande och musicerande i band motsvarande störande effekt på populärmusikpraktiken?

Varför görs pojkarna som saknar tidigare erfarenhet av den vokala diskursen till bonuspersoner? Kort sagt, varför främmandegörs de som saknar ”rätt” genrekunskaper i populärmusik- och i den vokala diskursen istället för att praktikerna resignifieras?

En rimlig tolkning till varför den skolmusikaliska genrediskursen förefaller omskapa könsgränser i relation till musikalisk handling på ett mer uttalat sätt än de andra genrediskurserna är att tröskeln för deltagande upplevs som högre här. Det betyder att förändringar av genrepraktikerna *måste* göras, så att instudering och interpretation anpassas med hänsyn till elevernas musikaliska erfarenheter, då undervisningen annars skulle innebära en mycket påtaglig exkludering av dem som inte kan läsa noter eller förstå musikteoretisk terminologi.

En andra möjlig tolkning till att det är just i den skolmusikaliska genrediskursen som en *third space* ”tvingas fram” är därför att dessa genrepraktiker annars skulle peka ut de gehörsbaserade pojkarna som mindre kunniga och därmed riskera att skapa en underordning som utmanar för givet tagna maktrelationer som eleverna bär med sig från det omgivande samhället (Connell, 2000, 2002; SOU 2010:53). Denna situation kan jämföras med populärmusikdiskursens positionering av flickorna som ”bara sjunger”. De beskrivs av övriga elever implicit som mindre kunniga, men då detta kan sägas gå i linje med maktrelationer i de populärmusikdiskurser och den marknadsetetik som utgör elevernas vardagskultur (Leonard, 2007; Lorentzen, 2009; Björck, 2011) ses en eventuell underordning troligen som ”normal” och ”tvingar” därför inte fram en *third space*.

En tredje tolkning till att det är i den skolmusikaliska praktiken som en *third space* möjliggörs är att de vokala praktikerna och populärmusikpraktiken i högre utsträckning är en del av elevernas vardagskultur och en del av en marknadsetetisk arena, medan den skolmusikaliska praktiken är just en skolpraktik – en praktik som för eleverna blir till endast i lärarledda institutionella kontexter (Thavenius; 2003; Ericsson & Lindgren 2010, 2011 a, b). Därmed finns inga tydliga föreställningar om hur musiken brukar låta eller hur kroppar brukar iscensättas när den spelas. Istället skapas villkoren för de musikaliska handlingarna i större utsträckning i stunden av de elever som tillsammans med läraren är i rummet.

En slutsats utifrån ovanstående resonemang är att kön helt enkelt görs mer stereotyp, att *genusslentrianer* (Ganetz, 2009:144) blir mer påtagliga, i de praktiker som har en motsvarighet i elevers vardagskultur utanför skolan, medan de praktiker som förstås som skolmusik och som i elevernas öron

framstår som främmande och obekanta erbjuder könsgöranden utifrån en *third space*. Ett villkor för elevers resignifiering av kön i musikalisk handling kan således vara att kön görs i samspel med genrer som går utanför de musikaliska spår eleverna är välbekanta med – så att en ny betydelse av *flicka som gör musik* och *pojke som gör musik* tar plats i rummet. Utifrån Butler (1990/1999/2006) förstås alla de studerade genrepraktikerna som performativa då de konstruerar kön och musik som upprepade handlingar. Men till skillnad från den vokala och den populärmusikaliska genrediskursen kan den skolmusikaliska också förstås som subversiv, då den förändrar och utmanar vad det är att positionera sig som flicka respektive pojke genom att erbjuda ett musikaliskt mellanrum – en *third space* där socialt förkroppsligande omprövas i musikalisk handling (McQuillan, 2000).

6.1.1 Genrediskurser och den betraktade kroppen

Då kroppen är ständigt närvarande i informanternas musikaliska handlingar blir positionerna *betraktande subjekt* och *betraktat objekt* (Foucault, 1975/2009; Green, 1997) centrala i relation till genrediskurser i denna studie. Resultatet visar att framförallt flickorna i de observerade kompositionsgrupperna på olika sätt ger uttryck för att de känner sig betraktade i ensemblerummet och i inspelningsstudion (jfr Lorentzen, 2009; Björck, 2011). Detta synliggörs bland annat genom att de påtalar behovet av ett *eget rum*, det vill säga en plats där de kan undslippa granskning – ett önskemål som jag endast vid ett tillfälle hör en pojke ge uttryck för.

Bland andra McClary (1991, 2011 a, b), Green (1997, 2010) och Dibben (2002) menar att det historiskt har varit omöjligt för kvinnor att framträda som instrumentalister i offentligheten utan att kroppen objektifierats och betonats som en ”naturlig” del av deras framträdande. Primärt har kvinnor alltså förståtts som ”kvinnliga” och först i andra hand som instrumentalister, det vill säga de har historiskt betraktats som en ”feminint” kodad kropp som spelar ett instrument. Kvinnors instrumentala framföranden har därför alltid i någon mån verkat störande på definitionen av instrumentalist, men graden av störning har varierat (Green, 1997; Dibben, 2002). Minst störande har de kvinnor varit som framfört musik som betonat musikens ”inherent meaning” (Green, 1997:6), det vill säga kvinnor som spelat musik som i sig själv förstås som autonom och där instrumentalisten uppvisar ett engagemang för och en anpassning till musikens ”inneboende” mening. Här handlar det oftast om den västerländska konstmusiktraditionen där musikerns autonoma fokus

medför att det sociala förkroppsligandet reduceras och därmed blir inte exponeringen av kroppen lika framträdande (Green, 1997).

Resultatet i denna studie pekar mot att den skolmusikaliska genrediskursen kan tolkas som en praktik med ett sådant autonomt fokus – även om renässansensemblen och improvisationsensemblen inte kan kallas konstmusikaliska praktiker enligt en ”klassisk” definition (Lilliestam, 2006/2009). Musikens ”inneboende” mening, enligt Greens definition (1997), är dock tydligt autonom, vilket bland annat betyder att diskursen i högre utsträckning än de andra genrepraktikerna lämnar elevernas kroppar ”ifred” från betraktande blickar.

Även den vokala genrediskursen passar till viss del in på Greens beskrivning av kroppen i relation till musiken som autonom. Kroppen är visserligen i centrum för sången men den objektifieras inte explicit, utan istället konstrueras den som en del av ett självdisciplinerat kollektiv där anpassning till en musikalisk helhet betonas. Musiken skiftar förvisso genremässigt, men inramningen och kvalitetskriterierna framstår som konstmusikaliska, vilket gör att musiken framställs som autonom i bemärkelsen att den ”inneboende” meningen är överordnad eleven som framför den. Sångaren är här alltså framförallt ett medium för ett autonomt musikaliskt verk och därför blir den granskande blicken inte lika påtaglig och kroppen som objekt inte lika uttalad (Green, 1997). Genom att välja sångensemble – en i det närmaste homosocial miljö i den lokala praktiken och en genrediskurs som accentuerar det autonoma i musiken – skapar flickorna ett rum där granskning och objektifiering av kroppen tonas ned (jfr Björck, 2011).

Musikaliska framföranden som explicit exponerar kroppen för en betraktande blick (*bodily display*, Green, 1997:80), som exempelvis sångstjärnan på en stor arenakonsert, accentuerar både ett socialt förkroppsligande och den heterosexuella matrisen eftersom kroppen här lyfts fram och betonas utifrån en heterosexuell blick (Butler 1990/1999/2006; Connell, 2000). Detta kan förstås i relation till den populärmusikaliska genrediskursen och då utifrån hur ”sångerskorna”, det vill säga flickorna i pop/rockgrupperna som sjunger, framförallt vid konserter framhäver kroppen genom att explicit göra den till ett objekt för en granskande blick. En liknande explicit iscensättning av kroppen som objekt observeras inte i de andra grupperna.

Enligt Green (1997) uppstår ytterligare störningsmoment mellan musikalisk handling och konstruktion av kroppen om kvinnor/flickor gör anspråk på att i sitt spel använda musiken som en symbolisk ”maskulin” relation (Connell, 2002), det vill säga om de tillskriver sitt instrument symboliska

”maskulina” konnotationer. Detta kan exempelvis åstadkommas genom att låta elgitarran förkroppsliga virtuositet, styrka och kraft eller genom att låta trumsetet förkroppsliga aggressivitet. Här talar dock denna studies resultat delvis emot Green och pekar istället mot att flickors konstruktion av instrument som en symbolisk ”maskulin” relation inte alls skulle upplevas som störande. Resultatet visar nämligen att den lokala praktiken bär en föreställning om att det skulle vara ”jättefräckt” om flickor spelade ut ordentligt på ett trumset och att ett ”fett gitarrsolo skulle imponera på alla killarna”³⁸. Detta resultat ska dock förstås som att informanterna ger uttryck för en önskan utifrån ett hypotetiskt resonemang, en *tänk om*-position, snarare än något som de har erfarenhet av, eftersom det inte förekommer vid något enda tillfälle under observationerna att flickor spelar trumset eller gitarrsolon.

6.1.2 Genrediskurser, genus och sound

Under hela fältarbetet är det tydligt att *soundcentrering* i musiken (sound-sentrisme, Lorentzen, 2009:36), eller fokus på tekniska, digitala hjälpmedel vad gäller klangliga aspekter i musiken, kan knytas både till den populär-musikaliska genrediskursen och till konstruktion av kön. Resultatet visar att pojkarna och lärare som är män i betydligt högre grad än flickorna och lärare som är kvinnor talar om *sound* som själva navet i en komposition eller en ljudproduktion. Pojkarna talar alltså om tekniken som central i sig själv för en komposition och de använder tekniska hjälpmedel som exempelvis pedaler för att avsiktligt skapa och reglera sound när de musicerar i ensemble. Sound i relation till tekniska hjälpmedel är således ständigt närvarande som en faktor när pojkarna talar *om* och konstruerar sig i musiken. Genom att samlas i diskussioner kring utrustning, teknisk utveckling och egna erfarenheter av olika dataprogram och hjälpmedel konstruerar de inte bara homosociala vänskapsrelationer (Bird, 1996), de bygger också upp en gemensam kompetens i musikteknologi (jfr Lorentzen, 2009; Armstrong, 2011).

Lorentzen (2009), som studerat kvinnor som ”självproducerar” musik, visar att synen på sound som en central del av det *musikaliska författarskapet* (ibid:19) har intensifierats inom pop/rockområdet de senaste decennierna i takt med att musikteknologin gett ljudproducenter ökade möjligheter att komponera/producera i studion. Hon menar att detta har inneburit att det musikaliska författarskapet har förskjutits från den som skrivit text, harmonik

38. Se avsnitt 5.1.2, Elgitarr i pop/rockensemble.

och melodi till den som producerar musiken i studion. Detta innebär, enligt Lorentzen, att även makten över produktionsprocessen förskjuts och att förståelsen av vem som är upphovsman till det som producerats omtolkas.

Utifrån Lorentzen kan den populärmusikaliska genrediskursen i denna studie förstås som problematisk, då den i hög grad genusmarkerar soundrelaterade produktionsrelationer. Det är pojkarna som handgripligen styr arbetet vid mixerbord och datorer, som diskuterar musikteknologi med varandra, som talar om kompositioner utifrån sound och teknik och som konstruerar kvalitetskriterier för kompositioner så att ett ”fräckt sound” är en central markör. Detta betyder sammantaget att de också kan göra anspråk på den eftersträlvade positionen upphovsman. Flickorna som i huvudsak skriver ”skelletet” – text, harmonik och melodi – kan inte självklart hävda denna position då de överlåter ”det tekniska” till ”experter” och ”hantverkare”.

Att de andra genrediskurserna inte genusmarkerar soundaspekter i musiken i lika hög grad kan naturligtvis förstås utifrån att vokal- renässans- och improvisationspraktikerna inte är lika beroende av musikteknologisk utrustning för att bevara sin särart. Detta eftersom tekniken inte är central för att dessa genrer ska låta ”rätt”, det vill säga genrerna kan klinga som förväntat även helt utan musikteknologiska hjälpmedel. De kvalitetskriterier kring klangliga aspekter som lyfts fram i den skolmusikaliska och vokala diskursen handlar om kvaliteter som kan uppnås med eller utan musikteknologi, med eller utan fokus på sound. Det betyder inte att dessa genretraditioner avstår från att dra nytta av den tekniska utvecklingen, bara att tekniken i sig inte är en del av deras genreidentitet.

Soundcentrering kan därför utifrån studiens resultat förstås som en vattendelare både mellan genrediskurserna och mellan hur ”pojke” och ”flicka” förkroppsligas i dem. Det betyder att soundcentrering konstrueras i skärningspunkten mellan kön och genrepraktik, det vill säga den görs som en intersektion mellan pojke och populärmusikalisk diskurs. Då resultatet pekar mot att maktrelationerna inom den populärmusikaliska genrediskursen i hög grad konstrueras utifrån kön, något som inte är lika påtagligt inom de vokala och skolmusikaliska diskurserna, kan det inte uteslutas att soundcentrering spelar in för hur makt produceras i den lokala praktiken. En likartad slutsats, vad gäller relationen mellan makt och sound, har även dragits av Lorentzen (2009) och Armstrong (2011).

6.2 ATT GÖRA SKILLNAD I MUSIKALISK HANDLING

Forskning visar att högstadie- och gymnasieelevers förhållningssätt till skolprestationer uppvisar stora variationer och att dessa variationer delvis kan förstås utifrån kön och klass (Ambjörnsson, 2003/2008; Sandell, 2007; Holm, 2008; Nyström, 2012). De refererade studierna tyder på att elever med medelklassbakgrund, på högstadiet och på gymnasiets studieförberedande program, oftast ser goda skolprestationer som något självklart och viktigt, men de pekar också på att flickor och pojkar i dessa miljöer konstruerar sina subjekt olika i förhållande till hur de förväntat goda prestationerna ska åstadkommas (Ambjörnsson, 2003/2008; Holm, 2008; SOU 2010:51; Nyström, 2012). Medelklasspojkar uppfattar i hög utsträckning goda skolprestationer som något som bör uppnås utan synbar ansträngning, medan medelklassflickorna iscensätter positioner som på olika sätt synliggör ansträngning, kontroll och självdisciplin (Ambjörnsson 2003/2008; Paechter, 2007; Holm, 2008; SOU 2010:51; Nyström, 2012). De medelklasspojkar som iscensätter ”prestationer utan ansträngning” (”effortless achievement”, Jackson, 2006:100) beskrivs som högt värderade, som populära i sin kamratkrets och med fritidsintressen och ett rikt socialt liv utanför skolan (Holm, 2008; Nyström, 2012).

Resultatet i denna studie kan delvis sägas bekräfta ovanstående forskning av medelklassungdomars könsgöranden i skolan. Detta eftersom positionen högt värderad pojke även i de observerade grupperna konstrueras som prestation utan synbar ansträngning (Nyström, 2012) medan högt värderad flicka konstrueras som att ”hon tar för sig”, men då inom ramen för kunnig, självdisciplinerad, flexibel och ”nice” (Ambjörnsson, 2003/2008). I den lokala praktiken konstrueras ovanstående elevpositioneringar exempelvis genom att den vokala genrediskursen premierar självdisciplinering medan populärmusikdiskursen premierar ”prestation utan synbar ansträngning”.

Att dessa binära positioner här kan kopplas till kön kan delvis förstås utifrån att flickor och pojkar under uppväxten oftast iscensatt och reproducerat musik på helt skilda arenor. Den vokala praktiken, där flickorna är överrepresenterade, utövas vanligen i lärarledda formella kontexter, som kyrkor, kulturskolor, föreningar och musikklasser, medan den populärmusikaliska praktiken, där majoriteten av pojkarna har sin bakgrund, oftast utövas i hemmet eller i en ”replokal” med kamrater och mestadels utan lärarstyrning (Bergman, 2009). Den vokala praktiken är, trots att den lär samla nästan lika många utövare som fotbollen, en vardagskultur som i hög grad lever vid sidan av medias bevakning (Hedell, 2009a) medan den populärmusikaliska

praktiken dominerar medias bevakning när det gäller det offentliga musiklivet. Media kan därför sägas ha en styrande verkan när det gäller barns och ungdomars utövande av pop/rock, medan institutionella praktiker verkar styrande för den vokala praktiken. Det innebär att den fritidspraktik i vilken flickorna ofta musicerar har stora likheter med en lärarstyrd praktik i skolan, medan pojkarnas musikaliska bakgrund i större utsträckning bygger på erfarenheter från en fritidsinramning utan lärarstyrning (Thavenius, 2003; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011a).

När dessa båda fritidspraktiker lyfts in i gymnasieskolan och blir till ämnespositioner på schemat blir avståndet mellan fritidsinramningen och skolinramningen tydligt närvarande, vilket förstärker reproduktion av kön som skillnad. Detta kan innebära att de pojkar som har sin bakgrund i populärmusikdiskursen förstår musiken i den lokala skolpraktiken som ett organiserat fritidsmusicerande där ensemblespelet ses utifrån pop/rockpraktikens informella konstellationer och kompositionsundervisningen förstås som ”att sitta hemma med datorn” eller som ”rep med bandet i studion”, med den skillnaden att här finns det tillgång till lärare och till expertis att lära av (jfr Ericsson, 2002; Bergman, 2009; Armstrong, 2011). De flickor som har sin bakgrund i vokala praktiker, eller i andra frivilliga men lärarledda verksamheter, ser i större utsträckning musiken som en skoluppgift – om än en lustfylld och meningsskapande sådan – vilket betyder att det för dem kan handla om att bli kunnig på det som efterfrågas (Ericsson & Lindgren, 2010, 2011 a, b).

När eleverna i denna avhandling talar om skillnader vad gäller musikaliska beteenden hänvisar de ofta, särskilt i intervjuerna, till en särskiljande förståelse av kön (Butler, 1990/1999/2006; Connell, 2002, 2009). De beskriver således skillnader som en konsekvens av att eleven är flicka eller pojke, det vill säga de talar om flickor och pojkar som en *egenskapernas dikotomi* (Connell, 2002:58). Exempelvis anses pojkar föredra att fokusera, eller ”nörda”, på några få intresseområden medan flickor anses vara intresserade av fler områden. Flickor förväntas sakna förmåga eller preferenser för att spela starkt medan pojkar anses besitta både förmåga och vilja till starkt spel. Pojkar förväntas däremot tycka att det är svårt och obekvämt att skriva texter och flickor förväntas tycka det är svårt och obekvämt att ”ta plats” och att spela solo.

I informanternas tal om skillnader synliggörs en koppling till observationerna då dessa visar att eleverna konstruerar ensemblesituationerna så att de ovan beskrivna könade egenskaperna iscensätts. Detta tyder på att informanterna, när de musicerar tillsammans, reproducerar just de genuskonstruktioner de beskriver som typiska hos flickor respektive pojkar. Elevernas

talhandlingar och musikaliska handlingar kan därför förstås som ett illustrerande exempel på hur kön görs genom ständig upprepning av handlingar. Det eleverna talar om som något som bara är kan alltså förstås som något som *blir till* genom upprepning, och som något som har upprepats under mycket lång tid (Butler, 1990/1999/2006).

Ett tema i resultatet är att informanterna normaliserar denna genusmärkning av upprepade musikaliska handlingar, vilket betyder att de visserligen ser genuskodningen som oönskad och problematisk men samtidigt som omöjlig att förändra inom ramen för skolans musikpraktik. Elevernas antagande om att skolan inte har makt att förändra kan dock framstå som begriplig i ljuset av att de deltar i en skolpraktik där det dels oftast är möjligt att förutsäga val av kurser, instrument och genreinriktning endast med vägledning av elevens könspositionering (Karlsson, 2002; Bergman, 2009), och dels är möjligt att förutsäga lärarnas musikaliska kunskapsprofiler, produktionsrelationer och symboliska relationer utifrån kön.

Resultatet pekar också mot att lärarna implicit anpassar sin undervisning utifrån hur kön reproduceras som skillnad av eleverna. Detta kan bland annat förstås utifrån att marknadsestetikens inverkan på elevernas vardagskultur är kraftfull (Ericsson & Lindgren, 2010), vilket gör att skolan inte förmår hävda en avvikande estetik utan att riskera elevernas motivation för musik som skolaktivitet. I förlängningen kan lärarna också riskera att elever som upplever att de inte får sina musikaliska preferenser iscensätta inom skolans ramar, eller som upplever att deras förståelse av musikalisk handling blir ifrågasatt eller rubbad, väljer en annan skola eller ett annat program (Holmberg, 2010; Fredriksson, 2010). Anpassningen kan även läsas som att lärarna inte i tillräckligt hög grad har reflekterat sin egen praktik i relation till hur marknadsestetiken iscensätter, reglerar och genutmärker musikaliska handlingar. Lärarnas anpassning till kön som skillnad kan alltså dels förstås som ett uttryck för en essentiell förståelse av kön, dels som ett utslag av en ofreflekterad praktik och dels som ett tecken på uppgivenhet inför den starka yttre påverkan som marknadsestetik och marknadsstyrning utgör.

En intressant aspekt i resultatet är att talet om maktrelationer i musikalisk handling antingen tonas ned eller är helt frånvarande bland eleverna i de observerade grupperna. Detta trots att informanterna påtalar och förefaller upptagna av skillnader i musikaliskt beteende mellan gruppen flickor och gruppen pojkar. Istället för att tala om musikalisk handling i termer av maktrelationer så talar de om skillnader som neutrala, utan att relatera dem till begränsningar av musikaliskt handlingsutrymme eller som hindrande för lärandet. De enda

fältanteckningar som explicit visar situationer där eleverna talar om makt-obalans utifrån kön är när några av flickorna i kompositionsgrupperna pratar om tillgång till inspelningsrummen, till exempel när Lydia beskriver hur hon spelar in hemma för att ”slippa slåss med killarna om plats i studion”³⁹.

Detta resultat är intressant i relation till studier inom skolrelaterad forskning som diskuterar effekter av hur populärkulturella tolkningar av postfeministisk teori (Ringrose, 2013) tenderar att genomsyra västerländska unga kvinnors och flickors förståelse av makt i relation till kön (Baker, 2010; Pomerantz, & Raby, 2011; Ringrose, 2013; Pomerantz, Raby, & Stefanik, 2013). Pomerantz, Raby och Stefanik (2013) kan här ses som ett aktuellt exempel på denna diskussion då de problematiserar hur postfeministisk teori, så som den tolkas av populärkultur och media, genomsyrar nordamerikanska ungdomars uppfattningar om sig själva och sin omgivning. Pomerantz et al. (2013) menar att tonårsflickor ofta är ”fångade” mellan å ena sidan diskurser som framställer flickor i västvärlden idag som att de lever bortom feminismen – något som artikuleras i termer av ”girl power” och ”successful girls” – och å andra sidan en könad skolvardag där flickorna dagligen upplever situationer av maktrelaterade skillnader (Pomerantz, Raby, & Stefanik, 2013).

This analysis takes place in relation to two celebratory postfeminist narratives: Girl Power, where girls are told they can do, be, and have anything they want, and Successful Girls, where girls are told they are surpassing boys in schools and work-places. We argue that these postfeminist narratives have made naming sexism in schools difficult for girls because they are now seen to “have it all.” (Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013:185)

This postfeminist construction, informed by a neoliberal belief that individualization is the highest form of human achievement, signals to girls that they have no grounds for complaint, no matter what forms of sexism they may encounter. As a result, girls struggle to name and explain the confusing forms of gender oppression they experience in school. (ibid:192)

Enligt Pomerantz et al. (2013) tolkar alltså flickorna upplevelser av sexistiskt bemötande utifrån en nyliberal förståelse av individen (Ringrose, 2013). ”Girl power”, som likställer konsumism och ”hypersexuality” (ibid:187) med frihet och som konstruerar flickor som att de har makt att göra, vara och bli vad

39. Se avsnitt 5.2.5, Strategier på skillnadernas arena.

de vill, och "successful girls", som framställer flickor som vinnare och som att de "gått om" pojkarna i skolan, verkar således styrande för hur flickorna hanterar skolvardagen (Ringrose, 2007, 2013; Baker, 2010). Dessa diskurser gör, enligt Pomerantz et al. (2013), att flickor antingen undviker att tala om situationer där de upplevt särbehandling eller så talar de om dessa situationer som individrelaterade, ovidkommande och oproblematiska. Flickorna tolkar således särbehandling utifrån diskurser som förstår feminism som något förlegat och något som associeras med självömkan, offerpositionering samt brist på driv och ansvar för de egna studierna. Pomerantz et al. (2013) menar att detta avfärdande, eller denna nedtoning, av feministiska anspråk skyddar flickorna från att bli framställda i positioner som förknippas med en förlegad samhällssyn och med nedsättande epitet som exempelvis "manshatare" eller "offer" (Baker, 2010; Giffort, 2011; Pomerantz, Raby & Stefanik, 2013).

6.2.1 "Hon ska alltid sjunga så fint på nåt sätt"

I denna studie intar eleverna musikaliska positioneringar som på flera sätt är samstämmiga med den populärkulturella tolkning av postfeministisk teori som problematiseras ovan. Även här är det således relevant att tala om flickorna som genomsyrade av diskurser där "girl power" och "successful girls" artikuleras (Ringrose, 2013). I de observerade grupperna är dock uttrycken för den senare diskursen mest påtagliga. Detta synliggörs bland annat genom att flickorna betonar disciplinering och ansträngning i syfte att genomföra skoluppgifterna väl och genom att de framhäver flexibilitet, hjälpsamhet, rättvisa och smidighet i sina relationer i skolan. Det sätt varpå flickorna i studien konstruerar musikalisk handling ligger därmed också i linje med Aapola, Gonick och Harris (2005), som talar om medelklassflickor som upptagna av att vara *nice* – något som görs genom att betona tillit, ömsesidighet, generositet och rättvisa – och med Ambjörnsson (2003/2008) som beskriver flickor på samhällsprogrammet i termer av måttfullhet, kontroll, inlevelseförmåga och tolerans utifrån vad hon kallar en *normativ medelklassfemininitet* (ibid:57).

Denna positionering av flicka som jag väljer att sammanfatta i en *being nice*-position (Hey, 1997), ska dock inte förstås som att pojkarna uppträder otrevligt, arrogant eller mindre empatiskt i relation till varandra, till flickorna eller till lärarna, utan istället som att de i ensemblerummet, till skillnad från flickorna, separerar musikalisk handling från *being nice* genom att positionera sig i den musikaliska handlingen. Det framstår alltså som om musikdiskursen, och då framförallt den populärmusikaliska diskursen, tillåter pojkarna

att fokusera på sitt spel medan flickorna dels förkroppsligar en känslomässig relation där ansvar för hur gruppen som helhet mår och fungerar är centralt och dels fokuserar på musiken som en skoluppgift som ska utföras enligt lärarens instruktioner.

Avsnittet där Angelica och Elsa, i en av pop/rockgrupperna, ”klunsar” om vem som ska sjunga solo illustrerar denna känslomässiga relation. Trots att Angelica vinner ”klunsningen” bestämmer hon sig för att dela den solistiska uppgiften med Elsa, som det verkar för att inte riskera vänskap och sammanhållning⁴⁰. En motsvarande förhandling där en pojke är inblandad observeras inte vid något tillfälle under fältarbetet. Att göra ”flicka” i de observerade grupperna verkar också utesluta en viss repertoar av musikaliska handlingar, något som kan ses som problematiskt då dessa exkluderade handlingar oftast är motiverade i ett lärandeperspektiv. Det förefaller exempelvis som om förkroppsligande av starka ljud undviks av flertalet flickor. Positioner där musiken gestaltas genom att kroppen görs stor, bred, ”öppen” och ”ful” lyser också i stort sett med sin frånvaro (jfr Björck, 2011) och likaså är egna anspråk på solospel eller uppspelning av kompositioner ovanliga.

Flickornas accentuering av *being nice*-positionen kan även förstås utifrån Öhrn (2002) som visar att flickor värnar vänskapens självständiga värde eftersom den skänker glädje och stöd och fungerar som ”en brygga och ett försvar i mötet med skolan” (Öhrn, 2002:39). Min tolkning, utifrån Öhrn, av de observerade ensemblesituationerna i pop/rockpraktiken är att flickornas betoning på vänskap riskerar att skapa en konflikt mellan å ena sidan det kollektiva musikaliska arbetet och å andra sidan den individuella prestationen som likt en idrottsprestation mäts, granskas och värderas av gruppen. Möjligen uppstår i denna situation ett dilemma hos flickorna när deras konstruktion av en kollektiv vänskapskultur (Aapola et al, 2005) ställs mot genrepraktikernas förväntningar på att de ska kliva fram som solister, det vill säga förväntningen på flickornas musikaliska ”platstagande” upplevs som att det kan riskera den viktiga vänskapen.

I den vokala genrediskursen är betoning på det kollektiva kamratskapet klart uttalad (jfr Bartolome, 2013), vilket gör att eleverna kan undslippa dilemmat mellan att ta plats och att sätta kamratrelationer på spel. Detta eftersom de flickor som tar plats i sångensemblen gör det med ett tydligt mandat från läraren. I den populärmusikaliska genrediskursen däremot är verksamheten inte på samma explicita sätt lärarstyrd, då till exempel beslut

40. Se avsnitt 5.1.6, Att splittra fokus.

om vem som ska spela solo eller utföra andra musikaliska handlingar som tar plats rumsligt eller akustiskt i högre utsträckning avgörs av eleverna själva. Den skolmusikaliska genrediskursen konstruerar som beskrivits tidigare i detta kapitel musikalisk handling utifrån delvis andra mönster, vilket innebär att flickornas eventuella konflikt mellan vänskap och individuell prestation inte lika påtagligt görs synlig här.

6.2.2 ”En kille hörs nog lite mer – är på idéer och lattjar”

Resultatet pekar mot att högt värderad pojke i musikpraktiken i hög grad förkroppsligas genom att pojkarna iscensätter positioner som fungerar understödjande till vad som kan beskrivas som den *lekfulla, galet kreativa experten/virtuosen*. En musikerposition som implicit är man, som ses som något av ett ideal och som även harmonierar med hur bland andra Nyström (2012) beskriver medelklasspojkers positioneringar som prestation till synes utan ansträngning eller som ”effortless achievement” (Jackson, 2006:100). Detta ska förstås som att den lekfulla, galet kreativa experten/virtuosen ses som eftersträvansvärd men ouppnåelig – ett ideal att sträva mot likt en hegemonisk position. Givetvis är det ingen av eleverna i de aktuella grupperna som positioneras av de andra i denna upphöjda position, men observationerna pekar mot att pojkarna socialt förkroppsligar delaktighet (Connell, 2000) när detta görs möjligt.

Att pojkarna konstruerar lärarna i pop/rock- och improvisationsensemblerna som att de tangerar denna mästarposition är dock tydligt. Ett exempel är när två pojkar talar om sin lärare som ”den skönaste läraren”, som att ”han har ett eget sätt att uttrycka sig som är väldigt skönt” och som att ”han har en del konstiga tankar som man tror aldrig ska funka så blir det jättebra⁴¹”. De positionerar honom alltså som avspänd, lite galen, virtuos och genialisk. Elsa säger om samma lärare att ”han är bra för att han bryr sig om alla instrument”, men hon talar inte om honom i termer av beundran. Även lärarna som är män verkar understödja konstruktion av den lekfulla, galna, kreativa virtuosen, vilket exempelvis belyses när en av lärarna i en pop/rockgrupp talar om en musiker som han presenterar som en av sina favoriter. Läraren talar om honom som ”galen” och som att han till synes helt utan ansträngning gör geniala låtar ”han vet nog inte ens om att han gör det”⁴². Inte vid något

41. Se avsnitt 5.1.1, Kvalitetsmarkörer och genusperformance.

42. Se avsnitt 5.1.1, Kvalitetsmarkörer och genusperformance.

tillfälle under fältarbetet observeras en lärare som är kvinna som talar om en musiker på ett likartat sätt.

Enligt bland andra Walser (1993), Leonard (2007), Lorentzen (2009) och Björck (2011) positioneras ofta instrumentalister som är män inom rockgenren som *erövrare* av sitt instrument och som att de *kontrollerar* musikteknologin de omger sig med. De beskrivs också vanligen som heterosexuella, autentiska, virtuosa och geniala (Walser, 1993; Bayton, 1998; Leonard, 2007; Harrison, 2008). Detta är en beskrivning som även kan sägas skildra tänkbara karaktäristika av hegemonisk maskulinitet, förutsatt att egenskaperna värderas högt och räknas som eftersträvansvärda i den praktik där de konstrueras (Connell, 2005). Det är dock viktigt att påpeka att rockmusik här inte ses som hegemonisk och maskulint konnoterad i sig, utan det är snarare talet om rockmusikern och den ständiga upprepningen som håller denna konstruktion levande (Leonard, 2007).

Rock cannot be proved to be an essentially male practice but when one considers the many presentations of rock performers by record companies and the media one notes how this idea is assumed and naturalised. The everyday practices of the music industry thus produce rock as a masculinist tradition. (Leonard, 2007:40)

När pojkarna positionerar sig som ”experter” i kompositionsgrupperna kan även detta förstås utifrån en eftersträvd hegemonisk position, som likt Leonards (2007) beskrivning av rockmusikern hålls vid liv genom att ständigt upprepas (jfr Lorentzen, 2009; Armstrong, 2011). Armstrong (2008, 2011) menar att expertpositionen ytterst handlar om maktrelationer så till vida att pojkarna genom denna positionering får inflytande över ”who counts and what counts in technological spaces” (Armstrong, 2008:383).

Insensättning av pojke som musikaliskt risktagande och platstagande är också ett tydligt resultat, vilket dels kan förstås utifrån beskrivningen av rockmusikern som en hegemonisk position, men också och kanske framförallt utifrån en jazzdiskurs (Annfelt; 2003 a, b, 2004). Resultatet visar nämligen att jazz är den genre som är högst värderad av informanterna och att de positionerar jazzmusiker som beundransvärda och kunskaper i jazzgenren som något att eftersträva. Annfelt (2003 a, b, 2004) menar att jazzmusikern ofta beskrivs som risktagande och att improvisationsmusiker talar om improvisation som att det handlar om att kasta sig ut i det okända – ofta inför en publik. Hon jämför till och med improvisationsmusikers tal om sin yrkesroll med hur kirurger beskriver sitt arbete i termer av risk och osäker utgång

(ibid, 1999, 2003 a, b). Även Barrett (1998) beskriver jazzmusikers improvisationer i termer av risk och som ett möte med det okända: ”The metaphors of leaping into the unknown, hanging out on a limb suggest the exhilarating and perilous nature of engaging in an activity in which the future is largely unknown” (ibid, 1998:606).

Enligt Connell (1996, 2000) premieras ofta risktagande, platstagande och konkurrens när män konstruerar sig tillsammans med andra män, och kanske kan detta relateras till att pojkar i den populärmusikaliska diskursen inte verkar 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 högt värderad pojke konstrueras i det omgivande samhället (Connell, 2000; SOU 2010:53). Eftersom jazzmusiker har en högt värderad position i den lokala praktiken kan pojkarna se risktagandet, som för dem oftast betyder att spela solo och att ”ta för sig” med ljud och kropp, som en strävan mot delaktighet i en högt värderad genrediskurs.

Pojkarnas konstruktion av högt värderad musikelev kan alltså sammanfattas som en strävan mot en lekfull virtuositet till synes utan ansträngning, och som att risktagande i betydelsen göra anspråk på solon och lekfullt experimenterande premieras. De positionerar sig också i viss utsträckning i en ”nördposition” som konstrueras utifrån att de förväntas ”ha färre intressen” än flickorna, vilket de bland annat underbygger när de talar om att de kan fokusera på ”bara ett instrument” och att de jammar ”för annars åker vi bara hem och spelar TV-spel typ”⁴³. Positionen pojke som lekfull, virtuos och nördig kan således förstås som en binaritet, som en strävan efter särhållande enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006), till flickornas betoning av being nice. Men också till att flickorna i hög utsträckning ser musiken som en skoluppgift som ska utföras korrekt och helst utan risktagande eftersom ”man vill ju känna sig trygg liksom”⁴⁴.

6.2.3 Kulturellt kapital och kön

Resultatet visar dock att en specifik grupp flickor, vars gemensamma nämnare är att de har föräldrar med en högre musikutbildning, har en vidare repertoar av musikaliska positioner än de övriga eleverna. Dessa elever, de två flickorna i improvisationsensemblen samt fyra av flickorna som sjöng på

43. Se avsnitt 5.1.7, Att jamma.

44. Se avsnitt 5.1.7, Att jamma.

pop/rockkonserterna, är högt värderade av övriga elever och de positionerar sig som att de har musikalisk självtillit. Detta synliggörs genom att flickorna i improvisationsensemblen intar ledande positioner i sin grupp och spelar solo med självklarhet samt genom att de förkroppsligar musikaliska handlingar på ett ”platstagande” sätt. De fyra flickorna ifrån pop/rockkonserterna synliggör sitt kulturella kapital genom att de tar påtagligt mer plats med både kropp och röst på scenen än vad andra lika vokalt kunniga flickor gör. Det betyder att de till skillnad från de övriga flickorna på konserterna använder sina kroppar på ett ”öppet” och yvigt sätt, att de tar ut svängarna med rösten och sjunger ”med tryck”, att de rör sig över hela scenytan och att de iscensätter en lekfull attityd på scenen.

De flickor som framstår som mest framgångsrika i sitt lärande och som bäst lyckas utmana den könade musikedkursen har således vad Bourdieu (1993) kallar ett *kulturellt startkapital* som är *gångbart på denna specifika marknad*, eller i denna specifika undervisningskontext. Det ska här tolkas som att dessa flickor i sin hemmiljö inhämtat kunskaper som kan liknas vid ett musikaliskt kulturellt kapital som inte bara ger dem musikaliskt kunnande utan också tillgång till symboliska relationer som avkodar den genrepraktik de deltar i. Detta ger dem fördelar i form av en förmåga att *läsa* och *tala* flytande ”musikersvenska” i genrediskurser där en normativ maskulinitet dominerar det offentliga musiklivet (Annfelt, 2003 a, b, 2004; Leonard, 2007; Björck, 2011).

Naturligtvis finns det pojkar i grupperna som också kommer från musikerhem, men detta förefaller inte vara lika centralt för deras musikaliska självtillit och deras möjlighet att ta plats med kropp och ljud som det verkar vara för flickorna, det vill säga kulturellt kapital för pojkarna gör inte lika påtaglig skillnad när det handlar om självtillit och platstagande som de gör för flickorna⁴⁵. Detta resultat kan därför förstås utifrån att intersektionen kulturellt kapital och kön, just i denna lokala praktik, möjliggör platstagande positioner för flickorna. Det förefaller således som att det kulturella kapital flickorna har fått genom sin uppväxt ger dem ett ökat musikaliskt handlingsutrymme, något som majoriteten av pojkarna i framförallt populärmusikedkursen redan verkar ha tillgång till oavsett föräldrarnas musikaliska bakgrund, men som de övriga flickorna i praktiken inte erbjuds eller inte själva konstruerar i lika hög utsträckning. En flicka som bär ett ”musiker-

45. Däremot ses en skillnad när det gäller pojkarnas färdighetsnivå som kan relateras till deras kulturella kapital.

kapital” kan därmed sägas ha ett kulturellt kapital som i den specifika praktiken kompenserar den underordning som subjektspositionen flicka kan innebära (Connell, 2002). Det framstår således som att flickornas kulturella kapital reducerar effekten av kön.

6.2.4 Verbal och icke-verbal musikalisk kommunikation

Enligt bland andra Allsup, (2002, 2004), Green, (2001, 2008) och Davis (2005) kommuniceras musik primärt icke-verbalt i gehörsbaserade praktiker, som exempelvis i den populärmusikaliska genrediskursen i denna studie. Det betyder bland annat att musiken instuderas, tolkas och uttrycks genom att musikaliska idéer och förslag spelas, härmas av gruppen, förändras genom nya förslag och spelas på nytt. Musiken kommuniceras alltså genom att musikerna lyssnar och kommer med klingande förslag på förändringar av det hörda. Detta kan också uttryckas som att musikerna instuderar via ”riff”, ”licks”, ”sound” och improvisationer och som att tolkningsförslag presenteras genom att de spelas direkt istället för att deltagarna först talar om dem och sedan, om förslagen godtas, spelar dem.

Maktrelationer i gehörsbaserade grupper kan i detta sammanhang förstås utifrån hur deltagarna kommunicerar musiken, verbalt och/eller icke-verbalt, samt utifrån på vilket sätt dessa kommunikationsstrategier inbördes värderas (Abramo, 2009). Vid instudering av musikaliskt material kan maktrelationer därför handla om vad som kommuniceras, vem som kommunicerar det och på vilket sätt det kommuniceras. Resultatet i denna studie visar att det främst är i den populärmusikaliska genrediskursen som verbala och icke-verbala kommunikationsmönster konstruerar maktrelationer, även om tillämpning av dessa båda kommunikationsstrategier naturligtvis förekommer i de andra grupperna också.

Sett ur ett genusteoretiskt perspektiv, och med utgångspunkt i denna studies resultat, kan den populärmusikaliska genrediskursens betoning på icke-verbal kommunikation dock framstå som problematisk. Detta eftersom de musikaliska kommunikationsstrategier eleverna använder sig av pekar mot att de genusmarkeras. Det betyder att pojkarna och lärarna i första hand tillämpar icke-verbal kommunikation vid instudering, medan flickorna primärt använder en verbal kommunikationsstrategi. Eftersom icke-verbal kommunikation ses som primär av genrediskursen tenderar den att privilegiera pojkarna då de i högre utsträckning har spelat i pop/rockrelaterade konstellationer i sammanhang utanför skolpraktiken.

Abramo (2009), vars studie visar att amerikanska high school-elever genuskodade musikaliska kommunikationsstrategier utifrån ett liknande mönster som i den populärmusikaliska genrediskursen i denna studie, menar att genuskodade kommunikationsstrategier fungerar friktionsfritt så länge eleverna spelar i enkönade grupper (jfr Bergman, 2009) men att maktrelationer och missförstånd i det musikaliska arbetet uppstår när grupperna mexas. Missförstånden, säger Abramo, uppstår till följd av att flickorna tolkar pojkarnas icke-verbala kommunikation som okritisk acceptans av lärarens eller ledarens förslag, medan maktrelationer framförallt synliggörs när pojkarna tolkar flickornas verbala strategi som överflödigt och störande prat. Pojkarna tenderar då att osynliggöra och marginalisera flickornas förslag och idéer (Abramo, 2009).

I denna studie tyder resultatet på att skillnader i kommunikationsstrategier kan förstås utifrån de maktrelationer eleverna socialt förkroppsligar i ensemblerummet. Detta eftersom deras kommunikationsmönster förefaller sammanfalla med hur de uppfattar sina möjligheter att i musikalisk handling ta plats med ljud (jfr Björck, 2011). Icke-verbal kommunikation, att musikaliskt gestalta en idé eller ett förslag, kan sägas förutsätta att eleven förkroppsligar en position i gruppen som erbjuder det handlingsutrymme som krävs för att musikaliskt gestalta en idé. Att däremot verbalt ge uttryck för en gestaltningsidé, ”att bara säga det” för att citera en elev, kräver mindre utrymme med ljud och kropp. Verbal kommunikation upplevs kanske därför som mindre utsatt för den elev som inte har ”gått pojkspåret”, det vill säga för den elev – vilket här oftast är en flicka – som inte är förtrogen med hur pop/rockdiskursen görs i en fritidsrelaterad inramning. Att söka samförstånd eller pröva en idé verbalt innan den spelas kan alltså ses som ett sätt att komma med ett förslag utan att ”ta för mycket plats”.

De genuskodade kommunikationsstrategierna i pop/rockpraktiken kan även läsas som en konsekvens av de instrument eleverna spelar. Pojkarnas icke-verbala strategi förstås då utifrån att samtliga är instrumentalister medan flickornas verbala strategi ses som ett uttryck för att så många av dem är sångare. Detta eftersom sången som instrument skiljer sig från de andra instrumenten i denna praktik bland annat genom att sångarna står placerade mitt i rummet. Om de väljer icke-verbal kommunikation så ger de alltså inte bara ljud åt en gestaltning utan också kropp åt den, det vill säga de blir ett påtagligt objekt för en normerande blick (Foucault, 1975/2009; Green, 1997; Björck, 2011). Det är dessutom problematiskt att gestalta en musikalisk idé som flicka och sångare i den lokala praktiken eftersom de vokala uttryck

som premieras och som ses som kännetecken för genrepraktiken, exempelvis ”rockig”, ”distad” eller ”rå”, undviks som stilgrepp av flickorna. Istället för att gestalta en musikalisk idé utifrån en röstkvalitet som kan uppfattas som ”fel” soundmässigt verkar de välja verbal kommunikation.

Att flickorna i hög grad undviker icke-verbal musikalisk kommunikation som instuderingsstrategi kan således förstås som problematiskt då icke-verbal kommunikation i denna gehörsbaserade genrepraktik, precis som Allsup (2002, 2004), Davis (2005), Green (2001, 2008) och Abramo (2009) påpekar, anses som självklar och primär. Idén om icke-verbal kommunikation som ”rätt” sätt att kommunicera pop/rock är som jag ser det inte problematiskt i sig, men när detta ”riktiga” förutsätter erbjudande om att ta plats med ljud och kropp i rummet kan det skapa maktrelationer mellan eleverna.

6.2.5 Delat lärande?

De skillnader eleverna upprätthåller i musikalisk handling i denna studie kan förstås som att de konstruerar delade villkor för det musikaliska lärandet. Villkor som regleras genom att majoriteten av eleverna konstruerar och upprätthåller en dikotomi där särhållandet av produktionsrelationer och symboliska relationer enligt den heterosexuella matrisen verkar styrande. En dikotomi som inte finner sin upplösning i en *third space* utan istället legitimerar själva särhållandet som det centrala, det vill säga pojkar förkroppsligar det flickor *inte* förkroppsligar och flickor gör det pojkar *inte* gör (Butler, 1990/1999/2006; McQuillan, 2000; Connell, 2002). Instrumentval och musikaliska aktiviteter kan därför förstås som symboliska relationer för differentiering av kunskap och knyter då an till Connell (2000) som visar att kunskap symboliskt genuskodas i skolan som institution. Connell menar att kunskap genuskodas i syfte att upprätthålla ett heteronormativt särhållande, vilket betyder att vissa kunskapsområden ses som symboliska relationer för pojke, vanligen lagidrott och teknik, medan andra områden ses som symboliska relationer för flicka som till exempel språk- och bildundervisning. Ett delat musikaliskt lärande kan därmed sättas in i ett vidare perspektiv och förstås utifrån hur skolan som institution symboliskt genusmarkerar kunskap (Connell, 2000).

För att tydliggöra denna dikotomi kommer jag här att beskriva den starkt förenklad och endast utifrån den majoritet av eleverna som följt ett ”flickspår” respektive ett ”pojkspår” under sin musikaliska uppväxt. En första markör är att flickor och pojkar förkroppsligar binära positioner i musikalisk handling. Främst genom att flickorna positionerar kunnig, ”being nice”, själv-

disciplinerad och ansvarstagande och pojkarna förkroppsligar virtuos, lekfull och avspänd. Ett andra kännetecken är att musikpraktikens genusrelationer konstruerar den vokala genrediskursen som flickornas arena, medan pop/rockdiskursen iscensätts som pojkarnas. För det tredje har de högst värderade flickornas lärande under uppväxten i stor utsträckning byggts upp utifrån en institutionell styrning i lärarledda praktiker, det vill säga som ett formellt lärande (Folkestad, 2006), medan de högst värderade pojkarnas lärande i lika hög grad byggts upp utifrån en fritidsorienterad praktik, eller som ett informellt lärande (ibid.). En fjärde aspekt av denna dikotomi är att kommunikationsstrategierna i pop/rockpraktiken är polariserade eftersom flickornas kommunikationsstrategier i ensemblerummet i första hand är verbala medan pojkarnas är icke-verbala (jfr Abramo, 2009). Sammantaget får dessa binära positioneringar konsekvenser för det musikaliska lärandet då det bokstavigt delar de musikaliska handlingarna, och därmed möjligheten att lära *i* och *om* musik ur olika perspektiv och utifrån olika aspekter.

Resultatet pekar dock mot att den skolmusikaliska diskursen erbjuder eleverna en *third space*, då den betonar ett musikaliskt innehåll som för eleverna oftast är obekant och som, menar jag, just därför konstruerar kroppen *bortom* den ovan beskrivna dikotomin. Skolmusikdiskursen kan alltså sägas lämna kroppen ifred då denna diskurs tydligt fokuserar musikens intramusikaliska aspekter, eller för att tala med Green (1997) ”the inherent meaning in music” (ibid:6), vilket ska förstås som musikens konstruerade men ändå inneboende, autonoma mening och som relationen mellan beståndsdelarna *i* musiken. Utifrån resultatet i denna studie menar jag att musikundervisning som fokuserar att lära det som är obekant, både i klingande och kroppslig bemärkelse, ger förutsättningar för en *third space*. Detta eftersom kunskap i musikalisk handling fokuseras och eftersom konstruktion av kön tonas ned när musiken eleverna arbetar med inte är en given del av deras vardagskultur. Det ska inte förstås som en värdering av genrepraktiker, då jag inte ser genrepraktikernas musikaliska innehåll som problematiskt i sig, utan istället som att varje genre inom sin särart måste söka sig bortom det bekanta – bortom det reproducerande och vardagskulturella i sitt musikaliska uttryck.

6.3 NORMBRYTANDE POSITIONER

I detta avsnitt problematiseras de produktionsrelationer och symboliska relationer (Connell, 2002, 2009) som i någon mån bryter mot de dominerande flick- och pojkspårerna i musikpraktiken. Resultatet pekar särskilt ut

tre områden som kan ses som återkommande teman genom fältarbetet. Det handlar för det första om instrumenten som symbolisk relation, för det andra om hur den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) verkar styrande för hur rösten regleras och till sist om hur autodidakta, eller ”oskolade”, elever positioneras i relation till de olika genrepraktikerna.

Det första området, instrumentens symboliska konnotation, är här förknippat med att eleverna innan de började på gymnasiet har valt ett eller flera instrument och av de studier jag identifierat som tar upp problematik kring att bryta könsstereotypa mönster i musikalisk handling är temat oftast just barns val av instrument (Conway, 2000; Harrison & O'Neill, 2000; Sheldon & Price, 2005; Sinsabaugh, 2005; Abeles, 2009; Taylor, 2009; Marshall & Shibazaki, 2011; Wych, 2012). Studierna har bland annat intresserat sig för vilka faktorer, förutom kön, som spelar in för om ett barn gör ett ”normbrytande” instrumentval, faktorer som till exempel klass, förebilder i syskon, föräldrar och lärare eller presentationsform av instrumenten. Resultaten av dessa studier är motsägelsefulla, men de tyder på att barn redan i 3–4-årsåldern genusmarkerar instrument, att genusmarkering tenderar att öka ju äldre barnen blir samt att problemet är likartat i jämförbara kontexter i Europa, Nordamerika och Japan. De ger dock en begränsad förståelse för hur ungdomar genuskodar musikalisk handling sedan de väl valt sitt instrument och de tar inte heller upp frågor kring hur icke läroleda kontexter, så kallat informellt musikaliskt lärande (Folkestad 2006), genuskodas.

Tre av ovan refererade studier har dock undersökt äldre elever på high school utifrån hur deras val av instrument påverkat deras skolsituation. Dessa studier visade sammantaget att elever som bröt mot förväntade val ofta fick nedsättande kommentarer av kamrater. Conway (2000) undersökte high school-elevs val av blåsinstrument till ett storband. Hon visade bland annat att de elever som gjorde förväntade instrumentval angav påverkan från familj och kamrater som avgörande, vilket innebar att de anpassade sig efter vad de uppfattade som populärt och förväntat. För de elever som gjorde icke förväntade val föreföll kamratpåverkan ha haft en motsatt effekt. Dessa elever angav en önskan om att positionera sig som annorlunda och talade om sina icke-stereotypa val som avsiktliga handlingar för att visa motstånd. Studien pekade också mot att de elever som fortsatte spela dessa icke förväntade instrument hade ett starkt stöd av sina föräldrar och de verkade dessutom ha en förmåga att ignorera nedsättande kommentarer från kamrater som kritiserade deras val.

Sinsabaugh (2005) visade i en fallstudie med åtta high school-elever som spelade i ett storband och som hade gjort ovanliga instrumentval i förhållande

till kön, att dessa elever ofta fick utstå nedsättande kommentarer från sina skolkamrater och att det bland annat ledde till att de gömde sina instrument när de var i skolan. Detta menar Sinsabaugh tyder på att normbrytande instrumentval ofta medför en social kostnad för eleverna. Taylor (2009) som i en studie följde högpresterande high school-pojkar som spelade tvärflöjt, ett instrument som jämte sång och piano särskilt starkt associeras till femininitet (Green, 1997; Harrison & O'Neill, 2000; Wych; 2012), visade att nästan alla informanter hade upplevt nedsättande kommentarer och blivit utsatta för kränkande behandling av sina skolkamrater. Vad som är intressant är att informanterna också beskrev att dessa kränkningar minskade när de kunde uppvisa framgång på sina instrument genom att vinna tävlingar och delta i prestigefyllda konsertsammanhang. Taylor skriver: ”/.../ for boys defying gender stereotypes, competition may serve as a supportive means of validation” (2009:56).

Under mitt fältarbete är det vanligt att lärare och elever talar med mig om andra elever, artister, musiker eller lärare de känner till och som har gjort ett ovanligt val i bemärkelsen att de har valt en musikalisk handling eller ett instrument som är underrepresenterat av den genuskategori de tillskrivs. Det är till exempel vanligt förekommande att flickor som spelar slagverk lyfts fram i dessa samtal och att pojkar som tar sånglektioner eller sjunger i kör på sin fritid framhålls. Även kvinnor i det offentliga musiklivet lyfts fram om de kan sägas förfoga över vad Lorentzen kallar ett *musikaliskt författarskap* (Lorentzen, 2009:19), det vill säga om de är låtskrivare och/eller producenter, eller om de är instrumentalister i en pop-, rock- eller jazztradition. Män lyfts däremot enbart fram om de utmanar heteronormativa föreställningar för hur en man förväntas iscensätta sin kropp, inklusive rösten, vid ett scenframträdande. Informanterna är noga med att framhålla att dessa ”udda” utövare är ”jättebra” och betonar återkommande att de faktiskt existerar.

Det förefaller som om samtalen kring dessa ovanliga utövare fyller ett behov hos både lärare och elever av att identifiera alibin för de genuspräglade mönster som resultatet visar. Utövare och artister som gör ovanliga val i det offentliga musiklivet visar ju på rörlighet och förändringsmöjligheter, och elever på de aktuella skolorna som inte följer ”flick”- respektive ”pojkspåret” talar för att den lokala genuspraktiken är föränderlig. De elever som väljer ovanliga musikaliska handlingar positioneras alltså av övriga elever som ett slags alibi, för att visa att praktiken inte är så genuskodad som det kan tyckas på grundval av observationer och intervjuer. Det är dock viktigt att framhålla att de också positioneras som högt värderade.

Intressant är att flickorna i populärmusikdiskursen, som till synes bryter

normer genom att spela elgitarr (Bayton, 1998; Leonard, 2007), inte framstår som normbrytande i en djupare mening. De spelar visserligen ett ”pojkspårsinstrument” och de är instrumentalister och inte sångare i en pop/rockensemble, men det är tydligt att de anpassar sitt spel enligt den heterosexuella matrisens normativa konstruktion av femininitet. Det innebär här att de oftast förkroppsligar understödjande och ackompanjerande funktioner med sitt instrument, att de inte är soundcentrerade i sitt spel och att de avböjer att spela solo.

I samtalen beskriver informanterna normbrytande flickor som ett slags *tänk om*-positioner. De talar exempelvis om *tänk om-flickan* som spelar ett ”fett gitarrsolo” och som skulle väcka beundran och respekt *om* hon hade gjort det på en konsert och om *tänk om-flickan* som spelar trummor som skulle vara ”jättefräck och cool” *om* hon hade spelat trummor i skolan. Dessa *tänkta* normbrytare – som jag inte observerar i musikalisk handling vid något tillfälle under fältarbetet – talas det alltså om som att de skulle bli väl mottagna *om* de hade funnits i den lokala praktiken. Ändå lyser de med sin frånvaro under de två terminer jag genomför mitt fältarbete.

Ett intressant resultat i detta sammanhang är att dessa *tänkta* flickor troligen inte skulle löpa risk att bli ifrågasatta och granskade utifrån sexuell läggning, något som framstår som en risk för de pojkar som gör för praktiken ovanliga musikaliska handlingar. Eleverna beskriver nämligen att pojkar som sjunger ”skolat” och ”wailande” riskerar att positioneras och ”bli dömda” som ”att de gillar andra pojkar”⁴⁶, vilket visserligen inte talas om som att det värderas negativt i sig, men som definitivt talas om som ett sätt att positioneras som annorlunda. Att detta inte förefaller gälla för flickorna på samma sätt kan delvis bero på att pojkarna som bryter mot ”sångnormen” existerar som ”riktiga” elever på de aktuella skolorna, medan flickorna som bryter mot ”instrumentalistnormen” endast existerar i samtalen som *tänk om*-positioner.

Att informanterna inte vid något tillfälle diskuterar flickornas sexuella läggning i samband med instrumentens symboliska relationer kan därför tolkas som att de flickor som gör anspråk på markörer från ”pojkspåret” inte i egentlig mening utmanar praktikens reglering för hur begriplig heterosexuell flicka eller kvinna förkroppsligas i musikalisk handling. De flickor i studien som spelar ett ”pojkspårsinstrument” gör det således med ett uttryck som uppfattas som ”kvinnligt” och därmed utmanas inte den normativa medelklassfemininitet som bland andra Ambjörnsson (2003/2008) beskriver i sin studie.

46. Se avsnitt 5.1.5, Inzoomning – Röstproduktion i pop/rockensemble.

Som beskrevs i inledningen till detta avsnitt (6.3) pekar forskning mot att könsstereotypa musikaliska handlingar tenderar att förstärkas ju äldre barnen blir. Den visar också att barns och ungdomars instrumentval i hög utsträckning konstruerar deras musicerande eftersom valet av instrument ofta innebär en musikalisk kontext som är märkt utifrån en eller flera genrepraktiker, och utifrån hur instrumentet gestaltas av musiker i det offentliga musiklivet (Green, 1997, 2002; Conway, 2000; Harrison & O'Neill, 2000; Sheldon & Price, 2005; Bergman, 2009; Abeles, 2009; Holmberg, 2010; Marshall & Shibasaki, 2011; Richmond, 2012; Wych, 2012). En fråga som är intressant att problematisera i detta sammanhang, med utgångspunkt i resultatet och i ovanstående forskning, är om och i så fall på vilket sätt instrumentets materialitet interagerar med barnet, när det väl har valt sitt instrument.

Att instrumentalisten *gör* något med sitt instrument kan kanske ses som för givet taget då det annars inte skulle vara möjligt att spela på instrumentet. Vad som däremot kan tyckas mindre givet är att instrumentet skulle *göra* något med den som spelar på det, det vill säga att instrumentets materialitet delvis skulle konstruera instrumentalisten. Denna tanke kan förstås utifrån Haraway (1991/2008) som talar om människor och maskiner som länkade till varandra i multipla nätverk. Hon menar att föremål kan förstås som aktörer som interagerar med människan och att det inte existerar något tydligt gränssnitt mellan människa och maskin, vilket i detta sammanhang skulle kunna förstås som att instrumenten interagerar med instrumentalisten på någon form av lika villkor. En central fråga utifrån resultatet i denna studie blir då i vilken utsträckning instrumentets materialitet i sig konstruerar kön hos den som spelar på det. Förstår exempelvis en gitarrist eller en sångare som har spelat en tid delvis sin könspositionering som en konsekvens av gitarrens respektive röstens materialitet? Är en träblåsares könsgöranden delvis en konsekvens av hur instrumentet låter? Vad jag talar om är alltså instrumentens materialitet i intersektion med kön, och huruvida aspekterna i denna intersektion kan förstås som likvärdiga. Med utgångspunkt i Haraway (1991/2008) är denna tanke möjlig.

Något som knyter an till, och griper in i, ovanstående diskussion om instrumentalist och instrument som interagerande är att instrumenten även kan förstås som diskursiva, det vill säga som att det finns en diskurs inlagrad i instrumentet som skapar förväntningar på att den som spelar ska leva upp till den klingande diskurs som instrumentet bär – något som också skulle kunna uttryckas som en form av diskursiv materialitet (Krüger, 1998; Ericsson & Lindgren, 2010). Detta kan till exempel betyda att elgitarristen iscensätter diskursen om elgitarren i sitt spel och att cellisten lever upp till diskursiva

förväntningar om cellon. Även kroppens materialitet kan här förstås som konstruktör av möjliga subjektspositioner för en instrumentalist och en sångare. Här kan en jämförelse göras med Connell (2009) som menar att kroppen måste förstås både som agent och objekt i ett ständigt pågående samspel, och hon talar om kroppens materialitet som att ”each body has its trajectory through time” (ibid:67). Det kan till exempel betyda att kroppens konstitution hindrar eller främjar lärande på instrumentet och för en sångare kan röstens fysiska begränsningar eller möjligheter på motsvarande sätt ses som ett villkor för musikaliskt lärande.

Det andra området jag vill problematisera i detta avsnitt, reglering av rösten, handlar om hur sången konstrueras som ett samspel mellan genrepraktikens särart, kulturellt kapital och röstens materialitet, där begriplighet enligt den heterosexuella matrisen betonas (Butler, 1990/1999/2006, 1993). Även om resultatet tyder på att eleverna i musikpraktiken i hög grad själva konstruerar heteronormativa diskurser som reglerar hur flickor och pojkar *bör* skilja sig åt i vokala handlingar, så pekar det också mot att lärarna oavsiktligt underlättar åtskillnaden genom att inte erbjuda tydliga alternativ och ett tillräckligt motstånd. I kören exponeras exempelvis skillnad mellan kroppar explicit då eleverna delas in i tydliga sektioner utifrån förväntat vokalt omfång, medan de i pop/rockdiskursen skiljs åt främst genom produktionsrelationer och symboliska relationer, det vill säga genom att arbetsdelning och musikaliskt uttryck regleras.

Enligt bland andra Connell (2000, 2002) och Harrison (2008) är det riskabelt för en pojke att positioneras nära det som uppfattas som ”feminint”, som exempelvis skolad sång i denna musikpraktik, då detta kan leda till förminskande och förklenande positioner, till nedsättande omdömen eller till främmandegörande. Avståndstagandet från sångundervisning hos pojkarna i denna studie kan dock också förstås som en fråga om stilpreferenser. Pojkarna utgår då från en föreställning om att sånglektioner riskerar att göra rösten mindre ”rockig”, det vill säga göra den främmande för de karaktärsdrag som kan sägas vara idealet för en rocksångare i det omgivande samhället (Bayton, 1998; Leonard; 2007). Pojkarna ger nämligen uttryck för att sånglektioner gör rösten ”söt”, ”vacker” och ”fin”, vilket går emot hur de definierar idealet för sång i rockmusik. Här premieras istället det eleverna talar om som ”rätt” och ”brötigt”, och den oskolade rösten beskrivs som ett ideal.

Detta betyder att pojkar som tar sånglektioner inte nödvändigtvis främmandegörs på grund av att de närmar sig ett ”feminint” uttryck utan för att de fjärrar sig från den dominerande rockdiskurs som premierar ett klangligt ideal

som sånglektioner anses ”slipa” bort. Det är dock viktigt att i detta sammanhang relatera till hur den heterosexuella matrisen gör kön genom upprepning, vilket betyder att även de ideal som ligger till grund för rocksång som ”rå och brötig” kan kopplas till hur kön förkroppsligas i sång. Detta eftersom sångidealen troligen är formade av dem som innehaft hegemoniska positioneringar inom rockdiskurser i det offentliga musikaliska rummet, vilket enligt bland andra Walsler, (1993), Green, (1997) och Leonard, (2007) oftast har varit heterosexuella män som tagit avstånd från vad de uppfattat som ”feminina” vokala uttryck.

Det är alltså tydligt att det finns ett påtagligt avståndstagande mot sångundervisning hos majoriteten av pojkarna i denna musikpraktik, och att detta motstånd delvis handlar om att undervisningen riskerar att leda till att de blir ”dömda”⁴⁷ som homosexuella. Troligen kan därför rädslan för att bli positionerad som homosexuell ses som en bidragande orsak till pojkarnas begränsade deltagande i sångensemble, till deras dilemman när de ska producera texter i kompositionsgrupperna och till att de tar avstånd från wailande och ”vacker” sång. Det är dock viktigt att påpeka att de pojkar som tar sånglektioner vinner legitimitet i sin position som sångare genom att de av de övriga eleverna positioneras som ”jättebra”, det vill säga pojkarna som tar sånglektioner positioneras i en form av expert/virtuosposition och på så sätt räddas de från nedsättande omdömen. Detta kan jämföras med Taylor (2009) som beskriver att pojkarna som spelade tvårflöjt erhöll legitimitet i kamratgruppen när de fick prestigefyllda utmärkelser för sina musikaliska prestationer.

Resultatet tyder således på att det är centralt särskilt för pojkar att inhämta kunskap om hur sång regleras av musikpraktiken för att säkerställa att den egna rösten anpassas till en heteronormativ maskulinitet och till de ideal som den populärmusikaliska genrediskursen erbjuder pojkar och män (Connell, 2000; Leonard, 2007; Harrison; 2008). Denna kunskap gör att pojkarna minskar risken att mot sin vilja ”bli dömda” som annorlunda. Det är exempelvis viktigt att inhämta kunskap om att undvika stark sång i kören, där det ”råa” och ”brötiga” lite opolerade uttrycket inte premieras, då ljudstark ”polerad” sång kan *avslöja* pojken som någon som ”inte har koll” på den lokala praktikens heteronormativa gränsdragningar. Kunskap om hur sången regleras kan även möjliggöra avsiktliga brott mot diskursen genom att pojken ifrågasätter vokala gränsdragningar i syfte att utöva motstånd eller i syfte att leva upp till diskursens konstruktion av hur en homosexuell pojke *förväntas* sjunga.

Utifrån resultatet av denna studie, samt med utgångspunkt i tidigare

47. Se elevsamtal, avsnitt 5.1.5, Inzoomning – Röstproduktion i pop/rockensemble.

forskning (Green, 1997, 2002; Dibben, 2002; Lorentzen & Kvalbein, 2008), framstår sången närmast som en ”kvinnofälla” för flickorna och som en missad källa till glädje och lärande för en majoritet av pojkarna. Det kan därför ses som angeläget att söka en upplösning (McQuillan, 2000) av för givet tagna könsbestämda gränssättningar i sång. Om rösten i varje musikalisk handling förstås som performativ (Butler, 1990/1999/2006), men med vissa materiella begränsningar, det vill säga som att den ”blir” och inte som att den redan ”är”, kan varje elevs handlingsutrymme öka och därmed möjligheten att ompröva förkroppsligandet av rösten i vokala praktiker. Naturligtvis är det rimligt att hävda att röster har fysiska begränsningar vad gäller omfång, klang och volym (Sundberg, 1980), att dessa delvis kan kopplas till kroppens materialitet samt att denna begränsning bildar utgångspunkt för hur röster delas in i körstämmor och i sångstilar. Jag menar dock att en performativ ansats skulle kunna utmana dessa fysiska begränsningar och därmed vidga elevernas referenser vad gäller röstens möjligheter i ensembleundervisningen.

Det tredje området jag vill problematisera handlar om de autodidakta elever som förefaller löpa risk att osynliggöras eller underordnas i musikpraktiken. Detta eftersom dessa elever anses ha ”fel” kunskap i relation till den ensemblepraktik de deltar i, det vill säga de har valt en genrediskurs där deras kunskaper inte värderas högt. Hit kan flickorna som enbart har sång som instrument och som är ”självlärd” räknas, framförallt om de väljer ensembler inom populärmusikdiskursen, men också pojkarna som spelar i den skolmusikaliska genrediskursen och som saknar tillräcklig musikteoretisk skolning. Båda dessa grupper av informanter, som således kan ses som ”oskolade” i den lokala praktiken, beskriver hur de lärt sig spela eller sjunga genom kamrater och familjemedlemmar, genom att härma artister och genom att ladda ned instruktioner och ”tabs⁴⁸” från internet.

I den vokala genrediskursen, där genrebredden spänner från västerländsk konstmusik till afrikanska folksånger, gospel och musik från Latinamerika, premieras musikteoretiska kunskaper som notläsning och harmonilära, något som kan verka exkluderande för en elev med en bakgrund som autodidakt. Mina observationer tyder dock på att bristande notläsning i sångensemble inte verkar uteslutande i sig, då de elever som inte kan läsa noter oftast lär genom att sitta bredvid andra som sjunger samma stämma och då lärarna oftast ”tragglar” stämmorna tills de ”sitter” via gehöret. Diskursens

48. Tabulatur, ett sätt att notera musik för gitarr och elbas som bygger på att tonpositioner numreras utifrån band och sträng på instrumentet.

betoning på sångensemble som ”ett socialt skydds nät” kan också spela in här. Däremot kan sångensemblens uttalade kvalitetskriterier, som exempelvis ett egaliserat klangligt ideal och kunskap om hur den egna rösten bör balanseras med de andras, verka exkluderande.

I den populärmusikaliska genrediskursen är musikteoretisk skolning inte på samma sätt efterfrågad som en central kompetens. Det är alltså fullt möjligt att nå en högt värderad position även för ”oskolade” elever i de gehörsbaserade praktikerna, under förutsättning att eleven dels kan positionera sig som en ”hyfsad” instrumentalist och dels har tillträde till positionen ”avspänd/lekfull musiker”. Eftersom de flickor som kan räknas som autodidakter i denna genrepraktik uteslutande är sångare förefaller det svårt att förkroppsliga avspänd/lekfull musiker då *sång* kodas *flicka* och avspänd/lekfull musiker tydligt förkroppsligar *pojke* och *instrumentalist*. Det är därför problematiskt för en autodidakt flicka, även om hon är en kunnig sångare, att förkroppsliga en högt värderad position i pop/rockensemblen. Min tolkning blir således att en pojke med bristande musikalisk ”skolning” har lättare att uppnå en högt värderad position i den populärmusikaliska genrediskursen än vad en autodidakt flicka har, eftersom pojkar oftare ges tillträde till de symboliska relationer som premieras i praktiken.

Detta kan ses som problematiskt ur ett maktperspektiv då de autodidakta sångarna inte bara saknar tillgång till ett ”traditionellt” musikteoretiskt språk utan också till det gehörstraderade, ofta teknikbaserade språk som pop/rockpraktikens instrumentalister kommunicerar genom. Hillevi i en av kompositionsgrupperna, som själv uttrycker att hon inte spelar ”något instrument bra direkt”, är ett exempel på detta när hon beskriver att hon ”känner sig handikappad”⁴⁹. Det är också tydligt i den populärmusikaliska genrediskursen att de flickor som saknar ett språk för musikalisk kommunikation förkroppsligar understödjande positioner. Hanna, i en av pop/rockgrupperna, uttrycker detta under en intervju när hon säger att många av sångarna ”bara sjunger”.

6.4 ATT SPELA ELLER ATT LÄRA SIG SPELA

I detta avsnitt kommer studiens resultat att problematiseras i relation till om undervisningen kan sägas ha en musikerinramning eller en pedagogisk, didaktisk inramning, det vill säga i vilken grad undervisningen inramas uti-

49. Se inledningscitat till avsnitt 5.2. Att komponera och spela in pop/rock.

från eleven som musiker och i vilken grad den inramas utifrån eleven som lärande sig att spela/sjunga (Bouij, 1998; Saar, 1999; Gullberg, 2002; Georgii-Hemming, 2005). Detta eftersom denna problematik kan kopplas till hur kön konstrueras i de undersökta genrepraktikerna. Jag kommer i första hand att resonera utifrån Folkestads begrepp *learning how to play* och *towards playing* (Folkestad, 2006:142), som tar avstamp i diskussionen kring formellt och informellt musikaliskt lärande, men använder även Saars (1999) begrepp *musikalisk inramning* och *pedagogisk inramning*, som jag i detta sammanhang läser som synonyma med Folkestads begrepp.

Folkestad intar en kritisk hållning till de föreställningar kring informellt lärande 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, 2006:143). Hans kritik är intressant i relation till studiens resultat då informellt lärande, i bemärkelsen så lite skoluppgift och så mycket på "riktigt" som möjligt, framhålls som något eftersträvansvärt av elever och lärare, framförallt i den populärmusikaliska genrediskursen.

De vanligast förekommande tillämpningarna och definitionerna av formellt och informellt lärande kan enligt Folkestad delas in i fyra aspekter. Den första behandlar *platsen* eller *situationen* där lärandet sker. Nästa aspekt behandlar *karaktären* på lärprocessen medan den tredje handlar om *vem som kan sägas äga* den musikaliska aktiviteten. Den sista aspekten, den jag främst intresserar mig för i denna diskussion, behandlar handlingens *intention*. Här gör Folkestad en distinktion mellan om uppmärksamheten riktas mot *learning how to play* eller enbart *towards playing*, eller för att tala med Saar (1999) i vilken grad lärandet kan sägas ha en *pedagogisk* respektive en *musikalisk inramning*. Folkestad menar att den mest centrala aspekten av formellt och informellt lärande inte är innehållet i sig utan sättet att närma sig detta innehåll. Även om undervisning i någon mening 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 *plats* 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 den vokala och den skolmusikaliska genrediskursen och å andra sidan den populärmusikaliska genrediskursen framträdande. I den

vokala och den skolmusikaliska diskursen är lärprocessens karaktär riktad mot ”traditionell” eller ”skolad” musikteoretisk förståelse och intentionen är tydligt fokuserad på lärandet, eller på den pedagogiska inramningen, och förskjuts aldrig mot att *bara* sjunga eller spela tillsammans. Dessa praktiker kan därmed sägas konstruera ett formellt lärande avseende alla fyra av de aspekter Folkestad skisserar.

Den populärmusikaliska diskursens förhållande till lärprocessens karaktär och intention är, med utgångspunkt i Folkestad, däremot informell då undervisningen i huvudsak är gehörstraderad och intentionen för lärandet är riktat *towards playing* eller mot en *musikalisk inramning*. Då studiens resultat visar att intentionen mot en *musikalisk inramning* tenderar att förstärka genuskodningen i grupperna kan detta fokus ses som problematiskt. Detta eftersom resultatet pekar mot en koppling mellan hur läraren riktar sin intention och i vilken grad det finns utrymme för enskilda elevers möjligheter att pröva och utveckla musikaliska handlingar som de inte redan är förtrogna med. Under observationerna visar det sig nämligen att när lärarna skiftar intention från en *pedagogisk inramning* till en *musikalisk inramning*, eller från *learning how to play* till *towards playing*, skiftar de också i hög grad från positionen *lärare* till positionen *musiker och/eller ljudtekniker* – något som förefaller inverka på elevernas könsgöranden när de musicerar tillsammans. Den populärmusikaliska genrediskursens intention *towards playing* kan därför förstås som problematisk då den dels styr lärarna att skifta position från lärare till musiker, och dels tenderar att styra undervisningen mot publika framträdanden som inte bara innebär bekräftelse, granskning och bedömning utan också att gruppen arbetar mot en deadline.

När det gäller lärarnas styrning mot publika framträdanden kan detta ses som ett uttryck för ett för givet tagande som starkt präglar både högre musikutbildningar och yrkespraktiken för musiklärare (Bouij, 1998; Georgii-Hemming, 2005). 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 praktiken. Explicit och implicit finns också förväntningar hos elever, kolleger och skolläda på att det publika framförandet ska vara av hög kvalitet. Om dessa förväntningar ska kunna infrias måste lärarna prioritera effektivitet framför utveckling av ny musikalisk kunskap hos den enskilda eleven, vilket innebär att den elev som redan nått en viss färdighetsnivå och/eller som först tackar ja till en arbetsuppgift blir tilldelad denna. Därmed riskerar den enskilda elevens musikaliska lärande att bli underordnat arbetet mot att gruppen ska prestera på en hög nivå vid en given tidpunkt.

I mina resultat synliggörs denna publika intention genom att lärarna förefaller musicera eller lösa tekniska problem med siktet inställt på en konsert, en föreställning eller en CD, vars kvalitet förväntas ligga så nära det professionella musiklivets kvalitetsnormer som möjligt. Konsekvensen av detta mål för undervisningen blir att produkten sätts i centrum på bekostnad av kunskapsutvecklingen hos de elever som ska tillverka och framföra produkten. Den lokala 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*. Detta kan exemplifieras genom arbetsdelningen av solouppgifter i pop/rockensemblen eller genom hur tekniska problem löstes av kunniga ”konsulter” i kompositionsgrupperna.

Studiens resultat tyder således på att fokus på publika framträdanden försvårar ett genusrelaterat förändringsarbete då tid för ett mer prövande och experimentellt arbetssätt åsidosätts till förmån för effektivisering. Även Abramo (2009) noterar hur fokus på publika evenemang kan motverka elevernas musikaliska kunskapsutveckling ur ett genusperspektiv. Han exemplifierar med sitt eget agerande och beskriver hur han som lärare inför en stundande konsert känner sig tvingad att ”toppa laget” eftersom han förväntas leverera en produkt på relativt hög nivå. Ett agerande som gör honom uppmärksam på att han begränsar flickornas musikaliska handlingsutrymme (Abramo, 2009).

Det är naturligtvis rimligt att hävda att det lärande som sker när eleverna försätts ”i skarpt läge” inför en publik är ovärderlig musikalisk kunskap. Detta eftersom eleverna då tränas att möta en publik och att förhålla sig till scenen som arena för musikalisk kommunikation. Det är även relevant att hävda att denna kunskap inte går att erhålla på annat sätt än genom konserter eller andra sceniska 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 i högsta grad är relevanta och riktiga, men min poäng är att det kan uppstå en konflikt mellan detta fokus och skolans uppdrag att ge alla elever samma villkor för sitt lärande. Om alla elever redan från början vet att de aktiviteter de ägnar sig åt på lektionerna kommer att bli föremål för offentlig granskning och bedömning vid en given tidpunkt inträder, menar jag, en självdisciplinering och ett effektivitetstänkande som riskerar att hämma prövande av nya kunskapsområden. Detta får konsekvenser för hur kön konstrueras, då nya och oprövade musikaliska handlingar eller gränsöverskridande genusgestaltningar som ifrågasätter genremallar eller kvalitetsnormer dels riskerar att försena arbetsprocessen och försämra kvaliteten på slutprodukten och dels riskerar att utsätta eleven för oönskad granskning på scenen.

Ytterligare en aspekt av att intentionen *towards playing* är problematisk handlar om att det som bland annat kännetecknar föreställningar om rockmusiker är att de tillskrivs autenticitet, frihet och en ”cool” livsstil samt att dessa sociala egenskaper främst tillskrivits män (Bayton 1997; Leonard, 2007; Björck, 2011). Då denna studie visar att dessa egenskaper på flera sätt ses som ideala i den populärmusikaliska genrediskursen riskerar målet med pop/rockundervisningen att förskjutas så att den ”riktiga” musikern i den ”riktiga” replokalen fokuseras och görs till en ideal position, medan skolans funktion som institution för lärande tonas ned. Mina resultat tyder på att positionen musiker i replokalen tenderar att inkludera pojkar och lärare som är män medan den verkar exkluderande för flickorna och lärare som är kvinnor.

Här blir Folkestads (2006) kritik mot vad han kallar normativa värderingar kring formellt och informellt lärande intressant. Det förefaller nämligen som om pop/rockpraktiken i denna studie konstruerar just ett sådant förhållningssätt som han kritiserar, det vill säga en föreställning om att det informella lärandet utanför skolan är ”fritt”, ”äkta” och mer värt än det institutionella lärandet som ses som begränsande och tråkigt (jfr Zandén, 2010). Därmed eftersträvas en läroprocess som i så stor utsträckning som möjligt liknar replokalens informella kontext, något som tenderar att förstärka stereotypa positioneringar och gynna dem som ”gått pojkspåret” eftersom läraren inte aktivt fördelar arbete och inflytande (jfr Bergman, 2009; Abramo, 2009).

Jag avslutar detta avsnitt med att problematisera populärmusikens starka fäste på alla nivåer i svenska musikutbildningar (Georgii-Hemming & Westfall, 2010; Ericsson & Lindgren, 2011a) och diskuterar detta i relation

till den populärmusikaliska genrediskursens fokus *towards playing*. En fokusering som alltså är olycklig ur ett genusperspektiv då det förefaller finnas en koppling mellan en populärmusikalisk uppförandepaxis och en riktning bort från en lärarstyrd undervisning. Populärmusik som genrepraktik verkar således inbjuda till en *musikalisk inramning* snarare än en *pedagogisk*.

I detta sammanhang är det intressant att fråga sig hur det fria skolvalet (Fredriksson, 2010) inverkat på lärarnas inställning till en *pedagogisk* respektive *musikalisk* inramning av undervisningen, och också hur detta har inverkat på deras reella möjligheter att hävda det institutionella lärandet gentemot elever som blivit ”kunder” på en fri marknad (jfr Holmberg, 2010). Det finns, som jag ser det, en uppenbar risk att positionen *lärare* träder tillbaka till förmån för positionen *bandmedlem* och *rockmusiker* – vilket riskerar att leda bort från *learning how to play* – i syfte att tillfredsställa kundens/elevens önskemål. En konsekvens av att kundens/elevens önskemål får råda är att kunden/eleven endast kan efterfråga det som kunden/eleven känner till och då är risken uppenbar att kundens/elevens vardagskultur bildar modell för det musikaliska lärandet. Troligen innebär det att marknadsestetiken, vilket i detta sammanhang kan förstås som en *musikalisk inramning* eller som en intention *towards playing*, blir styrande inte bara över innehållet utan också över det musikaliska lärandets karaktär (Ericsson, 2002, Holmberg, 2010).

Ur ett genusperspektiv ser jag självfallet inte något problematiskt med ett populärmusikaliskt innehåll i sig, lika lite som det är problematiskt med andra genreinriktningar i sig, men jag menar att en stark betoning på intentionen *towards playing* måste lyftas fram och diskuteras. Det är således inte *att* utan *hur* ett musikaliskt material gestaltas och iscensätts som blir problematiskt. Detta eftersom en *musikalisk inramning* tenderar att flytta fokus från den enskilde elevens musikaliska lärande – bort från laboration och process – till reproducerande musikaliska handlingar som eleven oftast redan är förtrogen med och som känns trygga och säkra, men som inte gynnar lärande av nya kunskaper. Det tenderar att missgynna de elever som inte har en högt värderad position i gruppen och det leder också implicit till ett reproducerande förhållningsätt där genrediskurser inte omprövas och kvalitetsnormer inte utmanas. Om uppförandepaxis och kvalitetsnormer inte sätts under lupp och omprövas är risken stor att genuspräglade mönster består och förändringar av praktiken försvåras. Därför är en intention mot *learning how to play*, eller mot en *pedagogisk inramning*, central ur ett genusperspektiv oavsett vilken genrepraktik eleverna ägnar sig åt.

6.5 MUSIKUTBILDNING – EN RUNDGÅNG?

Utifrån resultatet i denna studie, som pekar mot att den lokala musikpraktiken reproducerar och upprätthåller genusrelaterad skillnad i musikalisk handling, kan det ses som befogat att fråga sig om resultatet även säger något om högskoleförberedande musikutbildningar utanför de undersökta praktikererna. Finns det en övergripande utbildningsdiskurs i musik som kan förstås som dominerande för den undersökta praktiken? Argumenten för att denna studies resultat kan förstås som en del av en dominerande svensk, eller västerländsk, musikutbildningsdiskurs är som jag ser det flera och jag kommer här att ta upp tre argument som jag finner särskilt angelägna att diskutera.

För det första bekräftar avhandlingens resultat ur flera aspekter de relativt få kvalitativa studier som tidigare undersökt musikundervisning bland ungdomar ur ett genusperspektiv (Green; 1997, 2002; Abramo, 2009; Bergman; 2009; Armstrong, 2011; Björck 2011). Dessa studiers resultat kan dock inte jämföras och jämföras fullt ut då de skiljer sig åt vad gäller länders utbildningssystem och kultur, och gällande ålder och undervisningsform avseende de studier som är utförda i Sverige.

Något som trots dessa olikheter talar för att den lokala musikedkursen i denna studie inte enbart kan förstås som lokal är att de nämnda studierna pekar mot likartade resultat på de punkter där jag menar att en jämförelse är relevant och möjlig. Exempelvis bekräftar min studie Abramo (2009) angående genusmarkering av musikalisk handling i pop/rockensembler och angående verbala respektive icke-verbala kommunikationsmönster i dessa. Den bekräftar Green (1997, 2002) när det gäller att undervisning i musik köns både av elever och av lärare, och Bergman (2009) när det kommer till ungdomars könade val av musikaliska handlingar innan de börjar på gymnasiet. Vidare bekräftar den Armstrong (2011) när det handlar om genusmarkerad undervisning i komposition och musikteknologi och Björck (2011) när det handlar om att begreppet *ta plats* på olika sätt blir centralt och påtagligt närvarande i intervjuer och observationer.

För det andra finns det klara likheter mellan resultatet i denna studie och det pedagogiska utvecklingsprojektet Musik och Genus på Högskolan för scen och musik 2009–2012⁵⁰, där jag var ansvarig för ett av delprojekten⁵¹. I det arbetet framkom att studenter och lärare på Improvisationsmusiker-

50. Se kapitel 1, Inledning samt Högskolan för scen och musik (2012).

51. Se artikel i Högskolan för scen och musik (2012), s. 26.

och Världsmusikutbildningarna genusmarkerar sina musikaliska handlingar på ett likartat sätt som elever och lärare gör i denna studie, om än självfallet på en betydligt högre musikalisk nivå. Exempelvis framstod *platstagande* som ett mer laddat och problematiskt begrepp för kvinnorna än för männen. Representation av instrument var på ett likartat sätt som i denna studie genusmarkerat, så till vida att kvinnor var överrepresenterade på sång och fiol medan män var i majoritet på övriga instrument. Musikalisk kommunikation som primärt verbal eller icke-verbal var även här en källa till missförstånd och konflikter och lärarna, som till övervägande del är män, var även i denna kontext högt värderade.

För det tredje visar forskning att musiklärarutbildningen i Sverige i mycket stor utsträckning rekryterar studenter från så kallade förutbildningar (Olsson, 1993; Bouij 1998; Gullberg 2002; Bladh 2002; Georgii-Hemming 2005), vilka här förstås som etapper i en ”sluten” utbildningscykel. Det betyder att högre musikutbildningar i stor utsträckning rekryterar studenter som har en liknande bakgrund, inte enbart utifrån ett socioekonomiskt och sociokulturellt perspektiv, utan också utifrån att de har en likartad förberedande utbildning bakom sig som implicit och explicit är anpassad till antagningsproven för högre musikutbildning (Bouij, 1998; Bladh, 2002).

Den förberedande utbildningen består oftast av flera steg som kan länkas samman likt en kedja. Här utgör kulturskolan eller motsvarande privata alternativ och/eller församlingars musikverksamhet oftast den första länken. Nästa, eller ibland parallella, steg är grundskolornas musikklasser, det vill säga klasser som har en uttalad musikprofilering med antagningsprov i musik och där timplanen är justerad så att tid är avsatt för en utökad musikundervisning. Ett exempel på denna skolform är musikklassen som utgjorde pilotprojekt för denna studie och som beskrivs kortfattat i metodkapitlet. Efter dessa etapper följer gymnasieskolans estetiska program och därefter folkhögskola med musikinriktning.

Naturligtvis går inte alla studenter på musiklärare- och musikerutbildningarna igenom samtliga steg i denna kedja, men majoriteten har gått flertalet av dem. Väl antagna till högre musikutbildning⁵² väntar undervisning av lärare som parallellt med sin lärarprofession oftast är professionella musiker och från början skolade i en likartad utbildningskedja som den ovan beskrivna (Olsson 1993; Brändström & Wiklund, 1995; Bouij 1998; Bladh 2002; Gullberg 2002; Georgii-Hemming 2005).

52. Nuvarande studielängd till musiker och musiklärare är 3–5 år.

Det betyder att en majoritet av de nyutbildade musiklärare som arbetar i specialiserad och förberedande musikundervisning, dit ovanstående musikverksamheter kan räknas, har formats av en utbildning som i stora drag kan ses som bärare av diskurser som konstruerats i en ”sluten” utbildningscykel. Musiklärare går alltså ut och undervisar i en utbildningsdiskurs som de själva blivit skolade i, oftast sedan de var små, och även om samhällsutveckling och andra yttre omständigheter naturligtvis förändrar villkor och innehåll (Bladh, 2002; Holmberg, 2010) så tenderar formerna för undervisningen, produktionsrelationerna lärarna emellan och lärarnas kvalitetsuppfattningar att bestå (Olsson, 1993; Gullberg; 2002; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011; Holmberg, 2010; Zandén, 2010).

Konformiteten tar sin början i urvalet till kommunala musikskolan, renodlas vid förutbildningarna och förfinas vid musikhögskolan. Så är cirkeln sluten. Risken med en sådan snäv social struktur är att vissa rollidentiteter kan komma att få tolkningsföreträde vid utbildningsinstitutionerna – hur man ska tolka och framföra musik tillhörande olika genrer, eller hur man ska agera i en undervisningssituation. (Gullberg, 2002:115)

Även i andra jämförbara västländer beskrivs högre musikutbildning som en i flera bemärkelser sluten utbildningscykel. Richmond (2012) och Woodford (2002) med flera beskriver exempelvis musiklärarstudenter som att de oftast har åtminstone en förälder som själv musicerar på hög nivå, som att de har tillbringat minst 15 000 timmar i olika former av förberedande frivillig musikundervisning under sin uppväxt och som att de flesta av dem inte identifierar sig som blivande lärare under utbildningen utan istället som musiker eller möjligen som musiker som kommer att undervisa. Richmond (2012) betonar att denna musikeridentifikation i hög grad kvarstår även sedan studenterna examinerats och lämnat utbildningen, något som han menar i synnerhet gäller lärare i specialiserad undervisning, som exempelvis ensembleundervisning på en förberedande musikutbildning.

Det finns alltså fog för att hävda att förberedande och högre musikutbildning fungerar som en sluten utbildningscykel, eller för att använda en musikterm, som en rundgång. För att tala med Bourdieu (1993, 1996, 1998), kan musiklärare sägas vara bärare av ett kulturellt kapital som är gångbart på den specifika marknad som högre musikutbildning utgör och som endast kan bedömas av dem som också besitter detta kapital. Det är naturligtvis viktigt att påpeka att denna utbildningscykel, eller rundgång, på flera sätt är motiverad

då den genererar en professionskunskap och ett fördjupat musikaliskt kunnande som byggts upp av generationer musiker och musiklärare (Bouij, 1998; Bladh, 2002), något som gynnar barn och ungdomar då de erbjuds lärare med gedigna musikaliska färdigheter och en långtgående konstnärlig kompetens.

Ett exempel på och ett uttryck för denna rundgång är den markör för status som jazzgenren erhåller bland eleverna i denna studie. Informanterna ser jazz som avspänt och lekfullt, men också och kanske framförallt som svårspelat och eftersträvansvärt. ”Det är bara de bästa som spelar jazz”, som en elev uttrycker det. Det betyder att de elever på de undersökta skolorna som är kunniga inom jazzområdet framställs som ”de bästa musikerna”. Men resultatet visar också att de som omnämns som ”de bästa musikerna” nästan uteslutande är pojkar.

Inom högre musikutbildning har jazz, eller improvisationsbaserad musik med afroamerikanska rötter⁵³, under lång tid varit högt värderad och den kan sägas vara en del av vad Gullberg (2002) beskriver som ”typisk musikhögskolemusik” (ibid:113). Lärarna som undervisar i pop/rockgrupperna i denna studie har alla ett kunnande i improvisationsbaserad musik och de talar om improvisationsmomenten som centrala i musiken. Deras undervisning bär också tydliga spår av att improvisationsbaserad afroamerikansk musik är en musikalisk utgångspunkt, det vill säga av en diskurs där solospel i pop/rock ses som ett första steg mot improvisation inom jazzområdet.

De studenter som antas till högre musikutbildning är ”utgallrade” genom hela den beskrivna utbildningstrappan, dels genom antagningsprov till de olika stegen och dels genom att de själva har behållit intresse, motivation och självdisciplin för att öva och söka sig vidare, vilket gör det rimligt att anta att det är ”de bästa” som sedan ges tillträde till utbildningen. När dessa studenter efter sin utbildning börjar undervisa på exempelvis estetiska programmet bär de med sig kvalitetskriterier från en musikerdiskurs där vissa genreuttryck (som i detta exempel jazzgenren) värderas högre än andra och ses som markörer för musikalisk kunnighet och konstnärlig mognad (Bouij, 1998; Bladh, 2002; Gullberg; 2002).

Ytterligare exempel på denna rundgång, eller slutna utbildningscykel, är den instuderingskanon som bygger på en mästare-lärlingtradition (Lamb, 1995; Nerland, 2003, 2007; Holgersson, 2011) och som i olika grad genom-syrar förberedande och högre musikutbildningar (Olsson 1993; Bladh, 2002; Holmberg, 2010; Holgersson, 2011). Här tenderar nyutbildade lärare att

53. För beskrivning av detta begrepp se Lilliestam (2006/2009).

undervisa så som de själva blivit undervisade, oftast av lärare som de tyckte om och som de såg upp till. Denna instuderingskanon upprepar alltså göranden, uppgifter och preferenser så att exempelvis ensemblespel får karaktären av en repetition inför en konsert och så att repertoaren väljs utifrån en kanon som baseras på uttalade kvalitetskriterier som lärarna har med sig från sin utbildning (Olsson 1993; Bouij 1998; Holmberg, 2010; Holgersson, 2011; Richmond, 2012).

Olsson (1993) och Gullberg (2002) med flera talar om dessa kvalitetsuppfattningar som ”musikhögskolemusik” eller ”konservatorietradition” och avser då att musikhögskolestudenter föredrar musik med vissa specifika karaktäristika, preferenser som är oberoende av genreinriktning men som diskursen oftast är enig om uttrycker kvalitet. Det kan exempelvis vara fråga om värdeomdömen som stark närvaro, äkta och personligt uttryck eller konstnärlig vilja. Omdömen som ska förstås som positiva men som är svåra att definiera och förstå för någon utanför diskursen då de innefattar en mängd implicita kvalitetsuppfattningar (Zandén, 2010). Dessa kvalitetsuppfattningar konstruerar lärarnas val av repertoar och deras värdering av elevernas musikaliska handlingar (Zandén, 2010).

Utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkter, där könsgöranden förstås som närvarande i all social interaktion, är en trolig effekt av musikutbildningarnas rundgång att även genuskonstruktioner traderas i denna slutna utbildningscykel – något som riskerar att bidra till tröghet vad gäller förändringar, framförallt beträffande maktrelationer och produktionsrelationer. Detta eftersom kön i hög grad kan kopplas till lärarnas instrumentval och specialisering, till deras musikaliska preferenser och till genrekompetens. Det betyder att konstruktion av kön dels kan sammanblandas med vad som uppfattas som instrumentens särart och dels kan verka styrande för lärarnas kvalitetsuppfattningar.

Med utgångspunkt i antagandet att resultatet i denna studie kan förstås som en del av en dominerande diskurs för musikutbildningar, är det befogat att ställa frågan varför förändringar av genuskonstruktioner som verkar begränsande för lärande och musikaliskt handlingsutrymme inom diskursen går så trögt. Vari sitter själva trögheten? Detta är naturligtvis ett komplext och mångfacetterat problem som jag inte gör anspråk på att besvara, men med utgångspunkt i avhandlingens resultat kommer jag att diskutera några aspekter av frågan utifrån barns instrumentval och utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv.

Det är rimligt att anta, med stöd av tidigare forskning, att det särskilj-

ande av musikalisk handling som synliggörs i förberedande musikutbildningar är en effekt av att barn genusmarkerar valet av sitt första instrument. Detta eftersom valet verkar styrande och ”spårar” barnets genrekontexter och aktiviteter (Conway, 2000; Eros, 2008; Abeles, 2009; Bergman; 2009; Wych, 2012). Jag menar att dessa genusmarkerade instrumentval i tidig ålder självklart har betydelse men att de snarare måste ses som ett symptom på, än som en orsak till, diskursens tröghet.

Barns instrumentval är alltså i sig en del av diskursen genom att föräldrar, syskon, lärare och kamrater, men också det omgivande samhällets marknadsestetik verkar styra barnet mot konformitet (O'Neill & Boulton, 1996; Green, 1997; Conway, 2000; Eros; 2008; Abeles; 2009). Karlsson (2002) tyder dessutom på att elevers genusmärkning av musikaliskt beteende snarast förstärks på förberedande musikutbildningar, det vill säga elevers musikaliska handlingsutrymme tenderar att begränsas, eller spåras ytterligare utifrån kön, genom specialiserad musikutbildning.

Det är naturligtvis möjligt att en förstärkt genuseffekt på ett musikgymnasium är en effekt av ökad specialisering, som i sig är en följd av instrumentval i tidig ålder, men även utifrån detta antagande kvarstår en tröghetsproblematik som jag menar ligger bortom både instrumentets materialitet och genrekontext. Denna problematik handlar istället om maktrelationer, produktionsrelationer och känslomässiga relationer i ensemblerummet.

Utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv kan en diskussion föras kring diskursens tröghet som sätter resultatet i relation till hur kön görs i det omgivande samhället. Connell (2000, 2002, 2005) och Butler (1990/1999/2006, 1993) talar båda om könspositioneringar som rörliga och föränderliga, men de ser samtidigt könsgöranden som tvingande och som att genusrelationer tenderar att ha en stark återställande effekt. Butler (1990/1999/2006), som talar om den heterosexuella matrisen som obligatorisk eller tvingande, menar att förändringar av könade diskurser konstrueras som en spricka eller glipa i denna matris. Det är inte möjligt att som subjekt kliva i och ur en genusperformance, men motstånd och förändring möjliggörs i sprickor som uppstår när kön ständigt upprepas i handling. Upprepningen är alltså motsägelsefull då den *både* är tvingande *och* möjliggör sprickor som kan leda till förändring. Connell (2000, 2002, 2005, 2009) talar om tröghet i diskurser i termer av maktrelationer och motstånd och hon menar att genusrelationer tenderar att ha en återställande effekt, vilket ska förstås som att förändringar har en tendens att ”gå över” eller ”gå tillbaka” om de inte aktivt upprätthålls.

I linje med Butler och Connell kan trögheten i musikutbildningsdiskursen förstås som att den återspeglar genuskonstruktioner som ständig upprepning av handling, där sprickor och glipor gör subjektet osäkert eftersom det riskerar omgivningens dömande blickar. Ganetz (2009), som relaterar till Butler när hon diskuterar artisters genusperformance i realityserien Fame Factory, menar att den tvingande eller återställande och självdisciplinerande effekten av performativitet ska förstås som att den skyddar människor från social utsatthet vare sig de befinner sig i vardaglig interaktion eller om de står på en scen och musicerar.

Människans behov av social acceptans gör att konformitet gynnas. Eller annorlunda uttryckt: hellre än att framställa 'fel' maskulinitet och femininitet i omgivningens ögon, satsar vi på det säkra före det osäkra. En framgångsrik föreställning eller performance ger nämligen status och acceptans, en misslyckad ger förlägenhet och förödmjukelse. (Ganetz, 2009:128–129)

Tröghet i musikutbildningsdiskursen kan därför delvis förstås som en effekt av att genusperformance gynnar konformitet då detta skänker subjektet trygghet och social samhörighet. Det är alltså enklare att göra kön som förut än att söka nya vägar då dessa riskerar exkludering eller ifrågasättande vid exempelvis konserter, repetitioner och antagningsprov.

Problematiken kan också förstås som att trögheten i diskursen styrs av maktrelationer där hegemoniska och delaktiga positioneringar ges handlingsutrymme, medan de som positionerar motstånd eller som gör "fel" genusperformance riskerar begränsningar. Om konformitet gynnas, konstrueras inte den rörlighet av diskursen som krävs för att omformulera hegemoniska och delaktiga positioner och därmed manifesteras tröghet i maktrelationer och produktionsrelationer. Det är alltså först när de som konstrueras i delaktiga positioner, vid en given tidpunkt och i en given kontext, sanktioneras eller själva deltar i förändring som en trög diskurs kan sättas i rörelse (Connell, 2000, 2002, 2005). Eller annorlunda uttryckt, när de som gjort "fel" genusperformance – genom en spricka i konformiteten eller genom en *third space* – konstrueras som normaliserade och delaktiga.

McQuillan (2000), som talar om tröghet och återställande effekter på att likartat sätt som Butler, menar att även om en *third space* leder till binära begreppspars upplösning tenderar detta att förr eller senare skapa nya dikotomier. Detta kan förstås som att förändringar som öppnar performativa sprickor eller glipor och skapar en *third space* eller en hybrid, har en tendens

att med tiden ”normaliseras” och genom normalisering skapa nya dikotomier. Översatt till musikutbildning skulle det kunna läsas som att könsgöranden som öppnar upp för en third space bara är möjliga en kort tid. Sedan tar nya binära könsgöranden vid, möjligen i ny skepnad, och delar upp produktionsrelationer och maktrelationer enligt mönster från den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006).

Detta resonemang kan jämföras med Olsson (1993) som i sin studie av SÄMUS-utbildningens verksamhet visade att när musik som inte tidigare varit en del av högre musikutbildning ”akademiseras” (exempelvis jazz, folkmusik och pop/rock) tenderar den att med tiden anpassas efter en konservatorie-tradition som bygger på konstmusikaliska undervisningsformer och kvalitetsdiskurser (jfr Ericsson & Lindgren, 2011b). Olsson diskuterar den tröghet han menar präglar mer djupgående förändringar inom högre musikutbildning och han säger att ”Öppenheten för ny kunskap ’tillåter’ större förändringar på ytan än vad en till sin karaktär mer långsam estetisk bakgrundskunskap medger” (ibid:214).

Den återställande effekten i ett genusteoretiskt perspektiv ska dock ställas mot att märkbara förändringar av könsgöranden i musikalisk handling uppenbart sker, både inom och utanför musikutbildningsdiskursen, vilket om inte annat musikhistorisk forskning ger perspektiv på (McClary, 1991, 2011 a, b; Öhrström, 1987, 1993; Green, 1997). Det talar för att trögheten är ett uttryck för en eftersläpning snarare än för att förändringar återställs av underliggande makt- och produktionsrelationer. Med utgångspunkt i Butler och McQuillan kan detta förstås som att även om den återställande effekten ”slår till” så kvarstår ändå en förskjutning eller en spricka som leder till rörelse och på sikt till förändring av hur kön konstrueras i musikutbildningar.

Det som dock förefaller bekymmersamt utifrån denna studies resultat är att de uttryck för motstånd mot stereotypa genuskonstruktioner som kan ses i det offentliga musiklivet, där artister och musiker söker göra kön utifrån vad som kan uppfattas som en third space⁵⁴, och påfallande ofta får acceptans av en publik för detta, inte tycks nå in till ensemblerummen i den lokala praktiken. Resultatet pekar istället mot att det är den skolmusikaliska diskursen som konstruerar en third space och att ”skolmusiken” därför kan ses som ett motsägelselfullt uttryck för att musikpraktikens könsgöranden är i rörelse. Detta görs genom att den skolmusikaliska praktiken i någon mening vänder ”tillbaka”

54. Se exempelvis Antony and the Johnsons, The Knife och Angela Gossow i Arch Enemy (Digitala källor i referenslistan).

historiskt, genom att den konstrueras av eleverna som en skolaktivitet, genom att den rör sig utanför pop/rockarenan och vid sidan av marknadsestetiken och till sist genom att den betonar ett lärande som inte tydligt hämtar inspiration i det offentliga musiklivet utan som rör sig mot det obekanta.

6.6 EPILOG

Resultatet i denna studie pekar mot att de undersökta skolorna reproducerar en musikutbildningsdiskurs som kan liknas vid vad som kallas ”en modern ö i ett postmodernt hav” (Löfgren & Molander, 1986). En utbildningscykel där mästare-lärlingtraditioner fortfarande är gällande, där ”de stora berättelserna” (Lyotard, 1984) hålls levande och där innehållet förändras medan formen för undervisningen kvarstår (Ericsson & Lindgren, 2010). Avslutningsvis vill jag därför framhålla vikten av att fortsätta beforska musikutbildningar i syfte att identifiera undervisning som främjar utveckling av en *third space*, något som jag är övertygad skulle gynna musikaliskt lärande inte bara ur ett genusperspektiv utan även i ett vidare perspektiv.

Jag menar att estetiska programmets musikinriktning har en unik potential i lärarnas rika musikaliska kunnande och i elevernas motivation och nyfikenhet, vilket kan göra det möjligt att på allvar släppa taget om de diskurser som format och formar kvalitetsuppfattningar och undervisningsformer (Zandén, 2010). Genom att uppmuntra en verksamhet där laboration, experimentlusta och utforskande blir ledstjärnor och där lärarna ges möjlighet att erbjuda musikaliskt arbete ”on the edge”, istället för att i sin undervisning reproducera det offentliga musiklivet och redovisa detta genom konserter med ständiga deadlines som följd, kan en jordmån för förändring skapas. Denna nya jordmån, en *third space*, skapar förutsättningar för att sätta förberedande musikutbildningar på kartan som en angelägen arena för nytänkande och innovation, konstnärligt såväl som pedagogiskt.

En sådan utveckling, där kunskap och färdighet i kombination med genrelösa, laborativa och processororienterade förhållningssätt sätts i fokus, menar jag främjar ett genusneutralt musikalisk lärande då det möjliggör nya positioneringar och då motivet för att ”toppa laget” tonas ned. Kanske kan en sådan utveckling på sikt leda till att musikinriktningen positionerar sig ”on the edge” i samhällsdebatten genom att erbjuda en fruktbar *third space* både mellan dikotomin konst/humaniora och naturvetenskap och mellan kulturarv och populärkultur. I en sådan miljö skulle unga människors musikaliska arbete kunna utvecklas mot en ännu icke formulerad förståelse av vetenskap och konst – i samspel.

English Summary

CHAPTER 1: BACKGROUND, AIM AND RESEARCH QUESTIONS

An ensemble group in the music classroom can be described as a micro cosmos of a wider society (Green, 1997, Abramo, 2009), the music classroom being an arena where pupils and teachers – with music as their focal point – distribute and organise work, emotions and symbols. In this study the ensemble group is central as it also acts as an arena for how gender relates to musical action and to the practice of genre. Previous research shows, for instance, that children's and adolescents' choice of instrument and music activities are, to a great extent, governed by construction of gender, and that girls and boys, respectively, are assumed to have different qualifications and bases of knowledge and experience in terms of their musical skills and preferences (Green 1997, 2002; Dibben 2002; O'Neill 2002; Abeles 2009; Abramo 2009; Armstrong, 2011). 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 pupils' musical acting space, which is seen as a prerequisite for musical learning, relates to the construction of gender and genre practice.

In Sweden, adolescents who have a special interest in music often choose arts programmes when they apply to upper secondary schools. These pupils, who usually have to do entrance exams in music, thus make an active choice

in favour of music in that they allow musical action to lay claim to a large part of their school day. In this educational context studies in music theory, instrumental and vocal performance, arrangement and composition, music production, musical communication, choir and ensemble are of a relatively high level. This means that conditions for musical learning differ from the mandatory music education in primary schools.

Since there is still a lack of gender equality in the public musical arena, which manifests itself as an imbalance in power relations between men and women (McClary, 1991, 2011 a, b; Green, 1997; Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Dibben, 2002; Jorgensen, 2003; Leonard, 2007; Lorentzen, 2009; Björck, 2011), it may be considered relevant to examine how gender is constructed in preparatory musical learning contexts, not least since the vast majority of present and former students in higher music education in Sweden have a background in preparatory courses (Brännström & Wiklund, 1995; Bouij, 1998; Bladh, 2002).

The point of departure for this study is to problematise how gender in interplay with practice of genre is expressed and constructed in musical action in preparatory music education. I will discuss gender and genre issues in conjunction with music education based on empirical findings from eight ensemble groups in Swedish upper secondary music schools. Pupils from arts programmes specializing in music were selected as participants. The specific aim of the thesis is to highlight and problematise the way gender is constructed in musical action, and how these gender constructions contribute to, or restrict, pupils' musical actions in a context where music is at stake for the participants. Hopefully this study will contribute to an increase in knowledge of the conditions for music education in preparatory music schools from a gender perspective. The research questions are as follows:

- How is gender performed in musical action in upper secondary arts programmes?
- How does construction of gender contribute and/or restrict pupils' musical acting space in upper secondary arts programmes?
- How does the practice of genre and musical instruments interplay with the construction of gender in musical learning in upper secondary arts programmes?
- How does practice of genre, gender, the pupil's musical background and choice of instrument interact with the conditions of musical learning in upper secondary arts programmes?

CHAPTER 2: PREVIOUS RESEARCH

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

Research on music education and gender has, hitherto, focused to a large extent on compensatory issues, i.e. gender-related differences between men and women. Studies here have, for example, included such subjects as the subordination of women in professional musical arenas, the gender stereotypes of musical instruments and music activities, the *missing males problem* (Freer, 2010:18) in vocal ensembles and choirs and differences related to gender in terms of grades and pupils' attitudes towards music education in primary schools (Lamb, Dolloff & Howe, 2002; Jorgensen, 2003; Green, 1997, 2002; McClary, 1991, 2011; Lamb et al, 2002; Abel, 2009; Harrison S.D., 2007; Harrison A.C. & O'Neill, 1999, 2000; Karlsson, 2002; Dibben, 2002; Freer, 2010).

However, music education research that challenges the norms and balance of power in relation to gender in the music classroom appears to be an area that is less explored (Lamb, Dolloff & Howe, 2002). In Scandinavia, Björck (2011) is, as far as I know, the first study in music education to problematise issues of gender from a deeper critical perspective, but her study does not deal with the music classroom and with schools as institutions. Bergman (2009) problematises, from a gender perspective, the emphasis on popular music in Swedish secondary schools, since she argues that popular music tends to favour boys with experience of playing in rock bands.

After having taken a closer look at previous research, it appears to me that musical acting space in relation to gender in upper secondary music schools is a field that has not been sufficiently problematised. As far as I can tell there are no Scandinavian studies at all in this field, and in an Anglo-Saxon context I have found three studies focusing on gender in the music classroom (Green, 1997; Abramo, 2009; Armstrong, 2011). Green (1997) shows, in a study in secondary school, that the music teacher's expectations of pupil performance, qualities, interests and goals were governed by notions of gender, and also that the pupils were restricted by gender norms when playing. Abramo (2009) shows that high school pupils used gendered rehearsal strategies when playing pop/rock ensemble. Armstrong (2011), whose

informants were aged 15–18, focuses in her study on composing and music technology in the music classroom. Her result shows power relations where the girls are subordinated. In my opinion the lack of research, especially in Scandinavia, is a shortcoming, as a greater understanding of the dynamic processes that govern pupils' construction of gender can challenge and rethink music education, and thereby counteract differentiation in musical learning.

CHAPTER 3: THEORETICAL FRAMEWORK

I have chosen to understand and analyse my data mainly from a gender theoretical perspective in which Raewyn Connell (1995, 2000, 2002, 2005, 2009) and Judith Butler (1990/1999/2006, 1993) form the point of departure for an analytical understanding of how gender is constructed and reproduced in the ensemble groups observed. The gender theoretical framework deployed by Connell and Butler is further complemented by Lykke (2009) who discusses *intersectionality* and by Bourdieu's concept *cultural capital* (1993, 1996, 1998), in order to analyse the intersections between gender and the pupils' musical backgrounds. Foucault's theory of the *panoptic gaze* (1975/2009) is used to understand self-disciplining of the body in musical actions.

According to Butler, gender is understood as performative – as a “repeated stylization of the body” (Butler, 1990/1999/2006:45) that congeals over time and produces the appearance of a natural sort of being. The concept of *the heterosexual matrix* (Butler, 1990/1999/2006) is deployed in the analysis to understand how gender is always related to a heteronormative framework that regulates which bodies, genders and desires are assigned to be culturally intelligible and naturalized, and which bodies are not designated in this way. As a consequence of my understanding of this concept, I also use *normative femininity* and *masculinity* to discuss the heterosexual norm for “man” and “woman” in musical action.

According to Connell (1995, 2002, 2009), gender has a unique position among social constructions, since it is addressed to our bodies and plays on the reproductive differences through the *reproductive arena* (Connell, 2002:21). The body thus becomes simultaneously both agent and object in a social practice. Connell calls this practice *social embodiment* (Connell, 2009:66). In order to permit the analysis of how gender is bodily displayed in musical action, the concept of social embodiment is essential in this study.

To facilitate analysis and understanding of variations within and be-

tween local gender practices, Connell (2002, 2009) divides gender relations into four interlocking dimensions – *power relations*, *production relations*, *emotional relations* and *symbolic relations* (2002:80). In this thesis power relations will be applied to analyse hierarchical patterns between pupils in a single ensemble group, between genre practises and between groups of instruments. Production relations are used to interpret all musical actions performed in the room, since they are seen as tasks that bring about a need for a division of labour. Furthermore, emotional relations are deployed to understand construction of emotional relationships in relation to power and musical actions. Symbolic relations are used as an analytical tool to problematise factors such as music instruments, gestures and the spoken and written language used in musical action.

In order to understand genre as a socially constructed discourse and practice I use Fabbri, (1982), Chanan (2000), Walser, (1993) and Lilliestam (1993, 2006/2009). This combined theoretical framework is used in order to understand the data produced in this study.

CHAPTER 4: METHODOLOGY AND DESIGN

The method used in this study adopts an ethnographic approach (Silverman, 2006; Larsson, 2006; Hammersley, 2006; Walford, 2009, a, b), and through observations and interviews in upper secondary music schools, with 71 participants, aged 16 to 19, data were produced within a period of one year. This approach is further complemented by McQuillan (2000) who, drawing on Derrida's theoretical framework, offers strategies for deconstruction by firstly reversing binary oppositions that are working in the text, here in the form of fieldnotes and interviews, and by secondly displacing them into a *third space* (ibid:14).

The main reason for choosing an ethnographic method is that it offers opportunities to study how 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 in recent years ethnography has become prevalent in classroom research, which allows access to other researchers' work (Kullberg, 2004, Larsson, 2006; Holm 2008, Bergman, 2009). Multiple data production was used, i.e. fieldnotes from participant observation, group interviews and, in part, written documents that provide a background to the

participants' context. By allowing these production methods to correspond with each other, it was possible to trace patterns and complexity, even though they produce different kinds of data.

The classes, rehearsals, concerts and breaks that were observed were documented continuously through field notes based on the theoretical framework of the study. A first editing of the material was made on the day of the data production, and according to ethnographic tradition this editing is to be considered a first analysis of the material, which means that the analytical process starts even before the fieldwork is completed. Codes and themes were then revised as the production of data progressed. When the fieldwork was completed, a final fair copy of the material was made, which means that I on the basis of the research questions and aim of the study coded and thematized the material once more (Ely, 1991; Fangen, 2005; Hammersley, 2006; Larsson, 2006; Silverman, 2006; Krüger 2008; Walford 2009 a,b).

The selection of the 71 informants was made in accordance with two main criteria: active musicianship and diversity of genres. Eight groups were selected, representing two pop/rock ensembles, two composing groups, one jazz ensemble, one early music ensemble and two vocal ensembles.

CHAPTER 5: GENDER AND GENRE PRACTICE IN INTERPLAY

The results 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. It also shows that 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 no boy played the keyboard. Only two boys sang in the vocal ensembles and none of the boys sang in the two pop/rock ensemble groups. A majority of the bass players and guitarists were boys. The teachers in the vocal ensembles were female and the other teachers were male. The representation of instrument choice among the participants therefore verifies previous research presented in chapter two of the thesis. Furthermore, key findings show that the opportunities the pupils are offered in order to choose the content seem to contribute to a restricted acting space since their choices are strictly gendered. The results also show that the early music and the jazz ensembles are less gendered than the vocal and the pop/rock ensembles. Finally, the results imply that norms of quality are closely tied to construction of gender and

that intentions towards informal learning (Folkestad, 1996) tend to increase gender stereotypes among the pupils.

Pop/rock ensemble

Marks of quality in the pop/rock ensembles are constructed as playfulness, effortless achievement (Jackson, 2006:100) and virtuosity. It also emphasises authenticity as described in rock contexts by Walser (1993), Bayton (1997, 1998) and Leonard (2007). The genre practice thus fosters different aspects of music-making in the form of sonority, sound strength, attack and playfulness. This seems to favour the boys, since they show familiarity with these concepts from their experience of playing in rock bands. When the girls are instructed or corrected by the teachers, it is often with reference to deficiencies in these aspects. Girls are described as giving precedence to “beautiful” singing and “wailing”, and as preferring to play softly and slowly (cf. Green, 1997).

The girls’ dominance in the vocal area restricts their acting space as it tends to position them as objects. The singers are bodily displayed in a double sense, firstly because normative femininity is constructed within the local genre practice as focusing on the body as an object, secondly because of location – either in the middle of the rehearsal room or in a frontal position on stage. Therefore it becomes impossible to escape the gaze (Foucault, 1975/2009), and this makes the self-disciplining of the body crucial, which restricts the singers. That means that if a girl *bodily displays* (Green, 1997) her voice as coarse, she is jeopardizing her opportunity to be intelligible as a female according to the heterosexual matrix (Butler, 1990/1999/2006). The results show that singers solve this conflict by positioning themselves in the space between the expectations of a rock discourse and by performing normative femininity as a “cute” and “wailing” voice, but the outcome is problematic, since the genre practice thinks it bland and lacking power. A small group of girls, observed as singers at concerts in the schools that were selected in this study, breaks this power relation by singing in a coarse manner and by claiming space (see Björck, 2011) through sound and body. These girls have a *cultural capital* (Bourdieu, 1993, 1996, 1998) in common, since they are raised in families where one or both parents have a higher music education.

If a boy is to be intelligible as a heterosexual subject it seems to be crucial that he avoids vocal lessons, since this is believed to make the voice “polished” and “beautifully wailing” and therefore less coarse. Boys who sing in a way

that is understood as “beautiful or wailing” jeopardize their performing of heterosexual masculinity (Butler, 1990/1999/2006, Connell, 2000).

Girls who play the guitar in pop/rock ensembles perform in what is regarded as a “girly” way – which means no focus on sound effects, no “power” and no solos, but with a great knowledge of chords and with a capacity to sing and play simultaneously. Playing “ungirly” is constructed as a more valued way of playing the electric guitar by the participants. During my fieldwork I did not observe one single girl playing a solo on an electric guitar, and during rehearsals and concerts they were positioned as supporting the male lead guitarist, that is, in the presence of boys, girls don’t claim their own genre preferences or challenge the norms of quality for the genre practice. The results show that boys who play the guitar are expected to be knowledgeable of musical actions associated with technology and solos. This can be tied to the electric guitar as a symbolic relation for technology, activity, sexuality and space (Walser, 1993; Bayton, 1997; Green, 1997; Björck, 2011). Girls who play the guitar are, on the other hand, expected to be knowledgeable of different kinds of accompaniment figures. This can be linked to supportive positioning, but also to the fact that the instrument lacks a symbolic relationship to normative femininity (Connell, 2002; Bayton, 1997; Leonard, 2007; Björck, 2011).

“Jam sessions” (without a teacher present) are performed as an arena for normative masculinity. Not on any occasion were girls observed joining a jam session during lunch hours or breaks, and when asked why, the pupils first said: “It’s because all the girls sing, and singing is different”, “It’s 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 “a buddy thing between the instruments”. When I asked them why the girls who played instruments didn’t participate, they claimed inherent differences between boys and girls. Girls supposedly have a larger number of interests than boys, and therefore they choose other activities. Boys supposedly have fewer interests, and they therefore focus on music. When asked about the three boys, out of the thirty pupils in this school, who had vocal tuition, they said: “No, they don’t jam, but sometimes they hang around listening.” The result points at jam sessions as a kind of retreat for the boys where they can rest from the pressures of the reproductive arena and where they perform a complicit position to an ideal hegemonic (Connell, 2000) rock and jazz performer. 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 in school (Connell, 2000). If so, the question is why the girls don’t choose to play together in single sex groups in the same way as the boys.

To compose and record pop/rock

Since the goal of the composition classes is to produce a CD, the pupils know from the outset that their work is going to be scrutinised by listeners. Therefore they want it to sound like a professional CD production, that is, as if they were professional musicians – while having to deal with the pressure of meeting the recording deadline. Power relations between girls and boys are evident in these two groups in the study. It is clear that the girls avoid claiming space regarding access to computers and studios, and that they don't participate in the networking that is constantly going on among the boys in relation to subjects connected to music technology and composing music.

Thus the results show that pupils have the notion that positioning “boy” is equivalent to being skilled in the field of music technology, and positioning “girl” is associated with lack of those skills. This is made visible by the boys networking in homosocial settings, as they “talk technology” and experiment on a trial and error basis, and as they are positioning themselves as experts, consultants and trouble-shooters. The girls who often stand on the side and watch are perceived to be in need of constant support in order to master the music technology. The results from these two groups verify Armstrong's findings (2011), in a similar study in a British setting, and can also be likened to Vesterlund (2001), which manifested patterns that are related.

In order to meet the boys' dominance, observations indicated four strategies that the girls applied in order to achieve the course objectives and to meet the requirements to present a recorded composition within the given time frame. I call the first one *the complementary strategy*, and the aim here is to benefit by working in pairs with a boy, and through him acquire access to networking talks, studios and computers. It also became clear that this approach was based on the pupils' notions that boys and girls have skills and knowledge that complement each other. This usually meant that production relations were constructed where the girl took responsibility for melody, harmonies, vocals and lyrics and where the boy took responsibility for rhythm instruments, sound effects, choice of recording software, recording, mixing and editing. Here one could essentially say that the boys to a large extent focus on sound aspects, while the girls position themselves by building the “skeleton” of the song, writing the lyrics and singing. A second approach, *the pragmatic strategy*, was “to hire a craftsman” or a “technician” for solving problems as they occurred. That is, rather than working in pairs the girls asked the boys in the group for help in resolving music technological prob-

lems that arose when they recorded. The third strategy, *a room of one's own* (Björck, 2011), aimed to complete as much as possible of the production outside school, which usually meant that the girls recorded their compositions at home or at a “guy friend’s” house. Findings show that the girls preferred to be alone when they went on to record the vocal parts. This became evident since they expressed a feeling of being exposed in relation to their vocal efforts in the studio. By using *a room of their own*-strategy (Björck 2011) they avoided exposing themselves to the scrutinizing gaze. The fourth tactic applied, *the avoiding strategy*, was to produce and record in Garageband, a software that is labelled as a program for novices by the local practice. The girls also avoided playing their compositions for their peers.

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

Vocal ensemble

The vocal ensembles include a mix of classical, folk and popular music repertoires and they emphasise collective performances. Out of 26 pupils in the two optional ensemble groups, only three boys had selected the course (one was absent at every observation but one). According to McClary (1991, 2011, a, b) and Green, (1997), singing has historically been viewed as feminine, since it was not only associated with body and nature, but also with the woman as an object of the male heterosexual gaze (Green, 1997). Further characteristic features are that the practice emphasises perfection in sound, timbre and timing, which makes the ensembles prefer and give precedence to collective musical benefit instead of to the freedom of individual pupils expressing themselves musically. Collective singing in the ensembles is thus largely a matter of self-disciplining the body and the voice so that the voice does not “stand out”. Furthermore, the singers are not supposed to claim space in the room, which makes social embodiment and self-disciplining of the body even more crucial. What is also manifest is that pupils are expected to sit and stand in predetermined ways, that their bodies are located physically close to each other when they are singing, and that musical aspects such as concurrency

and accuracy are fostered through the practice. The vocal ensemble practice also shows an emphasis on social issues such as care and responsibility, and the teachers speak of the groups as giving the singers “a social safety network” and a sense of belonging that protect them from scrutiny. Another finding is that “fair” distribution of production relations is seen as crucial to the informants, which is to be understood as an expectation of justice. In the observed groups the girls seem familiar and comfortable with the features of singing as described above (cf. Bartolome, 2013).

The two participating boys, however, show a resistance to genre practice as they distance themselves from doing vocal ensemble as described above. The boys perform their opposition by claiming physical space with their bodies and their voices, and in this way they show a rejection of the girls. According to Connell (2000), this can be interpreted as though the boys maintain distance from normative femininity. This could be understood as “forced” upon them by the heterosexual matrix (Butler 1990/1999/2006), since it is regulating bodies to make them intelligible. In other words, the only possible way for the boys to participate is to self-discipline their bodies to perform normative masculinity.

In the mandatory choir where all pupils participate, informants speak of girls claiming space with loud sounds, which is understood to be legitimate if they are skilled singers. Even though positioned as a skilled singer, girls claiming space costs, since claiming “too much space” is understood as a way of correcting others without having the mandate to do so, and also as a way of rejecting responsibility for “each musical part sounding like one voice”. Boys singing loud in the choir are questioned regardless of whether they are positioned as skilled singers or not, and the informants speak of boys being “judged as boys who like other boys” by their peer group if they sing “too loud”.

Jazz and early music ensembles

Characteristic of jazz and early music ensembles in this study is that the girls, with one exception, have received a *formal* orchestral and choral music education, while the boys have an *informal* (Folkestad, 2006), autodidactic background in pop/rock practices. The result shows that this difference entails varying types of musical skills. Since jazz and early music genre practices in this study foster a formally trained skill profile and a genre experience outside of the pop/rock sphere, the girls are offered highly valued positions in the groups.

The jazz ensemble in this study thus diverges from how jazz practices are described in previous research as an arena for heterosexual males who are instrumentalists (Annfelt, 2003ab; Caudwell, 2010; McKeage, 2004); that is, the girls possess a cultural capital (Bourdieu, 1993, 1996) that in this group compensates for the traditional subordination of women in jazz, and that the boys cannot claim hegemonic positions as jazz musicians, since their skill profiles are not as yet adapted in accordance with the requirements of the jazz practice. One interpretation of the power relations in the room is thus that cultural capital reduces gender as a power relation (Connell, 2000). As the genre practice fosters formal musical proficiency, the girls are privileged here, and they are also acknowledged by the boys in the group as being “more powerful in the music”. That is, since the jazz practice “borrows” music from a great variety of traditions, the cultural capital that the girls possess is further highlighted and fostered. Yet another factor is that the teacher directs the distribution of solos, so that all pupils play a solo every lesson. He also adjusts the instructions so that the solos played by the informally trained, autodidactic boys become “in style”.

In interviews with the informants, it becomes clear that jazz is the most highly valued musical style among pupils in the observed arts programmes. Jazz performers are described in hegemonic terms, and, according to the pupils, this is due to fact that “it (jazz) is so laid-back and hard to play”. Choosing jazz ensemble can thus position the autodidactic boys as complicit (Connell, 2000) in a coveted community they would not otherwise have access to. In this way the ensemble can offset the shortcomings of their musical background. Choosing this ensemble can thus be understood as *becoming somebody* in school, as a way to position oneself as laid-back and musically skilled.

Characteristic of the observed early music ensemble is that both the music and the instruments (typical of the period) are unfamiliar to the pupils, which means that they do not have any previous relationship to the music nor to the instruments. This means that the ensemble *becomes*, like a live action role-playing game culture (LARP), solely in class. The teacher describes the group as having a social function; that is, the participants are pupils who do not feel that they belong to or have not been assigned to other ensembles in school. This can be compared to the vocal teachers’ description of the vocal ensembles as “a social safety net”, and can hence be viewed from a power perspective, as these two genre practices are not spoken of in high esteem. However, the pupils in the early music ensemble do not describe the group as a social project. Instead they stress that they are happy with their choice

of ensemble and that it is fun and rewarding to participate, even though they also describe the ensemble in terms of “spaced out” and “weird”.

The early music ensemble practice contrasts in several ways with the gender performance that is predominant in the other groups. Firstly, the loud sounds are not made by boys, but by the two girls who play the crumhorn. Instead, the boys play soft and quiet instruments such as the lute, harp and glockenspiel. Secondly, singing is not gendered in the same obvious manner in this group as in the others. Here the musical arrangements decide who is to do the vocal parts, and the decisive factor is often the ability to sing and play simultaneously. This means that the girls who play either wind instruments or the gamba rarely sing. More often than not it is the teacher or the boy who plays the lute who do the vocal parts. And thirdly, at concerts, the pupils perform dressed in clothes typical of the period, which means that they are expected to wear leotards instead of trousers. The teacher expects the boys to protest about the costumes they are to wear, but nobody does. This can be interpreted as though pupils are associating the costumes and “the strange instruments” with a *LARP*, that is, a context which offers the opportunity to construct oneself as a character based on a fictional “reality” (Tychsen, Hitchens, Brolund & Kavakli, 2006; Milspaw & Evans, 2010). Finally, the teacher’s position as “an expert” is not as explicit as in the composition groups or in pop/rock and jazz practices. All in all, gender constructions are manifested in a distinctively different way in the early music and the jazz ensembles compared to the compositions groups, the pop/rock and vocal ensembles.

CHAPTER 6: MUSIC PRACTICE IN THE UPPER SECONDARY ARTS PROGRAMME

Genre discourses and gender in interplay

A main result of this study is the ongoing interplay between construction of genre and gender in the ensemble groups observed. With interplay serving as the point of departure for this chapter, the result suggests that the ensemble groups could be divided into three genre discourses – the first one labelled *vocal*, the second *popular* and the third “*school music*” genre discourse. The school music discourse is made up of the jazz and early music groups, and the concept *school music* refers to the fact that the pupils are only playing the music in school and that it explicitly requires knowledge in reading music and in music theory.

The result suggests that the vocal and the popular genre discourses can be seen as a binary opposition, since they maintain a dichotomy between “boy” and “girl” (Butler, 1990/1999/2006; McQuillan, 2000). It is also obvious that the pupils value the popular discourse higher than the vocal. The subordinated position of the vocal discourse can be understood in relation to the large number of girls in the groups, but also as a consequence of the exposure the popular genre discourse has in everyday media, and therefore also in the everyday life of the pupils (Thavenius, 2003; Holmberg, 2010; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011a).

The school music genre discourse is interpreted as though it interrupts gender performance in both the vocal and the popular discourses, in that it constructs a *third space* (McQuillan, 2000:14) between binary oppositions. This means that gender and genre in the school music discourse interplay partly from other premises than the ones that are constructed in the popular and the vocal practices. Through this *third space* the pupils are offered “new” paths to perform sound and body, gender constructions that are not directly a re-production of previous musical experiences.

In the school music genre discourse, pupils with a pop/rock background often have a poor understanding of “traditional” music theory, and they are not trained in reading music. This interrupts the formal “classical” framing of the discourse and “forces” the teacher and the pupils with a traditional formal education to change their approach and their interplay. To include pupils with an autodidact background, the genre practice thus has to rewrite the conditions for playing together so that a *third space* occurs. Rewritten genre practice creates a possibility to *resignify* (Butler, 1990/1999/2006) “boy” and “girl”, making it possible to perform gender as a *third space* in musical action. Drawing from the results, a conclusion is that gender is performed more normatively in music practices that are represented in pupils’ everyday life outside school, while practices that are to be understood as school music, and seen as unfamiliar from a pupil’s perspective, enable gender performances as a *third space*.

Doing difference in musical action

The results show that the informants largely are doing gender as binary oppositions in the ensemble room. This could partly be understood as a consequence of boys and girls performing music in separate arenas during childhood (Green, 1997; Eros, 2008; Bergman, 2009; Warzecha, 2013). The

vocal practice, where girls are overrepresented, is usually practised in formal, institutional music contexts, such as churches and community music schools, while popular music practices, where the majority of the boys in this study have their musical background, are usually practised at home or at “informal” rehearsals with friends (Bergman, 2009). This means that the spare time practice in which the girls play or sing is very similar to practice governed by teachers in school, while the boys’ after-school activities are typically about playing without a teacher involved (Thavenius, 2003; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011a). When these two spare time practises become school subjects, the distance between the pop/rock and the vocal discourse setting becomes manifest.

An interesting finding is that the pupils in the observed groups avoid talking about power relations in musical action. The result is interesting in relation to research which problematises effects of a post-feminist discourse that circulates in the media and in popular culture. Ringrose (2013) argues that this media-generated discourse make young women and girls to believe, from a neo-liberal understanding of power in relation to gender, that Western girls now “have it all”. Pomerantz, Raby and Stefanik (2013) stress that teenage girls are “caught” between, on the one hand, a discourse that speaks of “girl power” and “successful girls”, and on the other hand, the everyday life in school, which includes experiences of inequality.

In this study girls position themselves close to the discourse of “the successful girl”. This is performed through self-discipline and academic achievements and by accentuating flexibility, justice and adaptability in their relations with teachers and classmates. To do “girl” in the observed groups also seems to exclude social embodiment of loud sounds and positions where the music is performed through an “open” and “ugly” body. It also excludes playing solos and presenting compositions to classmates. The girls in this study perform “successful girl” in line with Ambjörnsson (2003/2008), who describes middle-class girls in upper secondary school as emphasising qualities such as moderation, control, empathy and tolerance. Another study, Karlsson, (2002), shows that middle-class pupils were overrepresented in Swedish arts programmes with a music profile.

Findings indicate that boys who are highly valued in the local gender practice perform a complicit position (Connell, 2000) supporting an ideal hegemonic masculinity that could be described as the playful and effortless, artistically innovative “expert” or “virtuoso”. Boys who position “expertise” when working with music technology as a tool for composition and

producing music, could be interpreted as striving for a hegemonic position kept alive through the repetition of a normative masculine discourse. This could be compared with Leonard (2007), who argues that rock musicians are positioned by the media in a hegemonic position through performative repetition, and with Lorentzen (2009), who describes the music producer in the recording studio from a similar perspective. Armstrong (2008, 2011) stresses that the purpose of claiming the expert position in music technology settings is to access power, that is, through an expert position the boys gain influence over “who counts and what counts in technological spaces” (Armstrong, 2008:383).

Performing boy as musically risk-taking is another finding. This could be read as an expression of a jazz discourse where risk-taking in music is privileged (Annfelt; 2003 a, b, 2004; Caudwell, 2010). The result namely points at jazz being the most valued genre practice, since the informants position jazz musicians as admirable, and knowledge and skills in the jazz genre as something to strive for. According to Connell (1996, 2000, 2009), risk-taking and competition are often privileged when normative masculinity is constructed, and since jazz musicians are positioned as highly valued in the local practice, the boys understand risk-taking in music as striving for complicity (Connell, 2000).

The results suggest that boys’ construction of a high-valued music pupil in this study could be summed up as striving towards a playful, musically risk-taking, effortless but skilled “virtuoso” or “expert”. They are also, to some extent, positioning themselves in a “geek position”, since they talk about boys having “few interests compared to the girls”. Performing boy as described above, could thus be understood as a binary opposition (McQuillan, 2000) to performing “girl” according to the heterosexual matrix (Butler, 1990/1999/2006).

One specific group of girls, however, that is, the ones who have parents with higher music education, perform a wider repertoire of musical positions than other pupils in the observed groups. These girls are highly valued by the practice, and they position musical confidence and musical skills. The girls who appear to be most successful thus challenging the gendered music discourse in this study, have what Bourdieu (1993, 1996, 1998) calls a *cultural capital* suitable for this specific practice. The girls’ cultural capital not only provides them with musical skills and knowledge, but also with access to the symbolic relations that construct production and power relations in the local music practice. Of course there are boys in this study who have a similar

background, but for them cultural capital does not seem to make the same difference for confidence and the possibility to claim space as for the girls. Findings therefore indicate that the intersection between cultural capital and gender, in this local practice, enables highly valued musical positions for the girls, and it gives them the opportunity to claim space (cf. Björck, 2011). In other words, cultural capital in this context reduces the effects of gender for girls.

In pop/rock groups non-verbal communication is understood as an emphasis on communication through musical gestures, which, according to Allsup (2002, 2004), Davis (2005) and Green (2001, 2008), are seen as the primary communication channel of popular music. From a gender perspective, the understanding of non-verbal communication as the primary communication strategy is problematic, since the results in this study indicate that the boys and the teachers primarily use the musical gestures, while girls more often use a verbal communication strategy. This result confirms Abramo (2009), who showed the same kind of patterns in a group of high school pupils playing in pop/rock ensembles. Findings suggest that the different strategies for communication in the popular genre discourse could be read in relation to experience from playing in a band and to choice of instrument. The verbal strategies chosen by the girls could therefore be seen as a consequence of the fact that most of the girls were singers and had less experience playing in a band outside school. If singers communicate non-verbally, they are not only giving sound to a musical gesture, they also give it body, i.e. they become objects of scrutiny (Foucault, 1975/2009; Green, 1997; Björck, 2011). Non-verbal communication as the “right” way of communicating pop/rock is of course not a problem in itself, but if claiming space for body and sound is tied to the experience of playing in a pop/rock band it constructs a power relation, as this experience is gendered (cf. Björck, 2011).

The division of production relations, symbolic relations and power relations maintained by the pupils in this study constructs gendered conditions for musical learning, that is, conditions regulated and governed by the force of the heterosexual matrix (Butler, 1990/1999/2006). Choice of instrument and activities could hence be interpreted as symbolic relations for dividing musical knowledge, and according to Connell (2000) it could be seen as an expression of how school as an institution symbolically genders knowledge. To highlight and clarify this dichotomy I will illustrate it in a very simplistic way by describing the majority of the informants as having made choices from a normative “girl-track” and “boy-track”, respectively, during childhood.

Firstly, girls' positions in musical action emphasise "being nice" (see Hey, 1997; Aapola et al, 2005) and the self-disciplined, *closed* body (see Björck, 2011), while boys display playfulness and effortless achievement (Jackson, 2006:100). Secondly, the vocal genre discourse is constructed as the girls' arena, while the popular genre discourse is constructed as the boys'. Thirdly, the girls who are positioned as skilled and popular possess, to a great extent, knowledge acquired within an institutional learning setting, i.e. in a formal framing (Folkestad, 2006), while the highest valued boys have largely acquired their knowledge and skill from a non-institutional framing, or in informal settings. Put together, these conditions gender musical learning, since they literally divide musical actions, and therefore restrict the possibility to learn music from different perspectives and aspects.

However, findings point at the school music genre discourse as offering a *third space* (McQuillan, 2000). That is, since this discourse emphasises a musical content that is often unfamiliar to the pupils it appears that social embodiment is constructed beyond the dichotomy pictured above. I argue that the school music genre discourse allows the body "rest" from normative masculinity and femininity, as it focuses on what Green (1997) calls "the inherent meaning in music" (ibid:6). Drawing from the results I suggest that musical learning that focuses on the unfamiliar enables opportunities for a *third space*, since gendered musical action is reduced when the musical content and setting is not a part of the pupils' everyday life outside school. I therefore argue that it is important to search beyond what is music already well known and familiar to the pupils, regardless of genre context.

Aspects of doing difference

During my fieldwork teachers and pupils frequently spoke of other pupils, artists, musicians or teachers who had chosen a musical action or an instrument that was underrepresented by the gender category they were assigned to. Particular attention was also paid to men if they could be said to challenge hetero-normative notions. The informants were careful to point out that these "different" pupils and musicians were "good". Pupils who had made "unusual" musical choices were therefore positioned as "different" but highly valued. They also served as a kind of alibi for the schools, proving that representation was, after all, not as "bad" as it might seem on the basis of observations and interviews. Girls in the study who at first appeared to break the norms, by playing the electric guitar, for example (Bayton, 1998; Leonard,

2007; Karlsson, 2002; Bergman, 2009), cannot be seen as norm-breakers in a deeper sense since they adapt their playing in accordance with how the local gender practice perform normative femininity. That is, they had a supporting and accompanying function and they played with an expression that was perceived as “feminine”.

In interviews the informants talk about girls breaking gender norms as a kind of *what if*-position. They speak of the what-if-girl, who, if she actually played a guitar solo, would be admired and respected, and they talk about the what-if-girl in a drummer’s position, where she would have been regarded as “really hip and cool” *if* she had played the drums in school. The pupils talk about these *what if*-norm breakers – who did not exist in my observations during fieldwork – as though they would to be well received *if* existing. It is interesting to notice that these non-existing girls seem to elude the risk of being scrutinized with regards to their sexuality, while boys who use their voices in a “polished” and “wailing” manner, for example, are disciplined from this aspect. A reason for this could be that the boys who break the gender voice-norm exist as “real pupils”, while girls who break the instrument-norm only exist as a *what-if*- position. The boys could be said to disturb the local gender practice by singing in “an educated and wailing” way. However boys singing “polished” did not appear to be valued negatively, but rather gain legitimacy when other pupils position them with expertise and as “really good” singers. This could be compared with Taylor (2009), who showed that boys who played the flute gained legitimacy in their peer group when they were successful in competitions.

Boys’ aversion to vocal training could also be understood from notions of what features are considered to be the “right” sound for a rock vocalist, where a coarse voice is preferred. Yet these coveted vocal character traits are related to the way normative masculinity is socially constructed in rock discourses (Walser, 1993; Connell, 2000; Leonard, 2007; SOU 2010:53). Drawing from the result in this study and from previous research (Green, 1997, 2002; Dibben, 2002; Lorentzen, 2009), it leaps to mind to interpret vocal training as a “trap for girls” and as a missed opportunity that brings joy and learning for a majority of the boys in the observed groups. If the voice was instead to be looked upon as performative, but with bodily limitations, i.e. regarded as though it *becomes* rather than it already *is*, it could be possible for the informants to resignify their voices in local practice so that sounds from the voice do not automatically divide pupils into girl- and boy-sounds (Butler, 1990/1999/2006; McQuillan, 2000).

To play or to learn how to play

In this part the results of the study are problematised in relation to formal and informal musical learning, according to Folkestad (2006). Folkestad defines these concepts and divides them into four aspects: situation, learning style, ownership and intentionality. The last aspect deals with the intention of action. A distinction is made between whether attention is paid to *learning how to play* or just *towards playing* (Folkestad, 2006:142), and this aspect is especially interesting in relation to the results of this study.

In the vocal and the school music genre discourses the intention is very clearly focused on *learning how to play*, and the character of the learning process is clearly focused on reading music. The relation that the popular music discourse has with the character and intention of the learning process is instead clearly informal, speaking with Folkestad, since instruction here 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 teachers choose to focus their intentions and to what extent there is room for pupils' opportunities to try out and develop musical actions.

The teachers' intentions to guide their pupils towards performing in 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 rather than to the development of new musical knowledge. This makes the pupil's musical learning subordinate to the group's performance on stage. The practice can thereby be compared to a professional context, which means that what should be learned is subordinated 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 inert, since less time is allotted to more challenging and experimental ways of working. Abramo (2009) confirms my results when showing how focus on public events can counteract pupils' musical learning.

It is of course relevant to argue that learning before an audience offers invaluable musical knowledge, since the pupils are given an opportunity to practice musical communication. One can also argue that public appearances enhance motivation and that the pupils practice other skills, such as cooperation or acting with confidence in front of a large group. I believe that these arguments are relevant and accurate, but I also believe that there is a

conflict between a focus on public events and the schools' responsibility to give all pupils the same conditions for learning.

Another aspect of the fact that the intention *towards playing* in this study can be seen as problematic is that aiming to mimic "the real musician in the real rehearsal hall" becomes central, while the importance of the school as an institution for learning is reduced. That is, the result shows that learning processes that largely mimic the informal conditions of the rehearsal hall tend to subordinate girls, since the teacher largely leaves the division of labour to the pupils themselves (cf. Bergman, 2009).

In Swedish music education popular music has had a strong position since the 1980s (Georgii-Hemming & Westfall, 2010). From a gender perspective this can be seen as problematic, since the results of this study suggest a link between popular music content and a direction away from *learning how to play*. I do not mean that there is a problem with 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 called into question. This focus tends to shift from the pupil's musical learning to the reproduction of musical actions already known by the pupil, and to an approach where genre practice 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 pupils are engaged in.

Music education – a feedback loop?

Findings in this study indicate that local gender practice could be read in a wider perspective, and serve as a link in a Swedish, or Western, higher music education discourse. Firstly, the results confirm several aspects of the relatively limited body of qualitative research focusing on the music classroom or comparable contexts (Green; 1997, 2002; Abramo, 2009; Bergman; 2009; Armstrong, 2011; Björck 2011). Secondly, there are similarities between findings in this study and findings in a pedagogical development project with a focus on gender issues that was conducted at the University of Gothenburg 2009–2012. This project showed that students and teachers gender their musical actions in patterns similar to the ones in my study. Thirdly, previous research shows that music teacher education in Sweden mostly recruits students from preparatory music education, such as upper secondary arts programmes, for example (Olsson, 1993; Bouij 1998; Gullberg 2002; Bladh 2002; Georgii-Hemming 2005). This means that higher music

education recruits, for the most part, students that have a similar educational background in music, a background that has been adapted to the entrance exams for higher music education (Bouij, 1998; Bladh, 2002). A vast majority of music teachers working in preparatory music programmes, such as arts programmes, have thus been trained in an educational setting that could be widely regarded as conducting discourses that are constructed in a “closed” educational cycle – or as a feedback loop. Accordingly, music teachers teach in an educational tradition that greatly likens the discourse that once educated them. Even though society is constantly undergoing processes of change that could be said to construct the conditions and the content in the music classroom, the forms for teaching and learning and the teachers’ norms of quality tend to stay the same (Olsson, 1993; Bladh, 2002; Woodford, 2002; Gullberg; 2002; Green, 2008; Holmberg, 2010; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011 a, b; Holmberg, 2010; Zandén, 2010; Richmond, 2012). According to Richmond (2012), similar educational patterns are found in the U.S.

With Connell (2000, 2002, 2009) and Butler (1990/1999/2006) as a point of departure, in that they both understand gender as repeated stylization of the body and social embodiment as always present in all kinds of interaction, a probable effect of the “closed” cycle in music teacher education is that gender relations are also performed and repeated within this “closed” framing – which, in turn, contributes to inertness in processes of change, especially with regard to power and production relations. This is, since gender is largely connected to the teachers’ choice of instrument and genre orientation and to their musical preferences (Green, 1997, 2002).

It is likely, as previous research also stresses, that the divided arena of musical action that is observed in this study can be read as an effect of children gender marking their first choice of instrument, since this choice affects musical activities later on (Conway, 2000; Eros, 2008; Abeles, 2009; Bergman; 2009; Wych, 2012). I argue that these gendered choices are important, but they are to be understood as a symptom rather than the cause of inertness in discourse. Children’s choice of instrument is a symptom of the discourse that results when parents, siblings, teachers, friends and media direct the child towards conformity (O’Neill & Boulton, 1996; Green, 1997; Conway, 2000; Eros; 2008; Abeles; 2009). Furthermore, research indicates that adolescents’ gendering in music increases in preparatory music programmes (Zervoduakes & Tanur, 1994; Karlsson, 2002). This could be a consequence of the specialization pupils are offered in upper secondary arts programmes, which is often based on the instrument choice they made as young children. However, I suggest that

this gender-marked inertness goes beyond instrument and genre as symbolic relations for gender, and is rather to be understood from relations of power, production and emotion (Connell, 2002, 2009) in the ensemble room.

According to Connell (2000, 2002, 2005) and Butler (1990/1999/2006, 1993), gender is socially constructed and therefore seen as an ongoing process of change, but at the same time doing gender is seen as “forced” on the subject through the heterosexual matrix. Butler (1990/1999/2006) speaks about changes in gendered discourses as gaps or cracks in the matrix. It is not possible for the subject to step in and out of a gender performance at will, but resistance and change are made possible in gaps that are constructed when gender is repeated through performativity. Gender repetitions are thus contradictory as they *both* force the subject *and* construct gaps that open up for change. Connell (2000, 2002, 2005, 2009) speaks about inertness in discourse as a matter of power and resistance, and she argues that changes in gender relations have a backlash tendency if not actively maintained.

In line with Butler (1990/1999/2006) inertness in music education discourse could reflect constructions of gender as an ongoing repeated act of performativity, where gaps and shiftings make the subject insecure because of the risk of being scrutinised by others. Ganetz (2009) suggests that regulating body and sound according to the heterosexual matrix is to be seen as protecting the subjects from vulnerability, regardless of whether they are in an everyday situation or whether they are musicians performing on a stage. Inertness in music education discourse can hence partly be read as a consequence of conformity since it offers the subject safety and social belonging, i.e. it is more convenient doing gender as “usual” in musical action and thereby avoiding the risk of being excluded or questioned during concerts, rehearsals and exams. Privileging conformity therefore restricts change in power relations and production relations and contributes to inertness in discourse (Connell, 2000, 2002, 2005).

McQuillan (2000), who speaks about inertness and replacement in a manner similar to Butler’s, stresses that even though a *third space* reverses a binary opposition, it has a tendency to construct a new binary opposition sooner or later. This could be compared to research showing how “new” genres, such as jazz, world music and genres in pop/rock, are drawn into traditions and discourses once constructed for Western classical genres when included in higher music education, i.e. they adapt norms of quality constructed in a conservatoire tradition (Olsson, 1993; Ericsson & Lindgren, 2011b).

In a gender perspective this replacement effect has to be highlighted in

relation to changes already achieved, i.e. changes *do* come about *and* they remain, which is reflected in music history research (McClary, 1991, 2011 a,b; Öhrström, 1987,1993; Green, 1997; Dibben, 2002). The fact that higher music education is, after all, undergoing a process of change, speaks in favour of inertness being an expression of a delay rather than an expression of replacement of binary oppositions governed by underlying power relations.

Findings suggest that the school music discourse in this study constructs, to some extent, a *third space* (McQuillan, 2000) in the local gender practice. This is done by shifting focus in time and place, by aiming for music unfamiliar to the pupils, by the pupils constructing the genre discourse solely as a school activity, and by acting “outside” the popular genre discourse and the role models in the media. The key to gender-neutral musical learning thus seems to be to put an emphasis on music that is largely unknown to the pupils. Here I would like to stress the importance of further research in this educational context in order to increase knowledge and to identify teaching and learning that contribute to the construction of *third spaces*, since I am convinced that this will benefit not only musical learning in a gender perspective but also musical learning in a broader perspective.

I argue that arts programmes in upper secondary schools have a unique asset and potential in the teachers’ musical knowledge and skills as well as in the pupils’ motivation and curiosity. Together these conditions make it possible to let go of discourses from the conservatoire tradition of master and apprentice (Lamb, 1995, 1997; Nerland, 2003, 2007; Holgersson, 2011) that has formed and continues to form norms of quality and learning. By encouraging teaching and learning to include experiments and musical explorations, where the teachers are given the opportunity to work “on the edge” and into the unknown with their pupils, a new way of learning could be constructed. Instead of reproducing “covers” from the public music arena, a change could be achieved through exploring the unknown in music.

Referenser

- Aapola, S., Gonick, M. & Harris, A. (2005). *Young femininity: Girlhood, power and social change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Abeles, H. (2009). Are musical Instrument Gender Association Changing?. *Journal of Research in Music Education*, 57 (2):127–139.
- Abramo, J.M. (2009). *Popular music and gender in the classroom*. Diss. Columbia University.
- Ahmed S. (2008). Open forum Imaginary Prohibitions: Some Preliminary Remarks on the Founding Gestures of the 'New Materialism'. *European Journal of Women's Studies*, 15 (1):23–39.
- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses" I *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Transl. Brewster, B. New York, London: Monthly Review Press.
- Allsup, R.E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental education*. Diss. Columbia University (Publication No. AAT 3052859).
- Allsup, R.E. (2004). Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music. I C.X. Rodriguez (Red.), *Bridging the gap: Popular music and music education*:204–223. Reston, VA: MENC – The National Association for Music education.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Danmark: Narayana Press.
- Ambjörnsson, F. (2003/2008). *I en klass för sig Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.

- Angervall, P., Gustafsson, J., Lundahl, L. & Silfver, E. (2013). Kapitel 2 Studiens kontext, begreppsram och empiri. I E. Öhrn & L. Lundahl (Red.), *Kön och karriär i akademien En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 341, Göteborgs universitet. Källered: Ineko AB.
- Annfelt, T. (1999). *Kjønn i utdanning: Hegemoniske posisjoner og forhandlinger om yrkesidentitet i medisin- og faglærerutdanning*. Trondheim: NTNU, Centre for Feminist and Gender Studies.
- Annfelt, T. (2003a). *Jazz as masculine space*, KILDEN Informasjonssenter for kjønnsforskning, Oslo.
- Annfelt, T. (2003b). Jazz i endring – Om fordelinger av kjønn og seksuell orientering på musikalske arenaer. *Kvinder, Køn og Forskning*, 4:18–30.
- Annfelt, T. (2004). Kjønnede diskurser i musikk. I S. Gerrard & K. Melby (Red.), *Kultur og kjønn*. Kristiansand: Høyskole Forlaget.
- Armstrong, V. (2008). 'Hard bargaining on the hard drive: gender bias in the music technology classroom. *Gender and Education*, 20 (4):375–86.
- Armstrong, V. (2011). *Technology and the Gendering of Music Education*. Farnham; Ashgate.
- Baker, J. (2010). Great expectations and post-feminist accountability: Young women living up to the “successful girls” discourse. *Gender & Education*, 22 (1):1–15.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3):801–831
- Barrett, F.J. (1998). Creativity ad improvisation in Jazz and Organization: Implications for Organizational Learning. *Organization Science*, 9 (5):605–623.
- Bartolome, S.J. (2013). "It's Like a Whole bunch of Me!": The Percieved Values and Benefits of the Seattle Girls' Choir Experience. *Journal of Research in Music Education*, 60:395–418.
- Bauer, W. (2003). Gender differences and the computer self-efficacy of preservice music teachers. *Journal of Technology in Music Learning*, 2(1):9–15
- Bayton, M. (1998). *Frock Rock – Women Performing Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bayton, M. (1997). Women and the electric guitar. I S. Whiteley (Red.), *Sexing the Groove – Popular Music and Gender*. London: Routledge.
- Beasley, C. (2008a). Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World. *Men and Masculinities*, 11:86–103.

- Beasley, C. (2008b) Reply to Messerschmidt and to Howson. *Men and Masculinities*, 11:114–115.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik, Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborgs universitet. Västra Frölunda: Intellecta Docusys.
- Biddle, I. & Gibson, K. (Red.). (2009). *Masculinity and Western Musical Practice*. Farnham: Ashgate.
- Bird, S. R. (1996). Welcome to the men's club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity. *Gender & Society*, 10 (2):102–132.
- Björck, C. (2011). *Claiming Space, Discourses on Gender, Popular Music and Social Change*. Diss. Göteborgs universitet. Källered: Intellecta Infolog AB.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Institutionen för Musikvetenskap Göteborgs Universitet. Göteborg: DocuSys.
- Bouij, C. (1998). ”Musik – mitt liv och kommande levebröd”: en studie i musiklärarens yrkes socialisation. Diss. Institutionen för musikvetenskap. Göteborgs universitet.
- Borgerding, T.M. (Red.). (2002). *Gender, Sexuality and Early Music*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter*. I urval av D. Broady & M. Palme. Fjärde upplagan. Stockholm: Stehag, B. Östling Symposion.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus*. Eslöv: Stehag, B. Östling Symposion.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason. On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Diss. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI (3), Hämtad från, www.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article_VRME.pdf
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. (Second edition). London: Routledge.
- Butler, J. (1990/1999/2006). *Gender Trouble*. New York: Routledge.

- Butler, J. (1993). *Bodies That matter, On the Discursive Limits of "Sex"*. London, New York: Routledge.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Butt, J. (2002). *Playing with History*. UK: Cambridge University Press.
- Carrigan, T., Connell, R.W. & Lee, L. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14:551–604.
- Caudwell, J. (2010). The sport analogue: Passing notes on gender and sexuality. *International Review for the Sociology of Sport*, 45:240–248.
- Chanan, M. (2000). The documentary chronotope. *Jump Cut: A review of Contemporary Media*, 43:56–61.
- Citron, M. J. (1993). *Gender and the Musical Canon*. Cambridge: University Press.
- Connell, R.W. (1987). *Gender & power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- 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: Re-thinking the concept. *Gender & Society*, 19 (6):829–859.
- Connell, R.W. (2009). *Short Introductions Gender*. (Second edition). Cambridge: Polity Press.
- Conway, C. (2000). Gender and musical instrument choice: A phenomenological investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146:1–15.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14:399–412.
- Davis, S.G. (2005). "That thing you do" Compositional processes of a rock band, *International Journal of Education & the Arts*, 6 (16).
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: University Press.
- Dibben, N. (2002). Gender, identity and music. I D.J. Hargreaves, R. MacDonald & D. Miell (Red.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, M. (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.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Diss. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University. Lund: Media-Tryck.

- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskningsrapport 2010:1, Högskolan Halmstad.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011a). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson & Lindgren, (2011b) Tiden går men formen består: Institutionella diskurser och frusna ideologier inom utbildningsväsendet. I M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & Öberg, J. (Red.), *Musik och kunskapsbildning, En festskrift till Bengt Olsson*, Göteborgs universitet. Göteborg: Intellecta Infolog AB.
- Eros, J. (2008). Instrument Selection and Gender Stereotypes: A Review of Recent Literature. *Research in Music Education*, 27:57–64.
- Fabbri, F. (1982). A theory of musical genres: Two applications. I D. Horn & P. Tagg, *Popular Music Perspectives*. Papers from the First International Conference on Popular Music Research, Amsterdam, June 1981. Göteborg, Exeter: International Association for the Study of Popular Music.
- Fabian, J. (1998). *Moments of Freedom: Anthropology and Popular Culture*. Charlottesville & London: University Press of Virginia.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- 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., 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.
- 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.
- Folkestad, G. (2007). International commentary, 90.1, Technology and Music Education in Sweden. I L. Bresler (Red.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Ford, C.C. (1995). Free collective improvisation in higher education. *British Journal of Music Education*, 12:103–112.
- Foucault, M. (1975/2009). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag.
- Foucault, M. (1980). The history of Sexuality. I C. Gordon (Red.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977 by Michel Foucault*, New York: Pantheon Books.

- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna, Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Diss. Göteborgs Universitet, Göteborg: Geson Hyltén Tryck.
- Freer, P.K. (2007). Between research and practice: How choral music loses boys in the 'middle'. *Music Educators Journal*, 94 (2):28–34.
- Freer, P.K. (2009). 'I'll sing with my buddies' Fostering the possible selves of male choral singers. *International Journal of Music Education*, 27(4):341–355.
- Freer, P.K. (2010). Two decades of research on possible selves and 'the missing males' problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28 (17):17–30.
- Ganetz, H. (2009). *Rundgång, Genus och populärmusik*. Halmstad: Makadam förlag.
- Geisler, U. & Johansson, K. (Red.). (2011). *Choir in Focus 2011*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Genz, S. & Brabon, B.A. (2009). *Postfeminism: Cultural texts and theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter – Fem musiklärares livshistorier*, Diss. Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Georgii-Hemming, E. & Westfall, M. (2010). Music Education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27 (1):21–33.
- Georgii-Hemming, E. & Kvarnhall, V. (2011). YouTube som musikalisk erfarenhet. I C. Ericsson & M. Lindgren (Red.), *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Giffort, D.M. (2011). Feminist dilemmas and implicit feminism at girls' rock camp. *Gender & Society*, 25 (5):569–88.
- 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*, 12:137–144.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Burlington, VT: Ashgate.
- Green, L. (2010). Gender identity, Musical Experience and Schooling. I R. Wright, (Red.), *Sociology and Music Education*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.

- Green, L. (2012). Music education and some of its subfields: Thoughts about future priorities. I G.E. McPherson & G.F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1, Chapter 7.7:613–620. New York: Oxford University Press.
- Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Diss. Piteå: Musikhögskolan I Piteå.
- Göteborgs Universitet. (2014). CUL. *Forskarutbildningsämnen*. Hämtad 2014-01-16, från <http://www.cul.gu.se/amnen/>.
- Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22:1:5–20.
- Hallam, S., Rogers, L. & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 2008, 26: (1):7–19.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1:1, 3–14.
- Haraway, D. (1991/2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- 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*, 28(1):81–97.
- Harrison, S.D., (2007). A perennial problem in gendered participation in music: What's happening to the boys? *British Journal of education*, 24: (3):267–280.
- Harrison, S. (2008). *Masculinities and Music, Engaging men and boys in making music*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Haskell, H. (1988). *The Early Music Revival, A history*. London: Thames and Hudson.
- Hearn, J. (2004). From Hegemonic Masculinity to the Hegemony of Men. *Feminist Theory*, 5:49–72.
- Hedell, K. (2009a). Körsång som folkrörelse. I J. Christensson (Red.), *Signums svenska kulturhistoria 1900-talet*:415–433. Lund: Bokförlaget Signum.

- Hedell, K. (2009b). Klang i kör. Uppfattningar om körsång och klang i efterkrigstidens Sverige. *STM-Online* vol. 12. Hämtad från http://musikforskning.se/stmonline/vol_12/hedell/index.php?menu=3
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Herz M. & Johansson, T. (2011). *Maskuliniteter – kritik, tendenser, trender*. Malmö: Liber AB.
- Herz, M. (2012). *Från ideal till ideologi. Konstruktioner av kön och etnicitet inom socialtjänsten*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- 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.
- Holgersson, P.-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikstudenters förhållningsätt i enskild instrumentalundervisning*. Diss. Kungliga Musikhögskolan. Stockholm: US-AB.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Diss. Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö. Lund: Media Tryck.
- Howson, R. (2008). Hegemonic Masculinity in the Theory of Hegemony: A Brief Response to Christine Beasley's "Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World". *Men and Masculinities*, 11:109–113.
- Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet. (2012). *Musik och Genus, röster om normer, hierarkier och förändring*. C. Olofsson (Red.) Göteborg: Elanders.
- Högskoleverket. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Jackson, C. (2006). *Lads and laddettes in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Jarman-Ivens, F. (Red.) (2007). *Oh boy! Masculinities and Popular music*. New York: Routledge.
- Johansson, M., (2009). *Anpassning och motstånd, En studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Johansson, T., (2000). *Det första könet? Mansforskning som reflexivt projekt*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, T. & Ottemo, A. (2013). Ruptures in hegemonic masculinity: the dialectic between ideology and utopia. *Journal of Gender Studies*. Doi: 10.1080/09589236.2013.812514.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: IUP
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Diss. Lund Universitet. Malmö: Media-Tryck.
- Kennedy, M.A. (2002). "It's cool because we like to sing": Junior high boys' experience of choral music as an elective. *Research Studies in Music Education*, 18:26–37.
- Kenyon, N. (Red.) (1988). *Authenticity and Early Music*. New York: Oxford University Press.
- Kjellberg, E. (Red.). (1999). *Natur och Kulturs Musikhistoria*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers Work*. Diss. Bergen: University College Press.
- Krüger, S. (2008). *Ethnography in the performing arts. A student guide*. Liverpool: Palatine, Hämtad från, (www.simonekruger.net) <http://www.palatine.ac.uk/files/1377.pdf>
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lamb, R. (1995). Tone deaf/symphonies singing: Sketches for a musicale. I J. Gaskell & J. Willinsky, (Red.), *Gender in/forms curriculum:199–135*. New York: Teachers College Press.
- 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. I R. Cowell & C. Richardson (Red.), *The new Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Landström, C., (2004). Subversiva SUV:ar, Kön och teknik i den heterosexuella matrisen. *Tidskriften Ord & Bild*, 1–2.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography and Education*, 1 (2):177–195.

- Legg, R. (2012). Reviewing the situation: a narrative exploration of singing and gender in secondary schools. *Music Education research*, 15, (2):168–179.
- Leonard, M. (2007). *Gender in the Music Industry, Rock, Discourse and Girl Power*. Surrey: Ashgate.
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning, Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Diss. Örebro universitet. Örebro: Repro 04/2013.
- Lilliestam, L. (1993). Om begreppen ”folkmusik”, ”konstmusik” och ”populärmusik”. *Musik år 2002*. Rapport nr 4, Kungliga Musikaliska Akademin.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik – blues, rock och muntlig trading*. Göteborgs universitet. Göteborg: Akademiförlaget.
- Lilliestam, L. (2006/2009). *Musikliv Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborgs universitet, Göteborg: Länsstryckeriet.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 32 (2):166–179.
- Lorentzen, A.H. & Kvalbein, A. (2008). (Red.) *Musikk og kjønn – i utakt?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, A.H. (2009). *Fra syngedame til produsent, Performativitet og musikkalsk forfatterskap i det personlige projektstudioet*. Diss. Oslo Universitet
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm; Liber AB.
- Liotard, J.F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Löfgren, M. & Molander, A. (1986). *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- MacLeod, R.B. (2009). A comparison of aural and visual instrument preferences of third and fifth-grade students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 179:33–43.
- Marshall N.A. & Shibazaki, K. (2012). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*, 40:494–507.
- Martino, W. & Pallotta-Chiarolli, M. (2001). *Boys stuff: Boys talking about what matters*. Sydney: Allen and Unwin.

- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2012). *Ethics in qualitative research*. London; SAGE.
- 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.
- McKeage, K. (2002). Where are all the girls? Women in Collegiate Instrumental Jazz. *Gender. Education. Music & Society*, 1.
- McKeage, K. (2004). Gender and Participation in High School and College Instrumental Jazz Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 52 (4):343–356.
- McQuillan, M. (2000). Introduction: Five strategies for deconstruction. I M. McQuillan (Red.), *Deconstruction, A Reader*. Edinburgh; University Press
- McRobbie, A. (2007). TOP GIRLS? Young women and the post-feminist sexual contract. *Cultural Studies*, 21:718–737.
- Mellström, U. (1999). *Män och deras maskiner*. Falun: Bokförlaget Nya Doxa.
- Messerschmidt J.W. (2008). And Now, the Rest of the Story: A Commentary on Christine Beasley's "Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World". *Men and Masculinities*, 11:104–108.
- Milspaw, J.Y. & Evans, W.K. (2010). Variations on Vampires Live Action Role Playing, Fantasy and the Revival of Traditional Beliefs. *Western Folklore*, 69, (2):211–250.
- Moisala, P. & Diamond, B. (Red.). (2000). *Music and gender*. Urbana: University of Illinois Press.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Musik. En samtalsguide om kunskap och bedömning*. Stockholm: Liber.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praxis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Diss. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo Universitet.
- Nerland, M. (2007). One to one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9, (3):399–416.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Diss. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Diss. Uppsala Universitet.

- Olsson, B. (1993). *SÄMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborgs universitet, Musikhögskolan, Avdelningen för musikvetenskap, Göteborg: Novum Grafiska AB.
- O'Neill, S.A. (2002). Crossing the divide: Feminist Perspectives on Gender and Music. *Feminism & Psychology*, 12:133–189.
- O'Neill, S.A. & Boulton, M.J. (1996). Boys and girls preferences for musical instruments: A function of gender? *Psychology of music*, 24:171–183.
- O'Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: how choirs neglect girls. *Choral Journal*, 39 (5):9–32.
- Paechter, C. (2007). *Being Boys Being Girls, Learning masculinities and femininities*. Berkshire: Open University Press.
- Pegley, K. (2000). Gender, voice and place. Issues of negotiation in a 'technology in music program'. I P. Moisala & B. Diamond (Red.), *Music and Gender*, Chicago: University of Illinois Press.
- Pomerantz, S. & Raby, R. (2011). Oh, she's so smart: girls' complex engagements with post/feminist narratives of academic success. *Gender and Education*, 23 (5):549–564.
- Pomerantz, S, Raby, R. & Stefanik, A. (2013). Girls Run the World?: Caught between Sexism and Postfeminism in School. *Gender & Society*, 27:185–207.
- Richmond, J.W. (2012). The sociology and policy of ensembles. I G.E. McPherson & G.F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1:790–806. New York: Oxford University Press.
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education*, 19 (4):471–489.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education? Girls and the sexual politics of schooling*. New York: Routledge.
- Rønholt H., Holgersen S-E, Fink-Jensen K., Nielsen A.M., (2003). *Video i pædagogisk forskning*. Köpenhamn: Hovedland.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner. En studie av unga musikers lärande*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Diss. Göteborgs Universitet. Göteborg: Art Monitor.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Diss. Malmö Högskola.

- Sandin, B. & Säljö, B. (Red.). (2006). *Utbildningsvetenskap. Ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons.
- Sandstrom, B. (2000). Women Mix Engineers and the Power of Sound. I P. Moisola & B. Diamond (Red.), *Music and Gender*. Chicago: University of Illinois Press.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Seddon, F.A. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22 (1):47–61.
- Seidler, V. (2004). Des/orienterade maskuliniteter, Kroppar, känslor och rädsla. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1–2:11–26.
- Sheldon, D.A. & Price, H.E. (2005). Sex and instrumentation distribution in an international cross-section of wind and percussion ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163:43–51.
- Shibazaki, K. & Marshall N.A. (2013). Gender differences in computer- and instrumental- based musical composition. *Educational Research*, 55:4, 347–360.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sinsabaugh, K. (2005). Understanding students who cross over gender stereotypes in musical instrument selection. *Dissertation Abstracts International*, 66(05). (UMI No. 3175728).
- Skeggs, B. (1997). *Formation of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Skelton, C. (2010). Gender and achievement: are girls the “success stories” of restructured education systems? *Educational Review*, 62 (2):131–142.
- Skolverket. (2003/2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Musik*, I Skolverkets rapport nr. 253. Stockholm: Elanders Gotab.
- SOU 2006:42. *Plats på scen*, Kulturdepartementet, Kommittén för jämställdhet inom scenkonstområdet (Ku 2004:05).
- SOU 2010:51. *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- SOU 2010:53. *Pojkar och Skolan: Ett bakgrundsdokument om “pojkkrisen”, Rapport VII från Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Stavrum, H. (2008). Kjønnede relasjoner innenfor rytmisk musikk. I A.H. Lorentzen & A. Kvalbein (Red.), *Musikk og kjønn – i utakt?* Bergen: Fagbokforlaget.

- Sundberg, J. (1980). *Röstlära, Fakta om rösten i tal och sång*. Stockholm: Proprius förlag.
- Taylor, D.M. (2009). Support structures contributing to instrument choice and achievement among Texas all-state male flutists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 179:45–60.
- Thavenius, J. (2003). *Den radikala estetiken*. I M. Person & J. Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö Högskola.
- Thurén, B-M. (2003). *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm Vetenskapsrådet. Uppsala: Ord & Form AB.
- Troman, G., Gordon, T., Jeffrey, B. & Walford, G. (2006). *Ethnography and Education*, 1 (1):1–2.
- Tychsen, A., Hitchens, M., Brolund, T., & Kavakli, M. (2006). Live Action Role-Playing Games: Control; Communication, Storytelling, and MMORPG Similarities. *Games and Culture*, 1 (3):252–275.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Lpf-94 – 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vesterlund, L. (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap, Tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Diss. Luleå Tekniska Universitet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningsсед*. VR-rapport nr 1/2011. Bromma: CM-Gruppen AB. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf
- Walser, R.(1993). *Running with the Devil: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music*. Hanover: University Press of New England.
- Walford, G. (2007). Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and Education*, 2 (2):145–157.
- Walford, G. (2009a). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4 (3):271–282.
- Walford, G. (2009b). The practice of writing fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4 (2):117–130.
- Warzecha, M. (2013). Boys' Perceptions of Singing: A Review of the Literature. *Update Applications of research in Music Education*, 32:43–51.
- Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54:337 DOI: 10.1177/002242940605400406.
- Whiteley, S. (1997). *Sexing the Groove – Popular Music and Gender*. London; Routledge.
- Widerberg K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Woodford, P.G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. I R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning*: 675–694. New York: Oxford University Press.
- Wright, R. (Red.) (2010). *Sociology and Music Education*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Wych, G.M.F. (2012). Gender and Instrument Associations, Stereotypes and Stratification: A Literature Review. *Research in Music Education*, 30:22–31.
- Zadig, S. (2011). *Vi sjunger så bra tillsammans Om medvetet och omedvetet samarbete mellan körsångare samt om formella och informella körledare i körstämman*. Licentiatuppsats. Örebro Universitet.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Intellecta Infolog AB.
- Zervoduakes, J. & Tanur, J.M. (1994). Gender and musical instruments: Winds of change? *Journal of Research in Music Education*, 42:58–67.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs Universitet. Göteborg: Intellecta Infolog AB.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. (Nr. 02:695). Stockholm; Liber.
- Öhrn, E. (2009). Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6) 579–590.
- Öhrström, E. (1987). *Borgerliga kvinnors musicerande i 1800-talets Sverige*. Göteborg: Musikvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Öhrström, E. (1993). ”Sociala könsstrukturer i den högre musikutbildningen”. *Svensk Tidskrift för Musikforskning*, 75:2.

DIGITALA KÄLLOR

- Angela Gossow, Arch Enemy. (2010, 23 december). YouTube. *Angela Gossow Growl Workshop*. Hämtad från <http://www.youtube.com/watch?v=fCMcu18sigc>
- Antony and the Johnsons. (2009, 23 februari). YouTube. *Hope There's Someone*. Hämtad från <http://www.youtube.com/watch?v=Gzu4EfwB8yU>
- Broder Daniel. YouTube. (2013, 27 augusti). *Broder Daniel Forever Full Album*. Hämtad från <http://www.youtube.com/watch?v=mKti4aeJQ1I>

REFERENSER

- Bob Hund. YouTube. (2006, 18 april) *Tralala lilla molntuss*. Hämtad från http://www.youtube.com/watch?v=fdOzx_slfxU
- The Knife. YouTube. (2012, 6 mars). *The Knife interview – Karin and Olof Dreijer (part 1)*. Hämtad från <http://www.youtube.com/watch?v=sYcsbQPqJOo>

Bilagor:

Bilaga 1.

Till rektor för XX gymnasiet estetiska program

Information om forskningsprojekt

Göteborg 2009-08-26

Mitt namn är Carina Borgström Källén och jag är doktorand 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 till vt-10, avser att följa och observera elevgrupper från olika skolor som går i klasser med musikriktning. 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 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 direktcitat kommer att föras 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 skolor som deltar i studien.

Med Vänlig Hälsning,
Carina Borgström Källén, Doktorand,
Högskolan för Scen och musik, Göteborgs Universitet

Härmed ger jag mitt medgivande till att XXX gymnasiet estetiskelever 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 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 till vt-10, kommer att följa och observera elevgrupper från 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 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 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, Högskolan för Scen och musik, Göteborgs Universitet
Tel: xx Mailadress: xx



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 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 elevens val av identitet för konsekvenser för deras musikaliska lärande? Har de möjlighet att fritt välja musikaliskt uttrycks sätt utan att först ta hänsyn till grupptillhörighet och status i gruppen?

Under perioden ht-09 till vt-10, kommer jag att följa och observera elevgrupper från 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.

Deltagarnas anonymitet garanteras genom att all information behandlas på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras. Eventuella direktcitater kommer att föras 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, 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:

ArtMonitor

Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser publicerade vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (musikpedagogik)

Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (design)

Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (design)

Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (musikalisk gestaltning)

Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (musikalisk gestaltning)

“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008

ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8

7. Mike Bode and Staffan Schmidt (fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0

8. Otto von Busch (design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4

9. Magali Ljungar Chapelon (digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7

10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och hörs- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5

11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (musikalisk gestaltning)

Free Ensemble Improvisation

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (musikpedagogik)

Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (digital gestaltning)

Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (design)

Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (design)

Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (musikpedagogik)

Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemble-spel på gymnasiet

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bårtås (fri konst)

You Told Me – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (design)

Service design – a conceptualization of an emerging practice

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (fri konst)

the sky is blue

Kning Disk, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (musikalisk gestaltning)

A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (musikalisk gestaltning)

Thinkst thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-9-7

32. Lena Dahlén (scenisk gestaltning)

Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik

Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (design)

Devices. On Hospitality, Hostility and Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Barns musikkomponerande i tradition och förändring

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-1-1

35. Ulrika Wänström Lindh (design)

Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-2-8

36. Sten Sandell (musikalisk gestaltning)

På insidan av tystnaden

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-3-5

37. Per Högberg (musikalisk gestaltning)

Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång.

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-4-2

38. Fredrik Nyberg (litterär gestaltning)

Hur låter dikten? Att bli ved II

Autor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979948-2-8

39. Marco Muñoz (digital gestaltning)

Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-5-9

40. Kim Hedås (musikalisk gestaltning)

Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-6-6

41. Annika Hellman (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar

ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-8-0

42. Marcus Jahnke (design)

Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-7-3

43. Anders Hultqvist (musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)

Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik

Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg 2013.

ISBN: 978-91-85974-19-1

Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik

44. Ulf Friberg (scenisk gestaltning)

Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?

Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-7374-813-1

45. Katarina Wetter Edman (design)

Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN 978-91-979993-9-7

46. Niclas Östlind (fotografi)

Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-0-4

47. Carina Borgström Källén (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel

ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version), 978-91-981712-2-8 (PDF)

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

Distribution:

Avhandlingarna kan beställas genom samladeskrifter.se

