



UMEÅ UNIVERSITET

Sångsituationer

En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under
grundskolans senare år

Linn Hentschel

Institutionen för Estetiska ämnen
Umeå 2017

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7601-758-6
ISSN: 1650-8858
Omslagsbild: Ingemar Almeros
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: UmU Tryckservice
Umeå, Sverige 2017

Till Ester

ABSTRACT

This thesis explores how the phenomena of "singing situations" are made visible through pupils and music teachers' experiences of music education in a Swedish school, through an existential philosophical gender perspective. A basic point of departure in the thesis is that singing development is possible to evolve for all humans, similar to the latest curriculum for the music subject in elementary school in Sweden. The thesis can be positioned within four research areas: gender research in Swedish school, vocal- and voice research, gender related music education research and gender related music education research on singing. The latter research area constitutes the area in which the present dissertation is closest positioned to. Several researchers whose research is positioned in the area of gender related music education research expresses the need for more research similar to their own contributions.

Within the study, five field visits have been conducted over two years involving seventyone pupils and five music teachers. The study includes observations and interviews, as well as sound recording and notes, and has focused solely on singing situations - situations in which singing appears in the participants' experiences in different ways. It was of research interest to meet pupils with experience of voice changes during puberty, as the majority of previous research presents the voice change as an experience that primarily or only boys experience. A very limited minority of research investigates how girls experience the voice change during puberty. The empirical data has been analyzed through seven phenomenological steps.

The overall results show that all pupils sing and that many enjoy singing in school, with exception for one girl. The teachers' basic starting point in their teaching is to treat singing ability as possible to develop for all pupils. According to the teachers' basic view of singing ability as transcendence, the result shows that different normative and structural aspects surround the pupils and teachers. The result also show how these aspects impacts pupils choices in the singing situations, and that some pupils are given greater opportunities to transcend in their vocal learning than others. The results are discussed through themes that arise within the results, mainly: subjective and intersubjective experience through singing, habitual singing, norms of restraint and imitation, girls' and boys' singing situations, views on the singing body as factuality or freedom in relation to gender, as well as the creation of alternative spaces in singing situations.

Keywords: singing, gender, music education, phenomenology

FÖRORD

Klockan tickar. Jag har ingen tid att passa men ett projekt att anta, som jag velat genomföra i flera månader. Ändå är det märkbart, jag har inte hur mycket tid som helst. Luften är varm av sol och dammig från de osopade vårgatorna i det femte arrondissementet. Jag svettas, jag som aldrig svettas. Känner på en dörr. Låst. Går en bit till. Känner på ytterligare en dörr. Också låst. Svetten börjar kännas kall mot ryggen mellan min tröja och min ryggsäck där jag alltid bär din bok. Plötsligt känns allt lite omöjligt. Suckar, tappar min hållning, börjar känna hur uppgivenheten kryper fram inuti. Nej. Jag ska ta mig in. *Kunde du, så kan jag.*

Åter på gatan mittemot huvudentrén, en bit bort. Jag har ingen plan, bara en stark vilja. Jag ska in. Iakttar människor som går in och ut genom de bevakade låsta grindarna. De drar passerkort. Två grindar, en vakt i en kur. På innergården, en stor vacker entré av sten, med inristade bokstäver i valvet: "École Normale Supérieure". På grindarna, skyltar med röda trianglar med svart text: "Avertissement!". "Varning!". Det här ska gå.

Jag promenerar sakta och riktat fram mot den första grinden, siktar in mig på en person med en datorväska hängandes över axeln som går i samma riktning. Jag går nära, men inte för nära. Personen tar upp sitt passerkort, lägger det mot avläsaren och grinden öppnas. Jag snuddar nästan vid väskan när jag går in bakom personen, genom grinden och vidare mot vaktkuren. Personen använder sitt kort vid en ny avläsare, den andra grinden bredvid vaktkuren går upp och vi går igenom. Vakten ler och vinkar, vi ler och vinkar tillbaka. Jag är inne på området. Solen lyser och jag blir medveten om hur synlig jag känner mig inför andras blickar, trots att alla runt omkring mig verkar ha någonstans att gå, ser ner i sina telefoner eller på varandra. För en kort stund vet jag inte i vilken riktning jag ska gå, samtidigt som jag vet att det inte får märkas. Jag låter kroppen gå framåt mot den stora ingången som ser stängd ut, med hopp om att vara på rätt väg. Skyltarna hjälper mig inte, jag kan inte språket. Porten är tung. Men jag är inne.

Jag strosar runt i byggnaden. Letar. Långa bruna tomma träkorridorer. Vindlande trapphus. Finner en vacker innergård med blommande rabatter, vågröna träd omgivna av tunga stenbyster av bistra farbröder i fasadens nischer. Jag sätter mig ner. Låter stenfarbrödernas blickar granska mig och undrar om du någonsin kände just den känslan just här. Känslan av den som en utomstående, av att bli gjord till en som inte är given en rättfärdig plats. En infiltratör. En som måste smussla sig in i vetenskapens inre, och stå ut med bistra stenfarbröders dömande blickar. Trädgården är tyst. Det porlar vatten från mitten. Jag upplever både ett vilsamt lugn, parallellt med hög bultande puls i öronen. Jag har både nått mitt mål, och inte.

Längre in i byggnaden finner jag platsen. Den filosofiska institutionen. Jag har tänkt att jag vill göra som dig. Jag vill smyga in på en föreläsning. Plötsligt tar det stopp. Jag känner att jag inte längre vill. Kanske för att dörrarna såg så låsta, tunga och omöjliga ut. Kanske för att det skulle låta mycket, synas mycket, kanske ställa till med mycket, om jag klev rakt in under en stängd föreläsning på en rätt så liten institution. Kanske för att jag började inse att det jag kom dit för, det mötte jag redan vid grindarna och i trädgården. Känslan av att befinna sig på en plats där jag blir gjord till en annan, en som inte hör hit, men som väljer att genomföra sina projekt trots det motstånd som situationen ger. Som Simone.

/ École Normale Supérieure, Paris, våren 2016

TACK

Ni som skrivit en avhandling, ni som står nära någon som gör eller har gjort det, har alla kännedom om följande: *Det är inte möjligt att skriva en avhandling ensam.* Nu vet jag också det, och därför vill jag tacka er som varit med mig.

Först ni som burit mig genom alla avhandlingsåren, ofta med många mil emellan oss, och ändå varit mig så nära. Livet har stormat under våra år tillsammans. I skilsmässor, sorg och frustration men framförallt, i skratt, lycka, överraskningar och systraskap. Anna Lindqvist och Cecilia Ferm Almqvist. Det finns inte sådana ord, som beskriver hur ni stöttat mig. Den här bergsbestigningen har vi gjort tillsammans. Jag hoppas vi möter fler berg tillsammans!

Så, till er som funnits där runtomkring. Ni som vet hur det är. Manfred Scheid och P-O Erixon. Alla kollegor på Institutionen för Estetiska ämnen. Forskarskolan för utbildningsvetenskap vid Umeå Universitet. Alla doktorandvänner. Bästa Piteågången: Ninnie, Annette, Johan, Thomas, Carl. Alla ni som jag lärt känna i Sverige och Norge genom NNMPF. Mikael Persson. UCGS vid Umeå Universitet. Alla ni som läst, tänkt och diskuterat med mig på seminarier (framförallt Hildur Kalman och Silje Valde Onsrud), i fikarummet på 4:an eller vid vårt vita vardagsrumsbord hemmavid. Och alla lärare och elever på skolan jag besökte, tusen tack för att ni ställde upp!

Och så ni som funnits mig allra närmast. Utan er hade jag aldrig skrivit den här texten. Mamma. Pappa och Karin. Åsa. Pelle. Emil. Sällskapet. Stygruppen för WG. Bless is more. Johnny och Maja. Kerstin och Leif. Andreas och familjen. Mormor Assa. Min min tålmodiga, starka, trygga, älskade Göran. Gud. Och framförallt, Ester: min finaste pärla.

INNEHÅLL:

1. INLEDNING	1
Musik ur ett genusperspektiv	5
Sångens utveckling i svensk skola från 1800-tal till 2013	11
Musikpedagogisk forskning om sång i svensk skola	19
En avhandling inom Pedagogiskt arbete	27
Avhandlingens syfte och frågeställningar.....	28
Avhandlingens positionering, relevans samt disposition	29
Avhandlingens disposition.....	29
2. FORSKNINGSÖVERSIKT	31
Genusvetenskaplig forskning i svensk skola.....	31
Sång- och röstforskning.....	33
Genusrelaterad musikpedagogisk forskning	39
Genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång.....	46
Sammanfattning av forskningsöversikt	61
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	63
Fenomenologi	63
Genusvetenskap	67
Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter	72
Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter	96
Metodologiska antaganden	98
4. METOD	102
Urval	102
Metoder	109
Genomförande	118
Etiska överväganden	127
Sammanfattning av metod	130
5. RESULTAT	131
Fenomenets konstitution	131
”Grejen med sången är att sång är du”: den subjektiva sångkroppen	134
”Vi måste lyssna på varandra”: den intersubjektiva sångkroppen	136
”Vill du vara pojke eller flicka?”: den föränderliga sångkroppen.....	148
”Det blir värsta vanegrejen och alla vet vad de ska göra”: den vanemässiga sångkroppen ...	161
”Kunna ta i, men det ska ju inte låta för mycket”: den förväntade sångkroppen	174
Den rörliga sångkroppen.....	182
Den tingliga sångkroppen	190
Den rumsliga sångkroppen.....	202
Den väljande sångkroppen	209
Sammanfattning av resultatet.....	229
6. DISKUSSION.....	231

ENGLISH SUMMARY	242
REFERENSER.....	252

INLEDNING

Det är morgon i mitt undervisningsrum, vi har en sånglektion tillsammans. Jag hjälper dig att sjunga en sång av Muse. Det låter nästan som opera, du prövar mina övningar, vi vrider och vänder på det allra ljusaste partiet i refrängen. Rummet fylls av din röst. Du sjunger starkt, ljusst, blundar, det är nästan så starkt att jag vill backa lite. Äntligen har du börjat lita på mig, tänker jag. Vi är i det lilla rummet där vi varit varje måndag under snart en termin. Så vänder du upp blicken mot mig och säger: ”Du måste lova att du inte berättar för de andra vad vi gör här. Att jag sjunger såhär hos dig. Och jag vägrar sjunga på konserten.” Jag lovar. Sen går du. Jag blir kvar. Tänker på hur arg du verkar, hur hård, tuff, skrikig och bråkig du är de få gånger jag ser dig med andra i skolan. Och så tänker jag på vad vi gör på sånglektionerna, nästan som lite i smyg. Att du utmanar mina tankar om vad sång i skolan egentligen är och ska vara, att du vägrar sjunga för någon annan än mig. Några år senare ser vi varandra på stan, du står med ett gäng som jag tycker ser farligt ut. Du känner igen mig, och ger mig samma blick som du gav mig i rummet. ”Avslöja mig inte”.

Under nästan en hel termin hade jag arbetat som musiklärare på en högstadieskola, och vägen fram till detta möte som beskrevs ovan hade varit mödosam. Jag hade lärt känna eleven genom att jag tålmodigt inväntat elevens initiativ. När jag tillslut vunnit elevens förtroende fanns det ingen hejd på drivet, önskemålen om fler övningar, mer hjälp. Jag kämpade för att hänga med, ville möta elevens enorma vetgirighet, ge så mycket jag kunde och följa med på resan. Det kändes som att vi plötsligt tog stora kliv framåt, för vid varje lektion utvecklades tilliten till att processen vi nu var inne i gav utdelning. Elevens sjungande utvecklades med stormsteg. Inför den kommande konserten hade jag förberett förslag på passande, utmanande låtar till eleven. Och så en morgon, detta tvärstopp. Efter lektionen malde tankarna i huvudet på mig. Varför fick jag inte berätta? Varför sjöng eleven inte för någon annan än mig? Hade det att göra med att eleven hade ett rykte om sig att vara hård, tuff, bråkig och skolkade jämt? Och att sjunga ljusst, liknande opera, mjukt och följsamt, hur stämde det överens med hur andra såg eleven? I min undervisning försökte jag alltid tänka på att behandla eleverna i klasserna lika, oavsett kön. Men ändå kunde jag inte släppa tanken: hur påverkades situationen av att jag såg eleven som en hård, tuff, bråkig skolkande *pojke*?

Mina tankar gällande hur olika synsätt på kön och genus påverkar elevers möjligheter till sång i musikundervisningen stannade hos mig trots att vikariatet på skolan tog slut, och har följt med mig under de år jag arbetat som musiklärare i olika musikpedagogiska sammanhang sedan dess. Gång på gång har jag diskuterat mina tankar med musiklärarkollegor, och försökt förstå vad som sker i klassrummet. Men ändå, tankarna har funnits kvar. När jag fick möjligheten att doktorera, var frågeområdet självklart. Efter många omformuleringar lyckades jag sätta ord på vad jag försökt förstå sedan

mötet med pojken den där dagen. Jag ville undersöka *hur fenomenet sångsituationer framträder genom elevers och musiklärares erfarenheter i musikundervisningen, ur ett genusperspektiv*. Resultatet av undersökningen är avhandlingen du håller i din hand. Sådär i efterhand, sett ur ett par musik- och genusvetenskapliga teoretiska glasögon skulle jag kunna analysera varför pojken vägrade sjunga, exempelvis utifrån tidigare forskningsresultat om pojkars avståndstagande till sång. Resultat som visar att pojkar väljer att ta avstånd till sång på grund av att: sång anses feminint i många kontexter, sång har en kroppslig utgångspunkt vilket relaterar till ett synsätt som kopplar samman kroppen med kvinnor, i de fall det är accepterat att pojkar sjunger så förväntas pojkar sjunga rock och inte med ljus röst, samt att pojkars sjungande innebär en risk för att bli definierad som feminin och/eller homosexuell (Bayton, 1998; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010). Nu är det dock inte händelsen med pojken som ska analyseras, utan de situationer som föreliggande avhandling baseras på. Före vi vänder blicken mot de situationer som utgör föreliggande avhandlings resultat, behöver en bild tecknas.

Den bild som inledningskapitlet tecknar är tänkt som en bakgrund till det efterföljande kapitlet, avhandlingens forskningsöversikt.. Inledningskapitlet innehåller en begreppsöversikt, en presentation av forskning om musik och sång ur ett genusperspektiv, en kronologisk beskrivning av sång i den svenska skolan för en period mellan 1800-tal till 2013, en presentation av musikpedagogisk forskning om sång i svensk skola, samt en beskrivning av föreliggande avhandlings positionering och relevans för de forskningsfält avhandlingen positioneras inom.

Begreppsöversikt

För att underlätta läsningen av inledningskapitlet samt forskningsöversikten, presenteras nedan ett antal centrala begrepp. I avhandlingens teorikapitel vidareutvecklas de av dessa begrepp som använts i avhandlingens analys. Presentationen utgår ifrån följande rubriker: *isärhållande av män och kvinnor, begreppen kön och genus, begreppen femininitet och maskulinitet, samt begreppen normativitet, homosocialitet samt hegemoni*. Efter presentationen följer en redogörelse av tidigare forskning med utgångspunkt i genusforskning om musik i samhället. En längre redogörelse av tidigare forskning med genusperspektiv på musikpedagogiska sammanhang görs i avhandlingens forskningsöversikt.

Isärhållande av män och kvinnor

Genusvetenskaplig forskning visar att samhället producerar och reproducerar ett isärhållande av kvinnor och män, vilket skapar ett ojämnt samhälle där kvinnor tjänar mindre och arbetar mer än män (Gemzöe, 2013; Lykke, 2009; Rubin 1975). Isärhållandet uppmärksammades redan 1949 av Simone de Beauvoir (1949/2012):

I själva verket räcker det med att se sig omkring för att konstatera att mänskligheten delar in sig i två kategorier av individer, vars kläder, ansikten, kroppar, uppträdande, intressen och

sysselsättningar är uppenbart olika. Kanske är dessa skillnader ytliga, kanske de är förutbestämda att försvinna. Ett är säkert: för ögonblicket finns de och de är häpnadsväckande tydliga (de Beauvoir, 1949/2012, s. 25).

Isärhållandeprincipen mellan kvinnor och män benämns inom genusvetenskapen som *biologisk determinism*: med utgångspunkt i "(...) uppfattningen att biologin determinerar social, kulturell och psykologisk identitet och samhällsmässig position" (Lykke, 2009, s. 218). Kvinnors och mäns biologi ses som olika, och med grund i ett sådant förhållningssätt baseras könskonservativa föreställningar om hur kvinnor och män förväntas vara. Enligt Lykke är en konsekvens av biologisk determinism att män görs hierarkiskt överordnade och kvinnor underordnade genom olika maktstrukturer, så kallad könsmaktsordning. Inom den forskning som presenteras i inledningskapitlet samt forskningsöversikten i föreliggande avhandling förekommer flera begrepp för att beskriva hur isärhållande mellan kvinnor och män tar sig uttryck, som exempelvis: könskillnad, könskategorier, eller att könsgrupper är binära, tudelade, polariserade, bipolära, dikotoma eller varandras motsatser. Inom viss genusforskning och utvärderingar av exempelvis elevers skolprestationer tillämpas en så kallad "polariserad könsmodell" (Nordberg & Saar, 2008, s. 207). Modellen utgår ifrån att pojkar och flickor är varandra olika, och de två grupperna ställs polariserat mot varandra i resultat som exempelvis "flickor har högre betyg än pojkar". Den polariserade könsmodellen bärs även av en syn på de två grupperna som komplement till varandra på så vis att de förväntas ha motsatta intressen och egenskaper, samt att de agerar därefter. Tidigare genusforskning visar att det västerländska samhället upprätthåller ett system som premierar heterosexuella relationer: *normativ heterosexualitet* (Young, 2002) eller heteronormativitet (Ambjörnsson, 2003). Genom att heterosexuella relationer överordnas så underordnas eller osynliggörs andra relationer, som exempelvis de homosexuella. Young (2002) benämner normativ heterosexualitet tillsammans med arbetsfördelning enligt kön och könade makthierarkier som *genusstrukturer*.

Begreppen kön och genus

Inom genusvetenskaplig forskning har begreppen kön och genus liksom deras tillämpning förändrats under decennier, vilket beskrivs vidare i föreliggande avhandlings teorikapitel. Enligt Lykke (2009) utgörs en förutsättning för att nå ett av genusforskningens centrala mål av: "(...) att göra upp med fastlåsta och stereotypa föreställningar om kön" (Lykke, 2009, s. 9), att vara öppen för att låta begreppen förändras och vara rörliga. Ett exempel på hur öppenheten praktiseras inom genusvetenskapen är att genus som paraplybegrepp även inkluderar kritiska undersökningar av genuskategorin och genus/kön-distinktionen. Enligt Kalman (2007) är det brukligt att genusvetenskapliga undersökningar positioneras i relation till vilka begrepp som används i den forskning som bedrivs, samt hur begreppen används. Den första positioneringen, vilka begrepp som används i studien, är som följande: i kommande avsnitt presenteras en mer öppen beskrivning av begreppen kön samt genus,

då de förekommer på olika vis i den tidigare forskning som presenteras i avhandlingens inledning och forskningsöversikt. Den andra positioneringen, hur begreppen används i föreliggande avhandlings resultat, presenteras i avsnittet om metodologi. En mer avgränsad beskrivning av begreppen kön och genus görs i avhandlingens teorikapitel, utifrån hur de tillämpas i avhandlingens resultatkapitel.

Under 1700-1800-talet användes begreppet *kön* i medicinska och naturhistoriska undersökningar för att benämna kvinnor och män utifrån deras könsorgan (Lykke, 2009). Begreppet genus introducerades under 1980-talet för att inkludera diskussioner om sociala och kulturella konsekvenser som följd av biologiskt kön. Nationella sekretariatet för genusforskning beskriver skillnaden mellan kön och genus som enligt följande citat:

Medan könstillhörighet står för den biologiska uppdelningen i två kategorier: kvinnor och män, står genus för de normer, föreställningar, uttryck och egenskaper som ett samhälle tillskriver dem (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2013).

I citatet förekommer begreppet ”könstillhörighet”, vilket tydligare visar på att könsbegreppet i detta hänseende refererar till biologiskt kön. Genusbegreppet tillskrivs sociala aspekter, vilket även könsbegreppet kan göras i vissa inriktningar av genusvetenskapen, såsom inom könskonstruktionismen. Att använda formuleringen att *göra kön* (”doing gender”) eller att *köna* någon eller något, är att beskriva kön som skapat i mellanmännisklig kommunikation, till skillnad från att se kön som inneboende i den mänskliga kroppens biologi (Lykke, 2009). ”Att beteckna en person, ett beteende eller ett ting som manligt eller kvinnligt benämns som ”att köna” (Nordberg, 2008, s. 11-12). Att benämna något som *könskodat*, såsom exempelvis ”könskodade instrumentval” vilket är av relevans för att kunna teckna avhandlingens bakgrund, är att beskriva fenomen som visar på hur något framträder som mer intressant eller vanligt för den ena eller andra könsgruppen. I avhandlingen framträder sång som ett könskodat instrument.

Begreppet *genus* introducerades i genusforskningen för att skilja ut sociala och/eller kulturella aspekter från kön, med syfte att fungera som ett redskap för att möjliggöra kritik av framförallt biologisk determinism (Lykke, 2009). Genusbegreppet möttes dock av kritik från de som ansåg att det inte var möjligt att särskilja sociala och kulturella aspekter från biologiska. Det är vanligt att använda genusbegreppet som ett ”paraplybegrepp” för vanliga beteckningar för forskning inom det genusvetenskapliga fältet, exempelvis: genusvetenskap, genusforskning, genusperspektiv.

Begreppen femininitet och maskulinitet

I föreliggande avhandling förekommer begreppen *femininitet/er* och *maskulinitet/er*. Ibland beskrivs de som singular: femininitet och maskulinitet, ibland som plural: femininiteter och maskuliniteter. Begreppen förutsätts oftast vara varandras motsatser, samt tillhöra

varsitt kön: femininitet tillhör flickor och kvinnor, maskulinitet tillhör pojkar och män. I föreliggande avhandling ses begreppen enligt Nordbergs (2008) beskrivning: att maskuliniteter och femininiteter såväl som flickor och pojkar skapas i relation till varandra, och att det görs varierat beroende av situation. Nordberg anser även att de olika variationerna rangordnas, att vissa sätt att vara pojke eller flicka på kan överordnas, medan andra varianter kan underordnas. Femininitet och maskulinitet är "(...) både en förutsättning för tillvaron och ett resultat av hur livet levs" (Davies, 2003, s. 27). Ibland kombineras femininitets- och maskulinitetsbegreppet med andra begrepp, såsom exempelvis normativitet, homosocialitet och hegemoni.

Begreppen normativitet, homosocialitet och hegemoni

Normativitet är ett begrepp som anspelar på begreppet normer och kan användas för att beskriva hur något anses vara normalt, inom normen, eller onormalt, utanför normen (Ambjörnsson, 2003). Enligt Ambjörnsson fungerar normer både beskrivande och reglerande för människor, de är situerade i tid och plats, och de både samverkar och konkurrerar om utrymme i samhället. Normativitetsbegreppet kan även kombineras med heterosexuallitetsbegreppet, som tidigare beskrivits (normativ heterosexuallitet, heteronormativitet: Ambjörnsson, 2003; Young, 2002). *Homosocialitet* är ett begrepp som beskriver sociala relationer mellan homogena könsgrupper, exempelvis vänskap flickor emellan (Ambjörnsson, 2003). Heterosexuella relationer överordnas andra relationer i samhället. *Hegemoni* är ett begrepp som kan tillämpas för att beskriva när en grupp överordnas andra grupper (Connell, 1995/2008). När de fyra ovanstående begreppen förekommer tillsammans med maskulinitet eller femininitet i föreliggande avhandling kan det exempelvis vara som enligt nedanstående tre alternativ: 1) *Normativ femininitet* (Ambjörnsson, 2003; Young, 2002): ett begrepp som relaterar till heterosexuallitet då flickors relationer förväntas vara heterosexuella med pojkar och homosociala med flickor, och genom relationerna bekräftas flickors femininitet. 2) *Homosocial femininitet*, vilket är ett begrepp som beskriver sociala relationer mellan samma kön, i detta fall flickor (Ambjörnsson, 2003; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). 3) *Hegemonisk maskulinitet* (Connell, 1995/2008): att maskulinitet i dessa avseenden ses som högst i maktordningen.

Musik ur ett genusperspektiv

Tidigare forskning visar att musik ur ett samhälleligt perspektiv anses vara lika viktigt för män och kvinnor i Sverige, samtidigt som musiksamhället producerar och reproducerar genusstrukturer vilka leder till en ojämfälld situation för män och kvinnor (Ganetz et al., 2009).

Sjalva problemet, mönstret om man så vill, är således enkelt att se: det existerar en mansdominans tillika en könssegregering i populärmusiklivet. (...) *något* fungerar främjande eller möjliggörande vad gäller pojkars/mäns deltagande, precis som att

något fungerar hindrande eller begränsande vad gäller flickors/kvinnors deltagande. Detta kan formuleras som att pojkar/män åtnjuter privilegier (Kvarnhall, 2015, s. 28).

Att anlägga ett genusperspektiv i musikkforskning kan ses som en ”ung” företeelse på så vis att fältets historia inleddes med en trevande start synkront med köns- och genuskforskning som nyetablerat fält under 1970-1980-talet. Fältet gjorde mer omfattande framväxt under 1990-talet som fortsatt växa fram till nutid (2017). Genusperspektiv i musikkforskning har dock inte hunnit ikapp genuskforskning inom andra discipliner och behöver därför enligt Lamb et. al. (2002) mer utrymme.

Enligt tidigare forskning skapas och upprätthålls övergripande genuskstrukturer i musiksamhället genom att män i mycket högre grad än kvinnor representeras inom den professionella musikbranschen (Green, 2002). Enligt McClary (1991) är detta inte ett nytt fenomen, då kvinnor traditionellt och historiskt sett hindrats delta i musikaliska aktiviteter och musikalisk skolning i det västerländska samhället. Exempelvis sägs påven ha förbjudit kvinnor att delta i musikundervisning under 1700-talet (McClary, 1991). Även om kvinnor i det västerländska samhället numer ”tillåts” utbilda sig inom musik representeras de sällan eller inte alls inom professionella tjänster, exempelvis som musiker, kompositörer och producenter (Green, 2002). Inom populärmusikaliska genrer är musikbranschen uppenbart segregerad med undantag för positionen ”sångerska” som i stark majoritet tillfaller kvinnor (Bayton, 1998; Björck, 2011; Frith & McRobbie, 1991). Forskning visar på att kvinnor och kvinnokroppen i musiksamhället objektifieras som (sexuella) objekt. Objektifieringen fungerar som (mäns) urvalsprincip för vem som får och inte får tillträde till den musikaliska miljön, vilket resulterar i att kvinnor underordnas män. Kvinnors kunskaper värderas genom hur en kvinnas musikaliska kunskaper nedvärderas i paritet med hur vacker hon anses vara (Green, 1997). Enligt Green ifrågasätts kvinnors musikaliska kunskaper om de anses vackra. I genuskvetenskapliga studier av musiksammanhang framträder musik övergripande som en mansdominerad maskulin miljö.

Musik är enligt McClary (1991) utifrån synen på kroppen som delad från själen ett paradoxalt fenomen, vilket för med sig ett genuskmönster, att eftersom det västerländska samhället övergripande definerar tanke (själ) som maskulin och kropp som feminin, ses musik ofta som feminint. Ett tidigt exempel på kvinnors underordning utifrån en liknande syn på kvinnor, män och musik hämtas ur Dibbens (2002) beskrivning av ett av 1800-talets musiksammanhang:

For example, women’s involvement in domestic music-making in the 18th century (such as playing the keyboard as accompaniment to singing) is congruent with women’s association with the private rather than the public spheres; and the association of women with nature and body has made singing a more acceptable activity than

some other instruments more associated with technology (Dibben, 2002, s.121).

Ett ytterligare och mer nutida exempel återfinns i Jarman-Ivens och Biddle (2007) beskrivning av rap-musik:

The distinction between sexes on the basis of vocal performance in contemporary R&B music, for example, is a useful example of this, as much of this music pits female singing against male rapping reinscribing a longstanding (and unhelpfully binaristic) stereotyping of music as feminine, concerned with senses, and of language as masculine, a rational structure (Jarman-Ivens & Biddle, 2007, s. 10).

I västerländsk kultur såväl som i människors beteenden, åsikter och preferenser i relation till musik, framställs kvinnor ofta som passiva och med färre möjligheter att delta i musikaliska aktiviteter, i relation till aktiva män (Dibben, 2002). Polariseringen mellan kvinnor som passiva och män som aktiva visar sig i tidigare forskning på flera vis, exempelvis i Frith och McRobbies (1991) resultat, som visar att kvinnor positioneras som passiva musiklyssnare snarare än som aktiva musikutövare i den maskuliniserade kontexten. Konsekvensen blir att kvinnor har svårare att få tillträde till rockmusikbranschen:

The problems facing a woman seeking to enter the rock world as a participant are clear. A girl is supposed to be an individual listener, she is not encouraged to develop the skills and knowledge to become a performer (...) Women, whatever their musical tastes, have little opportunity and get little encouragement to be performers themselves. This is another aspect of rock's sexual ideology of collective male activity and individual female passivity (Frith & McRobbie, 1991, s. 376).

Tidigare forskning visar att en ojämlik genusstruktur i det västerländska musiksamhället förekommer inom den populärmusikaliska branschen och i skolans populärmusikundervisning, där pojkar möjliggörs tillträde och flickor hindras tillträde (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Green, 2002). I populärmusiksammanhang stärks pojkar och män som handlingskraftiga och ges bättre förutsättningar till att utveckla social handling och självförtroende (Kvarnhall, 2015). Flickor begränsas och hålls utanför, exempelvis på grund av att de villkor som ges för tillträdet är problematiska att förhålla sig till i relation till femininitet (Björck, 2011). Enligt Björck innebär kvinnors tillträde till populärmusikbranschen att förhålla sig till en "(...) publik åskådarblick som fungerar normerande och objektifierande" (Björck, 2011, s. 196), i relation till att bryta mot tre aspekter som reglerar femininitet: 1) att vara högljudd, expansiv och aktiv, 2) att framträda på scenen utan att den objektifierande

åskådarblicken distraheras av den feminina kroppen, 3) att förhålla sig till att de ljud som görs i populärmusicerandet eventuellt kommer att krocka med föreställningen om hur flickor ”ska” låta. Att vara kvinna och rockmusiker innebär även att bli bedömd och kategoriserad enligt könstillhörighet:

”Tjejband” är ett konkret exempel på detta fenomen som väcker känslor av ilska och indignation. (...) Informanternas uppenbara reaktion kan tolkas utifrån idén om disciplinering genom kategorisering. Det är en respons som blir förståelig då ett relativt harmlöst ord som ”tjejband” tolkas ur en maktkontext och ses som ett sätt att oskadliggöra – som en symbol för en reproduktion av deras underordning som kvinnliga rockmusiker (Nordström, 2010, s. 246).

De musicerande flickor som deltog i Nordströms (2010) studie upplevde bedömningen och kategoriseringen som problematisk. I Björcks (2011) studie om musicerande flickor och platstagande i populärmusik dras slutsatsen att de förväntningar som ställs på flickors kroppar gör platstagandet motsägelsefullt och problematiskt. Förväntningarna innebär både att kroppen ska vara ”stängd” (att ta mindre plats, som enligt normer om femininitet) och ”öppen” (som i att ta mer plats, agera maskulint), samt att den tolkas som objektifierat exotisk men förväntas samtidigt framträda som avspänd och cool. I likhet med Nordström beskriver Björck hur ”känsetiketter” (exempelvis ”tjejband”, ”tjejtrummis”) används för att kategorisera deltagare. Syftet med kategoriseringen framstår som tudelat, dels att beteckna vilka som deltar i ett band (tjejband = ett band med tjejer), och dels att skapa en genusdisciplinerad anvisning om hur deltagandet förväntas vara (tjejband = ett band som får delta i populärmusiksammanhang i begränsad utsträckning på grund av att de är tjejer). Dessa olika aspekter av (populär)musikens maskulinitetsstrukturer framträder även inom forskning som undersöker musikundervisning i skolan. Föreliggande avhandling har ett särskilt fokus på situationer där sång förekommer, och en mer utförlig översikt av forskning av liknande situationer görs i avhandlingens forskningsöversikt. Här följer en något kortare beskrivning av hur sång presenteras i forskning om i olika musiksammanhang samt i de två senaste skolutvärderingarna som gjorts i Sverige (NU03, NÄU13), ur genusperspektiv.

Sång ur ett genusperspektiv

Sång definieras som starkt feminint könskodat eller som något mer för flickor i forskning och utvärderingar av västerländsk utbildning, framförallt utifrån instrument- och aktivitetsval där flickor framförallt sjunger och pojkar spelar andra instrument (Bayton, 1998; Björck, 2011, Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; Kvarnhall, 2015; Koza, 1993-1994; Onsrud, 2013). I flera utvärderingar av barns fritidsvanor i Sverige återspeglas detta synsätt i praktik, då statistiken visar att flickor sjunger mer på fritiden och är mer intresserade av sång överlag än pojkar

(Ungdomsstyrelsen, 2008, 2011, 2013). I Björcks (2011) och Ganetz et al. (2009) forskning framträder bilden av en könad sångpraktik i det svenska samhället. Björck beskriver att flickor och pojkar förväntas uttrycka sig musikaliskt på olika sätt i relation till föreställningar om hur feminina och maskulina röster förväntas låta: att flickor bör producera ljuva, luftiga och mjuka ljud, och pojkar aggressiva hårda ljud. Sång beskrivs i tidigare forskning som feminint, kroppsligt och naturligt (Bayton, 1998; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; McClary, 1991):

Att rösten ses som ett ”naturligt” instrument hänger samman med att sångarens instrument är kroppen. Detta både bekräftar och förstärker den traditionella synen på kvinnan som kropp och natur – en syn som genomsyrar hela den västerländska kulturen (Ganetz, 2008, s. 73).

I Ganetz (2008) beskrivning av sång och röst, sätts tre synsätt samman: en syn på kroppen som naturlig, en syn på sång som kroppsligt och en syn på kvinnor som kropp. Genom detta ses sång som naturligt, kroppsligt och som kopplat till kvinnor. Även Bayton (1998) lyfter fram kopplingen mellan sång, kvinnor och naturlighet och kontrasterar med synen på andra musikinstrument:

Within popular music (unlike, perhaps, opera), singing is seen as ”natural” or innate and women are believed to be naturally better singers. Women’s singing is seen in contrast with the learnt skills of playing an instrument, a kind of direct female emotional expression, rather than a set of refined techniques (Bayton, 1998, s. 13).

Med hjälp av fyra aspekter av femininitet kopplar Green (2002) samman sång med kvinnor och femininitet, för att visa hur kvinnors sjungande både bekräftar och reproducerar femininitet. Aspekterna inkluderar: ett fokus på kroppen, en association till naturen, synen på kvinnan som sexuellt tillgänglig samt en koppling till kvinnan som moderlighetssymbol (som sjunger för sitt barn). I körsammanhang, där rösten är det enda instrumentet, blir den kroppsliga förankringen tydlig. Traditionell västerländsk körtradition bygger dessutom på en ”(...) självdisciplinering av kropp och röst genom anpassning till ett gemensamt klangligt ideal, där elevens vokala preferenser är underordnade det musikaliska helhetsresultatet” (Borgström Källén, 2014, s. 199). Ett annat skäl till att sång ses som en feminin aktivitet är att aktiviteten sjunga kan innebära att ge uttryck för sin person, vilket innefattar att visa intimitet och sårbarhet (Kvarnhall, 2015).

Sång, och framförallt att sjunga ljust, ses som antingen ett enbart feminint eller feminint och homosexuellt beteende, ett synsätt som kan vara en av flera orsaker till att pojkar och män sällan väljer att sjunga (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O’Toole, 1998). Sång anses riskfyllt för pojkar på flera vis utifrån att

sång anses vara feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet (detta utvecklas senare i kapitlet som utgör föreliggande avhandlings forskningsöversikt). Enligt forskning inom området "missing-males" anses synsättet utgöra det starkaste skälet till varför pojkar väljer att inte sjunga.

Samtidigt som sång i tidigare forskning presenteras som tydligt feminint kodat och som något som pojkar tar avstånd ifrån, finns det forskning som indikerar att pojkars sång kan ses som socialt värderad och uppfattas som feminint i specifika sociokulturella och geografiska kontexter (Hall, 2009a, 2005; Harrison, Adler & Welch, 2012):

The lack of alignment between biological sex, gendered attributes and sexuality confronts normality: for the biological male who takes on a so-called feminine activity such as singing, questions about sexuality may emerge depending on the genre (Harrison, Adler & Welch, 2012, s. 7).

Beroende på inom vilka kulturella, historiska och musikaliska kontexter som pojkar sjunger i, så kan sång även anses vara ett aktat maskulint beteende (exempelvis i rock/rap/jazzpopulärmusikindustrin) (Hall, 2005). Ytterligare forskningsresultat om pojkars förhållningssätt till sång, mer specifikt i musikundervisningssammanhang, utvecklas senare i föreliggande avhandlings forskningsöversikt.

Vissa studier inom sångforskningsfältet fokuserar på att identifiera människors kön genom att lyssna på sång, exempelvis Sergeant, Sjolander och Welch (2005) studie. I deras studie fick fyra lyssnare identifiera kön på sjungande barn mellan 4-11 år, och resultatet visade att lyssnarna utgick ifrån en "röstkaraktäristik" – vad de baserade sin könsidentifiering av de sjungande barnens röster bestående av fyra faktorer: tonkvalitet, konsonanter, tonträff samt personlighet och uttrycksfullhet. Övergripande presenterade resultatet en bild av att lyssnarna kunde identifiera barnens kön på de barn som var ovana sångare, och att pojkar var lättare att identifiera utifrån "hörbar maskulinitet". Sergeant, Sjolander och Welch anser att deras resultat visar att barns könade beteenden vilar på sociala faktorer, inte biologiska. Två ytterligare studier inom sångforskningen som presenterar resultat om huruvida det är möjligt att identifiera kön genom att lyssna till någons sjungande, är Welch och Howard (2002) samt Howard, Welch och Szymanski (2002). Båda studier föranleddes av ett fenomen i Storbritannien som traditionellt enbart genomförs av pojkar i gosskör, men som de senaste åren börjat inkludera såväl flickkörer som blandade körer: "Cathedral choir". Flickornas inträde i gosskörerna rönt stark kritik i landet:

The introduction of girls into the previously all-male English cathedral choral tradition has challenged the cultural association of the cathedral music with boys' voices and their "unique" vocal timbre (Welch, & Howard, 2002, s. 109).

I Welch och Howards (2002) artikel presenteras ett antal studier som genomförts i samband med reaktionerna i samhället, som visar att både flickor och pojkar identifieras antingen konsekvent rätt eller fel, att alla gosskörer inte har en "(...) unik arketypisk manlig klang" (Welch & Howard, 2002, s. 114), och att vissa flickor har förmågan att producera röstklanger som uppfattas som pojkkaktiga/maskulina. En ytterligare faktor som framträder i Welch och Howards resultat, var att lyssnarna i studien hade svårare att höra skillnader mellan flickor och pojkar när de fick lyssna till sjungande barn i större akustiska rum. I Howard, Welch och Szymanskis (2002) studie, fick lyssnare försöka identifiera kön på barn som sjunger i kyrkokör. Resultatet visar att lyssnarna lyckades med sina identifieringar 53,15%, ett resultat som kommenteras: "This suggests that identification is no better than chance" (Howard, Welch & Szymanski, 2002, s. 405).¹

Att se människors röster utifrån den tudelade könskomplementära modellen, skapar föreställningar om "korrekt könade röster" – vilka överensstämmer med de normativa idealen, respektive "inkorrekt könade röster" – vilka avviker från idealen, anser Azul (2013). Han ställer sig kritisk till att identifiera kön genom lyssning, då han anser att det inte är möjligt att fastställa någons kön genom att lyssna till deras röst, eftersom det vi hör och definierar är enbart röstens tonhöjd, ljudkvalitet och röstmelodier. Azul drar slutsatsen att det finns två anledningar till att människor upplever att de kan höra om det är en man eller kvinna som talar eller sjunger. Dels, att det finns en förutfattad mening om att människor enbart kan delas upp i binära köns kategorier, dels att rösterna hos den ena gruppen låter annorlunda mot rösterna i den andra gruppen och att dessa olikheter är vanemässigt tillämpade på föreställningar om "kvinnliga" och "manliga" röster. Såväl Karpf (2006) som Azul (2013) anser att människor anpassar sina (sång)röster efter förväntningar på hur de ska låta, utifrån olika könsstereotyper i sociala sammanhang.

Sångens utveckling i svensk skola från 1800-tal till 2013

Att sjunga i svensk skola är ett fenomen med lång tradition. I följande avsnitt presenteras sångtraditionen kort utifrån forskningsresultat samt utvalda styrdokument gällande under motsvarande tid (undervisningsplaner, läroplaner, kursplaner, bedömningsstöd, kommentarmaterial). Tidsperioden har avgränsats till 1800-talets början fram till 2013,

¹ Liknande studier inom röstforskning syftar till att undersöka huruvida människor kan identifiera varandras kön genom att lyssna till deras röster (Azul, 2013). Det tudelade könskomplementära synsättet (Nordberg, 2008) är grundläggande för dessa studier med följderna att kvinnor anses ha kvinnoröster, män anses ha mansröster, och att de låter olika. Studier av liknande slag undersöker exempelvis barns röster, som Ferrand och Blooms (1996) studie som visar att pojkars röstintonation förändras tidigare (kring 7-8 års ålder) än flickors. Resultatet beskrivs övergripande utifrån fysiologiska skillnader mellan flickorna och pojkarna. Avslutningsvis diskuterar Ferrand och Bloom med viss försiktighet, att även sociala faktorer kan ha påverkat resultatet, och att resultatet sammanfattningsvis utgörs av en interaktion mellan barnens fysiologiska mognad och socialisering.

med avsikt att inkludera forskning och styrdokument som visar: hur sång inledningsvis utgjorde hela skolämnet musik, samt övergången till att sång blev till en av flera delar i ämnet, sångämnets tidiga koppling till kyrkan, olika synsätt på musikalitet, repertoar samt unison- respektive flerstämmig sång. Av hänsyn till tidpunkten för genomförandet av den undersökning som ligger till grund för föreliggande avhandling (2013-2015), görs en mer grundlig redogörelse av den läroplan (Lgr11) samt bedömningsstöd och kommentarsmaterial som var gällande för tidpunkten. En mer utförlig del presenterar avslutningsvis valda aspekter i Lgr11 samt dess bedömningsstöd och kommentarmaterial ur ett genusperspektiv.

Sång i svensk skola från mitten av 1800-talet till Lgr62

När folkskolan inrättades 1842 gavs de flesta svenska barn möjligheter till musikundervisning, i form av ämnet ”sång” (Zandén, 2010). Ämnet innebar att sjunga psalmer i förberedelse för att delta i gudstjänsten (Gustafsson, 2000). Rikspsalmboken (utgavs redan 1697) utgjorde en gemensam sångrepertoar, och psalmsången utövades i kyrkorna varje söndag (Flodin, 1998). Alla barn fick dock inte delta i att sjunga psalmsången när den övades i skolan eller framfördes i kyrkan, de barn som inte sjöng rent sorterades ut och ställdes bredvid sina sjungande klasskamrater för att lyssna. Gustafsson exemplifierar med ett citat ur en pamflett av Hultstedt från 1851, ”Sånglära för folkskolor”:

Denna senare regel bör innefatta ett bestämt förbud för dem, som sakna sångröst, att försöka delta i sång, hvilket förbud med största stränghet bör tillämpas, ty vhad är odrägligare, än att höra en melodi ackompanjerad af dessa brutala, omusikaliska ljud, hvilka i synnerhet vid de allmänna gudstjänsterna kunna tyvärr vara ganska talrika (Hultstedt citerad i Gustafsson, 2000, s. 89, s. 168).

I citatet visar sig det för tiden rådande sångidealet om att (den unisona) sången skulle utföras av de som klarade av att sjunga rent – estetiskt tilltalande – en förmåga som enbart vissa barn ansågs besitta. Enligt Gustafsson (2000) är det möjligt att se hur denna form av sångundervisning handlade om att lära barn kroppskontroll, att ”(..) tämja barnets kropp till att inte göra något annat än att på rätt sätt delta i den påbjudna sången” (Gustafsson, 2000, s. 285). Sådant som befann sig utanför ramen för vad som ansågs vara ”rätt”, definierades som slapphet och bristande kontroll av rösten och kroppen. Att som lärare tillämpa påtvingad kroppskontroll motiverades med att barnens personliga karaktär stärktes, i linje med den moraliska fostran som genomsyrade folkskolan. Samtidigt beskriver Gustafsson lärarnas disciplinering av kroppskontroll vid sång som produktiv, han hävdar att den övning som uppmuntrades och genomfördes bidrog till att den tidens framgångsrika musikpedagoger kunde uppvisa ”storartade resultat”. I läroverken hade sångundervisningen en bredare inriktning utöver den

kyrkliga repertoaren, vilket inkluderade annan repertoar och flerstämmiga sånger (Backman Bister, 2014).

Under sent 1800-tal samt under 1900-talet sker en förskjutning i folkskolans sångundervisning, och repertoaren som tidigare enbart innehållit kyrkosånger blandas med profana sånger (Grahns Stenbäck, 1995). Musikpedagoger som inte i första hand kopplades till kyrkan utan snarare till de borgerliga kulturmiljöerna slog vid den tiden igenom i folkskolan, vilket ledde till att kyrkans tidigare rådande legitimering av skolsången minskade (Gustafsson, 2000). En av musikpedagogerna var Anna Bergström. Hennes centrala tankar utgick ifrån att skolsång inte främst skulle vara ett nöje, avslappning eller rekreation utan att ämnet skulle utveckla elevernas sinne och smak för det sköna, samt bidra till nationell musikodling genom att främja ungdomars estetiska och etiska utveckling. Utifrån sitt synsätt hävdade Anna Bergström därför att lärare behövde mer kunskap om sång som skolämne. I sin utveckling av skolsången introducerade hon musikteoretiska moment som förberedelser för elevernas sjungande (oavsett vilka sånger), till skillnad från det kanoniserade sättet att undervisa i sång, att repetera ett antal sånger i en bestämd repertoar. Hon uttryckte även att skolmusik skulle betraktas som både medel och mål, och att musikundervisning i såväl folkskola som läroverk skulle jämföras mot ett gemensamt mål i elevers fostran och personliga utveckling. När skolan sekulariserades minskade skolsångens koppling till kyrkan.

När en ny undervisningsplan för folkskolan antogs 1919 skedde ett trendbrott, då Luthers lilla katekes togs bort och kristendomstimmarna halverades (Grahns Stenbäck, 1995). Undervisningsplanen hade för avsikt att modernisera skolans arbetsformer och innehåll, med syfte att undervisningen skulle likställas och generera mer likvärdig kvalitet över Sverige (Gustafsson, 2000). Skolsången skulle väcka ”håg” för sång, sinne för tonkonsten, bilda rösten och gehöret, samt ge skolbarnen en repertoar av sånger och psalmer att sjunga inom och utanför skolan. Under 1920-30 medförde jazzmusikens inträde i Sverige att flera orkestrar bildades och att jazzen anammades som ungdomskultur. För skolan innebar detta en diskussion om huruvida musik som var populär utanför skolan skulle användas i musikundervisningen eller inte, en diskussion som föranleddes av musiklearen Knut Brodin.

Under senare delen av 1930-talet inleds arbetet med att skapa en standardsångbok av den svenska sångskatten (Flodin, 1998), och 1943 infördes ett antal unisona stamsånger i skolämnet sång (Gustafsson, 2000). Skolmissionens betänkande från 1946 tillsammans med resultat från en musikutredning av svenskt musikliv som publiceras 1953 visade att musikundervisning i skolan borde innehålla mer moment än sång. Musikundervisningen beskrevs som ojämn och som att den inte motsvarade krav som kunde ställas. Resultaten från Skolmissionens betänkande och musikutredningen skapade en diskussion om musikundervisningens framtid (Gustafsson, 2000). Skolan ansågs enligt utredningen även ha misslyckats med att göra svenska folket till ett

sjungande folk, vilket ledde till en diskussion om huruvida stamsångerna skulle kvarstå i skolämnets innehåll. Stamsångerna avvecklades slutligen i skolan 1968 och enligt Netterstad ska processen ses som en övergripande avveckling av traditioner i allmänhet (Netterstad, 1982).² 1955 introducerades en ny undervisningsplan, och skolämnet som fram tills nu hetat sång bytte namn till ”musik” (Grahn Stenbäck, 1995). Sång förblir dock centralt i folkskolans musikundervisning.

Sång i skolan från Lgr62 till Lpo94

1962 infördes grundskolan i Sverige, vilket innebar stora reformer av skolväsendet och även dess musikpedagogiska verksamhet (Gustafsson, 2000). En ny läroplan tas i bruk, Lgr62. I Lgr62 bar skolämnet namnet ”musik” och inkluderade sång, spel, lyssning och musikskapande (Zandén, 2010). Musikämnet på högstadiet blir från 1962 valbart, men återfår sin obligatoriska status igen 1969, i och med läroplanen Lgr69 (Grahn Stenbäck, 1995). I Lgr69 utvecklas musikämnets innehåll något, med formuleringar om ljudupptäckter och ljudskapande, skapande och folkdanser. När Lgr80 träder i kraft har sång blivit ett delmoment i musikundervisningen, till skillnad från tidigare läroplaner.

När en ny läroplan antogs 1994, beskrevs sång i musikämnet som ett av flera strävansmål tillsammans spel, dans och rörelse (Skolverket, 1994). Vokalt musicerande beskrivs tillsammans med instrumentalt musicerande som *ämnets kärna*. Att delta i unison sång och enkel flerstämmig sång beskrivs som det mest relevanta strävansmålet för sång i vid slutet av det femte skolåret, enligt Lpo94. Vid slutet av nionde skolåret utgör strävansmålet att delta aktivt i sång. I Skolverkets kursplaner och betygskriterier (Kpl2000 samt reviderad version 2008) för Lpo94 har målet om att delta i flerstämmig sång reserverats för slutet av årskurs nio. Betygskriterierna skiljer på i vilket sammanhang det sjungs, då kriterierna för Väl godkänd betonar gruppmusicerande medan betyget Mycket väl godkänd inkluderar såväl grupp- som solomusicerande. I Kpl2000 utökas Lpo94:s strävansmål med en formulering om sång som betonar vikten av att eleven utvecklar tillit till den egna sångförmågan och medvetenhet om dess utvecklingspotential.

Sång i skolan enligt Lgr11

När läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) och dess kursplan för musikämnet publiceras 2011 har strävansmålet om att utveckla tillit till den egna sångförmågan i Kpl2000 delvis behållits, och återfinns nu i det som kallas för *musikämnets syfte*. Meningen har dock omformulerats:

² Även i Norge sker vid denna tid en liknande process, där en kommitté för Skolverket år 1951 kritiserar den norska skolan för att inte ha bidragit till att utveckla ”folklig fellesang” (Jørgensen, 2011, s. 117), och kräver en reform av ämnet så att det blir skolans plikt att grundlägga den folkliga gemensamma sången, tillsammans med att skapa intresse och djupare förståelse för musik som konst. Jørgensen anser att det finns en uppenbar påverkan mellan Sveriges och Norges musikpedagogiska klimat under denna tidsperiod.

Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att *utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga* och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet (Skolverket, 2011, s. 149).

Sång utgör fortfarande en del av *ämnets kärna*, som i Lpo94. Sång ska enligt Lgr11 syfta till att ge elever förutsättningar att utveckla sina musikaliska förmågor genom att *använda röst, utveckla tilltro till sin sångförmåga, samt sjunga i olika former och genrer*. I det *centrala innehållet* för årskurs 7-9 ses sång och vokala uttryck som delar av musicerande och musikskapande (i relation till ensembleformat, genrer och improvisation) och som ett av musikens verktyg (röstvård, flerstämmigt vokalt uttryck i olika genrer). Att delta i gemensam sång (följa rytm, tonhöjd) är enligt *kunskapskraven* obligatoriskt för alla betyg i slutet av årskurs 6-9. Att sjunga med tajming och karaktär samt bidra till skapande med hjälp av röst kan lika gärna göras med andra instrument (sjunga eller spela). I slutet av årskurs 9 är kunskapskravet att följa rytm och tonhöjd i gemensam sång fortfarande obligatoriskt, men eleven ska även uppvisa att sjungandet: anpassas till en musikalisk helhet, utövas med teknik och karaktär, används som medel för att bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck samt bidra till skapande genom att pröva kombinationer av musikaliska byggstenar och komponera i form och stil. I Lgr11 utgör unison sång det *centrala innehållet* i årskurs 1-3, och flerstämmiga, vokala uttryck i det *centrala innehållet* för årskurs 7-9. I vissa formuleringar i Lgr11 framträder ett isärhållande mellan att utöva sång och att utöva andra former av musicerande, som i formuleringen ”sjunga och spela”. I Lgr11 förekommer även flera begrepp som kan innefatta sång där sång inte uttrycks specifikt, exempelvis ”musicera”, ”imitation” eller ”improvisation”.

I Lgr11 beskrivs musikämnet *centrala innehåll* tillsammans med kunskapskrav, vilket inte görs i Lpo94. Lgr11 är därmed både innehållscentrerad och målstyrd. Kunskapskraven är kopplade till slutet av årskurs sex samt nio då betygen sätts. Det *centrala innehållet* beskriver musikämnet *innehåll* för årskurs 1-3, 4-6 samt 7-9, och kunskapskraven för årskurs 6 samt 9 ersätter de tidigare betygskriterierna Godkänd, Väl godkänd samt Mycket väl godkänd med bokstäverna E-A. För att eleven ska få betyget D förutsätts att denne uppfyllt kunskapskraven för E, samt till övervägande del uppfyllt betyget C, för betyget B ska C vara uppfyllt samt övervägande del för betyget A.

I ett av kunskapskraven i kursplanen för musik i Lgr11 introduceras begreppet *gemensam sång*. Utöver att med sång kunna delta i att följa rytm och tonhöjd utvecklas inte begreppet närmre i varken Lgr11, i kunskapskraven eller i kommentarmaterialet som utges 2011. En begreppsutveckling görs dock ett år senare i bedömningsstödet för musikämnet i årskurs 9 i Lgr11:

Skrivningen ”i gemensam sång” innebär *sång tillsammans med andra röster eller instrument*, till exempel när en sångare och en pianist sammuicerar, när en elev kompar sin egen sång på gitarr

eller sjunger till inspelat ackompanjemang, när elever sjunger unisont eller, som i bedömningsstödet exempel, när en elev sjunger i ett rockband (Skolverket, 2012, s. 17).

Det gemensamma i begreppet gemensam sång verkar, enligt ovanstående citat, innebära att sång ska ske i sammusicerande med andra som spelar och/eller sjunger. Gemensam sång behöver då inte innebära att alla i klassrummet enbart sjunger samtidigt, utan kan lika gärna innebära att en elev sjunger tillsammans med någon som spelar. Bedömningsmaterialet uppmanar läraren att finna olika sätt att bedöma elevens sångförmåga, exempelvis att inte enbart utgå ifrån ”helklassång”, då det i sådana sammanhang kan vara problematiskt att göra en individuell bedömning av varje enskild elev.

I *kommentarmaterialet* för musikämnet i Lgr11 (Skolverket, 2011) beskrivs sång som en uttrycksform och kommunikationsmedel som det lilla barnet använder naturligt. Att alla människor kan utvecklas i sång såväl som i musik, är en utgångspunkt i kommentarmaterialet. Materialet skiljer mellan rösten som instrument och andra musikinstrument i sin beskrivning av hur musikundervisningen ska syfta till att utmana och fördjupa *elevens erfarenheter av musik*. Alla elever har ett sångkunnande med sig till undervisningen, då rösten används och ständigt tränas i tal och sång. Kommentarmaterialet återknyter till syftestexten i Lgr11 som betonar vikten av att eleverna *utvecklar tilltro till sin sångförmåga*. Det motiveras med att sångglädje lätt kan förvandlas till självkritik då rösten förändras i klang, eftersom elevers röster förändras under skoltiden. Vidare uttrycker författarna till kommentarmaterialet att elever kan uppleva röstförändringar som ”pinsamma”. Att ha tilltro till sin förmåga förklaras i materialet som en förutsättning för att musikaliska idéer, provande och skapande i musik ska utvecklas, och beskrivs som ett risktagande men även en möjlighet.

Ett *bedömningsstöd* för musikämnet publicerades av Skolverket 2012 med syfte att fungera som stöd för musklärare i bedömning av framförallt ensemblemusicerande samt musikskapande. I den andra delen av bedömningsstödet beskrivs två sångmoment som möjliga att bedöma när eleven nått minst E i gemensam sång. Dels att bedöma elevens *sångteknik*, vilket exemplifieras med aspekterna; andningsteknik/stöd, att ”bära upp” en stämma ensam, intonation, att texta tydligt, att använda bröst/ströst/blandad röst/huvudröst, tonomfång, mikrofonteknik och röstvård. Dels, att bedöma *elevens förmåga att anpassa sångens karaktär*, vilket exemplifieras med aspekterna: frasering, artikulation och betoningar i relation till textens innehåll och karaktär, genreanpassad sångteknik, dynamik och timbre. ”Sångkunnande” beskrivs i materialet som något holistiskt, där de olika bedömningsaspekterna i sång ”hänger intimt samman och är beroende av varandra (s. 18)” och inte ska ses som en checklista. Bedömningsstödet utvecklar även, som tidigare nämnt, begreppet gemensam sång.

Lgr11 sedd ur ett genusperspektiv på musik och sång

I såväl Lgr11 (Skolverket, 2011) som i bedömningsstödet för Lgr11 (Skolverket, 2012) berörs olika aspekter som kan relateras till ett genusperspektiv. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) föreskriver att skolans värdegrund och uppdrag ska främja alla elevers lika rätt och möjligheter till undervisning. Skolan ska motverka traditionella könsmonster, och istället "(...) ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet" (Skolverket, 2011, s. 8). Inom ramen för de estetiska ämnena, är det dock enbart musikämnet som har en specifik formulering om kön i sin ämnesplan. Den återfinns i det centrala innehållet, om musikens sammanhang och funktioner för årskurs 7-9: "Ljudets och musikens fysiska, tanke- och känslomässiga påverkan på människan. Musikens funktion för att markera identitet och gruppstillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och *kön* (Skolverket, 2011, s. 46)". I Skolverkets bedömningsstöd för Lgr11 (Skolverket, 2012) tas genusaspekter upp som en del av elevernas kommunikativa processer i musikundervisningen. I bedömningsstödet beskriver Skolverket att pojkar i högre grad kommunicerar med musikaliska gester medan flickor använder sig av både språk och toner. Enligt Skolverket finns det "(...) en större utmaning för pojkar än för flickor att genom dialog värdera, bedöma, pröva och ompröva musikaliska idéer och kvalitetsuppfattningar" (Skolverket, 2011) s. 7), och utmaningen relateras till att flickor har i genomsnitt har högre betyg än pojkar i musik.

Nationella ämnesutvärderingar av musik sett ur ett genusperspektiv

De två senaste utvärderingar som gjorts av musikämnet i skolan (NU03, NÄU13) genomförda av Skolverket (2005; 2015) visar ett övergripande resultat utifrån ett genusperspektiv: att flickor klarar sig bättre än pojkar i den svenska musikundervisningen, för att flickor spelar och sjunger desto mer utanför skolan än vad pojkar gör. Det framstår i utvärderingarna som att elever (i majoritet flickor) med förkunskaper i musik presterar bättre i musikämnet i skolan. Resultatet i NÄU13 visar även att flickorna i de skolor där eleverna hade låga musikaliska förkunskaper verkade mer motiverade att ta sig an uppgifter och sträva mot högre betyg i musikämnet än pojkar. Delar av NÄUs resultat liknar hur flickors skolprestationer beskrivs i viss svensk skolforskning och i rapporter från Skolverket: att flickor tar mer ansvar (Björnsson, 2006) och ägnar mer tid, effektivt arbete och engagemang i sitt skolarbete än vad pojkar gör (Wernersson, 2010).

I NU03 (Skolverket, 2005) framställs sång som ett av tre moment som eleverna uppskattar mest i musikundervisningen (tillsammans med att spela och att skapa musik). Enligt utvärderingen har nästan dubbelt så många flickor som pojkar vid denna tid betyget MVG i musik. Utvärderingen visar även att en fjärdedel av de elva procent av eleverna som uppgav att de deltog i körverksamhet i skolan var pojkar och tre fjärdedelar flickor, samt att flickor önskade mer sång i musikämnet. Däremot uppgav endast tolv procent av eleverna i årskurs 9 att de uppskattade sång i

musikundervisningen, jämfört exempelvis med att spela instrument som uppskattades av över tjugofem procent. Enligt utvärderingen sjönk intresset för sång radikalt under högstadiet, och orsakerna anses vara att de musikgenrer som ofta utgör delar av musikämnet undervisningsinnehåll kräver ett för omfattande röstomfång för sångaren, att intresset för sång minskat i samhället, samt att en stor andel av eleverna befinner sig i målbrottet. I utvärderingen framkommer en skillnad i hur lärare talar om pojkar, flickor och sång:

Dessutom befinner sig många av ungdomarna (i första hand pojkarna) i målbrottet och för dem har det inte känts bekvämt att använda rösten till annat än tal (...). Samtidigt finns en grupp ungdomar, framförallt flickor, som vill sjunga mer, men då ofta i kombination med instrumentalt spel (Skolverket, 2005, s. 121-122).

En lärare i utvärderingen uttrycker att sång är känsligt för pojkar i målbrottet eftersom de antas vara oförmögna att styra sina röster, vilket skulle påverka pojkarnas motivation att sjunga (Skolverket, 2005). Om det ska vara möjligt för pojkarna att sjunga krävs det en hög grad självförtroende och trygghet från kompisar, fortsätter läraren. I citatet ovan framträder en generaliserande syn på pojkars erfarenheter av målbrottet, och en exkluderande syn på flickors erfarenheter. NU03 visar även att flickor i högre grad än pojkar får det högsta betyget i musik, och att fler pojkar än flickor inte når upp till betygsmålen, men fördelningen av betygen grundar sig troligtvis inte på uppfattningar om könsskillnader i musikämnet utan snarare om allmänna uppfattningar på samhällelig nivå, understryker utvärderarna.

I NÄU13 (Skolverket, 2015), den senaste skolutvärderingen vid publiceringen av föreliggande avhandling presenteras musikämnet ur ett genusperspektiv, dels i utvärderingens sammanfattning och dels i ett specifikt kapitel.³ I resultatet uttrycks att: "(...) könskodning av instrument kunde dock endast iaktas vid lektionsobservationerna i en skola med musikprofil mot körsång, där flickorna var i stor majoritet" (Skolverket, 2015, s. 10). För föreliggande avhandling är resultatet gällande könskodning relevant, dels eftersom utvärderingen är genomförd under samma år som delar av studiens fältbesök, och dels eftersom en del av studien är genomförd i klasser med musikprofil med inriktning mot körsång. Utvärderingen visar att observatörerna varken såg könskodning av instrument, eller att pojkar dominerade musiksalen när det spelades populärmusik i de skolor där elevernas musikaliska kunskapsnivå var låg. Ett ytterligare skäl till varför NÄU13 inte presenterade resultat om entydigt könskodade positioner förklaras med att musikundervisningen baserades på en "uppgiftskultur" som gynnar

³ Genuskapitlet i NÄU13 är unikt på så vis att det är första gången som genus och musik behandlas separat i en svensk skolutvärdering från Skolverket.

flickor, trots att pop och rockgenrerna var överrepresenterade i musikundervisningen (Ericsson & Lindgren, 2010).⁴

Musikpedagogisk forskning om sång i svensk skola

De resultat som presenteras nedan undersöker musikpedagogiska sammanhang organiserade på olika vis: grundskolans musikundervisning, gymnasiets musikkurser samt inom fritidsverksamhet. Inom det musikpedagogiska svenska forskningsfältet har inga studier genomförts i skolkontext som enbart undersöker sång, men flertalet inkluderar resultat som presenterar sånglärande.

Enligt Lidman Magnusson (1999) har skolsång stor betydelse för människors sångutveckling. Hennes resultat visar att positiva upplevelser av skolsång är en av de största gynnande faktorerna till att människor anser sig sjunga bra i vuxen ålder, och att negativa upplevelser av skolsång skapar hämmande faktorer för de som anser sig sjunga dåligt.

Sång i grundskolans musikundervisning

I grundskolan förekommer sång som inslag i musikämnet (Danielsson, 2012; Ericsson & Lindgren, 2010; Falthin, 2015; Mars, 2016). Forskningsresultaten nedan visar att sånglärande i högstadiets musikundervisning villkoras på olika vis, hur musiklärare undervisar i sång, samt hur lek och humor spelar roll i sånglärandet.

Olika villkor för sång på högstadiet

I Danielssons (2012) studie jämförd en elev skolans musikundervisning med Idol utifrån vilka krav som ställs på Idol-sångares kunskaper. Enligt eleven ställer skolan och Idol olika villkor, eftersom det i Idol är mycket mer ovanligt att någon ”kan sjunga” och att det vore olämpligt om en lärare sa att någon var dålig, som juryn säger i Idol. Enligt Ericsson och Lindgren (2010) kan vissa moment i musikundervisningen betraktas som känsliga, exempelvis när elever tvingas sjunga solo för varandra (i samband med betygssättning). Det händer i deras studie, att elever uppmanats delta i aktiviteter de inte känner sig bekväma i, ofta gemensam sång. I ett exempel hämtat ur Ericsson och

⁴ Att anlägga ett genusperspektiv på musikalisk skolpraktik behöver dock inte enbart innebära att se på könskodade instrumentval eller att pojkar tar mer plats i musikklassrummet när undervisningen utgår från populärmusik, såsom det framstår i NÄU13. Författarna inleder genuskapitlet i NÄU13 med att poängtera utvärderingens avgränsningar gällande hur djup analys det är möjligt att göra, inom denna: ”Frågor om musikundervisning i relation till genus är en komplex fråga och denna utvärderings syfte och form ger inte utrymme för samma djupanalys av materialet som en forskningsstudie hade kunnat ge” (Skolverket, 2015, s. 181). Det är därför möjligt att tänka sig att de delar av resultatet i NÄU13 som refererar till genusstrukturer är såväl begränsat i sin omfattning av vad olika aspekter av genus kan vara i musikundervisningen (utöver könskodade instrumentval och positioner), som att de resultat som handlar om avsaknaden av desamma kan framträda mer tydligt i en djupare analys.

Lindgren (2010) beskriver en situation där en elev vägrar ställa sig upp och sjunga med när klassen ska sjunga Ebba Gröns låt 800 grader tillsammans, som en identitetsförhandling och en disciplinerings teknik mellan eleven och läraren. Eleven väljer att fortsätta sitta ner och väga på stolen men sjunger tillslut, även om han aldrig ställer sig upp. Enligt Ericsson och Lindgren visar eleven att han inte känner sig bekväm med att anta identiteten ”en sjungande elev” vilket i sammanhanget innebär att stå upp och sjunga, och att han därför valde att sitta kvar. Ericsson och Lindgren diskuterar exemplet utifrån känslan av att vara bekväm med att sjunga inför publik (klasskamrater, kompisar, föräldrar) och huruvida musikutövande kan verka som självutlämnande i vissa situationer. Enligt författarna kan musik och musikämnet i skolan relateras till tv-programmet Idol, där sångares bristande sång- och framträdandeförmåga görs till underlag för förnedring och förlöjligande, och upplevelsen av skam och förlöjligande kan ligga nära musikämnets framförandemoment.

Det finns även forskningsresultat som visar att högstadiets musikundervisning villkorar om och hur elever förväntas sjunga, exempelvis enligt Ericsson och Lindgrens (2010) studie av högstadiets musikundervisning. Vid en skola som ingick i deras undersökning inkluderades inte sång när eleverna utövade ensemblespel, trots att eleverna önskat att de ville sjunga. Studien beskriver även en skola där praktiska musikaliska inslag var ovanliga, och enligt författarna framstod sång som en slags utfyllnad i slutet av lektionen. Ericsson och Lindgren uttrycker att sång i deras studie visade sig som något mindre viktigt eller mindre väsentligt. I Falthins (2015) undersökning fanns det elever som uttryckte missnöje över att det inte alltid gick att sjunga sångerna i musikundervisningen för att tonarter inte brukade anpassas enligt de som sjunger.

Hur högstadielärare undervisar i sång

Falthins (2015) forskningsresultat visar att musiklektörer använder sig av olika typer av handlingsrepertoar och tecken i musikundervisningen, exempelvis i relation till sånglärande. Sånglärande förekommer i flera exempel i hennes studie, såsom hur lärare introducerar den musik som ska spelas i ensemble med att uppmana eleverna att inledningsvis sjunga den gemensamt, hur lärare använder sitt eget sjungande för att visa sjungande och spelande elever hur de ska spela eller var de är i stycket de spelar. Ett exempel utgörs av, enligt Falthins beskrivning, en genomgång av en ny sång som ska spelas och sjungas:

Genomgången av musiken börjar med helheten i form av att lyssna på stycket, minst en gång tillsammans med en uppförstorad låttext och form. Jag kallar även dessa representationer för noter. Under tiden för genomlysningen sjunger eller mimar läraren med. Med handen och pekfinger eller med gester mot notbilden följer läraren förloppet i noterna under tiden de lyssnar. Det senare när det är musik som för eleverna är känd eller innehåller en för dem vanlig musikalisk form. Det förra när musiken avviker

rytmiskt eller har en för eleverna ovanligare form. Samtidigt gestaltar läraren karaktären på sången eller instrumenten med hjälp av mimik och gestik. Det handlar både om mimiska/härmande rörelser i form av instrumentspecifika spelrörelser men också gestik som gestaltar karaktär och musikens rörelser, såväl registerförändringar som tonlängd och dynamik. Lärarens kropp gungar, karaktäristiskt för musiken, med i pulsen; lätt och med luftigt uttryck på Trololo och med en tyngre markerad pulskänsla på Don't stop believin' (Falthin, 2015, s. 107).

I Falthins (2015) undersökning förekommer även situationer där läraren använder sång när eleverna inte klarar av eller förstår vad läraren förväntar sig av dem i musikundervisningen. Det sker exempelvis i situationer där elever uppfattar vissa sånger som svåra att sjunga för att de är i för ljusa tonarter, eller när en elev inte förstår var i registret han ska sjunga sin sångstämma. I det senare exemplet visar Falthins resultat att elevens förståelse för uppgiften verkade hindras av att läraren hoppade mellan att sjunga i olika oktaver, vilket ledde till att eleven tappade bort sig när lärarens röstklang förändrades genom oktavbytet.

Lek, humor och sång i högstadiets musikundervisning

Enligt Bergmans (2009) undersökning om hur ungdomar på högstadiet använder musik, visar resultatet att musik används för att kommunicera i interaktion mellan varandra, exempelvis genom att sjunga bekanta sånger tillsammans. En del av kommunikationen benämner hon som lek, där sånger utgjorde lekens material. Hon exemplifierar med en elev som sjunger frasen "sudda sudda bort din sura min" åt en annan elev som visat en ledsen min, och drar slutsatsen att händelsen visar på hur eleverna definierar och beskriver sig själva och andra med den lekfulla sången. Den här formen av sång var ofta riktad mot andra som publik, som ett framträdande. Det fanns även elever i Bergmans undersökning som sjöng i klassrummet när det förväntas vara tyst arbete, som en subtil provokation i motstånd till skolans regler om ordning och uppförande.

Att sång ses som "roligt" på högstadiet framkommer i flera exempel i Falthins (2015) undersökning, exempelvis utifrån hur elever uttrycker att det är roligt att sjunga tillsammans. Vissa sånger beskrevs som roliga att sjunga och träna, och några elever i hennes studie berättar om hur de har valt att sjunga en rolig sång som framträdande så att inte publiken ska tänka på hur de sjunger. I Falthins resultat uttrycker elever upplevelsen av att framföra sånger som publiken tycker om som positiv. Falthin drar slutsatsen att en komisk inramning i ett sångframträdande sänker kraven på prestige, vilket i sin tur legitimerar framförandet av musiken även om det musikaliska resultatet inte blir så bra. Känslan av att framföra något som blir roligt gör att eleverna upplevde att de lärde sig, hörde samman, ville prestera, kunde musicera inför publik och att musiken passade sammanhanget. När två av eleverna (pojkar) sjunger en sång (Trololo) som lockar dem att sjunga i olika röstregister och leder till att publiken tycker att det är

roligt, relaterar Falthin situationen till lek. Falthins resultat om pojkars sång och humor vidareutvecklas i forskningsöversiktens avsnitt om genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång.

Humor och skämt i relation till sång kan också bära negativa förtecken, visar resultat från Ericsson och Lindgren (2010). I deras studie av högstadiets musikundervisning skämtade elever om varandras sångröster, och vid ett tillfälle föreslog en elev att en annan elev skulle sjunga vilket följdes av en skrattsalva. Enligt författarna kan skrattandet tyda på att sångens roll i sammanhanget inte sågs som något väsentligt. När en av musikleärarna i studien berättade om hur han blev tvungen att sjunga inför klassen och sedan inlåst i ett förråd som straff för att han sjungit fel melodi, reagerade eleverna med att skratta åt och retas med läraren. Enligt resultat i Danielssons (2012) studie beskrev eleverna syftet med musikundervisningens som en möjlighet att sjunga och pröva olika instrument, och vissa elever ansåg att musikundervisning var kul men onödigt. Musikundervisningen framstod som ett alternativ till eller som avkoppling från den övriga undervisningen. En elev uttryckte även att om musikundervisningen var för starkt förknippad med krav förtog det en del av glädjen.

Sång i gymnasietts musikkurser

I gymnasietts musikinriktning förekommer sång i undervisning i kör, sångensemble, musikskapande, olika genre-ensembler (renässans, pop/rock osv.), i gehör- och musikleära samt i kursen Estetisk verksamhet (Asp, 2015; Borgström Källén, 2014; Georgii-Hemming, 2005; Scheid, 2009; Zimmerman Nilsson, 2009). I forskningsresultaten nedan presenteras främmandegörande av sång i gymnasietts musikkurser, sång i kör- respektive pop/rock-ensemble, och i kursen Estetisk verksamhet samt sångbedömning i några musikensembler på gymnasiet.

Att främmandegöra sång i gymnasietts musikkurser

I flera forskningsresultat framställs sång i gymnasietts musikkurser som något annorlunda. Enligt elever på gymnasietts musikinriktning i Scheids (2009) studie, var sång det instrument som uttrycker identiteten mest personligt. I Borgström Källéns (2014) studie framställdes sång som något speciellt, exklusivt, känsligt och personligt. Lärarna i studien talar om sångelever som att de kräver ett speciellt bemötande, och att det är svårare att korrigera sånginsatser eftersom sången är mer personlig än de andra instrumenten. Borgström Källén uttrycker att sådana framställningar och sättet att tillämpa dem kan förstås som att sången främmandegörs i musikundervisningen på gymnasiet. Sångens främmandegörande skapades även genom hur sångare placerades mitt i rummet eller längst fram på scenen till skillnad från de andra eleverna i pop/rockensemblen, och att sångare förväntades instudera och lära utan lärare i andra rum än lektionsrummet.

I gymnasiets musikinriktade kurser visar sig sång vara det huvudsakliga musikinstrumentet och lärandeobjektet i kör och sångensembler, men nämns inte direkt i den övriga ensembleundervisningen, enligt Asps (2015) och Borgström Källéns (2014) resultat. Asps (2015) studie ger exempel på att förekomsten av acapella-sång var exklusivt för sångenssemblerna, och skedde undantagsvis. I resultatet från Borgström Källéns (2014) studie visar det sig att eleverna inte sjöng i improvisationsensemblen, och sångare förväntades inte vara med och jamma.

Sång i gymnasiets körundervisning

I Stenbäcks (2001) resultat visar det sig att elever i en gymnasiekör fick utrymme att sätta sin egen lärandenivå, då de placerats i rummet så att sångvana elever satt tillsammans med sångovana elever. Eleverna i kören lämnades med ansvaret för sitt sånglärande utöver lärarens instruktioner, exempelvis utifrån om de ville följa andra sångare i körsången, lära sig sjunga fler stämmor, träna på att ”höra” hur arrangemanget spelades i tanken, och/eller analysera arrangemanget estetiskt. Trots att eleverna hade utrymme att välja vilket sånglärande de ville utveckla i kören, ansåg få elever att de tog ansvar för sitt lärande. De mindre erfarna eleverna i kören agerade som sjungande följare till de mer erfarna eleverna. Olika exempel av hur gymnasiets körundervisning framträder i sin utformning liknar i hög grad hur kör utanför skolkontexten organiseras, det vill säga i samklang med en konstmusikalisk körtradition (Bygdéus, 2015; Borgström Källén, 2014; Sandberg Jurström, 2009; Stenbäck, 2001; Zimmerman Nilsson, 2009). Borgström Källéns (2014) beskriver utformningen som följande: deltagarna sitter i halvcirkel med ansiktena vända mot körledaren, indelade av ledaren i fyra stämmor (SATB) baserade på kön.⁵ Vana deltagare sitter tillsammans med ovana, och samtliga förväntas anpassa sina röster till en gemensam ”körklang”, där allas röster ska låta som en och samma röst.⁶ Övningar organiseras enligt övergripande mönster, inledningsvis genomförs en uppsjungning, därefter övas sånger i segment stämma för stämma eller gemensamt, och till sist sjungs sången i sin helhet med fokus på interpretation och nyanser. Deltagarna förväntas följa ledarens disciplinerade instruktioner, tillsammans med en självdisciplinering av rakryggad ”sångarhållning”, anpassning till körklangen och att hålla tystnad mellan övningarna (Borgström Källén, 2014). I Stenbäcks (2001) studie visar sig körverksamhetens mål vara att ge eleverna repertoarkännedom och en upplevelse av hur det är att sjunga i kör. Dock verkade eleverna inte riktigt känna till målen. Enligt Zimmerman Nilssons (2009) studie fungerade sång i gymnasiekören som medel för att lära sig nyanser snarare än att lära sig sjunga. Syftet med körsången var främst att repetera till en konsert.

⁵ SATB benämner de fyra stämmorna sopran, alt, tenor och bas. S och A brukar traditionellt sjungas av flickor/kvinnor och T och B av pojkar/män.

⁶ Enligt Hedell (2009) har begreppet ”körklang” en mängd betydelser, men i föreliggande avhandling är det ”den svenska klangen” som åsyftas. Hedell definierar den svenska körklangen som en homogen klang som sjungs i med falssettrösten, övas i svag nyans, med naturlig textdeklamation samt en trohet mot notbilden.

Zimmerman Nilssons (2009) undersökning visar på hur en körledare uttrycker att det viktigaste med körlektionerna är att elever ska tycka att det är roligt att sjunga i kör, oavsett om de tycker om att sjunga eller inte. En lärare i hennes resultat beskriver att sångverksamheten har en social funktion, och körläraren anser att körundervisningen ska betona social samvaro och gemenskap snarare än att elever ska utvecklas musikaliskt. I Borgström Källéns (2014) studie uttrycker lärarna för sångensemblen (och renässansensemblen) att ensemblerna fyller en social funktion för elever som inte känner sig duktiga i andra sammanhang, elever som är i behov av trygghet och skydd.⁷ Enligt hennes resultat sökte sig de elever som klarar av konkurrens och presterar på hög nivå istället till pop/rock-, konstmusik- och jazzensembler.

Enligt Borgström Källén (2014) vistades eleverna i kören i enbart ett rum där sånginstudering, sångövning och sånginterpretation styrdes av körledaren, i likhet med forskningsresultat om körpraktik av Bygdéus (2015), Sandberg Jurström (2009) och Stenbäck (2001). Situationen var dock motsatt i pop/rock-ensembleundervisningen.

Sång i gymnasiet pop/rock-ensembleundervisning

I Borgström Källéns (2014) studie uppfattade lärare de elever som valt att sjunga i pop/rockensembler som självgående. Lärarna förväntade sig att de sjungande eleverna instuderar sångstämmor under lektionstid, men i ett angränsande rum där enbart sångeleverna vistas. Där skulle sångarna lära sig det de skulle sjunga utan lärarledd undervisning, utrustade med dator och internet för att hitta sångtexter och för att kunna lyssna på förlagor av sångerna. De övriga eleverna stannade kvar i ensembletrummet och övade sina stämmor tillsammans med läraren. I gymnasiet pop/rock-ensembleundervisning förväntades sångare ansvara för solistiska inslag i ensemblesammanhanget (Borgström Källén, 2014). Liknande situationer beskrivs i Asps (2015) resultat. Även i Asps studie förväntades elever instudera sång utan lärare i en annan lokal än de övriga eleverna i ensemblen. Hans resultat visar även att lärare bad sångelever att öva på sångstämmor och sånginterpretation utanför ensembleundervisningen, och att sångröst och sånginterpretation sällan togs upp när lärarna undervisade i ensemble. Enligt Borgström Källén (2014) är det komplicerat för elever som inte ännu lärt sig det som de ska sjunga, att exempelvis förväntas kunna välja tonart genom att lyssna på eller sjunga med till en ny sång. Ett exempel från Borgström Källéns (2014) studie av hur några sångelever visade att de var obekväma med att hamna i fokus för gruppen, var i en situation då en tonart skulle väljas på en låt i ensemblen. Eleverna blev uppmuntrade att ta i mer och sjunga ut, samtidigt som lärarna inte uppmärksammade att den valda tonarten verkade hindra dem.

⁷ I renässansensemblen som ingick i Borgström Källéns (2014) undersökning framstod sång som en av flera instrumentalstämmor, vilken eleverna roterade ansvaret för i relation till vem som hade möjlighet att sjunga (de som spelade blås eller spelade för komplicerade stämmor).

Sång i gymnasiekursen Estetisk verksamhet

Enligt lärare i Georgii-Hemmings (2005) studie av musiklärare i kursen Estetisk verksamhet på gymnasiet måste alla elever pröva att sjunga i kursen. Hennes resultat visar att flera av lärarna ägnade mycket av undervisningen åt sång, men organiserade detta på skilda vis. En av lärarna i studien fokuserade på att knyta musikteori till sång (och spel), en annan lärare på sång och spel tillsammans, en tredje lärare uttryckte att eleverna även skulle tala i mikrofon men att de inte var tvungna att sjunga solo i kursen. När denna lärare undervisade elever med annan härkomst (SFI) i kursen, så blev musikundervisningen som en del av elevernas språkträning. En ytterligare lärare i Georgii-Hemmings studie uttryckte att han successivt fokuserade mindre på de elever som valt att sjunga under ensemblespel. En av lärarna beskriver även att hon hade svårt för ”allsångslektioner”, det vill säga lektioner där elever fick sjunga sådant de redan kan och hon komnade till (liksom allsång), då hon ansåg att sådana lektioner inte ledde till att eleverna lär sig något nytt. Vissa av lärarna erbjöd även eleverna kunskaper i röstteknik, uppsjungning samt lyssning och diskussioner av olika röstexempel. I Backman Bisters (2014) delstudie om kursen Estetisk verksamhet sjöng och spelade elever tillsammans i form av skapandet och framförandet av en musikal. Enligt Backman Bister använde vissa elever kamratlärande i musikundervisningen när läraren inte närvarade.

Bedömning av sång i gymnasiets musikkurser

I Zandéns (2010) forskning om lärares kvalitetsuppfattningar i relation till bedömning av olika musikensembler på gymnasiet fick några musiklärare från gymnasiet uttala sig om videoinspelningar av fyra olika framträdanden av gymnasieensembler. I lärarnas samtal framträdde olika ”topiker” eller normer som låg till grund för lärarnas uttalanden, vilka varierade för de olika genrepraktiker ensembleerna framställde i sina filmer. Exempelvis varierade svaren på frågan om huruvida en sångare ska kunna texten utantill eller inte, där att använda noter i gospelkör ansågs som negativt för uttrycket, medan en hårdrockssångare som använde notställ och text inte ansågs som ett problem. Ett av Zandéns ytterligare resultat visar att sångtexternas innehåll inte verkade ha någon funktion i lärarnas bedömningar, eftersom de inte nämndes av lärarna.

Sång på fritiden

I Bergmans (2009) studie förekom det att elever identifierade sig som ”sångare”, exempelvis en elev som sjöng i skolkören, och deltog i en kör och tog sånglektioner utanför skolan. Körsång utanför skolan ansågs av eleverna ha lågt värde, medan rock/popmusicerande utanför skolan var desto högre värderat. Eleven valde ändå att sjunga i kör både i och utanför skolan. Enligt Danielsson (2012) kan körsång utanför skolan utgöra en del av elevers individuella utveckling och livsplanering.

I forskning om körsång på fritiden framträder körledaren som främst ansvarig för att leda och organisera kördeltagarnas lärande (Bygdéus, 2015; Sandberg Jurström, 2009). I

deras forskning visar sig körledares olika sätt att förmedla instruktioner till kördeltagare inkludera användandet av olika resurser, vilka benämns på olika vis men bär stora likheter. Enligt Bygdeus (2015) använder körledare olika arbetssätt och kulturella verktyg för körledning. Körledare växlar ständigt arbetssätt och inkluderar körledarens förmågor till att tala, sjunga, musicera, variera sitt musicerande, lyssna, återkoppla, visa respekt, göra visioner och mål samt reflektera. Bygdeus beskriver dessa ovanstående förmågor som en ”(...) variation som återspeglar en kollektiv nivå av verktyg i körledning” (Bygdeus, 2015, s. 160). Hon beskriver även att såväl kroppsliga aspekter som seende, lyssnande, röst och gestik, som tingliga aspekter som olika musikinstrument, noter, digitala verktyg och specifika möbler (stol, notställ) fungerar som verktyg för körledare. Bygdeus resultat visar även att kören verkar som både ett instrument och som en social, situerad praktik för körledaren, då ett kontinuerligt lärande sker mellan körledaren och kören.

I Sandberg Jurströms (2009) resultat görs en beskrivning av körledares kommunikativa arbete i kör, utifrån sex olika handlingsrepertoarer för att tolka, uttrycka och mediera musik. Hon visar att körledare kommunicerar genom handlingsrepertoarerna såväl ordlöst och kroppsligt (pantomimiskt) som auditivt (performativt) och med rösten (prototypiskt). Den pantomimiska handlingsrepertoaren utgörs av ”(...) ett ordlöst görande av ett önskvärt ljudande musikaliskt uttryck” (Sandberg Jurström, 2009, s. 109), genom framförallt hand- och armrörelser. I den performativa handlingsrepertoaren illustreras melodiska, harmoniska, dynamiska, klangliga och rytmiska förlopp i ljudande form, genom framförallt pianospel samt i vissa fall av körledarens sjungande röst. Den prototypiska handlingsrepertoaren innehåller resurser som körledaren använder för att visa hur kördeltagarna ska hantera sin sjungande röst, genom att förebilda med sin egen röst samt kropp i musikalisk tolkning och uttryck. Körledarna i Sandberg Jurströms studie använde även handlingsrepertoarer där de refererade till såväl associerade begrepp utanför musksammanhanget (associerande) som musikaliska begrepp (konceptuellt), samt genom värderingar, bekräftelser och korrigeringar (evaluerande). Inom den associerande handlingsrepertoaren förekommer körledares sätt att använda sig av uttryck som relaterar till emotionella upplevelser utanför musiken som sjungs, i syfte att få kördeltagarna att sjunga med ett visst uttryck eller med en särskild känsla. Den konceptuella handlingsrepertoaren utgår ifrån hur körledarna använder sig av konventionella musikaliska begrepp, och inkluderar inte pantomimiska, prototypiska eller associerande handlingsrepertoarer. Musiken uttrycks som fakta utifrån struktur och innehåll. Avslutningsvis, innehåller den evaluerande handlingsrepertoaren de former av ”(...) beröm och bekräftelse samt värdering, jämförelser och korrigeringar av hur olika resurser används” (Sandberg Jurström, 2009, s. 150). Körledare kan genom den evaluerande handlingsrepertoaren befästa och förändra det som sker i kören genom att visa vilka tolkningar och gestaltningar de föredrar och inte.

Enligt tidigare forskningsresultat är kördeltagare delaktiga i hur sånglärande i kör sker (Bygdéus, 2015; Sandberg Jurström, 2009; Stenbäck, 2001; Zadig, 2017). I Sandberg Jurströms (2009) undersökning designar körledare förutsättningar för körsångares lärare i interaktion med körsångarna. Deltagare i kör ges ett visst handlingsutrymme som dikteras av körledaren: "Körsångarna gör sig till de körsångare de förväntas vara i de körer de är delaktiga i, det vill säga, deras uppgift är att sjunga och följa körledarens instruktioner" (Sandberg Jurström, 2009, s. 173). I likhet med hur elever som var mer ovana vid sång i Stenbäcks (2001) resultat valde att följa mer vana elever, visar Zadigs (2017) resultat att musikaliska samarbeten mellan körsångare skapas i kören. Hans undersökning visar att det fanns "ledare" och "följare" bland deltagarna (bortsett från den givna körledaren), och att ledarna inte alltid var medvetna om sin ledarroll. Enligt Zadig kan det vara av värde för körens arbete att körledaren identifierar ledarna i kören, medvetandegör dem om deras ledarskap samt placerar dem strategiskt i kören, för att utveckla körens precision i klang och artikulation.

I Kullenbergs (2014) undersökning av hur barn lär varandra sånger utanför skolan framträder en bild av att barn använder olika semiotiska resurser i sina interaktioner för att lära varandra sånger, exempelvis röstmediering (varierande tempo och rytm), stödjande tecken, skrift och kroppsliga gester, utöver ord. Barnen i hennes studie lånade även gemensamma, kulturella resurser från kända (uppgifts)praktiker i skolan liknande lektionsundervisning trots att en lärare inte närvarade.

En avhandling inom Pedagogiskt arbete

Föreliggande avhandling är genomförd inom examinationsämnet Pedagogiskt arbete – ett ämne vilket inkluderar forskning som utför vetenskapliga undersökningar med en strävan efter att förstå och utveckla pedagogiska verksamheter på vetenskaplig grund (Vinterek, 2002). Enligt Hultman och Martinsson (2005) kan Pedagogiskt arbete ses som ett tvärvetenskapligt fält inom det utbildningsvetenskapliga området.

Forskarutbildningen vid Umeå Universitet erbjuder examinerade lärare möjligheten att genomgå en forskarutbildning med utgångspunkt i såväl sin yrkesverksamhets teori som praktik (Erixon Arreman, 2002; Vinterek, 2002). Föreliggande avhandling utgör den åttionde avhandlingen som publiceras med Pedagogiskt arbete som examinationsämne. De avhandlingar inom Pedagogiskt arbete som är relevanta för föreliggande studie, är framförallt de som undersöker elevers erfarenheter och/eller lärares utsagor om elevers erfarenheter av olika fenomen erfarna inom estetiska ämnen. Det finns i nuläget⁸ endast en avhandling som undersöker skolämnet musik med Pedagogiskt arbete som examinationsämne vid Umeå Universitet, Scheids (2009) undersökning om ungdomars identitetsskapande genom musik på gymnasiet. Inom andra estetiska ämnen än musik med Pedagogiskt arbete som examinationsämne vid Umeå Universitet har följande

⁸ Höstterminen 2017

avhandlingar ett samlat genusperspektiv eller inkluderar genusaspekter i sina undersökningar: Lindqvists (2010), Sigurdsons (2014), Scheids (2009) samt Wikbergs (2014) avhandlingar, vilka undersöker hur genus produceras, reproduceras och påverkar hur elever agerar i de estetiska ämnena dans, trä- och metallslöjd, bild samt musik.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande avhandling är att beskriva och analysera hur fenomenet ”sångsituationer” framträder genom elevers och musiklärares erfarenheter av musikundervisning vid en svensk grundskola årskurs 7-9, utifrån ett existensfilosofiskt fenomenologiskt genusperspektiv. De situationer i undersökningen där sång framträder, benämns som ”sångsituationer”. Avhandlingens frågeställningar är följande:

- Vad konstituerar sångsituationer?
- Vad konstituerar deltagande i sångsituationer?
- Vilka hinder för och möjligheter att transcendera i sånglärande framträder för eleverna i olika sångsituationer?

En grundläggande utgångspunkt i avhandlingen är att utöva och utvecklas i sång är möjligt för alla människor, i likhet med den senaste kursplanen för musikämnet i grundskolan (Skolverket, 2011). Det har dock inte alltid varit ett ställningstagande som präglat sången i den svenska skolan.

Studien utgår ifrån ett existensfilosofiskt fenomenologiskt grundantagande om att människan upplever världen genom sin kropp vilket ger att detta perspektiv är subjektivt givet och omöjligt att kliva ur. Den mänskliga kroppen som en helhet, inte som delad i kropp-själ. Kroppen grundlägger människans erfärande i världen, det finns ingen utgångspunkt för världen utanför kroppen (de Beauvoir, 1949/2012; Merleau-Ponty, 1945/1997). Människan är fri att skapa sig själv och sitt liv genom de projekt hon antar, den mänskliga existensen har inte en förutbestämd fixerad essens. Det kroppsliga erfärandet av världen är förbundet med människans projekt i den, och erfarenheten av människans projekt i världen är förbunden med människans kropp. De villkor som utgör den mänskliga friheten påverkar människans projekt och består av olika situationer – kroppen både *är en situation och befinner sig i situationer* (de Beauvoir, 1949/2012). Situationer är inte absoluta, de förändras när människan och världen förändras, och de innehåller sådant som kan fungera som möjligheter eller som hinder för människan att lyckas med sina projekt. Att anlägga ett perspektiv utifrån kroppen som situation innebär att sätta människans levda erfarenheter i en samhällelig kontext. Att se världen på detta vis är för med sig en utgångspunkt i ifrån att människans existens utgörs av det människan *gör*, inte vad människan är.

För att försöka komma så nära lärares och elevers erfarenheter som möjligt, är det av vikt undersöka skolans sångsituationer ur ett genusperspektiv genom att studera elevers och musiklärares praxis. Därför menar jag att det är av betydelse att föreliggande studie är förlagd i en högstadieskola, bland elever och musiklärare i årskurs 7-9. Inom studien har fem fältbesök under två år genomförts med elever och musiklärare i skolans musikundervisning. Studien inkluderar observationer och intervjuer, samt ljudinspelning och anteckningar, och har fokuserat enbart på *sångsituationer – situationer där sång framträder i deltagarnas erfarenheter på olika vis*. Sång var ett återkommande inslag i musikundervisningen vid skolan, tillsammans med andra former av musikinslag. Framförallt var jag angelägen om att få möjlighet att möta elever med eventuell erfarenhet av röstförändringar under puberteten, då majoriteten av tidigare forskning framställer detta som en erfarenhet som framförallt eller enbart pojkar erfar. Ett fåtal studier konstaterar att även flickor erfar målbrottet under puberteten.

Avhandlingens positionering, relevans samt disposition

Föreliggande avhandling kan positioneras inom fyra forskningsområden: *genusvetenskaplig forskning i svensk skola, sång- och röstforskning, genusrelaterad musikpedagogisk forskning samt genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång*. Flera forskare vars forskning positioneras inom genusrelaterad musikpedagogisk forskning uttrycker ett behov av mer forskning liknande deras egna bidrag. Exempelvis i hur Bergman (2009), uppmanar till ytterligare forskning om såväl samkönade som könsheterogena grupper i musikämnet, eller Björks (2011) beskrivning av svårigheter med att se entydiga resultat från svensk forskning om genus och musikundervisning i skolan eftersom den forskning som genomförts pekar åt olika håll. Hon argumenterar för att det ökade intresset för populärmusik i den svenska skolan fordrar att den musikpedagogiska forskningen undersöker dess möjligheter och begränsningar. Även Borgström Källén (2014) menar att det råder en brist på undersökningar av elevers konstruktioner av genus och musikalisk handling i utbildningsvetenskapliga kontexter, och beskriver att musikundervisning skulle kunna utmanas och omprövas genom en utvecklad förståelse. Föreliggande avhandlingens relevans kan även motiveras av hur musikforskning i stort är i behov av undersökningar med genusperspektiv (Lamb et. al., 2002).

Avhandlingens disposition

Kapitel ett utgjordes av en inledning bestående av en begreppsöversikt, en presentation av musik och sång ur ett genusperspektiv, sångens utveckling i skolan mellan 1800-tal till 2013, musikpedagogisk forskning i svensk skola, en beskrivning av föreliggande avhandlingens examinationsämne Pedagogiskt arbete samt avhandlingens syfte och frågeställningar. Kapitel avslutades med en redogörelse för avhandlingens positionering och relevans för forskningsfältet, samt avhandlingens disposition. Efterföljande text inrymmer följande: *Kapitel två*, vilket utgörs av en forskningsöversikt över genusvetenskaplig forskning i svensk skola, sång- och röstforskning, genusrelaterad

musikpedagogisk forskning, samt genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång. *Kapitel tre* redogör för avhandlingens ontologiska, epistemologiska samt metodologiska utgångspunkter. *Kapitel fyra* beskriver och diskuterar avhandlingens urval, metoder, genomförande samt etiska överväganden. Kapitellet följs av *Kapitel fem* vilket presenterar avhandlingens resultat. *Kapitel sex* innehåller en diskussion av resultatet.

FORSKNINGSÖVERSIKT

Följande kapitel utgör en översikt av forskningsresultat av relevans för föreliggande avhandling inom fyra forskningsområden: *genusvetenskaplig forskning i svensk skola*, *sång- och röstforskning*, *genusrelaterad musikpedagogisk forskning* samt *genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång*. Forskningsområdena utgör även föreliggande avhandlings positionering, särskilt det sistnämnda.

Inledningsvis presenteras *genusvetenskaplig forskning* om svensk skola vilket inkluderar forskning om såväl skolprestationer som om femininitets- och maskulinitetsnormer i skolan, följt av ett avsnitt som redogör för området *sång- och röstforskning*. Området inkluderar forskningsresultat om sång som existens och identitet, musikinstrument, kommunikation och socialisering samt hälsa och fysiologi. Vidare presenteras *genusrelaterad musikpedagogisk forskning* utifrån ojämsliddhet i undervisning, sam- och särundervisning samt elevers instrument- och genreval. Avsnittet följs av en presentation av forskningsresultat i området *genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång*, utifrån skillnadsgörande i sångundervisning samt flickor som deltagande i sång, och pojkar som deltagande och avståndstagande till sång. En sammanfattning avslutar kapitlet.

Genusvetenskaplig forskning i svensk skola

I svensk skolforskning med genusperspektiv har elevers skolprestationer utgjort ett forskningsområde under en längre tid, och den senaste tidens ”skillnadsdebatt” (Öhrn, 2014) om *pojkers underprestationer har ökat* samhällets uppmärksamhet på området. Såväl utbildningspolitiska som mediedrivna diskussioner, nationellt och internationellt, lyfter synpunkter om pojkars lägre prestationer i relation till flickors prestationer i skolan. Enligt Öhrn är situationen inte ny, då ”(...) flickor i Sverige har haft högre betyg än pojkar i decennier” (Öhrn, 2014, s.11). Situationen understryks av flera skolforskare (Björnsson, 2005; Nyström, 2012; Wernersson, 2010).

Enligt Björnssons (2005) rapport, skriven på uppdrag från Myndigheten för skolutveckling, visar sig könsskillnader mellan pojkars och flickors skolprestationer *oavsett* elevers sociala kategorier, härkomst eller geografiska placering i Sverige. Pojkars skolvardag handlar delvis om att ”(...) hävda sig och söka popularitet hos sina jämnåriga, och även att demonstrera en maskulinitet med hög status, vilket inte kopplas samman med att vara duktig i skolan” (Björnsson, 2005, s. 8). Enligt Björnsson finns ytterligare skäl till pojkars lägre skolprestationer, såsom pojkars dåliga läskunskaper och ”allmänt pojkaktiga attityd” kopplat till en ”anti-pluggkultur”. I Skolverkets rapport (2006) beskrivs ett liknande resultat, där pojkars attityder och lägre engagemang i skolarbetet anges som skäl till lägre skolprestationer. Rapporten nämner även att *flickor framstår som mer ansvarstagande än pojkar*, både i skolan och hemma. Enligt Wernersson (2010) ägnar svenska flickor mer tid, effektivt arbete och engagemang på sitt skolarbete

än vad pojkar gör. Hon påpekar dock att flickornas överprestationer tillsammans med pojkars underprestationer i skolan inte är en unikt svensk företeelse, och att antipluggkulturen inte är specifikt för pojkar, då den även visar sig i forskningsresultat om flickors förhållningssätt till skolan. Antipluggkultur kan vara ett sätt att försvara sin sociala och akademiska självbild i rädsla för misslyckande, menar Wernersson.

En fokusförskjutning från flickor till pojkar har skett under de senaste åren inom skolans jämställdhetsarbete, uttrycker Nordberg & Saar (2008). Enligt Nordberg har pojkars problem och framtida möjligheter blivit mer aktualiserade genom nya internationella kunskapsmätningar, den svenska betygsstatistiken, samt de två rapporterna från Skolverket (2006) och Myndigheten för skolutveckling (Björnsson, 2005). Nordberg & Saar kritiserar Björnsson för att anlägga ett könskomplementärt tudelat synsätt på flickor och pojkar med "(...) stereotypa, komplementära och starkt förenklade beskrivningar" (Nordberg & Saar, 2008, s. 207), och för att de inte tagit hänsyn till att den forskning som resultaten diskuteras utifrån främst är hämtade från andra skolkontexter än den svenska, och för att de inte problematiserar att det endast är den problematiska maskulinitetsnormen som lyfts. Enligt Nordberg & Saar finns det *kontrasterande forskningsexempel om högpresterande pojkar* som studerar och tar avstånd från stereotyp maskulinitet. I Öhrns (2014) sammanfattning av tidigare forskning om pojkars och flickors skolprestationer framkommer följande skäl till varför situationen ser ut som den gör: normer om femininitet, maskulinitet och skolarbete, anti-pluggkultur (vilket tillskrivs pojkar), synen på skolprestationer som förvärvade av hårt skolarbete (tillskrivs flickor och anses underordnat) eller begåvning/talang (tillskrivs pojkar och anses överordnat), lärarens roll som delaktiga till att upprätthålla könade normer, det lokala sammanhanget, samt konflikter mellan skolkrav och krav inom pojkars kamratgrupper.

Det finns en tendens inom skolforskningen att "(...) homogenisera pojkar och negligera variationer mellan grupper och kontexter" (Öhrn, 2014, s. 185). I likhet med Nyströms (2012) och Nordberg och Saars (2008) resultat visar Öhrns (2014) studie att det även förekommer en kontrasterande maskulinitetsnorm bland pojkar i den svenska skolan, där akademiskt *högpresterande pojkar* värderas högt. De högpresterande pojkarna har höga betyg och har även hög status i sina kamratgrupper. Något som Öhrn dock lyfter som problematiskt är att situationen inte är likadan för *högpresterande flickor*, med grund i synsättet på hur sättet som skolprestationerna förvärvas över- eller underordnas enligt föreställningar om kön. Nordberg & Saar (2008) ställer sig kritisk till att en majoritet av skolforskarna väljer att lyfta fram exempel som hänvisar till elevers könsskillnader:

Genom att diskussionerna om elevers skolprestationer i så hög grad kommit att fokusera på skillnaden mellan gruppen flickor och gruppen pojkar, har pojkar – även de som enligt betygsmätningarna lyckas bra i skolan – kollektivt kommit att knytas till ett ointresse för skolan. Dessutom, vilket är minst lika problematiskt, tenderar en lågpresterande grupp flickor förbises

genom att pojkars skolprestationer pekats ut som ett problem, medan flickor generellt beskrivs som duktigare och som utbildningssystemets vinnare (Nordberg & Saar, 2008, s. 219-220).

Att utgå från en komplementär tudelad förståelse av kön i forskning om barn i skolan möjliggör inte förändring, anser Nordberg & Saar (2008). Det är viktigt att beskriva hur *femininitets- och maskulinitetsnormer* tillsammans med den komplementära könsmodellen begränsar barns sätt att vara flickor och pojkar, men det är desto viktigare att uppmuntra barn till att pröva olika sorters femininiteter och maskuliniteter. Enligt Holms (2008) resultat kan elever i årskurs 9 göra femininiteter och maskuliniteter på ett föränderligt och flexibelt vis – beroende av de kontexter, situationer och personer som involveras i processen. Hennes resultat visar även att såväl pojkar som flickor vinner på att delta i könsblandade skolgrupper (samundervisning). I Öqvists (2009) studie framträder en liknande bild som i Holms resultat, även om Öqvists deltagare är något yngre (årskurs 6). Eleverna i Öqvists studie gör femininiteter och maskuliniteter genom språkliga och kroppsliga aktioner i relation till kontext/situation, personer och aktiviteter, och komponenter som makt och hierarki spelar stor roll i elevernas könsgörande, såväl mellan som inom könsgrupper. I Ambjörnssons (2003) avhandling presenteras hur flickor i en gymnasieskola kan göra feminitet i skolsituationer utifrån att förhålla sig till den tidigare presenterade normen om hur man är kvinna, ”normativ feminitet”. Den normativa feminiteten relaterar enligt Ambjörnsson till flera aspekter: flickors klass, den reglerande heterosexuallitetsnormen (och kroppen som en symbol och ett verktyg för att bekräfta den), flickors homosocialitet (relationer mellan flickor), hur vissa benämningar anses avvika från den normativa feminiteten (hora, lesbisk, invandrare), samt en paradoxal syn på individuell frihet som erhållen av de flickor som lyckas anpassa sig till normen.

Sång- och röstforskning

I följande avsnitt presenteras forskningsbidrag som tecknar en bild av utvalda aspekter av sång som ses som relevanta för föreliggande avhandling. Vissa av forskningsresultaten som presenteras bygger på undersökningar som bedrivits inom körsammanhang. Då studien genomförts med ett fenomenologiskt perspektiv ligger ett antagande om att människan konstant lär sig genom sina erfarenheter som grund. Sång presenteras i följande avsnitt som *existens och identitet*, som *musikinstrument* med utvecklingspotential eller som naturligt givet, som *kommunikation och socialisering* samt som *hälsosamt och fysiologiskt fenomen*.

Sång som existens och identitet

Med en fenomenologisk utgångspunkt kan sång ses som ”(...) en musikalisk vokal bekräftelse på min existens i världen” (Leijonhufvud, 2011, s. 73). *Existensen bekräftas* genom att människan hör och känner att hon sjunger. Att låta sin röst ljuda är att ta emot en självbekräftelse, såväl för individen som för andra som lyssnar (Bowman, 1998).

Då den som gör sin röst hörd med sin fria vilja bestämmer när rösten ska ljuda, erfars den av sångaren som både känd och okänd. Sångaren delas i två, nämligen den som sjunger och den som lyssnar till sången.

Röstens ljud som passerar strupen kan *klinga utanför sångarens fysiska kroppsliga gränser* (Burrows, 1980). Sångarens röst expanderar åt alla håll, breder ut sig i rummet och tar sig in i lyssnaren och neutraliserar skillnaden mellan *här* och *där*. Att vokalt ”ljuda” sig själv kan vara ett sätt att sprida ut sin närvaro i sin omgivning, ett slags territoriellt anspråk liknande fågelsång eller en ljudande stereo som någon bär med sig på stadens gator (Bowman, 1998). Att göra sin röst hörd involverar genast andra:

From the instant of one's first cry at birth to one's dying breath, the voice “opens” and “closes” of the experience of life, as if sealing it, taking on the function of a bridge for intersubjective interactions throughout the entire course of one's existence (Vitale, 2008, s. 115).

I Leijonhufvuds (2011) undersökning visar sig sång i den fysiska kroppen (som lyssnande, en förnimmelse av sångapparaten, som kropps rörelser), i emotioner (som känslor, humör, starka känslor, transcendens i immanens), i cogitot (som tankeredskap, tankeobjekt), i den reella omvärlden (som reell tid och rum, den andre, musik) samt i den transcendenta världen (som upplevd tid och rum, mänsklighet, musikens transcendens).

I Bergesen Scheis (2007) undersökning om professionella sångares *identitetsskapande* visar resultatet att genrer utgör avgörande aspekter för sångares identitetsskapande, då genrer utgör diskurser som reglerar vilka positioner som är möjliga för sångare att inta och göra till delar av sin identitet. Genom att medvetandegöra diskurser och de institutionella, skolkontextuella, mediala, kollegiala och publika normer som diskurser utgörs av, samt reflektera över sin sångpraktik och sitt identitetsskapande kan sångaren göra aktiva val och anta olika strategier inom en rådande diskurs. Att göra så kan till och med innebära att sångarna gör lekfulla, kritiska och vågade val i sitt identitetsskapande, vilket kan leda till att dominant diskurser kan förändras. Resultat i Ruuds (1997/2013) studie visar bland annat att sång relaterar till sångares identitetsskapande, exempelvis utifrån vilka genrer sångaren väljer att sjunga. Exemplet som Ruud använder är inspirerat av resultat från Bergesen Scheis (2007) studie. Ruud exemplifierar en upplevelse av att uppleva känslomässig och kognitiv dissonans med hur en klassisk sångare prövar att sjunga populärmusik, och bemöts med respons om att det låter ”fel”. Upplevelsen kan resultera i att sångaren känner ”stemmeskam”, vilket innebär att sångaren skäms för sin röst när den sjunger. Begreppet härstammar från Bergesen Scheis forskning.

Sångens identifikationsaspekter kan även visa sig för den som lyssnar till sång, där lyssnare identifierar sig med den sjungande röst de lyssnar till. I Ruuds (1997/2013)

undersökning om relationer mellan musik och människors identitetsupplevelser, beskriver ibland deltagarna att den sjungande röst de lyssnar på "(...) träffar något i dem själva" (min översättning, Ruud, 1997/2013, s. 163), vilket innebär att rösten de hör blir en del av deras egen identitet.

Sång som musikinstrument

Enligt Sundbergs (1986) beskrivning av "röstorganet", de kroppsdelar människan använder för att producera ljud (se mer nedan i avsnittet om sång som fysiologi), ska röstorganet "(...) betraktas som ett ljudverktyg, och en sångare använder detta verktyg som ett musikinstrument" (Sundberg, 1986, s. 9). Enligt Vitales undersökning visar sig rösten som ett *unik instrument* till skillnad från andra musikinstrument, eftersom det är såväl förkroppsligat i sin tolkare, som materiellt och transcendent (Vitale, 2008). Med andra ord är rösten både extern och intern, liksom intersubjektiv och subjektiv. Människor använder rösten för att bekräfta sin verklighet:

We humans use sound to confirm the reality of our selves. By far the greater part of the music made in the is the amateur and solitary work of hummers and whistler never meant to be shared (...) Singing jubilantly in the shower and whistling defiantly in the dark are different ways of asserting self-sufficiency (Burrows, 1980, s. 186).

Ljudet av den mänskliga rösten ses enligt Burrows (1980) som ett starkt personligt sätt att kommunicera, eftersom rösten styrs av *människans egen vilja*. Jämfört med människans visuella uppenbarelse inför andra, vilken inte är möjligt att göra osynlig, kan människan välja att vara tyst. Valfriheten gör att de medvetet tysta tillfällena vid sång eller tal anses som speciella. "(...) the voice exists precisely at the threshold between self and world, center and periphery (...) Voice is always a window on the vocalizer's life situation" (Bowman, 1998, s. 288). Då sång är ett instrument som varken är möjligt att spela på (med händerna) och heller inte möjlig att se, blir *sångarens gestik* en metod för det taktila och visuella minnet i sångarens inlärningsprocess (Vitale, 2008). Vitale skiljer ut två former av sånggestik: interna och externa vokala gester. De interna gesterna syftar till det förkroppsligade minnet, muskelminnet. Interna gester innefattar små inre rörelser som gör att sångaren kan erfara en skillnad mellan att sjunga olika toner. De externa gesterna innefattar synliga flertydiga kommunikativa rörelser, vilka i sin tur syftar till att förstärka sångarens vokala uttryck (Vitale, 2008). En fördel med de externa gesterna är att de kan kommunicera något mellan en ledare och en sångare utan att sångaren måste tystna för att ledaren vill säga något, menar Vitale. Hon visar även hur sångares gestik kan fungera som en personlig vokal "stämpel", vilken är en blandning mellan de externa och interna gesterna.

Enligt Welch (2006) står människans *sångutveckling* genom livet i relation till hennes biologiska och psykologiska aspekter, samt till vilka hinder och möjligheter som den

sjungande människan ges genom livet. Det kan exempelvis vara hindrande att tilldelas en sånguppgift som inte är anpassad efter den sångförmåga en människa har, att uppleva förväntningar från omgivningen eller att förhålla sig till vilka värden sången ges inom den omgivande kulturen. Welch hävdar med grund i sin forskning att de möjligheter som främjar sångutveckling är de som inkluderar: att få delta i musikalisk lek och upptäckande, att dela sitt sjungande med kamrater och mer kunniga sångare samt att improvisera och komponera egna sånger. I Lidman Magnussons (1999) undersökning om faktorer som främjar respektive hämmar sångutveckling, sammanfattas faktorerna till fem områden: musikalisk socialisation, negativa omdömen, relationer, psykosocial uppväxt samt hörsel.

I Onsruds (2013) studie av musikundervisning ur ett genusperspektiv i norska grundskolan framträder ett resultat som visar på att *sång ses som något naturligt*, som något en människa "har" i jämförelse med andra musikinstrument som människan behöver lära sig att bruka. I likhet med Onsruds resultat visar resultat från Richards och Durrants (2003) forskning, att vissa deltagare i deras studie ansåg att de inte hade förmågan att sjunga eller möjligheter att utveckla *sångförmåga*. Richards och Durrants resultat visar å andra sidan samtidigt att alla kan utveckla sitt sjungande, om de ges möjligheter till det. I deras undersökning visade resultaten att alla deltagare, vilka deltog i en "Can't sing choir", gjorde framsteg i sin sångutveckling. Deltagarna uttryckte att de största framstegen gjordes när de sjöng tillsammans i grupp, då de genom att identifiera sig med varandra kunde hantera känslor av att känna sig isolerade och avfärdade.

Sång som kommunikation och socialisering

Enligt Welch (2005) är det omöjligt att föreställa sig sång utan *kommunikation*. Sångaren kommunicerar genom musikaliska funktioner, genom vokal kvalitet, säkerhet och autenticitet, genom känslor och personlig identitet. Kommunikationen med lyssnaren är relationell, och den skapar, utöver de musikaliska aspekterna, en känsla av samhörighet. Enligt Fagius (2009) berör körsång människans kulturella vanor, allmänbildning och känsla av gemenskap, då körsången möjliggör lärande och att involvera sin kropp i att förverkliga musikaliska konstverk tillsammans med andra.

Personer som sjunger stämsång utvecklar sin *sociala* förmåga att bygga och uttrycka mellanmänniska relationer, enligt Winters (2009) studie. Hennes resultat visar att stämsångssjungande kan visa sig som en reflektion av en befintlig relation mellan människor, eller resultera i nya relationer. När människor sjunger tillsammans har de möjlighet att lyssna till varandras sjungande, och till hur deras röster interagerar med varandra. Deltagare i Winters studie beskriver att det uppstår en balans mellan sångarna, som kan justeras om personerna är medvetna om varandra. I likhet med Winters resultat beskriver Leijonhufvud att sjunga tillsammans innebär att välja att möta en annan sjungande människas klang med sin egen klang, vilket kräver att de som sjunger öppnar sig för varandra. Winter menar att sjunga tillsammans med andra är att

förhålla sig till både ett risktagande och ett ansvar, vilka står i relation till sångarens förväntningar, syn på sin identitet och sin relation till den de sjunger med. Att sjunga en stämma i stämsång utgör en utstuderad kompromiss mellan individualitet och den kollektiva viljan, menar Burrows (1980). De flesta deltagarna i Winters (2009) studie är eniga om att ett gemensamt spontant skapande av stämsång, utan förutbestämda stämmor, är tillfredsställande. Att pendla mellan risk, osäkerhet, förväntan och lättnad tillsammans med en annan sjungande människa, beskrevs av deltagarna som något som kunde skapa skönhet, något vackert. De sjungande deltagarna i Winters studie beskriver hur deras tidigare erfarenheter av sjungande, såväl lyckade projekt som misslyckade, lett till förväntningar på deras kommande sångprestationer.

Flera forskningsresultat presenterar körsångens positiva aspekter i relation till det sociala sammanhang den utgör, men det finns även forskare som kritiserar körsångsfenomenet, exempelvis O'Toole (2005). Enligt O'Toole syftar körpedagogik framförallt till att skapa fogliga sångare i ett sammanhang som intresserar sig mer för den musikaliska produkten än de som framställer den. Kören består av *maktrelationer* där körledaren är överordnad och kördeltagarna underordnas denne, där sångares kroppar disciplineras genom normativa meningsskapande patriarkala system i musiksamhället. Resultatet visar även att ansvaret för att maktrelationerna upprätthålls ligger hos såväl körledare som kördeltagare, eftersom alla deltar frivilligt i kören.

Sång som hälsa och fysiologi

En ytterligare aspekt som presenteras i tidigare forskning om sång i relation till människans fysiologi (och psykologi), är huruvida sång anses *hälsosamt*. Den hälsosamma aspekten kan ses som ett resultat som relaterar till flera aspekter av sång som presenterats ovan i föreliggande avsnitt, exempelvis av Balsnes (2011) eller Theorell (2009). Enligt Theorell är det enbart möjligt att dra slutsatser om sångens eventuella påverkan på människans hälsa utifrån en syn på sångens ”totaleffekt”. Det är inte möjligt att konstatera om effekterna härstammar från estetiska eller kroppsliga processer. Det finns flera faktorer som kan påverka de biologiska effekterna av att sjunga såsom sångarens erfarenhet och skicklighet, det mänskliga sammanhanget sjungandet sker i (inför publik eller inte, stöttande/kritisk omgivning), de sångtekniska krav som sången kan innehålla och sångarens emotionella engagemang. Theorell (2009) sammanfattar några övergripande forskningsresultat från den studie han utfört om sångens hälsosamma konsekvenser vid deltagande i sånglektioner med följande: 1) att såväl amatörsångare som professionella sångare upplevde sig själva som *mer energiska och avspända* efter sina sånglektioner, 2) att de professionella sångarna uppvisade en ökad hjärtfrekvensvariation (i enlighet med hur människor reagerar på stress), samt 3) att amatörsångarna upplevde sig som gladare än de professionella sångarna efter sånglektionen. Det är eventuellt möjligt, anser Theorell, att anledningen till att de professionella sångarnas reaktioner liknade stress kan vara att de professionella sångarna är mera engagerade i sina uppgifter på sånglektionerna än amatörsångarna.

Inom tidigare forskning om körsång finns även några forskningsbidrag vilka presenterar resultat som inkluderar aspekten hälsa. I Theorells (2009) undersökning av huruvida körsång påverkar människans hälsa, deltog patienter med IBS (Irritable Bowel Syndrome dvs. tarmbesvär) i två grupper: en grupp fick samtala, en grupp fick sjunga i kör. Resultaten visade exempelvis att 60% högre halter av reparativa ämnen i kroppen (här testosteron) uppmättes hos testgruppen som sjöng i kör, och inga högre halter uppmättes hos samtalsgruppen (som inte sjöng i kör). Körgruppen upplevde även en större ”pigghet” efter körövningen, vilket inte hände i samtalsgruppen. Enligt Theorell kunde två övergripande hypoteser bekräftas: att *regelbundet sjungande* en gång i veckan gör att man blir mindre biologiskt uppvarvad i vardagen, samt att motståndskraften mot stress möjligtvis ökar (eftersom testosteronet ökar).

Ett annat exempel på körsångens eventuella hälsoeffekter är resultat presenterade av Balsnes (2011), som visar att körsång i en amatörkör skapar utrymme för: musikaliskt lärande, upplevelsen av att kunna samt identitetsutveckling. Att sjunga i kör kan även möjliggöra social och musikalisk tillhörighet, erbjuda starka musikupplevelser som kan ge en positiv självutveckling samt upplevelser av mening och sammanhang i tillvaron. Enligt Balsnes utgör alla dessa faktorer delar av ett ”interpretativt hälsokoncept” (Balsnes, 2011, s. 40). I likhet med Balsnes visar resultat från Lindström (2006) att körsång kan fungera som en social och rehabiliterande verksamhet, vilken kan bidra till att kördeltagares allmänna *välbefinnande, hälsa och livskvalitet förbättras* på olika vis.

En vanligt förekommande beskrivning inom logopedi- samt i viss sångpedagogiklitteratur om rösten är att i första hand beskriva den utifrån dess *fysiologiska aspekter*. Beskrivningarna utgår ifrån en syn på röstproduktion som inom kroppen, med de kroppsdelar som är aktiva när rösten används. Enligt Sundberg (1986) består sång av röstljud, vilka produceras följande:

(...) att man rör på läppar, tunga, käke, struphuvud och andra delar av röstorganet, allt medan en luftström passerar genom struphuvud och *ansatsröret*, vilket är benämningen på den hålighet som bildas av svalget och munhålan. På detta sätt ger man upphov till ljud, som lämpligen kallas *röstljud*. Sådana röstljud kan sedan vara talljud eller sångtoner beroende på syftet med dem (Sundberg, 1986, s. 9).

Sundbergs (1986) samlingsbegrepp på de kroppsdelar som används i röstproduktion är ”röstorgan”, och ska som tidigare nämnts ses som sångarens musikinstrument. I en senare text (Sundberg, 2000) beskriver Sundberg att *röstproduktion* sker genom tre faktorer: andningssystemet, stämbanden och ansatsröret. Sundberg (1986) anser att en vokal kan klinga olika om den uttalas av en kvinna, man eller barn, och en person kan variera och utveckla sin röstklang inom ganska vida gränser. Samtidigt säger han dock att alla människor har en *individuell röstklang* sammansatt av bland annat uttalsvanor,

ansatsrörets dimensioner samt stämbandens egenskaper. Azul (2013) exemplifierar med sång då han ifrågasätter utgångspunkten i att köna rösten utifrån röstorganets anatomiska förutsättningar. Sångare kan ha ett bredare register än det som anses normalt enligt deras rösttyp (man/kvinna), vilket indikerar att *vokalt beteende* – hur rösten används – är orsaken till hur rösten låter. Azul menar att forskning som fokuserar på röstens biologiska aspekter framförallt har undersökt röstorganet när det är stilla, vilket inte ger en fullödlig bild av rösten. I undersökningar av röstorganets rörlighet framstår det tydligt att det är möjligt att förändra både stämband och ansatsrör för att nå andra delar av röstregistret än det ”normala”, beskriver Azul.

I flera logopediska undersökningar presenteras resultat om att rösten genomgår en förändring – *målbrottet* – där pojkars sångförmåga påverkas kraftigt, medan flickors sångförmåga förändras mindre eller inte alls (Södersten, 2008). Enligt Södersten innebär målbrottet att en röstförändring sker under puberteten, där röstläget sjunker och är instabilt under en tid, på grund av hormonella förändringar i kroppen. Stämbanden växer ca 60% hos pojkar respektive ca 34% hos flickor. Det tar mellan tre månader och ett år att genomgå målbrottet. Både flickor och pojkar genomgår målbrottet, men är mer tydligt hos pojkar. Pojkars målbrott karaktäriseras enligt Södersten av tre faser: förstadium (då de högsta tonerna försvinner), målbrott samt stabilisering, och målbrottet sägs påverka röstens läge, klang och styrka. Flickors faser beskrivs inte, men de anses komma i puberteten tidigare än pojkar, och deras sångröstläge sägs sjunka med tre halvtoner medan pojkars sångröstläge sägs sjunka med tolv halvtoner. I Halls (2009b) studie om flickors målbrott görs en översiktlig presentation av hur målbrottet i relation till sång undersökts och framställts historiskt. Enligt Hall är forskning om sjungande pojkars målbrott övervägande i majoritet i relation till forskning om sjungande flickors målbrott.

Genusrelaterad musikpedagogisk forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskningsbidrag med genusperspektiv inom olika musikpedagogiska sammanhang vilka inkluderar undersökningar av musikundervisning i olika skolformer, framförallt i grundskolans senare år och i gymnasietts musikkurser. Forskningsresultaten tecknar en bild av hur musikundervisning kan framträda som ojämnställd, hur undervisningen organiseras i sam- och särundervisning (enligt kön) samt av hur elevers instrument- och genreval visar sig som könade där populärmusik beskrivs som maskulin och vokalmusik som feminin. I tidigare forskning framträder en flertydig bild av hur genusmönster ger konsekvenser i musikundervisning och musiksamhället (Björck, 2011).

En ojämnställd undervisningsmiljö?

Enligt Green (2002) reproduceras *samhälleliga könsnormer* bland elever i skolans musikämne. I hennes resultat visar det sig att flickor och pojkar tenderar att göra

musikaliska val liknande existerande konstruktioner av femininitet och maskulinitet i samhället. Som förklaring hänvisar Green till att skolan ger flickor och pojkar lika möjligheter att välja vilka instrument och stilar de vill utöva i musikundervisningen, så skapas ett utrymme att upprätthålla konstruktioner av femininitet och maskulinitet.

Viss tidigare forskning varnar för konsekvenser av att *göra skillnad mellan flickor och pojkar* i musikundervisning då det kan skapa ojämställdhet, vilket blir till nackdel för framförallt flickor. O'Toole (1998) konstaterar att stereotypa uppfattningar om genus och kön påverkar musiklärares förväntningar på och interaktioner med elever, vilket ger att pojkar distinkta fördelar över flickor. Borgström Källén (2014) diskuterar kritiskt en del av sitt resultat som visar att lärare (implicit) i hennes studie anpassar undervisningen utifrån uppfattningar om könsskillnad. Hon drar slutsatsen att lärarnas uppfattningar om eleverna härstammar från hur eleverna gör könsskillnad mellan varandra, vilket i sin tur härstammar från musikbranschens sätt att göra könsskillnad. Enligt Karlssons (2002) studie behandlar gymnasielärare i musik sina elever olika utifrån elevernas könstillhörighet. Lärarna antar att pojkarna är mer intresserade av pop- och rockmusik och flickor av konst- och folkmusik, vilket resulterar i att konstmusikintresserade pojkar och pop och- rockmusikintresserade flickor får svårt att utöva sin favoritmusik.

I Bergmans (2009) studie där populärmusik och icke lärarstyrd verksamhet dominerar musikundervisningen på högstadiet, lyckas *majoriteten pojkar prestera bättre i musikundervisningen* än vissa pojkar och samtliga flickor. De pojkar som i studien visar sig prestera bäst har förkunskaper av populärmusikutövande på *fritiden*. Hennes resultat visar även att populärmusik visar sig som maskulint. Enligt Bergmans (2009) resultat uttrycker flickor i högstadiets musikundervisning att de är okunniga, i högre grad än pojkar. Bergman drar utifrån sina observationer slutsatsen att skolorna som medverkade i studien har svårigheter att följa de genusrelaterade målen i den gällande läroplanen (Lpo94), utifrån det hon observerat i musikundervisningen. *Flickor tonar ner sina förmågor* i Bergmans studie, vilket visar sig även i Perssons (kommande) resultat, där flickor ofta skämtar bort sina kunskaper inför andra.

Sam- och särundervisning

I majoriteten av de svenska forskningsresultat som presenteras i föreliggande avsnitt, utgör *samundervisning*, att flickor och pojkar deltar i musikundervisning tillsammans, den vanligaste formen för musikundervisning. Enligt tidigare forskning förekommer genusstrukturer i skolans musikundervisning även utifrån hur undervisningen organiseras i så kallad *särundervisning*, att flickor och pojkar deltar i musikundervisning i varsina grupper (exempelvis i studier av Ericsson & Lindgren, 2010; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Undervisningens organisering enligt kön kan visa sig på flera vis, exempelvis enligt hur elever väljer att gruppera sig eller hur läraren väljer att gruppera eleverna. Enligt en lärare i Georgii-Hemmings (2005) studie arbetar flickor hellre i grupp framför att arbeta individuellt i musikkursen Estetisk verksamhet på

gymnasiet. I Bergmans (2009) studie var musikundervisningen organiserad likadant i flick- och pojkgruppen, och eleverna tog hjälp av varandra på ett liknande vis. Däremot skilde sig grupperna åt utifrån hur de agerade, tog plats som individer och förhöll sig till sin kompetens. Kunskapsnivån var jämnare i flickornas grupp, och ingen av flickorna antog en ledarroll. I en tidigare klass hade flickorna uttryckt att de ville ha särundervisning, och Bergman uttrycker att flickorna i den klass som ingick i hennes studie kan ha valt att motivera särundervisning som sitt val av liknande skäl, eller för att de valt enligt en tidigare förebildande modell.

I Ericsson och Lindgrens (2010) studie diskuteras särundervisning som styrning å ena sidan, frihet å den andra. De uttrycker att lärarens styrning av könsseparerade grupper kan ses som en form av frihet, då känslan av att vara i en grupp som inte är segregerad (flickor respektive pojkar för sig) medverkar till mindre oro över att höras i gruppen. Könsseparerade grupper sägs även skapa utrymme för eleverna att skapa egna grupper inom flick- och pojkgrupperna, vilket skulle innebära att de elever som är mer intresserade och har större förkunskaper skulle gruppera sig tillsammans. Inom forskning om sång- och körpraktiker förespråkar majoriteten av forskarna (framförallt i de anglofona länderna) att hålla isär pojkar och flickor – särundervisning – som en föredragen organiserande struktur i sång- och körundervisning. Exempelvis beskriver Borgström Källén (2014) hur körsångsammanhang i gymnasiets musikkurser organiseras enligt en könsseparerande princip, vilket utvecklas senare i det avsnitt som fokuserar särskilt på genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång.

Elevers instrument- och genreval

Ett vanligt förekommande resultat inom forskning om musikpedagogiska sammanhang visar att elevers *instrument- och genreval* relaterar till genus. I tidigare forskning beskrivs *pojkar som aktiva, högljudda instrumentalister* och *flickor som passiva, tysta sångare*, såväl utifrån hur de förväntas vara, hur de agerar samt hur de benämner sig själva och varandra (Abramo 2011; Borgström Källén, 2014; Green 1997, 2002, 2010; Onsrud, 2013). Enligt Karlssons (2002) undersökning av gymnasieelevers val av instrument i musikkurser dominerar flickor i sång, piano, träblås- och stråkinstrument, och pojkar i ”rockinstrument” och mässingsinstrument. Hennes resultat visar att *flickors och pojkars instrumentval relaterar till kön*. Studien visar även att skillnaderna mellan flickors och pojkars instrumentval ökar under tiden för deras studiegång på gymnasiet. Liknande skillnader mellan flickors och pojkars instrumentval i musikkurser på gymnasiet visar sig i resultat av Asp (2015), Borgström Källén (2014) och Scheid (2009). Deras resultat visar även att *val av musikgenrer relaterar till kön*, där pojkar i högre grad väljer att spela i pop- och rockensemble och flickor väljer att sjunga i vokalensemble eller i klassiska, konstmusikaliska och folkmusikaliska genrer. I Karlssons (2002) studie ökar skillnaderna mellan flickors och pojkars genreval i relation till att lärarna behandlar eleverna könsstereotyp enligt de skillnader som framträder.

Inom tidigare forskning gällande musikpedagogik och genus framträder två synsätt i relation till maskulinitet och femininitet, nämligen *populärmusik sett som maskulint* och *vokalmusik sett som feminint*. Inom forskning om populärmusikpraktik och maskulinitet presenteras resultat och diskussioner om pojkars dominans och flickors svårigheter att få tillträde, medan det inom forskning av sång- och körpraktik och femininitet antingen presenteras resultat och diskussioner gällande pojkars ointresse för att vilja delta, eller ”goda exempel” av när och hur pojkar deltar i sång, och varför. De könade synsätten på populärmusik och sång- och körmusik presenteras även i Borgström Källéns (2014) avhandling där hon beskriver populärmusik och vokalmusik som ”(...) ett binärt motsatspar eftersom de kan sägas polarisera sig gentemot varandra genom att upprätthålla ett dikotomt förhållande mellan positionerna ”pojke” och ”flicka” (Borgström Källén, 2014, s. 249). Hon drar slutsatsen att den vokala praktiken styrs av en feminin diskurs, och den populärmusikaliska från en maskulin, något som kommer visa sig stå i samklang med en stor del av den tidigare forskning som presenteras vidare i föreliggande avsnitt. De olika sammanhangen premierar dock mycket olika värden, där den populärmusikundervisningen värderar ansträngningslös prestation, och den vokala undervisningen värderar självdisciplinering.

Populärmusikundervisning som maskulin

Som presenterats i inledningen, beskriver tidigare forskning en ojämlig genusstruktur i det västerländska populärmusiksamhället såväl i skolans populärmusikundervisning (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Green, 2002).

Forskningsresultat visar att ämnets informella organisering i relation till en stark influens av *populärmusik skapar en genusproblematik i musikämnet* (Bergman, 2009, Ferm Almqvist, 2017). Pojkar med erfarenhet av musikaktiviteter utanför skolan får större möjligheter att klara kursmålen i musik och mer utrymme att dominera musiklektionerna, då deras tidigare erfarenheter främst utgörs av kunskaper i att spela populärmusik. Enligt Björck (2011) förekommer en syn på den svenska musiklärarrollen som ”överflödig”, vilket hon anser är problematiskt ur ett genusperspektiv. Björck drar slutsatsen att om inte musiklärarens styrande funktion anses viktig, så styr annat musikundervisningen: ”När inte läraren styr vem som tar plats på musiklektionen kan nämligen genusnormer få större genomslagskraft” (Björck, 2011, s. 199). Enligt Bergman (2009) presterar pojkar bättre och konstruerar maskulinitet i musikundervisning när den är organiserad enligt ”rockbandsmodellen” (att organisera elever i musikundervisning i mindre grupper liknande rockband), eftersom pojkar i högre grad har tidigare erfarenheter av den typen av musicerande utanför skolan. Även Borgström Källéns (2014) resultat visar att elevers fritidsmusicerande och tidigare erfarenheter av musik påverkar hur elever gör kön.

I Ferm Almqvists (2017) studie beskriver en flicka sin skolgång på gymnasiet. Där isar det sig bland annat hur pojkar med instrumentalkunskaper i att spela avancerat och över komplicerade ackordföljder som premierades som ”duktiga” av lärare och elever i

populärmusikensembeln. De kunskaper som flickor uppvisade, att arrangera musik eller kommunicera i ensemblen, ansågs enligt den intervjuade flickan av läraren som mindre värda än pojkarnas kunskaper. I Bergmans (2009) resultat framträder eleverna som tre grupper i relation till kön och skolprestation i musikämnet: *pojkar med stor erfarenhet* av att spela i rockband utanför skolan var de som presterade bäst i musikämnet, *flickor och pojkar med viss erfarenhet* av fritidsmusicerande (exempelvis musikskola) presterade på medelnivå, och *pojkar utan erfarenhet* av musicerande utanför skolan presterade sämst. Ericsson och Lindgrens (2010) studie kontrasterar dock Bergmans resultat, då Ericsson och Lindgren uttrycker att de inte kunnat finna några belägg för att pop och rock utgjorde ”pojkarnas domän” i musiklassrummet. Deras resultat visade att eleverna uppvisade övergripande brister i att hantera de instrument som används i pop- och rockmusicerande, och att vissa pojkar hade svårt att inordna sig efter den ”uppgiftskultur” som användes i musikundervisningen. Resultatet visade även att musikundervisningen var organiserad som ett lärande om pop- och rockmusik (liknande mer traditionell undervisning). Enligt författarna har flickorna möjligtvis har lättare att anpassa sig efter den sortens undervisning och därför ”neutraliserar” flickorna eventuell dominans från pojkarna i musiklassrummet.

I likhet med Bergmans (2009) resultat framträder musicerandeformen ”rockband” i Onsruds (2013) studie av norska elever i årskurs 7-9 som en maskulin aktivitet. När eleverna fick välja genre att spela var det framförallt pojkar som valde att spela i rockband. Även när hiphopmusik spelades i Onsruds resultat synliggjordes *stereotypa könsmonster*. Flickorna i studien ansågs som ”icke-autentiska” eftersom de inte var pojkar, medan pojkar sågs som autentiska rappare av såväl flickors som pojkars utsagor i studien. Dock framstod inte flickornas icke-autenticitet i deras handlingar. De mest aktiva rapparna i studien var flickor, trots deras uttalanden om att pojkar egentligen var bättre. De elever som deltog i Onsruds studie reproducerade även stereotypa könsmonster i musikundervisningen, när de gavs *valfrihet* att själva välja vilka instrument eller vilken musik de vill spela. Resultatet visar att eleverna valde enligt könskodade stereotyper: ”Jo mer elever får bestemme selv, jo mer kjønnsstereotyp blir musiseringen deres” (Onsrud, 2013, s. 37). Onsrud ifrågasätter valfriheten:

I den sammenhengen kan man spørre seg hvor fritt et slikt valg er. Når elever skal velge musikalske uttrykk i en setting som dette, ligger det allerede noen kulturelt begrensede valgmuligheter der (Onsrud, 2013, s. 135).

Även Borgström Källén (2014) konstaterar gällande elevers valfrihet i relation till stereotypa könsmonster (”genusstereotyper”) enligt Borgström Källéns begreppsanvändning) i sin studie, att de elever som valt att delta i sång som huvudinstrument och sångensemble nästan uteslutande var flickor. Hon hävdar att obalansen tyder på att barns och ungdomars instrumentval är könade, vilket framträder som mest tydligt i pop- och rockensembeln (pojkar spelar, flickor sjunger), och

vokalensemblen (majoritet flickor sjunger, få pojkar deltar). I Asps (2015) resultat liknar Borgström Källéns (2014) utifrån könade instrumentval i pop- och rockensemblen. Populärmusik framstår som maskulint könskodat i Bergmans (2009) studie, då hennes resultat visar att spela i rockband kan ses som ett sätt att konstruera hegemonisk maskulinitet. När flickor och pojkar beskrivs i tidigare forskning om populärmusikundervisning, så är det utifrån tydliga skillnader:

Flickor i populärmusikundervisning beskrivs i tidigare forskning som att de väljer att sjunga i högre grad än att spela andra musikinstrument (Borgström Källén, 2014; Bergman, 2009; Onsrud, 2013). I Borgström Källéns (2014) och Greens (2010) resultat visar det sig att flickor antar en komplementär position till pojkarna, dels genom att de ta mindre ljudmässig plats än vad pojkarna gör, dels för att de antar ett återhållsamt kroppsspråk. Enligt Borgström Källén (2014) korrigerar och instruerar musiklärare i hennes studie oftare flickor om deras brister, utifrån avsaknad av styrka och lekfullhet i musiken (till skillnad från pojkarna som premieras för hur de uppvisar detta). Musiklärare i hennes studie beskriver även att flickorna i populärmusiksammanhang vill sjunga fint och ”waila” och att de föredrar att spela svagt och försiktigt. Som presenterats i inledningskapitlet visar Björcks (2011) resultat att *flickor kan ha svårigheter med att konstruera femininitet i populärmusiksammanhang* utifrån tre reglerande aspekter. Den första och tredje aspekten innebär något som kan liknas vid det Borgström Källén beskriver som avsaknad av styrka och lekfullhet: 1) att flickor inte kan bekräfta femininitet genom att vara högljudda, expansiva och aktiva, 3) att föreställningar om hur flickor ska låta kan krocka med hur populärmusik låter. I populärmusikensemblen kan det som flicka (och sångare) vara problematiskt att förhålla sig till de vokala uttryck som premieras i sammanhanget (rockigt, distat, rått), då de inte stämmer överens med hur femininitet uttrycks konstaterar Borgström Källén, i likhet med Björcks aspekter. I likhet med Björck och Borgström Källén anser Bergman (2009) att spela i rockband och att skapa musik krockar med att göra femininitet. Enligt Bergman väljer flickor bort att göra något som krockar med femininitet, då det skulle innebära att bryta den homosociala gemenskapen flickorna emellan. I Abramos (2011) resultat spelar flickor med låg ljudvolym (om de väljer att spela andra musikinstrument), och de tar pauser i repetitionerna för att kommunicera sina musikaliska ideér med populärmusikgruppen i skolans musikundervisning. Enligt resultatens i Ferm Almqvists (2017) studie uttryckte gitarrspelande flickor i populärmusiksembler att de tog mer ansvar för gruppen som helhet jämfört med pojkarna. *Flickorna ansvarade* för att arrangera musiken och kommunicera med gruppen, vilket varken uppmärksammades och premierades av musiklärarna. Det fanns en tydlig patriarkal informellt överenskommen syn på vilka musikaliska värden som ansågs bra i sammanhanget mellan lärare och elever, och det var sådant som pojkar i hög grad gjorde (spelade avancerad musik, spelade solon), och inte sådant som flickorna gjorde (exempelvis tog ansvar för att arrangera och kommunicera musikaliska ideér). Flickorna i Ferm Almqvists studie uttryckte dock att de

var i behov av att få bekräftelse av musiklärarna och av pojkarna i gruppen för att känna sig ”bra”.

Pojkar i populärmusikundervisning beskrivs i tidigare forskning som dels avståndstagande till sång samt att de i majoritet spelar andra instrument (Borgström Källén, 2014; Green, 1997, 2002, 2010). I Borgström Källéns (2014) studie premierade populärmusiksammanhanget sådant som förknippas med hegemonisk maskulinitet: virtuositet, autenticitet, sound, styrka, attack och lekfullhet, och därför gynnades pojkarna i studien av att delta i populärmusiksammanhang, då deras identitetskonstruktioner ”(...) ofta harmonierar med hur dessa aspekter görs musikaliskt” (Borgström Källén, 2014, s. 147). Hon drar slutsatsen, i likhet med Bergmans (2009) resultat, att *pojkmans tidigare erfarenheter fungerade förberedande* för att de skulle lyckas i praktiken. Pojkarna i studien beskrevs av musiklärare som instrumentalister, och med begrepp som att de spelade: rått, brötigt, oljud, skrammel och med uttryck om deras rörelsemönster som yvigt, lekfullt och galet, vilket kan sättas samman med hur *maskulinitet skapas och upprätthålls*. Med likhet i Borgström Källéns resultat, visar Onsruds (2013) resultat att pojkarna i hennes studie verkar föredra att spela rockbandsinstrument med hög volym, i snabbt tempo. Enligt Scheid (2009) väljs pojkar företrädesvis till jazzensembler på gymnasiet, och pojkar spelar mer populärmusik än flickor. I Abramos (2011) studie (där flickorna spelade svagt och avbröt musiken för att kommunicera ideér) visade sig pojkarna dränka försök till samtal med stark musik under repetitioner, och de använde gestik för att förmedla ideér istället (Abramo, 2011). Enligt Harrison, Adler & Welch (2012) finns det även tidigare forskning som visar på en föreställning om att pojkar vill spela större instrument med mörkt register och stor dynamisk bredd. Som tidigare nämnt, visar Ferm Almqvists (2017) resultat att vissa pojkar i ensembleundervisning på gymnasiet ansågs som ”bra” och kunniga eftersom de kunde spela avancerade solon över komplexa ackordföljder, värden som ansågs höga enligt de normer som skapades i undervisningen. Enligt Karlssons (2002) resultat framträder pojkar dubbelt så mycket på scener jämfört med flickor på gymnasiet, vilket härleds till att pojkar i högre grad väljer att delta i pop- och rockensemblekurser.

I såväl Abramos (2011) som Ferm Almqvists (2017) resultat framträder kommunikation mellan elever i populärmusikundervisning som en gemensam aspekt, såväl som i Borgström Källéns (2014) resultat. Borgström Källéns resultat visar att *flickor väljer en ”verbal strategi” och pojkar väljer en ”icke-verbal”* i det musikaliska gestaltandet vid populärmusikundervisningen kan förstås genom att majoriteten av flickor är sångare och majoriteten av pojkarna spelar andra instrument. Hon hänvisar till flickors ovillighet att låta som annat än det som anses flickigt, då det riskerar deras upprätthållande av femininitet. Borgström Källén drar slutsatsen att flickornas val att tala istället för att sjunga gestaltande under repetitionerna, kan bero på att de inte vill utsätta sig för risken att uppfattas fel utifrån hur deras sjungande låter (sound).

Vokalmusikundervisning som feminin

Enligt ett av Borgström Källéns (2014) resultat framträder körpraktik som normativt feminin då de värden som hålls som viktiga i kören – kunskaper i att kunna reglera klang, dynamik och gestalningar i sitt sjungande enligt ett västerländskt konstmusikaliskt *traditionellt körideal* (att låta som en enda röst och inte sticka ut) – bekräftar normativt feminitet och begränsar flickors musikaliska handlingsutrymme. Inom tidigare forskning av sång- och körundervisning framträder en övergripande beskrivning av *pojkar som avståndstagande och frånvarande, medan flickor beskrivs som engagerade och deltagande* (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Green, 1997, 2002, 2010). Det finns en omfattande mängd forskning som undersöker pojkars avståndstagande och deltagande i sång inom fältet ”missing males” (majoriteten av dessa forskningsbidrag presenteras under rubriken Avståndstagande och deltagande pojkar). Forskning om pojkars/mäns upplevelser av musikundervisning fokuserar främst på bristande deltagande i sådant som traditionellt sett ses som feminint – framförallt sång – och många forskningsbidrag undersöker kör eller andra sångmiljöer (Lamb et. al, 2002). Det finns även tidigare forskning som enbart fokuserar på flickors/kvinnors sångupplevelser, men inte alls i samma omfattning som missing males-forskningen.

När flickor och pojkar *bröt mot den polariserade synen* på populärmusik som maskulin och vokalmusik som feminin som framträdde i Borgström Källéns (2014) studie följdes de av *olika konsekvenser*. Om pojkar bröt mot polariseringen genom att delta i vokalmusik sågs de som annorlunda, i likhet med flickor som valde att inte sjunga utan istället spela instrument i populärmusiksammanhang. Flickor som valde att sjunga i populärmusiksammanhang och därmed bekräfta polariseringen, sågs som ”sköra och känsliga”.

Genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång

Då tidigare forskning om sång ur genusperspektiv framförallt fokuserar på att undersöka problematik med avståndstagande till sång (pojkar), snarare än att undersöka problematik med förväntningar på deltagande och aspekter av att delta (flickor), framträder forskningsfältet som obalanserat. Pojkars sjungande – eller snarare avståndstagande till sång – kan anses som ett väl utforskat område i forskning, medan flickors sjungande har inte fått liknande forskningsutrymme. Följande avsnitt presenterar forskning som visar hur *skillnadsgörande* mellan flickor och pojkar görs i sångundervisning, hur *flickors deltagande* i sångsammanhang framträder som såväl *synligt* som *osynligt*. Den sista delen av avsnittet presenterar hur *pojkar ses som framförallt avståndstagande men även som deltagande* i sångsammanhang.

Den vanligaste förklaringen i tidigare forskning till varför pojkar inte deltar i sång lika ofta som flickor, eller att flickor deltar oftare än pojkar: att *sång anses vara feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet* (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Green, 1997, 2002, 2010; Kvarnhall, 2015; O’Toole, 1998). Som

tidigare nämnt visar Borgström Källéns (2014) studie att gymnasieelevers normbrytande handlingar är riskfyllda och kan ge såväl positiva som negativa konsekvenser i musikundervisningens olika sammanhang. Men eftersom Borgström Källéns resultat även visar att eleverna värderar populärmusikpraktik högre än vokalpraktik, är det framförallt *flickor som underordnas* eftersom de är i majoritet när det gäller vem som valt att delta i vokalpraktiken. I O'Tooles (1998) undersökning av körundervisning, lyfts en liknande slutsats:

Unfortunately, as the number of male choral singers decreases, their value increases, but as the number of female singers increases, their value decreases (O'Toole, 1998, s. 24).

Enligt O'Toole (1998) blir en konsekvens av flickors överrepresentation i körverksamheter att de inte värderas lika högt som pojkar, sett utifrån en traditionellt västerländsk organisering där balans mellan stämmor av eftersträvas. I de sammanhang pojkar saknas, ges de automatiskt högre värde om de deltar.

Till skillnad från den tidigare forskning som tagits upp ovan med fokus på genus i musiksamhället och i musikpedagogiska sammanhang, utgår följande forskningsbidrag ifrån att alla människor definierade som flickor respektive pojkar är lika varandra, men att de två grupperna är varandra mycket olika. Följande avsnitt presenterar exempel ur tidigare forskning om hur en liknande bild framträder inom genusrelaterad forskning om sångundervisning utifrån flickors och pojkars behov, särundervisning, repertoaranpassning och stämindelning enligt röstfack.

Att göra skillnad i sångundervisning

Ett vanligt förslag i tidigare forskning om sång i musikpedagogiska sammanhang är att rekommendera särundervisning i sång för att kunna möta flickors och pojkars olika behov, vilket bygger på ett synsätt vilket *gör skillnad på flickor och pojkar* (O'Toole, 1998). Ett exempel är Demorests (2000) förslag om särundervisning som garanti så att läraren kan försäkra sig om att "(...) boys get the kind of vocal instruction they need and the girls get to work on literature that fits their musical and vocal skills" (Demorest, 2000, s. 41). En liknande beskrivning av hur körledare utgår ifrån att pojkar behöver mer fokus och flickor förväntas vara skötsamma återfinns i O'Tooles (1998) undersökning, där flickor anses lättare att rekrytera till och disciplinera i sångsammanhang än pojkar. Hon kritiserar att det är mycket vanligt förekommande att körledare utgår ifrån att flickor/kvinnor och pojkar/män har olika behov i sångsituationer. Enligt O'Toole glömmar körledare bort kvinnors situationer i kören då de fokuserar på mäns vokala problem och på svårigheter med att rekrytera och disciplinera män till kören. Detta utvecklas mer under avsnittet som handlar om flickors osynliggörande.

Tidigare presenterade resultat har visat att *särundervisning* används i musikundervisning (Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014; Ericsson & Lindgren, 2010), ett fenomen som även framträder i sångsammanhang. Enligt O'Toole (1998) kan särundervisning i sång hjälpa körledaren att möta de olika behov som flickor och pojkar anses ha. Hennes resultat visar att kvinnor överlag föredrar att sjunga i blandad kör eftersom det ger högre status, fler tillfällen att framträda och mer varierad repertoar jämfört med att sjunga i en damkör. Enligt O'Toole anses manskören stå högst hierarkiskt och damkören stå lägst enligt en traditionell syn på körverksamhet. Ordningen upprätthålls genom ett cirkulärt händelseförlopp: när den blandade kören har för få män och för många kvinnor skapas manskörer med grund i att män anses vara i behov av särskild anpassning för att börja och fortsätta sjunga i kör, och damkörer för att de är för många kvinnor som sjunger. Kvinnor söker sig som sagt framförallt till de blandade körerna för att de vill åtnjuta de privilegier som ges när män är med, vilket skapar en situation där kvinnor enbart når samma privilegier som män om män är med, medan män når privilegierna oavsett om kvinnor är med eller inte.

Ett exempel på hur könsskillnad mellan flickor och pojkar görs i körundervisning är hur *repertoarens texter anpassas* enligt flickors och pojkars förväntade intressen, som i O'Tooles (1998) studie. Hennes resultat visar att pojkkörens repertoar innehåller "manliga" ämnen som krig och att dricka alkohol och flickkörens "kvinnliga" ämnen som äktenskapet och hemmet. Genom att välja sådan repertoar påverkas barnen i kören till att se världen ur patriarkala synsätt, enligt O'Toole.

Ett ytterligare exempel på hur flickor/kvinnor och pojkar/män hålls isär i sång- och körundervisning är hur körledare i organiserar sina deltagare efter kön, i ett system som bygger på att människor har "naturliga" röstomfång och röstklanger (Borgström, Källén, 2014). Ibland används benämningen "röstfack" för indelningen. Sett ur ett musikaliskt gemensamt sångsammanhang är det utifrån röstfack som *stämindelning* görs, vanligtvis enligt SATB. Enligt Borgström Källéns (2014) resultat bygger organiseringen på två förväntningar om flickors respektive pojkars röstomfång, vilka har varsin konsekvens: 1) att alla flickor förväntas ha ljusare röster än pojkar vilket gör att de placeras i sopran eller altstämman och, 2) att alla pojkar förväntas ha genomgått målbrottet vilket gör att de placeras i tenor eller basstämman. Detta sätt att hålla isär flickor och pojkar ger även en rumslig strukturering av eleverna i Borgström Källéns studie:

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 (Borgström Källén, 2014, s. 179)

Körens könsbaserade kategoriseringar och förväntningar på flickor och pojkar kritiserar även av O'Toole (1998). Enligt henne avspeglas skolans och samhällets könade kontexter, där pojkar och män har mer makt och status eftersom maskulina kvaliteter värderas högre, i kategoriseringarna och förväntningarna (O'Toole, 1998). Hon föreslår att körens stämindelningar inte nödvändigtvis behöver utgå från elevernas förväntade kön, utan lika gärna kan skapas genom att exempelvis dela in en grupp elever i fyra stämmor där elevernas röster har samma omfång. Enligt O'Toole framstår könad stämindelning som en oreflekterad praktik:

Vocal ranges are a gendered aspect of choral practice that have become part of our professions' common sense and are, therefore, seldom questioned. It is a difficult issue to discuss because scientific assumptions preempt cultural analysis in Western choral practices (O'Toole, 1998, s. 20).

I O'Tooles (1998) kritik av könad stäminledning lyfter hon en ojämslälld konsekvens: att män får lära sig att använda hela sitt omfång (även falsetten) medan kvinnor inte uppmuntras att lära sig använda sitt understa register. Enligt Borgström Källén (2014) är det angeläget att försöka lösa upp de gränser som sätts för sång i relation till kön i musikpedagogiska sammanhang, då sång framstår som "(...) en kvinnofälla för flickorna och en missad källa till glädje och lärande för en majoritet av pojkarna" (Borgström Källén, 2014, s. 277). Som tidigare nämnt, visar forskningsresultat att *män privilegieras* i populärmusiksammanhang (Kvarnhall, 2014), vilket även visar sig i vokalpraktik, när pojkar väljer att delta (Borgström Källén, 2014; Koza, 1993-1994; O'Toole, 1998):

Ironically, although singing in a choir is considered a feminine activity, it is the male singers who are privileged (O'Toole, 1998, s. 25).

Enligt O'Toole, (1998) ges pojkar en särställning i de situationer där de faktiskt väljer att sjunga, eftersom de i majoritet beskrivs som framförallt avståndstagande till sång. Hon anser att särställningen positionerar pojkar som ovanliga i jämförelse med flickorna: "(...) men who sing are special, while women who sing are ordinary" (O'Toole, 1998, s. 23). Koza (1993-1994) har funnit att pojkar privilegieras och särbehandlas i sin undersökning av metodlitteratur för körledare under 1982-1992. Särbehandlingen framträder som en strategi för körledare att få pojkar att stanna i kören: "(...) a showering of special attention and privileges on boys" (Koza, 1993-1994, s. 56). En konsekvens av att särbehandla pojkar är att det skapar förväntningar, menar O'Toole (1998). Hon drar slutsatsen att pojkar i kören generellt förväntar sig att vara uppmärksamhetens centrum då de har insett att de är ovanliga, samt för att de är vana vid att vara dominanta i många andra klassrumssituationer i skolan. I Borgström Källéns (2014) studie framträder ett liknande resultat som visar att pojkar i vokala sammanhang ses både som främmande och speciella (de lyfts fram som alibin eller sätts

på piedestal). De få pojkar som tar sånglektioner i Borgström Källéns (2014) studie, ges en "expert/virtuosposition" av de övriga eleverna, de positioneras som "jättebra" och slipper därför trakasserier. Sett ur O'Tooles (1998) beskrivning av hur pojkar privilegeras för att de ses som ovanliga när de väljer att sjunga, är det möjligt att säga att flickor som sjunger därmed inte ges möjligheter att nå expertpositioner eftersom sjungande flickor som för vanliga. I Halls (2009a) undersökning presenteras ett exempel där en pojke själv "utnämner" sig som ovanlig eller annorlunda för att han sjunger. Pojken berättar att han är medveten om att andra ser sång som feminint eller mer för flickor, och att han använder sig av detta för att positionera sig som unik. Enligt O'Toole behöver lärare hjälpa pojkar att finna en annan (kørsångar)identitet som separerar sång och sexualitet från varandra, och som inkluderar en kritik av det manliga privilegiet i körensembler.

Nedan följer en presentation av hur flickors deltagande samt pojkar avståndstagande och deltagande framträder i tidigare forskning om sång i musikpedagogiska situationer.

Deltagande flickor

Som presenterat ovan, ses flickor som underordnade i såväl populärmusikundervisning som i sång- och körundervisning trots att de *deltar mer i sångsammanhang*, och visar större intresse för sång än pojkar. De flesta äldre studier som undersöker flickors deltagande i sång presenterar enligt O'Toole (1998) relationen som given och oproblematiserad. De forskningsresultat som presenteras nedan inkluderar framförallt två övergripande aspekter: flickors *synlighet* och flickors *osynlighet*. Den förstnämnda aspekten, synlighet, grundar sig i tidigare presenterade forskningsbidrag som visar att existerar en (sexuell) objektifiering av kvinnor i musiksammanhang, på ett mer påtagligt vis än för män. Objektifieringen skapar situationer där flickors/kvinnors prestationer ses i relation till deras utseende, inte enbart i relation till deras prestationer. Den andra aspekten, osynlighet, grundar sig i en övervägande frånvaro av forskningsperspektiv som inkluderar flickors/kvinnors erfarenheter av sång.

Att göras synlig – objektifierade flickor

Enligt Green (1997) framträder alla människor som objekt för varandra, men på olika könade villkor. Även om såväl kvinnor som män kan vara både "framträdare" och "åskådare", har de historiskt sett getts olika betydelser och könsroller, och män är vanligtvis i majoritet när det gäller att framträda i ritualiserade, institutionaliserade former. Utifrån Greens beskrivning, är i första hand *kvinnorna i övervägande majoritet som objektifieras*, när det gäller framträdanden som utgår ifrån ett (sexuellt begärligt) objektifierande av kroppen:

Whatever their intentions and whatever the performance situation,
male and female musical performers are both thrown into a world
of display. But for the male performer, this contradicts his

discursive position as masculine; whereas for the female performer, it affirms her discursive position as feminine (Green, 1997. s. 25-26).

Ytterligare forskningsresultat visar i likhet med Greens (1997), att majoriteten flickor och kvinnor som sjunger görs till (sexuella) objekt i musiksamhället vilket leder till att de ges andra möjligheter och hinder att lyckas med sin musikaliska strävan än pojkar och män (Bayton, 1998; Björck, 2011; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al. 2009). Enligt Bayton objektifieras kvinnor genom att de ses genom den maskulina eller manliga blicken (male gaze), vilket innebär att sjungande kvinnors utseende vägs mot sångens tekniska aspekter. Kvinnliga sångerskor har traditionellt sett bedömts utifrån sitt utseende, sin image och sina framträdanden. Även Green (1997) presenterar liknande i linje med Bayton (1998) ovan, att det sker en slags balansgång mellan sjungande kvinnors utseende och prestationer. En konsekvens för när sjungande kvinnor exponerar sina kroppar, blir att kvinnornas musikaliska kunskaper nedvärderas: ”The more she goes in for displaying her body, the less likely it is that she is a ‘good’ musician” (Green, 1997, s. 39). I inledningen presenterades en del av Björcks (2011) resultat om musicerande flickors objektivering, som ram för platstagande. Enligt Björck överordnar alltid den ”publika åskådarblicken” tolkningen av flickors musicerande.

Det finns, enligt danslärare i Lindqvists (2010) studie, dansande flickor som inte upplever sig själva som subjekt som resultat av att deras kroppar exponeras i dansen, och att flickorna är medvetna om blickar på deras kroppar när de dansar för andra. I Borgström Källéns (2014) resultat visar sig flickorna i studien objektifieras oftare än pojkarna, då flickor i högre grad väljer att delta i sång vilket gör dem mer utsatta för objektivering. Hon hävdar att objektiveringen förstärks ytterligare för sångare, då de placeras mitt i eller längst fram i rummen de musicerar i:

Sångaren måste alltså i högre grad än övriga elever i grupperna förhålla sig till att kroppen objektifieras genom de andras blickar – något som bidrar till självdisciplinering av kroppsliga uttryck och reglering av vokala ljud (Borgström Källén, 2014, s. 148).

Det finns dock en skillnad mellan flickors sjungande i populärmusiksammanhang och i vokala sammanhang, uttrycker Borgström Källén (2014). I sångensemblen, med sin konstmusikaliska repertoar och sin homogena utformning baserad på att sångarna är underordnade det musikaliska verket, tonas objektiveringen av kroppen ned. Istället står det musikaliska verket i förgrunden.

En annan form av objektivering flickor möter i sångsammanhang, är genom den könade repertoar som sjungs i kören, enligt tidigare presenterade resultat från O’Toole (1998). De sånger som rekommenderas i den körmotodlitteratur O’Toole undersökt är i majoritet skrivna av män och/eller ur ett manligt perspektiv, där flickor i texterna görs

till feminina (kärleks)objekt. Hon drar slutsatsen att flickor utsätts för en dubbel objektifiering: eftersom texterna sällan innehåller beskrivningar av flickor som starka eller med varierade upplevelser, vilket leder till att flickorna sjunger om sig själva som objekt.

Att göras osynlig – närvarande men frånvarande flickor

Trots att sjungande flickors *närvaro* framträder som majoritet i de forskningsresultat som bygger på undersökningar om flickors och pojkars sjungande, är flickor desto mer *frånvarande* i forskningsresultat om sång i olika musikpedagogiska sammanhang.

Utöver att, som tidigare nämnts, flickor och kvinnor i musiksammanhang underordnas inom musikbranschens mansdominans och populärmusikens maskulina kodning, finns det ytterligare områden där underordningen framträder. Ett i princip utforskat exempel är *flickors målbrott* och dess påverkan på sångrösten. Som tidigare nämnts, konstaterar Hall (2009b) att målbrottsforskning i majoritet presenterar resultat baserade på pojkars erfarenheter. Undersökningar av flickors erfarenheter av att sjunga under målbrottet har huvudsakligen genomförts av Hall, Gackle (1991) och Sweet (2015). Gackle (1991) och Hall (2009b) hänvisar till att avsaknaden kan bero på att flickors målbrott inte är lika märkbart som pojkars, trots att målbrottet är en förändring som påverkar röstproduktionen för alla som genomgår puberteten. Forskningsresultaten om sjungande flickor i målbrottet visar: att flickor oroar sig för att göra bort sig när de sjunger inför andra (som tidigare nämnt i Sweet, 2015) och att flickors röster förändras enligt olika stadier (Gackle, 1991). Stadierna omfattar förändringar där talröstens huvudsakliga register sänks, registerbrott och luftighet kan uppstå, en minskad och inkonsistent förmåga att använda sitt omfång uppstår, att sjunga upplevs som obehagligt, rösten förändras mot en tyngre, djupare, råare ton och/eller en mer luftig tunnare tonkvalitet samt att rösten spricker och blir hes (Gackle, 1991). Okunskapen om flickors målbrott bland sångledare är omfattande (Gackle, 1991; Hall, 2009b). Skälet till okunskapen antas vara att flickors målbrott inte är lika märkbart som pojkars. Enligt Gackle (1991) är det dock anmärkningsvärt att musklärare och körledare – de som har störst möjlighet att hjälpa barn att uppskatta sin musikaliska, vokala och uttrycksfulla potential – visar sig i överlag dåligt förberedda på att arbeta med barns röstförändringar i puberteten. Gackle konstaterar vidare att musklärare och körledare bör: ha en förståelse för hur rösten förändras under målbrottet, kunna välja lämplig repertoar i relation till detta, kunna hjälpa till med sångutvecklingen, kunna bedöma sångkunskaper och kunna urskilja om sjungandet sker effektivt och hälsosamt eller inte under puberteten.

Ett ytterligare exempel på hur flickors och kvinnors erfarenheter osynliggörs i musikpedagogiska sångsammanhang, är som O'Toole (1998) nämner, när *flickor i kören glöms bort* genom att fokus framförallt hamnar på pojkarna. Enligt O'Toole är det viktigt att som körledare även undersöka och ifrågasätta vad det kan innebära att som flicka

anses vara lättrekryterad och skötsam, i majoritet och att inte ha lika märkbara vokala problem som pojkar anses ha. I hennes resultat förväntar sig körledare att flickor kan uppföra sig utan ”disciplinära påminnelser”. Enligt O’Toole är det framförallt är det relevant att lyfta frågan om hur det är att vara de i kören som spenderar den mesta delen av sin tid med att vänta på att körledaren fokuserar på männen. Flickor i kören i bakgrunden för att pojkar anses vara i behov av särskild behandling medan flickor förutsätts kunna fokusera, lära sig snabbt och hantera sina vokala problem.

Enligt O’Toole (1998) guidas inte kvinnor i körundervisning att sjunga i sitt nedre register, trots att det finns många kvinnor som skulle kunna kategoriseras som tenorer eller basar utifrån det omfång de faktiskt har. Situationen för flickor i kör visar sig problematisk enligt O’Toole, på grund av körledarnas val av fokus på (minoriteten) pojkar i kören. Konsekvensen blir att flickor ges *begränsade möjligheter* och måste arbeta hårdare och prestera bättre än pojkarna för att nå samma belöningar. Enligt resultat i Borgström Källéns (2014) studie ges flickor inte alltid möjlighet att sjunga den stämman de önskar i körundervisningen, eftersom kören organiseras enligt ett gemensamt klangideal som bygger på balans mellan stämmorna. Eftersom flickorna är många får de kompromissa med vad de vill i relation till var de anses behövas. Borgström Källén konstaterar att en del av att vara flicka i en kör innebär att förhandla och kompromissa med sina uppgifter. Enligt Borgström Källén framträder betoningen på arbetsfördelning av omsorg och ansvarstagande i musikpedagogiska sångsammanhang i hennes studie som liknande en patriarkal arbetsfördelning, där flickor förväntas vara omsorgstagande, dela på arbetsuppgifter och ta hand om varandra.

Avståndstagande och deltagande pojkar

I tidigare forskning presenteras en mångfald resultat som undersöker pojkars *avståndstagande* till sång, men även några bidrag som undersöker pojkars *deltagande* i sång. Som tidigare nämnts väljer färre pojkar att sjunga och är mindre intresserade av sång jämfört med flickor (framförallt i kör), och pojkar anses ta avstånd från sång (Harrison, Adler & Welch, 2012; Borgström Källén, 2014; Freer, 2015; Green, 1997, 2002, 2010; Koza 1993; Kvarnhall, 2015). Konsekvenser av pojkars avståndstagande till sång beskrivs i tidigare forskning om körer samt i körlitteratur med en tvådelad problematik: dels att rekrytera pojkar till kören, dels att behålla dem. I Bygdeus (2015) undersökning av svenska körledares arbetsätt och verktyg i kören visar resultatet att få pojkar sjunger i de körer som deltar i undersökningen. Bygdeus diskuterar fenomenets konsekvenser i relation till körverksamhetens traditioner och tillväxt, och uttrycker att risken är att fenomenet skapar en ojämn könsfördelning i kören. Pojkars avståndstagande till sång undersöks framförallt genom pojkars erfarenheter av puberteten och målbrottet inom forskningsområdet ”*missing males*”.⁹ Forskning inom

⁹ ”Missing males”-forskning har stora likheter med forskning om pojkar och dans, där ”(...) pojkars avståndstagande förstås som ett uttryck för homofobiska föreställningar och dans som flickaktivitet” (Lindqvist, 2010, s. 125).

”missing males” undersökte inledningsvis om pojkar väljer att ta avstånd från sång under puberteten, men har numera skiftat fokus till att undersöka *varför* pojkar väljer att ta avstånd från sång eller väljer att fortsätta sjunga (Freer, 2015). ”Missing males” är enligt Adler (2002) ett större problem än avsaknaden av sjungande pojkar, eftersom det innebär att pojkar som tar avstånd till sång förnekar sig livsmöjligheter – möjligheter till att växa, konstruera sin identitet och sitt självförtroende genom sångerfarenheter.

Som tidigare nämnt visar tidigare forskning att *sång anses vara feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet* (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Green, 1997, 2002, 2010; Kvarnhall, 2015; O’Toole, 1998), vilket framträder som det starkaste skälet till varför pojkar väljer att inte sjunga (Freer, 2015). En stor del tidigare forskningsresultat inom området ”missing males” kan positioneras inom fyra nära relaterade aspekter: *sociala, kroppsliga, musikpedagogiska och känslobaserade*. I följande avsnitt presenteras de fyra aspekterna. Den forskning som inkluderas här utgår från undersökningar av undervisningssituationer där sång är valbart, och en majoritet av situationerna sker inom olika former av körundervisning. Inom aspekterna framträder särundervisning generellt såväl som norm för sångundervisning med pojkar samt som rekommenderad lösning på ”missing males”-problematiken. I flera fall där särundervisning med enbart pojkar i grupp förekommer i forskningsbidragen analyseras eller diskuteras inte särundervisning som form, utan uppges enbart som urval (exempelvis Adler 2002; Freer 2015; 2009a, 2009b).

Sociala aspekter

Olika sociala aspekter lyfts i tidigare forskning som skäl till pojkars val av att avstå eller delta i sång utgörs av sådant som berör de sociala sammanhang som pojkarna omges av, såväl utanför som inom sångssammanhangen (Freer, 2015). I sammanhangen utanför kören visar forskningsresultat att det är viktigt känna *stöd från familj och vänner* (Adler, 2002; Freer, 2015). Pojkar behöver känna att de har *vänner i kören*, eftersom många pojkar väljer att stanna kvar i kören med motiveringen att de upplever en grupptillhörighet (Freer, 2009a; Kennedy, 2002).

I Freers (2009a; 2015) studier framträder ett resultat som visar att pojkar slutar sjunga i blandade körer för att de känner sig ensamma (då pojkar är i minoritet). Det är viktigt att kören utgör ett *socialt sammanhang* (Koza, 1993-1994), och en *trygg miljö* (Young, 2009; Hall, 2009a). För att skapa en trygg grupp för sjungande pojkar är dock *särundervisning* det vanligaste förslaget i tidigare forskning: att enbart pojkar får sjunga i kören (Abrahams, 2012; Hall, 2009a; Koza, 1993-1994; O’Toole, 1998; Young, 2009). Syftet med att ha enbart pojkar i undervisningen beskrivs i tidigare forskning som tudelat, att kören ska utgöra en plats där man dels stärker (hegemonisk) maskulinitet, dels låter pojkar få uppleva ett alternativt sätt att vara ”pojke” på (Hall, 2009a). Forskningsresultat visar även att det är viktigt att trivas med sin lärare, vilket skapas av dels genom en känsla av att läraren ger pojkarna det de anser att de behöver och önskar,

dels att läraren engagerar sig i pojkarna utanför körverksamheten (Abrahams, 2012; Kennedy, 2002). Tidigare forskning visar att manliga *förebilder* anses som mycket viktiga för att pojkar ska välja att börja eller fortsätta sjunga (Freer, 2009a, Abrahams, 2012). Enligt Freer och Abrahams ska förebilderna vara andra deltagare i kören, helst något äldre män med lyckad sångkarriär.¹⁰

Enligt Adler (2002) kan pojkars val att sjunga relatera till social *status*. Hans studie visar att de pojkar som ansågs ha låg status och/eller uppvisa annan social utsatthet hade svårare att försvara sitt val att sjunga, eftersom de sågs som svagare i sin maskulinitet och med ett lägre socialt stöd. Pojkar med hög status ansågs å ena sidan ha mer att riskera om de sjöng eftersom de ansågs vara starka i sin maskulinitet och heterosexuella, men just på grund av detta kunde de lättare försvara och legitimera sitt sjungande. Förutsatt att status kan relateras till syn på sexualitet, så kan Adlers resultat liknas vid de delar av Borgström Källén (2014) resultat som visar att pojkars rädsla för att ses som homosexuella om de väljer att sjunga, i sammanhang där homosexualitet ses som negativt. Tidigare forskning visar även att sjungande pojkar utvecklar *strategier* för kompensera för att de sjunger, exempelvis att skapa olika identiteter anpassade efter olika kontexter där de kan nå högre status för att de deltar i en (maskulin) sport (Adler, 2002). Sjungande pojkar i Adlers studie uttryckte att de ibland upplevde sig trakasserade, och att kören utgjorde en fristad där de varken blev trakasserade eller behövde använda sig av kompenserande strategier. I ett av de blandade sångsammanhang som Borgström Källén (2014) undersökt, framträdde en annan strategi hos två sjungande pojkar i en sångensemble (där majoriteten deltagare var flickor). Pojkarna sjöng, men visade samtidigt ett avståndstagande i sångensemblen genom att med röst och kropp göra motstånd till den form som sångensemblen reproducerade (traditionell kör). Istället för att sitta tysta och rakryggade stilla på sina platser (vilket flickorna gjorde), var pojkarna yviga och högljudda i sångensemblen. Pojkarna försökte skapa skillnad mellan sig själva och flickorna genom att "(...) inta en position som genom kropp och röst tar avstånd från flickorna" (Borgström Källén, 2014, s. 188), vilket även innebar att ta avstånd från de klangliga och kroppsliga ideal som körundervisningen utgår ifrån. I Borgström Källéns (2014) analys kopplar hon samman pojkarnas strategier i situationen med Björcks (2011) beskrivning av flickkroppen som stängd och pojkroppen som öppen, och hävdar att pojkarna agerar som de gör för att undvika att förkroppsliga den feminina kroppen.

Kroppsliga aspekter

Som Borgström Källén (2014) exemplifierar ovan, bär den tidigare beskrivna relationen mellan sång, kropp, naturlighet, femininitet och kvinnor betydelse för pojkars val att sjunga eller inte. Andra forskningsresultat lyfter kroppsliga aspekter utifrån målbrottet och en anspelning på sport.

¹⁰ Bygdeus (2015) konstaterar att goda förebilder i kören är viktiga för såväl pojkar som flickor.

Tidigare forskning som tar upp pojkars avståndstagande utifrån ett kroppsligt område lyfter framförallt att *målbrottet* gör att pojkar inte sjunger eller slutar sjunga (Adler, 2002; Freer, 2009a; 2009b; 2015; Koza; 1993-1994). De förändringar som sker kroppsligt ger inte bara konsekvenser för hur rösten fungerar, utan kan även få känslobaserade och musikpedagogiska konsekvenser. Enligt Freer (2015) har pojkars röstförändringar under målbrottet utifrån ett anatomiskt perspektiv dokumenterats väl i forskning sedan 1970-talet, men förändringarnas konsekvenser ur ett sångpedagogiskt perspektiv framstår som desto mer oklara. Flera studier om deltagande i sång under målbrottsperioden visar att pojkar önskar *anpassad sångundervisning* som ger dem en förståelse för vad som händer med sångrösten fysiologiskt under målbrottet, och *metoder* för hur de ska hantera förändringen (Freer, 2015, 2009b, Young, 2009). Enligt Freer (2015, 2009a, 2009b) undviker dock många lärare undviker att instruera pojkar om konsekvenser av att sjunga med målbrottsröst, och många pojkar upplever att de inte har fått kännedom om varken målbrottets fysiologiska process eller dess musikaliska effekter.

Tidigare forskningsresultat visar att en betoning på att sång är något att fysiskt att träna över tid, medverkar till att pojkar väljer att sjunga (Freer, 2009a), vilket kan göras exempelvis genom Abrahams (2012) förslag: att likna sångträning med sportträning. Att *anspela på sport* och idrott är även en strategi inom dansforskning om pojkar (där dans ses på ett liknande vis som sång) (Lindqvist, 2010). I Kozas (1993-1994) resultat kritiseras sportanspelningen som ett sätt att "maskulinisera" sången, genom att lyfta något som anses maskulint (sport) i relation till något som anses feminint (sång).

Musikpedagogiska aspekter

Majoriteten av tidigare forskning inom musikpedagogiska sammanhang visar att pojkar inte deltar i sång lika ofta som flickor, men som tidigare nämnt finns även forskning med kontrasterande resultat. Dels, forskning som visar att vissa pojkar sjunger i andra sammanhang (exempelvis i populärmusikgenrer), dels forskning som visar att pojkar tar avstånd från sång i enbart vissa musikpedagogiska *kontexter*, som exempelvis i körsångsammanhang (Demorest, 2000; Hall, 2009a; Harrison, Adler och Welch 2012). Enligt Hall (2009a) finns det skolor som inte har problem med avståndstagande pojkar, som fortsätter sjunga genom hela skolgången och som inte upplever målbrottet som problematiskt. Forskning med kontrasterande resultat utgör dock en minoritet inom området "missing males". Enligt Hall (2009a) behöver forskare ställa sig frågan om vilka pojkar som representeras i forskningen, då det inte är möjligt att generalisera över alla pojkars upplevelser som en homogen grupp utifrån vissa pojkars upplevelser. Majoriteten av de undersökningar som forskningen om "missing males" bygger på är genomförda i västerländska skolkörkontexter (Lamb et. al, 2002). I likhet med Lindqvist (2010) forskning om pojkar och dans, pekar Hall på ett möjligt osynliggörande av vissa pojkar i forskningen. Enligt Lindqvist visar tidigare dansforskning att pojkar uttrycker ett avstånd från dans, men i hennes resultat visar sig en dubbelhet i relation till detta: enligt danslärarna i hennes studie tar pojkarna verbalt avstånd till dans, men det visar sig inte i

observationer av dem. Lindqvist anser att det därmed finns en risk att "(...) vissa pojkar faller utanför ramen för den typiska "pojkepojen" (Lindqvist, 2010, s. 126)" i undersökningar liknande hennes egen, där danslärares föreställningar om pojkar (och flickor) är i fokus.

I likhet med Harrison, Adler och Welch (2012), Demorest (2000) och Hall (2009a) visar Borgström Källéns (2014) resultat som tyder på att sångens könade kodning är kontextbunden i gymnasieskolans musikundervisning, åtminstone utifrån *genre* och de arrangemang som genren erbjuder. I hennes studie visar pojkar ett avståndstagande till eller motstånd mot sång i populärmusik- och sångensensemblesammanhang, men i en renässansensemble sjunger en pojke regelbundet utan att detta framträder som riskfyllt eller annorlunda. Enligt Borgström Källén kan detta bero på att de musikaliska arrangemang som spelas "(...) 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" (Borgström Källén, 2014, s. 245). Det blir därför en av pojkarna som spelar luta i ensemblen som även sjunger, eftersom flickorna spelar blåsinstrument eller har en rytmiskt bärande basstämma vilket gör det omöjligt eller svårare att kombinera med sjungande. Renässansensemblen och improvisationsensemblen i Borgström Källéns studie, erbjuder ett alternativ till de könade musikpraktikerna som benämns som ett "tredje rum".¹¹ När eleverna sjunger i renässansensemblen, så visar sig inte sången som förknippad med femininitet. Enligt Borgström Källén beror detta på att genren och musikinstrumenten är okända för eleverna, och eleverna klär sig i tidstypiska kläder och antar därigenom "roller" som de spelar på en scen. När genren (och instrumenten) är okänd för eleverna har de inga tidigare erfarenheter eller sociala föreställningar av vem som är lämplig för att sjunga eller hur det borde låta i sammanhanget, och därför visar sig inte sången som könad (jämför Bergman, 2009). Den musik som utövas i renässansensemblen förutsätter att eleverna har musikteoretiska förkunskaper, vilket inte alla elever besitter. Undervisningen anpassas därför utifrån elevernas musikteoretiska kunskapsnivå, vilket innebär att undervisningen skiljer sig från undervisningen i populärmusikensemblen, där tidigare erfarenheter av att musicera utanför skolan skapar en överordnad position för pojkar.

Som tidigare nämnt beskriver tidigare forskning att *särundervisning* kan skapa en trygg plats för sjungande pojkar (Abrahams, 2012; Hall, 2009a; Koza, 1993-1994; O'Toole, 1998; Young, 2009), och att särundervisning kan ha pedagogiska syften grundade i ett synsätt på att sjungande pojkar och flickor har olika behov (Demorest, 2000; Kennedy, 2004; O'Toole, 1998). Tidigare forskning föreslår ett antal anpassningar enligt pojkars särskilda behov inom ramen för särundervisning, framförallt utifrån repertoarval och metoder.

¹¹ Inom Borgström Källéns benämning av renässansensemblen och improvisationsensemblen definieras de som utgörande en "skolmusikalisk diskurs", då de innehåller musik som enbart utövas i skolan. I följande presentation utvecklas dock inga resultat om improvisationsensemblen eftersom den inte inkluderade några sångare.

Viss tidigare forskning betonar vikten av att *anpassa repertoar* i relation till hur upplevelsen av att sångerna känns bekväma (Abrahams, 2012), samt att repertoaren ska vara möjlig att behärska (Young, 2009). I kontrast visar Kennedys (2002) studie att repertoar med anpassat omfång för målbrottet inte är en bidragande faktor till att pojkar uppskattar körsång, det visade sig desto mer relevant huruvida pojkarna tyckte om musiken som de sjöng i kören. Kennedy hävdar att det inte bara är möjligt utan även positivt och framåtsyftande att låta pojkar sjunga alla för dem tillgängliga toner under målbrottet, då det till och med kan bredda deras register som vuxna sångare. Såväl Abrahams (2012) som Freer (2015) rekommenderar att repertoaren ska utgå från pojkarnas preferenser, och att pojkar ska ges utrymme att påverka den. Young (2009) motsätter sig detta, och hänvisar till att det är poänglöst att hitta musik som alla pojkar tycker om. Enligt Young behöver repertoaren anpassas dels efter pojkars omfång och röstförändringar, dels efter vilka musikpedagogiska syften repertoaren ska fylla i sångundervisningen. Att anpassa repertoaren handlar även om att förhålla sig till *textinnehåll*, förutsatt att repertoaren inkluderar musik som har text, vilket i Kozas (1993-1994) undersökning av metodlitteratur för körledare, lyfts som en starkt könad företeelse i den litteratur hon studerat. Repertoaren som föreslås i litteraturen syftar nästan uteslutande till att förstärka en traditionell syn på maskulinitet och femininitet som olika, och att överordna pojkar och underordna flickor hävdar Koza, i likhet med resultat från O'Tooles (1998) studie vilket presenterats tidigare.

Att använda sig av repertoar som bekräftar föreställningar om hur pojkar (och flickor) förväntas vara med syfte i att stärka pojkars maskulinitet och manlighet i kören, lyfts som övervägande positivt i tidigare forskning om pojkar och sång, med några kritiska undantag (Abrahams, 2012; Demorest, 2000; Koza, 1993-1994; O'Toole, 1998). Att anpassa repertoar utifrån associationer om maskulinitet (och manlighet) framträder i tidigare forskning som något å ena sida vara vaksam på och som något som behöver utvidgas för att tilltala fler pojkar, å andra sidan som viktigt att hålla fast vid för att få pojkar att stanna i/välja att sjunga i kör (Demorest, 2000; Abrahams, 2012).

För att pojkar ska välja att sjunga och/eller fortsätta sjunga spelar *läraren* stor roll, både utifrån hur denne undervisar, och i vad (Freer, 2009b, 2015; Kennedy, 2002; Young, 2009). Lärarens roll nämndes även under de sociala aspekterna. Flera forskningsresultat visar att pojkar önskar och forskare råder till regelbunden anpassad sångundervisning som inkluderar både *fysiologiska förklaringar* om vad som händer med rösten under målbrottet och *lämpliga sångmetoder* anpassade efter målbrottsprocessen (Freer, 2009b, 2015; Young, 2009). Enligt Kennedy (2004) är det viktigt att komma ihåg att även om pojkars erfarenheter av målbrottet har vissa gemensamma mönster, så ska varje enskild pojkes upplevelse ses som individuell, och undervisningen ska helst anpassas därefter.

Lärarens *språkbruk* med pojkarna är även en musikpedagogisk aspekt som berörs i tidigare forskning, och kan handla om hur läraren exempelvis beskriver *hur* något ska

sjungas eller inte. Abrahams (2012) att ledare ska undvika att formulera sig på ett sätt som producerar och reproducerar sådant som pojkarna vill undvika (trakasserier), exempelvis genom att undvika betoning av sångens feminina kodning ("singing like girls"), eller av fysisk maskulinitet ("demand some muscle"). I Kozas (1993-1994) översikt av metodlitteratur för körledare, framträder uppmaningar om att körledare ska undvika att använda de feminina benämningarna "sopran" och "alt" för pojkar i kören.

Pojkars deltagande i sång kan vara relaterat till upplevelsen av att känna sig autonom och kunnig som sångare (Freer, 2015). Såväl Freer som Kennedy (2002) lyfter att musikaliska kunskaper i sångundervisning relaterar till pojkars val att ta avstånd från eller delta i sång. I Kennedys studie visade sig flera aspekter viktiga utifrån vad pojkar ansåg att de lärt sig i kören: ett tillägnande av musikaliska färdigheter som att läsa noter, röstproduktion, kunskap som musikalisk terminologi, musikaliska koncept som exempelvis dynamik, körteknik och "etikett" som att följa körledaren, samt attityder som vikten av professionalitet, presentation och musikalisk sensitivitet och körpresentation. Enligt Freer (2015) upplever pojkar i kör en tillfredsställelse och stolthet genom känslan av att läraren har en hög musikalisk kunskap, ett "musikerskap". I sin studie visar Freer (2009a) även att pojkar väljer att ta avstånd från sång för att det inte ses som *karriärrelaterat*. Hans resultat visar att pojkar i hans studie upplever att kören inte ger musikalisk kunskap. Att betona karriärmöjligheter för pojkar i sång är dock enligt Koza (1993-1994) att bekräfta ett synsätt om att mäns arbete utanför hemmet ses som maskulint, och kritiserar detta särskilt sett ur flickors underordnade perspektiv i musikbranschen.

En ytterligare musikpedagogisk aspekt som lyfts i tidigare forskning utgörs av föreställningar om *sångideal* utifrån pojkars röstklang och omfång, i relation till pojkars avståndstagande och deltagande i sång. Två överordnade aspekter har ett tydligt samband till hur sång ses som feminint eller maskulint: *att sjunga ljust eller mörkt* och *att skola sångrösten*. Som tidigare nämnts förväntas flickor låta ljust och pojkar låta mörkt (Björck, 2011), och i traditionell körverksamhet baseras stämindelning av flickors och pojkars röster på denna förväntning (Borgström Källén, 2014). Att sjunga i sitt ljusaste register anses olämpligt för pojkar, konstaterar Hall (2005; 2009a). Att som pojke sjunga i samma ljusa register som flickor, kan representera den starkast könade musikaliska överträdelsen för pojkar (Hall, 2009a). Borgström Källén (2014) drar slutsatsen att det är viktigt för pojkar att inhämta information om hur sång regleras i olika musiksammanhang för pojkar, så de kan relatera till detta och säkerställa att den egna rösten anpassas efter ett maskulint ideal. Koza (1993) uttrycker i enlighet med Borgström Källéns resultat, att pojkar undviker feminina beteenden som att sjunga ljust, sjunga i kör och att sjunga i skolan för att behålla och bekräfta sin maskulinitet. Den mörka rösten framstår som ett maskulint ideal, enligt Koza. Hon hävar att *målbrottet* vara problematiskt att förhålla sig till för pojkar, med grund i det mörka röstidealet, och ifrågasätter idealiseringen av målbrottet som statussymbol bland pojkar i puberteten.

I Adlers (2002) studie visar det sig att när pojkar går i målbrottet inleds en ”tävling” i mögnad, och i vem som etablerar maskulinitet först i pojkgrupper. Det finns tyvärr inget annat högt värderat alternativ till att definieras som maskulin för pojkar i förpuberteten, menar Adler. Tidigare forskning visar även *att skola sångrösten*, exempelvis som i Borgström Källéns (2014) studie, anses som riskfyllt för pojkar i relation till att bli eventuellt uppfattad som homosexuell. I hennes studie förekommer en föreställning bland pojkarna om att sångundervisning gör rösten söt, vacker, fin och ”wailig” vilket ses som feminint. Pojkarna i studien försöker upprätthålla och bekräfta heteronormativ maskulinitet, vilket inte inkluderar att framstå som feminin. Att skola rösten anses även av pojkarna innebära att det personliga uttrycket försvinner, vilket upphöjs inom den ”heteronormativa rockdiskurs” som pojkarna anses utgöra en del av.

Känslobaserade aspekter

Ett övergripande skäl till varför pojkar väljer att sjunga sägs vara känslan av att tycka om att sjunga, eller som enligt Freer (2015) och Kennedy (2002) – att älska att sjunga. Känslan framställs i tidigare forskning väga så tungt för vissa pojkar, att den övervinner negativa känslor som hör till konsekvenser som pojkar kan uppleva när de väljer att sjunga eller inte. Flera ovanstående aspekter som presenterats tidigare kan även ses som *positiva känslor*, såsom känslan av att vara stöttad av familj och vänner, att trivas i kören, att känna sig delaktig i ett tryggt sammanhang, och att undervisningen är relevant och anpassad utifrån de situationer de befinner sig i (exempelvis målbrottet eller att den strävar efter att utveckla deras musikaliska kunskaper). I ett tidigare nämnt exempel ur Falthin (2015) studie om musikundervisning på högstadiet sjunger två pojkar en sång (Trololo), en sång som såväl de själva som vissa av deras klasskamrater beskriver som rolig. Enligt Falthin skapas en komisk inramning genom att sången dels inbjuder till lek, dels leder till att publiken tycker att det är roligt. Pojkarna utmanas av att sången erbjuder dem möjligheten att nyttja en större del av sitt röstregister, något som en av pojkarna beskriver som ”målbrottsälg”. Falthin drar slutsatsen att sången gav pojkarna utrymme att ”(...) att pröva var gränser för röst och lek går, en som också är tillåten att larva sig och vara lite tokig” (Falthin, 2015, s. 193). Även Persson (kommande) har i sin studie om högstadiets musikundervisning funnit att humor kan skapa utrymme för pojkar att sjunga, då det möjliggör en distansering från att sjunga som något seriöst.

Olika *negativa känslor* som pojkar uppger som skäl till att inte sjunga eller sluta sjunga i tidigare forskning innefattar exempelvis den tidigare presenterade rädslan för att bli trakasserad för att vara feminin och/eller homosexuell (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O’Toole, 1998), eller känslan av att förlora sin identitet i samband med att rösten förändras i målbrottet och att inte tycka om sin sångröst (Freer, 2015). I Freers resultat uttrycker även pojkarna att andra negativa känslor kan vara att sakna fokus på individen i kören, eller att bli generad för sitt sjungande. I Kozas (1993) undersökning av hur ”missing males”-problematiken framställs i en tidskrift för musklärare under tidsperioden 1914-1924, uppmans att

lärare att inte förstärka negativa känslor hos sjungande pojkar, framförallt under målbrottet.

Sammanfattning av forskningsöversikt

Forskningsöversikten har presenterat resultat ur fyra forskningsområden vilka bedömts vara av relevans för föreliggande studie. *Genusvetenskapliga forskningsresultat* gällande svensk skola har visat hur pojkars underprestationer har ökat, att flickor framstår som mer ansvarstagande än pojkar, att kontrasterande exempel om högpresterande pojkar förekommer, att situationer för högpresterande flickor i skolan skiljer sig från högpresterande pojkars situationer, samt att femininitets- och maskulinitetsnormer framträder som en aspekt i relation till genus i skolan.

Vidare presenterades resultat från området *sång- och röstforskning*. Forskningsresultaten visar att den mänskliga existensen kan bekräftas av sång, att rösten kan förlänga sångarens kropp akustiskt samt att olika identitetsaspekter är relevanta för professionella sångares sångutveckling. Sångrösten presenterades som ett unikt musikinstrument förkroppsligat i sin tolkare, med inre och yttre gestik. Utifrån forskningsresultat om sångröstens utveckling står att människans sångutveckling i relation till biologiska och psykologiska aspekter, samt till vilka hinder och möjligheter som den sjungande människan ges genom livet. Sångrösten som musikinstrument beskrevs även utifrån forskning som visade dels en syn på sångröstens förmågor som naturliga och givna, dels en syn på sångröstens förmågor som möjliga för alla människor att utveckla. Sång presenterades även som social kommunikation vilken kan skapa såväl positiva mellanmänniska relationer som negativa maktrelationer. Forskningsresultat om sång som hälsosamt visade att körsång kan fungera som en social och rehabiliterande verksamhet och bidra till att kördeltagares allmänna välbefinnande, hälsa och livskvalitet förbättras på olika vis. Sångröstens fysiologiska aspekter beskrevs mer specifikt utifrån röstproduktion, röstklang, vokalt beteende samt målbrottet.

Presentationen av forskningsområdet *genusrelaterad musikpedagogisk forskning* visade att skolan kan reproducera samhälleliga könsnormer som skapar ojämsliddhet i musikundervisningen. Resultaten visade att detta sker exempelvis genom ett skillnadsgörande av flickor och pojkar eller genom organisation av musikundervisning enligt ”rockbandsprincipen”, vilket kan resultera i att pojkar med förkunskaper i att spela rockband utanför skolan anses vara bättre i musikämnet, medan flickor tonar ner sina kunskaper. Vidare har forskningsöversikten presenterat att särundervisning baserat på kön genomförts i musikpedagogiska sammanhang och att elevers instrument- och genreval är könade. Pojkar har beskrivits i tidigare forskning som aktiva, högljudda instrumentalister och flickor som passiva, tysta sångare. Forskningsöversikten har även redogjort för en polariserad syn på musikgenrer i musikpedagogiska sammanhang där populärmusik ses som maskulint och vokalmusik ses som feminint, och att i de fall flickor eller pojkar bryter polariseringen ges de olika konsekvenser som följd.

Det sista forskningsområdet som presenterades utgör föreliggande studies närmsta positionering: *genusrelaterad musikpedagogisk forskning om sång*. Utifrån en tidigare presenterad utgångspunkt – att sång anses vara feminint med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet – presenterades flickors deltagande i sång, samt pojkars avståndstagande från och deltagande i sång. Flickors deltagande presenterades som synligt eftersom flickor utsätts för en högre grad av objektifiering än pojkar, och osynligt eftersom forskningsresultat om sjungande flickors situationer visat sig i minoritet trots att flickor är majoriteten av dem som sjunger (jämfört med pojkar) i samhälle och skola. Pojkars avståndstagande och deltagande i sång har beskrivits utifrån forskningsresultat som övervägande kommer från ”missing-males”-forskning, och pojkars skäl till att ta avstånd från eller delta i sång presenterades utifrån fyra aspekter: sociala, kroppsliga, musikpedagogiska och känslobaserade.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

För att möjliggöra en undersökning av sångsituationer som fenomen är studien grundad i ett fenomenologiskt sätt att se på världen, ur ett genusperspektiv. I följande kapitel presenteras övergripande grundläggande fenomenologiska och genusvetenskapliga utgångspunkter, samt en översikt gällande hur fenomenologi tidigare använts för att undersöka musikaliska sammanhang.

Inledningsvis presenteras *fenomenologi* samt en av fenomenologins vidareutvecklingar – *existensfilosofisk fenomenologi*. Den existensfilosofiska fenomenologiska inriktningen utgör del av avhandlingens ontologiska och epistemologiska avgränsning med ett specifikt fokus på teorier som utgår ifrån kroppen som situerad och inkluderar aspekter av kön och genus, främst med grund i texter av Simone de Beauvoir (1949/2012) och Iris Marion Young (1990, 1997, 2002). Teorierna presenteras under rubriken: *existensfilosofisk fenomenologi med genusperspektiv*, och avsnittet avslutas med en exemplifiering av hur de teoretiska perspektiven kan ses som en bergsbestigning med rubriken: *den könade bergsbestigningen*. Bergsbestigningsexemplet följs av en beskrivning av hur musik kan undersökas ur fenomenologiska perspektiv som leder till en vidareutveckling av exemplet, med rubriken: *den könade musikaliska bergsbestigningen*. Teorikapitlet avslutas med en förklaring av hur teoretiska avgränsningar relaterar till studiens metodologi.

Fenomenologi

En fenomenolog intresserar sig för hur olika fenomen i världen framträder för människan. Fenomen är inte nödvändigtvis fysiska ting eller samhälleliga strukturer, fenomen är sammansatta helheter av människans erfarenheter av *något*. För att beskriva ett fenomen är det endast möjligt att utgå utifrån hur det framträder för *någon*. Som enligt Merleau-Ponty (1945/1997, s. 17): "(...) varje perception är en perception av någonting". Fenomenologi kan historiskt sett placeras inom den filosofiska vetenskapen, och kan ses som en samling tankehållningar där vissa överensstämmer med varandra och andra skiljer sig något åt. Det finns flera definitioner av vad fenomenologi är, exempelvis är det möjligt att se fenomenologi såväl som en rörelse som en metod (Lundgren-Gothlin, 1991). I föreliggande avhandling utgör fenomenologi såväl grundläggande teoretiskt förhållningssätt filosofisk grund för metod och analys. Fenomenologins uppmaning till öppenhet har tillämpats genomgående i avhandlingsarbetet, och empirin genererats och analyserats enligt steg hämtade från Spiegelbergs (1982) sammanställning över den fenomenologiska metodens "kärna".

Ursprungligen introducerades begreppet "fenomenologi" av filosofen, matematikern, fysikern och astronomen Lambert år 1762, då han refererade till fenomenologi som läran om det skenbara. 1807 utvecklades Lamberts teorier av Hegel, som en beskrivning

av "(...) andens utveckling från naivt sinnligt medvetande över självmedvetande till absolut vetande" (Bengtsson, 1998, s. 13). Den tyska matematikern och filosofen Edmund Husserl publicerade sedan *Logische Untersuchungen* år 1900-1901, där han använde begreppet fenomenologi för att beteckna sin nya filosofiska ansats. Husserls "nya fenomenologi" anses numera grundläggande för senare inriktningar inom rörelsen (Bengtsson, 1991). Enligt Husserl skulle fenomenologins uppgift vara att undersöka det givna, "sakerna själva", och göra dem rättvisa i undersökningen av dem. Husserls tankar innebär att metodiskt undersöka allt som kan vara givet på ett direkt sätt genom åskådning (Bengtsson, 1998). All sanning och verklighet skulle undersökas så som de är givna för medvetandet. Husserl utvecklade sin fenomenologi som en motreaktion till Kants filosofi, i sin kritiska vändning mot objektivistisk kunskap, med grund i formuleringen: "tillbaka till sakerna själva", som en parafra av påståendet "tillbaka till Kant". Att gå tillbaka till sakerna själva genomförs i linje med två uppmaningar, vilka kan ses som de gemensamma nämnarna för fenomenologiska undersökningar: *en vändning mot sakerna* och *en följsamhet mot sakerna*. Bengtsson (1999/2005) poängterar att fenomenologin varken kan ses som positivism eller realism, då vändningen mot sakerna alltid samtidigt är en vändning mot ett subjekt.

Fenomenologiska undersökningar görs med den levda erfarenheten och dess innehåll som enda utgångspunkt. Människans levda erfarenhet utgörs av de konkreta omständigheter som människan genomlever under sitt liv (Sampson, 2008). Den fenomenologiska forskaren intresserar sig för levda erfarenheter av något som någon gjort under sitt liv, och dessa erfarenheter tillgås genom de som haft erfarenheten. Verkligheten som undersöks är den som erfars genom sinnliga upplevelser (Bengtsson, 1998).

Människan, världen och kroppen

Ur ett fenomenologiskt synsätt ses människan som *oupplösligt förbunden med världen*, då världen tillgås genom den mänskliga kroppen (de Beauvoir, 1949/2012; Merleau-Ponty, 1945/1997). Fenomenologi utgår ifrån synen på människans erfarenheter som givna i individens subjektiva perspektiv, så som individen upplever världen genom sin kropp. Det är omöjligt att kliva ur sitt perspektiv (Bengtsson, 1999/2005). Världen blir meningsfull när människan lever i den och erfår den sinnligt utifrån tidigare erfarenheter (Ferm, 2004).

Kroppen är varat-till-världens förmedlare – att ha en kropp innebär att för en levande varelse att ansluta sig till en bestämd omvärld, att smälta samman med vissa förhåvanden och oavbrutet engagera sig i dem. (...) ty om det är sant att min kropp är världens axel: jag vet att föremålen har flera sidor därför att jag kan gå runt omkring dem, och i detta avseende blir jag medveten om världen med hjälp av min kropp (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 32).

Människan ses i fenomenologin som en holistisk helhet, till skillnad från ett dikotomt synsätt på människan som delad i kropp-själ eller natur-kultur (Merleau-Ponty (1945/1997; de Beauvoir, 1949/2012). Merleau-Ponty (1945/1997, s. 40) beskriver: ”Själens och kroppens enhet beseglas inte av ett godtyckligt beslut mellan två yttre termer, den ena objekt, den andra subjekt. Den fullbordas varje ögonblick i existensens rörelse”. Den mänskliga kroppen benämns därför av Merleau-Ponty och de Beauvoir som en *levd kropp*, där kropp och själ varken delas eller reduceras till den andres komplement, utan som en helhet. Människan kan med sin kropp förflytta sig själv och föremål i världen, med en viktig skillnad: de föremål som flyttas går att lämna, men den egna kroppen är beständig för varje människa och går således aldrig att lämna. Den är alltid kvar, den är den ständiga utgångspunkten för det mänskliga erfandet (Bengtsson, 1998).

När människans kropp ses som levd, kan föremål ses som en *förlängning av kroppen*. Detta sker om föremålet används vanemässigt, exempelvis som en blind persons käpp. Merleau-Ponty (1945/1997) exemplifierar detta på följande vis: när den blinde mannen använder käppen är det först med viss distans mellan honom och käppen som ting, men med tid och vana upphör käppens tinglighet, spetsen på käppen blir nu mannens sinnesområde. Käppen blir en förlängning av den blindes mannens kropp, som utvidgar och omgestaltar upplevelsen av världen för honom. Merleau-Ponty exemplifierar även med en organist som spelar ett noterat stycke på en ny orgel. Organisten i exemplet tänker sig inte fram till hur hen ska spela utan sätter sig helt enkelt ner på bänken, prövar instrumentet med sin kropp, ”(...) inrättar sig i orgeln som man inrättar sig i ett hus” (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 107). Orgelns olika delar blir därför givna för organisten, som värden i världen, och det skapas en direkt relation mellan de angivna noterna och den klingande musiken som kommer från orgeln. I relationen blir organistens kropp och orgeln en övergångspunkt, orgeln blir organistens förlängda kropp.

Världen kan liksom människan och dess kropp ses som levd. Den levda världen ges åt människan direkt i erfarenheten av den, men är mer komplex än enbart fysiska fakta (Bengtsson, 1998). Världen har en mångfald föränderliga egenskaper, värden, betydelser, bruk och dimensioner, exempelvis platser i den. Världens platser varierar exempelvis beroende på var de finns, hur de används, i vilken kontext en plats befinner sig inom, vid vilka tidpunkter människor är på platsen och vilka och hur många människor som är på den. I världen lever människor tillsammans med andra människor i ett kommunikativt förhållande, och därmed är världen social (Bengtsson, 1999/2005). Den är intersubjektiv eftersom människor lever tillsammans i den. Genom människans samexistens, är människorna sammanbundna med varandra (Sampson, 2008). de Beauvoir (1949/2012) använder här begreppet ”ömsesidighet”, som ett sätt att se på mellanmänskliga relationer. Istället för att relationerna syftar till att nå olika

subjektpositioner, kan ömsesidighet vara ett sätt att se på varandra som likvärdiga fria subjekt. Människligheten bör vara i fokus, snarare än det som skiljer människor åt.

Rum och tid i världen finns för att människan finns, "(...) det skulle inte finnas något rum för mig om jag inte hade en kropp" (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 56). Enligt Merleau-Ponty bebor människan rummet eller är till rummet, snarare än att människan är i rummet.

(...) jag är inte i rummet och i tiden, jag tänker inte rummet och tiden; jag är till (*suis à*) rummet och till tiden, min kropp tar dem åt sig och omfattar dem. Omfattningen av detta grepp är en måttstock för omfattningen av min existens, men den kan hur som helst aldrig vara total: det rum och den tid jag bebor är alltid överallt omgivna av obestämda horisonter som innehåller andra synpunkter (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 103).

I världen befinner sig människan i och utgör olika situationer. En *situation* är något som människor delar med varandra (samhällelig kontext) i relation som något individuellt (subjektet) (Lundgren-Gothlin, 1991). Den levda subjektiva kroppen och de val människan gör med den, levs som en situation i relation till en samhällelig, historisk helhet. Människan lever sin specifika kropp i en specifik kontext (Young, 2002). Där finns andra människor, infrastruktur med specifik historia, olika språk, olika former av levnadsstandard som resultat av kulturella specifika sociala processer. På detta vis, kan såväl den levda kroppen såsom världen utgöra människans situationer. Den mänskliga kroppen ses inte som ett ting i situationen, utan som en del av det som utgör situationen (Sampson, 2008). En kropp med ett visst utseende, som tolkad av någon, som levd, och med kulturella, ekonomiska, sociala förutsättningar – utgör *kroppen som situation* (Gothlin, 2002). Eftersom kroppen alltid är utgångspunkt för människans levda erfarenhet kan inte människan erfara sin kropp enbart som ett ting utan snarare som ett tillstånd, som ett förkroppsligat intentionellt förhållande till världen – ett grepp om världen (de Beauvoir, 1949/2012:

(...) om kroppen inte är ett ting, är den en situation: den är vårt grepp om världen och utkastet till våra projekt (de Beauvoir, 1949/2012, s. 68).

När de Beauvoir (1949/2012) beskriver människors levda erfarenheter i världen, är det utifrån kroppen som situation. Sampson (2008, s. 37) uttrycker att begreppet "situationer" ska i första hand ses som ett filosofiskt begrepp, vilket beskriver "(...) det som binder menneskets frihet og faktisitet sammen". I Sampsons, såväl som Youngs (2002) beskrivningar av situationsbegreppet är det människans frihet och fakticitet som utgör situationer. Mänsklig frihet utgörs enligt det existensfilosofiska fenomenologiska perspektivet av de möjligheter människan har att själv välja sin framtid, och mänsklig

fakticitet av aspekter av livet som människan inte valt (exempelvis att vara född på en viss plats, i en viss kropp) (Sampson, 2008). I kapitlets senare delar vidareutvecklas konceptet om människans situationer, frihet och fakticitet.

Erfarenheter och intentionalitet

Det människan varseblir i världen träder alltid fram mot bakgrund av tidigare erfarenheter, och den mening som är verksam i varseblivningen resulterar i ett nytt synsätt (Bengtsson, 1988/2001). Som tidigare nämnt är en erfarenhet alltid en erfarenhet av något, vilket Husserl benämnt med begreppet *intentionalitet*. Det är inte möjligt att välja vilka tidigare erfarenheter som aktualiseras i varseblivningen eller vilken betydelse det konkret varseblivna har, men betydelsen av det som varseblivs – då ny mening uppstår – ges i samspel med tidigare erfarenheter. ”Vår varseblivning leder fram till föremål, och så snart föremålet är konstituerat framstår det som grunden till alla de erfarenheter vi haft eller skulle kunnat ha av det” (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 13). Så, vad föremålet blir står i relation till vad jag gör det till, när vi möts. Ett estetiskt objekt kan bara visa sig som just detta, om den som erfar objektet uppfattar det som ett estetiskt objekt (Ferm Thorgersen, 2013). Ett musikstycke visar sig som ett musikstycke om det uppfattas som ett sådant. För att konkretisera något, ett exempel om mitt sjungande: När jag erfar någon som sjunger visar sig sången i sken av mina tidigare erfarenheter av sång. Jag kanske hör hur rösten påminner om någon annans röst, hur sångaren följer en melodi som är känd för mig, kanske blir jag uppmärksam på att den som sjunger verkar kämpa för att hålla ut en ton länge på ett liknande sätt som jag själv brukar kämpa med att hålla ut långa toner. Min erfarenhet av att sjunga och av att erfaras andras sjungande, leder fram till nya erfarenheter av sjungande.

Genusvetenskap

Det genusvetenskapliga forskningsfältet har växt fram genom feministiska rörelser och politisk aktivism, som intellektuell motpol till en omfattande könskonservatism i de akademiska områdena inom vetenskapen (Lykke, 2009). Forskningsfältet genusvetenskap/genusforskning är såväl ämnesdisciplinärt (forskning om kön/genus som eget kunskapsfält) som tvärdisciplinärt (forskning med kön/genus som dialogpartner över disciplinränsarna), något som Lykke benämner som en ”postdisciplinär disciplin”:

(...) den betraktas som ett självständigt kunskapsfält som kontinuerligt reflekterar sitt kärnområde, sitt teorifält, sina epistemologiska och metodologiska frågor på bredden och på djupet, men som i sin forskningspraxis samtidigt upprätthåller en transversal disciplinöverskridande dialog och en multi- tvär- och transvetenskaplig öppenhet (Lykke, 2009, s. 39).

Inom området inryms en mångfald av teoretiseringar av *kön och genus* som kategori. De olika teorierna omfattar och inbegriper till viss del varandra, vilket gör det komplicerat

att dra tydliga gränser mellan dem. Nedan görs dock en kortare sammanfattning över hur mer centrala begrepp och synsätt inom genusvetenskapen vuxit fram kronologiskt, för att komma fram till de teoretiska avgränsningar som görs i föreliggande avhandling.

När mänsklig biologi och naturhistoria grundläggs vetenskapligt under 1700-1800-talet är utgångspunkten i biologisk determinism, en syn som delar människor i två grupper (kvinna/man) och ofta används som politiskt medel för att fördela makt och auktoritet (Lykke, 2009). Den mänskliga kroppen tilldelas en biologisk tillhörighet som ett av två kön (vagina = kvinna och penis = man). Begreppet *kön* används för att referera till människans biologiska könsorgan och många samhälleliga skillnader baseras på biologiskt deterministiska argument, såsom kvinnors nekade tillträde till universiteten: "Om kvinnor börjar bry sina hjärnor med intellektuellt arbete (...) skulle det få katastrofala konsekvenser för deras livmödrar och reproduktiva egenskaper" (Lykke, 2009, s. 33). Resultatet av att samhället accepterar den biologiska determinismen i så hög grad skapar en social patriarkal ordning där män har mer makt och auktoritet än kvinnor, en könsmaktsordning. Inom såväl den biologiska determinismen som kulturessentialismen görs en kausal rörelse från biologiskt kön till sociala omständigheter, och beskrivs i ett senare skede när genusbegreppet tas i bruk som att *kön medför genus*.¹²

År 1949 publiceras de Beauvoirs (1949/2012) text om kvinnan som fenomen – Det andra könet, där de Beauvoir motsätter sig den av samhället accepterade teorin om att kroppens fakticiteter är den enda förklaringen till det samhälleliga förtryck som kvinnor erfar som resultat av den dominerande könsmaktsordningen.¹³ Det andra könet som publiceras under efterkrigstiden i inledningen av "hemmafru epoken", anses som en kontroversiell text vilken "hävdar kvinnans rätt till arbete och födelsekontroll, till ekonomiskt, existentiellt och sexuellt oberoende, och som kritiserar tanken om att moderskap skulle vara kvinnans främsta uppgift" (Gothlin, 2002, s. 7). Att de Beauvoirs ansats baseras i existensfilosofisk fenomenologi, innebär detta att hon beskriver fenomenet (kvinnan) i undersökningen utifrån olika levda erfarenheter (att bli gjord till kvinna). Inledningsvis beskriver hon att "kvinnosaken" ständigt återkommer, trots att ämnet inte är nytt. Hon frågar läsaren: "Finns det förresten ett problem? Och vad är det? Finns det ens kvinnor? (...) Vad är en kvinna?" (de Beauvoir 1949/2012, s. 23). de Beauvoirs fenomenologiska förhållningssätt möjliggjorde en undersökning av kvinnan som fenomen, inte som fastlagd kategori med fixerade egenskaper. Hennes slutsats är att kvinnor är som de är för att de *görs* sådana, det vill säga, att i kontrast till den biologiska determinismens teser förklaras ojämställdhet mellan män och kvinnor som resultat av

¹² Kulturessentialism: "Uppfattningen att kulturellt ursprung determinerar social, kulturell och psykologisk identitet och samhällsposition (Lykke, 2009, s. 223)". Ur ett kulturessentialistiskt könskillnadsperspektiv ses män/manligt och kvinnor/kvinnligt som över- respektive underordnade.

¹³ Det andra könet förkortas fortsättningsvis i texten som DAK.

vad som görs i det sociala mellanmännsliga samspelet, inte i essentiella skillnader mellan män och kvinnor grundade på biologiska fakticiteter:

(...) att vara, det är att ha blivit, det är att ha blivit gjord sådan som man framträder. Ja, kvinnorna idag är på det hela taget underlägsna männen, det vill säga att deras situation erbjuder dem mindre möjligheter (de Beauvoir, 1949/2012, s. 33).

Till skillnad från ett biologiskt deterministiskt perspektiv avfärdar de Beauvoir (1949/2012) rimligheten i att dra värderade slutsatser om människor utifrån biologiska olikheter. Att basera förtryck på kroppsliga fakticiteter såsom kön är fel, enligt de Beauvoir. *Kön görs i situationer*, det är något en människa görs till, inte är eller har.

de Beauvoir (1949/2012) är troligen mest citerad för sina ord om hur existens inte utgörs av en medfödd essens, utan av ett görande: ”Man föds inte till kvinna, man blir det” (de Beauvoir, 1949/2012, s. 325). Formuleringen syftar till den grundläggande existensfilosofiska fenomenologiska utgångspunkten som hänvisar till att existens är något människan gör – inte något människan har, och att kvinnan blir gjord till kvinna i olika situationer. Ett exempel liknande de Beauvoirs citat om hur kvinnan blir till, är hur nyblivna föräldrar ofta ställs frågan ”Vad blev det?” efter förlossningen. Frågan syftar till att reda ut vilket biologiskt kön barnet har, som om det låg till grund för ”hur barnet ska omtalas och tilltalas, hanteras, betraktas och värderas” (Lindén, 2006, s. 89). Barnets biologiska kön får bestämma hur dess sociala liv kommer att bli. Lindén anser att det är mer intressant att istället fråga ”Vad blir det?”.

Att som de Beauvoir (1949/2012) se människans existens (och i detta sammanhang, specifikt kön) som något som människor blir eller gör i olika sociala situationer istället för något som människan är eller har, var revolutionerande för sin tid. Budskapet nådde dock genomslag först under 1970-talets kvinnorättsrörelse (Lykke, 2009). de Beauvoirs (1949/2012) beskrivning av kön som skapat i mellanmännsliga handlingar har använts för att stödja många olika genusteoretiska vägar framåt under decennier, framförallt könskonstruktionistiska teorier. DAK kan ses som bidragande till olika fält som diskuterar filosofiska analyser, litteraturkritik och samhällsanalys såväl som historieskrivning (Gothlin, 2002). Texten behandlas i föreliggande avhandling utifrån en grundläggande utgångspunkt i en existensfilosofisk fenomenologisk syn på människan, och specifikt utifrån de Beauvoirs (1949/2012) teori om *kroppen som situation*. de Beauvoirs undersökning av kvinnan som fenomen i DAK kan ses som en nyckeltext för genusvetenskapens framväxt. DAK har rönt uppmärksamhet i såväl forskningsområdet som samhället i stort, men många läsare har missat textens existensfilosofiska fenomenologiska utgångspunkter (Fabijancic, 2001). Enligt Fabijancic ska DAK främst ses som en *fenomenologisk* undersökning av kvinnan som fenomen: en text som dels presenterar material hämtat från biologi, historia, ekonomi, sociologi och litteratur samt empiri i form av kvinnors levda erfarenheter som alla grundlägger tesen: kvinnan som

den ”Andre”, och dels väver samman och förklarar kvinnors levda erfarenheter av fenomenet med existensfilosofisk fenomenologi. De existensfilosofiska fenomenologiska utgångspunkterna i DAK följer dock inte med när de Beauvoirs teser utvecklas inom det framväxande könskonstruktionistiska fältet under 1960-1970-talet (Lykke, 2009). Utgångspunkterna lyfts däremot i följande avsnitt om föreliggande avhandlingens ontologiska samt epistemologiska utgångspunkter utifrån ett existensfilosofiskt fenomenologiskt perspektiv.

Under den växande kvinnorrättsrörelsen under 1960- och 1970-talet samexisterar två motstridiga uppfattningar: å ena sidan att män och kvinnor av naturen är mycket olika varandra, och å andra sidan att män och kvinnor i princip är likadana (Nicholson, 1997). Under 1960-talet hålls begreppen kön och genus isär, likt andra dualistiska koncept som natur/kultur och biologi/sociala normer (Moi, 1997). En liknande uppdelning görs i den amerikanska kontexten, där begreppet ”sex” motsvarar anatomi och fysiologi, och begreppet ”gender” motsvarar självuppfattning (Young, 2002). Under 1970- och 1980-talets kvinnorrättsrörelse börjar synen om att *kön skiljer sig från genus* användas mer utbrett, som ett verktyg för att kunna diskutera ett sociokulturellt perspektiv (genus) utan att behöva reflektera över det biologiska (kön) (Lykke, 2009). de Beauvoirs (1949/2012) DAK blir aktuell för genusforskningen och den feministiska växande rörelsen genom sina teorier om kön som skapat i situation, som en av förgrunderna till det som senare utvecklas till den sociala och språkliga (de)konstruktionen av könsbegreppet (Lykke, 2009). Under den senare delen av 1980-talet presenterar Hirdman (1988) *genusbegreppet* för Sverige, ett begrepp som syftar till den sociala konstruktionen av kvinnligt och manligt. Begreppet, översatt från engelskans ”gender”, syftar till att möjliggöra en diskussion om kön som socialt ”gjort” (”doing gender”) istället för att hänvisa till biologiskt kön som ursprung till ojämställdhet i samhället. Begreppet genus, till skillnad från begreppet kön, kunde erbjuda en ”analytisk plattform som inte var belastad med könskonserverativa betydelser” (Lykke, 2009, s. 54) och skulle fungera som en svensk motsvarighet till begreppet gender. Att använda begreppet genus innebär att språkligt ta avstånd från biologisk determinism: att se kroppens biologiska uppsättning som styrande för människors handlingar, och att istället härleda människans agerande till kulturella och sociala aspekter (Hirdman, 1988). Införandet av genusbegreppet i Sverige var framgångsrikt på så vis att genuskategorin accepterats som paraplybegrepp för det kunskapsområde vilket inkluderar studier om kön och genus i vetenskapliga sammanhang. Samtidigt kritiserades dock införandet för att skapa en motsatsrelation mellan begreppet kön och begreppet genus.

Med genusbegrettets införande under 1980-talet följer även en kritik mot begreppet (Ambjörnsson, 2003; Listerborn, 2007). Kritiken gäller huruvida samtal om kön på en samhällelig strukturell nivå kan föras utan att essentialisera alla kvinnor som avgränsad grupp. Genusbegreppet problematiseras utifrån tendensen att det utgår från den ”västerländska kvinnan som ett universellt subjekt” (Ambjörnsson, 2003, s. 25) – att se

alla kvinnors erfarenheter inom en homogen och generaliserbar grupp som ”den universella kvinnan” (Mohanty, 1988). Genusbegreppet var, enligt Listerborn, tänkt som ett verktyg för att språkligt lyfta frågor om kvinnors förtryck och rättigheter genom att diskutera kvinnor som grupp. Att ringa in kvinnan som politisk kategori utan att inkludera kroppen ignorerar aspekter av andra former av förtryck, exempelvis rasism och klassförtryck, och konserverar myten om den universella kvinnan (Listerborn, 2007).

Många feministiska forskare anklagas under 1990-talet för att upprätthålla ”rena” köns kategorier genom att utgå från synen på kön separerat från genus, vilket leder till utvecklingen av ett blandat natur/kultur-koncept där *kön och genus är oupplösligt sammanvävda*. Enligt Lykke utvecklas därmed begreppet kön till att omfatta: ”(...) både biologisk kroppslig väsentlighet och sociokulturella dimensioner, på ett helt annat sätt än den tidigare könskonservativa och deterministiska diskursen” (Lykke, 2009, s. 36). En av de forskare som kritiserat kön/genusdistinktionen är Carlson (2001), som anser att varken begreppet kön eller begreppet genus är tillräckliga för att beskriva den mänskliga kroppen. Hon hänvisar till att genus inte är den enda sociala kategorin en människa kan ordnas inom (även exempelvis klass, etnicitet, sexualitet), och att genus inte kan utgöra en homogen kategori då personerna som den placeras i den är alltför olika. Enligt Carlson (2001) är såväl genus som kön är en konstruktion. Hon föreslår de Beauvoir (1949/2012) samt Moïs tolkningar av DAK som ett alternativ till kön/genusdistinktionen.¹⁴ I Carlsons presentation beskrivs det fenomenologiska perspektivet i två varianter, där den ena utgör föreliggande avhandlings positionering gällande begreppen kön och genus: med grund i existensfilosofisk fenomenologi utgår varianten ifrån ett synsätt om att människan inte kan delas upp i kön och genus eftersom kroppen är en situation som subjektet befinner sig i, vilken befinner sig i andra situationer. Det är ur ett sådant perspektiv irrelevant att tala om kön till skillnad från genus. Med andra ord är en syn på kön och genus ses som sammanvävda och kroppen utgör en situation som befinner sig i situationer, utgörande som filosofisk grund för föreliggande avhandling.

Eftersom Young (2002) använder genusbegreppet på ett något annorlunda vis än de som presenterats i såväl Lykkes (2009) som Carlsons (2001) sammanfattningar behöver följande göras tydligt: även om avhandlingen ska positioneras i det existensfilosofiska fenomenologiska området som Carlson beskriver används begreppet *genus* ibland, och då utifrån Youngs definition och tillämpning av det, samt som en benämning av fältet (genusvetenskap) eller ett perspektiv (genusperspektiv). Youngs (1990, 1997, 2002) utveckling av de Beauvoirs teorier utgår ifrån den levda situerade kroppen som dels fokuserar på kvinnors kroppslighet och rumslighet, och dels på en teori baserad på Sartres tankar om serialitet där Young förklarar hur undersökningar av ”genus” är

¹⁴ Carlson (2001) nämner dock aldrig Iris Marion Youngs (1990, 1997, 2002) forskning, vilket är intressant då Youngs bidrag till genusvetenskapen möjliggör undersökningar där genusbegreppet kan användas på ett nytt vis för att möjliggöra ett sätt att benämna sociala strukturer.

möjliga att genomföra utan att essentialisera kvinnor som grupp, samt utifrån ett förslag som utgår ifrån att se på genus som tre övergripande sociala strukturer, vilket utvecklas senare i avsnittet.

Ovan har avhandlingens grundläggande fenomenologiska och genusvetenskapliga utgångspunkter presenterats. Följande avsnitt visar hur utgångspunkterna möts i de Beauvoirs (1949/2012) och Youngs (1990, 1997, 2002) tolkningar av den existensfilosofiska fenomenologin. Avsnittet inkluderar även en redogörelse för hur musik kan undersökas genom fenomenologi, vilket följs av en sammanfattning av kapitlet.

Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter

Föreliggande avhandlingens ontologiska samt epistemologiska avgränsningar utgår ifrån en av fenomenologins många förgreningar: *existensfilosofisk fenomenologi med genusperspektiv*¹⁵, främst utifrån Simone de Beauvoirs (1949/2012) teorier samt en av de Beauvoirs efterföljare – Iris Marion Young (1990, 1997, 2002). Följande avsnitt utgår från de Beauvoirs synsätt på kroppen som levd och situerad, samt om hur kön och ojämsställdhet görs i olika situationer, tillsammans med Youngs tolkningar av detsamma. Avsnittet inkluderar även ett antal andra genusforskare som positionerar sig i närhet till de Beauvoir och/eller Young samt existensfilosofiska fenomenologiska tankar från Merleau-Ponty (1945/1997) och Sartre (1943/2003).

Den existensfilosofiska grenen av fenomenologin utvecklades ur en kritik av Husserls transcendentala fenomenologi (Bengtsson, 1999/2005, 1998). Husserl ansågs av hermeneutiker och existensfilosofer ha misslyckats med att följa sin egen uppmaning om att göra sakerna rättvisa, då han inte kunde uttala sig om någots existens genom att använda parantessättning/epoché enligt sitt eget förslag.¹⁶ Husserl hade i sin transcendentala fenomenologi valt att utveckla parantessättning/epoché från att syfta till ett tillbakahållande av omdömen till att utesluta alla existensomdömen, vilket fenomenologerna inom det existensfilosofiska fältet avfärdade. Tillsammans med Simone de Beauvoir grupperas ofta Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre samt Martin Heidegger. Existentfilosofiska undersökningar studerar *vad det innebär att finnas till/existera*, och betonar att *människan saknar essens och ges existens genom det denne gör/görs till*

¹⁵ Rubriken ”existensfilosofisk fenomenologi med genusperspektiv” inkluderar begreppet ”genus”. Det är inte ett begrepp som de Beauvoir (1949/2012) tillämpat (då genusbegreppet introducerades efter DAK), och det ska förstås som ett sätt att samla de existensfilosofiska fenomenologiska teorier och undersökningar som har ett uttalat köns- och/eller genusperspektiv. Som nämnts tidigare, kan begreppet genus användas för att beteckna fält såsom exempelvis genusforskning, genusvetenskap och genusperspektiv, trots att den forskning som åsyftas använder könsbegreppet eller något annat.

¹⁶ Parantessättning eller epoché är ett vanligt förekommande analytiskt verktyg för den fenomenologiska forskaren, som syftar till att sträva efter att hålla tillbaka sina förutfattade meningar och tolkningar av fenomenet i undersökningen av det. Hur parantessättning tillämpats i föreliggande avhandlingens analysprocess beskrivs i metodkapitlet.

(Gothlin, 2002). Inom den existensfilosofiska riktningen anses det centralt att människan tar ansvar för och medvetet utformar sitt liv. Den mänskliga *existensen* är tillfällig, den innehåller inte någon mening, orsak eller syfte i sig, det är människan som ger den mening (de Beauvoir, 1949/2012; Moi, 1997; Gothlin, 2012). ”En existerande *är* inget annat än det hon gör, det möjliga överskrider inte det reella, essensen föregår inte existensen: i sin rena subjektivitet *är* människan *ingenting*. Hon bedöms efter sina handlingar” (de Beauvoir, 1949/2012, s. 311). Existensfilosofin vänder sig alltså mot idén om att människan skapar sig själv – *ett vardande*, och bort från idén om att människan utgörs av en given essens – ett varande.

Existensfilosofisk fenomenologi med genusperspektiv

Som tidigare nämnt, betonar de Beauvoir (1949/2012) är människan inte på förhand given, utan gör sig till den hon är, eller så görs hon sådan av andra.

Men definitionen av människan är att hon inte är en varelse som är given på förhand utan att hon gör sig till den hon är. Som Merleau-Ponty så riktigt har uttryckt det: människan är inte en naturgiven art utan en historisk idé. Kvinnan är inte en fixerad realitet utan ett vardande (de Beauvoir, 1949/2012, s. 68-69).¹⁷

Människan står alltid i relation till något i olika situationer, och processen är i ständig förändring: ”(...) ett historiskt faktum bör inte uppfattas som något som definierar en evig sanning. Det uttrycker bara en situation som framträder som historisk just därför att den håller på att förändras” (de Beauvoir, 1949/2012, s. 823). Merleau-Ponty (1945/1997) uttrycker att den mänskliga existensen alltid är kopplad till ett historiskt sammanhang:

Existensen är visserligen den permanenta rörelse varigenom människan tar på sig och ansvarar för en faktisk situation, men ingen av hennes tankar kan vara helt bortkopplad från det historiska sammanhanget, där hon lever, och i synnerhet från hennes ekonomiska situation (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 144).

Centralt för de Beauvoirs (1949/2012) teorier är hennes syn på *den levda kroppen som situation*. Kortfattat innebär konceptet följande: att människans kropp och värld ses som levd (som helhet), att kroppen såväl som situationer människan befinner sig i utgör olika situationer, och att mötet mellan människans frihet och fakticitet utgör människans olika situationer och de förutsättningar som människan har att utvecklas i de projekt hon antar i livet.

¹⁷ Merleau-Pontys citat lyder: ”Människan är en historisk idé och inte någon naturlig art (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 142)”.

Genom att använda ett existensfilosofiskt fenomenologiskt perspektiv där den levda kroppen och kroppen som situation ses som utgångspunkter för undersökningen undviks en dualistisk syn på kön och genus som biologiskt/socialt kön (Moi, 1997). Genusbegreppet existerade inte under tiden då de Beauvoir (1949/2012) skrev DAK, där används enbart begreppet kön. Enligt Sampson (2008) är det problematiskt att försöka förstå de Beauvoirs (1949/2012) tankar om kön utifrån ett kön/genus-system, då det kan framträda som motstridigt. Sampson understryker vikten av att inte sätta likhetstecken mellan den skillnad de Beauvoir beskriver om begreppen "kvinna" (femme) och "hona" (femelle) och begreppen kön (biologiskt) och genus (socialt). Den skillnad de Beauvoir beskriver, är enligt Sampson att medan begreppet hona utgör en förståelse ur naturvetenskaplig syn på kroppen som objekt utgör begreppet kvinna en förståelse av kvinnan som ett kroppsligt erfalande och agerande subjekt i en meningsfull värld. **Kön** (och sexualitet) i de Beauvoirs mening något som kan betecknas som ett uttryck eller en "stil" som i sin tur utgörs av en öppen struktur, inte av fasta egenskaper eller handlingar.

Ett levtt perspektiv innebär ett synsätt "(...) som inte på förhand underskattar individers handlingsutrymme att förändra sina egna, andras och därmed de strukturella och diskursiva livsvillkor som människans existens tar gestalt genom och levs inom" (Formark, 2010 s. 40). Young (2002) och Moi (1997) är ense om att den levda kroppen är ett bättre sätt att beskriva människans kropp med än kön- och genusbegreppen, då synsättet 1) möjliggör en beskrivning där kroppen får vara både historisk och kulturell utan att delas i natur/kultur, 2) inte behöver skilja ut könade eller "rasrelaterade" delar i människans identitet, och 3) kan användas för att beskriva olikheter i sexuella begär utan att referera till identitet eller sexuell orientering. Den levda kroppen som begrepp fungerar som en enhetlig idé om en fysisk kropp som agerar och erfar i en särskild sociokulturell kontext, den är kroppen i situation. Även om Young (2002) är ense med Moi (1997) om hennes tankar om den levda kroppen, är de ense om i frågan om genusbegreppets användningsområde. Moi hävdar att genusvetenskapen ska förkastas helt och hållet, medan Young framhåller att begreppet kan vara till användning, om än på ett annorlunda sätt än förut. Genusbegreppet kan enligt Young (2002) användas för att se på tre större sociala processer, nämligen arbetsfördelning enligt kön, normativ heterosexualitet och makthierarkier. Genom att teoretisera dessa tre sociala strukturer är det möjligt att se på deras konsekvenser för människans frihet och välbefinnande. En vidareutveckling av strukturerna följer senare i avsnittet.

Människans tvetydiga kropp och fakticitet

Människan upplever sin kropp som *tvetydig*, som såväl subjekt som objekt (Merleau-Ponty, 1945/1997; de Beauvoir, 1949/2012):

Vare sig det handlar om den andres eller min egen kropp, så har jag inget annat sätt att få kunskap om människokroppen än genom att uppleva den, det vill säga genom att ta på mig det drama som

genomtränger den och genom att smälta samman med den. Jag är alltså min kropp, åtminstone i den mån jag som jag har en erfarenhet, och omvänt är min kropp som ett naturligt subjekt, som en preliminär skiss till mitt totala vara (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 175).

I möten mellan människor, kan människan kan erfara sig själv som såväl subjekt som objekt samtidigt. När en människa ser en annan människa, erfar den som blir sedd sig själv som ett objekt för den andres blick, samtidigt som den erfar sig själv som subjekt. Det ger människan en tvetydig erfarenhet av sig själv. I mötet med den andre, förstår människan att även andra människor kan vara både subjekt som objekt samtidigt. Den mänskliga kroppen kan dock omöjligt enbart vara ett objekt, ett föremål såsom andra föremål i världen, då människan alltid är den som upplever föremålen och inte tvärtom. Människan iakttar, hanterar och undersöker föremål med sin kropp, men kan inte iaktta sin egen kropp som ett föremål på samma vis som en annan människa kan (Merleau-Ponty, 1945/1997).

(...) ty om jag med min vänstra hand kan känna på min högra hand som berör ett föremål, så är min högra hand som föremål inte min högra hand som berör: den första är en sammanflätning av ben, muskler och kött samlad vid en punkt i rummet, den andra genomkorsar rummet som en raket för att ådagalägga det yttre föremålet på dess plats. I den mån som min kropp ser eller berör världen kan den alltså varken ses eller beröras (Merleau-Ponty, 1945/1997, s. 43).

de Beauvoir (1949/2012) använder genomgående begrepp som ”biologiska utgångspunkter” eller ”fysiologiska fakta” i DAK. När de Beauvoir (1949/2012) hänvisar till biologiska utgångspunkter i beskrivningen av kvinnan, är det för att kunna förklara hur kvinnans situation ser ut. Hon understryker dock att det är viktigt att hålla i åminnelse, att dessa utgångspunkter inte skulle ”(...) utgöra ett förutbestämt öde” (de Beauvoir, 1949/2012, s. 67) för människan. Kroppen går visserligen att väga och mäta eller beskriva utifrån kroppsdelar, ålder, hudfärg och så vidare, men en sådan beskrivning bestämmer inte människans subjektiva erfarenhet, då hennes yttre inte kan generaliseras som det inre (de Beauvoir, 1949/2012; Merleau-Ponty, 1945/1997). I ett av de Beauvoirs exempel visar hon hur upplevelsen av svaghet står i relation till muskelstyrka. Där visar det sig att muskelstyrkan som sådan är ett fysiologiskt faktum, men att betydelsen av muskelstyrkan som ”svag” framträder endast om den ses ur en vidare situation i relation till olika faktorer:

Dessa fakta kan faktiskt inte förnekas, men deras innebörd ligger inte innefattad i dem. (...) I samma ögonblick som ett fysiologiskt faktum (mindre muskelstyrka) förses med en betydelse, framträder denna genast som beroende av en större kontext;

”svagheten” framstår som sådan endast i ljuset av de mål som människan föresätter sig, de redskap hon förfogar över och de lagar hon ålägger sig (de Beauvoir, 1949/2012, s. 69).

Den mänskliga kroppen har olika möjligheter till känsel och rörelse på bestämda vis (Young, 2002). Utifrån dess storlek, ålder, hälsa och bruk är den kapabel till styrka och rörlighet i relation till den omgivande miljön på specifika sätt, och den har specifika estetiska egenskaper utifrån till exempel hudfärg, ansiktsdrag och hårets frisyr. Young (2002) understryker att kroppens materiella fakta utgör en del av människans fakticitet.

Fakticitet är sådant som sätter ramar för människans frihet, det som människan inte kan välja (Sampson, 2008). Som tidigare nämnts, utgörs fakticitet enligt Sampson av faktum som inte människan valt, såsom att vara född och dödlig, att ha en kropp som är på sitt vis eller att existera bland andra existerande människor. Samtidigt som människan inte kan välja sin fakticitet, är hon fri att skapa sig själv utifrån sin fakticitet (Young, 2002). Oavsett hur begränsade valmöjligheter människan ges enligt hennes fakticiteter, så väljer hon individuella sätt att hantera dem (Young, 2002). Människan formar sina egna vanor som variationer av de möjligheter som erbjuds, tar avstånd till dem eller försöker fylla dem med annan mening. Enligt Sampson (2008) framträder en könad bild av kvinnor i DAK utifrån hur de Beauvoir presenterar deras levda erfarenheter av delar av kroppens fakticitet som hinder snarare än som öppningar för handling, uttryck och frihet. Sampson anser att kvinnor objektifieras i samhället oftare än män, med konsekvensen att de ser sig själva som objekt, som ting.

Människans fria projekt, transcendens och inmanens

Sett ur ett existensfilosofiskt fenomenologiskt perspektiv, är människan är alltid engagerad i olika *projekt* som syftar till att sträva vidare (Sampson, 2008). Människan befinner sig alltid i olika situationer genom sin kroppsliga förankring i världen, och situationen framträder genom människans fria projekt (Lundgren-Gothlin, 1991).

Såväl de Beauvoir (1949/2012) som Sartre (1943/2003) beskriver övergripande människans projekt som att sträva och förhålla sig till *frihet*, som centralt utmärkande för den mänskliga existensen, men deras frihetsbegrepp skiljer sig något åt. Båda menar att ”människan är frihet” (Lundgren-Gothlin, 1991, s. 226), men för de Beauvoir är det skillnad mellan människans frihet och människans handlingsförmåga, där det senare kan påverkas av situationen människan befinner sig i. de Beauvoir (1949/2012) förespråkar en idealisk syn på människan som fri att skapa sig själv:

Beauvoir does not claim men and women share a common nature. Her ideology denies the existence of such an essential nature in favour of humanity’s freedom to create itself. In principle, there should not be any conflict between being human and being a certain gender (...) What makes the origins of womens oppression

such a mystery is that there is no immutable and essential human nature to account for it (Fabijancic, 2001, s. 446-447).

de Beauvoir (1949/2012) argumenterar även för att den enes frihet möjliggör den andres, att det enbart är genom andra som människan kan transcendera i sina livsprojekt.¹⁸ Därför ska människan sträva efter att "(...) skapa situationer som gynnar alla människors frihet" (de Beauvoir, 1949/2012, s. 226). Sartre (1943/2003) exemplifierar människans situation med en bergsbestigning. Utifrån de mål människan sätter upp tolkas situationen, eller som Sartre (1943/2003) uttrycker det, är det är först när människan bestämmer sig för att bestiga ett berg som berget framstår som svårt eller lätt att klättra i. Berget i sig är neutralt, det är först när någon erfar berget som något att bestiga som situationen kan tolkas utifrån de möjligheter och hinder som människan har att lyckas med bergsbestigningen:

Even if the crag is revealed as "too difficult to climb", and of we must give up the ascent, let us note that the crag is revealed as such only because it was originally grasped as "climbable"; it is therefore our freedom which constitutes the limits which it will subsequently encounter (Sartre, 1943/2003, s. 504).

I exemplet ovan utgör bergsbestigningen projektet, och människan som ska bestiga det och berget utgör situationen. Hur berget framträder för människan som möjligt att klättra i eller inte, utgör en del av situationen. Människans möjligheter att bestiga det utifrån exempelvis hennes kroppsliga förutsättningar, utgör en del av fakticiteterna.

Enligt Heinämaa (2003) är det mänskliga subjektets natur tvetydig, en konstant obeslutsamhet mellan inåtvändhet och utåtriktadhet, immanens och transcendens, mellan ändlighet och oändlighet. Subjektets tvetydighet är enligt hennes synsätt, en olöslig paradox. De två begreppen *immanens* och *transcendens* är förklaringsmodeller för hur människor lever sina liv, som används flitigt av de Beauvoir i DAK. Människan strävar ständigt efter att överskrida sig själv (de Beauvoir, 1949/2012). Överskridandet utgörs av ett aktivt handlande (transcendens) och står i relation till passiv återupprepning (immanens). Transcendens utgör en grundläggande del av vår mänskliga existens, så som immanens (Formark, 2010). Som de Beauvoir (1949/2012) uttrycker:

I själva verket är varje mänsklig existens på samma gång transcendens och immanens, för att överskridas måste den bevaras, för att sträcka sig mot framtiden måste den integrera det förflutna och medan den kommunicerar med andra bör den bekräfta sig inför sig själv (de Beauvoir, 1949/2012, s. 493).

¹⁸ Begreppet transcendens kan kortfattat liknas vid frihet överskrida sin situation, och förklaras längre ner i kapitlet under rubriken Transcendens och immanens.

Människan i sig själv är transcendent – som ett intentionellt och utåtriktat medvetande (Formark, 2010). Att transcendera är att överskrida de givna villkoren, omständigheterna, eller situationerna som människan befinner sig i. Det är en mänsklig aktivitet som handlar om att förkunna sin individualitet och självständighet (Fabijancic, 2001). Men, de möjligheter som ges för att transcendera är beroende av fakticiteterna i situationen, där kroppen alltid utgör en del av situationen. Kroppen kan ses både som ett hinder för individen att transcendera mot sina projekt, exempelvis om den är sjuk eller skadad, samt som transcendentens ”fordon”, den som möjliggör projekten. I de situationer människans levda kropp utgör, finns såväl möjligheter som hinder för att transcendera mot de projekt människan tar sig för:

För den levda kroppen uppenbarar sig världen som en uppsättning möjligheter som motsvarar dess avsikter och mål. Samtidigt är den full av hinder och motstånd, vilka motsvarar kroppens begränsningar och tillkortakommanden (Young, 1990, s. 267).

För de Beauvoir (1949/2012) är transcendentens synonymt med frihet, och det finns enligt henne två sätt att leva den (Lundgren-Gothlin, 1991). Å ena sidan kan transcendentens förverkligas, å andra sidan inte. de Beauvoir (1949/2012, s. 327): ”Att inte få förverkliga sin transcendentens blir då liktydigt med att leva i immanens”. Alla människor har samma potential för transcendentens, och hur utmaningen antas blir avgörande. Enligt Fabijancic (2001) har maskulinitet utgjort normen för transcendentens, eftersom män historiskt sett fått större möjligheter att utveckla sin frihet än kvinnor, och understryker att transcendentens inte ska ses som maskulint.

Existentialismen betonar människans frihet, ansvar och val, aspekter som varit viktiga i kvinnorättsrörelsens framväxt (Sampson, 2008). För de Beauvoir (1949/2012) betyder frihet att en människa kan välja hur hon lever sitt liv, ett etiskt val. Som fri kan människan välja eller vägra att använda sin frihet, välja att bli sin transcendentens, realisera sin mänskliga potential och därmed rättfärdiga sin existens. Enligt de Beauvoirs synsätt innebär att välja att agera fritt, och att vägra välja innebär att förneka sin mänsklighet. Om en människa väljer att medvetet fylla sitt liv med mening, kommer hon att känna sig tvungen att transcendera sitt nu och projicera sig själv in i en osäker framtid. Här ligger existensens tvetydighet, att existensens mening är alltid utom räckhåll (Fabijancic, 2001). I och med att människor görs som någon/något i olika situationer, och att detta ger olika möjligheter att transcendera i sina livsprojekt, så kan dock benämningen ”människa” i sin vidare förklaring – att vara fri att transcendera i sina projekt – bli problematisk när det kommer till kvinnans situation (som i de Beauvoirs exempel är mer begränsad än mannens):

Förvisso är kvinnan liksom mannen en mänsklig varelse, men ett sådant påpekande är abstrakt; faktum är att en konkret mänsklig

varelse alltid befinner sig i en särskild situation (de Beauvoir, 1949/2012, s. 24).

Genom att behandla människor olika utifrån de situationer de befinner sig i och utifrån detta, privilegieras vissa och hindras andra grupper av människor (i de Beauvoirs exempel: kvinnor) att transcendera i sina projekt. Därför behövs ett sätt att se på människor som olika grupper, vilket Young (1997, 2002) föreslår i sina teorier om genus som strukturer och serialitet, vilket utvecklas något senare i avsnittet.

När de Beauvoir beskriver immanens är det som transcendensens motsats, men hennes användning av immanensbegreppet har flera syften: såväl ontologiska, filosofiska, metaforiska, taktiska samt idealiska (Fabijancic, 2001). Fabijancic anser att det är avgörande för förståelsen av de Beauvoirs (1949/2012) immanensbegrepp att se att begreppet inte är ensidigt, utan att det tillämpats varierande utifrån de situationer hon beskriver. Enligt Fabijancic (2001) värderar inte de Beauvoir (1949/2012) immanens som negativt, men att immanens är en nödvändig föregångare till transcendens:

Immanence is as unavoidable as being and aging and as necessary to transcendence as maintaining our life force is to projecting energy into the future. Immanence necessarily precedes transcendence, as life precedes living (...). However, though they are complementary, transcendence does not necessarily follow immanence. (Fabijancic, 2001, s. 450).

Att förstå eller inte förstå immanens som transcendensens motsats utgör en avgörande skillnad mellan Sartre och de Beauvoir, och mellan de Beauvoirs tidigare verk och DAK, understryker Lundgren-Gothlin (1991). Begreppen transcendens och immanens används i DAK för att beskriva en historisk situation, inte för att förklara eller försvara den. de Beauvoirs beskrivning visar hur den patriarkala samhällsordningen kategoriserar transcendens som tillhörande män och immanens tillhörande kvinnor, men de Beauvoir själv kategoriserar inte människor på det viset (Fabijancic, 2001).

Enligt Lundgren-Gothlin (1991) utgår DAK ifrån att alla människor är transcendentia och bör få bekräfta sig själva som subjekt. Världen är enligt fenomenologin en social värld, en intersubjektiv värld. de Beauvoir (1949/2012, s. 193) förklarar att när människor lever i samexistens, så kan varje individ "fullborda sig som transcendens" då andra människors existens "sliter loss" individen ur sin immanens". Hon utvecklar:

Varje subjekt hävdar sig konkret genom projekt som en transcendens, och kan bara fullborda sin frihet genom sitt ständiga överskridande mot andra friheter. Det finns inget annat berättigande av den nuvarande existensen än dess expansion mot en oändligt öppen framtid. Varje gång transcendensen återfaller i

immanens degraderas existensen till ett ”i sig” och friheten till fakticitet (de Beauvoir, 1949/2012, s. 37).

Här kan de Beauvoirs (1949/2012) tankar exemplifieras med hennes analys av kvinnor (och män) som grupp, vilken utgår ifrån människans erfaran­de av sig själva som subjekt-objekt när hon är tillsammans med andra. För att visa hur män som grupp setts som privilegierad över kvinnor som grupp, namnger därför de Beauvoir mannen som Subjektet och kvinnan som den Andre.¹⁹ ”(...) människan måste *framträda* och *bekräfta* sig som subjekt för att verkligen vara det” (Lundgren-Gothlin, 1991, s. 242). de Beauvoir syftar här till människans frihet att välja fritt, att när människan väljer att transcendera mot de projekt hen har i världen så framträder och bekräftar människan sig som subjekt. Det är alltså inte per automatik som människan är ett subjekt, det är ett aktivt val för varje individ. På grund av att män historiskt sett varit en privilegierad grupp har de haft stora möjligheter att transcendera i sina projekt, då fakticiteterna i deras situationer varit till deras fördel (Young, 2002). Kvinnor som grupp har historiskt sett varit underprivilegierade, och har i många fall ”tvingats” stanna i immanens, då fakticiteterna i deras situationer varit få eller begränsade. Detta beskriver de Beauvoir med begreppet ”den Andre” som beskrivning av kvinnor som grupp. I de Beauvoirs beskrivning har kvinnor i större utsträckning varit bundna till att stanna i immanens, att se sig själva som ting, objekt (Sampson, 2008). De har erfart sina kroppars fakticitet som hinder snarare än möjligheter i att transcendera mot sina projekt. För Young (1990) är detta en viktig utgångspunkt för undersökningen av kvinnokroppen, att den pendlar mellan transcendens och immanens.

Kritiker av de Beauvoirs (1949/2012) tankar i DAK uppfattar bland annat att de Beauvoir ”uppmärksammar till det hon beskriver” när hon talar om patriarkat, kvinnors förtryck och kvinnor som grupp (Fabijancic, 2001). Ibland har de Beauvoir anklagats för att vara ”androcentrisk” i DAK, vilket flera författare bemött i syfte att rätta till de missuppfattningar som lett fram till kritiken (Fabijancic, 2001).²⁰ Ett exempel är hur Lundgren-Gothlin (1991) kritiserar de Beauvoir för att använda Sartres teorier som grund trots att hon omvandlat teorierna, då det medför ”drag av dess ursprungligt androcentriskt präglade innehåll” (Lundgren-Gothlin, 1991, s. 298). Även Heinämaa (2003) och Young (1990) kritiserar hur delar av de Beauvoirs beskrivningar av kvinnokroppen förstås som ett hinder för kvinnors transcendens. Enligt Heinämaa (2003) nedvärderas kvinnans biologi, och de Beauvoir framstår därmed som androcentrisk. Hon är dock inte kritisk till de Beauvoirs andra teorier i DAK utan lyfter snarare fram dem i ett nytt ljus, i syfte att möjliggöra en bättre förståelse. Enligt Heinämaa ska inte DAK läsas som ett argument mot femininitet utan istället som kritik mot myten om femininitet, och som en beskrivning av ett feminint sätt att relatera till

¹⁹ de Beauvoir använder versal när hon beskriver specifikt kvinnor som *den andre*, dvs. *den Andre*. På så vis förväxlas inte begreppet när hon beskriver andra underprivilegierade grupper, exempelvis grupper inom män såsom exempelvis homosexuella män (Lundgren-Gothlin, 1991, s. 248).

²⁰ Androcentrisk: att utgå från mannens erfarenheter som normativ grund för alla mänskliga erfarenheter.

världen. Heinämaa (2003) anser att de Beauvoir inte hänvisar till kvinnokroppens fakticitet när hon förklarar kvinnors förtryck, orsaken till kvinnoförtryck beskrivs istället utifrån hur människor upprätthåller könshierarkier genom repetition i sitt agerande.

Enligt Formark (2010) och Gothlin (2002) är det dock viktigt att DAK situeras i den tiden den är skriven:

Trots att de Beauvoir på en teoretisk nivå avvisar biologiskt tänkande och ser vår uppfattning av kroppen som kulturellt färgad, är således hennes beskrivning av kvinnans fysiologi färgad av samtidens föreställningar (Gothlin, 2002, s. 12).

Formark (2010) framhåller att en tidskontextuell situering av DAK är viktig, då en del uppgifter i texten idag kan ses som "(...) felaktiga och som ett partiellt återskapande av en androcentrisk människosyn" (Formark, 2010, s. 44). Gothlin (2002) påpekar att läsningen av DAK bör göras ur sin historiska situering – då texten grundar sig i 40-talets vetenskap baserad på samtidens föreställningar om människans biologi med utgångspunkt i mannens kropp som norm och kvinnan som dess avvikelse. Kritiken mot att de Beauvoir skulle uppmana till det hon beskriver avfärdas av Fabijancic (2001), som menar att de Beauvoir strävar efter att göra en historisk beskrivning, inte en förklaring av eller uppmaning till att upprätthålla patriarkala strukturer baserat på myten om kvinnan som essentiell annanhet i jämförelse med mannen. Det är här viktigt att poängtera att jag i föreliggande studie försökt vara medveten om och förhållit mig till att DAK delvis innehåller beskrivningar som inte är fullt lika tillämpningsbara i nutid, 66 år senare (2017). Även Young (1990) hänvisar till att tidskontextualisering är av vikt för teoretiserande av kvinnokroppen när hon redogör för sin undersökning om kvinnors rörelsemönster. Enligt Young ska mönstren inte förstås som allmängiltiga för alla som definieras som kvinnor i hela världen, utan endast som ett uttryck för "(...) kvinnors situation i vår tids utvecklade, urbana och kommersiella industrisamhälle" (Young, 1990, s. 258). Young (1990) anser i enlighet med de Beauvoir (1949/2012) att det borde vara möjligt att kunna undersöka hur mäns och kvinnors olika beteenden och erfarenheter genom att se på gemensamma drag, även om den kvinnliga existensen inte går att hänvisa till en kvinnlig essens. Gemensamma drag mellan kvinnor som grupp framträder endast i en "(...) given samhällslig struktur vid en given historisk epok" (Young, 1990, s. 257) med hänvisning till den situerade kroppen. Enligt Young blir det därför möjligt att se beskrivningarna som mer eller mindre gemensamma för kvinnor i dagens samhälle.²¹

I Youngs (1990) beskrivning av kvinnokroppens rörelser gör hon följande slutsatser: kvinnokroppen erfars som såväl subjekt som objekt samtidigt, i högre grad än maskroppen. Kvinnan lever sin kropp i ett *spänningsfält mellan transcendens och immanens*:

²¹ "Dagens samhälle" refererar här till 1990-talet (Young, 1990).

”(…) som människa är hon ett fritt subjekt som har del i transcendenten, men hennes situation som kvinna förvägrar henne denna subjektivitet och transcendenten” (Young, 1990, s. 260). Detta gör att kvinnans kropp blir begränsad i sina beteenden, rörelsemönster och förhållningssätt i relation till det omgivande rummet. Kvinnor tvivlar i högre grad på att deras kroppar klarar att genomföra kroppsliga uppgifter, för att de 1) inte känner tillit till att de klarar av uppgifterna, och 2) är rädda för att skada sig. Detta skapar en känsla av oförmåga, vanmakt och osäkerhet vilket leder till att kvinnor i högre grad underskattar sina förmågor som rör kropp, prestation och framsteg.

Sammanfattningsvis har den kvinnliga kroppens uttrycksformer sina rötter i det faktum att det kvinnliga varat upplever sin kropp som ett ting – ett ömtåligt ting som måste plockas ihop bit för bit innan den kan manövreras i rörelse, ett ting som finns till *för andra att iakttä och göra saker med*. Visserligen är varje levande kropp ett materiellt ting samtidigt som den är ett transcenderande subjekt. Men den kvinnliga kroppen upplever ofta sin kropp som ett objekt, som ett ting bland andra ting. Därmed sitter hon fast i immanens, avskuren från kroppen som transcendent och förhindrad att utnyttja de möjligheter den fysiska världen erbjuder (Young, 1990, s. 269).

Kvinnokroppens beteenden sorteras i tre uttryck i Youngs (1990) fenomenologiska beskrivning i tre uttryck: som *ambivalent transcendent*, som *återhållen intentionalitet* samt som *bruten enhet* med sig själv och omgivningen. Dessa tre uttryck härstammar således från kvinnans upplevelse av sig själv som både subjekt och objekt. Detta kan sammanfattas enligt följande:

Ambivalent transcendent innebär att kvinnokroppen är belagd med immanens, i och med att kvinnans situation innebär att hon blir sedd som ett objekt. Detta resulterar i att när kvinnan försöker ta världen i anspråk genom sin transcendent, riktar sig endast en del av kroppen mot målet, och resten av kroppen stannar i immanens. Young (1990) exemplifierar detta med kvinnor som begränsar eller inte fullföljer sina kroppsrörelser då de inte litar på sin kropps förmåga att lösa uppgiften. Young refererar till detta som ett av Merleau-Pontys begrepp: ”jag-kan” och drar slutsatsen att kvinnors dåliga tillit till sin förmåga gör att deras upplevelse av att ”jag-kan” inte är helt självklar eller säker. Genom att kvinnokroppen både sträcker sig ut mot ett mål (”jag-kan”) och samtidigt håller sig själv tillbaka (”jag kan inte”), kan den beskrivas som *med återhållen intentionalitet*. Detta förhållningssätt presenterar Young i jämförelse med någon som har en ”ohämmad” intentionalitet: någon som utser ett mål och avsiktligt riktar kroppen mot målet, där avsikten samordnar kroppens aktivitet. Med den återhållna intentionalitet som kvinnokroppen uppvisar, riktas kroppen mot ett mål för att sedan stelna i genomförandet. Den återhållna intentionaliteten ger upphov till att kvinnor upplever

sina kroppar som en *bruten enhet*, med sig själva såväl som med omgivningen. En bruten enhet innebär att bandet mellan avsikt och genomförande bryts, som i Youngs exempel om kvinnor som lokaliserar kraft och rörelse till en del av kroppen istället för till hela kroppen. Den kvinnliga kroppen blir således *självrefererande* då den riktas mot sig själv. Att vara självrefererande innebär att uppleva sin kropp som rörelsens objekt snarare än dess upphov, som i Youngs exempel där en boll som kommer *mot* kvinnokroppen upplevs som att den kommer *på* kvinnokroppen. Självreferens kan även innebära att tvivla på sina kroppsliga resurser och sin kroppskontroll, vilket leder till att dela sin uppmärksamhet mellan uppgiften som ska göras och kroppen som ska manövrera uppgiften. En tredje aspekt i hur den kvinnliga kroppen blir självrefererande är genom objektivering, att bli sedd som ett ting, vilket sker genom andras blickar.

I Youngs (1990) analys av kvinnokroppens rörelsemönster sätter hon dem även i relation till rumsliga perspektiv. Intresset för relationen till rummet grundas i att, om det är möjligt att beskriva specifika kvinnliga rörelsemönster, så bör det även vara möjligt att beskriva specifika kvinnliga rumsuppfattningar eftersom ”Det levda rummet å sin sida skapas genom kroppens rörelser och förflyttningar, och de avsikter som kommer till uttryck i rörelsen” (Young, 1990, s. 269). Young baserar sitt resonemang på Merleau-Pontys tankar om levda och objektiva rum. I sina beskrivningar av de specifika kvinnliga rumsuppfattningarna uttrycker Young (1990, s. 269) följande: ”Det kvinnliga varat lever i rummet som för det första *slutet* eller begränsande, för det andra som *dubbelt*, och för det tredje upplever sig kvinnan som *placerad* i rummet”. Det slutna rummet kopplar hon till hur kvinnor oftast tar en mindre yta i anspråk än det objektiva rummet erbjuder. Det dubbla rummet innebär att kvinnors upplevelse av ”här” och ”där borta” är bruten och erfars som dubbel, på grund av deras återhållna intentionalitet. Då kvinnan lever sin kropp som transcendens och intentionalitet konstitueras rummet, men, eftersom de kvinnliga rörelserna är belagda med immanens, lever kroppen även i ett redan konstituerat rum. Detta leder till en känsla av att vara placerad i rummet. Slutligen summerar Young (1990) att den situation som förklarar hur kvinnors rörelsemönster framträder som de gör är en situation där kvinnor lever under sexism och förtryck. Konsekvenserna blir att ”I den mån vi kvinnor lär sig att bete och röra oss i enlighet med den bestämning som den patriarkala kulturen givit oss är vi fysiskt hämmade, begränsade, objektiverade och redan placerade i rummet” (Young, 1990, s. 273). Young fortsätter att vidareutveckla sin forskning om kvinnors förtryck, utifrån ett mer strukturellt perspektiv.

Serialitet och genusstrukturer

Som tidigare nämnts, är genus ett begrepp som använts på flera olika vis genom genusvetenskapens framväxt. I föreliggande avhandling används genusbegreppet enligt Youngs (1997, 2002) teorier för att möjliggöra en analys av aspekter av genus i studiens empiri, med grund i att analysen är viktig för att förstå hur genus som struktur skapar

situationer där flickor och pojkar agerar i tillsammans och hur det ger konsekvenser för deras projekt:

Feminist and queer theories need conceptual tools to describe the rules and practices of institutions that presume differing roles for men and women, and/or which presume that men and women are coupled with each other in intimate relations. We need tools for understanding how and why certain patterns in the allocation of tasks or status recognition remain persistent in ways that limit the options of many women and of most people whose sexual and intimate choices deviate from heterosexual norms (Young, 2002, s. 421-422).

Young (1997, 2002) erbjuder flera sätt att se på och använda genusbegreppet i framförallt två av sina artiklar där begreppet presenteras dels som ett sätt att diskutera genus ur ett strukturellt perspektiv där människor ses som ett seriellt kollektiv (1997), dels i en senare vidareutveckling av genus sett som tre strukturella nivåer (2002).

I likhet med de Beauvoir (1949/2012) intresserar sig Young (1990, 1997) för människans *vanor och normer*. I DAK skiljer inte de Beauvoir mellan biologiskt och socialt kön, utan skiljer på biologiska och sociala vanor och normer. Hon intresserar sig för att undersöka de situationer som människan befinner sig i och vilka vanor som upprätthålls där, det som i DAK benämns som den repetition som upprätthåller könshierarkier. Enligt Young (1990, 1997) produceras och reproduceras vanor inom serier av människor, människor som antas agera på vissa sätt, trots att deras individuella projekt i världen inte är ömsesidiga. För att undersöka detta närmre, har hon använt sig av en av Sartres (1943/2003) teorier, om *serialitet*.²² Young (1997) anser att Sartres serialitetsbegrepp bistår henne i att lösa dilemmat som genusvetenskapen kämpat med under många år, att kunna beskriva kvinnor som social grupp utan att bli normaliserande och essentialiserande:

Jag föreslår att vi betraktar genus som en bestämning av en social serie, ett särskilt slags samhällelig kollektivitet som Sartre skiljer från grupper. Att föreställa sig genus i termer av serialitet medför, vill jag hävda, många fördelar. Det ger oss ett sätt att tänka kring kvinnor som ett socialt kollektiv utan att kräva att alla kvinnor har gemensamma egenskaper eller befinner sig i samma situation. Genom att betrakta genus som serialitet behöver man inte heller förlita sig på begrepp som identitet eller självbild för att förstå den sociala produktionen och betydelsen av kollektiv delaktighet (Young, 1997, s. 230).

²² Young (1997) beskriver dock hur hon enbart tagit det hon "behöver" från Sartres teorier för att kunna besvara sina frågeställningar och menar att det inte innebär att hon står för allt Sartre sagt. Hon benämner faktiskt hans författarskap som rätt så "hopplöst sexistiskt och manligt (s. 231)". I likhet med de Beauvoir tar hon avstånd från Sartres syn på mannens kropp som erfarenhetsgrund.

Serialitetsteorin syftar enligt Young (1997) till en nivå av sociala strukturer "(...) där vanan härskar och de pågående historisk-sociala strukturerna oreflekterat reproduceras" (Young, 1997, s. 237)". Skillnaden mellan en grupp och en serie definieras som följande: En *grupp* är ett antal människor som anser sig stå i ett likvärdigt förhållande till varandra, med ett ömsesidigt gemensamt projekt mot samma mål. Människorna förenas genom sina handlingar mot detta mål. En *serie* är ett antal människor som är passivt förenade av de objekt eller resultat av andras materiella handlande mot vilka deras handlande riktar sig. Människorna i serien har sina individuella mål och handlar därefter.

En grupp uppstår ofta genom en serie, som svar på eller på grund av ett seriellt tillstånd, den bildas med serien som förutsättning (Young, 1997). När serien blivit grupp, kan den återgå till att bli serie eller så institutionaliserar den sig. Det sociala livet innehåller alltså grupper och serier som ömsom uppstår, ömsom sjunker tillbaka. Enligt Lindén (2006), som använder Sartres teori om serier och grupper för att förklara hur kvinnor som är präster kan utgöra såväl serie som grupp, är den avgörande punkten som skiljer gruppen och serien åt den om ömsesidig identifikation, om samhörighetskänslan. I Youngs (1997) beskrivning kan deltagare i en grupp uppleva sig själva som del av en gemensam identitet, en samhörighet, även om de inte har en faktisk gemensam identitet (Gressgård, 2008). Deltagare i en serie erfar sig själva som "den andre" i relation till varandra, de upplever ingen samhörighet. Serietillhörigheten kan även upplevas påtvingad (Lindén, 2006).

I Youngs (1997) tolkning av ett av Sartres exempel av serialitetsteorin väntar människor på en buss. Människorna utgör en serie. Deras personliga mål är att kliva på bussen, och när de står i kö och väntar på att kliva på förenar deras handlingar dem till en serie. Bussen är objektet, att stå i kö är deras handling:

Deras handlande och syften må skilja sig åt; deras livshistorier, erfarenheter eller identiteter måste inte ha några gemensamma beröringspunkter. Det enda som förenar dem är deras önskan att åka med en buss på just den här busslinjen. Trots att de inte i denna bemärkelse utgör ett socialt kollektiv identifierar de sig inte med varandra, de påstår sig inte ha något gemensamt åtagande eller några gemensamma erfarenheter (Young, 1997, s. 233).

Om bussen skulle vara sen skulle serien kunna organisera sig till en grupp, om människorna började agera utifrån ett gemensamt mål – exempelvis att gemensamt försöka ta reda på information om när bussen kommer. De utgör då en grupp med ett gemensamt mål, att nå information om när bussen kommer. Låt oss säga att de sedan skulle få information om att bussen är fem minuter sen, och att bussen sedan anländer till hållplatsen. Människorna kliver på bussen, och med ens är de en serie igen. Det finns inte längre någon anledning att hålla fast vid gruppen, då deras gemensamma mål är uppfyllt. Serien utgör en social struktur där vanor, normer och rutiner utspelar sig, och

den utgör en del av en situation. Det är här som Young (1997) konstaterar att det blir möjligt att tala om genus som ett kollektiv, utan att slå fast att de människor som ingår i serien delar identitet eller en slags gemensam essens med varandra. Genusserien uppstår genom relationer till de objekt som finns i den miljö människorna befinner sig i, och i de handlingar som görs där.

I Youngs (1997) text tolkas även Sartres begrepp *praktisk-trög* som ett sätt att se på objekt och miljöer ur ett seriellt perspektiv. Hon beskriver hur serien är en praktisk-trög realitet då den är uppbyggd av handlingar länkade till praktisk-tröga objekt. Begreppet är en sammansättning av 1) *praktiska objekt*: sociala objekt och deras effekter som resultat av handling, 2) *tröga objekt*: upplevelsen av objekten som materia, motstånd och hinder. Exempelvis kan en luciakrona både erfaras som ett praktiskt objekt – då den är del av en social situation där den bärs av någon och symboliserar något, och som ett trögt objekt – då den ger bäraren en upplevelse av hur den sitter på huvudet, samt hur den påverkar hur och var bäraren rör sig. I serien reproduceras handlingar i relation till praktisk-tröga objekt. Luciakronan bärs på liknande vis av liknande personer. Enligt Young kan även kroppar ses som praktisk-tröga objekt, framförallt utifrån de biologiska processer som människor förknippar med seriella aspekter, exempelvis menstruation. Young anser att det inte är menstruationen som biologisk process i sig som placerar individer i serien ”kvinna”, utan snarare de sociala reglerna och de materiella objekt och de aktiviteter som menstruationen innebär, som gör att kvinnor förknippas med menstruation. När kroppen ses som vanebunden med underförstådda innebörder och möjligheter, och handlingar riktas mot den utifrån det, blir kroppen ett praktisk-trögt objekt. Pronomen, andra verbala och visuella återgivningar, artefakter och sociala rum kan också fungera som praktisk-tröga, då de skapar och reproducerar genusbetydelser som inverkar på människors handlingar och tolkningar av andras handlingar. Den vanligaste handlingen som skapar och reproducerar genusbetydelser är arbetsfördelning enligt kön.

Fem år efter artikeln om serier, grupper och praktisk-tröga objekt (1997) publicerar Young (2002) en teoretisk utveckling om genus som social struktur. Hon lyfter nu tre övergripande sociala *genusstrukturer*: arbetsfördelning enligt kön, normativ heterosexualitet och makthierarkier. En struktur är enligt Young ett sammanflöde av institutionella regler och rutiner, mobilisering av resurser och fysiska strukturer, stabila över tid, vilka konstituerar historiska givenheter i relation till mänskligt handlande som ger sociala konsekvenser för människor. Strukturerna positionerar människor:

Social structures position individuals in relations of labour and production, power and subordination, desire and sexuality, prestige and status. The way a person is positioned in structures is as much a function of how other people treat him or her within various institutional settings as it is the attitude a person takes to himself or herself. Any individual occupies multiple positions in structure, and these positionings become differently salient depending on the

institutional setting and the position of others there (Young, 2002, s. 420-421).

Genusstrukturer är historiskt givna och villkorar individers handling och medvetande, och de erfars av människan som fakticiteter som måste hanteras (Young, 2002). Även om människan inte har så stora valmöjligheter i att anta dem så antar människan dem, dock på olika vis – genom att forma sina vanor utifrån dem, genom att göra motstånd till dem eller genom att förändra dem.

Arbetsfördelning enligt kön: en grundläggande könad struktur i alla moderna samhällen som utgår ifrån uppdelningen mellan privat och offentligt arbete (Young, 2002). Det privata arbetet utgörs av omsorgsarbete med människor, sker i ofta i privata hem, är ofta obetalt, och utförs i majoritet av kvinnor. Omsorgsarbete som sker i offentlig regi utövas av kvinnor i majoritet. De offentliga arbetarna är dock i majoritet män. I en teoretisk undersökning av arbetsfördelning enligt kön är det relevant att undersöka huruvida det finns uppgifter som utförs av den ena eller andra könsgruppen om sociala normer och kulturella produkter representerar uppgifter som mer eller mindre lämpliga för den ena eller andra könsgruppen. Det är även möjligt att se på vilka yrken som framträder könade, vilka ideologier som legitimerar detta samt vilka konsekvenser en könad arbetsfördelning får för hur resurser fördelas mellan människor och deras status och de hinder och möjligheter som inramar deras liv.

Normativ heterosexualitet: en mångfald av institutionella och ideologiska fakta som privilegierar de människor som lever som heterosexuella par (Young, 2002). Dessa fakta är exempelvis många lagar, regler och policys, hur skolstrukturer och media står i relation till dessa, samt föreställningar som framträder i vardagliga interaktioner mellan människor. Systemet där heterosexuella privilegieras innebär att människan begränsas, då det belönar de som väljer att anpassa sig efter systemet och skapar ett utanförskap och ett osynliggörande av de som inte gör det, exempelvis homosexuella.

Könade makthierarkier: att vissa föreställningar om manlighet och maskulinitet skapar makthierarkier, och med detta hindrar många människor i sitt handlande (Young, 2002). I strukturen ges framförallt vissa män frihet och privilegier som att ha makt och status att ta beslut, men samtidigt hindras och underordnas andra, såväl kvinnor som män. Strukturen bärs av kontexter som legitimerar institutionaliserat och organiserat våld såsom militärsystem och polisväsendet. Strukturen reproducerar tillsammans med de två ovanstående strukturerna dels en övergripande syn på att män har rätt till kvinnors tjänster, dels att heterosexuell maskulinitet förknippas med våld och befallning.

Den könade bergsbestigningen

Som de Beauvoir (1949/2012) med andra tidigare konstaterat i enlighet med en existensfilosofisk fenomenologisk syn på världen och människan, utgörs det mänskliga livet av olika situationer. Och i alla situationer finns minst en människa som erfar

situationen och de möjligheter och hinder som ges inom den, vilka fungerar som verktyg eller motstånd i varje människans projekt att transcendera mot. Som tidigare nämnts är alla mänskliga kroppar olika och de ses ur olika samhälleliga perspektiv. Kroppens fakticitet ges mening först när den situeras i specifika sammanhang. de Beauvoir beskriver att kroppen har varierade biologiska förutsättningar, men upprepar vid flera tillfällen i DAK att dessa inte behöver ligga till grund för värden, exempelvis som i citatet: "(...) fysiologin kan inte lägga grunden för världen, det är snarare så att det biologiskt givna förses med de värden som den existerande tilldelar det" (de Beauvoir, 1949/2012, s. 71).²³ Enligt de Beauvoir är det människan som värderar kroppens fakticitet, inte kroppens fakticitet som värderar människan. Detta sker inte i ett vakuum, det sker alltid i en situation där människor strävar efter att lyckas i sina projekt. "Värdet av muskelstyrka, fallos eller redskap skulle inte kunna fastställas i en värld utan värden, det bestäms av den existerandes grundläggande projekt att transcendera mot varat" (de Beauvoir, 1949/2012, s. 93). I de Beauvoirs exempel, är det projektet människan strävar efter att transcendera mot, som bestämmer värdet av att vara muskelstark. Om människan vill bestiga ett berg, är starka muskler värdefulla. Om människan vill läsa en bok om att bestiga ett berg, är muskelstyrka inte lika viktigt. Kroppens konstitution spelar roll, utifrån vilken situation den befinner sig i. "Något" blir meningsfullt endast om någon erfar detta något som fyllt med mening. Tänk att detta något är ett berg – om en människa som ska bestiga detta berg får veta från andra bergsbestigare att berget är högt och svårt att klättra i, kommer människan möjligtvis anse att det är meningsfull information. Därefter kommer människan antagligen att anpassa sina handlingar utifrån informationen, packa med extra utrustning eller göra några extra träningspass innan bergsbestigningen. Men, som tidigare nämnt upplevs även genusstrukturer som en del av fakticiteten, och för att se hur det framträder kan vi återgå till Sartres (1943/2003) bergsbestigningsexempel, och lägga till ett genusperspektiv:

Två människor ska bestiga samma berg. I Sartres (1943/2003) exempel är inte berget ett projekt förrän människorna börjar se det som möjligt att bestiga. Tidigare var det endast ett vackert berg i fjärran men ses det av människorna som en utmaning, ett projekt. Tänk nu att människorna börjar undersöka sina möjligheter att ta sig upp, ta reda på dess höjd, undersöka olika stigar, och beräkna vilken utrustning de behöver ta med sig. Deras individuella kroppsliga konstitutioner och subjektiva erfarende av bergsbestigningen utgör en grundläggande situation för projektet, och kommer att påverka hur de genomför det. Deras upplevelse av bergsbestigningen kommer naturligtvis att vara olika. Tänk dig nu hur någon tar över deras planering och börjar bestämma vad de två människorna får ha för utrustning under bergsbestigningen. Den ena personen benämns som i serien "man", förutsätts utifrån samhälleliga genusstrukturer därför vara starkare och tåligare vilket gör att han får tyngre utrustning, den andra personen benämns som i serien "kvinna", ses då som svagare och mindre uthållig enligt samhälleliga genusstrukturer, och hennes utrustning blir således lättare.

²³ I DAK förekommer detta i flera formuleringar, exempelvis s. 68, 69, 71.

Upplevelserna för mannen och kvinnan att bestiga berget skulle som sagt oavsett utrustning vara olika, då de två personerna är olika. Men, när de blir utrustade för bergsbestigningen utifrån en samhällelig serialiserad syn på kön och genus, och utifrån genusstrukturer som grund, så ges mannen och kvinnan olika möjligheter att transcendera i projektet.

Då föreliggande avhandling positionerar sig i närheten av forskningsresultat från såväl det musikpedagogiska fältet som bidrag från sång- och röstforskning, presenteras här en översikt av några undersökningar av musik ur fenomenologiska perspektiv.

Musik ur ett fenomenologiskt perspektiv

Ur ett existensfilosofiskt fenomenologiskt perspektiv definieras musik utifrån hur någon erfar musik, inte enligt vad musik ”är”, vilket gör att undersökningar av musik innebär att undersöka hur människan hör musik – hur människan lever musik genom sina kroppsliga erfarenheter av den (Bowman, 1998). Utifrån detta synsätt är det möjligt att se *musik som levd*, och att se musikaliskt erfärande som ett meningsfullt sätt att vara i världen:

The key to understanding what music is lies in the way its sounds are experienced, the way music is lived. It is not simply a thing in the world, but a humanly meaningful way of being, of lived experience that lies at the nexus between a human being and sound. Most importantly, music is a bodily experience in the fullest sense: a richly corporeal mode of being that integrates mind, emotion, all the senses, an entire person (Bowman, 1998, s. 268).

Musikalisk mening görs i människans levda kropp, och musiken blir meningsfull i relation till just den människa som erfar den (Alerby & Ferm, 2005; Bowman, 1998; Ferm Thorgersen, 2013; Holgersen, 2006). Detta förutsätter ett aktivt levt subjekt. Genom att erfara musik kan musiken ges mening, vilket i sin tur kan möjliggöras exempelvis genom musicerande, komposition, musiklyssning och dans (Alerby & Ferm, 2005). Ur ett fenomenologiskt perspektiv skapas mening ur kroppsliga erfarenheter, och överfört till musikaliska situationer, kan musikalisk mening skapas genom kroppsliga erfarenheter av musik (Alerby & Ferm, 2005; Ferm Thorgersen, 2013). Musikaliskt erfärande kan ske genom flera ”meningslager” samtidigt: strukturellt, emotionellt, som spänning, existentiellt, kroppsligt och akustiskt (Nielsen, 2002). De olika meningslagren är mer eller mindre i för- och bakgrunden, beroende på var individens intentionalitet är riktad (Ferm Thorgersen, 2013). I mötet med musik korresponderar de olika lagren med varandra, och mötet kan upplevas som intensivt av den som erfar musiken. Musikaliskt erfärande är således en multi-dimensionell process.

Enligt Alerby och Ferm (2005) sker *musikaliskt lärande* när erfarenhet och kunskap förkroppsligas. Det innebär att människor erfar musik som levda subjekt, och musik får

mening först i relation till det erfaraende subjektet. Att lära sig musik kan vara att förkroppsliga musikaliska strukturer såsom tonhöjd, rytm, klang och dynamik, att lära sig olika uttryck utifrån olika musikaliska genrer, kontexter, och kulturer. Musikaliskt lärandeformas delvis utifrån människors tidigare erfarenheter. Fältet för forskning om musikundervisning behöver närma sig en holistisk syn på musikalisk erfarenhet ur flera vinklar, menar Ferm Thorgersen (2013). Med hänvisning till Nielsens (2002) olika meningslager, innebär musikaliskt erfaraende i en musikpedagogisk situation inte enbart att lära sig att behärska musikaliska verk eller instrument – det innebär även att erfara sin existens, att delta i en musikalisk miljö, att bli berörd av musiken, av den musikaliska aktiviteten och kontexten (Ferm Thorgersen, 2013).

I en tidigare del av detta kapitel presenterades Merleau-Pontys (1945/1997) tankar om att föremål kan förlänga kroppen, föremål som exempelvis en käpp. Alerby och Ferm (2005) utvecklar detta med musikinstrument i åtanke:

To be able to play a piece of music the music instrument as well as the music itself has to be incorporated in the musician's body. (...) the body and the mind are interwoven in a fundamental way within the context in which they emerge. To acquire and incorporate the structures of music we have to experience them with our body (Alerby & Ferm, 2005, s. 181).

Genom en vanemässig användning av musikinstrumentet kan människan successivt uppleva att instrumentet och kroppen smälter samman, och de musikaliska strukturerna blir *förkroppsligade*. En kroppslig förlängning i en musikalisk situation kan såsom i exemplet ovan syfta till att inkorporera ett musikinstrument som innehar enbart tingliga fakticiteter med den mänskliga kroppen, som exempelvis en gitarr eller en vibrafon. Men den musikaliskt förlängda kroppen kan även utgöras genom en förlängning av kroppen genom dans och sång – där kroppen utgör själva instrumentet. Enligt Lindqvist (2010) kan kroppen i dans ses som både kropp och instrument samtidigt, på samma vis som ett musikinstrument. Hennes studie visar hur kroppen som instrument kan ses som en del av dansens uttrycksdimensioner. Den dansande kroppen kan förlängas genom ting som införlivas i kroppen, som att till exempel dansa med sjalar, men kroppen kan även förlängas genom sådant som endast framträder i fantasin, exempelvis genom att ”*lätsas* hålla i en målarpensel och måla” (Lindqvist, 2010, s. 119). Den dansande kroppens transcendent dimension framträder i Lindqvists (2010, s. 120) avhandling som ”att träda in i nya världar, överskrida gränser, utforma, skapa och inta nya områden”. I anknytning till tidigare presenterat resultat av Lindqvist, om hur vissa flickor i dansundervisning inte upplever den subjektiva känslan av kroppen i dansen när kroppen exponeras i gemensamma sammanhang, väcks frågan om huruvida dessa flickor ges möjlighet att erfara kroppen som en transcenderande förlängning i dansundervisningen, eftersom transcendens förutsätter ett aktivt subjekt.

I en av Ferm Almqvists (2017) studier undersöks en informell musikalisk miljö vid musikinriktningen vid en gymnasieskola, genom en flickas erfarenheter av att spela elgitarr i ensemble. Delar av resultatet har tidigare presenterats i föreliggande avhandlings forskningsöversikt (utifrån elevernas ansvarsfördelning, musikaliska värden och bekräftelse). Hennes resultat visar hur vissa pojkar i ensemblegruppen enligt flickans erfarenhet gavs möjlighet att förlänga sina musikaliska kroppar i musikundervisningen, genom att de uppmuntrades av musiklärarna att spela solon och öva öppet inför de andra deltagarna. Pojkarna sågs som "nördiga" ur ett positivt perspektiv.

They became "the first musical sex". The opinions and values of the nerds set the rules for ensemble playing, to which the girls had to relate, and by which they were defined as "the second musical sex" (Ferm Almqvist, 2017, s. 31).

I ensemblegruppen framträdde en över- och underordning mellan flickor och pojkar, där pojkarna gjordes till det första musikaliska könet, och flickorna till deras komplement: det andra musikaliska könet, analyserat i relation till de Beauvoirs (1949/2012) teorier om män och kvinnor som det första respektive andra könet. Flickorna i ensemblegruppen valde å andra sidan att inte be om solon, de övade inte inför pojkarna, tog bakgrundsroller i det musikaliska sammanhanget och ansvarade för de gemensamma repetitionerna (Ferm Almqvist, 2017). Flickorna fick, till skillnad från de nördiga pojkarna, inte möjligheter att förlänga sina musikaliska kroppar. Flickorna fick istället anpassa sina kroppar för att passa in i den norm som skapats i ensemblegruppen. En norm som Ferm Almqvist hänvisar till starka traditioner av att se män som framträdande och coola, och kvinnor som dess annanhet. Flickan i Ferm Almqvists studie lärde sig flera saker i ensembleundervisningen, men det primära var att se hur kön spelade roll i den musikaliska situationen hon befann sig i. Hon lärde sig att vara återhållsam och backa, att inte förlänga sin kropp musikaliskt, att inte använda sina tidigare erfarenheter. Hon lärde sig även att hon inte ansågs som en värdig gitarrist i den musikaliska manliga blicken ("the musical male gaze") som dominerade ensemblegruppen, genom normen där pojkarna var det första musikaliska könet. Trots detta, transcenderade flickan senare sin situation för att bli förstagitarrist, kompositör, sångare och multi-instrumentalist i ett känt svenskt band.

En ytterligare aspekt av den musikaliskt förlängda kroppen är förlängning genom den akustiska dimensionen, att uppleva sig själv som större än kroppens fysiologiska gränser genom att höra de ljud den gör klinga ute i rummet. I Leijonhufvuds (2011) resultat framträder sångrösten som ett akustiskt fenomen vilket kan ge sångaren upplevelsen av att dennes kropp breder ut sig i rummet:

Min röst breder ut sig och tar plats i rummet. Detta är min plats, utbredningen av min levande kropp. Upplevelsen av min levande kropp inkluderar även den immanenta upplevelse av den jag är,

eller mer precis den jag upplever mig vara, den intenderade kroppens identitet (Leijonhufvud, 2011, s. 79).

Genom erfarenheten av att höra sin kropp förlängas akustiskt i rummet, ges sångaren en bekräftelse av såväl rummets som sin egen existens (Leijonhufvud, 2011). När sångaren sjunger hör denne hur röstens klang möter rummets gränser vilket bekräftar att rummet existerar och avslöjar något om dess akustiska fakticiteter (exempelvis om det är högt eller lågt i tak, har stenväggar eller är ljudisolerat), men upplevelsen ger även sångaren en *existentiell bekräftelse*. Sångaren upplever sin rumsliga position genom att höra sin röstklang i rummet, en känsla av att existera någonstans i ett rum. Om rummets fakticiteter gör att rösten låter stor, känner sångaren sig implicit ”stor” och detta kan ge sångaren en känsla av avslappning och möjligheter att lättare förhålla sig till sin sångteknik, menar Leijonhufvud. I rum med mindre gynnsamma akustiska fakticiteter, kan sångaren istället erfara känslan av att förmiskas som akustiskt fenomen.

Genom att skapa ljud bekräftar människor sin existens, och de flesta musikaliska ljud som människan skapar (nynnande, visslande) är inte direkt intenderade att delas med andra (Burrows, 1980). Snarare fungerar nynnande och visslande som en existensbekräftelse för den enskilda individen, ett sätt att ”hålla sig själv sällskap” som kan framstå som mer socialt accepterat än att exempelvis prata högt med sig själv. Men den existensbekräftande aspekten av att producera ljud kan även nås genom sociala sammanhang med andra. Människan kan erfara sin existens genom att både kroppsligt känna och höra sig själv sjunga som en musikalisk vokal bekräftelse av sin existens i världen, menar Leijonhufvud (2011) som genomfört en förstapersonsstudie av sjungande tillsammans med andra:

(...) upplevelsen av den egna sången då den klingar tillsammans med andras sång, ger, per automatik, närvaron av den andre. Annanheten är en förutsättning för *samklang*. Att höra den andres röst, som en unik röst, vilken jag inte hört förut hos ytterligare någon annan, ger mig upplevelsen av att denna annanhet måste vara unik på samma sätt som jag upplever att jag själv är unik (Leijonhufvud, 2010, s. 100).

För att kunna göra erfarenheten av samklang möjlig, är *lyssnande* en förutsättning. Leijonhufvud (2010) beskriver fyra former av lyssnande: immanent lyssnande (klingar i fantasin), yttre lyssnande (klingar i det reella rummet), inre lyssnande (klingar i kroppens huvud) och en blandning av två eller tre av de tidigare nämnda. Den *reella sången* är ett sångljud som blandar sig med andra ljud i rummet, beroende av att hon hör sig själv sjunga, och den *immanenta sången* som hon inte hör i rummet. Den immanenta

dimensionen är placerad inuti henne, hon sjunger i sin fantasi.²⁴ Även Burrows (1980) talar om lyssnande till röstens ljud som del av mänsklig existensbekräftelse:

People are their own most loyal listeners, for the sound of their own voices is a message to themselves as well as to others, a message of self-confirmation' and self-sufficiency. Hearing the sound of his own voice returns the vocalizer to himself in a new form, for the sound, while radically different from his physical self, still is uniquely his own and is heard only as and when he causes it to be heard (Burrows, 1980, s. 186).

I Burrows (1980) text kan upplevelsen av (röst)ljud som existensbekräftelse framträda för människor när de är ensamma såväl som när de är tillsammans med andra. Leijonhuvuds (2010) citat refererar till situationer där flera människor deltar, där mötet med den andre ger en bekräftelse på människan som unik.

Musikaliska situationer har flera *intersubjektiva* relationer, menar Holgersen (2006). Genom skapande, utövande, lyssnande eller annat deltagande i relation till musik framträder dessa relationer mellan individen och musiken, mellan olika individer i situationerna och mellan olika sidor i varje individ. Även när en individ är ensam med sin musikaliska upplevelse är ett andra subjekt närvarande, genom det musikaliska uttrycket. Det är därför möjligt att ur ett fenomenologiskt perspektiv säga att "(...) subjektets rettedhed mod og af musik altid implicerer musikalsk intersubjektivitet (Holgersen, 2006, s. 49)". I musikaliska möten finns "symbiotiska relationer" mellan musikern och dess instrument, samt musiker emellan, konstaterar Stublely (1998). Mellan musikern och instrumentet skapas relationerna genom den kroppsligt levda förlängningen, och mellan musikerna genom att de enas mot ett gemensamt mål. Även om musikerna har sina individuella utrymmen, så verkar de tillsammans; "(...) the musicians in both ensembles seem to work together like different organs in a living body, with each individual action taken tuned to and affecting the actions of all others" (Stublely, 1998, s. 95). Överfört till musikundervisning kan det innebära att de intersubjektiva relationer som finns mellan lärare-elev och elev-elev i den sociala lärandekontexten kan bli symbiotiska, när individerna musicerar tillsammans. Ett musikaliskt intersubjektivt möte innebär att både erbjuda sig åt och möta den andre, som exempelvis i samsång:

Jag kan, med min röst, skapa en klang som passar till en annans klang. Denne kan, på samma sätt, möta mig, tona in mot mig och samklinga med mig, men bara om hon aktivt förmår (via hennes fysiska kropp och intention). Hennes immanens är och förblir hennes. Vi kan aldrig samsjunga om hon inte öppnar sig för mig.

²⁴ Leijonhuvud använder begreppet "immanens" på ett något annorlunda vis än såsom det används i resultatet i föreliggande avhandling. Se mer i teorikapitlet utifrån de Beauvoirs definition av begreppet.

Jag kan bara *erbjuda* en möjlighet till musikalisk intersubjektivitet genom att möta hennes klang med min klang (Leijonhufvud, 2011, s. 77).

Samsång, där flera sjunger tillsammans, bygger på en önskan om att vilja interagera med en annan person (Winter, 2009). I Winters studie visade resultaten att de som deltog upplevde en ökad självmedvetenhet genom att sjunga tillsammans, då det gemensamma sjungandet fick dem att relatera till såväl den andre som sig själva i processen. Lindqvists (2010) resultat om danslärares erfarenheter av dansundervisning visar att dansande flickor oroar sig för att göra bort sig inför andra i dansen, i likhet med resultat i Sweets (2015) studie av körsjungande flickor i målbrottet. I de situationer i Sweets studie där flickorna sjöng tillsammans uttryckte de en *rädsla* för att inte sjunga rätt, eftersom deras sångröster inte alltid gjorde som de var vana vid. Rädslan existerade bara när de sjöng tillsammans med andra, i likhet med tidigare presenterade forskningsresultat av pojkar i målbrottet sjunger tillsammans i kör. I de tidigare presenterade studierna om sjungande pojkar i målbrottet motiveras könsåtskild undervisning (till skillnad från blandad kör) utifrån en vilja att skapa en trygg plats för pojkar att sjunga i, en plats där de vågar sjunga trots att rösten inte låter som intenderat.

Att lära sig musik utgörs av ett intersubjektivt *meningsskapande* (Alerby & Ferm, 2005). När musiken är central och samtidigt emellan, inom och runtom de som musicerar och lär sig musik tillsammans, vävs subjekten samman med varandra och musiken (Ferm Thorgersen, 2013). Som tidigare nämnts innebär ett fenomenologiskt perspektiv att möjliggöra ett synsätt där människan sett som ett levande subjekt utgör en del av den musikaliska världen, och där musikaliskt lärande skapas genom att musikaliska erfarenheter förkroppsligas i det levda subjektet. Detta ger slutsatsen att om fler individer deltar i det musikaliska sammanhanget, utgör även dessa en del av en musikalisk helhet, där alla deltagares erfarenheter medskapat det musikaliska lärandet.

Att dela erfarenheter med varandra i musikaliska situationer möjliggör musikaliskt meningskapande och estetiska upplevelser (Ferm Thorgersen, 2013). För musiklärare är ömsesidig nyfikenhet och respekt mellan lärare och elever av vikt för att kunna möjliggöra ”(...) en väv som binder ihop vuxnas och barns levda erfarenheter” (Ferm Thorgersen, 2013, s. 180). I studien Ferm Almqvist (2017) genomförde med den gitarrspelande flickan som presenterats tidigare, framträder dock varken ömsesidig nyfikenhet eller respekt mellan lärarna och alla elever. Endast några få elever (de nördiga pojkarna) uppmuntras att ta utrymme och utvecklas musikaliskt. Ferm Almqvist uttrycker att ansvaret för att uppmuntra till och organisera för jämställd musikundervisning ligger hos såväl musiklärare, rektorer som musiklärarutbildningar. I studien framträdde musiklärarna som utbildade i musik, men som oreflekterade i genusfrågor.

The teachers were skilled in music education, but they didn't seem to be aware of their contribution regarding conservation of traditional gender roles. They didn't create a space where female students could transcend their situation; rather they encouraged the power of the male gaze upon the female musical bodies, and contributed to the formation of the second musical sex (Ferm Almqvist, 2017, s. 32).

Enligt Ferm Almqvist (2017) är det viktigt att reflektera över hur en genusmedveten ensemblesituation skapas, exempelvis utifrån vilka musikaliska värden som ska bibehållas i ensembleundervisning, och om musikläraren som förebild. Lärare behöver agera aktivt och medvetet i relation till detta, för att alla elevers musikaliska kroppar ska få möjlighet att växa och utvecklas musikaliskt.

Musikdidaktisk interaktion mellan musiklärare och elever kan framträda som öppenhet och medvetenhet i förhållande till tidigare musikaliska erfarenheter, vilket inbegriper fyra faktorer: öppenhet för elevens initiativ, öppenhet och medvetenhet – möjliggörande av nytt musikaliskt erfarande, bemötande av handling samt användande av symboler (Ferm, 2004). Enligt Ferm skapade musiklärarna utrymme för musikdidaktisk interaktion genom att ge sina elever möjlighet att erfara musik utifrån sina tidigare erfarenheter, sitt intresse och sitt sätt att närma sig musik. För att återvända till en tidigare nämnd metafor i detta kapitel – bergsbestigningen. Metaforen om berget dyker även upp i Ferm's avhandling, där eleverna beskrivs som klättrare, musikläraren som klätterguiden och musikämnet som berget.

Den könade musikaliska bergsbestigningen

I Ferm's (2004) beskrivning utgör musikämnet berget som en eller flera bergsbestigare (elever) ska ta sig an, och detta sker i ett intersubjektivt samspel mellan berget och bergsbestigarna, samt mellan bergsbestigarna om de är flera. Berget och bestigningen blir meningsfullt i relation till de som bestiger berget, i likhet med hur det tidigare i texten beskrivits hur musik blir meningsfullt för den som erfar musiken. Musikläraren är den som guidar bergsbestigarna upp för berget, på olika vis utifrån bergsbestigarnas "erfarenhet, förutsättningar, vilja och sätt att närma sig berget" (Ferm, 2004, s. 215). Under bergsbestigningen blir bergsbestigarna mer och mer vana vid berget och de redskap (exempelvis musikinstrument) som de använder för att ta sig fram, såväl berget som redskapen införlivas i kroppen och blir meningsfulla. Förhoppningsvis når alla bergsbestigare toppen. Men som Ferm (2004) skriver:

Får redskapen inte möjlighet att införlivas kan de i stället bli hinder för att nya möjligheter skall upptäckas och göras hanterbara. Får jag inte använda det som är införlivat utan hela tiden ska gå mot nya höjder få jag aldrig chansen att känna att jag kan. Läraren, säkraren, guiden är ansvarig för att jag rör mig, och får möjlighet att utveckla mig på en lämplig nivå. (...)

Konklusionen blir att lärarens utmaning består i att vara medveten så väl som öppen när det gäller sin och elevernas subjektivitet och intersubjektivitet, i det stora så väl som det lilla, samt i förhållande till musiken som ett oändligt och föränderligt bergmassiv (Ferm, 2004, s. 215).

För flickan i ensemblegruppen, som Ferm Almqvists (2017) studie utgår ifrån, framträder just ett sådant scenario. Flickan gavs inte möjligheter att införliva musiken och dess redskap för att kunna förlänga sin musikaliska kropp. Hon lärde sig istället konsekvensen av att musiklärarna organiserar och tillåter ensemblegruppens handlande att utgå från en ojämlig syn på kön, att hon som flicka ska backa. Detta verkar ske i även Lindqvists (2010) studie av dans där dansande flickor riskerar att inte uppleva sina kroppar som subjekt, på grund av upplevelsen av att känna sig exponerad, objektifierad, vilket inte framträder hos de dansande pojkarna. Åter till bergsbestigningen. I den förra beskrivningen av bergsbestigningen som könad, målades en bild upp av hur två människor ska bestiga ett berg, båda med individuella fakticiteter och möjligheter att genomföra uppgiften, och hur någon sedan dyker upp och utrustar dem med olika utrustning utifrån kön. Hade Ferm Almqvists (2017) studie utgjort en bergsbestigning hade dessa två människor varit två grupper: nördiga pojkar och återhållna flickor. De nördiga pojkarna utrustades av guiden med uppmuntran och möjligheter till att utvecklas, flickorna fick inte den utrustningen. Musikläraren är som guide även utrustningsansvarig, som Ferm (2004, s. 215) beskriver: "(...) guiden är ansvarig för att jag rör mig, och får möjlighet att utveckla mig själv på en lämplig nivå". Som tidigare nämnts, utgörs människans sångutveckling av en kombination av fakticiteter samt de hinder och möjligheter till utveckling som människan ges genom livet (Welch, 2006). Utifrån detta är möjligt att dra slutsatsen, att om inte elever ges möjligheter att utvecklas i sin musikaliska bergsbestigning i musikundervisningen, så når de inte toppen av berget.

Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

I föregående kapitel har föreliggande avhandlings teoretiska utgångspunkter presenterats utifrån: *fenomenologi, genusvetenskap, existensfilosofisk fenomenologi med genusperspektiv* samt *fenomenologiska perspektiv på musik*.

Fenomenologiska undersökningar studerar hur olika fenomen i världen framträder för människan. Fenomen är sammansatta helheter av människans erfarenheter av något. För att undersöka ett fenomen är det endast möjligt att undersöka det utifrån hur det framträder för någon. De gemensamma nämnarna för en fenomenologisk undersökning är att tillämpa: en vändning mot sakerna och en följsamhet mot sakerna. Människan ses som oupplösligt förbunden med världen genom sin kroppsliga förankring i den, och människans kropp och själ ses som enhetlig och levd. Kroppen kan förlängas genom ting. Världen ses som levd och intersubjektiv genom människornas samexistens i den. Människan befinner sig i olika situationer. Situationerna utgörs av hur förkroppsligande,

sociala och fysiska miljöer framträder i sken av de livsprojekt som människan tar sig an. Människans erfarenheter träder alltid fram mot bakgrund av hens tidigare erfarenheter av världen. Världen är intentionell, eftersom erfarenheter av något alltid är erfarenheter för någon.

Det genusvetenskapliga fältet inkluderar undersökningar utifrån olika teoretiseringar av kön och genus, och kan ses som ett postdisciplinärt fält. En historisk överblick visade att de övergripande teoretiseringarna har tagit utgångspunkt i att: kön medför genus, kön görs i situationer, kön skiljer sig från genus, samt att kön och genus är ouplösligt sammanvävda eftersom kroppen är i och utgör situationer. Den sistnämnda teoretiseringen presenterades som föreliggande studies teoretiska genusvetenskapliga utgångspunkt.

Existensfilosofiska undersökningar studerar vad det innebär att finnas till/existera, med utgångspunkt i att människan saknar essens och ges existens genom det hon gör/görs till. Genom dessa utgångspunkter är det möjligt att se kön och genus som sammanvävda, utifrån synsättet på den levda kroppen som situation. I existensfilosofiska fenomenologiska undersökningar med genusperspektiv är människan sin levda kropp, en helhet mellan kropp och själ. Kroppen utgör och levs som en situation, den har sin specifika fakticitet och den befinner sig alltid i en samhällelig och historisk kontext. Genom sin kroppsliga förankring i världen befinner sig människan alltid i situationer, och situationen framträder genom människans projekt. Även om människan är fri att skapa sig själv, sätter fakticiteter i situationerna ramar för hur friheten erfars, vilket framträder som ojämlikheter mellan män och kvinnor. Människan ges möjligheter och hinder att lyckas, transcendera, med sina projekt genom de fakticiteter som situationen innehåller. När människan upplever sig själv som hindrad, hänvisad till att inte transcendera i sina projekt, blir hen immanent. Enligt de Beauvoir (1949/2012) görs kvinnan immanent och till den Andre genom maktstrukturer som underordnat kvinnor och överordnat män. Tre mönster visar hur patriarkala maktstrukturer kan framträda som ett spänningsfält mellan transcendens och immanens i kvinnors kroppsrörelser, enligt Young (1990) som: ambivalent transcendens, återhållen intentionalitet, samt som bruten enhet. För att möjliggöra en strukturell diskussion om människor som kollektiv utan att tilldela dem förväntningar på fixerade sociala beteenden enligt deras biologiska fakticiteter erbjuder Young en (1997) tolkning av Sartres serialitetsteori: om människor som grupper och serier samt om praktisk-tröga objekt. Utifrån en utveckling av de Beauvoirs (1949/2012) beskrivning av hur upprätthållande av könshierarkier görs genom att de repeteras i sociala situationer, presenterar Young (2002) begreppet genusstrukturer. Young delar in strukturer som tre övergripande: arbetsfördelning enligt kön, normativ heterosexualitet, samt könade makthierarkier, vilka visar hur kvinnor underordnas män i samhället. En metafor – bergsbestigningen – användes för att demonstrera en situation där fakticiteter och genusstrukturer får styra hur människor ges möjligheter och hinder att nå sina projekt.

Kapitlet avslutades med en presentation av forskning med fenomenologiska perspektiv på musik. Utgångspunkter för detta forskningsområde är att se musik som levd, att musikaliskt meningsskapande och lärande sker genom att människan förkroppsligar musiken. Musik kan även utgöra en existentiell bekräftelse för människan, och en betoning på musikens olika intersubjektiva sidor lyfts fram. Avslutningsvis presenterades en sista beskrivning av bergsbestigningen, denna gång som både könad och musikalisk.

Metodologiska antaganden

Följande avsnitt beskriver de metodologiska konsekvenser som följer med utgångspunkten att bedriva en studie på existensfilosofisk grund och ur ett genusperspektiv.

Föreliggande studie utgår ifrån en situerad kunskapssyn där idén om forskarens objektivitet ersätts med ett forskarsubjekt, och med detta följer ett etiskt ansvar där "(...) forskaren ska vara medveten om och synliggöra forskarsubjektets ingripande i kunskapsprocessen, t ex i termer av reflexivitet och positionering" (Kalman, 2007, s. 21). För att synliggöra min strävan efter etiskt ansvar, presenteras i följande avsnitt hur positionering och reflexivitet genomsyrat studien samt dess genomförande. *Reflexivitet* har använts som förhållningssätt under studiens genomförande i relation till mina tidigare erfarenheter av fenomenet eller liknande fenomen, med hjälp en loggbok som fungerat som ett reflexivt verktyg. Beskrivningar av hur reflexivitet använts genomgående återfinns i metodkapitlets olika diskussionsavsnitt, samt i avsnittet som behandlar etiska överväganden. Att redogöra för studiens *positionering* innebär att tydliggöra forskningens teoretiska perspektiv samt forskarens egna intressen för undersökningen, de positioner som forskningen gjorts utifrån. Det är viktigt att betona att föreliggande undersökning inte genomförts utifrån en "osynlig eller allseende position" (Kalman, 2007, s. 21). I föregående kapitel samt i följande avsnitt presenteras studiens teoretiska grundantaganden, vilket utgör en redogörelse för studiens teoretiska positionering. Den andra positioneringen som handlar om vilken position studien utförts ifrån, redogörs för genom att betona studiens fenomenologiska grundantagande om att avfärda kunskap som objektiv. Den fenomenologiska forskaren är alltid en del av den värld som undersöks, och kan inte göra anspråk på att undersökningarna görs från en "orörd position" (Bengtsson, 1999/2005, s. 30). I den fenomenologiska forskningsprocessen leds forskaren av sin strävan efter att följa fenomenen så som de visar sig istället för att strukturera undersökningen enligt ett antal principer eller hypoteser, och kan därför inte benämnas som metod i "traditionell" mening (Bengtsson, 1988/2001). Då studien grundas i ett existensfilosofiskt perspektiv som utgår ifrån intentionalitetsteorin, att "(...) det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon att visa sig för" (Bengtsson, 1999/2005, s. 12), innebär detta för studien att min tillgång till fenomenet sångsituationer nås genom att undersöka hur det framträder för studiens deltagare: eleverna och musklärarna vid skolan där fältarbetet är utfört.

Genom att undersöka på vilka sätt deltagarnas erfarenheter framträder i studien är det möjligt att undersöka fenomenet: *sångsituationer*. Erfarenheterna är situerade i deltagarnas levda kroppar som situationer, och situationer de befinner sig i. Ur det existensfilosofiska fenomenologiska synsätt som de Beauvoir anlägger, kan människans olika situationer jämföras (Lundgren-Gothlin, 1991). Studier genomförda med existensfenomenologisk grund förutsätter en metod som möjliggör förståelse för levda relationer mellan såväl enskilda människor som sociala grupper och de situationer de befinner sig i (Ferm, 2004). Föreliggande avhandling syftar till att beskriva och analysera hur fenomenet sångsituationer framträder i elevers och musiklärares erfarenheter av musikundervisning vid en svensk grundskola årskurs 7-9, utifrån ett existensfilosofiskt fenomenologiskt genusperspektiv. Frågeställningarna för studien är följande: Vad konstituerar sångsituationer? Vad konstituerar deltagande i sångsituationer? Vilka hinder och möjligheter att transcendera i sånglärande framträder för eleverna i olika sångsituationer? För att få tillgång till detta studeras fenomenet sångsituationer i enlighet med Bengtssons (1999/2005) inrådan för hur fenomenologiska undersökningar ska göras:

(...) på platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas i världsliga situationer, och i anslutning till att forskaren deltar i den verksamhet som utövas är det naturligt att på ort och ställe även samtala (Bengtsson, 1999/2005, s. 45).

Studien som ligger till grund för föreliggande avhandling är därför regionaliserad till musikundervisning i grundskolans senare år – en plats och tid där såväl vuxna som barn erfar fenomenet dagligen. Bengtsson (1998) betonar att det är möjligt att undersöka både enskilda människor och sociala grupper och de levda relationer de har i olika situationer genom att avgränsa studierna till mindre miljö, för att nå en mer holistisk och fördjupad prägel. Detta motiverar valet av att förlägga studierna vid en skola (till skillnad från vid flera skolor), en skola vilken kan ses som en mindre miljö. Undersökningen av fenomenet är elevorienterad, även om den inkluderar hur fenomenet framträder i lärares erfarenheter. I intervjuer och samtal med lärarna har de ombetts tala om musikundervisningen med fokus på eleverna i första hand. I resultatet kommenteras fenomenets sidor ur ett elevperspektiv, utifrån frågeställningen om vilka hinder och möjligheter för att transcendera i sånglärande som framträder för eleverna i sångsituationerna. Det är i första hand elevernas lärande som är i fokus.

Kunskap ur ett fenomenologiskt perspektiv blir tillgängligt genom människans erfارande av världen utifrån hennes tidigare erfarenheter (Ferm, 2004). Kunskap görs ur människans levda erfarenhet. En fenomenologisk analys av människors levda erfarenhet av fenomen tar utgångspunkt i det upplevande subjektet, förstått som situerat och förkroppsligat och alltid med en frihetsdimension (Moi, 1997). Deltagarnas erfarenheter ses i studien som situerade, inte som universella eller generaliserbara för alla människor.

Då föreliggande studie antar ett genusperspektiv på kön som något människor gör/görs till, följer även metodologiska konsekvenser. Studier med ett genusvetenskapligt perspektiv brukar redogöra för hur kön och/eller genus förstås som något människor har eller gör samt hur benämningarna används i forskning: som variabler eller som analytiska kategorier (Kalman, 2007; Lykke, 2009). I teorikapitlet beskrevs synen på kön, genus och människans levda kropp som avgränsning för föreliggande avhandlingens genusperspektiv. I resultatet används kön/genusaspekter som analytiskt öppna föränderliga genom empirin ”gjorda” kategorier och behandlas som underlag för analys och reflektion i resultat och diskussion i avhandlingen (Kalman, 2007). Enligt Hamberg (2007) finns det i genusforskning risk för så kallad ”genus bias”, då deltagare beskrivs i relation till kön/genusaspekter. Hon nämner två risker: ”Att inte se skillnader, olikheter eller variationer som är relaterade till genus eller att fokusera eller kön/genusaspekter när det är mindre relevant” (Hamberg, 2007, s. 26). Enligt Hamberg är det viktigt att reflektera över genus bias i sina forskningsprojekt, vilket i föreliggande avhandling har genomförts genom att beskrivningarna av deltagarna i resultatet ständigt vägts genom att fråga: *Behöver kön/genusaspekter nämnas här, och varför?* Därmed är det inte sagt att kön och genus framträtt genomgående i all empiri, utan det är snarare så att avgränsningen för undersökningen inkluderar kön och genus men förutsätter dem inte: om kön och genus framträder i sångsituationerna är de del av fenomenet. Det finns givet andra avgränsningar som hade kunnat vara intressanta, såsom exempelvis aspekter av klass eller etnicitet eller ur ett intersektionellt perspektiv, men dessa inkluderas inte i föreliggande avhandling, och då hade fenomenet antagligen varit ett annat eller visat sig med andra aspekter.

Enligt Nordberg och Saar (2008) är det viktigt inom genusforskning att både synliggöra normer och dess effekter och samtidigt visa på andra möjliga sätt att vara som ”(...) underminerar den polariserade könsmodellen” (Nordberg & Saar, 2008, s. 219). I föreliggande avhandling presenteras och diskuteras normer som relaterar till kön/genusaspekter i, såväl som ickenormativa sätt att vara i studiens sångsituationer. När deltagarna benämns i texten som olika kön (flicka/pojke/kvinna/man) görs det enligt hur de benämner sig själva eller varandra i studien. Aspekter av kön och genus hanteras i analysen enligt de Beauvoirs (1949/2012) och Youngs (1990, 1997, 2002) teorier.

Enligt Young (2002) kan människan uppleva genusstrukturer som fakticiteter utan att de är det. För resultatet innebär detta att fakticiteter inte identifieras specifikt. Det är varken möjligt eller önskvärt, då studien fokuserar på hur fenomenet framträder för deltagarna i olika situationer. För eleverna kan exempelvis lärarnas pedagogiska grundsyn i musikundervisningen framträda som fakticiteter för eleverna, eftersom lärarna förebildar och skapar strukturer för det lärande som erbjuds i musikundervisningen. Det innebär att fenomenets sidor kan framträda som olika för elever och lärare.

I tidigare forskning med fenomenologiska perspektiv som undersöker mänskligt erfارande av musik presenteras bland annat människans olika *aktiviteter* och *handlingar* i relation till musik och meningsskapande (Österling Brunström 2015; Holgersen 2006; Fink-Jensen, 2002; Nielsen, 2002). I Alerby och Ferm (2005) artikel om musicklärande och levd musik, betonas dock att musikalisk förståelse och musikalisk identifikation inte enbart sker när människan framträder som ett aktivt subjekt. Då människan enligt en fenomenologisk syn ses som en levd helhet, kan människan erfara musik utan att det framträder som aktivitet. Författarna betonar att människans musikaliska erfارande lika gärna kan visa sig som en ”inaktivitet”, och att oavsett om människan framträder som aktiv eller inaktiv kan denne förstå och identifiera musik. Att framträda som aktiv eller inaktiv implicerar fler deltagare i situationen att någon framträder som det ena eller andra inför någon. I majoriteten av de situationer som utgör föreliggande avhandlings empiri deltar fler än en person, då de flesta situationer utspelat sig i skolan tillsammans med musicklärare och elever och mig under musikundervisning i större eller mindre grupper. I de situationer där deltagarna i studien inte befinner sig i grupper, har jag alltid varit där. De enda situationer där deltagarna varit ”ensamma” om sina erfarenheter i studien, är situationer som de berättat om i intervjuer och samtal mellan dem och mig. Det faktum att jag som forskare alltid varit där, oavsett om det varit på plats eller i möte med den som berättar om en individuell upplevelse, framträder alltid fenomenet genom hur deltagarna delar det med mig. Att inte ha total tillgång till någon annans erfarenhet såsom den faktiskt upplevs för denne eftersom den inte framträder som ”aktivitet”, är dock inget hinder för att kunna beskriva fenomenet, så länge detta är tydligt – att forskaren når fenomenet genom sin tillgång till hur det framträder bland deltagarna, exempelvis genom att erfara deras handlingar, ord, reflektioner i relation till kontexten (Ferm, 2005).

METOD

Följande kapitel presenterar föreliggande studies *urval*, vilka inkluderar elever och lärare i en högstadieskola. Vidare redogörs för studiens *metoder* och *genomförande*. Undersökningen har genomförts i enlighet med ett existensfilosofiskt fenomenologiskt grundantagande, där deltagande observationer och intervjuer samt inspelning och fältanteckningar utgjort undersökningens metoder. Studiens empiri har analyserats enligt fenomenologisk analys, i form av sju steg. Urval, metoder och genomförande *diskuteras* under respektive avsnitt. Studiens *etiska överväganden* presenteras vidare, vilka inkluderar en redogörelse för trovärdighet och generaliserbarhet, forskningskrav och reflexivitet. Kapitlet avslutas med en *sammanfattning*.

Urval

I planeringen av det första besöket kontaktades två skolor som erbjöd högstadietutbildning med både ordinarie undervisning och musikklasser, dels för att få möjlighet att möta elever och musiklärare med erfarenheter av sång i musikundervisningen inom de olika utbildningarna, dels för att möta elever med erfarenheter av sång vid den tidpunkt i livet då rösten sägs genomgå målbrottet. Båda skolorna ville delta i studien, och jag valde att förlägga studien vid den skola som först tackat ja. Jag hade där möjlighet att studera hur fenomenet visade sig ur ett flertal olika situationer. Som nämnts i avsnittet om föreliggande avhandlings metodologi kan undersökningar genomförda i mindre miljöer möjliggöra studier av såväl individers som grupper levda relationer i olika situationer, och generera en mer holistisk och fördjupad undersökning (Bengtsson, 1998).

Sjuttioen elever från årskurs sju i den ordinarie utbildningen samt från musikklass årskurs nio deltog i studien, tillsammans med fem musiklärare. Eleverna i studien kommer från två grupper i årskurs sju samt med elever från två musikklasser i årskurs nio, fördelat över fem besök under två år. Tio elever valde att inte delta i studien, avböjde genom att neka till samtycke eller att inte lämna in sin samtyckeslapp utan krav på motivering till sitt nekande. De elever som deltog i intervjuer och samtal kontaktades inte före studiens genomförande utan initierades under studiens genomförande. I deltagande observationsstudier är detta relativt vanligt, enligt Fangen (2005). Deltagande observationsstudier kan innebära att de platser, sociala sammanhang och deltagare som inkluderas i undersökningen inte är förutbestämda utan väljs successivt i takt med att forskaren närmar sig fältet. I föreliggande studie gjordes dock ett övergripande urval, som framkommit ovan: det vill säga vilken skola, årskurser samt lärare. De platser, situationer och deltagare som följdes i studien valdes under fältarbetets gång.

Deltagare

Empirin utgörs av deltagare ur två grupper i årskurs sju och två musikklasser årskurs nio samt skolans fem musiklärare. Under det första året av fältbesök deltog en årskurs sju och en musikklass årskurs nio, och under det andra året en annan grupp från årskurs sju och en musikklass årskurs nio.

Eleverna i de två grupperna från *årskurs sju* deltog i musikundervisning en timme i veckan i två grupper med cirka tolv elever i varje grupp, och det råder jämn fördelning mellan flickor och pojkar. Den första gruppen undervisades av en musiklärare och den andra leddes av en annan musiklärare. Eleverna i de båda *musikklasserna i årskurs nio* leddes av fyra musiklärare. Båda elevgrupperna i musikklass årskurs nio innehöll något fler flickor än pojkar. Eleverna i musikklass årskurs nio deltog i minst en timma körsång i veckan lett av två musiklärare, i ensemblespel i mindre grupper samt musikteori i olika gruppformat lett av två eller flera musiklärare. Varje år organiseras konserter och luciåtåg med musikklasserna såväl inom som utanför skolan. Många av eleverna har valt sång som huvudinstrument på ensemblektionerna, och övervägande delen av dessa är flickor. För att bli antagen till musikklass måste eleverna uppvisa ett godkänt antagningsprov där de sjunger och spelar instrument för musiklärarna.

Musikklasser en del av den ordinarie svenska skolan, med betoning på sånglig verksamhet. Adolf Fredriks sångklasser etablerades i Stockholm 1939, och 1955 bytte de namn till ”musikklasser” (Gustafsson, 2000). Musikklasserna var avsedda för både pojkar och flickor, startade vid årskurs 4 och blev under 1959 fullt utbyggda med skolgång till gymnasiets sista år. Musikklasserna som fenomen spreds sedan till andra platser i landet. Enligt en utvärdering av fem musikklassverksamheter i Stockholm under 1980-talet beskrivs musikklasser som främst innehållande sånglig verksamhet där musikundervisningen syftar fram till konserter (Gustafsson, 1990). Två kunskapsprocesser förekommer, dels musikaliskt hantverk, dels musikalisk bildning (vad som anses god musik). I en samlad text om körsång i Sverige år 2009 erbjuder cirka 40 svenska kommuner musikklasser (Fagius, 2009). Musikklasserna beskrivs där som viktiga förebilder för sjungande barn och ungdomar genom att visa hur musikalisk kvalitet av hög nivå är tillgängligt för barn, samt genom sitt fokus på att utveckla barns vokalpedagogiska kunskap. En nyare beskrivning av musikklassfenomenet återfinns i den senaste nationella utvärderingen av musikämnet (Skolverket, 2015), där en av de deltagande klasserna i utvärderingen är en musikklass. Musikklassen beskrivs som en klass med utökad undervisningstid i musik, med inriktning mot sång och körsång, med en lägre representationsgrad av pop- och rockmusik till förmån för mer klassisk körrepertoar som musikalisk grund, med ett synsätt på körsång som gynnsamt i helklassformat. Eleverna ges möjlighet att studera i musikklass från årskurs 4-9 förutsatt att de klarar av de musikaliska antagningsprov som genomförs. Många elever deltar även i instrumentundervisning vid kulturskolan, där sång har hög status.

Musikklaser beskrivs i ovanstående översikt som verksamheter med stark betoning på sånglig verksamhet, vilket överensstämmer med hur musikklaser organiseras på fältskolan. Det är dock inte möjligt att generalisera alla musikklassverksamheter utifrån den nationella utvärderingens (NÄU13) beskrivning, då den åsyftar endast en verksamhet. Musikundervisningen vid fältskolan skiljer sig från ovanstående beskrivning på så vis att den inte uteslutande eller övervägande bygger på körsång, då eleverna även spelar ensemble med framförallt pop- och rockgenre som grund. Eleverna ges även lektioner i musikteori där eleverna får kännedom om musikteoretiska verktyg samt får skapa musik. Trots detta är sång det instrument som musikklasseleverna använder oftast, såväl under körlektionerna som vid de konserter de ger under läsåret. Det finns en grundläggande skillnad mellan eleverna i årskurs sju och eleverna i musikklass årskurs nio, vilket är musikklasselevernas medvetna val att engagera sig i en utbildning som innebär mer musik, och framförallt mer sång på schemat.

Musiklärarna i studien var sammanlagt fem, då en av lärarna avslutade sin tjänst och en annan lärare tog över inför studiens andra år. De undervisade ofta flera lärare tillsammans med grupperna i musikklass årskurs nio, och enskilt med grupperna i årskurs sju. Lärargruppen utgörs av fem behöriga musiklärare bestående av fem män och en kvinna, alla i medelåldern. Alla har minst tio års arbetslivserfarenhet som musiklärare. Tre av musiklärarna har arbetat vid skolan under minst fem år, och två har arbetat där under en kortare tid. I resultatet förekommer endast tre av de fem musiklärarna citerade eftersom två av musiklärarna inte deltog i de intervjuer som genomfördes. De två musiklärarna förekommer inte heller namngivna i resultatet, eftersom de situationer som visat sig relevanta för undersökningen av fenomenet inte inkluderat situationer där de medverkat på ett sådant vis som motiverar att ge dem specifika namn. Dessa två musiklärare förekommer däremot i resultatet inom benämningen "lärare" eller "lärarna" exempelvis i de situationer som beskriver att samtliga lärare är eniga om något.

Deltagarna i föreliggande studie har anonymiserats och i och med detta har flera av deltagarna fått påhittade namn i texten. Det är endast de deltagare som ansågs viktiga att namnge som fått påhittade namn, deltagare som exempelvis deltog i fler sångsituationer än endast en, och/eller deltog på ett sådant vis så att ett namn ansågs vara till hjälp i läsarens förståelse av texten. De lärare som fått påhittade namn är: Victor, Ylva samt Frank. I gruppintervjuer med musikklasselever vid Besök 1: Kim, Alva och Sofia, och vid Besök 5: Meja, Hanna, Sonja, Josefin, Therese (två ytterligare flickor deltog i intervjun men deras utsagor har inte citerats). I enskild intervju med en musikklasselev vid Besök 1 samt 2: Andreas. En musikklasselev som deltar i flera deltagande observationer: Eli. Övriga benämningar av deltagarna görs enligt de sammanhang de deltar i, exempelvis "luciaflickor" om något handlar om flickor som är del av en luciagrupp, eller "elever" om det handlar om elever i årskurs 7 alternativt "musikklasselever" om det gäller elever i musikklass årskurs 9.

Platser

Studien är regionaliserad till en 7-9-skola i en mellanstor stad i Sverige bestående av fyra till fem parallella årskurser och cirka fyrtio lärare, varav fem är musiklärare. En valbar musikinriktning ges under alla årskurser, på skolan benämnda som musikklasser. Fältbesöken spenderades oftast på platser där någon form av organiserad musikundervisning genomfördes, vilket innebar musiklektioner i klassrum, i aulan, på scenen, i lärarnas arbetsrum och på andra platser utanför skolan.²⁵ Intervjuerna gjordes i avskilda grupprum i skolan, i lärarnas arbetsrum eller i klassrum. Musikundervisningen är förlagd till fyra musiksalor, två ytterligare rum i en annan del av skolan, samt en aula. Musiksalarna och de ytterligare rummen är utrustade med en uppsättning elförstärkta ensembleinstrument samt gitarrer och klaviatur i klassuppsättning, samt PA. Det finns även tillgång till ca 20 iPads. Aulan är utrustad med fast ljud och ljus samt körgradänger.

Tidpunkter

Studiens fem fältbesök utfördes under fyra terminer. Besök ett samt Besök tre genomfördes i slutet av skolans höstterminer då musikundervisningen för eleverna i årskurs sju inkluderade avslutningar av tidigare påbörjade moment för terminen. Undervisningen inkluderade musikskapande med röst- och andra kroppsljud, sjunga julsånger och leka musiklekar. För grupperna i musikklass årskurs nio innebar tidpunkten repetitioner och genomförande av luciatåg och julkonserter. Besök fyra genomfördes under vårterminen då eleverna från den andra gruppen i årskurs sju arbetade med intervjuer om musikvanor, och eleverna från den andra musikklassen i årskurs nio repeterade inför och framförde skolans årliga show. Besök två samt fem genomfördes i slutet av vårterminen, då eleverna i den andra gruppen i musikklass årskurs nio repeterade och genomförde skolavslutningsmusik, samt avslutade tidigare påbörjade moment för terminen. Alla fältbesök gjordes efter att den nya läroplanen för grundskolan tagits i bruk (Skolverket, 2011).

Då undersökningen genomfördes vid fem besök under två år kan studien både ses som lång- och kortvarig, och dessa två former har både för- och nackdelar. Studiens långvariga dimension var att se materialet som helhet under dess tvååriga längd, och dess kortvariga dimensioner var att se materialet som två separata läsår, samt som olika besök var för sig. Enligt Fangen (2005) har en långvarig studie fördelar som att materialet som genereras blir mycket rikt och tillförlitligt, och kortvariga studier gör att forskaren kan bearbeta färre enskilda situationer mer grundligt. I föreliggande studie

²⁵ Detta genomfördes tillsammans elever i musikklass årskurs nio under luciadagen den 13/12 2013, i samband med att de framförde luciatåg vid åtta olika offentliga och privata arbetsplatser i staden där skolan är belagd. Platserna inkluderar såväl rummen för luciatågsframförandena som rummen eleverna förberedde sig i, samt förflyttningar med bil eller till fots mellan de åtta platserna.

menar jag att båda fördelar varit möjliga att erhålla, eftersom den tvååriga perioden gett ett rikt och brett material samtidigt som jag har kunnat bearbeta materialet efter varje besök. Genom att se studien som långvarig kan de perioder som utspelats mellan besöken betraktas som Fangens begrepp "fieldbreaks" (Fangen, 2005, s. 119), vilka möjliggjorde för en återkommande rutin för analytisk distans. Det fungerade som ett sätt att praktisera epoché i fältarbetet, att kunna kliva ur fält för att kunna se på det som framträtt där med en analytisk blick, att ifrågasätta hur min förståelse påverkat situationerna i fält. Fältbesöken avslutades genom att en för fältstudiebaserad forskning vanlig känsla inföll: "mättnad". Fangen beskriver mättnad som känslan av att arbetet inte längre kommer generera mer ny information, en känsla av att det observeras i fält har observerats tidigare på ett liknande vis. Detta står givetvis i relation till dina intressen och resurser, och projektets syfte och problemställningar.

Situationer

Att använda sig av en öppen forskningsdesign "(...) ökar möjligheten att upptäcka sådant som du inte förväntat dig" (Fangen, 2005, s. 81). Att vara öppen innebär att inte tillämpa teorier och begrepp för det som undersöks för tidigt i forskningsprocessen. För att försöka hålla mig öppen för hur fenomenet i undersökningen framträdde, valde jag att inte bestämma hur och när metoderna skulle användas. Det enda som strukturerade valet av vilka situationer som jag följde, var studiens övergripande syfte att undersöka hur sång framträdde i elevers och lärares erfarenheter i musikundervisningen, ur ett genusperspektiv. De situationer där fenomenet sångsituationer framträdde var de situationer som följdes. Jag strävade främst efter att följa fenomenet ur deltagarnas erfarenheter av det i olika situationer, och att pröva mig fram.

Sångsituationerna framträdde genom deltagarnas ord och/eller handlingar, exempelvis i situationer där jag hörde eller såg sångaktiviteter bland deltagarna och valde att observera, spela in eller ta anteckningar. I situationerna uppstod ibland samtal mellan mig och deltagarna som jag valde att vidareutveckla om samtalen initialt handlade om sång. Ibland ledde jag in frågor om sång i samtalen. Att följa upp sådant som sker i fält senare i samtal med deltagarna kan fungera som en metod för deltagande observation (Fangen, 2005). Under intervjuerna valde jag att förbereda samtalsområden knutna till sångsituationer som uppstått i mina tidigare observationer, och lät dessa fungera som underlag för intervjun. Detta innebär att en del av de situationer som jag erfarit vid fältbesöken inte varit direkt relevanta som urval för det material som utgör studiens underlag, eftersom studiens syfte fokuserar på hur sång framträder i elevers och lärares erfarenheter av musikundervisningen ur ett genusperspektiv, och inte på deras erfarenheter av exempelvis musikundervisning eller kön/genus som bredare undersökningsområden. Men, jag menar att följa dessa "mindre relevanta" situationer inte framstod som mindre relevanta under fältarbetets gång, relevansen visade sig först efter fältarbetet var avslutat och analysen av materialet inletts. Fangen menar att det snarare är bra att undersöka även sådant som inte verkar direkt relevant, då det kan visa

sig vara mer relevant än vad som antagits från början. Detta hände vid några tillfällen i studien, exempelvis i en situation där jag inledningsvis valde bort att följa något jag trodde att jag redan visste något om. Situationen visade sig senare innehålla andra aspekter än det jag nått i min förförståelse och jag valde att undersöka den närmre och samtidigt parantessätta min förförståelse.

Diskussion av urvalet

Såväl deltagare som platser, tidpunkter och situationer i fältarbetet var medvetet valda för att de skulle möjliggöra att fenomenet framträdde på ett mångsidigt vis. Då föreliggande studie syftar till att undersöka ett situerat fenomen och inte syftar till att göra en generaliserbar undersökning som genererar samma resultat oavsett deltagare eller plats, anser jag att de deltagare, platser, tidpunkter och situationer som jag valde att följa varit tillräckliga för att ge undersökningen en ”mättad” empiri. Det finns dock tre ”skevheter” i materialet som relaterar till urval utifrån tidsfördelning, könsfördelning samt nekade samtycken till deltagande.

Angående *tidsfördelningen* finns två faktum att konstatera: 1) majoriteten av tid för fältarbetet spenderades tillsammans med musikklassgrupper, 2) alla elever som valde att ställa upp för intervjuer var från musikklasser. Detta första faktum har sin förklaring i hur och med vilka grupper studien disponerades över tid, i relation till forskningsprocessen. För att ha möjlighet att vara ute i fält under en längre period men inte enbart följa en grupp eller årskurs, valde jag att inkludera elever från två separata årskurser under två läsår. Grupperna från årskurs sju träffade jag endast några gånger och musikklasserna från årskurs nio de andra två desto mer. Syftet med studien var följa alla sångsituationer som uppstod i de sammanhang jag befann mig i, inte att göra en statistisk jämförelse mellan de olika grupperna. En konsekvens av detta var att de elever som valde att komma till intervju (frivilligt) var de som jag mött vid fler tillfällen, det vill säga elever ur musikklasserna. Det är möjligt att det olika tillträde jag fick bland eleverna ökade med antalet timmar jag spenderade med dem.

Angående *könsfördelningen* konstateras tre faktum: 1) endast en av fem musiklärare i studien var kvinna och det var hon som undervisade i majoriteten av sång- och körsångsmomenten med musikklass eleverna, 2) antal elever som deltog i studien var flickor i majoritet, 3) när musikklass eleverna intervjuades valde endast en pojke att bli intervjuad jämfört med sammanlagt nio flickor. Då studiens inledande avsnitt talar om sång som feminint kodat är dessa tre faktum viktiga att diskutera, då sångens feminina kodning kan ha utgjort en del av förklaringen till könsfördelningen i föreliggande studie.

1) Även om de andra fyra musiklärarna undervisade i sång, var det enbart den kvinnliga läraren som undervisade specifikt i körsång. Två av de andra musiklärarna deltog dock vid körlektionerna, den ena deltog alltid och den andra kom in vid några tillfällen. Den manliga läraren som deltog i körundervisningen sjöng med och ledde pojkarna i deras

stämmor ibland, och den kvinnliga läraren var den som övergripande ledde körundervisningen. Han sjöng även enskilt med en av eleverna vid några tillfällen. Den andra manliga läraren kom in vid några tillfällen för att visa hur tenorerna skulle sjunga vissa delar av sina stämmor. Trots detta framstod huvudansvaret för sången som tillhörande den kvinnliga läraren. Det är möjligt att en feminin kodning av sång kan ha skapat en situation där kvinnliga musiklärare i högre grad ansvarar för sång och körsång i musikundervisning med musikklasser övergripande, men syftet med föreliggande studie var inte att göra en sådan analys. Detta var dock hur situationen framträdde vid just den skolan, just vid den tidpunkt då studien genomfördes.

2) Då musikklass eleverna var fler flickor än pojkar, var antalet deltagande elever från musikklasserna fler flickor än pojkar. Det är möjligt att en feminin kodning av sång bidrog till att fler flickor än pojkar sökt till och antas till musikklasserna.

3) När eleverna vid det första besöket informerades om att de gärna fick kontakta mig för intervjuer, var det på en gång flera flickor i en musikklass som sa att de ville delta, för att de "älskar att sjunga". Det var klart redan första dagen, att en av dessa flickor skulle komma till mig för en enskild intervju. När det sedan var dags, hade hon med sig två av sina klasskamrater som frågade om de fick vara med. Den enskilda intervjun blev till en gruppintervju. En liknande situation uppstod med den andra gruppen flickor som intervjuades vid besök fem, då sex flickor dök upp, istället för de fyra som sagt ja tidigare. Alla flickor pratade ofta om hur mycket de tyckte om att sjunga. Pojken som intervjuades vid två tillfällen hade blivit uppmanad av musiklärarna att söka upp mig för en intervju, eftersom han "mimade". Jag hade uttryckt till eleverna att alla som ville prata om sång i skolan var välkomna på intervju, oavsett om de tyckte om sång eller inte. Pojkens utgångspunkt var att han inte hade vågat sjunga inför andra under flera år och att han nu skulle börja. Utifrån en syn på sång som feminint kodat sett i relation till att intervjuerna utgörs av flickor i majoritet framstår sång som femint kodat vid just denna skola, vid tidpunkten för studiens genomförande. Det finns dock andra aspekter i resultatet som nyanserar detta något.

Angående de tio *nekade samtycken* till deltagande som redovisats i studiens urval, finns anledning att diskutera samtyckeslappen som verktyg till att fråga om samtycke till deltagande i forskning med tonåringar. Då de elever som avböjde deltagande inte behövde lämna någon motivering, är det inte möjligt att tydligt utröna anledningen till de tio avböjda samtyckena. Enbart fyra av tio nekade samtycken gjordes genom inlämnade lappar, och de andra sex ansågs nekade då de inte lämnades in. Det är möjligt att överväga huruvida vissa av de tio nekade samtyckena härleddes till att eleverna glömde lämna in lapparna. Vid flera tillfällen under fältbesöken fick jag påminna eleverna om att lämna in samtyckeslappen till mig, eller så tog de själva upp att de hade glömt "den där lappen" när de såg mig.

Metoder

Metoderna för studien är valda för att möjliggöra att fenomenet framträder på så många sätt som möjligt, med ett genomgående fenomenologiskt förhållningssätt och förfarande. Empirin har genererats vid fem fältbesök vid en 7-9-skola med deltagande observation, intervju och samtal, ljudinspelning samt fält- och loggboksanteckningar. Olika former av empiriskt material kan möjliggöra för vidare förståelser för enskilda människor och sociala grupper utifrån de levda relationer de har till sin miljö och den värld de lever och verkar i (Ferm, 2005). För att fånga fenomenet i sin komplexitet var det av intresse att studera deltagarnas handlingar, ord och reflektioner i relation till kontexten. Därför valdes deltagande observation av olika musikundervisningssituationer som en av studiens metoder, för att kombineras med intervjuer och samtal med deltagarna för att nå deras verbala uttryck om situationerna. Utöver dessa två överordnade metoder, användes även ljudinspelning och fältanteckningar som stöd för observationerna samt intervjuerna och samtalen, och loggboksanteckningar i syfte att samla mina tankar under fältarbetet och kontinuerligt reflektera över dessa.

Vid det inledande fältbesöket var varken studiens metoder eller deras tillämpning bestämda i förväg, då förfarandet präglades av ett öppet förhållningssätt till den prövande processen. Vid det första besöket strävade jag efter att pröva samtliga metoder i fält med två syften: dels för att kunna ringa in fenomenet sångssituationer, dels för att pröva studiens teoretiska och metodorienterade val inför en framtida större studie. Detta innebär att såväl praktisera ett fenomenologiskt förhållningssätt till att undersöka fenomenet, som att förhålla sig på samma vis till de metoder som prövades. Under de efterföljande fyra besöken fortsatte jag att använda alla metoderna med varierande frekvens och omfattning, vilket beskrivs mer ingående i stycket om studiens genomförande.

Deltagande observation

I föreliggande studie är observation tillsammans med intervjuer de överordnade metoder som använts, för att tillgå hur fenomenet framträder för deltagarna genom så många sidor som möjligt. Att använda deltagande observation som metod för forskningsundersökning, är att "(...) involvera dig i samspel med andra, samtidigt som du iakttar vad de företar sig" (Fangen, 2005, s. 30). Enligt Van Manen (1990) kan observation inom den humanistiska forskningstraditionen fungera som ett sätt att delta i någons livsvärld, att komma så nära som möjligt och vara deltagare och observatör på samma gång. Han kallar observationsformen för "close observation" för att markera skillnaden mellan ett fenomenologiskt sätt att hantera observation, gentemot exempelvis mer experimentella eller behavioristiska observationsmetoder.

Observationsstudier varierar i grader av deltagande, beroende på syftet för forskningen. I föreliggande studie har mitt deltagande i fältet varierat något beroende på vilka situationer som uppstått, och kan beskrivas som en pendling mellan delvis deltagande

och fullt deltagande (Fangen, 2005). I vissa situationer valde jag att sitta tyst, observera och anteckna eller att spela in ljud, i andra situationer sjöng, samtalade och deltog jag på andra vis i musikundervisningen med deltagarna. Detta varierades utifrån att jag försökte förhålla mig så öppen och följsam som möjligt för hur fenomenet visade sig. Enligt Fangen är en fördel med observationsstudier att forskaren får möjlighet att tillgå trovärdigt material. Materialets trovärdighet grundas i att deltagare i deltagande observationsstudier oftast upplever sig som mindre objektifierade och stressade av forskarens närvaro, jämfört med en observationsstudie där forskaren sitter under tystnad i ett hörn och antecknar allt som sker.

Olika former av deltagande i observationerna ger olika sorters material. Fangen (2005) uttrycker att observation i fält kan möjliggöra material som framstår som mer ”fritt”, än det material som genereras i en intervju där forskaren ställer mer styrda frågor. I föreliggande studie genomfördes båda dessa sätt att producera material, då intervjuerna fungerade kompletterande till de observationer som gjordes. En ytterligare fördel med observation som fältarbete är att kunna följa såväl verbal som ickeverbal kommunikation, enligt Fangen. Det ickeverbala kan exempelvis innefatta människors rörelser, placering i rummet, kläder och attribut, ansiktsuttryck och gestik och sätt att tala (och sjunga). Att beskriva ickeverbal kommunikation i forskning innebär att ”(...) beskriva tillstånd, händelser, rörelser och strukturella eller symboliska förhållanden” (Fangen, 2005, s. 90). Det är viktigt att göra så detaljerade och direkta anteckningar som möjligt, av detta. I situationerna som studiens material utgår ifrån, har deltagarna antingen befunnit sig på en plats eller rört sig mellan två eller flera platser. Vid de tillfällen då de förflyttat sig har jag följt med dem, som en lättare form av ”go-along” (Kusenbach, 2003). Som go-along når forskaren detta med en kombination av observation och intervju, genom att fråga de deltagare som de ”hänger med” om den miljö de rör sig i. Detta tillämpades framförallt under en luciadag då musikklasser reste runt i staden som deras skola var placerad i för att genomföra luciatåg på olika arbetsplatser och offentliga platser.

För att tillgå andra människors erfarenheter av något som inkluderar kommunikation och interaktion, är rena observationsstudier otillräckliga (Bengtsson, 1999/2005). Fenomenologiska studier som undersöker människor i sociala sammanhang kan visserligen använda observationsstudier som en utgångspunkt, men undersökningarna kräver även någon form av möte med människorna. Det är mycket vanligt att deltagande observation kombineras med andra metoder, så kallad ”triangulering” (Fangen, 2005). Detta berörs i ett senare avsnitt i detta kapitel. I föreliggande studie har deltagande observation kombinerats med intervjuer och samtal, inspelningar och fältanteckningar, vilka presenteras nedan.

Intervjuer och samtal i deltagande observation

Att försöka tillgå människors erfarenheter genom att enbart tala med dem är otillräckligt i en fenomenologisk undersökning, anser Bengtsson, (1999/2005). Han beskriver att forskare som anlägger en fenomenologisk ansats behöver vara på platsen där erfarenheterna, uppfattningarna och handlingarna förkroppsligas i världens olika situationer. Att undersöka hur ett fenomen framträder kan inkludera samtal med de människor som erfar fenomenet, för att nå deras språkliga tillgång av det (Bengtsson, 1999/2005). I fältarbetet tillämpades genom en pendlande process mellan det observerade och det uttalade. Intervjuer i fenomenologiska studier kan fylla flera syften, exempelvis att undersöka och samla erfarenhetsbaserade utsagor för att bredda och fördjupa förståelse för ett mänskligt fenomen, eller att utveckla ett samtal om en erfarenhets mening (Fangen, 2005). Att kombinera deltagande observationer med lyssning av deltagares samtal och att delta i informella samtal och intervjuer, är ett relativt vanligt metodval inom kvalitativ forskning (Fangen, 2005). Genom kombinationen kan forskaren nå deltagarnas ord om olika händelser i studien och jämföra med hur det framträtt i observation. Eftersom fältarbetet genomfördes med en fenomenologisk hållning – att försöka vara följsam och öppen mot fenomenet – var det lika viktigt att låta såväl det observerade som det uttalade vara det som förde undersökningen framåt. Detta kunde i ena stunden innebära att en observation av en intressant händelse ledde fram till att jag frågade deltagare om händelsen i ett samtal/intervju, i andra stunden att deltagares uttalanden om något intressant i samtal/intervju innebar att jag försökte öppna mig för att detta intressanta kunde dyka upp senare vid en kommande observation.

Ofta inkluderar deltagande observationsstudier olika sätt att nå deltagares verbala utsagor, exempelvis att forskaren lyssnar tyst vid observationer av deltagare, deltar i samtal med deltagare eller intervjuar deltagare (Fangen, 2005). I föreliggande studie genomfördes alla tre former, som ett sätt att bredda den språkliga tillgången till deltagarnas erfarenheter av fenomenet. Formerna skiljer sig åt inom graden av förberedelser, antal deltagare och vilken utrustning som tagits i bruk. Att *lyssna* under tystnad på deltagarnas samtal vid observationer innebar att vara redo med penna och block/eller mobiltelefon och/eller inspelningsteknik, men i övrigt inga förberedelser. Lyssning gjordes i allt från stora grupper (ca 30 personer) som små (1-2 personer). *Samtal* med deltagare fördes under observationer och utvecklades ibland till mer styrda samtal om sång om det fanns utrymme för sådana samtal i stunden, ibland inkluderade de enbart korta kommentarer från deltagarna till mig där jag svarade eller frågade en fråga åter, och fick ett svar tillbaka. Deltagarna samtalade med mig under lektionerna, i eller emellan olika musikaktiviteter, eller i musiklärarnas arbetsrum under lärarnas raster. Samtalen är nedtecknade som fältanteckningar, inte inspelade. Till skillnad från intervjuerna som jag initierade, så inleddes alltid samtalen på deltagarnas initiativ.

Interjuerna i studien bestod av såväl enskilda halvstrukturerade intervjuer som halvstrukturerade fokusgruppintervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är den halvstrukturerade intervjuformen lämplig för fenomenologiska studier, då den ger material om intervjupersonens levda värld utifrån dess beskrivningar av fenomen i världen. Den halvstrukturerade intervjun liknar till formen ett vardagligt samtal, men inkluderar en intervjuguide med teman och ibland frågor. Fokusgruppintervjuer är en kvalitativ forskningsmetod där en grupp deltagare (eleverna) får diskutera frågor och ämnen som styrs av en moderator (jag) (Wibeck, 2011). Intervjuerna förbereddes och initierades av mig i förväg, och genomfördes i enskilda rum med inspelningsutrustning vid varje tillfälle. De enskilda intervjuerna genomfördes med tre av de fem musikk lärarna, samt med en elev från musikklass årskurs nio under besök 1 samt 2. En av lärarna deltog i två intervjuer, först under besök ett, och så en uppföljande intervju under besök två. Eleven deltog i två intervjuer, en vid besök ett och en uppföljande vid besök två. Två fokusgruppintervjuer genomfördes med tre respektive sju elever ur två musikklasser i årskurs nio, den ena under besök ett och den andra under besök fem. I materialet framträder intervjuerna på flera vis som delvis relaterade till observationerna utifrån pendlandet mellan observation och det uttalade som tidigare nämnts, och delvis relaterade till varandra.

Innehållet i musikk lärarintervjuerna byggde dels på sådant som kommit upp i samtal vi fört i skolans arbetsrum innan och mellan de enskilda intervjuerna, dels på sådant de talade om i intervjuerna. Om en lärare uttryckte något särskilt intressant i sin intervju, inkluderade jag en fråga om detta även i de andra lärarnas intervjuer. Studien inkluderar även två enskilda intervjuer med en musikklass elev respektive en av lärarna, i syfte att följa en utvecklingsprocess (eleven mimade inledningsvis i studien och började med lärarens hjälp sjunga). De intervjuades enskilt med bara någon/några dagars mellanrum såväl vid första som vid andra besöket. Deras första intervjuer utgick därför ifrån vad som föranlett processen, och de andra intervjuerna var uppföljande för hur processen gick. Innehållet i den första intervjun med en grupp musikklass flickor utgick från sådant som visat sig i observationer som jag var intresserad av att höra mer om. Den andra gruppintervjun i studien genomfördes vid det sista besöket och innehöll teman som jag ville veta mer om, baserat på sådant som visat sig vid alla tidigare besök i intervjuer och observationer, framförallt i tre teman (luciatåget, showen, vissa lektionsmoment som sker på vårterminen).

Alla intervjuer genomfördes på avtalad tid i ett enskilt rum, och spelades in i en iPad. Inför intervjuerna förberedde jag en intervjuguide med samtalsområden knutna till situationer som uppstått vid tidigare observationer och samtal/intervjuer. Intervjuguiden innehöll samtalsområden om det observerade såväl som mer öppna samtalsområden där deltagarna uppmuntrades att berätta om sina erfarenheter av sång i skolan. Samtalsområdena var uttryckta i punktform och syftade till att fungera som en "kom-ihåg-lista" för mig under intervjun. Listan delades inte ut till deltagarna, för att

inte bli för styrande. Ibland, när deltagarna sa något särskilt intressant, noterades detta på listan som en ytterligare punkt att ta upp under intervjun. Ett exempel på en av listorna med samtalsområden, är följande från den första intervjun med eleven i musikklass årskurs nio vid besök ett:

- Att sjunga i skolan
- Kön/genus/killar/tjejer
- Vara i centrum, scen
- Kör/ens
- Själv/i grupp
- Genrer
- Att skojsjunga
- Målbrottet, sjunga falskt
- Utanför skolan
- Media-förebilder
- Andra

Som exempel på hur ett samtalsområde introducerades för deltagarna i intervjuerna visas här inledningen till en lärarintervju vid Besök 1. Jag är L:

L: Berätta fritt om de klasser du har utifrån sång. Vad de gör, vad de säger, vad de verkar uppleva att de förväntas sjunga, sångsituationer helt enkelt.

Deltagarna valde oftast att inledningsvis tala utifrån de beskrivna samtalsområdena för att sedan gå vidare med egna tanketrådar, vilka jag försökte följa så öppet som möjligt. Flera av intervjuerna avslutades intervjun med att deltagarna tillfrågades om de hade något ytterligare att tillägga, som de upplevde att vi inte berört under intervjun. Fangen (2005) beskriver vikten av följsamhet i intervjuer för att möjliggöra att tillgång till så mycket information som möjligt. Risker med att följa en intervjuguide exakt är att forskaren spontant inte kan följa upp sådant som deltagarna säger som inte direkt relaterar till frågorna, men som ändå kan vara intressant för undersökningen. De lyssnade samtalen samt de informella samtalen antecknades i fältanteckningar på plats eller i efterhand, och/eller spelades in. Intervjuerna spelades in, och transkriberades utifrån inspelningarna.

Ljudinspelning

Genom att göra ljudupptagningar av observerade situationer, kan längre sekvenser av samtal och händelser återges (Fangen, 2005). I studien fungerade ljudinspelning på detta

vis, som ett stöd för mitt minne av observationerna och intervjuerna. Alla situationer spelades dock inte in. Alla intervjuer spelades in, samt de situationer där jag ville fånga ett längre tidsintervall (exempelvis en hel musiklektion). Ljudinspelning vid intervjuer är en mycket användbar metod eftersom att deltagarna brukar "tänka bort" inspelningsutrustningen och prata som om den inte var där, jämfört med att använda videoinspelningsutrustning (Wibeck, 2010).

Inspelningarna användes främst inledningsvis i studien, för att pröva hur användbara de skulle vara. Det framstod rätt snart att om alla situationer i studien skulle spelas in och lyssnas igenom och eventuellt transkriberas, skulle detta bli för tidsomfattande för den ram som fanns att disponera inom forskningsprojektet. Alla intervjuer spelades dock in, och transkriberades. Transkriptionerna syftade inte till att återge en exakt skriftlig utsaga av allt ljud, utan gjordes framförallt för att kunna hanteras lättare i analys. Då alla intervjuer spelats in, kunde jag lyssna samtidigt som jag läste transkriptionerna, och därigenom tillgå sådant som inte syns i transkription, exempelvis hur något sjungs eller sägs med olika betoningar. Ett exempel på en del av en transkriberad intervju med eleven Andreas från en musikklass i årskurs nio vid andra besöket den 2/3 2014:

L: Vad är det som skulle vara jobbigt om nån hörde dig sjunga?

Andreas: Att det skulle blir en så stor grej. Och att nu känns det som att ingen har som hört min röst utom Victor och då skulle det kännas som att det var så personligt, som ingen får veta, som hur jag låter. Känns som att det blivit lite som en hemlighet.

L: Vad tycker du om din röst? Andreas: Jag har inget emot den (skrattar) (Andreas i intervju, Besök 1).²⁶

Ljud från en del av observationerna samt alla intervjuer i studien spelades in med hjälp av en app i en mobiltelefon eller i iPad. Inspelningarna fördes sedan över till en dator, där de lagrades i formatet mp3. Då inspelningarna främst hanterats som komplement till de andra metoderna har det transkriberade stoffet avgränsats till deltagarnas talade ord, och i vissa fall sjungna ljud. När inspelning gjorts vid samma tillfälle som observationer och anteckningar har det skett vid vissa musiklektioner samt repetitioner av konserter och show. Där har inte allt material transkriberats, utan enbart de specifika situationer där fenomenet framträtt. I de situationer där något sjungs har detta noterats i text, ibland med en sångreferens inom parantes. I de fall sång förekommer i observationerna har den skrivits ner något skissartat och sedan kommenterats i transkriptionen med sångterminologi, exempelvis som följande:

²⁶ Victor är en av skolans musiklärare.

De lyssnar på stället i låten, sjunger till. En av eleverna sjunger: "Är det såhär owåowåoåhå?" (inspelning, elever i årskurs 7 och läraren Frank, Besök 1).

Då det även finns fältanteckningar om hur sången låter (ljus, svagt och så vidare) vid den här musiklektionen går det att nå en bredare bild av situationen, har jag i analysen kunnat lyssna till ljudinspelning, läsa transkriberingen av inspelningen samt läsa mina fältanteckningar parallellt. Sångaktiviteter som spelats in nedtecknades därför inte med exempelvis noter eller i mer utförliga anteckningar om hur sången lät, eftersom jag kunnat återgå till lyssningen av sången genom inspelningarna. Inspe­lingarna har möjliggjort att jag kunnat minnas situationerna bättre, och bidragit till att jag kunnat göra en omfattande analys av fenomenets olika sidor.

Fältanteckningar

För att kunna återkalla situationer från observationer där ljudet inte spelades in, förde jag fältanteckningar. Enligt van Manen (1990) kan forskaren få syn på mönster som visar sig i fält genom att föra anteckningar under den fenomenologiska forskningsprocessen. Att skriva fältanteckningar innebär att redogöra för en händelse som observerats, så att det är möjligt att återkomma till händelsen genom att läsa anteckningarna och använda dem i analys (Fangen, 2005). Fältanteckningarna för föreliggande studie är nedtecknade på platser för observationerna gjorda i stunden, dels med penna och block, dels i min mobiltelefon.

Fältanteckningar ska vara beskrivande och grundliga, gärna med hjälp av konkreta ordval samt undvikande av värderande ord (Fangen, 2005). De ska även kunna stå för sig själva som beskrivningar, snarare än att de står i relation till en jämförelse eller motsats. Detta skulle exempelvis kunna handla om att anteckna att någon sjunger "snyggt" vilket implicerar en förklaring av vad det är att sjunga snyggt, och även vad det är att sjunga "fult". Istället, är det bättre att beskriva hur personen sjunger och hur det bryter mot de gällande sångideal som visat sig i studien tidigare (jfr Fangen, 2005). Fältanteckningar ska även innehålla nedteckningar av vad deltagarna i undersökningen säger. Ett exempel på en fältanteckning från luciaförberedelser från Besök 3 med musikklass årskurs 9 och musikläraren Ylva:

Ylva tänder med tändstickor, ljusen är ovanligt tröga att tända tycker hon. Hon säger till Lucian att hon får stå såhär med tända ljus en stund, för att de ska ta sig lite. Ylva säger till Lucian att det är bra med de här ljusen för då slipper man få så mycket stearin i håret och ögonen och sådär, men att ljusen fylls efter ett tag. Lucian säger något lite oroligt och Ylva lutar sig in mot henne och säger mjukt att "men det är så det är med det här" (anteckningar, elever i musikklass årskurs 9 och läraren Ylva, Besök 3).

I sammanhang där fältanteckningar är det enda mediet för att spara det som sägs (jfr ljudinspelning), så rekommenderar Fangen (2005) att forskaren skriver ner det så fort som möjligt i samband till händelsen. Rutiner för att föra fältanteckningar i deltagande observationsstudier ska anpassas efter studiens syfte, längd och av hur fältet ser ut. Enligt Fangen väljer forskare använder deltagande observation i vissa fall att inte anteckna när deltagarna är med då det kan göra dem nervösa, men det finns även fall där forskare gör detta i samband med samtal och händelser i fält. I föreliggande studie valde jag att blanda dessa två, utifrån hur jag uppfattade situationerna. Om det verkade som att min närvaro räckte för att göra deltagarna uppmärksamma på att jag var där och att det räckte för att nästan distrahera dem i de situationer de var i, så valde jag att anteckna efteråt när jag var ensam. Om jag uppfattade det som att min närvaro inte påverkade deltagarna på ett distraherande vis, så antecknade jag i stunden, och jag försökte göra detta så diskret som möjligt. Ibland antecknade jag kortare minnesord i stunden, och kompletterade dessa i efterhand. Ungefär hälften av anteckningarna gjordes i en app för anteckningar i min mobiltelefon. Mobilen framstod som ett verktyg som färre deltagare uppmärksammade än när jag använde penna och block, vilket ledde till att jag använde mobiltelefonen oftare under den senare delen av studiens besök. Mobiltelefonanvändningen var utbredd i skolan bland såväl elever som lärare, vilket kan vara del av anledningen till varför de inte reagerade lika synligt på mitt antecknande i mobilen jämfört med block och penna. Det verkade antagligen inte som att jag gjorde fältanteckningar när jag skrev i mobilen, utan att jag använde telefonen på samma vis som många andra gjorde under skoldagarna. Vid ett tillfälle uppmärksammade en av eleverna att jag noterade i telefonen. Eleven kommenterade positivt att jag skrev ”så snabbt” och ledde till ett samtal som senare antagligen gav mig tillträde till att samtala en längre stund med eleven, ett samtal som övergick till att handla om elevens förhållningssätt till sång i skolan.

Kombinationer av metoder

Med syfte att möjliggöra att en så bred bild av hur fenomenet visade sig genom deltagarnas erfarenheter, valdes deltagande observation med intervjuer samt anteckningar och ljudinspelning som metodkombination. Deltagande observation och intervjuer och samtal var överordnade metoder, och ljudinspelning och fältanteckningar fungerade som dess stöd. För att vara så öppen mot fenomenet som möjligt bestämdes inte hur metoderna skulle kombineras på förhand, inför det första besöket. I samband med att en översikt av vilka slags aktiviteter besöket erbjöd gjordes dock en avgränsning gällande ljudinspelningen, vilket innebar att främst spela in ljud med min telefon för att kunna vara så rörlig i rummen som möjligt. Observationerna och intervjuerna planerades inte i förväg, utan tog form och plats under besöken, och intervjuerna genomfördes alltid som uppföljningar till händelser som visat sig under observationerna eller i andra intervjuer och samtal. Mellan besök tre och fyra samt fyra och fem anpassades de situationer jag ville undersöka mer utifrån de sammanställningar som gjordes av materialet som redan producerats. Det kunde exempelvis handla om att jag

efter de två första besöken (där det första mer tidsomfattande besöket utspelade sig på höstterminen och det andra enbart innehöll en dags besök på våren), ansåg att det fanns behov av att spendera mer tid i vårterminens musikundervisning, och då ordnade så att besök fyra och fem placerades under kommande vårtermin.

Metoderna har kompletterat varandra på flera vis. Exempelvis har observationer och anteckningar om en händelse i fält kunnat kompletteras med deltagarnas ord om händelsen i intervjuer. Inspelningarna gav möjligheten att återgå till händelser samtidigt som jag kunnat läsa igenom mina fältanteckningar parallellt. Under det första besöket prövades olika kombinationer av metoder på flera vis, exempelvis att fältanteckna och observera men inte spela in ljud, jämfört med att spela in ljud. En av fördelarna med att kombinera ljudinspelning med andra metoder var vetskapen om att den auditiva dimensionen²⁷ till stor del gick att återge genom att lyssna på inspelningen i efterhand, och erbjöd mig en situation där jag kunde välja att observera och anteckna sådant jag kanske inte hunnit jämfört med om jag skulle ägnat tiden åt att beskriva exempelvis samtal eller ljud.

Diskussion av metoderna

Metoderna samt kombinationerna av dem i fältarbetet var medvetet valda för att de skulle möjliggöra att fenomenet framträdde på så många sätt som möjligt. På samma vis som deltagarna och platserna för studien skapar en specifik situation, så utgör även de metoder som användes i undersökningen en del av situationen som låter fenomenet framträda. Det innebär att om exempelvis studien genomförts med andra metoder, så hade resultatet varit ett annat. Det är dock möjligt att diskutera på vilka sätt metoderna genererat en fullödlig bild av fenomenet.

Att använda deltagande observation med elever och lärare i den miljö som var av störst intresse för undersökningen – skolans musikundervisning – var helt avgörande för resultatet. Det hade inte varit möjligt att undersöka sångsituationer i skolans musikundervisning med ett existensfilosofiskt fenomenologiskt perspektiv utan att vara närvarande i den. Den deltagande observationen gav såväl sångsituationer att studera som kompletterande information om andra sångsituationer som uppstått vid tidigare observationer. Mitt deltagande, där jag pendlade mellan att inte medverka till att medverka i samtal och musicerande med deltagarna, var dels ett sätt att fånga fenomenet så följsamt som möjligt, dels ett sätt att nå tillträde till fenomenet utan att pressa fram svar eller be deltagarna att visa upp sångsituationer. Istället fick sångsituationerna uppstå på deltagarnas initiativ, vilket jag hoppades skulle vara i likhet med hur de uppstod utan min närvaro. Det är dock inte möjligt att avgöra om deltagarna skulle agerat likadant om jag inte varit närvarande som deltagande observatör. Jag försökte fältanteckna alla indikationer på om min närvaro skapat

²⁷ Med "auditiv dimension" menar jag allt som jag kunnat uppfatta med min hörsel i fältarbetet.

sångssituationer som inte vanligtvis brukade uppstå. Exempelvis, vid den allra första körlektionen med en av musikklasserna där en av lärarna berättade att eleverna inte brukade sjunga så starkt eller ljusst i vanliga fall och att han trodde att det hade med min närvaro att göra. Under de deltagande observationerna valde jag oftast att anteckna i min mobiltelefon, då jag i ett tidigt skede märkte att mitt block och penna drog till sig mer uppmärksamhet från deltagarna. I princip alla elever och lärare använde vid ett eller annat tillfälle sina mobiltelefoner under skoldagen, och det kan ha varit så att mitt block och penna markerade tydligare att jag faktiskt antecknade under observationerna. Mobiltelefonen visade sig vara mindre uppscendeväckande i skolan än penna och block.

Då intervjuerna var frivilliga, var det elevernas initiativ som styrde vilka som valde att delta. De kontaktade mig under de deltagande observationerna. Vid ett tillfälle var det en elev (pojken som mimade) som uttryckte att han gärna ville delta i intervjuerna, men även att hans lärare hade uppmanat honom att delta. Eleven verkade dock inte känna sig tvingad till deltagandet. Trots att jag vid flera tillfällen uttryckte att det vore kul om eleverna i årskurs sju ville delta i intervjuerna, var det ingen av eleverna som tog initiativ till det. Att intervjuerna enbart genomförts med musikklass elever har givetvis påverkat resultatet, och det skulle antagligen visat sig på ett annat vis om elever ur årskurs sju deltagit i intervjuer. Det är dock så att resultatet hade sett annorlunda ut om andra musikklass elever valt att delta också. Deltagarna i föreliggande studie ses dock inte som representanter för en homogen enhet som kan sägas representera allas gemensamma åsikter, de ses som individer med olika syn på sångssituationer. De utsagor från elever som valde att delta i intervjuerna som utgör en del av hur fenomenet framträder i studien, är unika.

I båda musikklasserna upplevde jag att eleverna var trygga med min pendlande närvaro, ibland tyst och observerande, ibland lite frågvis och nyfiken. I de två klasserna i årskurs sju upplevde jag att eleverna var mer återhållsamma i sitt kontaktsökande, det uppstod sällan spontana samtal initierade av dem och de var generellt tystare i undervisningen överlag. En anledning till att det var så, kan vara att jag träffade musikklass eleverna oftare än eleverna i årskurs sju.

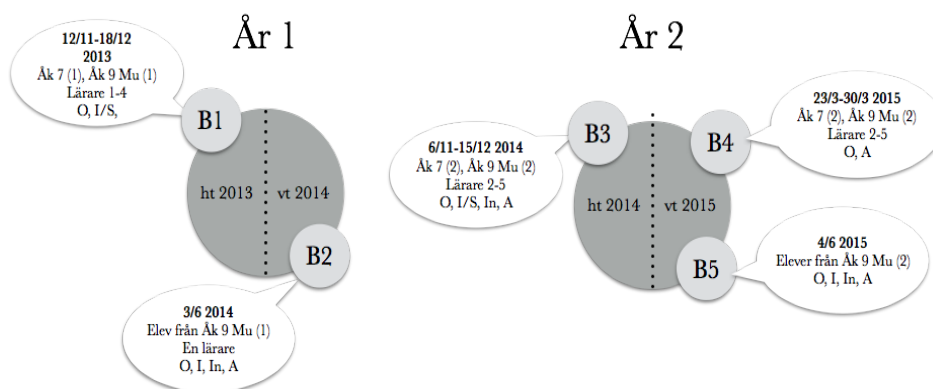
Genomförande

Studiens genomförande var initialt planerat som ett kortare besök samt ett längre besök, men efter genomförandet av första besöket visade det sig att jag fick tillträde till skolan under en längre tid med utrymme för fler besök, och de två besöken blev fem. För att närma mig en förståelse för fenomenet och hur det visade sig spenderade jag mycket tid tillsammans med deltagarna i kontexten (här skolan), för att kunna ta del av deras levda erfarenheter och reflektioner av fenomenet (Van Manen, 1990).

Beskrivning av fältbesöken

Besöken i fält pågick under sammanlagt två års tid, och följdes av en analysfas. Nedan förklaras fältbesöksprocessen något mer specifikt, dels utifrån en modell, dels i löpande text som beskriver besöken. I modellen syftar formuleringarna till följande:

År 1 samt År 2 är de två läsår som studien bedrevs inom. Förkortningarna i modellen syftar till besöken samt de metoder som använts: B1 = Besök 1, 2, 3, 4, 5. O = observation. I/S = intervju samt samtal. I = intervju. In = inspelning. A = anteckningar. Siffran som anges efter antingen Åk 7 eller Åk 9 Mu anger vilka klasser som deltagit i studien, där (1) syftar till de elever som deltog i studien från antingen Åk 7 el musikklass Åk 9 under År 1, och motsvarande siffra (2) för de elever som deltog under År 2.



Modell över studiens fältbesök samt val av metoder, deltagare samt tidpunkter under terminerna för besöken.

Förberedelser för första besöket

Under perioden mellan 7/8–16/10 2013 förbereddes det första besöket, vilket bestod i att jag kontaktade rektor samt musiklärarna på skolan och kom överens om tid för samtyckesinformation, samt en tidsperiod för besöket. Jag antecknade tankar om processen i loggboken under tiden. Det första besöket planerades som en pilotstudie för en större studie, med syfte att i första hand för att pröva de valda metoderna för att undersöka fenomenet, och i andra hand för att generera empiri om fenomenet.²⁸

Första besöket

Under perioden 12/11-18/12 2013 genomfördes det första besöket, tillsammans med en elevgrupp i årskurs sju, en elevgrupp i musikklass årskurs nio samt deras fyra musiklärare. Initialt benämndes detta besök som studiens pilotstudie, med huvudsakligt fokus på att öppet undersöka om sång var det fenomen jag ville vidare undersöka, samt pröva hur en bredare undersökning av fenomenet var möjlig att göra med de valda

²⁸ Se bilaga 1-3.

metoderna, för att eventuellt justera och avgränsa dem inför vidare studier. Här prövades observation, intervjuer, ljudinspelning samt att föra fältanteckningar och loggboksanteckningar, och vid många tillfällen användes flera metoder under samma tillfälle. Besöket innefattade musiklektioner, genrep för ensemblekonsert, luciarepetitioner samt luciaframträdanden. Då empirin för besöket sammanställdes översiktligt framträdde en bred bild av fenomenet, och jag upplevde att metodvalen inte behövde justeras inför vidare studier. Det visade sig även att detta första besök producerat empiri om hur fenomenet framträder med deltagarna i den valda kontexten, vilket gjorde det möjligt att inkludera empirin som en del av studien. Det som initialt varit en pilotstudie blev det första av fem fältbesök vid samma skola. Jag började planera för ett andra besök under höstterminen 2014, men det visade sig att jag skulle åka ut på ett oförutsett besök redan under våren.

Andra besöket

Den 3/6 2014 återvände jag till fältskolan för studiens andra besök. Det innefattade en intervju med eleven Andreas från musikklass årskurs nio och en intervju med en av musiklärarna, Victor. Besöket initierades av att några av musiklärarna kontaktade mig med frågan om jag ville komma tillbaka till skolan för ett ytterligare besök. En sångrelaterad händelse hade uppstått som lärarna trodde att jag var intresserad av att ta del av. Besöket var således inte planerat före musiklärarna kontaktade mig. Under detta andra besök fick jag möjlighet att komplettera uppgifter jag fått ta del av under det första besöket, samt få tillgång till nya utsagor från eleven samt läraren, som beskrev händelser som skett mellan att jag avslutat det första besöket och detta besök. Jag spelade in intervjuerna samt förde fältanteckningar.

Tredje besöket

Det tredje besöket genomfördes 6/11-15/12 2014 med två halvgrupper i årskurs 7, två grupper från musikklass årskurs nio samt fyra musiklärare, varav en av lärarna avslutat sin tjänst och en ny tagit över tjänsten. Jag använde fältanteckningar, loggboksanteckningar vid lektioner, luciarepetitioner samt luciaframträdande. Besöket genomfördes under samma period under höstterminen som besök ett fast ett år senare, för att ha möjlighet att tillgå erfarenheter av sångsituationer i musikundervisningen. Besöket inkluderade luciatågsförberedelser och genomförande liknande de situationer som det första besöket inkluderade, men nu med nya elever och en ny musiklärare. Eleverna i den nya gruppen i årskurs nio med musikinriktning var något fler flickor än pojkar än gruppen jag följde under besök ett och två. Eleverna i de nya halvgrupperna från årskurs sju hade jämn fördelning.

Fjärde besöket

Under tidsperioden mellan 23/3 – 30/3 2015 hölls studiens fjärde besök, med samma deltagare som i besök tre: två halvgrupper i årskurs sju, två grupper i musikklass årskurs nio samt fyra musiklärare. Jag använde fältanteckningar samt loggboksanteckningar vid

mina observationer av showrepetitioner och showframträdanden. Besöket motiverades av en önskan om att besöka skolan under en annan del av läsåret än i de tidigare besöken för att kunna möjliggöra att fenomenet visar sig ur så många sidor som möjligt. Besöket inkluderade förberedelser och genomförande av en scenisk show, tillsammans med ordinarie musikundervisning för årskurs sju.

Femte besöket

Det sista besöket vid fältskolan tog plats den 4/6 2015, och bestod av en gruppintervju med sju elever ur musikklass årskurs nio. Intervjun utgick från samtalsområden om deras erfarenheter av lucia, den musikaliska show de arbetat med under terminen, målbrott, samt lärande i sång under de tre år de läst musikklass. Intervjun spelades in och jag förde anteckningar.

Analysprocessen

Fenomenologiska undersökningar av fenomen som framträder genom levd erfarenhet kan bedrivas enligt Husserls två riktlinjer – en vändning och följsamhet mot fenomenet (Bengtsson, 1999/2005). Den fenomenologiska rörelsen inkluderar dock variationer av hur Husserls riktlinjer utvecklats, och kan därför inte beskrivas som en singularitet. Riktlinjerna är dock en av konstanterna i rörelsen. Att vända sig och vara följsam mot fenomenet innebär att anta en tydlig markering mot generaliserande forskningsansatser som gör anspråk på att något enbart kan vara på ett visst sätt, och en misstänksamhet mot fixerade metoder som reglerar hur man når det fenomen som undersöks. Då fenomenologin utgår ifrån intentionalitetsbegreppet, att något alltid visar sig för någon, är det enbart genom andras erfarenheter av något som något uppträder som ett fenomen.

Föreliggande avhandlings resultat har analyserats under två och ett halvt år, enligt sju analyssteg utifrån en fenomenologisk grundansats. De sju steg som tillämpats i analysen har tidigare presenterats av Spiegelberg (1982). Stegen ska inte ses som en fixerad analysmodell där exempelvis ett steg måste avklaras för att inleda nästa, eller där alla steg måste inkluderas för att analysen ska vara komplett. Stegen ska istället ses som en presentation av de sätt som karakteriserar en fenomenologisk analys (Bengtsson, 1999/2005).

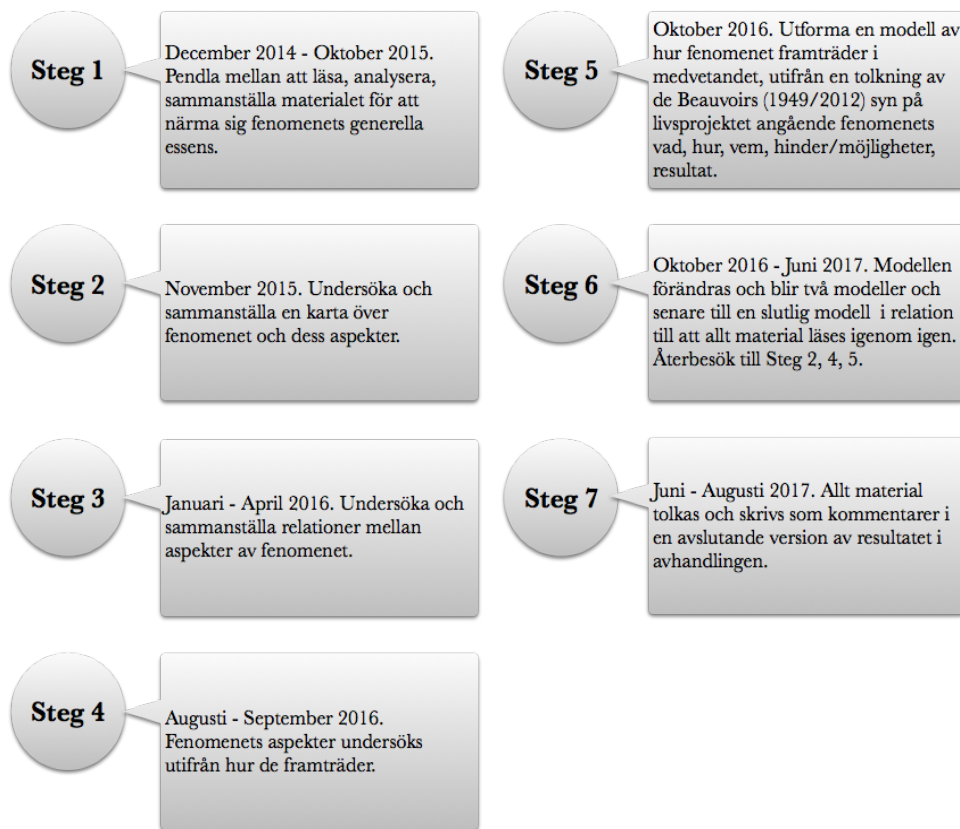
1. Utforska särskilda fenomen (i tre faser: intuitivt, analytiskt, beskrivande)
2. Utforska generell essens
3. Begripa essentiella relationer mellan essenser
4. Iakta former av hur fenomenet visar sig
5. Utforska konstituerandet av fenomenet i medvetandet
6. Fastställa tron på fenomenets existens
7. Tolka fenomenets mening

Modell över de sju stegen i Spiegelbergs sammanställning av fenomenologisk analys (Spiegelberg, 1982, svensk översättning i Ferm, 2004).

I fenomenologiska undersökningar i musikpedagogiska sammanhang har flera forskare valt att tillämpa och tolka Spiegelbergs (1982) sammanställning (exempelvis Andersson, & Ferm, 2015; Andersson, 2016; Leijonhufvud, 2011; Ferm, 2004). Enligt Alerby (1998) råder en diskussion bland forskare inom det fenomenologiska forskningsfältet huruvida alla sju steg bör genomgå för en grundlig undersökning av fenomenet eller om det är valfritt att kombinera stegen, hoppa över vissa eller kasta om dem i ordning. Alerby sammanfattar diskussionens utgångspunkter i tre grupper: 1) att i enlighet med Bengtsson (1988/2001) betona begreppet metod som pluralis – metoderna – och hävda att det inte finns någon enhetlig traditionell fenomenologisk metod eller metodbok utan att fenomenologin först och främst ska ses som metod och inte som teori, 2) att i enlighet med Van Manen (1990) anse att fenomenologisk metod vänder sig mot att använda fixerade färdiga tekniker/procedurer då de styr forskningsprojektet, samt 3) att som i enlighet med Spiegelberg (1982) hävda en gemensam kärna i fenomenologin som rättfärdigar dess etikett, där kärnan är just metoder. Alerby (1998) beskriver att det som kännetecknar den fenomenologiska tankehållningen är att varken styras av en fixerad metod eller hänfalla åt att göra hur som helst, utmaningen ligger i att följa fenomenens skiftningar, i att vara lyhörd. Föreliggande avhandling positionerar sig inom grupp nummer 3, med utgångspunkt i Spiegelbergs (1982) syn på metoderna som fenomenologins gemensamma kärna, och delar Alerbys (1998) syn på att metoden varken ska vara fixerad eller styrande. I alla analyssteg som resultatet genomgått, har jag strävat efter att vara följsam och rättvis mot fenomenets olika sidor och helhet.

I de Beauvoirs (1949/2012) undersökning av kvinnan som fenomen i DAK beskrivs ingen särskild analysmetod, men hennes sätt att presentera resultaten i texten bär tydliga referenser till den fenomenologiska tankehållningen. Att uttala sig om huruvida hon faktiskt tillämpat det ena eller andra sättet att analysera sitt resultat vore omöjligt, men jag anser att det är möjligt att finna exempel på hur de Beauvoir tillämpar fenomenologisk analys i sitt material, i relation till de steg som Spiegelberg (1982) sammanställt. Ett exempel på hur detta sker i DAK, är utifrån ett citat som tidigare lyftes i teorikapitlet, där de Beauvoir (1949/2012) redogör för frågan ”Vad är en kvinna?” (s. 23) och leder fram till slutsatsen: ”(...) att vara, det är att ha blivit, det är att ha blivit som man framträder” (s. 33). I exemplet framstår de Beauvoirs undersökning av *vad* kvinnan är, genom frågan om vad kvinnan *gjorts till* och hur kvinnan *framträder*. Enligt Spiegelbergs sammanställning av fenomenologisk analys, kan frågor om hur vad och hur ett fenomen framträder liknas med Steg 4, där forskaren iakttar i vilka former fenomenet visar sig.

I föreliggande avhandling har Spiegelbergs (1982) sju steg tillämpats på följande vis, enligt modellen nedan.



Modell över analysarbetet mellan December 2014 och Juli 2017.

För att redogöra för hur analysarbetet gått till, har analysprocessen nedtecknats successivt i ett dokument. Det är viktigt att hålla i åtanke att stegen delvis "flutit" in i varandra under analysprocessens gång, som exempelvis övergången mellan Steg 1 och 2, vilken pendlade fram och tillbaka mellan stegen under oktober 2015. Ett annat exempel är återbesöken till Steg 2, 4 samt 5 i Steg 6. Då analysen (och fältarbetets genomförande) präglats av ett reflexivt förhållningssätt för att kritiskt ifrågasätta huruvida fenomenet tillåts framträda genom deltagarnas erfarenheter av det eller genom det sätt jag förväntar mig att det ska framträda, kan Steg 6 (epoché) anses ha genomförts under hela analysprocessen.²⁹ Analysarbetet genomfördes under två och ett halvt år, och

²⁹ Parantessättning är ett verktyg som härstammar från Husserls epoché-begrepp. Att praktisera epoché innebär att hålla tillbaka sina tidigare erfarenheter, sina förutfattade meningar av något, att sätta dem inom parantes (Andersson, 2016). Husserls förslag var att medvetandet skulle göras rent – att samtliga former av riktadhet mot världen ska sättas i parantes, men flera efterföljande fenomenologer menar dock att detta inte är möjligt (Ferm, 2005). Inom existensfilosofisk fenomenologi är dock tanken om en total epoché omöjligt, då det skulle innebära att även fenomenets existens skulle parantessättas, då existens är avgörande för fenomenet. Det finns fenomenologer som istället föreslår att parantessättning görs genom att först se explicit på sina tidigare

varken arbetets omfattning i tid eller tidsomfattningen för arbetet med varje enskilt steg bestämdes på förhand. Analysen växte fram successivt, med stegen i åtanke. Ofta upptäckte jag att jag lämnat ett steg i arbetet, snarare än att jag bestämde att det var dags att gå vidare mot nästa.

Första steget

Under processen med att bearbeta materialet i det första steget genomgick arbetet tre olika faser: den *intuitiva* fasen där forskaren intuitivt letar efter det unika med fenomenet, den *analytiska* fasen där forskaren analyserar fenomenet utifrån likheter och relationer med andra närliggande fenomen, samt den *beskrivande* fasen där forskaren genom att beskriver fenomenet (Alerby, 1998; Ferm 2004; Johansson & Kroksmark, 2004; Spiegelberg 1982). Första steget genomfördes på följande vis: allt material omvandlades successivt till text. Under genomläsningen av texten markerades återkommande och intressanta aspekter med studiens syfte och medföljande frågeställning i åtanke. Efter genomläsningen och tematiseringen av aspekterna skrevs alla aspekter ut som separata ”lappar” och lades på en plan yta, där de flyttades runt för att kunna *analytiskt* urskilja vilka aspekter som skulle kunna ses som fenomenets övergripande aspekter (generell essens).³⁰ När detta genomförts med alla teman sammanställdes de övergripande aspekterna som överrubriker och de underordnade aspekterna som underrubriker, och avslutningsvis gjordes en *beskrivning* av helheten. Empirin har behandlats på detta vis vid tre tillfällen, först med materialet för besök 1-3, sedan besök 4 och slutligen besök 5. Det första steget genomfördes under tidsperioden december 2014 till oktober 2015.

Andra och tredje steget

För att få en tydligare överblick av vilka likheter och skillnader fenomenets olika aspekter innehöll samt hur dessa kunde ordnas i relation till varandra (Andersson & Ferm, 2015; Johansson & Kroksmark, 2010), inleddes arbetet med att göra en karta i ett datorprogram över fenomenets aspekter. Kartan baserades på beskrivningen av aspekterna som gjordes i Steg 1, och var utformad som en sol med fenomenets generella essens i mitten och aspekterna som strålar ut från mitten. Arbetsprocessen pendlade mellan det andra och det tredje steget under perioden november 2015 – april 2016. Kartan samt en beskrivning av fenomenet och dess aspekter presenterades och diskuterades vid flera tillfällen vid forskningsseminarier och i handledning.

Fjärde steget

I det fjärde steget, vilket genomfördes under augusti – september 2016, undersöktes fenomenets variation genom att observera såväl *vad* av fenomenet som visar sig, som *hur* det visar sig (Alerby, 1998). Fenomenets aspekter undersöktes därför utifrån hur de

erfarenheter av fenomenet, för att sedan försöka förhålla sig till dessa genom att medvetet hålla dem tillbaka (exempelvis Holgersen, 2006; Van Manen, 1990).

³⁰ Fenomenets essenser kan ses som dess delar, och i föreliggande studie benämns de som fenomenets ”aspekter”, för att undvika förväxling med begreppet ”essentialism” som inte är förenligt med studiens genusperspektiv.

framträdde, vilket tog formen av ett antal didaktiska frågor (hur, vad, vem, med/genom/i, varför). Kartan för aspekterna och frågorna ledde vidare till en vidare undersökning i det femte steget.

Femte steget

Under oktober 2016 genomgick materialet det femte steget, för att undersöka fenomenets konstitution genom en rörelse mellan fenomenets delar och helhet (Johansson & Kroksmark, 2010). Det innebar en bearbetning av kartan där den utvecklades till flera kartor: dels en övergripande karta över fenomenets övergripande aspekter samt tillhörande kartor där varje övergripande aspekts underordnade aspekter ordnats, dels en karta där de didaktiska frågorna ordnats i en kronologisk process, vilket gav möjligheten att pröva olika sångsituationer i en ordning för att få tillgång till fler sidor av fenomenet. Den andra kartan genomgick även en transformation i form av en tolkning av de Beauvoirs (1949/2012) syn på livsprojektet angående fenomenets vad, hur, vem, hinder/möjligheter samt resultat. Beskrivningarna av fenomenet och dess aspekter anpassades efter de nya kartorna.

Sjätte steget

Under oktober 2016 – juni 2017 genomfördes det sjätte steget. Allt material lästes igenom i syfte att kontrollera fenomenets trovärdighet och eventuellt reducera bort sådant som inte ingick i fenomenets aspekter, i syfte att säkerställa att alla delar som fenomenet utgörs av är med i beskrivningarna av det (Andersson & Ferm, 2015). Kartan förändrades återigen och blev två kartor, för att senare avslutningsvis bli till en karta, vilken är den som presenteras som en modell över fenomenet i föreliggande avhandlings resultatkapitel. Den har formen av en blomma, och synliggör fenomenets övergripande aspekter. Under steg sex gjordes även återbesök till steg 2, 4, 5. Beskrivningarna av fenomenet och dess aspekter anpassades efter den slutgiltiga kartan.

Sjunde steget

Det sjunde steget innebär att inkludera tolkning i materialet. En viss tolkning av materialet har visserligen förekommit i alla steg av analysprocessen, då tolkning är såväl en del av vårt dagliga liv som i forskning (Johansson & Kroksmark, 2010). Enligt Alerby (1998) måste fenomenen såväl betraktas och beskrivas, såväl som förstås och tolkas för att fenomenologin ska vara fenomenen trogna. En mer uttrycklig form av tolkning gjordes dock mer specifikt i det sjunde steget i form av kommentarer i resultatkapitlet utifrån mina egna tolkningar om relationer mellan resultatet och tidigare forskningsresultat. De färdiga beskrivningarna av fenomenet, dess aspekter samt mina tolkande kommentarer återfinns i föreliggande avhandlings resultatkapitel.

Diskussion av genomförandet

Fältbesöken, vilka utgjort förutsättningarna för produktionen av det material som ligger till grund för resultatet, kan diskuteras utifrån några olika faktorer. Exempelvis är frågor

om *förändrade förutsättningar* hade gynnat undersökningen, exempelvis att fältarbetet bedrivits vid flera skolor istället för en, med färre eller fler deltagare, vid fler eller andra tidpunkter under terminen eller i en klass under längre tid istället för med några olika klasser vid fem besök. Jag anser att det syfte och de frågeställningar som ställs i föreliggande avhandling hade varit möjliga att undersöka med förändrade förutsättningar i fält. Det är möjligt (men något spekulativt att slå fast) att resultatet skulle visat sig annorlunda än det resultat som presenteras i föreliggande avhandling. I genomförandets försvar anser jag att de val av tidpunkter, tidsrymd, deltagare och platser som fältarbetet inkluderat var tillräckligt för utgöra ett empiriskt resultat som kunnat analyseras och besvaras enligt föreliggande avhandlings syfte och frågeställningar.

En diskussion om studiens genomförande i relation till *omfattningen av empiri* som fältarbetet genererat är även av intresse att lyfta. Under såväl fältbesök som analysprocess visade empirin sig som en större mängd information att bearbeta. I relation till fenomenologins tankehållningar om att vara vänd, följsam och rättvis mot fenomenet, har uppgiften att kontrollera huruvida materialet räcker till för att göra en fullödlig beskrivning av fenomenet varit bitvis svår. I efterhand är det möjligt att tänka sig att volymen empiri varit något överdimensionerad för att presentera svar på föreliggande avhandlings syfte och frågeställningar. Å andra sidan, var det inte möjligt för mig att på förhand räkna ut detta i förberedelsefasen av fältarbetet.

Den fenomenologiska analysprocessen, vilken är att betrakta som en förlängning av studiens teoretiska positionering inom fenomenologi, kan diskuteras i relation till huruvida *tillämpningen av analytiska steg* relaterar till fenomenologins tankehållning om att låta fenomenet visa sig utan fixerade metoder. I föreliggande avhandling har Spiegelbergs (1982) sammanställning av analyssteg fungerat som en guide till de olika metodiska hållningar som jag kunnat välja att anta i analysen, snarare än en fast kronologisk metod. Som visat i presentationen av analysprocessen, finns det flera exempel på hur forskare valt att förhålla sig mer eller mindre fritt till de olika stegen.

I föreliggande avhandling har analysstegen riktat analysprocessen mot att fokusera på de viktiga fenomenologiska tankehållningar som utgör en fenomenologisk ansats, för att inte riskera att de resultat som presenteras har genomgått flera olika sätt att vända på ett material innan slutsatser dras om det. Att *parantessätta* sina tidigare erfarenheter och förutfattade meningar om något för att inte låta det styra hur en vetenskaplig tolkning görs, är även något som forskare inom genusvetenskapen uppmanar till. Enligt Lykke (2009) måste all vetenskapsproduktion förstås som *situerad*, det vill säga, att vetenskap aldrig kan anses objektivt producerad då den alltid involverar ett forskarsubjekt. Forskaren kan aldrig ställa sig utanför den verklighet som utforskas, men genom att göra en medveten reflektion över sin situering och sina synsätt tar forskaren sitt ansvar som medskapare till verkligheten.

Etiska överväganden

Följande avsnitt redogör för föreliggande avhandlings etiska överväganden utifrån trovärdighet och generaliserbarhet, forskningskrav samt hur reflexivitet fungerat som ett genomgående verktyg för att upprätthålla etiskt ansvar i forskningsprocessen.

Trovärdighet och generaliserbarhet

Existensfilosofisk fenomenologisk forskning av pedagogiska verksamheter studerar och beskriver fenomen i världen utifrån hur de visar sig för de människor som erfar dem, vilket kräver "(...) differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten" (Bengtsson, 1999/2005, s. 317). Det är därför viktigt för en studies *trovärdighet* att läsaren erbjuds så stor insyn som möjligt i studiens positionering inom olika forskningsområden, dess epistemologiska och ontologiska antaganden samt vilka metoder som använts och hur, för att läsaren ska ges möjlighet att själv avgöra om studien har fångat den kvalitativa komplexiteten. Jag har därför strävat efter att uppvisa en genomgående transparens i texten. Transparensen utgörs av redogörelser för studiens positionering inom forskningsområden som inkluderar musikpedagogik, genusvetenskaplig forskning, sång- och röstforskning och genusrelaterad musikpedagogisk forskning samt ontologiska och epistemologiska positioneringar inom existensfilosofisk genusvetenskap. Transparens visar sig även i de beskrivningar som presenterats om hur resultatet växt fram utifrån studiens urval, metoder, genomförande, och inte minst analys. Reflexivitet har tillämpats som ett genomgående verktyg i forskningsprocessen, för att möjliggöra en bild av hur mina erfarenheter kan ha påverkat forskningsprocessen.

En ytterligare trovärdighetsaspekt är huruvida studiens syfte och frågeställningar besvarats. Enligt hur resultatet presenteras i föreliggande avhandlings resultatkapitel, besvaras syftet i hela resultatkapitlet, vilket beskriver fenomenets nio sidor. Den första och andra frågeställningen besvaras genomgående i hela resultatkapitlet. Den tredje frågeställningen besvaras specifikt utifrån de nio sidorna av fenomenet, i form av en kommentar i slutet av varje presenterad sida.

I en fenomenologisk undersökning som utgår ifrån hur fenomen framträder genom människors erfarenheter av dem, produceras resultat som kan betraktas som "möjliga" mänskliga erfarenheter av ett fenomen (Van Manen, 1990). Enligt en av fenomenologins utgångspunkter om att människor lever intersubjektivt i världen, är därför deltagarnas erfarenheter av sångsituationer möjliga att göra även för andra än de som deltagit i studien. Resultatet i föreliggande undersökning är situerat i en specifik kontext med unika individer som deltagare, vid en särskild tidpunkt. Resultatet har analyserats och diskuterats i relation till tidigare forskning på ett liknande vis som de Beauvoir (1949/2012) använder sin empiri, som partikulära situerade exempel för att diskutera mer övergripande och i vissa fall *generaliserbara strukturer*. Föreliggande avhandling är skriven för tänkbara läsare inom forskarsamhället, musklärovetenskapen och

musiklärarkåren, med förhoppning om att de resultat som presenterats i avhandlingen kan bidra till en vidare diskussion om sång ur ett genusperspektiv i skolkontexter.

Krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande

Föreliggande studie har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer vad gäller informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2002). Samtliga deltagare som inkluderas i avhandlingen har delgivits information om studien, samt givits fri möjlighet att samtycka eller avböja till medverkan. Informationen som delgavs de möjliga deltagarna beskrev undersökningens syfte såväl skriftligt som muntligt utifrån Kalmans (2007) förslag: *vad jag valt att undersöka (elevers och lärares erfarenheter av sång i musikundervisningen), på vilket sätt jag valt att undersöka (genom intervjuer och observation) det samt ur vilka perspektiv jag valt att undersöka det (genus)*. I de fall där elever varit under femton år har målsman lämnat samtycke³¹. Även rektor har samtyckt till att studien genomförs vid den berörda skolan. All information som jag tillgått under fältarbetet samt uppgifter om deltagarna i studien är konfidentiell information, och förvaras så den inte kan tillgås av obehöriga. Samtliga deltagare fick även information om att det material som undersökningen producerade enbart skulle användas i forskningssyfte.

Reflexivitet

Inledningsvis presenterades två aspekter av etiskt ansvar i forskning utifrån *positionering* och *reflexivitet*. Avhandlingen positioneras inom den existensfilosofiska vetenskapsstraditionen i teorikapitlet, och de konsekvenser för undersökningen som följer av valet av teoretisk grund har redogjorts i det avslutande avsnittet i teorikapitlet om avhandlingens metodologi. Reflexivitet har tillämpats i avhandlingens genomförande och redovisas på två vis: dels genom de diskussioner av studiens metodval som återfinns i alla avsnitt i metodkapitlet (urval, metoder, genomförande), dels genom en presentation över hur jag reflekterat över mina tidigare erfarenheter, samt hur jag använt loggboksanteckningar som ett verktyg i att upprätthålla ett reflexivt arbete. Att vara reflexiv som forskare är att reflektera medvetet över sin roll under hela forskningsprocessen, att erbjuda alternativa tolkningar och/eller förhållningssätt till materialet, samt att argumentera för sina val i forskningsprocessen (Kalman, 2007). Det innebär att "(...) fundera kring förutsättningarna för sin aktivitet, att undersöka hur personlig och intellektuell involvering påverkar interaktionen med vad som beforskas" (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 486). Målet med reflexiv hållning för en forskare är att försöka kliva ur sin egen referensram och se sådant som inte finns inom den, sådant som visar sig utanför den. Reflexivitet erbjuder ett förhållningssätt som möjliggör en medveten strävan efter transparens genom hela forskningsprocessen.

³¹ se bilagor.

I föreliggande studie har reflexivitet använts på två vis: dels genom en kartläggning av mina *tidigare erfarenheter* av fenomenet, dels genom att *loggboksanteckningar* förts kontinuerligt under forskningsprocessen. Dessa "reflexiva verktyg" syftar till att möjliggöra ett underlag för att visa hur reflexivitet förvaltats genom forskningsprocessen, alternativa tolkningsmöjligheter och förhållningssätt till materialet, samt om argumentationen för de val av situationer som gjorts i studien (Kalman, 2007). Att föra anteckningar i den fenomenologiska forskningsprocessen kan hjälpa forskaren att reflektera över sådant som visat sig i tidigare erfarenheter.

Mina tidigare erfarenheter

Det är viktigt att forskare medvetandegör sina tidigare erfarenheter, för det fenomen som undersöks ska kunna framträda så brett och varierat som möjligt (Andersson, 2016). Genom mina tidigare erfarenheter som elev, sång- och musklärare och sångare har jag en förståelse av fenomenet och det kan påverka mina tolkningar av det. Därför har jag försökt att "parantessätta" mina tidigare erfarenheter, såsom enligt fenomenologisk metod (epoché). Inför det första besöket i fält försökte jag kartlägga min förståelse för att sedan lägga den åt sidan under genomförandet, för att låta fenomenet visa sig för mig så öppet som möjligt. Det är på detta vis som epoché/parantessättning använts i föreliggande studie.

Loggboksanteckningar

I fenomenologisk forskning kan loggboken fungera som ett sätt att exempelvis nedteckna sina insikter, hålla ordning på forskningsprocessen, reflektera över tidigare reflektioner och studera det som sker i forskningsprocessen (Van Manen, 1990). Så länge forskaren reflekterar över sina relationer med deltagarna i fältarbetet, så kan dessa vara värdefulla för analysen, anser Fangen (2005). Reflektionerna kan innehålla tankar om hur deltagarna reagerar på forskaren samt hur deras agerande kan vara påverkat av den asymmetri som finns mellan forskare och deltagare. Fangen rekommenderar att använda anteckningar för att teckna ner sina känslomässiga reaktioner av fältarbete, för att kunna reflektera över dem. Anteckningar om personliga känslor till vad som sker i fält kan vara ledtrådar till att fånga sådant som framträder men inte går att direkt beskriva i ord, och kan därför även vara användbara i analysprocessen. Jag inledde mitt arbete med loggboksanteckningar redan då det första fältbesöket var under planering. Anteckningarna gjordes ibland i anteckningsblock, ibland i mobiltelefon i en app för anteckningar, och ibland i ett samlat datordokument. Veckovis fördes anteckningarna över till dokumentet i kronologisk ordning och daterades. Genom att kontinuerligt anteckna i och läsa igenom loggboken fick jag allt tydligare syn på min del i forskningsprocessen, för varje dag jag spenderade i fältet.

I delar av loggboken blir arbetet med parantessättning synligt, hur jag försöker förhålla mig till att mina tidigare erfarenheter ibland krockar med det som visar sig i fält. Bengtsson (1998) menar att en följsamhet mot de sidor av fenomenet som visar sig är

nödvändigt för att göra fenomenet rättvisa, istället för att ”(...) inordna dem under rådande fördomar, åsikter, teorier eller färdiga kategorier, klassifikationer eller liknande” (Bengtsson, 1998, s. 27-28). I loggboken beskrivs flera gånger slitningen som uppstår av att försöka förhålla sig öppen för det som framträder i fält, i relation till en återkommande känsla av att det krockar mot tidigare erfarenheter och möjliga förväntningar:

Jag upplever att jag hela tiden ägnar energi åt att inte analysera för snabbt, jag försöker hålla mig öppen för vad som visar sig istället för vad jag förväntar mig. Ibland blir jag överraskad då dessa två krockar lite, då jag ändå någonstans håller mina förväntningar som något att studsas mot (loggboksanteckning, 21/11 2013).

Genom att undersökningen genomfördes med deltagande observation som huvudsaklig metod mötte jag deltagarna som både deltagare och åskådare, och den dubbla rollen möjliggjorde att jag fick ta del av det material som studien bygger på. Jag var i fält både som forskare och människa i samspel med deltagarna, och mina personliga tankar om detta reflekterades i loggboken. Eftersom min roll som forskare innebar en maktassymmetri i relation till deltagarna, var det särskilt viktigt att möjliggöra en förståelse för hur mina val påverkade deltagarna och resultatet i studien.

Sammanfattning av metod

Kapitlet har redogjort för samt diskuterat föreliggande avhandlings genomgående fenomenologiska förhållningssätt och förfarande utifrån såväl urval, metoder samt genomförande. Empirin som ligger till grund för föreliggande studie har genererats vid ett urval av fem fältbesök vid en 7-9-skola med observation, intervju och samtal, ljudinspelning samt fält- och loggboksanteckningar som metod. Studien inkluderar sjuttioen elever samt tio bortfall, och fem musiklärare. Eleverna kommer från två årskullar i årskurs sju, samt två årskullar i musikklass årskurs nio. Fältbesöken genomfördes vid och i relation till musikundervisning, exempelvis i klassrum, på en scen i en aula, i lärarnas arbetsrum samt vid andra platser utanför skolan. De fem fältbesöken genomfördes under fyra terminer mellan HT 2013 – VT 2015, med syfte att följa sångsituationer: situationer där sång förekom. Materialet som ligger till grund för föreliggande studies undersökning har analyserats genom sju fenomenologiska steg (Spiegelberg, 1982). De etiska antaganden som övervägts redogörs för utifrån trovärdighet och generaliserbarhet. Föreliggande avhandling har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer gällande informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2002). För att möjliggöra en reflexiv hållning genomgående i hela forskningsprocessen, har såväl en kartläggning av mina tidigare erfarenheter samt en loggbok förts under forskningsprocessen.

RESULTAT

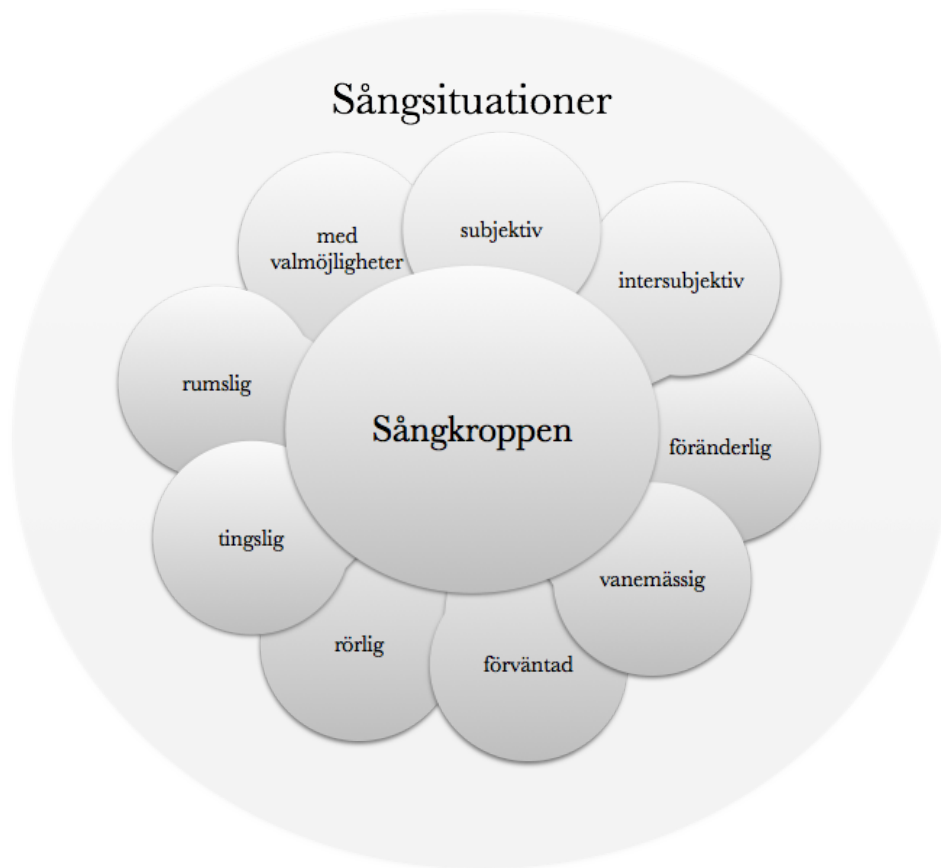
Följande kapitel presenterar föreliggande studies resultat, och inleds med en bild av fenomenets konstitution. Resultatet presenteras i nio teman vilka representerar fenomenets nio sidor. Syftet med föreliggande avhandling var att beskriva och analysera hur fenomenet sångsituationer framträder i elevers och musiklärares erfarenheter av musikundervisning vid en svensk grundskola årskurs 7-9, utifrån ett existensfilosofiskt fenomenologiskt genusperspektiv. De situationer i undersökningen där sång framträder, benämns som ”sångsituationer”. Avhandlingens frågeställningar är som följande:

- Vad konstituerar sångsituationer?
- Vad konstituerar deltagande i sångsituationer?
- Vilka hinder för och möjligheter att transcendera i sånglärande framträder för eleverna i olika sångsituationer?

Som tidigare nämnt i föreliggande avhandlingens teorikapitel innehåller alla situationer olika fakticiteter, sådant som sätter ramar för hur fri människan upplever sig själv i situationerna. Fakticiteter utgörs av faktum som inte är möjliga att påverka, vilka exemplifierades i teorikapitlet med den mänskliga kroppens materialitet, den omgivande miljön och ting i den, samt att människor existerar i världen tillsammans med andra människor. Samtliga fenomenets sidor ses som levda, enligt det existensfilosofiska grundantagande som föreliggande studie har. Den första och andra frågeställningen omfattar såväl lärare som elever i studien medan den tredje frågeställningen för undersökningen av fenomenet är i första hand elevorienterad, även om den inkluderar hur elevernas hinder för och möjligheter till sånglärande framträder i lärares erfarenheter. Att inte inkludera vad eller hur lärarna lär sig i olika sångsituationer utgör en avgränsning för studien. Syftet besvaras i form av hela resultatkapitlet. Den första och andra frågeställningen besvaras genomgående i hela resultatkapitlet och den tredje frågeställningen besvaras specifikt i nio resultatkommentarer, vilka följer respektive nio beskrivningar av fenomenets sidor.

Fenomenets konstitution

När alla steg i analysen av det material som utgör grunden för föreliggande studie var genomförd framträdde fenomenets konstitution visuellt i en blomliknande form, som i modellen nedan.



Modell över fenomenets konstitution.

Modellen visar hur fenomenet sångsituationer utgår från att människan är levd och att världen nås genom hur människan erfar den kroppsligt. Det innebär att sångsituationer inte är något som ligger utanför människan, utan att den levda människan är en situation i sångsituationerna. Det är i människans erfarenheter av sig själv som situation i situationer som resultatet framträder i form av en blomma. Blommans mitt representerar människan, den levda sångkroppen som befinner sig i och utgör del av sångsituationer, och blombladen symboliserar sångsituationernas olika sidor. Människan benämns i modellen och resultatet som *sångkroppen*, vilket är den avgränsning som gör det möjligt för fenomenet att framträda. Människan som en sjungande kropp, en levd kropp som befinner sig i sångsituationer, är en förutsättning för att sångsituationer ska uppstå i resultatet. Resultatet är disponerat på följande vis:

Den subjektiva sångkroppen

Att lyssna till och definiera sångens ursprung

Den intersubjektiva sångkroppen

Det klingandes relation till individen i gruppen

Att våga sjunga tillsammans

Att förstå och uppleva varandra genom sång

Att sjunga tillsammans, solo och själv

Den föränderliga sångkroppen

Sångkroppens fysiologiska förändringar

Flickors och pojkars sångkroppar

Den vanemässiga sångkroppen

Sångövning

Sångintresse

Målbrottet

Den förväntade sångkroppen

Den idealiska sången

Den traditionsbundna skolsången

Den rörliga sångkroppen

Blick och hållning

Rörlighet som kommunikation

Den tingliga sångkroppen

Kroppens tinglighet

Förlängande ting

Den rumsliga sångkroppen

Undervisningsrum för årskurs sju

Undervisningsrum och mellanrum för musikklasserna

Den väljande sångkroppen

Inåt- och utåtvänd sång

Mima och vägra

Imitation och rollspel

Lek, ”skojsång” och humor

Den sjungande kroppen framträder i sångsituationerna med nio sidor som: *subjektiv, intersubjektiv, föränderlig, vanemässig, förväntad, rörlig, tinglig, rumslig* samt *väljande*. Sångkroppens möjligheter till och hinder för att transcendera i sånglärande visar sig inom samtliga nio teman, och beskrivs i en avskild kommentar i slutet av varje avsnitt. Att transcendera har tidigare i teorikapitlet presenterats som att aktiv handling till skillnad från immanensens passiva upprepning (de Beauvoir, 1949/2012).

”Grejen med sången är att sång är du”: den subjektiva sångkroppen

Resultatet visar att sångkroppen är subjektiv och samtidigt intersubjektiv i de situationer där sång delas med andra. Det är framförallt lärarna som talar om sångkroppens subjektiva sidor, medan eleverna oftast talar om dess intersubjektiva sidor. I studien förutsätter den subjektiva upplevelsen av sångkroppen att kunna lyssna till en sjungande röst, samt en definition av var den sjungande rösten har sitt ursprung. Den subjektiva sångkroppen befinner sig alltid i en intersubjektiv situation i studien, vilket gör att upplevelsen av sångkroppen som subjektiv görs såväl inom människan som i samvaro med andra.

Att lyssna till och definiera sångens ursprung

Att lyssna till sitt eget och andras sjungande är det vanligaste sättet för elever och lärare att förhålla sig till sin egen och andras sång (tillsammans med att använda sin blick, vilket utvecklas senare i kapitlet). Lyssnande framträder i alla exempel där elever och lärare sjunger eller lyssnar till varandras sjungande. Definitionen av sjungandets ursprung visar sig i två former: att definiera den sjungande rösten som sin röst samt att definiera den sjungande rösten som inte sin/någon annans röst.

Att höra sjungande och definiera den sjungande rösten som sin röst framträder som känslan av att det sjungna kommer från en själv, ens person, ens kropp. Lärarna Frank och Ylva uttrycker:

(...) det sitter inuti kroppen (...) Alltså, du har ett trumset framför dig, det är trummorna som låter, det är gitarren som låter, alltså. Sången är ju du som låter (läraren Frank i intervju, Besök 1).

Att sitta och spela, om du tar ett C-dur på pianot och jag tar ett C-dur på pianot så kommer det att låta likadant. Men om du sjunger en melodi och jag sjunger en melodi som kommer det inte att låta likadant, beroende på att du är du och jag är jag (...) Grejen med sången är att sång är du (...). Jag tror att det är sångens grej, att du använder dig själv som instrument, du spelar på din egen kropp, det gör du ju inte... kanske skulle man kunna jämföra det med dans på något vis (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

I Franks och Ylvas citat ovan beskrivs sång som personligt och kroppsligt. Personligt, eftersom det är personen som klingar jämfört med hur trummor eller gitarren klingar, och eftersom en melodi som sjungs av två olika människor inte låter likadant. Ylva refererar till hur en melodi låter olika när olika personer sjunger den, vilket visar hur sång framträder som personligt och individuellt utifrån röstklang. Den kroppsliga beskrivningen syftar till att sången sitter inne i kroppen, att en människa spelar på sin

kropp och använder sig själv som instrument. Ursprunget till ljudet från den egna rösten kommer från den egna kroppen och du hör att det är din röst som sjunger.

Att höra sjungande och definiera den sjungande rösten som inte sin/någon annans röst visar sig i situationer där elever lyssnar till sig själva när de sjunger i PA-system eller på inspelningar, exempelvis som i en av Ylvas beskrivningar:

Det är klart att det är läskigt att höra sin röst komma från annanstans ifrån. När vi spelar in oss själva, ”men sådär låter väl inte jag”, kan man tycka, att man hör den på ett annat sätt (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Enligt Ylva finns det elever som uttrycker att de inte upplever att den röst de hör är deras röst, eller att den inte låter som deras röst. I exemplet definieras röstens ursprung på en inspelning av någon som sjunger, inte i en sjungande kropp. I några observerade sångsituationer uttrycker elever att det är negativt och obekvämt att de inte hör sig själva när de sjunger. Det visar sig i två situationer. Dels när några musikklass elever sjunger genom ett PA-system i aulan när monitorerna inte är påslagna, samtidigt som alla andra instrument är elförstärkta och låter kraftigt i rummet. Dels visar det sig när musikklass elever sjunger i kör och en elev uttrycker att han inte hör sig själv på grund av att en annan elev som står bredvid överröstar honom. Andreas, en musikklasspojke, berättar för läraren Victor att han tycker att det är otäckt att inte veta hur han låter när han sjunger, och att klangen ”man har i skallen” inte överensstämmer med den röst han hört när han lyssnat till sin röst på inspelningar. När rösten är inspelad är den möjlig att lyssna till som ett ting, vilket vidareutvecklas i avsnittet om sångkroppens tinglighet.

Kommentar gällande den subjektiva sångkroppen

Sångkroppens subjektiva sida visar sig som personlig och kroppslig i resultatet. Den personliga aspekten relaterar till en syn på röstklang som individuell för människan, där bestående av sådant som kan ses som fakticiteter (ansatsrörets dimensioner, stämbandets egenskaper) och vanor (uttalsvanor) (Sundberg, 1986). Läraren Ylva uttrycker att en melodi kommer att låta olika när olika personer sjunger den, med hänvisning till att alla röstklanger är individuella, personliga. Den kroppsliga aspekten av sångkroppens subjektivitet visar sig i Franks och Ylvas uttalanden om att rösten sitter inne i kroppen, att en människa spelar på kroppen och använder den som instrument. Sångrösten framstår som ett unikt instrument i relation till de andra musikinstrumenten i studien, liknande Vitales (2008) beskrivning av rösten som förkroppsligad i sin tolkare, med såväl externa som interna aspekter. I likhet med Lindqvists (2010) beskrivning av den dansande kroppen, kan den sjungande kroppen ses som både kropp och instrument samtidigt.

De personliga och kroppsliga aspekterna av sångkroppen framträder som sammanvävda i resultatet. Enligt Leijonhufvud (2011) *förlängs sångarens kropp* i rummet genom sin klang, och kan på så vis få sångaren att uppleva sig själv som större än den fysiologiska kroppen. Rösten kan förlänga sångarens kropp genom att den klingar akustiskt och låta sångaren uppleva sig själv som exempelvis stor i ett stort rum, eller liten i ett litet rum. Förlängningen sker även genom ljudförstärkande ting, som exempelvis i aulan när elevernas röster förstärktes med PA-system. I en situation framträdde förlängningens relation till PA-systemets monitor-inställningar, där sångaren inte hörde sig själv. Upplevelsen av att höra sin röst i rummet och definiera att den är ens egen, gör att sångaren upplever och bekräftar sin existens (Bowman, 1998; Leijonhufvud, 2011).

Det framträder en avgränsande linje i resultatet mellan att definiera en sjungande röst som sin egen eller andras genom upplevelsen av att höra och känna sig själv sjunga. Att höra och känna sig själv sjunga leder till att *den mänskliga existensen bekräftas genom sång* (Leijonhufvud, 2011), vilket samtliga elever erfar genom musikundervisningen, bortsett från en flicka från årskurs sju som vägrar att sjunga. Exempelen som involverar elever i beskrivningarna ovan visar vad som sker när sjungande elevers hörselintryck förändras eller tas bort. Elever uttrycker att det upplevs som negativt och obekvämt att inte höra sig själva, att de inte känner igen sin röst, eller att det är "otäckt" när deras röst som klingar inuti ("i skallen") inte överensstämmer med hur deras röst låter på en inspelning. Det är möjligt att den subjektiva upplevelsen av sången uteblir om definitionen av det sjungna inte går att härleda till den egna sjungande kroppen. Resultatet visar likhet med hur Lindqvist (2010) beskriver att dansande flickor inte upplever sina kroppar som subjektiva när de objektifieras genom andras blickar. I Lindqvists beskrivning skapar objektifieringen av den dansande kroppen en känsla av kroppen som objekt, vilket liknar hur den inspelade rösten framträder som ett ting.

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den subjektiva sångkroppen visar resultatet att samtliga elever ges möjligheter till och väljer att bekräftas som subjekt i musikundervisningen, bortsett från en flicka som väljer att vägra sjunga. Det är dock relevant att överväga frågan om vad som händer med elevers sånglärande då de inte upplever sångens subjektiva sida. Vad sker när den klingande rösten eleverna hör inte är möjlig att identifiera som deras egen, eller när eleverna inte hör sin röst alls? Det är möjligt att sånglärandet hindras eller uteblir. I resultatet framstår det som en förutsättning att elever hör sig själva och kan identifiera sina röster som sina egna, för att möjliggöra den form av sånglärande som innebär att eleverna lär sig i en situation när de sjunger klingande.

"Vi måste lyssna på varandra": den intersubjektiva sångkroppen

I resultatet visar sig sångkroppen i hög grad som intersubjektiv eftersom deltagarna alltid är tillsammans i musikundervisningen. Som nämnts i föregående avsnitt, förutsätter den

subjektiva upplevelsen av sångkroppen att kunna lyssna till en sjungande röst, liksom en definition av var den sjungande rösten har sitt ursprung.

De intersubjektiva sammanhang deltagarna kontinuerligt befinner sig i möjliggör att såväl såväl den som sjunger som andra kan lyssna till en sjungande röst och definiera dess ursprung. Det intersubjektiva lyssnandet och definitionen av dess ursprung utgör en av de intersubjektiva sidorna av sångkroppen: *det klingandes relation till individen i gruppen*. Den klingande sången delas i sångsituationerna mellan deltagarna. Den intersubjektiva sångkroppen visar sig med tre ytterligare sidor: att *våga sjunga tillsammans*, att *förstå och uppleva varandra i sång* samt skillnader i att *sjunga tillsammans, solo och själv*. Att sjunga så att andra hör framträder som en förutsättning för att klingande sång ska vara möjlig att utveckla i sitt sånglärande.

Det klingandes relation till individen i gruppen

Sångkroppen framträder med en subjektiv och en intersubjektiv sida. Resultatet visar att deltagarna definierar varandra utifrån hur det sjungna klingar i rummet. Ylvas tidigare citat om att sången är personlig, vidareutvecklas med att hon understryker att personer låter olika när de sjunger samma melodi, till skillnad från om de spelar samma ackord på pianot då ackordet låter likadant. Genom upplevelsen av att personer låter olika utifrån erfarenheten av deras klingande sång, kan personer urskiljas från varandra i samsång eller i situationer där det inte är möjligt att se vem som sjunger. En musikklasspojke, Andreas, beskriver att han undrat över hur hans klingande röst låter, eftersom att han vill veta hur andra hör den. Enligt läraren Victor är Andreas rädd för att hans röst inte ska passa in i en kör.

Och så uttryckte han en oro över hans röst i körsång skulle, man låter ju olika och man har olika klanger i sin röst. Och han var så orolig att hans skulle vara så speciell att den inte passade i en kör. Så vi pratade lite om det, att alla har olika röster och att en kör är olika röster. Och så är det, och tillsammans blir det en enhetlig klang (läraren Victor i intervju, Besök 1).

Vid det första besöket berättar läraren Victor att han börjat hjälpa Andreas att sjunga för andra. De har börjat sjunga tillsammans vid några tillfällen utanför musikundervisningen:

Och så pratade han (Andreas) om att man har sin klang i skallen men man låter annorlunda när man hör det inspelat. Det var också otäckt att man inte vet hur man låter. (...) Och då blir man osäker i det. (...) Ja, andra gången då hade han googlat på det och hittat en youtubevideo där han visade att om man satte fram händerna framför öronen så kunde man höra hur man lät för andra. Så att han ville gå till botten med hur han lät. Och då vart

han trygg i det också. Då kände han att vad skönt, jag låter ju inte så konstig (läraren Victor i intervju, Besök 1).

I såväl Victors som Andreas individuella intervjuer visar sig skäl till varför Andreas vill veta hur andra upplever att han låter, nämligen hans behov av att kunna konstatera att han inte låter "konstig", och hans oro för att inte passa in i en körklang. Även om Andreas säger att han "hatar" att höra sig själv på inspelningar, visade sig upplevelsen av att lyssna till inspelningen som positiv eftersom han kunde släppa oron över om hans röst lät konstig för andra. Andreas berättar i sin uppföljande intervju att han har provat att hålla händerna framför öronen när han sjunger och konstaterar att han tror att han därmed hört sin sångröst som andra hör den. Att höra sin sång som andra hör den relaterar till att se sång som objekt, något som utvecklas i ett senare avsnitt om sångkroppens tینگliga sidor. Det klingandes relation till individen i gruppen visar sig även som intersubjektiv, i en av läraren Franks beskrivningar om lyssnaren och utövaren:

Det kommer inifrån dig själv, det finns inget utanför, det finns inget emellan, mellan dig och den som lyssnar (läraren Frank i intervju, Besök 1).

I Franks uttalande framträder sång som ett intersubjektivt möte mellan den som sjunger och den som lyssnar. I resultatet visar sig även sångsituationer där sjungande personer *inte kan urskiljas från varandra* i samsång, eller i sammanhang där det inte är möjligt att se vem som sjunger. Några musikklassflickor beskriver i en gruppintervju att de upplever sig själva som "en enda stor röst" eller "en stor jättefin stämma" när de sjunger under körundervisningen:

Meja: Jag vet inte alltså, det blir liksom, en enda stor röst, en gemenskap.

Hanna: Det blir liksom den här stora gemenskapen och alla gör ju som samma sak, så det blir väldigt mycket att man lär sig lyssna på varann och liksom, samarbeta, så det är, ja...

Sonja: ... det känns som att man är värsta stora gruppen och så sitter man som nära varandra och alla lyssnar på alla och så ba, gör man nåt fint tillsammans. Josefin: Jättemysig stämning! Det här är också en sak, en stämma kanske inte låter jättefint, och så sen när alla andra bildar sån enda stor jättefin stämma (musikklassleverna Meja, Hanna, Sonja och Josefin i gruppintervju, Besök 5).

I observationerna framträder körundervisningen som liknande en traditionell körövning med en strävan mot en homogen körklang, att kören ska låta som en enda röst. Alla

musiklångflickor beskriver att det känns tryggt, roligt och mysigt att sjunga tillsammans, och att det kan vara ett sätt att våga sjunga i musikundervisningen. Att sjunga i luciatåget beskrivs liknande bortsett från situationer där tända ljus är involverade, vilket vidareutvecklas i ett senare avsnitt om sångkroppens tinglighet.

Att våga sjunga tillsammans

Att sjunga för andra visar sig ofta i elevers och lärares sätt att tala om sång som något som något känsligt eller jobbigt att genomföra, som något att våga eller inte. I observationerna framträder detta i situationer med elever som inte vågar sjunga och möts med stöd och förståelse från lärarna, vilket följs av att lärarna försöker finna strategier för att hjälpa dem. En paradoxal situation uppstår: det är okej att inte våga sjunga, men eleverna ska sjunga ändå. Enligt läraren Frank handlar det framförallt om elever i ordinarie musikundervisning:

Frank: Om man säger såhär: ”sjung den här tonen alla, håll ut den på ett A, tror du att de gör det?”

L: Jag vet inte? Nej?

Frank: Nej. Dom gör inte det. Det går inte.

L: Varför är det så då?

Frank: Ja, varför är det så? Nej, då blir det som så pinsamt och svårt att sjunga. Man måste som lura dem, typ låt på ett ”SSS” och det får aldrig sluta låta. Att jobba med tonträff, ”kan alla hitta den här tonen” och då klarar inte alla det och då ballar det ur och så vågar de inte. (läraren Frank i intervju, Besök 1).

När elever i årskurs sju pratar om att sjunga för varandra är det enbart flickor som talar om det som en negativ upplevelse, pojkarna uttalar sig inte alls. Det händer under en observation av en lektion där gruppen har repeterat en låt av Rihanna, när eleverna i slutet av lektionen samtalar med läraren Frank om hur lektionen har fungerat. Frank vill prata om att de flickor som förväntas sjunga upprepade gånger uttryckt att de är dåliga på att sjunga, och att en av flickorna har vägrat sjunga trots att hon blivit tillsagd.

Jag tycker att det är bra om ni alla vågar peppa varandra och våga! Ett sätt att bli bättre är att träna och använda sin röst. Sluta säga att ni är dåliga på att sjunga. Säg att jag är ovan (fältanteckning, musik med åk 7 och Frank, Besök 1).

I citatet blir det tydligt att Frank ser ser elevernas sångförmåga som en vana som kan tränas, och uppmuntrar flickorna att peppa varandra till att våga sjunga. En av flickorna

svarar att hon inte upplever det som pinsamt att sjunga för klassen, men att det skulle kännas pinsamt att sjunga själv. Hennes sätt att använda begreppet ”själv” utvecklas vidare i ett avsnitt längre fram i texten. Det är inte enbart elever i årskurs sju som inte vågar sjunga för andra. Enligt Andreas, musikklasspojken som inte sjungit för någon på flera år, är det ”det värsta som kan hända” (Andreas) att någon hörde honom sjunga:

L: Vad är det som skulle vara jobbigt med om nån hörde dig sjunga?

Andreas: att det skulle blir en så stor grej. Och att nu känns det som att ingen har som hört min röst utom Victor och då skulle det kännas som att det var så personligt, som ingen får veta, som hur jag låter. Känns som att det blivit lite som en hemlighet (Andreas i intervju, Besök 1).

Andreas, som mimar vid det första besöket, börjar sjunga för andra senare i studien. Han erbjuds och accepterar en undervisningssituation där han inte omges av klasskamrater, där läraren Victor ger honom extra undervisning utanför schemalagd tid. Andreas börjar senare sjunga poplåtar under applåder och jubel inför sina klasskamrater på rasterna, men fortsätter att mima i körundervisningen.

Utöver Andreas uttalanden, finns inga observationer av eller uttalanden från musikklasspojkar som uttrycker att de inte vågar eller vill sjunga i relation till att höras i sångsituationer. Alla utom Andreas sjunger i musikklassernas musikundervisning, även om alla inte tycker om det. Enligt musikklasselven Sonja kan känslan av att mötas av förståelse i kören om hon ”misslyckas” i sitt sjungande, skapa en situation där hon vågar mer:

Alltså om jag tror såhär att, jag kan inte ta den här tonen, men man kan det egentligen, det är bara det att man vågar inte, men man tänker ”det jag kan inte”, och istället för att, nu har vi ju, man blir ju så bekväm med varandra när man gör sånt här just. Så då vet jag att ingen kommer att skratta åt mig om jag misslyckas. Så då vågar jag, och då lyckas man oftare också (musikklasselven Sonja i gruppintervju, Besök 5).

Sonja beskriver att hon lyckas för att hon vågar sjunga, och att hon vågar för att hon känner sig bekväm med andra i gruppen. Enligt läraren Ylva är det den regelbundna körundervisningen som gör att musikklasselverna vågar sjunga:

Dels så tror jag att i kören vågar du, i kören sjunger du med skydd av andra. Jag tycker det är en grej som man kunde missionera om, att det finns väldigt få saker i vårt samhälle där man gör nånting tillsammans med andra och där det är så viktigt att vi... vad ska

man säga, det låter ju inget bra även om du är jätteduktig, att du hörs mycket mer än de andra. I en lagidrott är det ju alltid någon som gör målen på nåt sätt, som sticker ut. Här det att ju oftast att, vi ska göra det tillsammans och vi måste lyssna på varann och vi måste försöka foga oss till varann. Så det hjälper dem, både att våga och att hitta sin röst. (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Körundervisningen för musikklasserna beskrivs av Ylva som en situation där eleverna behöver foga sig till varandra, inte sticka ut. Ylvas uttalande liknar, som tidigare nämnt, hur körundervisningen framträder i observationerna med en strävan efter en homogen körklang. Att sjunga i kören framstår som ett sätt att sjunga utan att röstens individuella klang framträder tydligt, ett sätt att inte definieras som subjekt baserat på sin klingande röst. Läraren Ylva uttrycker att körundervisningen utgör ett sammanhang där elever tillåts testa sin röst, där elever vågar använda rösten i skydd av andra. Kim, en musikklassflicka, beskriver att det är lättare att undvika att någon märker om någon sjunger fel i kören:

(...) det blir alltid fel någon gång, och då är det som att man kanske inte vågar ta plats för att man, då hörs det inte lika mycket om det blir fel. Och då är det många som ba, om man sjunger lite tystare då märker ingen. Istället för om man typ, tar plats och så bli det lite fel och så alla ba ”åh Gud, hon, där blev det en voice crack” eller nåt sånt (musikklassflickan Kim i gruppintervju, Besök 1).

En av de andra musikklass eleverna, Meja, beskriver att elever som inte vågar sjunga själva vågar sjunga tillsammans i kören. I studien verkar känslan av att våga sjunga ofta kopplas till känslan av *att höras* av andra. Både lärare och elever talar om detta som såväl negativt som positivt.

Vi har ju tusen elever som inte vågar höras. Och det är inte för att de inte kan. Men däremot har vi nästan ingen som inte törs spela så att det låter på ett piano som en enkel... när de vet att de kan. Och jag tycker inte att det är så konstigt heller. Det gör ju sången speciell i skolan (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Ett ytterligare exempel på hur känslan av att höras i sångsituationer kan upplevas kommer från musikklassflickan Sofia:

Men jag tycker inte om när man själv ska höras jättemycket, asså, jag tycker inte riktigt om att vara i centrum när man ska sjunga och så. Jag tycker det är lite, jobbigt (musikklassflickan Sofia i gruppintervju, Besök 1).

I Ylvas uttalande beskrivs sången som speciell i jämförelse med andra musikinstrument. Beskrivningar av sången som speciell, känslig och personlig är vanligt förekommande i lärarnas uttalanden. Att sjunga framstår som något att våga i jämförelse med att spela andra instrument.

Att förstå och uppleva varandra genom sång

I observationer av musikundervisningen visar sig ofta förståelse mellan elever och lärare i olika sångsituationer. Förståelse framträder vid tillfällen där lärare och elever enas i ett slags samförstånd i musikaliska situationer, exempelvis att enas i puls eller andra musikaliska aspekter. Förståelse visar sig även som en känsla av att uppleva den andres instruktioner, agerande och avsikter, som exempelvis i musikklassleven Sonjas uttalande:

Man kanske är helt olika individer annars i livet, alltså jag kanske tycker om helt olika saker än vad typ du (pekar på en annan elev i gruppen) gör men, just då när man sjunger tillsammans och alla är synkade och alla har koll på varandra, då förstår man varandra. Man vet, jag förstår henne när hon spelar, varför hon spelar som hon gör och, det blir ju såhär, ett annat sätt att uppleva andra personen på nåt sätt också (musikklassleven Sonja i gruppintervju, Besök 5).

Enligt Sonja visar sig situationen som en möjlighet att skapa utrymme för förståelse för varandras olikheter, ett sätt att uppleva varandra. Som tidigare nämnt kan elevernas sjungande kroppar förlängas intersubjektivt genom att de sjunger tillsammans, och enligt Sonja förstår och upplever eleverna varandra när det sker. En liknande form av förståelse som visar sig i resultatet är som tidigare nämnt, hur lärare visar förståelse för elever som inte vågar sjunga. Eftersom lärarna strävar efter att alla elever ska våga sjunga i musikundervisningen, framträder även en känsla av förståelse för processen det innebär att våga sjunga. Ett exempel av hur detta visar sig i resultatet är hur läraren Victor tålmodigt inväntar den mimande musikklasspojken Andreas som efter deras enskilda sånglektioner senare börjar sjunga för andra, eller hur läraren Ylva uttrycker att hon inte tycker att det är ”så konstigt” att det finns många elever som inte vågar sjunga i skolan.

Att sjunga tillsammans, solo och själv

I resultatet visar sig en begreppslig distinktion av elevernas sätt att tala om att sjunga tillsammans i tre olika former, där formerna ”sjunga själv” och ”sjunga solo” alltid sker inom ramen för att ”sjunga tillsammans”. Att sjunga tillsammans visar sig i resultatet som med en betoning på att sång sker tillsammans med andra, även om inte alla som deltar i sammanhanget sjunger samtidigt. Begreppen visar sig som delvis sammanvävda,

och används delvis annorlunda i studien den innebörd som begreppen exempelvis har i ordböcker. En lärare sammanfattar hur eleverna använder begreppen:

Jag vill sjunga solo men inte själv! Det är så de sagt (...) De vill få sjunga och vara viktiga men de vill inte göra det själv, så att de vill sjunga solo men då är det två som gör det samtidigt (...) Solo är att fronta. Att fronta. Att vara den som gör det. För sången är det som man hör. Och då blir det ju, ”jag vill gärna vara där men jag törs inte vara där själv”. Eller, jag törs inte vara där för det blir bara mig det hänger på (läraren Frank i intervju, Besök 1).

För att utveckla Franks sammanfattning något, visar sig de tre sångformerna som följer i resultatet:

Att sjunga tillsammans visar sig i resultatet som att sjunga när andra sjunger, att sjunga när andra spelar eller att sjunga när andra lyssnar. Eleverna sjunger aldrig ensamma i musikundervisningen, men vid något tillfälle berättar elever att de sjunger ensamma hemma. Att sjunga tillsammans med andra kan handla om att sjunga tillsammans elever och lärare, men även att sjunga tillsammans med en inspelad förlaga. Deltagarna i studien sjunger tillsammans i klass- och i körundervisning (där alla sjunger tillsammans till komp eller acapella), i ensembleundervisning (där vissa sjunger tillsammans), i mindre grupper (där vissa sjunger tillsammans och kompar på ett instrument) och i mindre grupper (där vissa sjunger acapella tillsammans). I de sångsituationer där en större mängd elever sjunger och spelar tillsammans, vänder sig ofta sångarna mot varandra för att ta reda på hur de ska sjunga, och de utgår hellre från toner som någon i närheten sjunger än utifrån toner som någon spelar för att finna sin placering i det musikaliska sammanhanget. Att sjunga tillsammans kan även vara att sjunga solo, och att sjunga själv, enligt beskrivningen nedan:

Att sjunga solo framträder i resultatet som att sjunga en del av ett musikaliskt stycke som ingen annan sjunger, men andra kan sjunga andra delar av stycket samtidigt. Det kan exempelvis innebära att en elev sjunger en solistisk fras och andra elever sjunger körstämmor till, eller att några elever sjunger varsin del av en solistisk del av ett stycke (exempelvis delar av en vers eller refräng). När eleverna sjunger solo sker det enbart i en mindre grupp, som flest tre – fyra deltagare. Denna form av solosång visar sig ofta i studien, framförallt bland musikklasseläverna. I årskurs sju sjunger eleverna olika solodelar själva lika ofta som de sjunger ett helt stycke tillsammans. Ibland används begreppet solo om olika delar i ett stycke i syfte att navigera stycket. Begreppet solo kan även användas som formulering för att spela ett instrumentalt solo.³² Resultatet visar

³² I SAOB (1982) förklaras begreppet ”solo” som något framträdande som en person framför samtidigt som de andra musicerande ackompanjerar: a) i fråga om att en person (instrumentalt l. vokalt) framför (del av) musikverk ensam l. (i utvidgad anv.) på sådant sätt att hans insats är mest framträdande (under det att den

dock att begreppet ”solo” i studien används på ett annat vis än vad den mer allmängiltiga ordboksbetydelsen beskriver, där solo definieras något som *en* person gör, eftersom eleverna oftast beskriver att solo är något som *flera* sjungande kan genomföra tillsammans.

Att sjunga själv visar sig i resultatet som att sjunga ett helt eller en del av musikaliskt stycke utan att någon annan sjunger något samtidigt. Ibland använder eleverna begreppet att sjunga solo om att sjunga själv då de syftar på att sjunga en solodel själv, som i det tidigare citatet där en av flickorna uttrycker att det vara pinsamt att sjunga ”själv”. Analysen tyder på att känslan av att sjunga själv är den som eleverna upplever som den mest utsatta positionen. Att sjunga själv innebär i studien att vara helt själv om något, utan stöd från någon som gör samma sak. Lärarna kräver inte att eleverna ska sjunga själva, men förväntar sig det av de elever i musikklasserna som har valt sång som huvudinstrument. Känslan av att sjunga själv beskrivs av majoriteten musikklassflickor som ”jättemäktigt” och ”jättekul”, framförallt uppskattas att stå på scenen och sjunga solo:

Och man hörs ju på ett helt annat sätt än i en kör, för det är ju i en kör då är man ju som i en stor massa, vilket också är jättekul, men, men i showen så får man ju verkligen ta egen plats och man, får egna solon och man får synas och man får höras. Och det är också en stor utveckling, man får faktiskt stå där helt utelämnad på en scen när alla tittar på en och hör en, och det är, jättemäktigt och det är jättekul (musikklasselven Hanna i gruppintervju, Besök 5).

Hannas uttalande syftar till en sångsituation som enbart musikklasselverna erbjuds i musikundervisningen, det vill säga skolshowen. Det är enbart musikklasselver som deltar i showens musikaliska inslag, och det är framförallt de elever som valt sång som huvudinstrument som sjunger själva i showen. I citatet uttrycker även Hanna sig om att ”man får synas och man får höras”, vilket är en aspekt av hur sångkroppen objektifieras, vilket presenteras vidare i avsnittet som handlar om sångkroppens tingslighet.

Kommentar gällande den intersubjektiva sångkroppen

Sångkroppen framstår i resultatet som subjektiv och samtidigt intersubjektiv. Att sjunga tillsammans framträder i studien som en *intersubjektiv förlängning av sångkroppen*, såväl mellan de som sjunger som de som lyssnar till sången. Som i läraren Franks uttalande, finns det ”inget mellan dig och den som lyssnar” när du sjunger så det klingar ut i rummet, vilket liknar hur Ferm Thorgersen (2013) beskriver att subjekt vävs samman med varandra och musiken i intersubjektiva musikaliska möten. Resultatet visar att om

insats som den l. de övriga medverkande gör tjänar ss. ackompanjemang); särsk. i uttr. *spela l. sjunga solo* (SAOB, 1982).

det inte finns något mellan den som sjunger och den som lyssnar till sången kan sången skapa en intersubjektiv förlängning av sångkroppen, såväl mellan de som sjunger som de som lyssnar till sången. Sångkroppen kan bli större genom att fler tar del av den klingande sången, och kan då inrymma fler deltagare. Enligt Leijonhufvud (2011) är känslan av att uppleva den andre som unik en upplevelse av att uppleva sig själv som unik. Att *uppleva varandra* genom att förstå varandras instruktioner, agerande och avsikter i ett musicerande sammanhang, som i Sonjas uttalande, visar sig i likhet med hur Leijonhufvud beskriver upplevelsen av att erfara den andre.

Att sjunga när andra lyssnar innebär såväl en självbekräftelse som bekräftelse från andra (Bowman, 1998, Leijonhufvud, 2011). Sångens individuella klang kan avslöja vem som sjunger, men inte alltid. Resultatet visar att olika personer kan såväl urskiljas som inte urskiljas från varandra när de sjunger tillsammans eller i situationer där det inte är möjligt att se vem som sjunger, baserat på röstklang. För den mimande musikklasspojken Andreas är det avgörande för hans beslut om att börja sjunga, att han först behöver ta reda på hur andra hör hans klingande röst. För honom är det obehagligt att inte veta hur hans röst klingar för andra, och han oroar sig för att hans röst inte passar in i en körklang.

Att sjunga tillsammans sker i de flesta fall i form av körundervisning, vilken framträder dels som en *positiv upplevelse* (Winter, 2009), dels som en *disciplinerad undervisningsform* (O'Toole, 2005). Läraren Ylva ser den kollektiva upplevelsen som körundervisningen möjliggör något "att missionera om", när hon beskriver kören som en plats där elever lär sig att samarbeta och lyssna på varandra. Kören fokuserar inte på individuell prestation utan på att göra något tillsammans. Alla musikklassflickor uttrycker i sina intervjuer att de får känsla av att bli "en enda stor röst" när de sjunger tillsammans, särskilt i luciåtåget. Flickorna beskriver att det är mysigt att sitta nära, lyssna på varandra och skapa en stor stämning ihop, och situationen framträder i deras beskrivningar som en social samvaro. I likhet med Winters (2009) resultat verkar körundervisningen ge flickorna möjlighet att bygga och uttrycka sociala mellanmänskliga relationer genom sång. I Borgström Källéns (2014) resultat visar sig kör- och sångensembleundervisningen på ett liknande vis, där lärarna beskriver att undervisningen fyller en social funktion, främst för de som inte elever som inte känner sig duktiga i andra sammanhang. Körsång anses även kunna erbjuda sångaren olika hälsoeffekter (Balsnes, 2011; Lindström, 2006; Theorell, 2009). Det är även möjligt att körundervisningen utgör en plats där flickor kan förstärka *homosocial normativ femininitet* tillsammans (Ambjörnsson, 2003; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Enligt Borgström Källén begränsar flickors anpassning till den normativa femininiteten deras musikaliska handlingsutrymme.

I samsång kan sångares klanger mötas genom att låta sina röster klinga samtidigt med en intentionell öppenhet mot den andre (Leijonhufvud, 2011). I musikklass elevernas

körundervisning framstår det idealiska sättet att sjunga på som att sjunga med en så enhetlig homogen körklang som möjligt, eller som läraren Ylva beskriver, det handlar om att "inte sticka ut", i likhet med det svenska idealet för "körklang" (Hedell, 2009). Ylvas uttalande sett tillsammans med observationer i studien visar två sidor av att tillämpa ett *homogent klangideal i körsång*. Å ena sidan framträder tillämpningen av det homogena klangidealet som tryggt för vissa elever eftersom det innebär att de inte behöver framträda som subjekt i sitt sjungande, och det möjliggör att de vågar sjunga i skydd av andra. Å andra sidan framträder tillämpningen av det homogena klangidealet som begränsande för vissa elever eftersom utformningen skapar en hierarkisk disciplinerad situation där individer drivs mot att sjunga som en kollektiv röst, och hindrar elever att utveckla sina individuella röstklanger, och att elever kan oroa sig för om deras röster passar in i körklangen. Exempelvis uttrycker musikklass eleven Hanna att hon tycker bäst om att sjunga själv, för att "(...) man hörs ju på ett helt annat sätt än i en kör (...) men i showen får man ju verkligen ta egen plats" (Hanna). Körsångens klangideal framträder delvis i likhet med hur Burrows (1980) beskriver stämsång som en utstuderad kompromiss mellan individualitet och den kollektiva viljan eftersom elevernas möjligheter till kompromisser inramas av en stark betoning på den homogena klangen, tillsammans med att sång utgör ett obligatoriskt moment i musikämnet. Att kören styrs genom en disciplinerad form där läraren är överordnad och eleverna underordnade skapar ett system med fogliga sångare (O'Toole, 2005). I körundervisningen framträder tre huvudsakliga valmöjligheter för musikklass eleverna i studien: att sjunga enligt den homogena körklangen eller att mima.

Även om det intersubjektiva mötet i sång tidigare beskrivits som positivt av musikklass flickorna ("en stor jättefin stämma"), kan den intersubjektiva förlängningen även utgöra ett skäl till varför vissa elever inte vill eller vågar sjunga för andra. Det är möjligt att skälet till att vissa elever *inte vågar sjunga* är att de inte vågar förlänga sig själva i ett musikaliskt möte med någon annan. Möjligheten till den intersubjektiva förlängningen av sångkroppen kan också vara ett skäl till att så många elever väljer bort att sjunga solo och/eller själv, och till att lärare ofta väljer att organisera elevernas sång som körsång – för att möjliggöra att elever kan förlänga sig själva genom sången, när andra gör detsamma. I körsången upplevs den intersubjektiva förlängningen som en enda stor röst bestående av många röster, istället för när en individ sjunger solo och/eller själv och förlängningen klingar som en egen röst. I Sonjas citat framträder en relation mellan att våga, att känna sig bekväm med dem man sjunger med, och att lyckas. Musikklass eleverna sjunger ofta och ges därför större möjligheter att känna sig "bekväma" med varandra. Det är enbart flickor och lärare som beskriver sång som något att våga. När lärare talar om att våga sjunga talar de i första hand om att eleverna i årskurs sju tycker att det är pinsamt och svårt att sjunga, och att det ibland är svårt att få dem att våga sjunga. I observationerna är det få elever som uttrycker att de är dåliga, bortsett från några flickor i årskurs sju. Det innebär dock att resultatet visar att det enbart är flickor uttrycker som svårt, pinsamt och som något att våga eller inte. I likhet

med Bergmans (2009) studie visar föreliggande resultat att flickor i högre grad nedtonar sina musikaliska kunskaper, jämfört med pojkar.

Flera deltagare i studien relaterar känslan av att våga sjunga till att höras och synas, att vara i centrum. Sången beskrivs som speciell ur detta hänseende, i likhet med hur Borgström Källén (2014) beskriver att sångare oftare objektifieras eftersom de placeras rumsligt i mitten av ensemblen eller längst fram på scenen. Att beskriva sång som speciellt, och i jämförelse med hur det skiljer sig från andra instrument kan skapa ett *främmandegörande av sången*.

Att sjunga *solo och/eller själv* underordnas *att sjunga tillsammans* i elevernas formuleringar. Att eleverna gör skillnad i hur de använder de olika begreppen relaterar till känslan av att våga sjunga när andra är med. Särskiljningen mellan att sjunga solo och att sjunga själv framträder som avgörande, eftersom känslan av att sjunga solo beskrivs som önskvärd av flera elever, medan känslan av att sjunga själv beskrivs som den mest utsatta positionen av många elever. Lärarna i studien tvingar aldrig eleverna att sjunga själva. Ericsson och Lindgren (2010) har beskrivit att det kan vara känsligt att tvinga elever att sjunga solo (observera att i föreliggande resultat skulle begreppet vara "själv") inför varandra i högstadiets musikundervisning.

Att sjunga samma musikaliska stycke tillsammans med andra framträder i observationer som det elever och lärare gör oftast och känner sig mest trygga med i studien. Det finns dock vissa elever som uttrycker att sjunga själv är den sångform de föredrar (Hanna). Det är möjligt att sångvana elever, som Hanna, säger så för att deras sångvana förstärker upplevelsen av vem de är eller vem de definieras som av andra (jämför det klingandes relation till individen). Ett annat exempel är den mimande musikklasspojken Andreas, som börjar våga sjunga i en undervisningssituation där han inte omges av klasskamrater. Han får extra undervisningstid utan för schemalagd tid tillsammans med en (manlig) lärare, och sjunger oftast solo och själv vid dessa tillfällen. Andreas situation liknar beskrivningar från forskningsfältet "missing males", där pojkar anses behöva specifik hjälp för att våga sjunga (Freer, 2015). Forskningen visar även att pojkar anses vara i behov av ett tryggt socialt sammanhang där de vågar sjunga tillsammans med andra. Forskning inom "missing males"-området visar att särundervisning kan skapa en trygg plats där pojkar vågar sjunga (Demorest, 2000). Resultatet visar att den enskilda särundervisning som Andreas får av läraren Victor utanför schemalagd tid är det som utgör hans trygga plats, och att kören blir aldrig en trygg plats för honom. Andreas fortsätter mima, även om alla klasskamrater hört honom sjunga poplåtar själv på rasterna. Enligt O'Toole (1998) är särbehandling av sjungande pojkar vanligt förekommande i körundervisning, och skapar en bild av att de är ovanliga och behöver särskild uppmärksamhet. I Borgström Källéns (2014) resultat framkommer det att de få pojkar som väljer att sjunga ges en "expert/virtuosposition" av de övriga eleverna, vilket även visar sig i situationen med Andreas. Han ges dock enbart den positionen utanför

musikundervisningen, eftersom han inte sjunger på kören och inte heller vid någon av de andra musiklektionerna. Det är möjligt att Andreas väljer att sjunga utanför musikundervisningen och enbart poplåtar med grund i en syn på *sång som feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet* (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998).

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den intersubjektiva sångkroppen visar resultatet att den klingande sången har en relation till individen i gruppen och att personer både kan urskiljas och inte urskiljas från varandra när de sjunger tillsammans, vilket påverkar möjligheter till eller hinder för sånglärande. I likhet med den subjektiva upplevelsen av sångkroppen förutsätter den intersubjektiva upplevelsen lyssning. Som tidigare nämnts, sjunger samtliga elever för varandra bortsett från en flicka som vägrar sjunga. Det innebär att alla elever utom den vägrande flickan har möjlighet att transcendera i sitt sånglärande.

Att inte kunna urskilja sin röst kan upplevas av elever som obehagligt men även som behagligt, då en intersubjektiv förlängning genom sång erfars som olika för alla individer. I relation till att upplevelsen framträder som varierad är det möjligt att se hur sångundervisningen kan individanpassas till viss del, exempelvis som i situationen med Andreas. I resultatet framträder att våga sjunga tillsammans som en förutsättning till att sånglärande ska ske. Många elever vågar inte alltid sjunga själva, men klarar det tillsammans. Det är troligt att elevers sånglärande kan möjliggöras likväl som hindras genom att eleverna förväntas sjunga tillsammans, solo och/eller själva. Att sjunga i ett intersubjektivt sammanhang innebär möjligheter till att känna samarbete, förståelse, och upplevelse av sig själv och andra i sången.

”Vill du vara pojke eller flicka?”: den föränderliga sångkroppen

Resultatet visar att sångkroppen är mer eller mindre möjlig att förändra. I följande avsnitt presenteras hur sångrösten betraktas som varierad rörelse mellan fakticitet (omöjlig att förändra) eller frihet (möjlig att förändra). Ett exempel på hur sångröstens personliga sidor ses som *fakticitet* framträder i ett citat från Victor:

(...) och rösten är ju någonting som tillhör en själv och man kan ju inte ändra på den. Man kan stämma en gitarr, och man kan, där handlar det mer om hantverket, men rösten, den är ju sin egen. Och sjunger man fult så är det ju jag, min person som sjunger fult... (läraren Victor i intervju, Besök 1).

I läraren Victors uttalande framstår rösten som oföränderlig eftersom den är personlig och för att den inte kan stämmas, till skillnad från en gitarr. I ett av Victors uttalanden beskrivs även att synen på sångkroppens sångförmåga som fakticitet förekommer bland eleverna:

”Det har hon som har det”. Tyvärr är synen lite så. Det är vanligare i de vanliga klasserna (läraren Victor i intervju, Besök 1).

En av musikklassflickorna, Meja, uttrycker i en gruppintervju att: ”(...) alla har ju olika röster och, alla har olika förmåga”. Meja beskriver vidare att det är viktigt att inte jämföra sitt sjungande med andra och att hon fått en positiv insikt av att acceptera att hennes röst inte kan förändras. Hon uttrycker att insikten har gjort att hon börjat lita på sig själv, och att hon börjat lära känna sin röst. En tidigare nämnd situation där sångkroppen framträder som fakticitet är i exemplet där flickor i årskurs sju säger att de är ”dåliga” på att sjunga till läraren Frank. Frank bemöter dem med att betona sångförmågans föränderliga sida, att de inte ska säga att de är dåliga på att sjunga utan istället säga att de inte är vana vid att sjunga. Hans svar tyder på att flickornas sätt att se sitt sjungande som dåligt, även inkluderar att det inte är möjligt att förändra. Att se sångkroppen som fakticitet är dock underordnat att se sångkroppens framträdelse som *frihet*.

Sångkroppens frihet visar sig på två vis utifrån sina föränderliga sidor. Dels, i relation till olika synsätt om hur *kroppens fysiologiska förändringar* skapar förändringar i sångrösten när kroppen blir förkyld eller genomgår målbrottet. Dels, om deltagarna i sångsituationerna benämns som *pojkar eller flickor* där målbrottet framträder igen, nu ur ett socialt perspektiv. Sångkroppens möjliga föränderlighet är även starkt relaterad till möjligheter till att utveckla vanor, vilket vidareutvecklas efter detta avsnitt.

Sångkroppens fysiologiska förändringar

Resultatet visar att förkylningar och målbrott är de fysiologiska förändringar vilka påverkar sångkroppen. Förkylning förekom dock endast vid ett tillfälle under de fältbesök som genomfördes under två år, då en musikklass elev uppgav sig vara förkyld och hävdade att förkylningen påverkade sångrösten. Eleven sa att det inte gick att ”ta i” när hon skulle sjunga. Det är möjligt att anta att detta sker på liknande vis för andra deltagare, men det verkar inte vara en vanlig eller framträdande del av sångkroppens föränderlighet.

Bortsett från en förkylning, var det *målbrottet* som visade sig utgöra den fysiologiska förändring som påverkar elevens sångkroppar. Målbrottet utgör en del av de aspekter i studiens material som visade sig först efter att jag frågat specifikt om det. Enligt läraren Frank reflekterar inte eleverna direkt över målbrottet men han uttrycker att det ändå kan utgöra ett av flera skäl till varför elever väljer att inte sjunga:

L: Kan det vara ett skäl till att man väljer att inte sjunga?

Frank: Ja.

L: Att det är pinsamt för att det låter sådär? Eller andra skäl?

Frank: Det kan det absolut vara, men jag tror att det är få som det är det främsta skälet. Och då tror jag att det i så fall bottnar i en tidigare sångvana också, att man inte sjungit tidigare eller att man tycker det är... tråkigt eller, jamen alltså, att det är en ovana vid sång som finns där före målbrottet, tror jag (läraren Frank i intervju, Besök 1).

Frank syftar i sitt uttalande på elever som inte har valt att gå musikklass, och beskriver vidare att det finns en skillnad dem och de elever som valt att gå musikklass. Han uttrycker att musikklass eleverna är mer vana vid att använda och prata om sina röster och att målbrottet verkar upplevas som "naturligt" för dem:

Musikklasserna som sjunger mycket och är medvetna om sina röster, dom kan nog prata om målbrottet och då vet jag att det händer nånting. Att de alltid sjungit sopran och sen plötsligt sjunger dom bas. För dom som sjunger i kör och det så blir det naturligt (läraren Frank i intervju, Besök 1).

Resultatet visar dels genom Franks uttalande, dels genom hur sångkroppens föränderlighet visat sig andra sångsituationer, att målbrottet är relaterat till en skillnadsgörande syn på kön och sångvana. De två relationerna fördjupas i föreliggande avsnitt om flickors och pojkars sångkroppar, och även i ett senare avsnitt om sångkroppens vanemässighet.

Flickors och pojkars sångkroppar

Sångkroppens frihet visar sig som en tydligt könad aspekt där kroppar delas i två olika grupper: *flickor och pojkar*. Flickors och pojkars sångkroppar ses som delvis olika, delvis lika. Likadana Sångkropparnas likheter och olikheter framträder dels utifrån olika synsätt på *målbrottet*, dels utifrån hur *sam- och särundervisning* bedrivs inom sångsituationerna.

Målbrottet

I resultatet visar sig målbrottet som en förändring som förväntas hos pojkar men inte nödvändigtvis hos flickor. När flickor genomgår målbrottet är det inte självklart att det benämns som ett "målbrott", men det ses dock som en förändring. Som enligt läraren Ylva:

Tydligare på pojkar. Men, tydligare på pojkar, men en del flickor också, vi brukar prata om det att, i den här åldern så, så är det mycket som förändras och att rösten förändras för flickor. Man kanske inte kallar det för målbrott på samma sätt men det är ju en, en förändring (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Alla lärare och elever i studien har spontant svarat om pojkars målbrott när frågan om elevens målbrott tagits upp. Om de talat om flickor i relation till målbrott, har det hänt

enbart då jag uttryckligen frågat om flickors målbrott. Pojkars målbrott beskrivs av lärare och elever som ett av flera skäl till att elever inte väljer att sjunga (som enligt Frank tidigare), något som påverkar hur körens stämmor låter och fördelas, samt att pojkars röster efter hand stabiliserar sig och börjar låta bättre och mörkare. Andreas, den mimande musikklasspojken, beskriver att lärarna trodde att han var i målbrottet när han gjorde sitt antagningsprov till musikklasserna, något som enligt honom inte stämde. Enligt Andreas lät hans röst som den gjorde för att han inte hade sjungit under flera år. Det visar att det är möjligt att ovan sång kan klinga som sång under målbrottet, vilket vidareutvecklas i nästa avsnitt om den vanemässiga sångkroppen.

I elevernas intervjuer framträder pojkars målbrott framträder som en självklarhet medan flickors målbrott visar sig som osynliggjort, eller som något att tvivla på. Exempelvis, som uttryckt i en gruppintervju med musikklass eleverna Kim, Alva och Sofia:

Kim: Jag gick ju själv i målbrottet ganska rejält, som tjej. Så det var mycket voice cracks, och det var ju...

Alva: Och många hade inte, jag tycker inte många hade samma, det är inte en självklarhet, asså tjejer, de flesta typ tror inte att tjejer kan gå i målbrottet...

Kim: Nä

Alva: ... så det var väldigt mycket såhär asså jag vet inte om folk ens trodde på dig när du sa det?

Kim: Neej!!!

L: Vad säger du, dom trodde kanske inte ens på dig?

Kim: Nej alltså, det var ganska rejält, för både mig och min kompis. För vi fick det relativt samtidigt och folk trodde ju mest att vi fejkade det, för att få uppmärksamhet. Och det var egentligen jättejobbigt för alla stod och skrattade åt oss istället och jag ba "men Gud... jag kan inte göra nåt åt det här".

Alva: Och grejen var väl att folk inte bara tyckte att ni så, men de var ganska som ba "men asså snälla, på riktigt, sjung, sjung rent, typ". För det är ju också en, det är ju väldigt väldigt jobbigt om man sjunger falskt eller fel eller, eller så (gruppintervju, musikklass eleverna Kim, Alva och Sofia, Besök 1).

Att målbrottet inte ses som en erfarenhet som görs av flickor visar sig även när en av de andra flickorna i intervjun, Hanna, berättar om sina erfarenheter av målbrottet. Hanna

formar citationstecken med sina händer i luften när hon säger ordet ”målbrott”, liksom för att förstärka att hon inte anser ordet vara korrekt för situationen. Enligt Hanna påverkade målbrottet hennes sångröst på så sätt att den blev mörkare, svagare, osäker och sprack om hon försökte ta i. Hon konstaterar också att det hände under en viss period och att rösten stabiliserade sig efter hand.

Sam- och särundervisning baserat på kön

Sångkroppens möjliga föränderlighet sedd utifrån hur flickors och pojkars sångkroppar ses som både olika och lika i resultatet, visar sig som en strukturerande princip för hur sam- och särundervisning bedrivs. Som utgångspunkt sker all musikundervisning i resultatet som samundervisning, det vill säga i blandad grupp med flickor och pojkar tillsammans. I vissa situationer sker även särundervisning, där flickor och pojkar delas in i respektive grupper och placeras i olika rum. Särundervisning framträder som något som även sker i blandade könsgrupper, genom att elever grupperas enligt kön och placeras avskilda från varandra i rummet. Särundervisning i blandad storgrupp framträder framförallt i körundervisningen med musikklasserna, men även i exempel med årskurs sju i ensembleundervisning. Strukturen initieras oftast av lärarna och ibland av eleverna.

Resultatet visar att flickors och pojkars sångkroppar ses som olika med grund i hur de låter baserat på framförallt rösternas klang, register och ljudstyrka. Olika mellan flickors och pojkars sångkroppar framträder som att *flickors sångröster* förväntas klinga framförallt ljukt och med svag till mediumstark ljudstyrka, medan *pojks sångröster* förväntas klinga allt från ljukt till mörkt och med valfri styrka (en mer nyanserad presentation av detta följer i avsnittet om sångideal och förväntningar). Samtidigt anses och förväntas flickors respektive pojkars sångröster låta *relativt lika*, med hänvisning till den homogena körklangen som genomsyrar körundervisningen.

I resultatet framträder ett övergripande motiv till särundervisning i kör, ett synsätt om att flickors och pojkars sångröster låter olika, samt med två undermotiv: *trygghet* och *körtradition*. Ett exempel på hur särundervisning baseras i utgångspunkten att flickors och pojkars sångröster låter olika synliggörs i en intervju med läraren Victor. Han förklarar varför det var han just han som hjälpte musikklasspojken Andreas att börja sjunga för andra:

L: Och då tog du dig an det?

Victor: Precis. Mycket kanske genom att jag är kille, att det blir lite närmare om man ska sjunga, att man har liknande röster (läraren Victor i intervju, Besök).

I Victors citat framträder det könade synsättet på hur pojkars röster låter lika varandra som motiv till varför just Victor var den som hjälpte Andreas att sjunga. I en

sångsituation där elever i årskurs sju ska sjunga i mindre grupper för läraren Frank, beskriver Frank att han valde att dela upp dem i flick- och pojkgrupper för att det dels var lättare att hitta passande tonarter att sjunga i, dels för att eleverna skulle känna sig tryggare så. Även Ylva motiverar särundervisning för pojkar i andra klasser än musikklasserna:

Och ibland brukar vi göra så att vi delar pojkar och flickor, i vanliga klasser. Då blir det som en sån här, bufflig stämning innan dom verkligen... Jamen jag tycker att man brukar få dem att sjunga och ha ganska kul men det är nog lite, det är nog en barriär man ska över med det där, att det är ju lite töntigt och fjantigt att sjunga (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Lärarna i körundervisningen utgår ifrån en västerländsk körtradition vad gäller att organisera körsång enligt SATB. Musikklass eleverna delas upp så att flickor sjunger sopran och alt och pojkar sjunger tenor och bas. Lärarna instruerar eleverna att sjunga körsångerna enligt hur körtraditionen föreskriver att SATB brukar utföras, med i balanserad homogen körklang. Uppdelningen innebär att om det fattas deltagare i någon stämma kan en deltagare behöva byta stämma med hänvisning till att balansera klangen. I vissa situationer kan stämbyte innebära att flickor byter stämmor mellan varandra, eller att flickor byter till tenorstämman (vilken anses som en stämma tillhörande pojkar). Med grund i synsättet om att flickors och pojkars sångkroppar är olika benämns flickor som sopranoer och altar, och pojkar som tenorer och basar, en struktur som vidare i texten förkortas F=SA och P=TB.

Strukturen F=SA och P=TB baseras på hur stämindelning i SATB skapas enligt en syn på kön som binär (flickor och pojkar). I luciatåget framträder en ytterligare aspekt som förstärker strukturen, nämligen fördelningen vad gäller vem som ska vara Lucia, tärna och stjärngosse. I resultatet är vissa flickor Lucia, flickor är tärnor och pojkar är stjärngossar. Sett utifrån rollerna tärna och stjärngosse överensstämmer rollfördelningen med F=SA och P=TB och ger F=SA-tärna och P=TB-stjärngosse. Även rollen som Lucia håller sig inom strukturen, då det enbart är vissa flickor som är Lucia i de sammanhang som observerats. Under den luciadag jag spenderar med en musikklassgrupp som "lussar" är det dock endast en av fem flickor som vill vara Lucia, de andra flickorna uttrycker att de inte vill eller klagar på att de "måste" ställa upp. Den könade utgångspunkten att Lucia ska vara flicka utmanas vid ett tillfälle då musikklass eleverna var ute och "lussade" i staden. Följande meningsväxling utspelade sig mellan två pojkar:

Musikklass elev (pojke): "Vem ska vara lucia? Du har långt hår, kan du vara lucia?" Säger det till Eli i närheten. Eli bli tyst.
Säger sen: "...Ja... jag kan vara Lucia". Han gör en "feminin"

gest med huvudet, ler, slänger med håret, kroppen
(fältanteckning lucia med muklass åk 9, Besök 3).

I exemplet visar sig Eli intresserad av att pröva luciarollen, kanske lite skämtsamt men samtidigt med visst allvar och med en nyfikenhet i sitt kroppsspråk. Han blir dock inte Lucia, situationen skojas bort. Eli är en musikklasspojke som vissa elever skämtar med, vilket utvecklas vidare senare i kapitlet. I resultatet visar sig Lucia som en roterande roll bland vissa flickor vilket ger dem ansvar för det klingande resultatet i luciatåget. Ansvarsfördelningen grundar sig i hur luciatåget framställs sceniskt i relation till rummets akustiska förutsättningar och föreställningen om att sjunga SATB med en balanserad körklang. Luciatåget framförs med elever uppradade i en halvmåneform bakom Lucian som står längst fram i mitten, vilket innebär att när Lucian ställer sig på sin position hör inte de andra eleverna hennes sjungande. Eftersom eleverna är få när de "lussar" ute i staden blir det ännu tydligare om någon i tåget inte hörs, till skillnad från när de repeterat och alla verkar höra varandra. Genom att en flicka lämnar sin stämma för att vara Lucia skapas en situation där flickor byter mellan sopran- och altstämman för att balansera körklangen. Resultatet visar att många flickor lär sig både sopran- och alt-stämmor för att kunna kompensera för när en flicka lämnar sin stämma för att vara Lucia.

Resultatet visar även att flickor behöver lära sig tenorstämmor med motivering i den balanserade körklangen. Det innebär att strukturen F=SA och P=TB bryts till förmån för det klingande resultatet och indikerar att synen på flickors och pojkars sångkroppar i relation till luciatågets klingande resultat inrymmer en viss föränderlighet. Det finns ytterligare exempel på hur den könade strukturen utmanas och förändras, vilket sker vid repetitioner och förberedelser för luciatåget. Luciatåget framträder i resultatet som ett utrymme där strukturen F=SA och P=TB upprätthålls, utmanas och förändras i följande fem exempel.

1) *"Vill du vara pojke eller flicka?"*

Ylva och Victor delar upp så att sopran och alt är kvar i rummet med Ylva och tenorer och basar går ut i rummet bredvid med Victor. Ylva åt en elev (flicka): Vill du sjunga med killarna? Vill du vara pojke eller flicka? Eleven: ja, det var väldigt (ohö). Ylva: Gör det! Eleven reser sig och går iväg till rummet med Victor och tenor och bas (fältanteckning, muklass åk 9, Ylva och Victor, Besök 3).

Inledningsvis sitter musikklass eleverna i olika salar för att öva luciasånger. I det ena rummet sitter flickor: sopranner och altar, i det andra rummet sitter pojkar: tenorer och basar. Så får en av flickorna två frågor av Ylva. Det framstår som om Ylva frågar flickan om hon vill byta till att sjunga med killarna i en annan stämma än den hon definierats inom, i den första frågan. Den andra frågan visar dock att frågorna även handlar om

flickan vill ses som pojke eller flicka. Flickan väljer att gå till rummet där pojkarna sitter, och sjunger därefter tenorstämman. Det är ingen som reagerar på att flickan byter till en stämma vilken anses tillhöra pojkarna.

2) *"Ni är altarna. Nej, vi är tenorer!"*

De pratar om vilka som sjunger vilka stämmor. Victor säger att "ni är altarna" och pekar på två elever och några till. En av eleverna (flicka) säger uppenbart stolt: "Nej. Vi är tenorer." De går bort från altarna och ställer sig en bit från halvmånen och håller om varandras axlar (fältanteckning, muklass åk 9 och Victor, Besök 3).

Situationen utspelar sig i en flickgrupp som tillsammans ska utgöra ett luciatåg. Citatet inkluderar två flickor som bytt stämma och blivit tenorer, den ena flickan är flickan från det första exemplet, som fick välja vem hon ville vara. När flickorna benämns som altar och rättar Victor med att de är tenorer framstår de som stolta.

3) *"Har du en penis? Då sitter du tyst och lyssnar."*

De sätter sig så att sopran och bas sitter mittemot alt och tenor (där även jag sitter). En pojke sätter sig bredvid sopranerna. När sopranerna sjunger en del av sin stämma själva i en julsång som inte tenor eller bas sjunger, så sjunger han med, i samma oktav som sopranerna. En annan pojke ropar över rummet till honom: "Har du en penis?" Eleven nickar med huvudet (som ett ja). "Då sitter du tyst och lyssnar!" De ler och småskrattar lite mot varann i gruppen (fältanteckning, muklass åk 9, Ylva och Victor, Besök 3).

Ovanstående situation utspelar sig samma dag som det första exemplet men något senare under dagen. Eleverna återvänder för en körlektion, där de som alltid sätter sig separerat i sina stämmor: flickor och pojkar för sig. Situationen visar vad som händer när en pojke prövar att sjunga sådant som inte ingår i den stämma han är tilldelad, en stämma vilken anses tillhöra flickorna (sopran). När pojken prövar stämman blir han genast åtsagd av en annan pojke att sluta, med hänvisning till att han definieras som pojke (har penis). Pojkens röst klingar likadant som flickornas när han sjunger sopranstämman.

4) *"Hur vet man om det är tjejerna eller killarna som ska sjunga? Det ska vara som det står."*

Senare frågar en elev i sopranen: "Hur vet man när tjejerna eller killarna ska sjunga?" och visar att hon menar i noterna. Ylva repeterar frågan ut över gruppen. En elev räcker upp handen, svarar "det står tenor, bas, sopran och alt". Ylva visar i noterna

var det står och säger ”det ska vara som det står” (fältanteckning, muklass åk 9, lärarna Ylva och Victor, Besök 3).

I slutet av dagen (som även inkluderar exempel ett och tre) utspelar sig ovanstående situation. Frågan om hur elever vet vad flickor respektive pojkar ska göra i relation till benämningarna SATB skapar en förvirring bland eleverna. När en av eleverna frågar hur de ska veta när tjejerna eller killarna ska sjunga hänvisas hon till SATB av en annan elev och Ylva. Frågan är om det är hänvisningen till en könsbenämning (vilket kön man anses ha) eller en körbenämning (SATB), som kan besvara frågan om eleverna förväntas förstå när tjejer respektive killar ska sjunga. Eftersom flickor sjunger tenor ibland i den observerade gruppen, ger Ylva egentligen inte svar på elevens fråga.

5) ”Kan vi inte ändra så killarna sjunger tjejstämman och tvärtom?”

”Kan vi inte ändra så att killarna sjunger tjejstämmorna och tvärtom?” Många ropar: ”Ja!!!” Tjejerna sjunger sina stämmor och killarna lyssnar. ”Shit vad jobbig stämman” säger en av pojkarna (fältanteckning, lucia på stan, musikklass åk 9, Besök 1).

Situationen utspelar sig under en paus mellan två luciatågsframföranden under det första besöket, med en annan grupp än den som deltar i de övriga exemplen. Eleverna är ute och ”lussar” i staden utan sina lärare, stämningen i rummet är glad och uppsluppen. När flickorna sjungit sin stämman för pojkarna vilka konstaterat att stämman är ”jobbig” så sjunger de sången tillsammans i varandras stämmor. I den här situationen innehåller sångens ursprungliga arrangemang inte någon basstämman, utan alla pojkar sjunger en tenorstämman (F=SA och P=T). När de byter blir därför den nya strukturen (F=T och P=SA). Jag hör enbart likheter med hur eleverna sjunger sången i den nya versionen jämfört med hur de brukar sjunga sången.

Resultatet för hur musikklasselvers sångkroppar framträder i kör och luciasammanhang visar att flickor kan sjunga och vara sopraner, altar och tenorer. Pojkar kan sjunga och vara sopraner, altar, tenorer och basar. Trots att situationerna ovan visar att pojkar kan sjunga alla stämmor, sker det inte organiserat i undervisningen på samma sätt som för flickor. Flickor blir tillsagda eller tillfrågade om att byta stämmor inom undervisningen medan pojkar provar att byta stämmor utanför undervisningen.

Kommentar gällande den föränderliga sångkroppen

Sångkroppen framträder som både fakticitet och frihet i resultatet. När sångrösten framträder som fakticitet är det genom beskrivningar av den som personlig och som något människan har. Att se sångförmåga som fakticitet innebär att se sångförmåga som givet, vilket vidare utvecklas i nästa avsnitt om den vanemässiga sångkroppen. Olika synsätt på sångkroppens *fysiologiska förändringar* samt *flickors och pojkars sångkroppar* framträder som en rörelse mellan att se sångkroppen som fakticitet och frihet.

Det är framförallt målbrottet som framstår som något som påverkar sångkroppens frihet ur ett fysiologiskt perspektiv. Målbrottet beskrivs av läraren Frank som ett av flera skäl till varför elever väljer att inte sjunga, i likhet med Adler (2002) och Freer (2009a, 2009b, 2015). Elever anger dock aldrig målbrottet som skäl till varför de inte sjunger, vilket kan innebära att vissa elever inte genomgår målbrottet på ett sådant sätt att det upplevs som problematiskt (Hall, 2009a), eller att elever inte är medvetna om att de genomgår målbrottet. Det är som enligt Frank, en medvetenhet som framförallt sångvana elever utvecklat.

I resultatet framstår sångkroppens möjliga föränderlighet i relation till olika synsätt på flickors och pojkars sångkroppar som olika. Synsätten visar sig dels i situationer som involverar målbrottet, och dels i situationer som involverar särundervisning. Enligt Youngs (1997) teori om genus som serialitet, beskrivs genus som en social struktur som oreflekterat reproducerar vanor och historisk-sociala strukturer. I de situationer där flickors och pojkars sångkroppar ses som olika, kan flickor och pojkar betraktas som såväl serier som grupper. Flickor och pojkar utgör serier då de positioneras som flickor och pojkar i strukturen $F=SA$ och $P=TB$. Flick- och pojksерier skapas genom hur människor historiskt och socialt reproducerat könsstereotypa vanor och strukturer som bygger på att flickor och pojkar är olika. I situationen är det elevernas könspronomen, att de benämns som "flickor" och "pojkar", som utgör den könsstereotypa strukturen. När flickorna i sitt sätt att enas kring att lära sig fler stämmor, övergår de till att bli en grupp med ett ömsesidigt mål (att körklngen ska balanseras).

Målbrottet framträder som förväntat för pojkar och osynliggjort för flickor. När jag ställde frågor till deltagarna om målbrottet utan att nämna kön, inkluderade alla svar enbart pojkars erfarenheter av målbrottet. En flicka som varit i målbrottet berättar att hon inte togs på allvar och att hennes röst förändrades "rejält", i likhet med hur flickors målbrott beskrivs i tidigare forskning (Gackle, 1991; Hall, 2009b).

Resultatet visar tre motiv för *särundervisning* i körundervisningen. Det överordnade motivet är att flickors och pojkars sångröster delvis låter olika, och de två underordnade motiven är trygghet och körtradition. Att motivera särundervisning med grund i att det är tryggare (åtminstone för pojkar) liknar forskningsresultat från området "missing-males" (Abrahams, 2012; Hall, 2009a; Koza, 1993-1994; O'Toole, 1998; Young, 2009). I likhet med Borgström Källéns (2014) resultat framträder hänvisningar till körtraditioner där deltagare organiseras enligt strukturen $F=SA$ och $P=TB$ och en homogen balanserad klang eftersträvas. Att dela in elever rumsligt (i SATB) utifrån föreställningar om hur elevers röster fysiskt är konstruerade i relation till en syn på kön som naturligt givet, är förmodligen unikt för skolrelaterade aktiviteter (Borgström Källén, 2014). Särundervisning som undervisningsform sker övervägande inom körundervisningen i likhet med Borgström Källéns (2014) resultat om kör och sångensemble, men även vid andra musiklektioner liknande Bergmans (2009) och

Ericsson och Lindgrens (2010) resultat. De tre motiven, att flickors och pojkars sångröster delvis låter olika sett tillsammans med trygghet och körtradition, skapar strukturen F=SA och P=TB i studien. Resultatet visar även att strukturen och motiven utmanas och förändras, utifrån fem exempel. Som tidigare nämnt, kan flickor och pojkar utgöra såväl serier som grupper (Young, 2009) när strukturen F=SA och P=TB visar sig som stabil i sångsituationerna. Sett utifrån de utmaningar och förändringar av strukturen F=SA och P=TB som exemplifieras med luciatåget, framträder flickgruppen som möjlig att kliva ur eftersom vissa flickor kan byta till tenorstämman.

Det är möjligt att betrakta flickornas större ansvar för det klingande resultatet i luciatåget i relation till olika genusstrukturer (Young, 2002). Enligt Young positioneras människor genom genusstrukturer vilka är historiskt givna och villkorar individers handling och medvetande. Människor kan erfara genusstrukturer som fakticiteter som måste hanteras. Situationer där flickor tar och förväntas ta mer ansvar kan beskrivas utifrån två av Youngs strukturer, dels arbetsfördelning enligt kön, dels makthierarkier. Gällande arbetsfördelning enligt kön kan flickornas sätt att ombesörja för att balansen i sina körstämmor inte störs när någon av flickorna lämnar gruppen, ses som ett slags arbete. Det är ingen av pojkarna som sjunger sopran eller alt med samma syfte. Det är även möjligt att se flickornas sätt att agera som ett homosocialt sätt att göra femininitet tillsammans (Ambjörnsson, 2003; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Sett utifrån genusvetenskaplig skolforskning, kan även flickornas högre ansvar ses utifrån resultat som visar att flickor tar mer ansvar för skolarbete (Wernersson, 2010). Utifrån Youngs (2000) definition av makthierarkier, att vissa pojkar och män överordnas samt ges frihet och privilegier som att ha makt och status att ta beslut, är det tänkbart att makthierarkier varit rådande i de situationer där flickorna tar och förväntas ta mer ansvar. Det är enbart flickor som tar sig an rollen som Lucia, även om det kanske är möjligt att Eli, en av pojkarna, skulle vilja om han gavs möjlighet.

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den föränderliga sångkroppen, visar resultatet att synsätt på såväl fysiologiska förändringar som flickors och pojkars olika och lika sångkroppar skapar situationer som delvis resulterar i ojämlikhet mellan flickor och pojkar. De två synsätt om huruvida sångkroppen är möjligt eller omöjlig att förändra framstår i resultatet som en utgångspunkt för sånglärande. De delar av sångkroppen som framträder som fakticiteter, är inte heller möjliga att överskrida i sånglärande.

De resultat som inkluderar målbrottets fysiologiska sida visar att lärare upplever att mer sångvana elever visar en större medvetenhet om målbrottet, och att målbrottet kan vara en av flera aspekter som påverkar elever att inte sjunga i musikundervisningen. Sett utifrån ett sånglärande perspektiv, verkar en utvecklad sångvana skapa medvetenhet om röstens möjliga föränderlighet i målbrottet. Det är tänkbart att elever som inte ges möjligheter att utveckla sångvana inte heller blir medvetna om att de är i målbrottet, eller att det är målbrottet som får deras röster att förändras. Målbrottets relation till

sångvana presenteras vidare i nästa avsnitt om rösten som vanemässig.

Utifrån att flickors och pojkars sångkroppar ses som olika, framträder målbrottet som en aspekt där flickors målbrott osynliggörs och pojkars målbrott förväntas. Trots att en pojke visat medvetenhet om att han var ovan sångare och inte i målbrottet, definieras han som att vara i målbrottet av lärarna. Trots att sångvana flickor visar medvetenhet om sina röstförändringar, tas de inte på allvar av sina klasskamrater. Sett ur ett lärandeperspektiv, verkar såväl pojkar som flickor hindras i sitt sånglärande utifrån de rådande normer som framträder om målbrottet som könat. Att bli medveten om hur den sjungande målbrottsrösten låter och om metoder för att hantera den, är något som många pojkar önskar enligt flera resultat från forskningsområdet ”missing-males” (Freer, 2009b, 2015; Young, 2009). I resultatet framstår målbrottet som något som eleverna inte talar om, om ingen frågar. Pojkar verkar vara något mer informerade än flickor och lärare talar mer eller enbart om pojkars målbrott, vilket överensstämmer med tidigare forskning om flickors målbrott (Gackle, 1991; Hall, 2009b).

Flickors och pojkars sångkroppar framträder som olika i särundervisning, framförallt i musikklasslevernans körundervisning. I de situationer som involverar körundervisning ges flickor och pojkar olika möjligheter att transcendera i sitt sånglärande. Det är möjligt att definiera åtminstone två sidor av hur elevers sånglärande möjliggörs och hindras i de sångsituationer som utgår ifrån strukturen $F=SA$ och $P=TB$. 1) Flickor ges och förväntas ta mer ansvar för att lära sig och kunna sjunga stämmor i kören. Å ena sidan kan detta möjliggöra ett sånglärande som utgörs av att kunna många stämmor och en flexibilitet i att byta mellan dem, å andra sidan kan flickor hindras från sånglärande som sker i en situation där man sjunger enbart en stämma under en längre tid. 2) Pojkar ges inte och förväntas inte ta lika mycket ansvar som flickor för att lära sig och kunna sjunga stämmor i kören. Å ena sidan kan det möjliggöra sånglärande som utvecklas genom att sjunga enbart en stämma under en längre tid, å andra sidan hindrar det möjligheter till ett sånglärande som utgörs av att kunna många stämmor och en flexibilitet i att byta mellan dem. Resultatet visar att flickor ges och tar mer ansvar för det klingande resultatet i körundervisningen, i likhet med Borgström Källéns resultat (2014).

I resultatet framträder körundervisning med utgångspunkt i att flickors och pojkars sångkroppar är olika genom strukturen $F=SA$ och $P=TB$, vilken motiveras med att flickor och pojkar behöver särundervisning för att vara trygga och för att det organiseras så i traditionell kör. Inom körundervisningen framträder situationer där luciatåget övas och framförs. Luciatågets roller visar sig konstant stabila.

Resultatet visar att strukturen $F=SA$ och $P=TB$ och motiveringarna till särundervisning kan utmanas och förändras. Dessa utmaningar och förändringar av strukturen framträder i resultatet i fyra av de fem exempel som tidigare presenterats: I det första exemplet när en flicka går över till en stämma som enligt strukturen tillhör pojkarna, i

det andra exemplet när flickor sjunger stämmor som anses tillhöra pojkar, i det fjärde exemplet som en konsekvens av att strukturen tidigare under dagen utmanats och förändrats samt i det femte exemplet när flickorna sjunger pojkarnas stämmor och det klingar likadant för mig som lyssnar. Det är endast i det tredje exemplet som en pojke bekräftar strukturen. Trygghetsmotivet utmanas och förändras i alla ovanstående exempel. Körtradition som motiv utmanas och förändras framförallt i det första, andra och femte exemplet. Det första och andra exemplet visar hur flickor byter till stämmor som anses tillhöra pojkar, med grund i att den traditionella homogena körklängen ska låta balanserad. Det femte exemplet visar hur såväl flickor som pojkar kan sjunga sopran, alt och tenor utan att körklängens klingande intryck förändras.

De fem exemplen lyfter hur de tre motiven och strukturen F=SA samt P=TB har möjligheter till utmaning och förändring. En ytterligare aspekt som visar sig i de sångsituationer som inkluderar särundervisning är två synsätt på vad kön är och kan vara, utifrån begreppen att vara, ha och göra kön. Resultatet visar att kön ses dels ur ett biologiskt deterministiskt synsätt (Lykke, 2009), dels ur ett existensfilosofiskt genusperspektiv (de Beauvoir, 1949/2012; Young, 1990, 1997, 2002). Det första och femte exemplet visar hur ett synsätt på kön framträder som vem man vill vara (flicka eller pojke) i relation till vad man vill göra, i likhet med ett existensfilosofiskt genusperspektiv. Det andra och tredje exemplet, vad man har för biologiska fakticiteter eller förväntas vara (flicka eller pojke) i relation till vad gör eller förväntas göra, visar hur ett synsätt på kön framträder i likhet med biologisk determinism (Lykke, 2009), och inkluderar även en polariserad könsmodell (Nordberg & Saar, 2008).

Elever och lärare såväl prövar som reagerar på vad som sker när normer om kön och körsång utmanas och förändras, i relation till sångkroppen som föränderlig. I de situationer där strukturen F=SA och P=TB tillämpas har den organiserats av lärarna i studien. Enligt Öhrn (2014) kan lärare bidra till att upprätthålla könade normer. Den könade stämindelningen visade sig sett utifrån lärarnas sätt att organisera körundervisningen som en oreflekterad praktik (O'Toole, 1998). Å andra sidan visar sig stämmorna i kören som "roller" enligt Ylvas frågor i exempel ett: "Vill du vara alt eller tenor? Vill du vara pojke eller flicka?". Sett ur det perspektivet, skulle såväl körstämmor som könsdefinitioner vara möjliga att pröva liksom roller, åtminstone för flickor. Det var, bortsett från eleven i det tredje exemplet, ingen som kommenterade elevers val att sjunga i olika stämmor som negativt, baserat på könsnormer. Luciatåget utgjorde ett utrymme där vissa elevers sånglärande fick transcendera bortom normer om kön, som i exemplen där flickor sjunger tenorstämmor. Det är möjligt att luciatåget, eller körundervisning i stort kan utgöra en sådan plats, i likhet med Borgström Källéns (2014) "tredje rum".

”Det blir värsta vanegrejen och alla vet vad de ska göra”: den vanemässiga sångkroppen

Sångkroppen framträder som tidigare nämnts, som möjlig att förändra genom utveckling av sångvanor. Sångkroppens sångvanor visar sig i resultatet i relation till tre aspekter: *sångövning*, *sångintresse* och *målbrottet*.

Ett övergripande resultat visar att *samtliga elever i studien sjunger* bortsett från en flicka i årskurs sju som vägrar, och musikklasspojken Andreas som inledningsvis mimar. Det är därför möjligt att säga att samtliga elever uppvisar sångförmåga och framstår som *mer eller mindre vana* vid att sjunga, sett utifrån att uppvisa sångförmåga innebär att vara van vid att sjunga. I följande avsnitt används begreppen ”vana” och ”ovana” för att beskriva hur elevers sångvanor visar sig i resultatet. Det är viktigt att hålla i åtanke att de två begreppen innehåller variationer mellan såväl mer eller mindre sångvana som mer eller mindre ovana av sång, och att de elever (oftast elever i årskurs sju) som beskrivs som ovana sångare framträder så enbart i jämförelse med vana sångare (oftast elever i musikklasserna).

Sångövning

Resultatet visar att sångövning utgör ett inslag i musikundervisningen och att såväl elever som lärare uttrycker att det är viktigt och ofta roligt att öva sång under lektionerna. Att se sång som frihet, som något alla kan öva och utföra, utgör enligt lärarna en grundläggande utgångspunkt i deras sångundervisning.

Sångövning sker i såväl musikklasser som i årskurs sju, men skiljer sig åt utifrån hur mycket tid som erbjuds i schemat. Eleverna i årskurs sju övar sång en gång i veckan förutsatt att sång valts som innehåll under musiklektionerna, vilket är fallet vid i princip samtliga observerade lektioner. Det förekommer lektioner i studien då musikundervisningen fokuserar på andra musikinstrument, musikhistoriska- och teoretiska moment. Musikklass eleverna övar sång oftare än årskurs sju eftersom de har körlektioner (sångövning för samtliga elever), ensemblelektioner (sångövning för de som valt sång som huvudinstrument) samt musikteorilektioner (vilket dels användes för körövning, dels skapande med iPads) på schemat, tillsammans med de repetitioner och framträdanden som musikklasserna genomför i form av konserter, luciåtåg och skolshow. Vid den musikteorilektion som inte ägnades åt körsång utan åt skapande i iPads var det få musikklass elever som sjöng.

I resultatet framträder sångövning i musikundervisningen som anpassad utifrån de två elevgrupperna. Musikklassernas sångundervisning framträder som mer avancerad i jämförelse med undervisningen i årskurs sju. Lärarna beskriver sina undervisningsstrategier för sångövning i relation till utmaningar och mål, tillsammans med bedömning och betygsättning enligt Lgr11. De samarbetar ofta när de genomför i större projekt såsom konserter med musikklasserna, och de bedömer och betygsätter

musikklass eleverna tillsammans. Eftersom resultatet visar en skillnad mellan hur sång övas i årskurs sju jämfört med i musikklasserna, presenteras resultatet utifrån de olika elevgrupperna i två följande avsnitt.

Sångövning med årskurs sju

För i de vanliga klasserna kanske det handlar mer om att våga använda sin röst (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Observationer visar att lärarnas undervisningsstrategier i sång med årskurs sju främst drivs av en vilja till att få eleverna att våga sjunga. Som tidigare nämnts, framträder sång bland eleverna i årskurs sju som något att våga, i högre grad än bland musikklass eleverna. Som helhet visar sig alla elever i årskurs sju som återhållsamma och försiktiga när de sjunger, med undantag för två flickor som visar mer sångvana och en flicka som vägrar att sjunga.

Eleverna i årskurs sju övar sång i ensembleverksamhet där elever sjunger tillsammans och övar sång i helgrupp. Vid två tillfällen skapar eleverna egen musik med röstjud samt genom att stampa, klappa och slå på inredningen i musiksalen, inspirerat av performancegruppen Stomp.³³ Vid ett tillfälle leker Frank och eleverna "Så ska det låta", genom att Frank väljer ut sånger som eleverna ska gissa sig till och sjunga. Under detta lektionstillfälle visar sig de flesta elever som intresserade av att sjunga. Sång som lek vidareutvecklas i ett senare avsnitt.

Frank leder elevernas sångövning genom att sjunga gemensamt med dem, instruera dem hur de ska sjunga och han sjunger även för att visa hur instrumenten ska låta i ensemblespel. Eleverna ber Frank eller varandra om hjälp när de undrar något om sångövningen, och det framträder ingen skillnad mellan hur flickor och pojkar agerar i de situationerna. Frank talar mer än eleverna om sångövning under lektionerna. Målen med sångövning i årskurs sju framträder som att dels *våga sjunga*, dels att *sjunga för att möjliggöra bedömning* enligt Lgr11.

Läraren Frank säger att han brukar styra musikundervisningen enligt ett roterande system för att försäkra sig om att han hört alla elever sjunga under terminen, och han ägnar även en lektion per termin åt att enbart fokusera på sång:

Sen Lgr11 kom för att få nåt mer tillfälle att höra dem tydligare sjunga, så har jag gjort nån lektion där vi bara har jobbat med sång. Kanske gjort lite uppsjungning, tränat på en låt och sen har dom, i mindre grupper fått träna den låten och sen sjunga upp den för mig, eller tillsammans med mig. Och

³³ Stomp är en performancegrupp som kombinerar musikalisk percussion med rörelser och visuell komik (<http://www.stomponline.com>).

kanske tre och tre eller fyra och fyra. Och då har jag, eh, jamen då kan man spela och kompa dem och mixtra med tonarter och hålla på, och som se. Och då brukar man som kunna få in de flesta på att hitta några toner eller nåt (läraren Frank i intervju, Besök 1).

Enligt Frank sker den fokuserade sånglektionen vid ett tillfälle under terminen då jag inte hade möjlighet att närvara. För att kunna ”tydligare kunna höra” eleverna sjunga genomför Frank specifika undervisningsmoment där eleverna förväntas sjunga i mindre grupper (i par eller tre och tre) medan han kompar och lyssnar på deras sjungande. Han uttrycker att det är *svårt att se om eleverna sjunger eller om de mimar* när de sjunger tillsammans, och att det är lättare att höra deras sjungande i mindre grupper. Att mima i sångundervisningen berörs vidare i avsnittet om valmöjligheter i sångsituationerna. Vid ett tillfälle observeras en lektion där eleverna sjunger en julsång för Frank i mindre grupper. Eleverna övar först själva i mindre rum, för att senare sjunga sången tillsammans med Frank som kompar på piano. I ett transkriberat utdrag från inspelningen vid lektionens start utspelar sig följande situation:

Elev: Asså ska vi bara sjunga låten?

Frank: Ni ska sjunga den några varv så jag får höra hur ni sjunger och hur säkra ni är på att sjunga den och hålla melodi och så.

Elev: Måste man kunna sjunga?

Annan elev: Jag kan inte sjunga. Måste man ha bra sångröst?

Frank: Om man måste kunna sjunga bra? Nej, såhär står det i betygskriterierna, att för E så deltar man i sång och följer melodins rytm och tonhöjd med viss säkerhet, för C deltar man i gemensam sång och följer melodins rytm och tonhöjd med relativt god säkerhet, för A gör man det med mycket god säkerhet. Så att delta och följa melodin ungefär kan man väl säga, då har man minst E (transkribering av inspelad lektion, årskurs 7 och Frank, Besök 1).

Eleverna i citatet frågar dels om de måste kunna sjunga, dels om de måste ha en bra sångröst. Frank svarar inte direkt på frågorna utan förklarar istället betygskriterierna från Lgr11 för eleverna, kriterier som beskriver att och hur elever ska sjunga för att ges ett godkänt betyg i musikämnet. Frank har strukturerat grupper så att han kan enklare kan höra om de sjunger eller inte, samt hur de sjunger. Han ger eleverna riktlinjer för hur de ska göra enligt formuleringen ”hur säkra ni är på att sjunga den och hålla melodi och så”, samt med sin förklaring om begrepp och betygskriterier i Lgr11. Frank uttrycker uppskattande att han har lättare att motivera att sång är obligatoriskt sedan

Lgr11 trädde i kraft. Resultatet visar även att Frank pendlar mellan att sjunga tillsammans med eleverna och att låta dem sjunga själva:

Eller så sjunger jag med dem, jag sjunger tillsammans med dem, hitta rätt tonart. Tonart är ett gissel, ett mål att alla ska spela ackordinstrument med flyt och så ska de sjunga. Och så ska de träna utan mig, man har en tonart, och har inte alltid en inspelning på den tonarten. Då får man pitcha om och då låter det Kalle Anka (skrattar) (läraren Frank i intervju, Besök 1).

Under den observerade lektionen spelar Frank den valda sången med varje grupp, och prövar att byta tonart några gånger. Han uttrycker i intervjun att han gör så för att han vill hitta rätt tonart för eleverna att sjunga i. I hans beskrivning av hur originalinspelningen inte har en passande tonart beskriver han hur han ”pitchar om och då låter det Kalle Anka”, det vill säga, att han förändrar tonarten på originalet med konsekvensen att sången på inspelningen låter liknande Kalle Ankas pipiga ljusa röst. Frank utgår i den här situationen ifrån att *eleverna behöver sångare att imitera* när de övar sång, oftast han själv och/eller en inspelad förlaga. Frank brukar låta de elever som ska sjunga öva själva i ett angränsande rum tillsammans med en inspelning. Imitation utvecklas vidare i ett senare avsnitt om sångkroppens valmöjligheter.

Sångövning med musikklass årskurs nio

Vi ger dem utmaningar, vi hinner mer med dem men inte så mycket som vi skulle vilja, jobba med uttryck, vad handlar låten om, hur mår människan som sjunger den här låten. Dels det, prata om det. (...) Utmaningen om de är flera att lägga lite stämmor. Vi gör det oftast om de inte kan. Om vi ska spela en låt så skickar vi ofta ut sångarna med en skiva, sätt er med den här en stund, de har musiken i telefonen och dela upp den mellan er och fundera ut vad ni vill göra med den här. Det blir utmaningen för dem... medan vi jobbar med komp (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Ylva beskriver vilka mål lärarna har för de musikklasselärover som valt sång som huvudinstrument, med hänvisning till ensemblelektionerna. Hon beskriver målen som ”utmaningar”, vilka innefattar: att sjunga med *uttryck*, undersöka vad musikstycket handlar om och hur den som sjunger mår (*interpretation*), att *skapa stämmor* och att bestämma utan lärare hur de ska *dela upp och bearbeta det som ska sjungas* (då de är flera som sjunger). Resultatet visar att det inte enbart är musikklasselärover som valt sång som huvudinstrument som övar sång, utan även de andra musikklasseläroverna. Eleverna beskrivs ofta som vana vid att sjunga för andra:

De (musikkläserna, min anm.) vänjer sig vid att sjunga för folk för vi gör det hela tiden. Jag upplever att de är vana att ge av sig själva och sjunga (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Även musikklässlövern visir sig som mest vana sångare. Att regelbundet öva sång skapar en situation där ”alla vet vad som ska göra och hjälps åt”, enligt musikklässlövern Sonja.

Men för oss (musikkläserna, min anm.) har det som blivit en ganska lång tradition i ganska många år. Och då blir det som, det bli värsta vanegrejen och alla vet vad dom ska göra och hjälps åt... (musikklässlövern Sonja i gruppintervju, Besök 5).

Musikklässlövern visir sig som mest vana sångare i körundervisningen, och de elever som sjunger i ensembleundervisningen som mest vana i resultatet. I körundervisningen framträder samtliga elever vana vid att sjunga i en homogen körklang, såväl vid repetitioner som vid framföranden av kör- och luciasånger. Trots att eleverna sjunger i SATB med stämmorna spridda över flera oktaver, upplevs inte klangen som särskilt olika i de olika stämmorna. Vissa av de elever som valt sång som huvudinstrument sjunger med varierad dynamik och frasering, de blandar in sångeffekter som ”growl” och ”dist”, de rappar, och de sjunger i olika röstregister. Vissa flickor sjunger dock med mindre dynamisk variation och med färre effekter när de framför samma ensemblemusik vid konserter än vad de gjort vid repetitionerna. Det förekommer även att situationen visir sig motsatt, där sjungande flickor som framträtt återhållsamma vid repetitioner visir sig sjunga med mer dynamik och variation på konserter. Eleverna ber ofta lärarna eller varandra om hjälp de undrar något om sångövningen, och det framträder ingen skillnad mellan hur flickor och pojkar agerar i de situationerna. Lärarna är de som talar mest om sångövning under lektionerna.

Resultatet tyder på att *körundervisningen*, där alla musikklässlövern förväntas sjunga, inte visir sig ha några uttalade mål, till skillnad från sångundervisningen i ensemblen. Körundervisningen inleds alltid med en uppsjungning vilken följs av att eleverna sjunger i SATB tillsammans med lärarna Victor och Ylva. Alla elever utom Andreas sjunger på körlektionerna. Som tidigare nämnts repeteras körsånger enligt strukturen F=SA och P=TB. Victor ”kompar” på piano, sjunger och leder ibland medan Ylva uteslutande sjunger och leder övningen. Körundervisningen är i hög grad lärarstyrd eftersom lärarna ger instruktioner om hur eleverna ska sjunga och disciplinera sina kroppar, och eleverna följer instruktionerna. Uppsjungningarna inleds med övningar som uppmanar eleverna att stå upp, sträcka på sig, röra olika delar av kroppen och härma olika röstljud. Efter detta genomförs ett antal övningar vilka fokuserar på att sjunga skalor eller kortare fraser som repeteras flera gånger och höjs med ett halvt tonsteg för varje repetition. De flesta övningar startar långt ner eller i mitten av registret för att avslutas ljust i det som framstår som elevernas gemensamma röstomfång. Ofta får eleverna instruktioner om att

sjunga ”som om” de var någon annan, till exempel att sjunga som om de var operasångare eller rocksångare, eller som att de sjöng till en vaggvisa till ett barn. Victor och Ylva leker och skojar ofta tillsammans och med eleverna under uppsjungningen, den känns som lekfull (lek som sångkroppens valmöjlighet utvecklas vidare i sista avsnittet). Efter uppsjungningen repeteras körstycken. Ibland sjunger eleverna ibland en stämma i taget, ibland några stämmor tillsammans och ibland samtliga stämmor tillsammans.

Ensembleundervisningen har uttalade mål för de elever som valt sång som huvudinstrument, vilka Ylva beskrivit i citatet om huvudinstrumentalisterna ovan. På ensemblelektionerna genomförs inga uppsjungningsövningar, lektionerna inleds istället med att ställa i ordning mikrofoner samt att invänta att alla i rummet är redo att börja spela första låten. En lärare leder varje ensemblegrupp i rum utrustade med trumset, elförstärkta instrument (bas, gitarrer, keyboards) och PA-system. Sångarna sjunger alltid i mikrofon. Eleverna spelar låtar från olika populärmusikgenrer med hög ljudnivå. Ibland, men inte alltid, skickas sångare till angränsande rum för att instudera förlagor på inspelningar. Ofta framträder elevernas sätt att sjunga mycket likt förlagorna från originalversioner av musiken de spelar. I de fall sångarna inte imiterar förlagan framstår det som ett aktivt val att till visd del uttrycka något eget. Ylva leder sångarna genom att sjunga, visa sångfraser med gestik samt genom verbala instruktioner. Ibland ropar hon starkt för att överrösta ensemblen. Vid några ensemblelektioner observerar jag att Ylva riktar sig mot eleverna som sjunger med instruktioner om hur de kan förändra sitt sjungande. Instruktionerna handlar framförallt om imitation av förlagan, att anpassa sjungandet enligt låtens genre, samt att anpassa sitt sjungande till ljudstyrkan i rummet (att sångarna ska ta i mer). Musikklasserna tillämpar inte rotationssystemet som Frank använder i årskurs sju för att ta reda på att alla elever sjunger, men för att försäkra sig om att och hur eleverna sjunger i musikklasserna genomför lärarna istället ett ”spelprov” där musikklass eleverna förväntas spela ackordsinstrument och sjunga samtidigt, eller sjunga när lärarna spelar. Provet görs enskilt för lärarna i mitten av sista terminen i årskurs nio.

När musikklass eleverna övar sång inför konserter och framträdanden utan lärare, verkar körundervisningens sångövningsformat följa med. Några flickor beskriver att de övar så mycket för att de är få i grupperna, och det framträder som att de känner ett *gemensamt ansvar för det klingande resultatet*.

Meja: Vi övar ju ofta jättemycket för vi är ett väldigt väldigt litet luciatåg, så därför har vi kommit varandra närmre och vi har vågat, liksom sjunga och ta initiativ själv. Eller, så tror jag, för att vi har liksom, varit tvungna för att vi är liksom så få och vi...

Hanna: Man måste som ta i mycket mer också som individ...

Meja: Och alla kan liksom inte stämmorna kanske, så då är det kanske typ en av altarna nån gång som bara kunnat en stämma och, så då måste dom, vi måste lära varandra och så...
(musikklass eleverna Meja och Hanna i gruppintervju, Besök 5).

I Mejas uttalande ovan framträder även något som tidigare nämnts, att musikklassflickor förväntas lära sig och kunna fler stämmor i luciatågssituationer. Enligt Meja tar även flickorna ansvar för att lära varandra stämmorna. Musikklass eleverna har genom återkommande konserter, luciatåget och skolshowen vant sig vid att framträda inför publik. I resultatet visar det sig att flickor ofta talar om hur de kan förbättra det musikaliska innehåll de engagerar sig i och om att de behöver öva före och under lektionerna för att det ska låta bra. Även om musikklasserna framstår som en majoritet sångövande elever finns det en musikklasspojke som inte övar sång i musikundervisningen, åtminstone inte klingande. Andreas, som mimar på kören, erbjuds särskild sångövning med läraren Victor för att börja våga sjunga, en slags *individ Anpassad sångundervisning*:

Jag ser ju inte det här som privatundervisning, det är inte så att vi ska köra varje vecka i ett halvår liksom, utan det här är en punktsats, som kan hjälpa honom och hjälpa honom att komma med i kören och då blir det ju på så sätt i jobbet (läraren Victor i intervju, Besök 1).

Andreas och Victor utformade en plan tillsammans för att Andreas skulle nå sitt mål, att våga sjunga för andra. Planen baserades på ett antal steg. Det första steget var att Andreas skulle sjunga tillsammans med Victor, det andra att Andreas skulle sjunga själv för Victor, det tredje att sjunga för någon i familjen eller en vän och slutligen, att sjunga för några av musiklärarna i skolan. Victor berättar att han bestämde sig för att successivt "fasa ut" sitt sjungande under lektionerna så att Andreas så småningom skulle sjunga själv:

Ja, så gång två, då tänkte jag att jag skulle fasa ut mig. Jag ska sjunga med, det var en pianolåt så han spelade inte till, jag sjöng med till att börja med men ganska snart sjöng jag svagare och det sa han efteråt också att det hade han märkt, han hade förstått att jag fasade ut mig. Så när vi hade kört den tillsammans så sa jag att, "nu får du sjunga själv för mig", och så spelade jag. Och det gick bra (läraren Victor i intervju, Besök 1).

De tillfällen Victor och Andreas möttes och övade sång tillsammans resulterade i att Andreas lyckades med alla sina steg, och även i att han under slutet av terminen sjöng (själv) för andra på rasterna.

Sångintresse

Enligt Meja, en musikklasslev, handlar sångintresse om att vilja lära sig sjunga och att tycka om att sjunga:

Plus att, jag tror, att mycket om att det, asså det är mycket om, vad man vill lära sig. Om man inte vill sjunga och man tycker det är tråkigt, då blir man ju kanske inte så mycket bättre. Men för oss som gillar det och, asså jag har ju lärt mig jättemycket, och jag har ju liksom utvecklats jättemycket på grund av det (musikklasslev Meja i gruppintervju, Besök 5).

Enligt Mejas beskrivning är det tänkbart att sångkroppens möjlighet att utveckla sångvanor bygger på ett intresse för att vilja lära sig sjunga.

Läraren Frank uttrycker att flickor verkar generellt mer intresserade av sång i skolan. I resultatet visar sig en relation mellan sångvana och intresse för att delta i sångsituationer. Det finns en övergripande tendens i resultatet av att *fler flickor än pojkar visar större intresse för sång*. Det är dock viktigt att hålla i åtanke att resultatet står i relation till följande: trots att samtliga elever sjunger (bortsett från den vägrande flickan) är det är fler flickor än pojkar som sjunger i studien, på grund av att det är fler flickor än pojkar som går i musikklasserna. Det är dock så att det är *flickor i majoritet som valt att ha sång som huvudinstrument i musikklasserna*, vilket kan ses som ett uttryck för sångintresse. Resultatet visar att musikklasspojkar som sjunger ges större uppmärksamhet och frihet att välja hur de vill sjunga, trots att fler musikklassflickor sjunger och visar större intresse för sång, som exempelvis enligt musikklasslev Alva:

Och det här med genus och så - visst är det vanligare att tjejer sjunger på ensembler men när en kille sjunger får han mycket uppmärksamhet, han kan ta för sig, de är vana vid det, sjunger högt, många tycker det är coolt. Han kan skämtsjunga och folk liksom ba "yeah!" (musikklasslev Alva gruppintervju, Besök 1).

Alvas uttalande relaterar till två resultat vilka presenteras senare, som dels rör förväntningar om hur flickors och pojkars sångkroppar förväntas vara och agera, dels handlar om hur "skämtsjunga" framträder som ett val i olika sångsituationer.

Målbrottet

Som tidigare nämnts framträder målbrottet i relation till sångvana samt till en syn på flickors och pojkars sångkroppar i målbrottet. Resultatet visar att deltagarnas erfarenheter av målbrottet är starkt kopplat till, och i de flesta fall nästan omöjligt att skilja från erfarenheter av att sjunga som ovan sångare. Två svårigheter i att urskilja om elever är i målbrottet i relation till sångvana visar sig i resultatet. Den första, att elever

som inte är vana sångare kan verka vara i målbrottet eftersom *målbrottets effekter och ovan sång låter så lika*. Den andra, att bland elever som är vana sångare kan målbrottet gå spårlöst förbi, eftersom *vana sångare kan hantera målbrottets effekter* genom att den utmaningen liknar att öva sång. Som tidigare nämnt, blev Andreas misstagen av lärarna för att vara i målbrottet när han sjöng på sitt antagningsprov, när det egentligen handlade om att han var ovan att sjunga. Såhär berättar han:

Andreas: Och det var lite kul (skrattar), jag var inte nära målbrottet, men de sa efter jag hade sjungit ”Ja vi märker ju att din röst håller på att bli mörkare (skatt)”. Det var ju bara för att de märkte att jag inte kunde komma rätt och att jag var ovan med min röst, fast det var inte i närheten av att vara i målbrottet.

L: Du var inte alls i målbrottet då? Bara ovan att sjunga?

Andreas: Nej det var jag inte, jag hade ju inte sjungit förut. Det var ju typ första gången i mitt liv jag faktiskt försökte sjunga (musikklass eleven Andreas, intervju, Besök 1).

Utifrån de starka likheter som framträder i resultatet mellan sångovana och målbrott, är det möjligt att lärarna trodde att Andreas var i målbrottet. Utifrån elever och lärares utsagor framträder en gemensam beskrivning av hur ovana sångare och sångare i målbrottet låter när de sjunger: att de inte kan hitta eller träffa den ton de tänkt sig, att deras röster spricker (”kråkor” eller ”voicecracks”), att deras röster blir svaga, eller sjunker och/eller får ett begränsat omfång. Enligt läraren Ylva är målbrottet antagligen ”mindre känsligt” för musikklass eleverna eftersom de är mer sångvana:

Jag tror att det ändå är mindre känsligt i musikklass, de har sjungit mer, har sångvana, då blir det lindrigare. Då har man lättare att hitta. Jättebökigt kanske att sjunga med en årskurs åtta för första gången om de aldrig brukar sjunga, och så är man dessutom i målbrottet och så känner man ”oh hjälp nej det här kan inte jag det här låter ju jättekostigt”. Jag tänker att jag ska göra såhär men det kommer nånting annat (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

I Ylvas uttalande visar sig en syn på att sångvana elever inte påverkas av målbrottet på samma vis som sångovana elever. Sångvana elever hittar lättare ton och upplever målbrottet som lindrigare, jämfört med ovana elever som kan uppleva att rösten låter konstig och inte låter som de tänkt sig, vilket även Frank håller med om.

Kommentar gällande den vanemässiga sångkroppen

I resultatet visar sig *sångkroppen som möjlig att öva för att bli sångvan*. Sångvana skapas genom att eleverna sjunger vanemässigt, i likhet med hur den blinde mannen i Merleau-Pontys (1945/1997) exempelvis vänjer sig vid sin käpp. Resultatet visar att lärarna utgår ifrån

en syn på sångförmåga som möjlig att utöva och utveckla för alla (Richards & Durrants, 2003). En kontrasterande syn på sångförmåga visar sig i situationen med Frank och flickor i årskurs sju, där flickorna säger att de är dåliga på att sjunga. Frank svarar att det inte handlar om att vara dålig utan att det handlar om att se sig som ovan. I situationen tas samtalet vidare till det exempel som lyfts i föreliggande avsnitt där eleverna och Frank talar om betygskriterier. Två motsatta synsätt på sång framträder i samtalet: dels att sång ses som något naturligt och givet i elevernas frågor ("måste man kunna sjunga"/"ha en bra sångröst") i likhet med Onsruds (2013) resultat, och dels att sång ses som något att utöva och lära sig att utveckla för alla, i likhet med Richards och Durrants resultat (2003).

Resultatet visar att samtliga elever övar sång i musikundervisningen, bortsett från en flicka som vägrar och Andreas som mimar. Fler flickor än pojkar visar större intresse för sång och flickor sjunger oftare än pojkar i studien, vilket liknar resultat från Bayton (1998), Björck (2011), Borgström Källén (2014), Ganetz (2008), Green, (1997, 2002, 2010), Kvarnhall (2015), Koza (1993-1994) och Onsrud (2013). Musikklasserna sjunger i kör- och ensembleundervisning, och övervägande elever som valt sång som huvudinstrument på ensemblen är flickor. Det är därmed möjligt att säga resultatet som visar att fler flickor sjunger står i relation till tre aspekter: 1) det är fler flickor som valt att gå musikklass, 2) att inom musikklasserna är det fler flickor som valt att ha sång som huvudinstrument, 3) vid de observerade tillfällena i årskurs sju där en grupp elever sjunger i ensemblespel utgörs den gruppen enbart av flickor.

I resultatet framträder likheter mellan hur sångövning sker i årskurs sju och bland musikklass eleverna, i de undervisningsmoment som inkluderar ensemblespel av populärmusik. Dels, i form av hur instudering genomfördes till viss del eller enbart i separata rum, utan lärare i ett angränsande rum med en inspelad förlaga (Asp, 2015; Borgström Källén, 2014). Dels, i form av hur lärarnas sätt att öva sång liknade hur läraren i Falhins (2015) resultat sjunger med sina elever i ensemblespel. Musikklassernas sångövning i ämnena kör samt ensemble liknar hur de framträder i Borgström Källéns (2014) resultat som rör sång i vokal- respektive pop- och rockensemble på gymnasiets musikinriktning. Sångövning i musikklass elevernas körundervisning genomfördes i ett rum där sånginstudering, sångövning och sånginterpretation styrdes av körledaren (Bygdéus, 2015; Sandberg Jurström, 2009; Stenbäck, 2001). Sångövning i musikklassernas ensembleundervisning strukturerades liknande "rockbandsmodellen" (Bergman, 2009) där de elever som valt sång som huvudinstrument ansvarade för solistiska inslag (Borgström Källén, 2014).

I resultatet framträder *sjungande flickor och pojkar i årskurs sju* som delvis återhållsamma, med undantag för två flickor som visade sig sångvana samt en flicka som vägrade sjunga. Eleverna i årskurs sju visade sig även övergripande intresserade av att sjunga under lektionen utgick ifrån att de tävlade i leken "Så ska det låta", vilket kan tyda på att

lek i sångsituationer möjliggör att fler vanligtvis återhållsamma elever vågar och/eller vill sjunga.

Resultatet visar även att *sjungande flickor och pojkar i musikklass årskurs nio* framträder som sångvana och att de elever som valt sång som huvudinstrument (i majoritet flickor) sjunger såväl återhållsamt som med mer variation. Alla flickor och pojkar bortsett från Andreas visar sig sångvana i kören, och det finns sjungande pojkar i musikklasserna som inte privilegieras, vilket kontrasterar synen på vokalmusik som feminin. Bland de elever som valt sång som huvudinstrument är flickor i majoritet, vilket bekräftar synen på sång som feminint (Bayton, 1998; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; McClary, 1991). Eftersom det enbart är flickor i ensemblen som visar sig pendla mellan återhållsamhet och ett mer varierat sätt att sjunga när de repeterar respektive sjunger på konsert, är det tänkbart att flickorna agerar i relation till känslan av att objektifieras på scenen (Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009). Att uppleva en känsla av att synas och höras i sångsituationer har tidigare i resultatet visat sig som en såväl positiv som negativ upplevelse för eleverna. I musikklassernas körundervisning framträder som i Borgström Källéns (2014) beskrivning av ett traditionellt homogent körklangsideal i relation till en disciplinering av kroppen, vilket bekräftar körundervisningens upprätthållande av normativ femininitet.

Enligt tidigare forskning tar pojkar avstånd från eller frånvarar i sångundervisning, medan flickor visar sig mer engagerade och deltagande (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Green, 1997, 2002, 2010). Resultatet visar sig såväl överensstämma som kontrastera detta. Pojkar i musikklasserna tog inte avstånd från eller visade sig frånvarande i körundervisningen, med undantag för musikklasspojken Andreas. Han tog dock eget initiativ till att öva sång med läraren Victor. Flickor i musikklasserna framträdde som mer engagerade och deltagande i körundervisningen eftersom de tog ansvar för sångövning utanför schemalagd tid utan lärare samt för att de lärt sig fler körstämmor, som tidigare nämnt i föregående avsnitt om sångkroppens möjliga föränderlighet.

Sångövning i populärmusikensemblesituationer med såväl årskurs sju som i musikklasserna uppvisar ett upprätthållande av feminina och maskulina normer. När elever får välja om de vill sjunga eller inte (som i musikklasserna) väljer flickor i högre grad att sjunga, i likhet med de stereotypa könsmonster som visar sig i Asps (2015), Borgström Källéns (2014), Karlssons (2002) och Onsruds (2013) resultat. Bland de elever som valt sång som huvudinstrument i musikklasserna framstår vissa som mer sångvana än andra, och bland dessa visar sig vissa flickors agerande på repetitioner och vid konserter variera mellan att visa sig återhållsamt eller med mer variation. Tidigare forskningsresultat som visar att flickor kan ha svårigheter med att konstruera femininitet i populärmusiksammanhang (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014), vilket framträder i

ensembleundervisningen. Kommunikationen mellan elever och lärare visade sig jämnt fördelad mellan flickor och pojkar i de olika sammanhang som inkluderar sångövning i ensembleformat, vilket inte överensstämmer med hur tidigare forskning visar att flickor väljer en "verbal strategi" och pojkar väljer en "icke-verbal" i populärmusikundervisning (Abramo, 2011; Borgström Källén, 2014).

Musikklasspojken Andreas ges en mer privilegerad roll genom att han erbjuds särundervisning för att börja sjunga (Koza, 1993-1994). Andreas väljer dock att fortsätta mima på kören, vilket gör att det privilegium han ges endast visar sig utanför schemalagd tid. Det är möjligt att se detta som att vissa sjungande musikklasspojkar ges större uppmärksamhet och frihet att välja hur de vill sjunga än vissa musikklassflickor, i likhet med resultat från Borgström Källén (2014), Koza (1993-1994) och O'Toole (1998). Som tidigare nämnts, gäller det dock inte alla sjungande musikklasspojkar.

Läraren Frank beskriver svårigheter med att uttröna huruvida eleverna i årskurs sju sjunger eller mimar, och han organiserar undervisningen på ett sätt som gör att han vet *att och hur* eleverna sjunger. Musikklassernas sångövning organiseras annorlunda för ett liknande syfte vid "spelprovet" vilket sker i mitten av den andra terminen i årskurs nio. Det var därför möjligt för den mimande musikklasspojken Andreas att inte börja sjunga förrän i årskurs nio. Enligt Frank behöver eleverna i årskurs sju rätt tonarter för att kunna sångöva. Sett i relation till ett exempel i Falhins (2015) resultat där en högstadiellev blir förvirrad av hur en musiklärare byter oktaver i en sjungen instruktion, är det möjligt att anpassade tonarter och sång i rätt oktav är viktiga aspekter för ovana sångare, som elever i årskurs sju.

Med bakgrund i att målbrottet tidigare beskrivits som en könad företeelse framträder två resultat i relation till målbrottets sångvana: 1) Det finns *vana sjungande flickor som är i målbrottet* med påverkad sångförmåga vars erfarenheter av målbrott tas inte på allvar. Resultatet visar likheter med hur flickors målbrott osynliggörs eftersom det inte visar sig lika märkbart som pojkars (Gackle, 1991; Hall, 2009b). 2) Det finns *ovana sjungande pojkar som inte är i målbrottet* vars erfarenheter av ovana tas inte på allvar, utan misstas för målbrottet.

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den vanemässiga sångkroppen visar resultatet att såväl sångövning, och sångintresse som målbrott skapar olika situationer för lärande. Att se sång som fakticitet (vissa elever i årskurs sju) eller frihet (lärarna, flera av eleverna) framträder som en avgörande utgångspunkt för att se sånglärande som möjligt eller inte. Om lärarna sett sång som fakticitet, skulle inte sångövning fylla någon funktion. Resultatet visar även att musikklasselever ges mer tid åt sångövning än elever i årskurs sju, utifrån deras olika studiegångar. Det innebär att musikklasselever i överlag ges större möjligheter till att transcendera i sitt sånglärande.

En vilja till samt ett intresse för att öva sång visar sig i resultatet som en förutsättning för att sångövningen ska utgöra ett sånglärande. Det är möjligt att de elever som visar lika lägre intresse för att sjunga inte transcenderar i sitt sånglärande i samma utsträckning som de intresserade eleverna, vilket medför en risk för att sånglärandet förblir immanent. Det kan innebära att vissa elevers sångkunskaper inte visar sig i musikundervisningen. Eftersom musikundervisningen delvis utgår ifrån att eleverna ska uppvisa kunskaper i sång för att bli bedömda, skulle en möjlig konsekvens bli att vissa elever inte når de högre betyg som de skulle nå om de var mer intresserade av att öva sång. Som tidigare nämnts i avsnittet om sångkroppens intersubjektiva sidor, beskriver läraren Frank att det kan vara svårt att få vissa elever i årskurs sju att våga sjunga. Det är möjligt att eleverna ändå är intresserade av att lära sig sjunga, men att känslan av att inte våga sjunga hindrar dem.

Resultatet visar att sångövning i musikklasserna motiveras med mål gällande elever som valt sång som huvudinstrument medan mål för övriga musikklasselävers sångövning eller mål med körundervisningen inte nämns, varken av lärare eller musikklasseläver. Det är emellertid möjligt att det finns mål för exempelvis körundervisningen men att eleverna inte känner till dem, i likhet med körsjungande gymnasieelever i Stenbäcks (1999) resultat. Frågan är om målen behöver formuleras för att upplevas som sådana, eller om känslan av att musikundervisningen strävar mot en konsert kan upplevas som ett mål? Resultatet tyder på det sistnämnda, eftersom konserter och andra musikframträdanden utgör centrala punkter i musikklassernas musikundervisning, i likhet med Aps (2015) resultat. Sett utifrån att musikklassflickor tar mer ansvar för att öva körsånger utanför schemalagd tid, är det möjligt att flickor uppfattar målet tydligare än pojkar.

De två svårigheter som framträder med att definiera huruvida elever är ovana sångare eller i målbrottet kan påverka de möjligheter som elever ges att transcendera i sitt sånglärande. När rösten förändras under målbrottet, är det som tidigare nämnts, en fysiologisk förändring som upplevs som fakticitet. Att inte tas på allvar kan ge flickor i målbrottet en känsla av att deras ansträngningar inte är tillräckliga, trots att de gör allt de kan för att prestera. Enligt tidigare forskning kan det vara viktigt för pojkar att få anpassad undervisning under målbrottet, i relation till vad deras sångröster förmår (Freer, 2009b, 2015; Young, 2009). Det är rimligt att anta att situationen är motsvarande för flickor. Enligt Gackle (1991) är det viktigt att lärare har kunskaper om flickors målbrott för att hjälpa sjungande flickor att uppskatta sin musikaliska, vokala och uttrycksfulla potential. I relation till resultatet som visar att pojkar har ett något lägre intresse för sång än flickor i studien, är det tänkbart att ovana pojkar som misstas för att vara i målbrottet inte ges möjligheter till att transcendera i sitt sånglärande. Om varken pojkar eller deras lärare märker skillnaden blir det möjligt för pojkar kan hävda att de inte vill eller inte är intresserade av att sjunga på grund av att de är i målbrottet, trots att de inte är det. Det även möjligt att dessa pojkar tror att de är i målbrottet, eller att de vet att de inte är i målbrottet men att lärarna tror att de är det. Med tanke på

mängden forskning som undersökt pojkars målbrott i relation till sång inom området ”missing-boys”, är det intressant att det inte finns några referenser som pekar på relationen till sångvana specifikt. Det är möjligt att pojkars sångsituationer i relation till ovana i sång och målbrottet styrs av könade synsätt på pojkars röster. Exempelvis, att pojkar anses såväl i musiksamhället som i musikundervisning som avståndstagande till sång (Harrison, Adler & Welch, 2012; Borgström Källén, 2014; Freer, 2015; Green, 1997, 2002, 2010; Koza 1993; Kvarnhall, 2015), och att pojkars målbrott ses som förväntat (Adler, 2002; Freer, 2009a, 2009b, 2015; Koza; 1993-1994; Södersten, 2008). Resultatet visar även att vana sångare klarar av målbrottet bättre än ovana sångare, vilket kan ses som en övergripande motivering till regelbunden sångövning såväl före som under tiden för målbrottets inträde, såväl för flickor som pojkar för att möjliggöra att elever transcenderar i sitt sånglärande.

”Kunna ta i, men det ska ju inte låta för mycket”: den förväntade sångkroppen

Resultatet visar att sångkroppen omges av två förväntningar, dels förväntningar att lärare förväntar sig att elever ska sjunga i musikundervisningen, dels förväntningar som bygger på olika *sångideal* och *skolans sångtraditioner*. Sångidealen utgörs dels av ideal hämtade från *populärmusikaliska referenser*, dels av ideal för *hur flickor respektive pojkar ska sjunga*. Skolans sångtraditioner framträder som förväntningar endast för musikklass eleverna, och framförallt i relation till *luciatåget*.

De förväntningar som bygger på att elever ska sjunga framträder framförallt med grund i musikundervisningens utformning och mål, vilket presenterades i föregående avsnitt om den vanemässiga sångkroppen. Elever i årskurs sju förväntas öva på att våga sjunga för att uppnå målen i Lgr11, medan musikklasser förväntas öva på att sjunga med konserter som mål för ensemble- och körundervisningen. De musikklass elever som valt sång som huvudinstrument förväntas även öva på att sjunga med uttryck, interpretation, skapa stämmor samt dela upp och bearbeta det som ska sjungas. De förväntningar som rör sådant som visar sig påverka hur eleverna väljer att sjunga, sångideal och skolans sångtraditioner, framträder i såväl elevers som lärares utsagor som i observationer. En överordnad förväntning som förekommer bland eleverna är att ”kunna ta i men inte låta för mycket” i sången.

Resultatet visar att elever i årskurs sju inte nämner förväntningar på sång i någon nämnvärd omfattning, men att flickor i årskurs sju ofta talar negativt om att deras sjungande inte låter bra. Ibland relaterar flickorna sitt ”dåliga” sjungande till att *de inte kan sjunga*, att de har ”dålig sångröst” eller att de är ”tondöva”. I resultatet framträder alltså flickornas förväntningar i relation till att se röstens föränderlighet som fakticitet, vilket presenterats i ett tidigare avsnitt. Resultatet visar även att musikklass elever ofta talar positivt om förväntningar på sång, om vilka sångare de gillar, eller om sitt eget och andras sjungande. Musikklass eleverna säger aldrig att de inte kan sjunga, men de kan

ibland säga att de inte går att sjunga i sammanhang där de ber om hjälp med sitt sjungande.

Den idealiska sången

När musikklass elever och lärare talar om hur de tycker att ”bra” sång i skolan ska låta, framträder framförallt två områden: ideal hämtade från *populärmusikaliska referenser* samt ideal för *hur flickor och pojkar ska sjunga*. Sångideal för flickor och pojkar visar sig stå i relation till populärmusikaliska sångideal. Som tidigare nämnts, ges sjungande elever originalinspelningar att imitera när de övar populärmusik i ensemblespel. Det är i dessa situationer som ideal hämtade från populärmusikaliska referenser framträder i resultatet. Ylva beskriver att tv-programmet *Idol*, där repertoaren övervägande utgörs av populärmusik, skapar sångideal för eleverna:

L: Kan du känna igen det från programmet (*Idol*)? Eller på hur de sjunger?

Ylva: På hur de sjunger. Det man siktar på. Så som man vill låta (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Enligt läraren Ylva visar sig elevers olika intresse för sång (att flickor är mer intresserade av sång än pojkar) även i relation till hennes och de andra lärarnas förväntningar på eleverna. Hon beskriver att det är möjligt att de könade kulturella förväntningar som såväl lärare som elever omges med, att flickor är mer intresserade av sång än pojkar, kan göra att lärarna förstärker förväntningarna i undervisningen:

(...) att en pojke som tycker att det är jättekul att sjunga i stämmor kan man bli lite sådär ”jaha men, ojdå”. Men det är ändå ganska, även om flickorna är fler har vi ju en del sångpeppade killar i musikklassen, kanske lever vi i en lite skyddad värld. I de vanligare klasserna är det lite ”böigt” att sjunga (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

När Ylva uttalar sig om hur hon kan reagera på om en pojke tycker om att sjunga i stämmor, så visar användaren hon en glatt överraskad röst och visar en nyfiken förvånad min. Ylva uttrycker även att fenomenet sjungande pojkar kan ses som lite ”böigt” bland de elever som deltar i ordinarie musikundervisning. Läraren Frank håller inte med, han uttrycker att synsätt på olika *musikgenrer* som skapar synen på pojkars sång i relation till homosexualitet, exempelvis musikalgenren.

Kanske någon tycker att det är böigt att sjunga musikal, att det har med genren att göra. Men ingen skulle säga att James Heatfield är böig (läraren Frank i intervju, Besök 1).

I såväl Ylvas som Franks uttalande framträder könade normer, dels om flickors och pojkars sångintresse, dels om sång som könat i musikgenrer. De könade normer som visar sig i relation till sångideal i resultatet, kommer till uttryck framförallt bland musikklass eleverna.

Att sjunga bra som musikklassflicka framträder i resultatet som att sjunga rent, att kunna ta i men inte låta för mycket”, liknande Adele och kunna ”waila”, samt i relation till pojkars förväntningar på flickors sång: att sjunga nynnande, med ljus huvudklang, behagligt och vackert. I en gruppintervju med några flickor i en musikklass frågar jag dem vad som är ”att sjunga bra” i musikklasserna.

Alva: Sjunga rent, sjunga...

Sofia: Ha en stark röst.

Alva: ... när det behövs, för du ska inte ta för mycket plats och sjunga jätteut hela tiden.

Sofia: Nä man ska såhär kunna ta i...

Alva: Men det ska ju inte låta för mycket. Det ska inte vara såhär ”aaahhh” och så liksom får man ont i... asså, lite, det ska vara lite Adele, tror jag. Asså lite den styrkan på det. För Adele är ju egentligen inte jättejättestark när hon sjunger starkt.

Sofia: Men asså här på skolan tycker jag det blir väldigt om man kan typ såhär waila, eller typ såhär, ni vet som dom som sjöng den här Adele-låten på showen (musikklass eleverna Alva och Sofia i gruppintervju, Besök 1).

Adele, en sångerska som ofta sjunger med bröstklang, beskrivs sjunga med idealisk ljudstyrka. Flickorna uttrycker även att förväntningar på hur musikklassflickor ska sjunga skapas i relation till vad de tror att musikklasspojkar tycker är idealiskt:

Kim: Alltså jag har märkt att det är ganska vanligt att killarna ramar in sig väldigt mycket, och tycker att de här tjejerna är väldigt bra om dom... såhär tjejer som ofta sitter i korridoren med en liten gitarr och och sitter och nynnlar, då brukar dom sjunga, dom sjunger inte bröströst, dom sjunger ju väldigt vanligt, liksom, en vanlig huvudklang. Ganska enkelt, det blir lite ljusare ibland, men det är nånting som jag märkt lockar väldigt många.

Alva: Mm. Jamen grejen är att de ska inte ta för mycket plats men det kan ju vara lite behagligt om dom såhär...

Kim: Ja det ska vara liksom vackert (musikklass eleverna Kim och Alva i gruppintervju, Besök 1).

I kontrast till ovanstående beskrivning, framträder förväntningar på musikklass flickors sjungande utifrån vad pojkar gillar. Där visar sig bra sång för musikklass flickor uppfattas som en nynnande ljus huvudklang, att sjunga enkelt, behagligt och vackert. Den här sortens sång ”lockar” många pojkar, enligt Kim. Lärarna formulerar ofta att de vill att flickor ska sjunga i huvudklang (vilket ofta innebär i ett ljust röstläge) och ”ta i” eller sjunga starkt. Det händer ibland att musikklass flickor säger att de inte kan sjunga starkare, framförallt i ljusare röstlägen.

Att sjunga bra som musikklasspojke framträder i resultatet som att kunna ta i men inte låta för mycket, lite rockigt, med ett brett register och inte för ansträngt. Förväntningarna som styr musikklasspojkarnas sjungande framträder som att de erbjuder mer frihet än vad förväntningar på musikklass flickorna gör, samtidigt som vissa begränsningar existerar:

Alva: Killar får göra lite som dom vill... tycker jag.

L: Håller ni med?

Sofia: Ja.

Kim: Alltså jag är lite såhär, det är många som inte gillar när killarna sjunger för starkt. Vi har killar i vår klass, det är några som sjunger väldigt väldigt starkt.

Alva: Och sen några killar är på gränsfallet för opera, eller liksom, inte opera dom är lite för, man ska ju ändå ha lite rock, asså. Det är ju inget såhåra, mmm.

Kim: Det finns ju en kille i vår klass som verkligen kan gå superlångt och så kan han sjunga lite såhär mysigt i falsett, men han kan ändå ta i och han är ju liksom... killidolen (musikklass eleverna Kim, Alva och Sofia i gruppintervju, Besök 1).

Enligt musikklass flickorna har pojkarna större frihet att välja hur de vill sjunga, även om sången inte ska vara för stark eller ”på gränsfallet till opera”, utan snarare lite rockig. En musikklasspojke som sjunger med ett brett register, både lågt och upp i falsett, beskrivs som ”killidolen”. Musikklasspojkars sångideal inkluderar dock inte ”operaliknande” sång, vilket framträder i en situation vid det första besöket. Lärarna kommer in i arbetsrummet och berättar att en av pojkarna i musikklassen, Eli, blivit retad av några andra musikklasspojkar för hur han sjunger:

Lärarna (i mun på varandra): Han sjunger gutturalt, långt bak i halsen, liksom "åååhhh" (sjunger). Ylva säger att han inte sjunger som de andra: "jag förstår att han blir retad för sin sång". Jag frågar "varför, hur sjunger han?" Ylva: "Han sjunger såhär (sjunger som tidigare), det är inte Idol, inte idealet" (fältanteckning, samtal med lärarna Frank, Ylva och Victor i arbetsrummet, Besök 1).

Eli sjunger vid ytterligare tillfällen och det låter enligt observationerna och lärarnas beskrivningar gutturalt, på gränsen till opera och ibland även nasalt. Vid några tillfällen hör jag musikklass elever uppmana honom att inte sjunga så. Enligt Ylva ses Eli av sina klasskamrater som bra på att sjunga i kören, men som mindre bra i de situationer där eleverna spelar populärmusik.

Körundervisningen uppvisar, som tidigare nämnts, en förväntning på att körklängen ska vara homogen och balanserad. Musikklasspojkar förväntas foga sig efter idealet, men i de situationer där pojkarnas stämmor förväntas befinna sig i ett högt röstläge visar sig deras begränsningar. Vid en körlektion övas sången "Jul, jul, strålande jul", och de pojkar som sjunger tenor sjunger frasen "himmelens kronor", en fras som ligger i ett högt röstläge för dem. Pojkarna sjunger, skrattar åt sig själva och säger att det är högt och låter ansträngt.

Ylva säger "Okej, då går jag och hämtar supertenoren", går ut ur rummet, kommer in efter en kort stund med Frank. Han kliver in i rummet, ställer sig i mitten av kör-halvmånen och sträcker på sig, ser stolt ut och ler brett (liknande en superhjalte-pose). Frank sjunger "yeah" och "jul" på liknande sätt, lite pressat. Säker "använd den lilla rösten utan ansträngning, med mindre kraft." Pojkarna svarar: "Det är svårt!" (fältanteckning, kör med muklass åk 9, Victor, Ylva och Frank, Besök 1).

I ovanstående situation, får Frank utgöra sångidealet. Han hämtas från musiklärarnas arbetsrum för att varken Ylva eller Victor anser att de kan visa tenorpojkarna hur de förväntas sjunga frasen. Stämningen känns uppsluppen när Frank kliver in i rummet och utnämns till "supertenoren". Enligt Frank ska frasen sjungas med "den lilla rösten utan ansträngning och mindre kraft", vilket pojkarna prövar och uppfattar som svårt.

Den traditionsbundna skolsången

Den andra delen av hur sångkroppen framträder som förväntad innehåller förväntningar som relaterar till skolans sångtraditioner och gäller endast musikklass elever. Musikklass eleverna repeterar och framför årligen luciatåg, konserter och en show. Luciatåget framträder som mest knutet till traditioner genom dess återkommande repertoar och utformning, konserterna visar sig som en blandning av

såväl som ny som delvis liknande repertoar och utformning, och showen utformas olika för varje år och den innehåller framförallt populärmusik.

De traditioner som omger luciatåget visar sig genom repertoarval, genom hur eleverna struktureras enligt F=SA och P=TB, samt genom vilka ting som eleverna omges med alltid är likadana (linne, ljus, krona, strut, krans eller glitter). Det finns sånger som förväntas sjungas glatt ("Pepparkaksgubbarna") eller mer finstämt ("Sankta Lucia"). Enligt några musikklassflickor måste vissa luciasånger vara med:

Hanna: Så det är väldigt mycket tradition men, samtidigt så tar vi ju in nytt ibland också. Och det brukar också gå bra (ohö) för att lära sig nytt.

Therese: Men det får inte byta ut det gamla.

Hanna: Nej, så länge vi inte byter ut någonting, men att lägga på mer, det går bra (skratt) (musikklass eleverna Hanna och Therese i gruppintervju, Besök 5).

Det huvudsakliga skälet till att luciatågets repertoar återkommer för varje år är enligt läraren Victor, att eleverna vill att "det ska vara som det alltid varit" trots att lärarna försöker ändra repertoaren. De förväntningar som ställs på hur sången ska låta, regleras dels enligt hur sång förväntas låta i kören (homogen balanserad körklang), dels utifrån vilka sånger repertoaren inkluderar.

Kommentar gällande den förväntade sångkroppen

Resultatet visar att sångkroppen omges av förväntningar i olika sångsituationer vilka framförallt utgörs av könade sångideal hämtade från populärmusiksamhället, samt skolans sångtraditioner. Ett övergripande sångideal som framträder som gemensamt i såväl observationer som intervjuer är att alla elever förväntas sjunga genom "att kunna ta i men inte låta för mycket", vilket framträder som ett *återhållsamt* sätt att sjunga på.

Flickor i årskurs sju talar ofta om att deras sjungande inte låter bra eller att de inte kan sjunga, i likhet med Bergmans (2009) och Perssons (kommande) resultat om att flickor tonar ned sina kunskaper i musikundervisningen. Det är möjligt att flickorna i årskurs sju gör så för att de upplever förväntningar från skolmiljön i stort, så som normer om att flickors skolprestationer innebär hårt arbete, medan pojkars skolprestationer grundas i begåvning (Öhrn, 2014). Öhrns resultat sett i relation till den syn på sång som givet (att de inte kan sjunga), kan flickorna välja att tona ner sina prestationer istället för att riskera att framstå som att de inte arbetar hårt i skolan. Det är även möjligt att flickorna tonar ner sina kunskaper för att de upplever sig som mer utsatta som sångare genom att sångens feminina kodning skapar en högre objektifiering av flickor än av pojkar i

sångsammanhang (Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009).

Såväl sångare i tv-programmet Idol som andra populärmusikartister visar sig i resultatet som eftersträvar värda sångideal. I likhet med Danielssons (2012) visar resultatet att Idol utgör en del av den populärkultur som elever relaterar sång i musikundervisningen till. Populärmusikidealen visar sig nära relaterade till ideal för hur flickor respektive pojkar ska sjunga. De könade sångideal som framträder bland musikklasseläver visar sig i likhet med delar av Björcks (2011) resultat som beskriver föreställningar om feminina och maskulina röster. Även Karpfs (2006) och Azuls (2013) resultat visar att människor anpassar (sång)röster till förväntningar utifrån olika könsstereotyper i sociala sammanhang.

Resultatet bekräftar synsättet som presenterats i tidigare forskning, att sång anses vara feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998). Musikklassflickor förväntas sjunga dels enligt normer om hur flickor ska sjunga, dels i relation till pojkars förväntningar på hur flickor ska sjunga. Det är därför möjligt att konstatera att flickors förväntningar härstammar både från en syn på sång som feminint, samt från synen på flickor som sexuella objekt för pojkar, med andra ord, ur "the male gaze" (de Beauvoir, 1949/2012; Bayton, 1998; Björck, 2011; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009). Flickors sångideal skapas delvis ur en syn på att "locka" pojkar, enligt Kim. Sångidealen för musikklassflickorna enligt flickorna och enligt de förväntningar de känner från pojkar är till viss del motsägelsefulla, exempelvis utifrån aspekterna att sjunga "lite Adele" (en sångerska som oftast sjunger med mörkare bröstklang) och att sjunga med "ljus huvudklang". Resultatet visar vissa likheter med hur flickor Björcks (2011) resultat har svårigheter med att konstruera femininitet i populärmusiksammanhang (Björck, 2011; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Att sjunga som Adele kan innebära att vara mer högljudd och expansiv i sitt sätt att sjunga, vilket krockar med sångidealet "ljus huvudklang", vilket i studien framträder i likhet med sångideal för hur flickor ska låta (ljuvt, luftigt, mjukt, svagt) (Björck, 2011; Borgström Källén 2014). Flickors motsägelsefulla sångideal liknar även hur Björck (2011) beskriver förväntningar på att flickor i populärmusiksammanhang både förväntas *ta mindre plats* i enlighet med normer om flickor och femininitet, och samtidigt förväntas *ta mer plats* i enlighet med maskulina normer om populärmusik.

Exemplet med musikklasspojken Eli visar att sångidealen för pojkar inte inkluderar att sjunga likt opera, och Ylvas beskrivning av att pojkars sjungande kan ses som lite "böjigt" visar hur pojkar riskerar att ses som homosexuella om de sjunger i musikundervisningen. Samtidigt kontrasterar Frank Ylvas uttalande med att uttrycka att kopplingen mellan pojkars sjungande och homosexualitet snarare relaterar till genre än instrumentval, och exemplifierar med James Heatfield, sångaren i Metallica. Heatfield

kan dock beskrivas enligt en av de andra aspekterna för de sångideal som framträder för sjungande pojkar, nämligen som "rockig". Det är därför möjligt att *sång kan anses vara såväl feminint som maskulint*, så länge pojkar upprätthåller heteronormativ maskulinitet genom att exempelvis sjunga rock. Att sjunga rock innebär att pojkar inte riskerar att ses som homosexuella, i likhet med tidigare forskning (Borgström Källén, 2014; Harrison, Adler & Welch, 2012; Hall, 2005). Pojkar förväntas även sjunga med ett brett register men samtidigt inte för ansträngt, vilket inte alltid framträder som enkelt, enligt exemplet med Frank som "supertenor". Att hämta in en manlig lärare för att förebilda sång för sjungande pojkar är ett relativt vanligt förkommande i forskning inom "missing-males"-området (Freer, 2009a, Abrahams, 2012), och förebildande som metod har visat sig som ett vanligt sätt att arbeta med körledning (Bygdeus, 2015; Sandberg Jurström, 2009). Resultatet visar även att den musikklasspojke som benämns som "killidolen" beskrivs som att han även sjunger i ljus falsett, vilket kontrasterar tidigare forskningsresultat om pojkars sångideal (Adler, 2002; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998). Sett i relation till normen om att sjunga återhållsamt visar det sig möjligt att sjunga ljust som pojke utan att ses som feminin, förutsatt att den ljusa rösten inte låter likt opera eller för starkt.

Eftersom resultatet visar att musikklass elever omges av fler förväntningar än eleverna i årskurs sju, är det nödvändigt att se på vad som skiljer de olika grupperna åt. Tidigare resultat har visat att vissa flickor i årskurs sju har en uppvisat tendens till att se sångförmåga som fakticitet. Det är möjligt att elever som utgår ifrån ett sådant synsätt inte tror att de kan utveckla sitt sjungande i relation till att imitera andra sångare, och att de därför inte påverkas särskilt av könade sångideal. Frågan om att sjunga "bra" i årskurs sju handlar kanske snarare om att (våga) sjunga överhuvudtaget.

Tidigare resultat har visat att musikklass elever i luciatåget struktureras enligt F=SA och P=TB och att eleverna ibland utmanar och förändrar strukturen. Resultatet visar att ett homogent körklansideal som dominerar den körundervisning där luciatåget repeteras upprätthålls vid alla observationer. Luciatåget framträder därför som en situation där strukturen för vilka som sjunger kan utmanas och förändras, medan repertoaren och idealet om den homogena körklängen är oföränderligt. I resultatet framstår eleverna som tongivande för att repertoaren ska vara oförändrad, och lärarna som tongivande för att den homogena körklängen utgör det sångideal som förväntas i körundervisningen.

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den förväntade sångkroppen, visar resultatet att elever förväntas sjunga i musikundervisningen och att elevers sjungande omges av förväntningar som bygger på olika sångideal och skolans sångtraditioner. Den överordnade förväntning som framträder för samtliga elevers sjungande är att sjunga återhållsamt, vilket skapar en begränsning för hur elevernas möjligheter att transcendera i sånglärande utifrån att sjunga med varierad ljudstyrka. Det visar sig exempelvis vara svårt för pojkar att sjunga svagt i ett högt läge.

De sångideal som framträder mest tydligt i resultatet står i relation till populärmusik och könade normer för flickors och pojkars sjungande. Flickors sångideal framträder med en motsägelsefullhet där de förväntas såväl ta mindre plats genom att sjunga med svag ljus huvudklang, såväl som ta mer plats genom att sjunga med något starkare, något mörkare bröstklang. Situationen kan hindra flickor att transcendera i sitt sånglärande om de inte agerar enligt normerna, vilket enligt resultatet innebär att de till viss del hindras oavsett hur de väljer att sjunga. Pojkars sångideal framträder som en begränsad frihet, där pojkar är fria att sjunga som de vill så länge de håller undviker att sjunga feminint, vilket exemplifieras med att sjunga opera och musikal. Pojkars möjligheter att transcendera i sitt sånglärande framträder som större än flickornas då de erbjuds mer frihet, i likhet med resultat från Borgström Källén (2014), Koza (1993-1994) och O'Toole (1998). Pojkarnas frihetsutrymme utgör ett exempel på en av Youngs (2002) genustrukturer, könad makthierarki. Enligt resultatet är det dock inte möjligt att som pojke utveckla sitt sånglärande genom att sjunga liknande opera i populärmusiksammanhang, utan att undgå att bli retad eller tillsagd. Det är möjligt att en sådan situation leder till att pojkar som vill utveckla den sortens sätt att sjunga på, inte ges möjligheter att göra så.

Den rörliga sångkroppen

Resultatet visar att sångkroppen alltid är i rörelse vilket innebär att den aldrig är helt stilla, även om den instrueras till stillhet eller försöker vara helt stilla. I observationerna framträder rörelser och områden av elevers och lärares kroppar i samband med sjungande som: ansiktet med munnen och ögonen, halsen med strupen, nacken och huvudet, armarna, överkroppen, magen och ryggen. När sångsituationerna utgörs av att sjunga eller gå i puls framträder pulsrörelsen ofta i relation till huvudet, fötterna, höfterna, händerna och/eller axlarna. Armarna används även för att skapa en sammanhållen hållning, vilket utvecklas i avsnittet. Då studien utgår ifrån ett levtt perspektiv på kroppen är det viktigt att framhålla att rörelserna inte enbart ses som kroppsliga fakticiteter, utan att kropp och själ ses i levd enhet. Följande avsnitt baseras dock på de visuella rörelser av kroppen som kunnat uppfattas i observationer. I de beskrivningar som utgör exempel används begreppet ”noter”, oavsett om det är sångtexter eller ”regelrätta” noter som åsyftas.

Sångkroppens rörlighet sammanfattas i två aspekter. Den första aspekten av sångkroppens rörlighet utgörs av *blick och hållning*, där blicken kan visa sig som riktad mot eller bort från människor eller ting. Blicken i resultatet framträder med en relation till kroppens hållning. Kroppens hållning visar sig i resultatet som öppen, stängd och sammanhållen med en skillnad i hur flickors och pojkars sångkroppar framträder. Att utgå från kroppens öppna rörlighet som transcendens i detta hänseende utesluter inte att transcendensen kan uppstå när kroppen är stilla, men den form av transcendens som åsyftas här utgörs av det som var möjligt för mig att observera. Den andra aspekten av sångkroppens rörlighet utgörs av *rörlighet som kommunikation*, vilken består av såväl

ickeverbal som verbal kommunikation. Båda aspekterna framträder med en relation till sångundervisningens form.

Blick och hållning

I första hand framträder blick tillsammans med hållning som de viktigaste delarna av sångkroppens rörlighet. Resultatet visar att deltagarnas blickar riktas mot varandra samt mot omgivande ting (vilket vidareutvecklas i ett senare avsnitt om sångkroppens tinglighet) i sångsituationer. Blicken framstår ibland som medvetet riktad, exempelvis då en lärare med blicken riktad mot en elev förebildar sång. När musikklass eleverna sjunger på en scen riktar de sig ofta mot någon eller några personer i publiken. Blicken kan även framstå som medvetet riktad bort från andras blickar, som ett undvikande vad gäller att möta någon annans blick. Ett sådant undvikande visar sig exempelvis i en situation med den sångvägrande flickan i årskurs sju ser ner i sina noter istället för på läraren.

Sångkroppens blick framträder även som reglerad av vilken form av sångundervisning som erbjuds eleverna. Elever i årskurs sju tittar ofta på varandra och på sin lärare i musikundervisningen. I de sammanhang där årskurs sju sjunger tillsammans i verksamhet liknande körsång ser de framförallt på läraren, och när de övar ensemblespel ser sångarna oftast på varandra, på sina noter och på läraren. Musikklass eleverna ser ofta på varandra och på läraren i sin ensembleundervisning. I körundervisningen framträder musikklass elevens blickar som riktade främst mot läraren och vid framträdanden som främst som riktade mot publiken. Under luciatågets framföranden möter eleverna nästan aldrig varandras blickar. De går och ser rakt framåt när de genomför sin luciatågsprocession, och blickens raka riktning följer med när de ställer upp sig i en halvmåne framför sin publik. Ibland händer det dock att flickorna sneglar på varandra om det rinner stearin i håret på den flicka som är Lucia, något som utvecklas vidare under nästa avsnitt om sångkroppens tinglighet. I skolshopen riktas musikklass elevernas blickar mot publiken och mot andra sångare. Sångkroppens blick står framförallt i relation till sångkroppens hållning.

Sångkroppens hållning visar sig i resultatet framträdande dels som *öppen* och dels som *stängd* genom hur den pendlar mellan att vara nästan stilla och i rörelse. Sångkroppens hållning visar även en variation mellan att visa sig öppen och stängd bland vissa flickor när den framstår som *sammanhållen*.

Lärares hållningar framstår som delvis stängda och delvis öppna oavsett om de sitter, står eller går. Den delvis stängda hållningen visar sig genom att de håller rygg, nacke och huvud raka, och den delvis öppna hållningen visar sig genom att de ofta rör sig mellan att sitta, stå eller gå samt att de rör sig i puls eller i samklang olika musikaliska moment (exempelvis genom att visa hur en fras ska sjungas med handen).

Elevers hållningar varierar i relation till hur sångundervisningen organiseras samt till vad sångundervisningen innehåller. I årskurs sju visar sig de sjungande elevernas hållningar som delvis öppna när de övar i mindre grupper, och elevernas rörelser pendlar mellan att stå och sitta, gå och ibland hoppa samtidigt som de sjunger. När de sjunger i helgrupp och sjunger samt spelar populärmusik i helgrupp framträder de sjungande eleverna i årskurs sju delvis med stängd hållning. När eleverna leker ”Så ska det låta” visar de sig med öppna, rörliga, gestikulerande sångkroppar.

Musikklass elevernas hållningar visar sig som delvis öppna och delvis stängda i ensemblespelsverksamhet, och i körundervisningen framträder deras hållningar framförallt som stängda när de förväntas sitta eller stå stilla. Undantaget är när Ylva leder uppsjungning och samtliga i rummet visar sig öppna, eleverna står upp, rör sig brett och rör hela kroppen. När eleverna satt sig ned för att sjunga körsånger rör de framför allt ansiktet, halsen, nacken och huvudet. I luciatåget framträder en ännu mer stängd hållning, vilken framträder som reglerad dels av hur eleverna förväntas stå och gå (stillsamt skridande med rak rygg), dels genom de ting som eleverna omges av. Att hålla ett brinnande ljus i handen eller bära brinnande ljus i en krona på huvudet skapar raka, stängda, var samma kroppar när luciatåget framförs (vilket utvecklas vidare i nästa avsnitt om sångkroppens tingslighet). I skolshoven framstår musikklass elevernas hållningar variera mellan att delvis visa sig öppna och delvis stängda. Sammanfattningsvis framträder elevers hållningar i årskurs sju som mer öppna i relation till både gruppstorlek och genre, medan musikklass elevernas hållningar varierar i relation till genre.

Resultatet visar en skillnad i hur flickors och pojkars sångkroppar visar sig som öppna respektive stängda, dels genom att vissa flickors hållningar kan visa sig som sammanhållna, och dels genom att de musikklasspojkar som valt sång som huvudinstrument visar sig som öppna med en relation till frihet. Flickors hållning kan framstå som delvis öppen i populärmusiksammanhang, framförallt när flickor i årskurs sju sjunger själva i ett eget rum eller när de musikklassflickor som visar sig som mest sångvana övar på att framträda eller framträder på scenen. I skolshoven visar musikklassflickor sig som både öppna, stängda och sammanhållna med delvis stilla eller synkroniserade rörelser i grupp, men även som mer öppna, fria och individuella i sina rörelser och hållningar. Situationer där flickors sångkroppar framstår med öppen hållning är dock i minoritet, och de situationer där deras sångkroppar framträder som sammanhållna är i majoritet. För att exemplifiera med en lektion där tre flickor i årskurs sju (varav en av dem vägrar) förväntas sjunga under en ensemblespelsövning, visar sig flickornas hållningar framförallt sammanhållna och stängda: flickorna står ofta stilla med antingen raka eller böjda ryggar, nackar och huvuden, med blicken riktad ner mot noterna eller mot en punkt mellan noterna och golvet. Sammanhållningen centreras runt ryggen, bröstet och magen genom att flickorna antingen håller båda överarmarna eller ena överarmen pressat mot magen. Under den tidsperiod som förflyter när

flickorna övar sång med läraren Frank i ett eget rum, framträder den vägrande flickans hållning som mer och mer sammanhållen:

Sammanbunden kropp, korsade knän, ihopsjunken, armar in mot bröstet, huvudet ner, rygg vänd mot mig/läraren (fältanteckning, musik med åk 7 och läraren Frank, Besök 1).

Den sammanhållna sångkroppen visar sig även hos sångvana musikklassflickor. Flera sjungande flickor står med korsade armar nära överkroppen, och hållningen framträder som varierad mellan att vara helt eller delvis stängd. Blickarna framträder som riktade mot noterna eller mot en punkt mellan noterna och golvet.

En musikklassflicka har händerna i bakfickorna och korsade ben. (...) Frank och Ylva berättar efter lektionen att flickan alltid haft den här kroppshållningen och att de har pratat med henne om det. Jag har noterat kroppshållningen flera gånger. Frank säger att "hon är den där typiska eleven som vill sjunga solo men inte sjunga själv" och "det är som... ångest" (och visar den fasthållna kroppen som eleven gör) (fältanteckningar ensemblelektion muklass åk 9, Ylva och Frank, Besök 1).

I fältanteckningen exemplifieras en sådan sammanhållen kroppshållning som observerats hos fler flickor, såväl i årskurs sju som i musikklasserna. Frank beskriver den som "ångest", vilket delvis överensstämmer med hur jag observerat att flickorna i relation till den sammanhållna kroppshållningen även uppvisar visst obehag eller olust i situationen.

Resultatet visar att sjungande flickors sammanhållna kroppshållning relaterar till ett tidigare presenterat resultat, nämligen att sjunga solo eller själv. I resultatet framstår det som om den vägrande flickan i årskurs sju visar att hon inte vill sjunga genom att vägra, samt genom att vända bort sin blick och hålla samman sin kropp. Enligt Frank i fältanteckningen ovan, uttrycker musikklassflickans sammanhållna kropp att hon vill sjunga solo, men inte själv. Förutsatt att flickan som vägrar sjunga är en ovan sångare, tyder på att den sammanhållna sångkroppen i de här situationerna inte relaterar till flickors sångvana, snarare till att sjungandet sker i ett *populärmusiksammanhang*. I ett exempel från en repetition på scenen inför skolshowen, uttrycker läraren Ylva frustration över flickornas sammanhållna sångkroppar:

Alla håller mick i höger arm. Den andra armen och handen håller de i antingen "fria" det vill säga helt hängande neråt eller i klänningen med fingertopparna, stryker genom håret upprepade gånger eller i motsatt armbåge. Allas kroppar känns väldigt sammanhållna, böjda inåtvända nackar. (...) Ylva säger lite uppgivet: "Här vill man ju bara förmedla all självkänsla man kan

(fältanteckningar, repetition för showen med muklass åk 9, Besök 4)!”.

I Ylvas uttalande framträder en syn på att de sammanhållna sångkroppar som flickorna uppvisar i exemplet, relaterar till självkänsla. Den sammanhållna sångkroppen visar sig även med en intersubjektiv sida. Musikklassflickor som uppvisar en sammanhållen hållning som i exemplet ovan, står och rör sig synkront när de sjunger i showen på scenen, och såväl flickor i årskurs sju som i musikklasserna står ofta nära varandra när de sjunger, vilket framträder som en slags *intersubjektiv sammanhållen sångkropp*.

Musikklasspojkers sjungande kroppar visar sig som mer fria än flickors sångkroppar. Vid en observation av showen på aulans scen, blandar jag för en stund ihop samma pojke i två nummer för att han agerat och sjungit så olika i de två numren. I det första numret sjöng han en poplåt studsandes över scenen i duett med en annan pojke, för att i det andra numret helt byta roll:

Är det samma elev som sjunger på poplåten? Svarta kläder, svarta kängor. Growlar när han sjunger, rätt mörkt tonläge, stadigt. Sparkar kraftigt och precis ner mikstället så att det åker i golvet med hållaren först, kliver framåt på scen och upp och ut på podiet som är byggt ut i publiken. Sjunger ”yeah!!!” med mycket reverb på sången, utstrålar en slags ”elakhet” (fältanteckning, showen med muklass åk 9, Besök 4).

Resultatet har tidigare visat att de pojkar som valt sång som huvudinstrument i musikklasserna är färre än de flickor som valt detsamma. I resultatet framstår det med andra ord som att de få pojkar som valt sång som huvudinstrument tar och ges större frihet än vissa av de flickor som valt sång som huvudinstrument.

Rörlighet som kommunikation

Resultatet visar att den sjungande kroppens rörelser kan användas för kommunikation i relation till sångundervisningens form. Dels genom hur sångkroppens rörelser kommunicerar ickeverbalt, dels hur verbal kommunikation kan fungera instruktioner för sångkroppens rörelser. Den ickeverbala kommunikationen förutsätter lyssnande och den verbala förutsätter blick. De två formerna visar sig dock som mer eller mindre sammanvävda i sångsituationerna.

Vid *körundervisningens* uppsjungsmoment instruerar läraren Ylva musikklass eleverna att sträcka på sina kroppar, att stå eller sitta i en rak hållning, samt att skrida efter en bestämd linje eller stå stilla (under luciåtgäts repetitioner). Ylva använder sångtekniska begrepp och gestik tillsammans med förebildande sjungande för att förmedla hur sjungandet ska utföras till eleverna, med en balanserad homogen körklang som sångideal. En typisk uppsjungsning utgörs av att alla i rummet står upp, och att Ylva

sjunger före eleverna och ber eleverna imitera henne, samtidigt som hon visar tonhöjdernas rörelse med handen och ger dem sångtekniska instruktioner.

De sjunger en och samma slinga, få långa toner. Ylva instruerar:
”Tänk på att andas. Inte spänna sig. Inte pressa”. De sjunger
(fältanteckning, kör med muklass åk 9, Ylva och Victor, Besök 3).

De begrepp som Ylva oftast instruerar musikklass elevernas sångkroppar att röra sig enligt är andning, spänning och press. Medan vissa övningar är mer stilla, är andra övningar mer lekfulla. Ylva gestikulerar med stora yviga rörelser och ropar: ”Känn er stora och tjocka!” och ”Gunga!”. Eleverna rör sig öppet och skrattar. ”Sjung som om någon killar er i magen!” skrattar Ylva och visar hur det ser ut med sin kropp. Eleverna framträder som vana vid att reglera sina sångkroppar enligt hennes instruktioner. När de övar sånger sitter eleverna ner och blickarna riktas ner i noter eller på Ylva och Victor. Eleverna ställer sig upp på deras kommando, vilket oftast sker då de förväntas sjunga igenom en hel sång.

I musikklass elevernas *ensembleundervisning* ges färre verbala instruktioner för sångkroppens rörlighet, i likhet med ensembleverksamheten med eleverna i årskurs sju. I populärmusiksammanhangen visar sig snarare gestik och förebildande sjungande utgöra den dominerande formen av kommunikation. Kommunikation genom sångkroppens gestik framträder exempelvis i ensemblesituationer när elever inte lyckas sjunga som de avsett genom att de kommunicerar vad som sker genom att gestikulera åt varandra eller till lärarna. Kommunikationen visar sig oftast mitt under ett musikaliskt utövande, när det inte finns auditivt utrymme att uttrycka sig verbalt eftersom deltagarna befinner sig i en ljudfylld omgivning:

Leadsångarna (de växlar) kliver oftast fram lite ur raden inför sin insats, ibland bak efter sin insats. En av dem tar sig om magen och ser obekvämt ut när hon sjunger sin solodel, då den blir ljusare
(fältanteckning repetitionsvecka för showen med musiklass åk 9, Besök 4).

Ytterligare exempel på när kroppens rörlighet utgör kommunikation är när sjungande elever gestikulerar i närhet av någon del av överkroppen, i samband med att de sjunger annorlunda än förväntat, eller slutar sjunga. Rörelserna framstår liknande en förklaring till varför de slutat sjunga eller sjungit annorlunda än förväntat. Att som i exemplet ovan ta sig om magen när en sångfras blir ljus, kan utgöra ett sätt för eleven att kommunicera att något i sjungandet inte fungerat som tänkt i relation till en känsla i magen, exempelvis att magstödet sviktat. Gestik i ensemblesituationer kan även utgöra instruktioner för hur något ska sjungas:

De tar om låten. En av de körande eleverna mimar/sjunger (omöjligt för mig att höra/avgöra) och visar cirkulerande med handen åt en av de som sjunger lead som att visa att hon ska sjunga en till gång på en fras (jag känner igen gesten från kören och Ylva, en cirklande rörelse, som ett hjul som snurrar, verkar betyda fortsätt eller ta om det sista en gång till) (fältanteckning repetitionsvecka för showen med muklass åk 9, Besök 4).

Exemplet ovan visar även hur musikklass elever använder gestik på ett liknande vis som läraren Ylva. En ytterligare gest som visar sig i relation till sjungande i resultatet är hur elever kan ta sig om halsen och hosta utan att det framstår att de faktiskt behöver hosta när de sjunger för att demonstrera att det sjungna är svårt, gör ont eller inte är genomförbart. Ett ytterligare exempel på hur sångkroppens rörlighet används för att kommunicera, är hur musikklasspojken Andreas berättar om hur han agerar på kören för att det ska se ut som att han sjunger. Andreas mimar, men han har även tränat på att röra sitt struphuvud så att det ska se ut som att han sjunger klingande, något som vidareutvecklas i ett senare avsnitt om sångkroppens valmöjligheter.

Kommentar gällande sångkroppens rörlighet

I resultatet visar sig sångkroppen som rörlig dels genom blick och hållning, och dels genom rörlighet som kommunikation. Att uppleva den andres blick utgör en tvetydig erfarenhet för människor, eftersom det är möjligt att som subjekt erfara sig själv sedd som objekt genom den andres blick (Merleau-Ponty, 1949/1997). Resultatet visar att blicken kan visa sig som riktad mot eller bort från andra människor eller ting, och att blicken framträder i relation till sångundervisningens form. I de allra flesta sångsituationer söker och möter elever och lärare varandras blickar ofta oavsett sångundervisningens form. Blicken justeras även i relation till sångkroppens hållning, om elevernas hållning framträder som stängd visar sig blicken stängd (som fixerad, inte rörlig), och om hållningen framträder som öppen visar sig även blicken öppen.

I resultatet framträder sångkroppen som varierad mellan att visa sig *öppen* (ta mindre plats, i enlighet med feminina normer) och *stängd* (ta mer plats, i enlighet med maskulina normer) (Borgström Källén, 2014; Björck, 2011), samt som *sammanhållen* (Young, 1990). Enligt Youngs (1990) beskrivning av kvinnokroppens rörelsemönster kan den sammanhållna sångkroppen beskrivas som i ambivalent transcendens, med återhållen intentionalitet och som en bruten enhet. Som exempel, de musikklassflickor som repeterar på scenen inför skolshowen. Flickorna i exemplet sjunger på scenen och deras sångkroppar uppvisar en sammanhållen hållning. Deras sångkroppar framträder som att de befinner sig i *ambivalent transcendens* eftersom vissa av de sjungande flickorna riktar sina blickar öppet mot publiken, medan kropparnas sammanhållenheter visar att hållningen inte följer blickarnas riktning. När deras blickar framträder som ett ”jag-kan” samtidigt som deras hållning framträder som ett ”jag-kan-inte”, kan flickorna beskrivas som med *återhållen intentionalitet*. Det är då möjligt att flickorna riskerar att uppleva sig själva som

brutna enheter i sångsituationen, en känsla av att de inte är förankrade i sig själva eller i världen. Flickorna verkar även mötas intersubjektivt i den sammanhållna sångkroppens hållning, vilket kan ses som ett sätt att upprätthålla homosocial normativ femininitet (Ambjörnsson, 2003; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014).

Sångkroppens hållning visar sig i resultatet som varierad mellan öppen och stängd för pojkar, och mellan öppen, stängd och sammanhållen för flickor, i relation till sångundervisningens form. Flickors sammanhållna kroppar kan ses som ett exempel på hur *blick och hållning relaterar till varandra*. Det är möjligt att flickors sammanhållna sångkroppar uppstår genom hur flickor upplever sig sedda som objekt i pojkars blickar, ”the male gaze” (de Beauvoir, 1949/2012). I likhet med tidigare beskrivningar av hur flickor upplever pojkars förväntningar som sångideal, kan de situationer som flickors sammanhållna sångkroppar framträder i, populärmusiksammanhang, förstärka flickors objektifiering (Bayton, 1998; Björck, 2011; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009).

Resultatet visar kroppens rörlighet som en delvis sammanvävd ickeverbal och verbal kommunikation i relation till sångundervisningens form. Enligt Vitale (2008) är sångares gestik en metod för såväl taktillt som visuellt minne vid inläring, och involverar såväl *interna och externa vokala gester*. De interna gesterna visar sig i resultatet genom elevers sjungande, medan de externa gesterna framförallt visar sig i de kommunikativa rörliga aspekter som framträder. De externa gesterna låter sångare kommunicera ideér utan att tystna, vilket visar sig i exemplet där en musikklasselev gestikulerar ett snurrande hjul för att visa att en fras ska sjungas igen samtidigt som hon sjunger. Körundervisningen som leds av Ylva visar stor likhet med hur körledare använder gestik som del av sina flera arbetsätt, verktyg och handlingsrepertoarer (Bygdéus, 2015; Sandberg Jurström, 2009). Såväl Bygdéus (2015) som Sandberg Jurström (2009) beskriver hur körledare pendlar mellan olika sätt att förmedla sång till sina kördeltagare såväl med verbal som icke verbal kommunikation. Ylva instruerar elevernas sångkroppar dels till att vara öppna i uppsjungsövningarna, dels till vara mer stängda i enlighet med hur en balanserad homogen körklang uppnås i Borgström Källéns (2014) resultat.

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den rörliga sångkroppen kan följande konstateras: när det gäller blick och hållning visar sig en skillnad i vilka möjligheter till och hinder för flickors och pojkars transcendens i sånglärande. Då vissa flickor uppvisar sammanhållna sångkroppar med ambivalent transcendens och med återhållen intentionalitet (Young, 1990) – riskerar flickor att tvivla på och underskatta sina förmågor till sånglärande. Pojkars större frihetsutrymme att sjunga med öppen hållning skapar troligtvis fler möjligheter till att transcendera i sånglärande. Det är även möjligt att konstatera att de skillnader som uppstår mellan flickor och pojkar i relation till sångkroppens rörlighet endast visar sig i populärmusiksammanhang. Körundervisning har i tidigare studier visat sig som normativt feminin eftersom den reglerar klang,

dynamik och gestalningar enligt ett homogent körideal (Borgström Källén, 2014), vilket även framträder i föreliggande resultat. Men resultatet visar även i kontrast till Borgström Källéns resultat, att pojkarna i musikklassen bortsett från Andreas inte visar motstånd till körundervisningen. Körundervisningen framstår i resultatet som en paradox utifrån hur de yviga gestikulerande uppsjungningarna där elevernas sångkroppar framträder som öppna, följs av en reglering av kroppen som verkar skapa en stängd rakryggad enhet.

En ytterligare relevant aspekt i relation till elevers sånglärande och den rörliga sångkroppen, är att elever i årskurs sju visar sig med delvis öppen hållning i de sångsituationer som organiseras i mindre grupper, samt när de leker ”Så ska det låta”. Det är möjligt att ovana elevers sånglärande kan gynnas av att sjunga i mindre grupper samt i form av sånglekar, åtminstone sett utifrån sångkroppens rörlighet.

Den tingliga sångkroppen

Resultatet visar att sångkroppen har två tingliga sidor, vilka utgår ifrån *kroppens tinglighet* samt olika förekomster av *tinglig förlängning av sångkroppen*. Kroppens tinglighet beskriver hur sångkroppen framträder som *objektifierad* genom den andres blick samt genom den subjektiva erfarenheten av att betrakta *sångrosten som ett ting*. Sångkroppens tingliga förlängning beskriver de ting som kan förlänga sången: *ljutförstärkande ting* och *omgivande ting*.

Kroppens tinglighet

I resultatet visar sig två möten mellan kropp och ting, att *betraktas genom den andres blick*, och den subjektiva erfarenheten av *att betrakta sin sångröst som ett ting*. Det första mötet visar sig i resultatet som en såväl positiv som negativ upplevelse. Mötet inkluderar en relation till sångarens placering i rummet samt referenser från populärkulturen, och uppvisar en skillnad mellan att höras och synas i sång. Det andra mötet framträder i resultatet som relaterat till att höra sin röst som inspelad. Båda möten visar en relation till tidigare presenterade resultat om flickors sammanhållna sångkroppar.

Att som sångare betraktas genom den andres blick

Sångarens placering beskrivs och observeras som i centrum, exempelvis enligt musikklass eleven Alva: ”Det är ju mycket i centrum. Alltså de flesta, tittar ju på sångarna” (Alva). Sjungande elever i studien placeras i centrum framförallt på scenen, ibland i ensembleundervisningen samt som centrerat kollektiv i halvmåneformat i körundervisningen. I Luciatåget upprätthålls körundervisningens halvmåneform med undantag för Lucian, en roll som innebär en centrerad placering framför övriga elever i tåget. Det har tidigare visat sig i resultatet att känslan av att befinna sig i centrum kan upplevas som negativ, som exempelvis i musikklassflickan Sofias uttalande om att det är ”lite jobbigt” att sjunga i ensemble. Tidigare resultat har även visat att de flickor som

visar sig med sammanhållen sångkropp gör så i ensemblesituationer, framförallt då de framträder på scenen.

Att synas inför andra i sång visar sig även med en relation till referenser från populärkultur utanför skolan, som exempelvis i ett samtal med musikklassflickan Alva om tv-programmet Idol:

Alva: Och juryn säger ju inte bara om sången, utan det är ju hela, utseende är ju nästan det viktigaste i Idol, de fokuserar nästan mest ibland tycker jag på utseende (...)

L: Tycker ni att det där märks i skolan? Finns det något av det där, alltså den där synen på sång?

Alva: Ja alltså, de coola tjejerna vågar oftast mer också för att de är snyggare, coolare. Asså, men. Det är liksom, det är mer naturligt för dem att ta plats (musikklassleven Alva i gruppintervju, Besök 1).

Tv-programmet Idol beskrivs av Alva främst fokusera på sångares utseende, och att det synsättet på sångare följer med in i skolan. Enligt Alva framstår de ”coola” och ”snygga” tjejerna som modigare, och de tar plats ”mer naturligt”. Två andra musikklassflickor, Meja och Sonja, beskriver att känslan av att sjunga på scenen i skolans show som positiv och relaterad till bekräftelse:

Meja: Men eh, i typ nån sekund så får man känna så, att det är jag som syns och, det känns så bra, man, det ÄR bekräftelse som man söker (...).

Sonja: Det blir en annan typ av bekräftelse än vad som är vanligast idag. Typ... jamen typ hur man ser ut och typ, hur man gör och sånt. Och det blir som en helt annan, asså jag tycker det är mycket roligare att typ, stå på scenen och sjunga för det är ju som, kul. Och liksom, folk kommer dit för att lyssna på en och, det är ju jättebra bekräftelse... (musikklassleverna Meja och Sonja i gruppintervju, Besök 5).

Meja talar om ”att synas” som något bra och som en bekräftelse, medan Sonjas svar på Mejas uttalande visar en *skillnad mellan att synas och att höras*. Enligt Meja är utseende och beteende, ”hur man ser ut och typ hur man gör och sånt”, den vanligaste källan till bekräftelse. I hennes uttalande visar sig sång på skolshowens scen snarare bekräfta en auditiv del av sången som andra tar del av främst som lyssnare, inte som åskådare. Skolshowen vidareutvecklas i resultatets kommande avsnitt, om sångkroppens rumslighet.

Att betrakta sin sångröst som ett ting

Som tidigare nämnts i avsnittet om sångkroppens subjektiva sidor, visar sig lyssning och definition av det sjungnas ursprung som förutsättningar för upplevelse av den klingande rösten som sin egen röst. En ytterligare aspekt av att höra sin egen röst, är erfarenheten av att höra sin röst som ett ting. Det sker i situationer där elever och lärare beskriver känslan av att höra sin röst inspelad. Elevers upplevelser av att höra sina röster via inspelning har tidigare beskrivits av Ylva som en känsla av att inte känna igen sin egen röst, och av musikklasspojken Andreas som en metod för att ta reda på hur andra hör hans röst. Andreas uttrycker vidare att rösten han hör inuti sig själv inte överensstämmer med den röst han hör på sin inspelning, men att han trots det upplevde känslan av att lyssna på inspelningen som positiv, eftersom han fick veta mer om hur andra uppfattade hans röst.

Förlängande ting

Sångkroppen kan förlängas med ting, dels ting som förstärker sångens ljud, och dels ting som deltagarna omges av i studien. *De ljudförstärkande tingen* utgörs i studien av PA-system. Resultatet visar att PA-systemet förlänger sångkroppen tingligt och framträder med en relation till att känsla av att vara van vid att höras inför andra. *De omgivande tingen* visar sig stå i relation till de sammanhang där lärare och elever sjunger, vilka framträder som två områden: ting för navigation samt ting med scenisk funktion. De navigerande tingen utgörs av såväl visuella som klingande ting, och de sceniska tingen utgörs av ting som dels framträder som strukturerande för hur flickor och pojkar tar ansvar och agerar i luciataget, dels av ting som relaterar till populärmusikreferenser.

Ljudförstärkande ting

Att använda sig av PA-system används i studien för att förstärka sångens ljud. Musikklass elever med sång som huvudinstrument sjunger uteslutande i mikrofon i ensemblesituationer, medan elever i årskurs sju ges valmöjligheten att sjunga i mikrofon om de vill. Eftersom musikklass elevernas undervisning inte utgår från det roterande system som tidigare nämnts, finns det vissa musikklass elever som aldrig förväntas sjunga eller sjunger i mikrofon. Ibland förstärks musikklass elevernas körsång med körmickar som hänger ovanför eleverna. Lärarna använder ibland mikrofon när de vill prata med många elever samtidigt, vilket alltid sker i aulan där akustiken gör det svårt att överrösta en stor grupp personer som pratar eller sjunger samtidigt.

Tidigare i resultatet beskrev läraren Ylva att vissa elever upplever det obehagligt att höra sin röst komma från en annan plats i rummet när de sjunger i PA-system, något som även visat sig i observationer. De elever som visar sig mest bekväma med att sjunga i PA-system är musikklass eleverna med sång som huvudinstrument. Bland dessa elever uttrycker endast flickor att de tycker om att sjunga i mikrofon, exempelvis som en musikklass flicka utbrister: ”jag älskar att sjunga i mik!” vid en observation. Flickor visar sig med sammanhållen sångkropp i vissa ensemblesituationer och framförallt på scenen,

vilket i nästan uteslutande situationer inkluderar att sjunga i mikrofon kopplad till ett PA-system. Läraren Ylva beskriver upplevelsen av att sjunga i PA-system med en relation till att känna sig van vid *att höra sin röst låta inför andra*:

Är du van att höra din röst i klassen så kan du också höra din röst i en mikrofon. Men om du aldrig svarar på en fråga i klassen och så ska du sjunga i mick när de andra spelar, det är klart att det är hemskt. Både blottande, personligt och så låter det mycket (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

I resultatet framstår känslan av att känna sig van vid att höra sin *talröst* eller *sångröst* inför andra, på två vis. Dels visar sig inte alla sångvana elever vara vana vid eller trivas med att deras sångröster hörs av andra. Det framträder i situationer där sångrösten förstärks, exempelvis när två sångvana flickor i årskurs sju väljer att inte sjunga i mikrofon när de övar ensemblespel i helgrupp. Dels kan situationer där sångvana elever låter sin sångröst höras för andra ge konsekvenser för känslan av att låta sin talröst höras i andra skolsammanhang, som för musikklassflickan Josefin:

(...) sen efteråt, när man gjort alla föreställningar, så kände man sig, i alla fall jag, mycket säkrare på vem jag var och jag vågade ta mer plats efteråt. Alltså inte bara i musiklektionerna utan även på till exempel typ svenskan, man ska hålla redovisningar och sånt (musikklassflickan Josefin i gruppintervju, Besök 5).

Josefin var en av de flickor som visade sig sjunga med en mer återhållen sångkropp i ensemblesituationerna men som senare uppvisade en mer öppen kroppshållning på scenen, i skolshowen. Det finns musikklasspojkar som inte visat sig särskilt intresserade av sång på musiklektionerna men som gärna "skojsjunger" i mikrofonen inför sina klasskamrater. Senare i resultatet presenteras "skojsång" som del av sångsituationerna vidare, under avsnittet som beskriver sångkroppen som väljande.

Omgivande ting

De omgivande ting som visar sig i relation till att navigera musikaliska strukturer i sångsituationerna utgörs framförallt av noter, låttexter, elevernas mobiltelefoner (där de har låttexter och ackord), den vita tavlan, musikinstrument, iPads och ljudförstärkande ting. De omgivande tingen styr var eleverna och lärarna riktar sitt lyssnande och sin blick. Lyssnande tillsammans med blick har tidigare presenterats som de vanligaste sätten att förhålla sig till sin egen och andras sång i sångsituationerna. I resultatet framträder de omgivande tingen dels som *visuella* och dels som *klingande*. Ofta sker navigationen utifrån de omgivande tingen med ett synligt ting som utgångspunkt för blicken tillsammans med ett klingande ting som utgångspunkt för lyssningen:

En elev frågar "På vilket ord är det?" angående när en fras börjar i delen de repar. Frank: "Det är mot mina principer egentligen, jag

vill att ni ska tänka 1-2-3-4, försök tänka det istället. Men det är på daylight någonstans.” De sjunger. Frank: ”Nu hittade ni det, eller hur?” Elev: ”Jag kände det, och så på daylight.” Frank: ”Sjög jag ens daylight?” (fältanteckning, ensemblelektion med muklass åk 9, Frank, Besök 4).

Eleverna och Frank använder ett papper med texten tillsammans med att räkna taktslag för att hitta rätt ställe att sjunga frasen ”daylight” på, i exemplet ovan. Papperet med texten utgör tinget som styr blicken, medan det klingande taktslaget styr lyssnandet. Vid körlektionerna med musikklasserna används ”regelrätta” noter som navigation, noter som sällan observeras i musikundervisningen med årskurs sju. Där används snarare textpapper med eller utan ackord. Ibland visar sig musikinstrument även som synliga ting i samband med sång, med syfte att nå information om den musikaliska struktur vari sjungandet ingår. Det tar sig uttryck exempelvis genom att sjungande elever tittar på vilka tangenter som spelas på ett piano för se var en ton befinner sig i relation till det eleverna förväntas sjunga, eller att elever ser på när en gitarrist byter ackord för att få information om när ett taktbyte sker, och så vidare. Ibland händer det att elever övar sång genom att de sjunger och spelar instrument samtidigt, och därigenom både lyssnar till sin sång, till instrumentet som klingande ting, samt ser på sina händer när de spelar på instrumentet. Resultatet har tidigare visat att elever och lärare liksom elever och elever ofta sjunger tillsammans, och ibland sker sången a capella. När musikklass elever sjunger a capella ges de en tonreferens från ett musikinstrument. I sammanhang där lärare inte är med, ger musikklass eleverna varandra toner på samma vis.

Blickens riktning mot de omgivande tingen gör att andra delar av sångkroppen följer med, vilket visar sig framförallt i situationer där eleverna använder noter eller låttexter på papper eller i mobiltelefoner.

Alla sjunger ner i papperet, sitter. De byter platser. Frank byter mellan tonarter. Alla står, sjunger och håller i papperet. När de härmar och lyssnar på Frank ser de på honom, när de sjunger ser de i papperet (fältanteckning musik med åk 7, Frank, Besök 1).

Körgruppen ser i noterna på golvet, känns inbundna och nedåtvända i och med det (fältanteckning repetitionsvecka för showen med muklass åk 9, Besök 4).

Papperet får eleverna att rikta blicken mot sitt knä eller i höjd med midjan, och ger ett intryck av att sången inte är riktad mot läraren, klasskamraterna eller mot publiken. Elevernas sångkroppar framträder med en *nedåtvänd riktning* mot tinget. I det första exemplet ser elever i årskurs sju på Frank när de lyssnar på eller härmar honom och ner mot papperet när han inte sjunger. I det andra exemplet ligger papperet på golvet, och när musikklass eleverna ser på papperet visar sig deras sångkroppar som stängda genom att visa sig ”inbundna och nedåtvända”. Den nedåtvända riktningen för huvudet och

nacken framträder ofta när eleverna har papper att hålla i eller se på. Resultatet visar dock att den nedåtvända riktningen skiljer sig från den sammanhållna sångkropp som framträder enbart bland flickor, vilken tidigare presenterats under avsnittet om sångkroppens rörlighet. Skillnaden visar sig dels i att riktningen visar sig endast i huvudet och nacken, och dels att riktningen uppvisas av såväl flickor som pojkar i studien. Det är dock så att de flickor som framträder med en sammanhållen sångkropp även uppvisar den nedåtvända riktningen om de ges papper eller noter.

De omgivande ting som visar sig i relation till scenisk framställning i sångsituationerna utgörs av mikrofoner, gradängar, rekvisita, samt ting specifika för skolshowen, konserter och Luciatåg. De sceniska tingen visar sig i luciatåget stå i relation till *könade strukturer*, och i skolshowen stå i relation till *showens manus* samt till *populärmusikreferenser*. Eftersom det enbart är musikklass elever som befinner sig i sångsituationer som involverar scener, är det enbart genom tillgången av deras erfarenheter som fenomenet framträtt.

Resultatet visar att de sceniska ting som omger musikklass elever i *luciatåg* framträder som olika för flickor och pojkar. När eleverna i musikklasserna ska repetera inför och framföra Luciatåg gör de så med omgivande sceniska ting vilka skapar en del av Luciatågets framställning. Tidigare resultat har visat att musikklass elever i luciatåget struktureras enligt F=SA och P=TB, men att eleverna ibland utmanar och förändrar den strukturen. De resultat som tidigare visat att luciatågets könade struktur kan utmanas och förändras syftar till huruvida sångkroppen ses som fakticitet eller frihet i luciatågets stämindelning, samt hur sångkroppen omges av traditionsbundna förväntningar på att sången ska klinga enligt en balanserad homogen körklang. I det följande vidareutvecklas luciatåget sett ur sin sceniska tingliga framställning.

Sett utifrån de sceniska ting som musikklass eleverna omges av i luciatåget, framstår synen på vem som hör ihop med vilka ting som fakticitet. Bortsett från att alla elever bär vita lucialinnen och ett ljus i handen skiljer de sceniska tingen mellan flickor och pojkar, oavsett om deras framföranden följer strukturen F=SA och P=TB. Flickor blir tärnor genom ett glitter i håret och pojkar blir stjärngossar genom en stjärngossestrut. Flickor blir Lucia genom att bära en krona med ljus i håret och ett rött band kring midjan. Vid ett samtal efter en körlektion berättar några musikklass flickor att de egentligen velat ha kransar i håret eftersom tärnor i tidigare luciatåg på skolan "alltid" haft det. I år hann kransarna inte levereras i tid, något som flickorna var missnöjda över. Enligt flickorna är det viktigt att det visuella framförandet ska se ut som det alltid gjort. Luciatågets ting kan ses som "traditionella" på två vis, dels med grund i att luciatågets ting sett likadana ut i skolan under många år, dels med grund i att tingen överensstämmer med en syn på hur tingen i ett traditionellt svenskt Luciatåg brukar se ut. De sceniska tingen i luciatåget för med sig en skillnad i ansvarsfördelning mellan flickor och pojkar, där flickor tar och förväntas ta mer ansvar, i likhet med tidigare resultat om luciatåget.

Att vara "luciaflicka", en av de musikklassflickor som är Lucia i luciatåget, innebär att inneha ett större ansvar för de sceniska ting i luciatåget än de övriga eleverna. Även om luciaflickorna ställer upp frivilligt visar det sig som underförstått att det behövs fler än en flicka som anmäler sig, eftersom Luciarollen är en extra uppgift utöver att sjunga i luciatåget som tärna. Luciaflickorna ansvarar för att frakta luciakronan, se till att ljusen är i ordning innan framträdandena samt att sätta på, ta av, tända och släcka kronan på varandra. I de situationer där eleverna "lussar" på skolan hjälper Ylva luciaflickorna med ansvaret. Lucians sceniska ting innebär, utöver ansvaret för tingen, att den flicka som är Lucia förväntas klara av att bära tingen vid framförandet. Kronan med sina levande ljus beskrivs som tung och hård, och varmt stearin från ljusen rinner ofta ner i håret och ansiktet på den som är Lucia. Under den dag som jag följde ett luciatåg vid det första besöket, var det bara en av de fem flickor som är Lucia som visade ett uttryckt intresse för uppgiften. Hon bad mig stolt att fotografera henne med sin telefon när hon tagit på sig kronan och bandet. De övriga luciaflickorna uttryckte framförallt att det är obehagligt att vara Lucia:

En luciaflicka säger till andra luciaflickor: "Jag svimmande på lussningen på skolan och jag är fortfarande rädd. Det är femte gången jag svimmar på lussning". Flera frågar varför. "För att det blir varmt". (...) "Hur gick det?" frågar jag Lucian efteråt. "Jo, det fick bra, men jag har typ alltid typ livrädd för att vara Lucia med levande ljus. Och det rann i ansiktet så vi släckte direkt" (fältanteckning Lucia på stan med muklass åk 9, Besök 1).

Andra luciaflickor beskriver upplevelsen av att vara Lucia som "jobbig" och "läskig" på grund av att de är rädda för elden och det rinnande stearinet från ljusen, och för risken för att svimma då syret i luften lättare försvinner med många tända ljus i närheten. En av de musikklassflickor som vid tillfället tackat nej till att vara med i luciagruppen motiverar först sitt val med grund i att hon inte kan sångerna, för att senare i samtalet ändra hon sig och uttrycka att det handlar om att hon "inte gillar att synas". I observationerna framstår hon dock som en av de mer sångvana flickorna i klassen.

Det framträder även en slags *bekräftande samvaro mellan luciaflickorna* och ibland även med läraren Ylva. Samvaron kommer till uttryck vid de tillfällen då Lucian står med tända ljus innan framträdandet eller direkt efter när de hjälps åt med att plocka bort stearin från hennes hår och ansikte. Flickorna talar om hur de kan klara uppgiften bäst, och ger bekräftande uppmuntrande kommentarer till den som är Lucia för tillfället.

En musikklasseelev berättar för lucian att hon minns hur det var när en annan elev var lucia förut. Den andra musikklasseeven säger att det rann stearin i nacken på henne men att hon försökte att inte visa andra när det hände. (...) Ylva säger till Lucian att det är bra med de här ljusen för då slipper man få så mycket stearin i håret och ögonen och sådär, men att ljusen fylls efter ett tag. Lucian säger

något lite oroligt och Ylva lutar sig in mot henne och säger att "Men det är så det är med det här". (fältanteckning lucia med muklass åk 9 och Ylva, Besök 3).

Luciaflickorna står ofta tätt tillsammans innan kronan tänds och pratar förtroligt eller ordnar med varandras hår, kronan och glittret. I deras samtal betonas utseende som en balanserande aspekt i relation till upplevelsen av att vara Lucia som kan kännas obehaglig. Vid ett tillfälle har en av luciaflickorna satt på sig kronan för luciatåget strax ska starta. Hon vänder sig till luciaflickorna och säger att kronan gör "skitont", vilket följs av att flickorna bekräftande säger att hon får trösta sig med att hon är "jättefin".

Alla musikklassflickor i luciatåget visar sig även ta *större ansvar* än pojkar även för andra av gruppens gemensamma ting, ljusen. Flickorna talar ofta om hur de ska förhålla sig till ljusen. Det handlar om hur de ska stå eller röra sig relation till ljusen när de sjunger, som exempelvis enligt en av flickorna vid det första besöket:

Ska vi tänka på att hålla ljusen långt ut så att vi inte vänjer oss med att hålla nära och då svimmar vi (fältanteckning lucia på stan med muklass åk 9, Besök 1)?

I resultatet framstår det som att flickor i högre grad än pojkar talar om ljusens eventuella negativa effekter, som att de kan orsaka att någon svimmar eller börjar brinna eller att det rinnande stearinet gör ont. Vid ett annat tillfälle när alla pojkar står samlade i ett trångt, varmt rum för att invänta att luciatåget ska starta, börjar vissa pojkar tända sina ljus och blåsa ut dem riktade mot varandra för att stearinet ska stänka på den de blåser mot. En av de två flickor som bytt till tenorstämman är också i rummet och säger åt pojkarna att lugna ner sig och sluta blåsa. Hon får ett skrikande skrottande svar från en av pojkarna: "Det gör inte ont med nåt jävla stearin!", varpå hon svarar att de borde släcka ljusen på grund av syrebristen. Pojkarna fortsätter att tända och släcka ljusen fram till dess att luciatåget startar. Händelsen relaterar även till hur sångkroppen visar sig som rumslig, där det som sker i rummen där musikklass eleverna väntar på att luciatåg framträder olika för flickor och pojkar.

I likhet med hur ljusen används till något annat än att bäras stillsamt i ett luciatåg, visar sig luciatågets sceniska ting även som könade i relation till hur *tingen kan användas som något annat* än sitt avsedda syfte. Flickor rättar till sitt glitter och ordnar med sitt hår i de situationer de väntar på att nästa luciatåg ska starta, men glittren visar sig inte ha andra användningsområden. Pojkarnas stjärngossestrutar används däremot som såväl ett vapen att sticka varandra med på skoj som något att tävla med vid ett luciatågsframträdande för skolan. Några av pojkarna har tillverkat sina egna strutar och försökt överträffa varandra med att göra den högsta struten. De längsta strutarna sticker upp minst en meter ovanför alla andras strutar i det uppställda luciatåget, vilket ger upphov till fniss i publiken. Resultatet visar likheter med en aspekt som utvecklas vidare

i ett senare avsnitt om sångkroppens val, där humor och lek framträder som ett av flera val.

I kontrast till luciatågets ting som visar sig i enlighet med en könad struktur, framträder skolshowens sceniska ting framförallt i relation till *showens manus* samt till *populärmusikreferenser*. Till exempel, när manus i showen handlar om ett sommarlov, sjunger en musikklasspojke ”Schools’ out for summer” i svarta trasiga kläder, hög svart hatt och svart smink runt ögonen i likhet med hur Alice Cooper ser ut när han framför låten. Showen är fylld av varierade framträdanden. Elever som sjunger en poppig skrikig punklåt med gymmaskor, trasiga jeans, jeansjackor med märken med politiska budskap. Elever som sjunger en mjuk musikalsång från en Disneyfilm i kläder som liknar de kläder som karaktärerna har i filmen. Elever som sjunger en glad discolåt från 1980-talet och ”wailande” studsar runt scenen iklädda färgglada kläder. Kön verkar inte vara den överordnade strukturen i skolshowen, utan snarare att sätta in sig i en *roll* för att kommentera händelser i manus och/eller imitera en viss artist. Skolshowens roller presenteras vidare i ett senare avsnitt, om sångkroppens val.

Kommentar gällande den tingliga sångkroppen

I resultatet visar sig sångkroppen som ett ting genom andras blickar. Sångkroppen framträder därför som tvetydig, som både subjekt och objekt samtidigt (Merleau-Ponty, 1945/1997). När sångkroppen betraktas genom andras blickar, upplever eleverna det som såväl positivt som negativt.

Som tidigare resultat visar, skapas en ökad *objektifiering av sångarna* eftersom de placeras centrerat i ensemblesituationer och på scenen (Borgström Källén, 2014). En musikklassflicka beskriver att sångares kroppar objektifieras i tv-programmet Idol och uttrycker att det även sker i musikundervisningen, vilket kan ses som ett exempel på hur skolmiljön reproducerar samhällseliga könade normer (Green, 2002). Det är enbart musikklassflickor som talar om en negativ upplevelse av att synas, exempelvis genom att stå på scenen. Tidigare presenterade resultat visade att vissa av de förväntningar på hur flickors sjungande ska låta bygger på vad pojkar tycker om, vilket visar hur flickor objektifieras i olika sångsituationer. Sett utifrån musikklassflickornas negativa beskrivningar av att bli betraktade på scenen är det möjligt att konstatera att musikklassflickor även upplever sig objektifierade i situationer som handlar om att vara synlig för andra, i likhet med forskningsresultat från Bayton, (1998), Björck (2011), Borgström Källén (2014), och Green (1997). Dessa situationer utspelar sig i ensembleundervisningen och på scenen, med andra ord, i samma miljöer som vissa flickor uppvisar en sammanhållen sångkropp. I resultatet framträder känslan av att *synas* i sång delvis skild från känslan att *höras* genom sång. En kontrasterande bild av hur musikklassflickorna beskriver upplevelsen av att stå på scenen visar sig när musikklassflickan Sonja uttrycker positivt att den bekräftelse som följer med att sjunga på scen utgår ifrån hur de sjunger, inte hur de ser ut.

Resultatet visar att PA-systemet möjliggör att *sångkroppens förlängning förstärks auditivt*, och att upplevelsen kan visa sig som såväl positiv som negativ. Enligt tidigare resultat visar sig känslan av att låta sin kropp förlängas genom sång som olika för alla individer, och har såväl subjektiva som intersubjektiva sidor, liknande forskningsresultat från Burrows (1980) och Leijonhufvud (2011). Tidigare resultat har visat att känslan av att höras kan upplevas som negativt genom att alla elever inte vill eller vågar förlänga sina röster genom sång, vilket överensstämmer med hur elever uttrycker sig och observeras i situationer där PA-system används som förlängning.

De ting som kan bidra till att eleverna navigerar olika musikaliska strukturer i sångsituationerna styrs såväl av blick som av lyssning. I exemplen med notpapperen visar sig vissa ting påverka hur eleverna rör sina kroppar, vilket tidigare nämnts i föregående avsnitt om sångkroppens rörlighet. När noter, papper, mobiler eller iPads används för att navigera det som sjungs, visar många elever en *nedåtvänd riktning* av huvud och nacke. Sett i relation till hur Sundberg (1986) beskriver att sjungande engagerar "(...) läppar, tunga, käke, struphuvud" (Sundberg, 1986, s. 9), är det möjligt att överväga huruvida sjungandet påverkas av att tillämpa den nedåtvända riktningen.

Luciatåget har tidigare i resultatet beskrivits dels utifrån olika synsätt på sångkroppens föränderlighet där elever såväl upprätthåller som utmanar och förändrar den könade strukturen F=SA och P=TB, och dels utifrån förväntningar som omger sångkroppen enligt framförallt ett homogent körklansideal. Sett utifrån luciatågets sceniska ting, framträder sångkroppen som enligt en ytterligare könad struktur där flickor är Lucia och tärnor, pojkar är stjärngossar. Strukturen visar sig som fakticitet, upprätthålls genom de ting som flickor och pojkar bär, och kan ses som ting som skapar serier bland eleverna (Young, 1997). Sett utifrån Youngs teori om *praktisk-tröga objekt* kan kronan, det röda bandet och glittret ses som praktisk-tröga objekt som relaterar till flickor som serie, eftersom de handlingar som länkas till objekten producerar och reproducerar genusbetydelser. På samma vis kan pojkar ses som en serie, förenade genom stjärngossestruten som praktiskt-trögt objekt. Enligt Young (2002) är arbetsfördelning enligt kön den vanligaste handlingen som människan producerar och reproducerar genusbetydelser. I resultatet visar sig skillnader mellan flickors och pojkars tingsliga sångkroppar i luciatåget just utifrån arbetsfördelning enligt kön, genom hur flickor tar större ansvar för de ting som ska bäras av såväl Lucian (krona, ljus, band) som de övriga i luciatåget (ljus).

Att vara Lucia innebär i relation till sångkroppens ting att vara redo för att stå stilla under ett framträdande medan hett stearin rinner nerför kinderna, vilket varken glittret eller stjärngossestruten innebär. Det är dock svårt att veta om flickorna enbart tycker att uppgiften är jobbig och läskig, eller att det finns en förväntan i att de ska tycka så. Det sker endast vid ett tillfälle att en pojke närmar sig gruppen på annat sätt än som en av alla i sammanhanget, och det är som tidigare nämnts i resultatet, när en musikklasspojke

skojar med Eli om att han kanske borde vara lucia för att han har långt hår. De flickor som ingår i luciaflickor-gruppen blir, enligt Youngs (1997) teorier om grupper och serier, en grupp som uppstår inom en serie. Flickorna förenas som serie genom att de definieras som flickor samt genom de praktisk-tröga ting som flickor bär i luciatåget, medan de flickor som valt att vara Lucia kan anses som en grupp då de har ett gemensamt mål – att vara Lucia. Luciaflickorna är de som tar mest ansvar för luciatågets ting och för de konsekvenser som tingen skapar, som att exempelvis plocka bort stearin från en tidigare Lucias hår. Deras samvaro är nära och bekräftande, och de bekräftar ofta varandras utseende i relation till att de talar om att det är jobbigt och läskigt att vara Lucia. Luciagruppen kan med grund i den specifika samvaron ses som en homosocial grupp som upprätthåller *normativ femininitet* (Ambjörnsson, 2003; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Young, 2002). Det är möjligt att luciagruppens flickor beskriver upplevelsen av att vara Lucia som obehaglig sett i relation till att Lucia-rollen visar sig som en uppgift som förutsätter vissa kunskaper. Sett så är det möjligt att flickorna tonar ned sina Lucia-kunskaper, för att upprätthålla normativ femininitet. Flickan som valde att inte delta i gruppen av luciaflickor som inledningsvis tonar ner sin sångkunskap (Bergman, 2009) framträder i kontrast till hur jag observerat henne som mycket sångkunnig tidigare. Hon ändrar sig senare i vårt samtal och säger att anledningen till att hon inte vill delta är för att hon inte vill synas. För henne verkar rollen som Lucia framförallt innebära att vara synlig, i centrum. Sett utifrån hennes sångvana tillsammans med hur luciatågets dominerande sångideal utgörs av en balanserad homogen körklang, är det möjligt att hon även väljer att inte delta eftersom att hon känner sig ansvarig för att vara tillgänglig för att kunna byta mellan stämmorna i sopran och alt (att höras), istället för att ansvara för att vara Lucia (att synas).

Resultatet visar även att flickor och pojkar agerar på olika sätt i relation till luciatågets ljus. Flickor visar sig rädda och ansvarstagande för rinnande stearin, för att syret i rummet ska ta slut samt för att kläder och hår ska börja brinna, medan pojkar visar sig lekfulla och aningen oaktsamma med ljusen. Pojkar visar sig även lekfulla i relation till sina stjärngossestrutar, där de förvandlas till vapen eller tävlingsredskap. Det är möjligt att pojkar kan förhålla sig mer lekfulla i luciatåget för att de inte känner lika mycket ansvar för det som flickorna, vilket tyder på att de ges mer frihet, liknande en av Youngs (2002) genustrukturer: könad makthierarki.

De sceniska ting som framträder i skolshowens sångsituationer visar sig framförallt i stå relation till showens manus samt till populärmusikreferenser. Resultatet visar att de sceniska ting som eleverna bär när de försöker imitera originalartister reglerar hur sångkroppens tingslighet framträder. I resultatet framträder elevens tingsliga sångkroppar i skolshowen genom de ting eleverna bär, vilka skapar en struktur för vilka eleverna blir, *en roll*. Resultatet liknar hur elever i Borgström Källéns (2014) resultat antar olika roller när de klär sig i tidstypiska renässanskläder och spelar renässansmusik.

I skolshowen visar sig de ting som omger flickors och pojkars sångkroppar ibland som utmanande i relation till könsnormer, till skillnad från Greens (2002) resultat. Som tidigare nämnt i avsnittet uttrycker musikklassflickan Sonja sig positivt om att den bekräftelse som följer med att sjunga på scenen utgår ifrån hur de sjunger, inte hur de ser ut. Det är möjligt att skolshowens ting skapar känslan av att flickors sjungande kommer i fokus, då de antar roller på scenen. Resultatet visar i kontrast till tidigare forskning om att flickor kan ha svårigheter med att konstruera femininitet i populärmusiksammanhang (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014), att vissa musikklassflickor inte verkar uppvisa dessa svårigheter, när de sjunger i skolshowen. Det är möjligt att skolshowen delvis utgör ett ”tredje rum”, vilket enligt Borgström Källén (2014) definieras av ett musikaliskt utrymme i musikundervisning där elever inte sjunger enligt en könad musikpraktik. Även om skolshowen visar sig delvis bekräfta könsnormer om flickor och pojkar som feminina respektive maskulina framträder inte könsnormer dominera skolshowens tingsliga relation till sångkroppen, vilket gör att skolshowen utgör ett slags sammanvävt rum mellan Borgström Källéns ”rum som könade musikpraktiker” (genom hur vissa populärmusikreferenser bekräftar könsnormer om sjungande flickor och pojkar) och ”tredje rum” (genom hur vissa roller i showen erbjuder andra sätt för sångkroppens tingslighet att framträda bortom könsnormer).

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den tingliga sångkroppen, visar resultatet att flickor som sjunger objektifieras i högre grad när de upplever sig som betraktade av andra, framförallt på scenen. Det är möjligt att flickors möjligheter till att transcendera i sitt sånglärande hindras genom den negativa känslan av objektivering, framförallt i situationer där de hamnar i centrum. Enligt Bayton (1998) och Green (1997) vägs sjungande flickors prestationer mot deras utseende, vilket gör att de måste arbeta hårdare för att nå sina musikaliska mål än pojkar. Det finns även flickor som beskriver att skolshowen erbjuder bekräftelse och främst fokuserar på deras sjungande, inte deras utseende. Skolshowen visar sig som ett ”tredje rum”, där elever kan delvis överskrida och delvis bekräfta könsnormer genom att anta roller i sitt sjungande. Det är möjligt att vissa elevers sångkroppar möjliggörs att transcendera genom dessa roller.

Flera elever beskriver känslan av hur deras sångkroppar förlängs i PA-system som negativ, vissa elever beskriver känslan som positiv. Sett i relation till tidigare resultat som visat att många elever väljer bort att sjunga solo och/eller själv för att de inte upplever en förlängning av sina sångkroppar som positivt, är det möjligt att även tingslig förlängning genom PA-system upplevs på ett liknande vis. Frågan är vilken slags sånglärande som sker när den gemensamma sången förlängs intersubjektivt jämfört med när den (ofta) individuella sången förlängs genom ett PA-system, och varför båda situationer upplevs som negativa? Det finns även elever som uttrycker och visar att de tycker om att sjunga i mikrofon, vilket visar på en variation i hur eleverna förhåller sig till sångkroppens tingsliga förlängning genom PA-system. Att sjunga i mikrofon kan vara

ett sätt att ta plats med ljud (Björck, 2011), och de elever som inte vågar, vill eller erbjuds möjligheten riskerar att inte få uppleva sina sångkroppar som förlängda.

Sett utifrån sångkroppens tingliga aspekter, tar och förväntas flickor ta större ansvar än pojkar. De omgivande ting som luciatåget inkluderar framträder som en ytterligare bekräftelse av att flickors sånglärande omges av ett större ansvar och att luciatåget struktureras utifrån arbetsfördelning enligt kön (Young, 2002). Det är möjligt att flickors ansvarstagande för luciatågets klingande resultat och omgivande ting möjliggör ett lärande som gör flickorna mer sångkunniga än pojkarna eftersom de erbjuds lärande i de två mest framträdande aspekterna av luciatåget, vilket skulle innebära att pojkar hindras från att transcendera i sitt sånglärande. Å andra sidan är det möjligt att flickor hindras i att transcendera i sitt sånglärande eftersom de genom förväntningarna på ett ökat ansvar inte har möjlighet att hinna fördjupa sig i det sånglärande som luciatåget syftar till. Frågan är vad luciatåget egentligen syftar till i relation till sånglärande.

Den rumsliga sångkroppen

I resultatet visar sig sångkroppen med relation till rumslighet genom hur den framträder på varierade sätt i olika rum. I studien framträder sångsituationer i såväl *undervisningsrum* som *mellanrum*. Det samlade begreppet ”undervisningsrum” syftar på reella rum avsedda för musikundervisning där elevernas sjungande är organiserat i form av lektioner eller konserter på schemalagd tid. Undervisningsrummen utgörs av mindre och större rum, och används som såväl för övning som framföranden av elevernas sjungande. Det samlade begreppet ”mellanrum” syftar till upplevda rum som framträder i sångsituationer utanför schemalagd tid. Mellanrummen kan därmed uppstå i undervisningsrummen, eftersom eleverna även vistas i musiksalarna utanför schemalagd tid. Mellanrummen visar sig enbart bland musikklass eleverna och uppstår mellan lektioner och framträdanden på scenen. Begreppet ”övning” åsyftar situationer där eleverna förväntas öva inför ett framförande, medan begreppet ”framförande” åsyftar situationer när eleverna förväntas uppvisa ett färdigt resultat.

Undervisningsrum för årskurs sju

Resultatet visar att eleverna i årskurs sju sjunger på olika sätt beroende på i undervisningsrum de befinner sig. Eleverna i årskurs sju sjunger i både mindre undervisningsrum, samt i ett stort.

I de *mindre rummen*, där tre till fyra elever vistas tillsammans, visar sig i princip alla musikklass elevernas sångkroppar framträdande med mer öppen hållning och sjunga mer varierat. Det är endast flickan som vägrar sjunga som utgör ett undantag. Eleverna övar på musik de senare ska spela tillsammans i ensemblespel samt skapar och övar ett musikstycke inspirerat av Stomp. I ett tidigare nämnt exempel övar två flickor på att sjunga en sång av Rihanna för att senare sjunga den tillsammans med de övriga

eleverna i ensemblespel. När eleverna sjunger för att möjliggöra Franks bedömning i de mindre rummen, framstår det sjungna som ett framträdande.

I *det stora rummet* där samtliga elever vistas tillsammans, visar sig elevernas sångkroppar som mer stängda genom att ljudnivån sjunker, de sitter mer stilla och vissa flickor uppvisar en sammanhållen kropp i de situationer när de framför ensemblespel. Flickan vägrar sjunga även här. I det stora rummet övar eleverna ensemblespel och sång när Frank ”kompar” på piano, samt framför ensemblemusiken och sitt Stomp-inspirerade stycke. Det finns dock ett undantag vad gäller hur eleverna uppträder i det stora rummet vilket utgörs av leken ”Så ska det låta”, då eleverna visar sig som intresserade av att sjunga, med öppna kroppshållningar samt med starka och ibland skrikiga röster (sångsituationernas lekfulla aspekter vidareutvecklas i nästa avsnitt).

Musikklasselevernas undervisningsrum och mellanrum

Resultatet visar att musikklasselevernas rumsliga sångkroppar kommer till uttryck i såväl undervisningsrum som i mellanrum. I undervisningsrummen framträder elevernas sångkroppar som varierade i relation till hur undervisningen är organiserad framförallt i ämnena ensemble och kör. I mellanrummen varierar elevernas sångkroppar i relation till undervisningsrummets organiserade musikundervisning, eftersom mellanrummen erbjuder eleverna att sjunga utanför schemalagd undervisningstid. En skillnad framträder även mellan skolans mellanrum och de mellanrum som uppstår utanför skolan, när eleverna ”lussar” ute i staden.

Musikklasselevernas undervisningsrum

Musikklasseleverna övar sång såväl i mindre som ett större undervisningsrum, och framför sång i skolans aula eller utanför skolan i form av luciätåg eller konserter. Som tidigare nämnts har musikklasseleverna även lektioner i musikteori vilka främst ägnas åt körundervisning, samt vid ett tillfälle åt skapande med hjälp av iPads. Det är framförallt ensembleundervisningen och körundervisningen som visar sig skilda åt, vad gäller hur sångkroppen framträder rumsligt.

I *ensembleundervisningen* där musikklasseleverna övar i mindre rum, där fem till sju elever vistas tillsammans, visar sig musikklasselevers sångkroppar framträda med såväl mer öppen som stängd hållning och eleverna sjunger mer eller mindre varierat. I vissa fall instuderar sångarna sitt material i ett separat närliggande rum. Ensembleverksamheten framförs på aulans scen inför publik. Resultatet visar att vissa elevers sångkroppar förändras i relation till att sjunga i ensemblesituationer när de övar respektive framför musiken. Vissa elevers sångkroppar visar sig mer öppna och andra mer stängda i sångsituationerna såväl vid övning som vid framträdanden, vilket tidigare beskrivits i avsnitten om sångkroppens rörlighet och tingslighet.

I körundervisningen övar musikklasserna tillsammans i ett stort rum, där alla i klassen vistas samtidigt och elevernas sångkroppar visar sig som balanserade och enhetligt stängda i likhet med den homogena körklang de sjunger med. Resultatet visar att elevernas sångkroppar inte förändras när de sitter rumsligt positionerade enligt strukturen F=SA och P=TB oavsett i vilka rum körmusiken övas eller framförs. Andreas mimar oavsett om körmusiken övas eller framförs.

Som tidigare nämnts framträder *luciatåget* som ett exempel på hur förändringar i strukturen visat sig i relation till att balansera körklangen. När luciatåget övas sker det i likhet med hur körundervisningen struktureras, där elever delats in enligt F=SA och P=TB, med vissa förändringar som motiveras med att körklangen ska balanseras. De förändringar i strukturen som visar sig genom att vissa flickor sjunger tenorstämman visar sig rumsligt genom att de placerar sig med pojkar som är tenorer. Den rumsliga indelningen är därmed framförallt styrd av strukturen SATB. Luciatågets framförande inleds när lucians krona tänds, då eleverna förvandlas från flickor till tärnor och Lucia, och pojkar till stjärngossar, samtidigt som flickor blir sopraner, altar och tenorer, och pojkar blir tenorer och basar. Tillsammans utgör de ett tåg, en grupp förenade genom sitt mål att genomföra luciatågsframträdandet. Luciatågets framförande upphör när eleverna framfört sitt program, tågat tillbaka till mellanrummen, slutat sjunga och någon hjälpt Lucian att blåsa ut sina kronljus.

Musikklass elevernas mellanrum

De mellanrum som uppstår i samband med musikklass elevernas sjungande, visar sig dels i skolans lokaler, dels i staden. I skolans lokaler visar sig dels elevers sångkroppar som skilda beroende på kön vad gäller hur de framträder i undervisningsrummen, till exempel i form av flick- respektive pojkgupper i de situationer som inkluderar luciatåget. I de mellanrum som visade sig i staden uppstod ett blandat rum, i kontrast till skolans flick- och pojkrum.

Inom skolans lokaler vistas musikklass elever i de rum som är menade för musikundervisning även utanför schemalagd tid. Det innebär att de ibland väntar på att musiklektioner ska börja eller stannar kvar efter musiklektionens slut, samt att de vistas i lokalerna före och efter konserter och luciatåg. Eleverna vistas även på platser utanför skolan när de "lussar" vid olika offentliga och privata arbetsplatser, och mellanrummen framträder även där. När eleverna sjunger i dylika situationer uppstår ett mellanrum som framträder genom att de sjunger i situationer där sången inte är förväntad eller organiserad enligt en undervisningsform. I mellanrummen sjunger elever utan att de har blivit instruerade av lärare. Eleverna sjunger musik de brukar sjunga i undervisningen såväl som annan musik. Ett exempel på hur ett mellanrum framträder som annorlunda jämfört med ett undervisningsrum, är situationen med musikklasspojken Andreas som bestämmer sig för att börja sjunga för andra. Trots att Andreas sjunger för andra i korridoren i anslutning till musikrummen (mellanrum) eller för läraren Victor i

musikrummen men utanför schemalagd undervisningstid (mellanrum), så fortsätter han att mima i körundervisningen (undervisningsrummet).

När luciatåget framförs i skolan delas eleverna in i två mellanrum, ett rum där sopraner, altar och Lucia vistas, och ett rum där tenorer och basar vistas. Det innebär att det förstnämnda rummet inkluderar enbart flickor, och det andra rummet en majoritet av pojkar samt de få flickor som sjunger tenor. Resultatet visar att de två rummen framträder som olika i relation till flickor och pojkar, och visar sig som ett "flickrum" och ett "pojkrum", trots att pojkrummet inkluderar några flickor. Det visar sig även att lärarna vistas oftare i flickrummet än i pojkrummet. Luciatåget observerades vid två fältbesök, och mellanrummet framträdde på ett liknande vis vid båda besöken.

Flickrummet i skolan består av flickor som sjunger sopran- och altstämma, samt den flicka som är Lucia tillsammans med en eller flera lärare. Det är ett stort och till synes lugnt tyst rum där flickorna tänder ljusen i samband med framförandet, speglar sig, sminkar sig, rättar till glitter och kammar sitt hår. I flickrummet visar sig den förtroliga samvaron mellan luciaflickorna och läraren Ylva som tidigare nämnts i resultatet. Flickorna håller ordning på varandras saker och meddelar varandra om hur länge det är kvar till framträdandet ska börja. De kommenterar även hur deras lucialinnen sitter på kroppen.

Pojkrummet i skolan utgörs av en majoritet pojkar. Vid det första fältbesöket i studien utgörs rummet enbart av pojkar, medan det vid det andra besöket även innehåller två flickor. I pojkrummet tänds ljusen långt innan luciaframförandet för att blåsas ut och tändas igen. Pojkarna fåttar med strutar, skojar och skrattar. Pojkrummet framträder som högljutt, stökigt och varmt. Inga lärare vistas i pojkrummet förrän precis innan framträdandet startar. Som tidigare nämnts, försöker en av flickorna ta ansvar för pojkarnas sätt att hantera ljusen i pojkrummet.

När eleverna vistas utanför skolan genom att "lussa" ute i staden framträder ett blandat rum, i kontrast till flick- och pojkrummet som visar sig inne i skolan. *Blandrummet i staden* utgörs av elever och inga lärare. Eleverna ansvarar själva för att framföra luciatåget. I stadens blandrum är det ingen av eleverna som sminkar sig, tänder ljus eller skriker om stearin. Stämningen upplevs som glad och lugn, och eleverna verkar främst fokuserade på uppgiften de har framför sig. Eleverna övar på luciasångerna i likhet med hur de övar i körundervisningen (bortsett ifrån tillfället när de byter stämmor). De sjunger andra sånger, skojar, pratar och använder sina mobiltelefoner. I blandrummet umgås eleverna både i könshomogena grupper och blandade grupper. De diskuterar svårigheter med luciasångerna och prövar vid ett tillfälle att byta stämmor med varandra, vilket tidigare beskrivits i avsnittet om den föränderliga sångkroppen. Eftersom luciatåget delvis genomförs med en förändrad version av strukturen F=SA och P=TB framträder inte kön som en dominerande princip för hur eleverna agerar i blandrummet.

Kommentar gällande den rumsliga sångkroppen

I resultatet visar sig elevers sångkroppar i relation till olika rumsliga aspekter. Enligt Young (2002) lever människan alltid sin kropp i specifika kontexter, och de rum som framträder i relation till sångkroppen kan ses som en del av det som ingår i studiens deltagares specifika kontexter. Resultatet visar variationer av hur eleverna lever sina sångkroppar i olika rum, såväl reella (undervisningsrum) som upplevda (mellanrum). De aspekter som visar sig stå i relation till vad som möjliggör sångkroppens variationer utgörs dels av om sjungandet sker i rum som framträder inom eller utanför schemalagd tid, dels av hur inre variationer inom undervisnings- och mellanrummen visar sig.

I resultatet framgår att *rummets storlek* tillsammans med *lektionens innehåll* verkar spela roll för hur elevers sångkroppar framträder i årskurs sju. I mindre rum visar sig de sjungande eleverna mer trygga och delvis öppna, i större rum som mer blyga och delvis stängda. Lektionen då eleverna leker ”Så ska det låta” utgör ett undantag för det stora rummets annars så återhållsamma karaktär, eftersom alla elever i leken visar ett större intresse för att sjunga, framförallt med stark ljudnivå (med undantag för flickan som vägrar). Sett i kontrast till hur vissa flickor framträder med återhållna sångkroppar i samma rum när de framför ensemblelåtar, visar resultatet att *samma undervisningsrum kan innehålla varierade sångsituationer*. Ett undervisningsrum kan upplevas tryggt nog för att våga sjunga starkt i under en lektion, medan eleverna under nästa veckas lektion framträder som mer återhållsamma sångare. Det är möjligt att ensembleverksamheten i årskurs sju blir ett eget rum i rummet, ett rum där flickor framträder som mer sammanhållna som resultat av att de har svårt att konstruera femininitet i populärmusiksammanhang (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014).

Enligt Young (1990) kan olika rumsliga aspekter av flickors rörelsemönster framträda som begränsade. I ensembleundervisningssituationer framträder vissa flickor såväl i årskurs sju som i musikklasserna som sammanhållna och mer stängda. Det kan enligt Youngs sätt att resonera beskrivas som att flickor agerar i ett *slutet rum*, eftersom flickorna tar mindre plats i anspråk än vad det reella rummet erbjuder. Sett utifrån tidigare resultat som visar att vissa flickor upplever den auditiva förlängningen av deras kroppar genom PA-system som negativ, är det även möjligt att ensembleundervisningen förstärker flickors känsla av att vara i ett slutet rum. Med hänvisning till att tidigare resultat visar att PA-systemet möjliggör att sångkroppens förlängning förstärks auditivt och upplevs såväl positivt som negativt. Känslan av att höras av andra kan upplevas som negativ, eftersom inte alla elever vill eller vågar förlänga sina röster genom sång. Det är möjligt att dessa flickor även upplever sig själva som i ett *dubbelt rum*, där upplevelsen av ”här” och ”där” framträder som dubbel, och kan skapa känslan av att vara immanent placerad i rummet istället för att uppleva möjligheter till transcendens. Känslan av att rummet framträder som dubbelt skapas dels genom att flickorna sjunger med återhållen intentionalitet (vilket beskrivits tidigare i resultatet om sångkroppens gestik), dels genom att flickornas sångkroppar förlängs auditivt i rummet genom ett PA-system. Att sjunga i

PA-system har tidigare beskrivits som en obehaglig känsla av att ens röst kommer från en annan plats i rummet än dess ursprung i den fysiologiska kroppen.

I relation till tidigare forskning om hur sjungande pojkar känner sig tryggare genom särundervisning (Demorest, 2000), kontrasterar Demorests resultat med elevernas sjungande under leken "Så ska det låta". Leken visar sig som ett slags *alternativt rum* i rummet, och framstår i viss likhet med Borgström Källéns (2014) "tredje rum" eftersom alla elever (utom flickan som vägrar) verkar överskrida sina tidigare mer återhållsamma sångkroppar. Det rum som leken utgör skiljer sig dock från Borgström Källéns definition av det tredje rummet, då repertoaren i föreliggande studie framförallt utgörs av populärmusik.

Bland musikklass eleverna framstår sångkroppens rumslighet i relation till hur undervisningen är organiserad framförallt i ämnena ensemble och kör, samt i relation till om mellanrummen visar sig inom eller utanför skoltid i skolan samt utanför skolan. De undervisningsrum som framträder i musikklassernas sångsituationer utgörs av det som tidigare lyfts i resultatet om sångkroppen (i relation till föränderlighet, vanemässighet, förväntningar och tinglighet), med hänvisning till beskrivningar av hur undervisningen organiseras i ensemble- och körundervisning. Tidigare resultat har visat att de betydelser undervisningens organisering har för musikklass elevernas sångkroppar innebär att sången främmandegörs i ensemblesituationer då instuderingen sker i rum där sångarna övar avskilt från elever som spelar instrument (Asp, 2015; Borgström Källén, 2014), och att musikklassernas körundervisning kan visa sig såväl upprätthålla som utmana och förändra strukturen $F=SA$ och $P=TB$.

I mellanrummen varierar elevernas sångkroppar i kontrast till undervisningsrummens organiserade musikundervisning, eftersom mellanrummen erbjuder eleverna att sjunga utanför schemalagd undervisningstid. En skillnad framträder även mellan skolans mellanrum och de mellanrum som uppstår utanför skolan, när eleverna "lussar" ute i staden. Mellanrummen i skolan verkar utgöra en specifik kontext där vissa musikklass elever sångkroppar framträder annorlunda jämfört med i undervisningsrummen. Detta blir tydligt i exemplet när den mimande musikklass pojken Andreas väljer att sjunga för sina klasskamrater utanför schemalagd tid, men fortsätter mima i kören. Som tidigare nämnts gör musikklass pojkar inte synligt eller auditivt motstånd till körundervisningen, i motsats till Borgström Källéns (2014) resultat. Det är dock möjligt att Andreas val att fortsätta mima på kören men sjunga utanför schemalagd skoltid, är ett uttryck för motstånd mot körundervisningen betraktad som feminin vokalmusik (Bayton, 1998; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; McClary, 1991). Sett utifrån att tidigare resultat visar hur Andreas möjligtvis väljer att sjunga poplåtar själv (jämfört med att sjunga körsånger tillsammans med andra) visar Andreas val av att enbart sjunga i mellanrum i likhet med hur sång anses vara feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell

maskulinitet (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998).

I ett annat exempel framträder ett *flick-* respektive *pojkrum* i ett av mellanrummen. Rummen uppstår i anslutning till att eleverna väntar på att framföra ett luciatåg i skolan. I situationen framstår det som att rummen framträder som flick- och pojkrum eftersom det enbart är flickor respektive pojkar som dominerar respektive rum. Sett i relation till de resultat som lyfts om luciatågets ting utifrån Youngs (1997) teorier om grupper, serier och praktisk-tröga ting, är det möjligt att konstatera att de serier (flickor och pojkar) som uppstår genom tingen eleverna omges med i luciatåget ytterligare förstärks när flickor och pojkar placeras i olika rum. Genom detta framstår luciatågets mellanrum i skolan som könade strukturer där flickor och pojkar framträder som olika. Det visar sig dock att när eleverna vistas utanför skolan och utan lärare, utmanas och förändras den könade strukturen som visat sig i luciatågets mellanrum. Det kan tyda på eleverna upplever en starkare känsla av ett gemensamt mål (att framföra luciatåg) utanför skolan, vilket gör att könsstrukturen överskrids och att serierna blir en grupp (Young, 1997).

Exemplet ifrån *blandrummet* visar även att när blandrummet övergår till framförande så återgår eleverna till att upprätthålla den könade struktur som skapats genom de omgivande tingen i luciatåget. Det är möjligt att luciatågets utförande, sett utifrån de ting som inkluderas i luciatåget, konstituerar en scenisk framställning som eleverna inte utmanar eller förändrar i samband med ett framförande. Elever utmanar den klingande strukturen (genom att byta stämmor) men inte den visuella, genom att exempelvis rumsligt placera sig annorlunda än i enlighet med F=SA, P=TB. Blandrummet framstår, trots att det visar sig i anslutning till luciatågets könade framförande, i likhet med Borgström Källéns (2014) ”tredje rum”, eftersom alla elever verkar överskrida könsstrukturen. Möjligtvis tyder överskridandet på att sång (här i form av vokalmusik) ses som feminint i vissa kontexter, i enlighet med forskningsresultat från Hall (2009a, 2005), Harrison, Adler och Welch (2012). Resultatet visar även att musikklass eleverna upprätthåller den form av sångövning i kör som praktiseras i skolans körundervisning när de sjunger i blandrummet i staden, i likhet med Kullenbergs (2014) resultat om hur barn lånar gemensamma, kulturella resurser från skolan när de lär varandra sånger utan närvarande lärare.

Angående elevers möjligheter till sånglärande i relation till den rumsliga sångkroppen, visar resultatet att såväl rummets storlek som vilket undervisningsinnehåll som organiseras i rummet påverkar elevers möjligheter till att transcendera i sånglärande. I relation till hur undervisningsinnehållet struktureras (exempelvis om körundervisningen struktureras enligt F=SA och P=TB) visar eleverna varierade möjligheter till och hinder för att transcendera i sånglärande. Resultatet visar att när sångundervisningen organiseras i ensemblerum där sångare instuderar musik själva så främmandegörs sången och

eftersom fler flickor sjunger än pojkar i studien, är det möjligt att betrakta detta som att flickor som grupp främmandegörs i ensemble. Vissa flickor även uppvisar sammanhållna sångkroppar i ensemblesituationer, vilket innebär ett ytterligare hinder för flickors transcens i vissa sångsituationer som involverar ensemblemusik.

De mellanrum som uppstår i studien där vissa elever sjunger annorlunda i samma rum som musikundervisningen bedrivs i (undervisningsrum), men utanför schemalagd tid (mellanrum) visar att undervisningsrummen utgör specifika kontexter där elevers sångkroppar framträder på ett specifikt vis, och att elevers sångkroppar kan framträda på andra vis utanför undervisningen än inom den. En sådan skillnad motiverar frågan om vilka strukturer som undervisningsrummen upprätthåller som inverkar negativt på elevers sånglärande, och varför vissa elever transcenderar sina stängda sångkroppar i mellanrummen men inte i undervisningsrummen.

Resultatet visar även att två alternativa rum framträder som fria från den könade struktur som visat sig i de övriga exemplen, dels elevernas lek i sångtävlingen ”Så ska det låta”, och dels det blandade mellanrummet som uppstår utanför skolan i anslutning till ett luciatågsframförande. Exemplet från det blandade rummet visar att när elever upplever att de har ett gemensamt mål att samarbeta mot så kan eleverna överskrida könade strukturer, men att den överordnade principen är att luciatågets framförande rumsligt ska presenteras enligt hur ett ”traditionellt” luciatåg förväntas se ut. Frågan är, som tidigare ställdes angående sångkroppens tinglighet, vad luciatåget syftar till i relation till sånglärande.

Den väljande sångkroppen

I sångsituationerna, som tidigare beskrivits utifrån hur sångkroppen framträder som subjektiv, intersubjektiv, föränderlig, van, förväntad, rörlig, tinglig samt rumslig, visar sig sångkroppen även som väljande. Deltagarna agerar i relation till huruvida de upplever att de har möjligheter till val (frihet) eller inte (fakticitet). Resultatet visar att sångkroppen framträder som med ett antal valmöjligheter i sångsituationerna. Valmöjligheterna visar sig genom hur elever och lärare väljer att agera i sångsituationerna, och inkluderar att sjunga *inåt- eller utåtvänt*, att *mima och vägra sjunga*, att sjunga *imiterande* och som *rollspel* samt att låta *lek*, *”skojsång”* och *humor* framträda i sångsituationerna.

Inåt- och utåtvänd sång

I studien framträder deltagarnas sjungande som såväl inåtvänt som utåtvänt. Begreppen indikerar att sången är vänd mot någon: *inåt* mot sångaren själv, sång som erfars inne i den som sjunger (i sångarens ”fantasi”), *utåt* som klingande sång som erfars av andra i det reella rummet. Ibland framträder de två vändningarna samtidigt i resultatet, och ibland visar sig den inåtvända sången separat.

Samtliga sångsituationer i studien inkluderar utåtvänd sång, bortsett från de situationer som visar hur musikklasspojken Andreas mimar och flickan i årskurs sju vägrar att sjunga. I tidigare resultat gällande den subjektiva sångkroppen berättar Andreas att han hör sin sjungande röst ”i skallen”, och när han lyssnar till inspelningar av den så hör han att den inte överensstämmer med den röst han hör inuti, hans inåtvända sång. Även läraren Frank talar om att sångröstens ursprung finns ”inne i kroppen”, vilket relateras till att sångrösten framträder som kroppslig och personlig. Enligt Andreas skiljer sig hans inåtvända och utåtvända sjungande ifrån varandra:

L: Du typ sjunger inuti?

Andreas: Ja. Jag kan ju sjunga stämmorna. När jag lyssnar på en låt kan jag tänka mig en stämma till och jag vet att det skulle låta jättebra, men sen kan jag inte sjunga den. Jag får inte ut den (Andreas i intervju, Besök 1).

Andreas sjunger alltid till synes utåtvänt vid körundervisningen, men vid vår första intervju berättar han att han mimar och sjunger inåtvänt genom att i sitt inre följa med i både tenor- och basstämmorna. Enligt Andreas finns det en *skillnad* mellan det inåtvända och det utåtvända sättet att sjunga på vilket visar sig när han försöker sjunga ut det han sjunger inuti. Trots att Andreas tänkt sig en stämma som ”skulle låta jättebra”, så ”får han inte ut den” när han provar att sjunga den utåtvänt. I en situation där Frank samtalar med elever i årskurs sju om varför sång kan låta falskt, hänvisar han till vana:

Jag tror att mycket handlar om vana. Sång är ju som muskler som ska göra att man sjunger rätt ton och styras av att man hör hur det låter och så ska örat koppla det till musklerna så det är ju som små muskler som är i arbete (fältanteckning åk 7 och Frank, Besök 1).

Enligt Frank är sången möjlig att styra genom upplevelsen av att höra sig själv sjunga och koppla det till muskler som styr tonbildningen. I situationen talar Frank och eleverna om utåtvänd sång. Sett utifrån att även inåtvänd sång visar sig som en form av sjungande i resultatet är det möjligt att en liknande process sker om upplevelsen av att höra sig själv sjunga sker inuti, inte klingande i rummet. I så fall, kan Andreas ovana av utåtvänd sång vara anledningen till att han inte får ut sin inåtvända sång, eftersom han inte är van att styra sina muskler så att de sjunger rätt ton.

Mima och vägra

Om elever inte vågar eller vill sjunga utåtvänt i studien, väljer de att mima eller vägra. I de situationer där deltagare har mimat har det visat sig observationer och även nämnts i deltagarnas utsagor från lärare och musikklass elever. En elev observeras vägra sjunga, som tidigare nämnt, en flicka i årskurs sju.

Att mima har presenterats i tidigare resultat genom hur deltagare rör på delar av kroppen, framförallt munnen och struphuvudet. Resultatet visar att *mimande utgör ett visuellt deltagande i sång* och framträder med två skilda syften. Dels, i situationer där deltagare mimar för att visa att de deltar i klingande sång trots att de inte gör det. Dels, i situationer där deltagare mimar för att visa att de deltar visuellt i en sångsituation där de nyligt deltagit i klingande sång.

När mimande framträder som ett visuellt deltagande *med syfte att framstå som klingande*, visar sig mimandet som ett sätt att skapa en sjungande illusion för andra. Som tidigare nämnts, mimar musikklasspojken Andreas i körundervisningen dels genom munrörelser, och dels genom att röra sitt struphuvud för att imitera hur kroppen rör sig vid utåtvänd sång. Andreas berättar att han tränat mycket på att mima för att få det att se övertygande ut i körundervisningen. Enligt lärarna kan en sådan form av mimande sång vara problematisk i sångbedömning inom musikämnet:

På ett annat instrument kan jag gå och titta på dig, stå bakom ryggen, jag kan se det, även om du har nästan noll volym på din keyboard, gitarr. Men jag kan ju som inte se, du kan ju stå och mima och jag har ingen aning om att du mimade, det såg ut som att hon sjöng, hon var ju med och såg glad ut. Det är lite skillnad (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Ibland får man lirka, bli tråkig och säga att man måste, åtminstone röra på munnen eller prata om betyg – att delta i sång, vad är det? Ja, att sitta upp och röra på munnen, då kan de åtminstone försöka lura mig att de sjunger i grupp. (skrattar) (läraren Frank i intervju, Besök 1).

I Ylvas och Franks uttalanden är ett visuellt deltagande i sång inte tillräckligt för att veta om eleverna deltar i sång i relation till bedömning. I situationer där deltagarna sjunger tillsammans kan mimandet ”passera” som sjungande, eftersom ljudet från flera som sjunger tillsammans kan göra att den enskilda rösten inte hörs specifikt.

Enligt tidigare resultat väljer Andreas senare att börja sjunga utåtvänt, men fortsätter att mima i kören. Trots att alla vet att han gör ett aktivt val att inte sjunga utåtvänt i kören, så fortsätter han att mima. Andreas beskriver att han vid en konsertrepetition gått iväg från sin plats i kören för att sjunga sångerna samtidigt som de andra eleverna i kören, men så pass långt bort och tyst att ingen kunde höra honom:

Andreas: Då mimade jag. Eller, på övningen var jag längst ut på kanten, då gick jag bort från där alla stod, och satt längst bak, bakom alla, och så sjöng jag där. För jag kan ju sjunga och jag tycker det är kul ju.

L: Så då sjöng du ändå! Där bakom. Men ingen hörde?

Andreas: Men ingen kunde höra.

L: Och då sjöng du det som dom sjöng?

Andreas: Ja. Jag sjöng ju. Ja. Så direkt då nån kom nära då blev jag tyst.

L: Var det nån som sa nåt?

Andreas: Ingen hörde ju.

L: Ingen som tyckte att det var konstigt?

Andreas: Nej alltså dom fattar ju, dom tänker ju ba att han mimar ju ändå (musikklassleven Andreas i intervju, Besök 2).

Exemplet visar att med skydd av att vara den som mimar blir det möjligt för Andreas att delta i sång tillsammans med andra, utan att andra hör honom sjunga. Andreas väljer, som tidigare beskrivits, att bara sjunga så andra hör i mellanrummen och inte i undervisningsrummen. Han berättar även att han fortsätter mima i körundervisningen trots att lärarna och hans klasskamrater är medvetna om att han mimar. Enligt läraren Victor kan det grunda sig i att Andreas fortfarande känner sig osäker på om han träffar rätt toner när han sjunger. Inga andra elever i studien talar med mig om att de mimar, eller varför. Med undantag för Andreas framstår mimandet som enda val i sångsituationerna som ett ”hemligt” ämne, något som eleverna inte talar om.

När mimande framträder som att delta i en sångsituation *med syfte att framstå som visuellt*, visar sig mimandet som en metod eller strategi för hur flickor och lärare kommunicerar musikaliskt med varandra. Det tar sig uttryck exempelvis som när musikklassflicka inte är helt säker på hur något ska sjungas tystnar, och väljer att mima texten enligt sångens rytmik:

Refrängen är 3-stämmig, de delar på att sjunga solo på de andra delarna. Alla är flickor i gruppen. De står i ett hörn av lokalen. (...) Innan delen som repeterar frasen ”dont you wanna dance, say you wanna dance...” blir de tystare under genomspelningsen, verkar mer osäkra, mimar/sjunger tyst fast med tydliga munrörelser mot varandra, kollar varandra frågande och säger till varandra varvat med sången ”är det där?”. Som att de inte är säkra på vad de ska sjunga och när (fältanteckningar repetition för showen med muklass åk 9, Besök 4).

I exemplet tappar de sjungande musikklassflickorna bort sig i låten "I wanna dance with somebody". Flera flickor mimar med tydliga munrörelser mot varandra, vilket framträder som ett sätt att kommunicera om hur de förväntas sjunga sången. Även lärare observeras mima elevens olika insatser, vilket verkar syfta till att hjälpa eleverna navigera sjungande i olika situationer. När mimande framstår som ett visuellt utövande med ett visuellt syfte, framträder mimande som att delta i utåtvänd sång utan att sjunga klingande.

Att vägra

Som tidigare nämnts, vägrar en flicka i årskurs sju att sjunga vid samtliga observerade tillfällen av hennes klass. En av situationerna när hon vägrar utspelar sig under en lektion där eleverna ska spela i ensemble. Hon ingår i en grupp med två andra sångvana flickor. Eleverna i klassen har själva röstat fram sången de ska spela och sjunga i ensemble: "Diamonds" av Rihanna. För att ge en bild av hur situationen utspelade sig presenteras den i berättande form utifrån observationerna tillsammans med citat:

Flickorna övar sången tillsammans med förlagan i ett rum bredvid det större rummet där de inledde lektionen. De sätter igång låten och de två sångvana flickorna börjar sjunga med. En av flickorna säger åt den vägrande flickan att pröva sjunga. Hon svarar skrattande "nej". Läraren Frank kommer in. De vana flickorna sjunger tillsammans med Rihanna och säger åt den vägrande flickan att sjunga. Hon sitter tyst, med sammanhållen kropp och blicken nedåtvänd i textpapperet, som enligt tidigare beskrivningar i resultatet. De vana flickorna fortsätter öva, flyttar papperet så att de kan sitta vid pianot och sjunga och spela till. Den vägrande flickan sitter fortfarande tyst med sammanhållen kropp och blicken nedåtvänd mot papperet, där texten nu vänts upp och ned för henne. De vana flickorna ler och sjunger mot varandra och med Rihanna. Det låter väldigt likt Rihanna. När låten är slut säger flickorna att det är svårt medan den vägrande flickans kropp blivit ytterligare sammanhållen. Hela hennes kropp verkar säga nej.

Frank: Nu får du också vara med.

Den vägrande flickan: Men jag kan inte sjunga!

Frank: Hur menar du?

Den vägrande flickan: Jag är tondöv i musik.

Frank: Hur menar du?

Den vägrande flickan: Jag bara kan inte.

De vana flickorna och Frank börjar prata om att det kan kännas pinsamt att sjunga för klassen, men alla kan inte vara bäst på att sjunga. Den vägrande flickan sitter tyst, medan Frank säger att alla kan sjunga och träna på sång. De vana flickorna säger åt den vägrande flickan att vara med flera gånger, lite irriterat men ändå lite skrattande. Han kompar flickorna på piano och de två flickorna sjunger. Den vägrande flickan har vänt sig så hon kan läsa texten rätt väg och verkar följa med i texten. Frank och de sjungande flickorna säger åt henne att vara med, men hon suckar bara och säger nej. Återsamling i den stora musiksalen. De ska sjunga sången tillsammans med de andra instrumenten. De två sjungande flickorna är osäkra på var de ska börja sjunga i låten. De får välja om de vill ha mikrofon, och flickorna väljer att inte ha det. Flickorna står upp, fnissar, pratar om låten och om hur de ska sjunga. Den vägrande flickan sitter tyst bredvid med ryggen vänd mot musikläraren och blicken riktad på papperet eller på de sjungande flickorna. De spelar igenom låten några gånger.

Den ena vana flickan till den vägrande flickan: (lite småirriterat men kanske också lite på skoj) Alltså nästa gång är du med. (överdrivet dramatiskt) Seriöst, jag klarar inte det här!

Den andra vana flickan: Det är ju pinsamt, men man har ju inget val.

Den ena vana flickan: Jag hatar också att sjunga.

I situationen framträder flickans sångvägran som ett resultat av att hon anser sig vara ”tondöv i musik” och inte kan sjunga. Hon visar såväl verbalt som med kroppens rörelser att hon inte vågar eller vill sjunga, trots att såväl Frank som de två sjungande flickorna säger åt henne att delta flera gånger. Hennes sätt att agera verkar få de sjungande flickorna att reagera på två vis. Dels verkar de bli irriterade över att hon inte deltar. Dels verkar de sångvana flickorna, som tidigare observerats ha ett stort intresse för att sjunga, tona ned sina kunskaper och uttrycka att sång är pinsamt, ofrivilligt, och att de ”hatar” att sjunga. Lärarna i studien beskriver att sångvägrande elever ger dem en känsla av att de behöver skapa rätt förutsättningar för att alla elever ska våga sjunga, ”en tillåtande stämning” (Frank), där det är okej att göra fel.

Imitation och rollspel

I resultatet framträder såväl imitation och personligt uttryck som aspekter av den väljande sångkroppen. I de flesta sångsituationer i studien framträder *imitation* som ett av sångkroppens möjliga val, vilket främst utgörs av att elever imiterar populärmusikförlagor, att elever och lärare imiterar varandra samt att elever och lärare talar om att sjunga i skolshowens ”roller”. Imitation och rollspel framträder i nära

relation till nästa rubrik, vilken beskriver hur humor, lek och ”skojsång” visat sig i samband med sång. Enligt läraren Ylva är eleverna bra på att imitera:

Jag och en av de andra musiklärarna pratade om det i morse angående Rihanna-låten, att han var fascinerad av hur några elever sjunger den, att de wailar, att de kan ju hela låten, i allt. (...)
Men de lär sig det där, de har ett slags öra, men jag tycker att det är svårt. Jag tänker att ”jag ska göra den till min” och de är superbra att kopiera exakt. Och det är en ny grej (läraren Ylva i intervju, Besök 1)!

I Ylvas uttalande framträder en jämförelse mellan att sjunga imiterande (”kopiera exakt”) och att sjunga med personligt uttryck (”göra den till min”). Som tidigare nämnts utgår ensemblemusikundervisningen i studien främst ifrån att imitera sjungande förlagor som utgångspunkt och att *populärmusiksångare* utgör en del av de sångideal som elever omges av i sångsituationerna. Även om Ylva beskriver eleverna som bra på att imitera framträder finns det även svårigheter med att imitera förlagor, som enligt en intervju med musikklassflickorna Sofia och Alva:

Sofia: Det blir ju ofta att jamen, den här låten ska jag sjunga, då blir det som att man ska försöka göra likadant som originalet men det, behöver ju inte vara så egentligen. Man vill ju som att det ska låta likadant (musikklassleven Sofia i gruppintervju, Besök 1).

Enligt en av de andra musikklassflickorna i gruppintervjun, Alva, är det dock vanligt att elever misslyckas när de försöker imitera originalsångare. Hon beskriver att det är svårt att exempelvis imitera sångerskan Adele för att hon är så ”väldigt väldigt bra”. En annan situation som visar sig problematisk i relation till att imitera förlagor, nämligen då de vana flickorna i årskurs sju övar Rihannas låt ”Diamonds” genom att sjunga tillsammans med en inspelning i ett angränsande rum, för att sedan gå in i ensemblerummet och sjunga utan inspelningen. En av flickorna uttrycker:

Men det absolut svåraste kommer ju vara att sjunga det här sen, för det är nu det är enkelt när hon sjunger med (fältanteckning, åk 7 och Frank, Besök 1).

När flickorna sjunger med inspelningen sjunger de väldigt likt Rihanna men när inspelningen stängs av förändras flickornas sjungande. De tystnar ibland och säger att de inte känner igen låten när de jämför inspelningen med hur det låter när de sjunger den. I samma stund som flickorna stänger av förlagan och prövar att sjunga till pianot eller a capella försvinner tydligheten i deras ”wailade” melodier och uttrycket förvandlas till långa uthållna toner, fallande i tonhöjd och inte helt rena. När de sedan prövar sjunga till sina klasskamraters ackompanjemang låter deras sjungande som likadant som

inne i det mindre övningsrummet när de sjöng utan Rihanna. Flickorna ser missnöjda ut med resultatet.

En ytterligare form av imitation som visat sig i studien, är hur *elever imiterar lärare eller varandra* i olika sångsituationer. Som tidigare nämnts, förebildar lärarna ofta hur och vad som ska sjungas genom att sjunga en fras som eleverna förväntas imitera. De vanligaste situationerna när lärare och elever imiterar varandra utgörs av körundervisningen, dels för att den utgår i majoritet av att lärarna förebildar sången och eleverna imiterar, dels för att eleverna imiterar varandra i strävan efter att enas i en gemensam homogen körklang. Imitation mellan elever kan visa sig på samma vis eller som kommunikation i sångsituationerna. Exempelvis visar sig eleverna kommunicera imiterande genom sång under lektionen där årskurs sju skapar Stomp-inspirerad musik:

Eleven visar en ny rytm som hon vill lägga till, sjunger:
"dedededebobom", de andra härmar rytmen med sina röster,
lägger sedan till sina slag/stamp/knäpp. Detta tar över, rösterna
avtar, de spelar det som ett groove (fältanteckning, musik med åk 7
och Frank, Besök 1).

En annan form av sjungen kommunikation framträder som ett slags eko, en imiterande kommentar till det som sker i stunden. Det är framförallt eleverna som ägnar sig åt den här formen av imitation, exempelvis de elever i årskurs sju som deltog i exemplet ovan. Eleverna övar på hela stycket, som inkluderar en del där en av eleverna skrikigt och starkt ska sjunga repliken "Tysta!" för att alla ska tystna. När gruppen talar om hur eleven ska sjunga repliken, så härmar alla den:

Eleven skriker: "Tysta! Hihi", de tystnar, sen spelar de stycket
vidare. Eleven skriker igen: "Timmy! Hihi!" De spelar klart
stycket. Eleven: "Jag skrattade varje gång, jag får INTE skratta!"
En elev till en annan elev: "du måste bara såhär TYSTA!"
(skriker starkt), den övriga gruppen börjar skrika och mumla
"tysta! tysta! tysta!" (fältanteckning, musik med åk 7 och Frank,
Besök 1).

Under framförandet av stycket är det ingen som imiterar den sjungna repliken men när de talar om hur framförandet ska genomföras, så imiterar eleverna repliken om och om igen. Viskande, skrikande och skrattande, riktat mot varandra. I resultatet visar sig även en syn på imitation som ett första steg mot att "bli" någon. Enligt Andreas var imitation det första steget i processen med att börja sjunga för andra:

Ja, när jag började, förut så imiterade jag ju bara alla som jag
lyssnade på. Nu, jag har ju något som jag är (Andreas i intervju,
Besök 2).

I situationen med Andreas framträder imitation i jämförelse med att ”ha något man är”. Ordet ”är” indikerar att han syftar till att vara någon i jämförelse med att imitera någon. Enligt Ylva är det möjligtvis lättare för elever att sjunga varierat om de får *gå in i en roll*, och inte bara vara sig själva i sångsituationerna. Att gå in i en roll i showen kan hjälpa vissa elever att våga sjunga mer och med andra uttryck än i vanliga fall.

Men det är ännu bättre när vi gör våra föreställningar, att man får klä ut sig. Då är man någon. Det lyfter ännu mer. Jag är inte jag utan jag fick ju blanka skor och... (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

I den årligen återkommande skolshowen, som Ylva refererar till som ”föreställningar” i citatet ovan, tilldelas musikklass eleverna olika sjungande roller utifrån ett manus som varierar från år till år. Ibland har elever flera roller i samma show. Musikklassflickan Josefin berättar:

Och sen när man står på scen inför så många då är man oftast inte sig själv utan då är man där som nån annan person... man går in i en roll. Om man såhär ska redovisa på svenskan till exempel, då redovisar man ju oftast som sig själv, och det blir ju som en annan... (Josefin i gruppintervju, Besök 5).

I Josefins uttalande visar sig en syn på att den sjungande rollen gör att hon inte upplever att hon är sig själv, utan en annan person. Att sjunga i olika roller istället för att sjunga som sig själv visar sig i resultatet vara nära relaterat till att leka i sångsituationerna.

Lek, ”skojsång” och humor

I resultatet visar sig lek, ”skojsång” och humor framträda som val i olika sångsituationer. De olika aspekterna inbegriper delvis varandra.

Resultatet visar att elevernas och lärarnas sångkroppar ibland framträder som *lekfulla*. Det tar sig uttryck dels i situationer där lärarna uppmanar eleverna att leka i sång, dels i sånglekar som utgör en del av undervisningen. I ett tidigare presenterat resultat om sångkroppens rumslighet blev det tydligt att eleverna i årskurs sju visade sig mer öppna och sjöng starkare än någonsin under den lektion då de tävlade i sångleken ”Så ska det låta”. Eleverna som tidigare visat sig med stängda och delvis sammanhållna sångkroppar verkar genom leken överskrida sina tidigare sätt att agera i sångsituationer. Läraren Ylva använder sig av lek med musikklass eleverna i såväl körundervisningens uppsjungning som i ensembleundervisningen.

Ylva bryter Franks mening: ”Vi leker! Leken är att alla sjunger jul jul fram till skogar som tenorerna (riktar sig till alla elever) så kan ni mixtra utan att det hörs för mycket!”

Ylva: ”Nu leker vi en lek, vi skriker, vi slår hårt, vi ser ut på ett annat sätt än vi gör! De spelar igen. Är det här det hårdaste? Var arg!”
(fältanteckningar ensemble muklass åk 9, Ylva, Besök 1).

Ylva beskriver att leka i sång kan hjälpa eleverna att ”lossa på hämningar” och att använda rösten. Eleverna i årskurs sju sjunger och skrattar högljutt när de leker ”Så ska det låta” och musikklass eleverna betar sig liknande fast något mer återhållsamt under körundervisningens uppsjungningar. En särskild sånglek som Ylva ofta använder sig vid uppsjungningarna är att sjunga ”som-om”, vilket liknar hur rollspel framträder i sångsituationerna.

Ja, bara att sjunga på skånska, så har vi gjort. Sjunga som om du just bråkat med din kompis, längtar till nåt som ska hända. Så fort vi går utanför det som är blottande, så fort vi leker och spelar teater så går det lättare. Det gör det för alla klasser. Sjung som att du var arg, så blir rösten starkare (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Enligt Ylva är det lättare för eleverna att sjunga på olika sätt genom att de fantiserar att de är på ett annat sätt än vanligtvis, exempelvis genom att sjunga ”som om” de var arga för att öka röstens ljudstyrka.

En aspekt som framträder med relationer till såväl humor som lek, är ”skojsång”. Att skojsjunga innebär att sjunga på ett sätt som anses skojigt i motsats till att sjunga seriöst. ”Skojsång” visar sig i resultatet exempelvis genom att sjunga ett stycke som förväntas låta ljusst, klart och rent på ett sätt som får det att låta mörkt, ”brummigt” och falskt. I resultatet visar det sig att studiens lärare och pojkar skojsjunger, men inte de deltagande flickorna.

L: Vad händer om en tjej gör det?

Sofia: Då blir typ ”Gud vad oseriös du är, varför tar du det inte på allvar”, typ.

Alva: Det är ju inte samma grej, heller, tjejer gör ju liksom inte... jag vet inte... inte på samma sätt. Dom tar inte den platsen.

Sofia: Nä.

L: De gör det inte lika ofta? Men om de gör det så...?

Alva: Nä, och om de gör det är det på skämt med sina närmaste kompisar typ. Men killar kan ju verkligen ba stå upp i klassrummet och ba ”Woooo!” och köra värsta, solonumret

och alla ba ”haha vad kul” (musikklass eleverna Sofia och Alva i gruppintervju, Besök 1).

Resultatet visar att flickor förväntas vara seriösa och allvarliga när de sjunger med andra medan pojkar kan skojsjunga och bemötas med positiva reaktioner. Även läraren Ylva uttrycker att det finns skillnad mellan flickor och pojkar när det handlar om skämtsamt eller seriöst sjungande. Pojkar förväntas inte heller sjunga seriöst på samma vis som flickor, då sådana krav kan få motsatt effekt:

Kanske mer att killarna bufflar på varann, om nån sjunger såhär ordentligt och seriöst så blir det som ”åh vad gör du då?” (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Analysen av materialet visar också att sjungande pojkar ofta möts med negativa reaktioner från andra pojkar om de sjunger ”seriöst”. Exemplet nedan visar hur pojkar skojsjunger inför att en körlektion ska börja, där läraren Victor sitter vid pianot för att spela igenom sånger som ska övas under lektionen och flera elever sjunger med:

När Victor spelar innan de börjar sjunga tillsammans ”på riktigt” är det oftast soprانerna som sjunger med. Flera pojkar sjunger och skrattar, och ”skojsjunger” riktat mot varandra. Många soprانer sitter stilla, raka, ser inte på varandra, med inget särskilt ansiktsuttryck, håller i noterna (fältanteckning, körlektion med muklass åk 9, Victor och Ylva, Besök 1).

Vid nästan alla körlektioner med musikklasserna observeras liknande situationer där pojkar skojsjunger, medan flickor avstår ifrån att sjunga eller sjunger ”seriöst” när de väntar på att lektionen ska börja.

Resultatet visar att såväl elever som lärare använder sig av humor i sångsituationerna. Lärarna skojar ofta med varandra och med eleverna, och likaså skojar eleverna med varandra. Det finns dock en skillnad mellan hur lärare och elever skojar i samband med sång, vilken innebär att *lärare skojar positivt* om sitt sjungande medan *eleverna skojar negativt* om sitt eget och varandras sjungande. Det blir också tydligt att det enbart är flickor som skojar negativt om sig själva. Vid ett tillfälle i studien, beskriver en av de sångvana flickorna i årskurs sju sitt sjungande som att hon låter som ”en kossa” och skrattar när flickorna står tillsammans i färd med att sjunga i ensemble. I kontrast till flickornas sätt att skoja om sitt sjungande, visar sig enbart pojkar skoja negativt om andra. Som exempelvis när Eli blir frågad om att vara lucia, eller som hur Andreas beskriver i intervju att hans kompisar skämtar med honom om att han mimar:

L: Om dom inte skämtat om det, hade det varit lättare att sjunga då?

Andreas: Ja.

L: Även om du vet att det är ett skämt är det kanske lite jobbigt också?

Andreas: Ja jag tror det skulle vara lättare. Då skulle det inte vara en så stor grej (Andreas i intervju, Besök 1).

Läraren Victor beskriver att Andreas oroat sig för att bli ”tråkad” av sina kompisar om han börjar sjunga:

Kören är ett mål, han vill kunna sjunga i kören. Fast han är ju rädd att, i det facket, att han ska bli tråkad. ”Oj, började du sjunga, liksom, vars fick du luft ifrån?” (läraren Victor i intervju, Besök 1).

När Andreas bestämmer sig för att börja sjunga för andra så uteblir dock skämtandet, hans kompisar ber istället honom sjunga mer och oftare. Han berättar att förut blev han kallad för ”han som mimar”, men i slutet av terminen blev han ”den som ska sjunga”, med grund i att flera elever på skolan bett honom om att sjunga för dem. I ett ytterligare exempel visar sig pojkars negativa skämtande om andras sjungande ge konsekvenser även för hur lärarna förhåller sig till elevers sjungande. Ylva beskriver situationen med Eli, musikklasspojken som blivit utskrattad för att han sjunger operalikt:

Ylva: Och han har ju valt ett uttryck, sen att jag ser att andra skrattar åt honom eller att jag själv känner mig skeptisk till hans val av uttryck, är det då att, vad har jag rätt att tycka? Andra kanske skulle ha... I en annan del av världen kanske hans sångsätt skulle ge status?

L: Men du ser att eleverna reagerar på det?

Ylva: Ja. Men han har ju valt ett uttryck, och man kan säga att det är ett personligt uttryck, ja (läraren Ylva i intervju, Besök 1).

Exemplet visar att det uttryck som Eli valt att sjunga med ger två konsekvenser. Dels händer det att andra skrattar åt honom, och dels visar Ylva att hon känner sig skeptisk till Elis val av uttryck, eftersom han blivit utskrattad. Hennes uttalande ”vad har jag rätt att tycka?” kan tyda på, i likhet med hur andra lärare uttalar sig i studien, att det är svårt att förhålla sig till begreppet ”personligt uttryck” i sång. Begreppet diskuteras ibland i musikarbetslaget utifrån skrivningar i Lgr11 och tankar om bedömning. Lärarna beskriver att de känner sig osäkra på hur de ska bedöma elevernas personliga uttryck, och vad det egentligen innebär att sjunga med ett personligt uttryck.

Kommentar gällande den väljande sångkroppen

Enligt de Beauvoir (1949/2012) saknar människan essens och ges existens genom det hon blir och blir gjord till, och människan fyller existensen med mening. Att ”bli” eller ”bli gjord till” i föreliggande studie, syftar till hur deltagarna agerar i olika sångsituationer. Deltagarna agerar i relation till sin upplevelse av vad som upplevs som frihet och fakticitet, vilket skapar möjligheter till och hinder för att transcendera i sånglärande. I följande avsnitt beskrivs de konsekvenser som visat sig i relation till deltagarnas val i sångsituationerna.

Ett övergripande resultat visar att samtliga elever sjunger i studien bortsett från den vägrande flickan, och att många elever tycker om att sjunga. Det är därför möjligt att konstatera att elevernas sånglärande övergripande framträder som transcendent eftersom eleverna väljer att sjunga, med ett undantag. De aspekter som framträder i resultatet vilka visar hur vissa elever ges större möjligheter eller hinder för att transcendera eller riskera immanens i sitt sånglärande, visar sig därmed i sken av lärarnas grundläggande utgångspunkt i att sångförmåga är möjlig att utveckla för samtliga elever. För att återgå till de Beauvoirs (1949/2012) syn på subjekt och transcendens, beskriver hon att människan enbart kan fullborda sin frihet genom att överskrida mot andra friheter. I sångsituationerna kan detta innebära att transcendera vidare mot ytterligare sånglärande. Resultatet visar att samtliga elever ges förutsättningar till att transcendera i sitt sånglärande med grund i lärarnas utgångspunkt om att sångförmåga är frihet. Det är viktigt att hålla i åtanke att även om lärarna i studien erbjuder elever möjligheter till att transcendera i sitt sånglärande, så är det inte garanterat att eleverna antar erbjudandena som sina val.

De områden som övergripande visat sig ligga till grund för elevers val i sångsituationerna har visat sig i alla åtta tidigare avsnitt av resultatet. De sammanfattas i det följande under rubrikerna: upplevelsen av ett subjektivt och intersubjektivt erfärande genom sång, upplevelsen om sångvana, normen om återhållsamhet och imitation, flickors respektive pojkars sångsituationer, att se sångkroppen som fakticitet eller frihet i relation till kön samt alternativa rum.

Upplevelsen av ett subjektivt och intersubjektivt erfärande i sång

Resultatet visar att alla elever utom den vägrande flickan antar de möjligheter som erbjuds till att bekräfta sin existens genom sång. Det är därmed möjligt att säga att samtliga elever bortsett från den vägrande flickan antar möjligheter till att transcendera i sånglärande. Det innebär att de variationer i hur elevers sånglärande transcenderar i sångsituationerna visar sig snarare i relation till ett vidare, mer fördjupat sånglärande.

Med grund i hur Leijonhufvud (2011) och Bowman (1998) beskriver att sjungande kan erfaras som existensbekräftelse, är det möjligt att elever hindras från att transcendera i sitt klingande sånglärande om de inte hör sina röster i utåtvänd sång. Det kan resultera i

att elever upplever en känsla av att de *inte vågar sjunga* och därför väljer att vägra sjunga eller mima. Konsekvenser som följer med sådana upplevelser är att elever riskerar att hamna i immanens, vilket innebär att deras utåtvända sånglärande uteblir. Ett sådant scenario innebär även att dessa elever *riskerar att inte nå målen* i musikämnet, eftersom att uppvisa sång är obligatoriskt för ett godkänt betyg (Skolverket, 2011). Den positiva upplevelsen av att förlänga sin sångkropp i en intersubjektiv sångsituation visar sig exempelvis genom en upplevelse av trygghet, samarbete samt med en känsla av förståelse för och upplevelse av andra i sången (Leijonhufvud, 2011; Winter, 2009). Den inåtvända sången visar sig inte möjlig att bedöma, men den är möjligtvis användbar som metod för att utveckla ett utåtvänt sjungande. Enligt Young (2009) står utvecklingen av ett inre lyssnande i sång (jfr Leijonhufvud, 2011) i relation till att utveckla förmågan att sjunga rent. Inåtvänt sjungande, eller enligt Young (2009) ”silent singing”, kan hjälpa sjungande elever i målbrottet med att bilda rätt toner, i rätt tonhöjd.

Upplevelsen av sångvana

En förutsättning för att transcendera i sånglärande utgörs av att se *sångförmåga som frihet* (Richards & Durrants, 2003) och inte som fakticitet (Onsrud, 2013). De elever i studien som utgår ifrån *sångförmåga som fakticitet* har inte möjlighet att transcendera i sånglärande. Det är möjligt att elever väljer att vägra sjunga med grund i ett synsätt på sångförmåga som fakticitet. Resultatet visar att alla lärare förmedlar en syn på sångförmåga som frihet, i likhet med hur Lgr11 utgår ifrån att sång är möjligt att utöva och utveckla bland alla människor (Skolverket, 2011).

I studien ges musikklasser elever fler tillfällen att utveckla sin sångvana än eleverna i årskurs sju, vilket innebär att en jämförelse mellan gruppernas sångvana delvis är möjlig att göra i relation till antal tillfällen eleverna ges att transcendera i sitt sånglärande. Resultatet står givetvis i relation till att musikklasserna har utökad tid i schemat för musik. Sett i relation till att musikklasser eleverna framstår som mer vana sångare medan årskurs sju framstår som mindre vana, är det dock intressant att överväga varför de redan vana eleverna ges möjligheter att sjunga så pass ofta tillsammans (i körundervisning), samt varför de mindre vana eleverna inte sjunger tillsammans lika ofta eller åtminstone oftare i musikundervisningen?

Normen om återhållsamhet och imitation

Resultatet visar att elevers väljande sångkroppar omges av två övergripande normer, dels den av elever och ibland lärare initierade normen om återhållsamhet, dels den av sångideal präglade och av lärare instruerande normen om imitation.

Den *återhållsamma* sången uppstår oavsett om lärare uppmanar till den eller inte, och utgörs av en dynamisk reglering av rösten genom att ”kunna ta i men inte låta för mycket” (musikklassflickorna Sofia och Alva). Återhållsamt sjungande förekommer oavsett om eleverna framträder som vana eller ovana sångare och såväl flickor som

pojkar sjunger återhållsamt. I de fall lärare uppmanar elever att bryta normen så gör eleverna oftast inte det i alla fall, och i de fall lärarna uppmanar elever att följa normen så gör de alltid det. Körundervisningen framträder som en situation där elever uppmuntras till att sjunga återhållsamt genom en strävan mot ett gemensamt balanserat homogent körklangsideal (Hedell, 2009), där elever följer lärarnas instruktioner och sitter eller står med rakryggad ”sångarhållning” (Borgström Källén, 2014). Det är möjligt att elever som vill sjunga starkare inte vågar göra så och därför reglerar sin volym i enlighet med den återhållsamma normen, eller upplever det som negativt om deras sjungande låter ”för” starkt. Det i sin tur skulle kunna utgöra ett hinder för att sjunga överhuvudtaget, och frågan är, hur återhållsamt en övande van eller ovan elev i puberteten förmår sjunga.

Det är möjligt att elevers återhållsamma sätt att sjunga på delvis relaterar till kroppens biologiska fakticiteter under puberteten, att rösten förändras under *målbrottet*. Enligt tidigare forskning visar såväl flickors som pojkars målbrott påverka såväl dynamik som hur ”luftig” eller bärande sångrösten låter (Gackle, 1991; Södersten, 2008). De situationer där elever observeras med återhållsamt sjungande framträder oftast när de sjunger i så kallad ”huvudklang”, vilket kan innebära att upplevelsen av att rösten låter svag och/eller ”luftig” visar sig tydligare. Normen om den återhållsamma sången bryts endast genom sjungande lek, vilket visar sig som ett alternativt rum.

Den andra normen, att *imitera* andra sångare, präglas av att förhålla sig till olika former av sjungande förlagor. Resultatet visar att elever förväntas imitera sjungande förlagor i hög utsträckning, dels eftersom de sjungande lärarna använder förebildning som metod för sånglärande, och dels för att elever oftast ges inspelningar av populärmusiksångare att instudera i ensembleverksamheten (Asp, 2015; Borgström Källén, 2014). Att imitera andra sångare framträder såväl i lekfulla som mer seriösa sångsituationer, och visar sig som ett sätt *att pröva vara någon annan*. Förmågan att kunna imitera andra sångare framträder som en förutsättning för att delta i den sångundervisning som erbjuds. Det framstår som att elever imiterar för att de uppmanas till det, men det är även möjligt att elever som *inte vill eller inte vågar bekräftas som subjekt* genom sitt sjungande väljer att sjunga imiterande för att åtminstone inte förknippas helt och hållet med sin röst. Det är även möjligt att de elever som upplever sig själva som bra på att imitera väljer att göra så för eftersom det anses utgöra en *föväntad kunskap*, snarare än att sjunga på andra vis.

Flickors sångsituationer

Resultatet visar att flickor i studien *sjunger oftare* och anses vara mer *intresserade* av att sjunga än pojkar (Borgström Källén 2014; Green, 1997, 2002, 2010), och att flickor som sjunger i målbrottet eller skojsjunger riskerar att inte tas på allvar och ifrågasätts för att de inte sjunger seriöst (Gackle, 1991; Hall, 2009b). Enligt Sweet (2015) oroar sig flickor i målbrottet för att inte sjunga rätt när de sjunger med andra. Det är möjligt att det finns flickor i målbrottet som inte berättar om det och/eller vägrar sjunga för att de inte vill

riskera att ifrågasättas för att de framstår som oseriösa, med andra ord, som okunniga. Sett i relation till hur Öhrn (2014) beskriver att flickor kan välja att tona ner sina skolprestationer för att riskera att visa att de arbetar hårt för att erhålla kunskap, är det möjligt att flickor i målbrottet väljer att hålla det hemligt.

Flickor visar sig mer engagerade i att framstå som sjungande, exempelvis genom hur de använder mimande i sångsituationer som ett sätt att visa att de fortfarande deltar i sången. Sång visar sig som framförallt *feminint kodat* i studien (Bayton, 1998; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; McClary, 1991), vilket även kan ses som en anledning till att fler flickor valt att sjunga.

Enbart flickor visar sig som *sammanhållna* sångkroppar i studien, vilket kan ses som att flickor upplever sig tveksamma till sina sångförmågor. Resultatet visar även att flickor i högre grad tonar ned sina kunskaper (Bergman, 2009; Persson, kommande). Det är möjligt att den vägrande flickan väljer att inte sjunga eftersom att hon inte vill visa sig som okunnig, eller inte vill riskera att jämföras med andra mer kunniga flickor (Öhrn, 2014). Att vägra att sjunga kan därmed framstå som ett val att vägra uppvisa (låga) sångkunskaper.

Flickor upplever sig i högre grad *objektifierade* i musiksammanhang (Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009), vilket även är synligt i resultatet. Vissa flickor sjunger med återhållen intentionalitet vilken skapar känslan av ett dubbelt rum (Young, 1990) tillsammans med en ytterligare känsla av *att uppleva sin sångkropp som placerad i rummet* genom en auditivt rumslik förlängning i PA-system. Det är möjligt att flickor snarare föredrar att sjunga tillsammans i en homosocial grupp för att upprätthålla *normativ femininitet* (Ambjörnsson, 2003; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014) än att de väljer att sjunga solo eller själv. Känslan av att ”sticka ut” förstärks genom att sjunga solo eller själv och genom att sjunga i PA-system, men försvinner i körundervisningens homogena körklang. Flickor visar sig även mer intresserade än pojkar av att imitera sjungande förlagor samt av att pröva sjungande roller. Detta tyder på att flickor *inte vill bekräftas som subjekt* genom sitt sjungande, utan hellre visar sig som någon annan eller sjunger tillsammans med andra för att deras individuella röster inte ska kunna urskiljas. När flickor sjunger i skolshopen verkar deras sjungande delvis bekräfta feminina sångideal. Resultatet pekar mot att känslan av att sjunga solo eller själv på scenen som objektifierad rumsligt auditivt förlängd flicka upplevs som möjlig enbart genom att anta en roll.

Flickors sångsituationer kan även ses i relation till att *flickor kan ha svårt att konstruera femininitet i populärmusiksammanhang* (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014) vilket visar sig i resultatet som att de förväntningar som omger sjungande flickor är *motsägelsefulla*. Förväntningar på flickors sjungande utgörs av såväl sångideal som av ideal baserade på flickor tror att pojkar föredrar. Känslan av att uppleva och inrätta sig

efter pojkars förväntningar på sjungande flickor, visar en ytterligare relation till flickors sätt att relatera till sig själva som objekt i pojkarnas blick, ”*the male gaze*” (de Beauvoir, 1949/2012; Bayton, 1998; Björck, 2011; Ferm Almqvist, 2017; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009). Även i dessa situationer framträder körundervisningen som ett tryggare alternativ, eftersom förväntningarna på elevers sjungande är lika oavsett om de definieras som pojkar eller flickor. En ytterligare aspekt som kan påverka flickors val att sjunga i relation till objektifiering är hur sångrösten ses som personlig och som fakticitet (Onsrud, 2013). Det är möjligt att flickor väljer att vägra sjunga för att de inte vill bli förknippade med hur deras röster låter, om de inte tycker om sina röster.

Eftersom sångare positioneras rumsligt centralt sett i relation till att enbart flickor antar den centrala rollen som Lucia, framträder sjungande flickor som mest objektifierade i luciåtåget. Det är dock ingen av musikklassflickorna som vägrar sjunga i luciåtåget, och luciåtåget beskrivs av alla musikklassflickor i intervjuer som mysigt, tryggt och roligt. Det tyder på att det enbart är rädslan för eventuellt riskfyllda situationer som att tända ljus kan innebära som upplevs negativ. Eftersom luciåtåget utgår ifrån samma homogena körklang som övrig körundervisning, är det möjligt att luciåtåget upplevs av flickor som ett tryggt sammanhang där de inte behöver bekräftas som subjekt utan istället kan välja att förlängas i en stor intersubjektiv röst.

Luciåtåget utgör ett exempel på en *ojämlik arbetsfördelning enligt kön* (Young, 2002), genom hur flickor tar mer ansvar för det klingande och visuella resultatet i en musikalisk situation. Flickor bär och administrerar de ting som de själva och andra bär i luciåtågssituationerna. Resultatet kan ses som en konsekvens av att läraren inte närvarar med följden att flickor upplever sig som ansvarstagande, i likhet med hur flickor i Ferm Almqvists (2017) studie berättar att de tagit större ansvar för förberedelser samt under repetitioner utan lärare i en könsblandad ensemble. Å ena sidan kan flickor anses få större möjligheter till att utvecklas i relation till att ta ansvar för såväl det klingande som det tinglyt visuella utförandet av luciåtåget, å andra sidan kan det större ansvaret för tingen ses som ett hinder för möjligheten att fördjupa sitt sånglärande i det klingande.

Pojkars sångsituationer

Resultatet visar att *färre pojkar än flickor sjunger* i studien och att pojkar anses vara *mindre intresserade* av sång än flickor (Adler, 2002). Pojkar förväntas sjunga oseriöst och det är *enbart pojkar som skojsjunger* i studien. När pojkar skojsjunger bemöts de med positiva reaktioner. I Falthins (2015) studie exemplifieras humor i musikundervisningen med just sjungande pojkar som sjunger sången ”Trololo” på ett sätt som uppskattas av såväl elever som publik. I likhet med Perssons (kommande) resultat visar sig sång i föreliggande resultat som ett sätt för pojkar att distansera sig från sång, men även som ett närmande eller prövande. Exempelvis, när pojkar prövar flickors körstämmor. Resultatet visar också att pojkar skämtar negativt om andra pojkars sjungande med grund i könade strukturer.

De förväntningar som inramar pojkars sjungande visar sig som fria med vissa begränsningar, utgår ifrån synsättet om att *sång anses vara feminint, med en koppling till homosexualitet vilket hotar heterosexuell maskulinitet* (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Green, 1997, 2002, 2010; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998). Alla musikklasspojkar sjunger i körundervisningen, med undantag för en pojke som väljer att enbart sjunga själv i korridoren på rasten samt själv med en lärare utanför schemalagd tid. Han är den enda pojke som kan anses ta avstånd från sång som feminint (Bayton, 1998; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; McClary, 1991). Genom att han väljer bort att sjunga i den feminint normativa körundervisningen, och att inte sjunga tillsammans med andra. När han sjunger poplåtar själv inför en applåderande skara klasskamrater *priviligeras* han som en annorlunda sjungande pojke (Borgström Källén; 2014, Koza, 1993-1994), samt att han enbart sjunger popmusik vilket bekräftar hans maskulinitet (Borgström Källén, 2014; Harrison, Adler & Welch, 2012; Hall, 2005). Han ges även privilegierad behandling i form av särundervisning utanför schemalagd tid (Koza, 1993-1994). Enligt honom var imitation var det första steget i hans process mot att sjunga som "sig själv" för andra. Pojkar förväntas ta och tar mindre ansvar i luciatåget, vilket visar hur *ojämlik arbetsfördelning* gynnar män och missgynnar kvinnor (de Beauvoir, 1949/2012; Young, 2002). Det är dock möjligt att det ansvar som pojkarna inte tar innebär förlorade möjligheter till sånglärande.

Att se sångkroppen som fakticitet eller frihet i relation till kön

Resultatet visar att elevers val framträder i relation till könade strukturer om hur de förväntas sjunga och agera i olika sångsituationer. Strukturerna kan framträda som fakticiteter vilket gör att elever upplever dem som självklara och omöjliga att påverka, men samtidigt som något de måste hantera i sångsituationerna (Young, 2002). Strukturerna kan även framträda som friheter vilket gör att elever upplever dem som möjliga att utmana och förändra. Strukturerna inbegriper delvis varandra och bygger i grunden på ett biologiskt deterministiskt antagande om män och kvinnor som fysiologiskt olika (Lykke, 2009). För att återgå till de Beauvoir (1949/2012) är kroppens olikheter visserligen möjliga att beskriva, men de ska inte utgöra ett förutbestämt öde. Kroppens fakticiteter visar sig endast i sken av de projekt som människan antar.

De strukturer som visar sig som könade i resultatet utgörs av ett grundantagande om att flickors och pojkars sångkroppar är olika och inbegriper delvis varandra, eftersom strukturerna utgår från samma grundantagande. Resultatet visar att undervisningens innehåll tillsammans med deras rumsliga positionering utgör de överordnade strukturer som framträder i studien, främst när det gäller hur ensembleundervisning och körundervisning organiseras.

Ensembleundervisning framträder som maskulin genom hur elevernas sångkroppar formas enligt ideal inom populärmusik där flickor framträder i relation till motsägelsefulla

feminina ideal (såväl stängda som öppna) (Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; McClary, 1991) och pojkar i relation till fria men begränsade maskulina ideal (fria och öppna inom vissa gränser) (Borgström Källén, 2014; Harrison, Adler & Welch, 2012; Hall, 2005). Resultatet visar att *flickor såväl transcenderar som riskerar att göras immanenta* i ensembleundervisningen. Immanensen framträder genom hur flickor upplever sig objektifierade framförallt som sångare i centrum på scenen vilket verkar reglera att de i högre grad visar sig stängda och med sammanhållna kroppar (Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009). Pojkar framträder som avståndstagande till att sjunga i ensembleundervisningen, och de få som sjunger bekräftas som mycket kunniga om de sjunger inom normen för vad som anses maskulint accepterat medan de som väljer att sjunga utanför ramen kritiserar och skrattas åt (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998). Det finns dock ett undantag, där en musikklasspojke som sjunger i falsett beskrivs av musikklassflickor som "killidolen". Det tyder på att *pojkar ges större möjligheter att transcendera* i högre grad än flickor i ensembleundervisningen eftersom populärmusikgenren erbjuder dem större privilegier med förbehållet att de håller sig inom ett maskulint sångideal, ett ideal som i studien inkluderar att sjunga i falsett. I de fall en sjungande pojke bryter mot det maskulina sångidealet (att sjunga operalikt) riskerar han att bli immanent genom upplevelsen av att bemötas med kritik och skratt. Ensembleundervisningens könade struktur kan *utmanas och förändras* när elever sjunger ensemblemusik i olika roller i skolshowen.

Körundervisningen framträder som feminin i relation till hur enbart flickor beskriver den som trygg och "mysig", samt i enlighet med hur den betonar reglering av klang, dynamik och gestalningar enligt västerländskt konstmusikaliskt traditionellt homogent körideal (Hedell, 2009) vilket bekräftar normativ femininitet (Borgström Källén, 2014). Eftersom körundervisningen framträder som feminin är det troligt att *flickor i högre grad ges möjligheter att transcendera än pojkar*. Pojkar tar inte avstånd från körundervisningens feminina disciplinerande av kropp och röst, men de beskriver inte körundervisningen som "mysig", "trygg" eller "rolig" i likhet med flickorna. Körundervisningen, trots sin könade struktur, kan möjligtvis erbjuda eleverna en upplevelse av att de könade roller de ges inte skapar skillnad mellan flickor och pojkar eftersom de tillsammans förenas som *en stor röst* i den homogena körklängen (Hedell, 2009). Körsångsidealet visar sig dock överordnat den könade strukturen F=SA och P=TB, eftersom det klingande resultatet låter likadant oavsett om flickor eller pojkar sjunger de olika stämmorna i situationen med stämbytet. Det innebär att vissa situationer erbjuder flickors och pojkars sångkroppar möjligheter att sjunga med ett homogent körklängsideal, oavsett om de sjunger stämmor som anses tillhöra respektive kön. En närliggande könad struktur till F=SA och P=TB är F=SA-tärna och lucia och P=TB-stjärngosse, vilken skapas genom de ting som luciatåget inkluderar, och innebär att flickor tar större ansvar för de ting

som luciatåget omges av. Sett i relation till sångkroppens valmöjligheter, framträder luciaflickors val som fakticiteter, eftersom inga pojkar tar sig an luciaflickornas ansvar.

Resultatet visar att elever väljer att imitera, mima eller vägra att sjunga i relation till de könade strukturer som framträder i undervisningen, och att strukturerna såväl hindrar som möjliggör elever att transcendera i sitt sånglärande eftersom situationen visar sig som *ojämlik mellan flickor och pojkar* (de Beauvoir, 1949/2012). Det är möjligt att elever som erfår att deras könade sångkroppar utgör fakticiteter i relation till vilket kön de definieras som väljer att imitera, mima eller vägrar att sjunga istället för att sjunga på ett annat vis, eftersom att bryta mot de könade normerna resulterar i att eleverna blir utskrattade eller ifrågasatta. Det är även möjligt att elever upplever att de inte klarar av att sjunga som enligt könade förväntningar, med konsekvensen att de upplever att de varken kan eller är bra på att sjunga.

De alternativa rummen

Som alternativ till de könade strukturerna samt de normer om återhållsamhet och imitation som präglar studien, visar sig vissa sångsituationer som möjliga ”alternativa rum”. Rummen utgörs av situationer där sjungande elever *uppträder i kontrast till hur de uppträder i övrigt*. De alternativa rummen liknar det fenomen som Borgström Källén (2014) beskriver som ”ett tredje rum”, eftersom de inte inkluderar könade strukturer eller normer. I föreliggande resultat utgör de alternativa rummen även en möjlighet att sjunga utanför normen om återhållsamhet och imitation.

De alternativa rummen utgörs av situationer där elever och lärare leker och spelar rollspel i sitt sjungande. Sjungandet i de alternativa rummen framträder som lekfullt och starkare än det vanligtvis återhållsamma. I de alternativa rummen sjunger eleverna med öppna sångkroppar och ofta med så kallad ”bröstklang”. Leken verkar möjliggöra att många elever vågar öppna sina sångkroppar och ”lossa på hämningar” (Ylva). Trots att leken utgår ifrån populärmusik, som tidigare nämnts, visar sig elevernas sångkroppar inte som i andra situationer där de sjungit populärmusik med sammanhållna sångkroppar. Leken verkar möjliggöra att sångkroppen öppnar sig.

I de alternativa rummen erbjuds eleverna att pröva olika roller, i likhet med att imitera, men i ett lekfullt sammanhang. Imitation i dessa rum framträder inte som ett sätt att imitera för att slippa bekräftas som subjekt utan snarare som att pröva hur det skulle vara att bekräftas som subjekt genom *att låna någon annans röst* för en stund. Eftersom de alternativa rummen skapas av såväl lärare som elever, är det möjligt att konstatera att alternativa rum kan uppstå oavsett om lärare är med eller inte.

Resultatet visar att *alternativa rum kan uppstå som del av sångkroppens val, även inom situationer präglade av könade strukturer*, exempelvis där musikklass elever byter stämmor med varandra. Det alternativa rummets gränser sträcker sig dock enbart runt det klingande

resultatet och dess rumsliga konsekvenser, eftersom de ting som musikklass eleverna omges av i luciatåget alltid fördelas enligt en könad struktur. Sett i kontrast till att skolshowens ting kan skapa en fördjupad känsla av att bli någon annan vilket föranleder att ett alternativt rum uppstår, är det intressant att luciatågets ting inte tillåts göra detsamma. De tingliga aspekterna av luciatåget framstår därmed som starkare knutna till könsstrukturer än vad skolshowens tingliga aspekter gör. Det är möjligt att de traditionella ideal om luciatåget som skol- samt samhällelig tradition innebär att rollerna erfars av eleverna som fakticiteter, eftersom de är så tydligt förankrade i en upplevd tradition.

Sammanfattning av resultatet

Resultatet har visat att sångsituationer utgörs av sångkroppens nio sidor som *subjektiv, intersubjektiv, föränderlig, van, förväntad, rörlig, tinglig, rumslig*, samt *väljande*.

Den subjektiva sångkroppen utgörs av att lyssna till och definiera sångens ursprung och den intersubjektiva sångkroppen utgörs av det klingandes relation till individen i gruppen, att våga sjunga tillsammans, att förstå och uppleva varandra genom sång, samt att sjunga tillsammans, solo och själv. De aspekter som utgör den föränderliga sångkroppen framträder som fysiologiska förändringar samt med olika synsätt på flickors och pojkars sångkroppar. Den vanemässiga sångkroppen utgörs av aspekterna sångövning, sångintresse och målbrottet. Den förväntade sångkroppen innehåller aspekter om sångideal och om den traditionsbundna skolsången. Den rörliga sångkroppen framträder genom aspekterna blick och hållning samt rörlighet som kommunikation. De aspekter som utgör den tingliga sångkroppen visar sig som kroppens tinglighet samt som förlängande ting. Den rumsliga sångkroppen utgörs av undervisningsrum för årskurs sju samt undervisningsrum och mellanrum för musikklasserna, och den väljande sångkroppen inkluderar aspekterna inåt- och utåtvänd sång, att mima och vägra, imitation och rollspel samt lek, ”skojsång” och humor.

De områden som övergripande visat sig ligga till grund för sångkroppens möjligheter till och hinder för att transcendera i sånglärande i sångsituationerna i studien utgörs av: upplevelsen av *ett subjektivt och intersubjektivt erfarande genom sång*, upplevelse av *sångvana, normen om återhållsamhet och imitation, flickors- respektive pojkars sångsituationer*, synsätt på *sångkroppen som fakticitet eller frihet* i relation till kön, samt sångsituationernas *alternativa rum*.

Ett övergripande resultat visar att samtliga elever sjunger i studien bortsett från den vägrande flickan, och att många elever tycker om att sjunga. De aspekter som framträder i resultatet vilka visar hur vissa elever ges större möjligheter eller hinder för att transcendera eller riskera immanens i sitt sånglärande, framträder därmed i sken av lärarnas grundläggande utgångspunkt i att sångförmåga är möjlig att utveckla för samtliga elever. Enligt lärarnas grundläggande synsätt om sångförmåga som frihet ges eleverna förutsättningar till att transcendera i sitt sånglärande, och väljer i relation till

olika aspekter inom sångsituationerna. Det är viktigt att hålla i åtanke att även om lärarna i studien erbjuder elever möjligheter till att transcendera i sitt sånglärande, så är det inte garanterat att eleverna antar erbjudandena som sina val.

DISKUSSION

I följande kapitel diskuteras resultatet sett som en bergsbestigning. Bergsbestigning som metafor har tidigare i avhandlingen använts med grund i Sartres (1943/2003) beskrivning av berget som situation, tillsammans med de Beauvoirs (1949/2012) samt Youngs (1990, 1997, 2002) syn på kroppen som situation tillsammans med Ferms (2004) beskrivning av bergsbestigning som metafor för musikundervisning. I föreliggande avsnitt utgörs berget av *att sjunga*, och *elevers sånglärande* blir en bergsbestigning. Lärare ges roller som bergsguider, och bergets olika ytor och stigar tillsammans med den utrustning som eleverna bär representerar sådant som påverkar elevernas *möjligheter till och hinder för* en lyckad bergsbestigning.

Den sjungande bergsbestigningen

Resultatet visar att nästan alla elever klarar av bergsbestigningen och att många elever tycker om den. En av flickorna väljer dock att stanna vid bergets fot. Det är möjligt att hon vägrar för att hon inte vågar, eller för att hon inte vill. En av pojkarna väljer att inte gå på de intrampade stigar som undervisningen i skolan erbjuder, utan tar sig upp för berget på en egen stig. Resultatet visar även att vissa elever ges fler tillfällen att bestiga berg, och att de därför upplevs som mer vana bergsbestigare. De mer vana eleverna ges framförallt fler tillfällen att bestiga berget tillsammans när de sjunger kör. Sett i relation till att många elever uttrycker att det känns tryggare att sjunga tillsammans, är det intressant att överväga varför de mindre vana eleverna inte ges fler tillfällen att bestiga sina berg tillsammans. Att bestiga ett sjungande berg tillsammans torde ge möjligheter att uppleva trygghet och en förståelse för varandra.

Oavsett om eleverna är vana eller ovana vid att bestiga berg, så sker deras bergsbestigningar på ett återhållsamt vis. Det märks främst genom hur de använder sin fysiska styrka och på hur stort utrymme de tar i anspråk under sin resa. Det återhållsamma sättet att bestiga berget på är konstant, trots att bergsguiderna står bredvid och instruerar och peppar eleverna att ta i mer eller våga sig ut i en bredare terräng på berget. Vissa av eleverna har fått lära sig att vissa stigar ska bestigas återhållsamt (körundervisningen) av sina bergsguider. Frågan är hur återhållsamt ett berg kan bestigas, och varför? Det är möjligt att en del av förklaringen till varför eleverna bestiger berget återhållsamt är att elevernas fysiska kroppar inte förmår att bestiga berget på annat vis. Vissa aspekter av den fysiska kroppens förändringar under puberteten, målbrottet, kan vara upphov till att sångförmågan upplevs som begränsad i sin frihet. Vissa elever kanske inte kan bestiga berget på ett annat sätt, eftersom delar av deras fysiska friheter har förändrats till fakticitet? Det finns även situationer där bergsbestigande elever lämnar den återhållsamma normen, vilket sker genom lek. Ibland lockar bergsguiderna ut eleverna till att leka fritt på bergets yta, ibland väljer eleverna själva att springa iväg ut på berget i lek. Det framträder som utforskande och roligt.

Under elevernas färd upp för berget, visar sig de tekniker de använder för att bestiga berget stå i relation till hur de lärt sig att imitera andra mer kunniga bergsbestigare tekniker. I resultatet visar sig de kunniga bergsbestigarna som sjungande förebilder, dels populärmusiksångare, dels sjungande lärare. Elevernas sätt att ta sig an bergsbestigningen framförallt enligt hur de imiterat hur andra mer kunniga gör, framträder som ett mer säkert sätt att klara av en bergsbestigning jämfört med att finna sina egna sätt att navigera bergets yta och finna egna stigar. Det finns även elever som prövar att imitera mer kunniga bergsbestigare för att lekfullt känna på hur det skulle vara att inte bestiga berget som sig själva, utan som någon annan. Det är möjligt att de gör så för att slippa visa sin okunskap gällande att finna sitt eget sätt att genomföra bergsbestigningen. Det är även möjligt att de imiterar andra bergsbestigare för att de upplever det som en förväntning, eftersom deras bergsguider ibland uppmanar till det.

Berget framträder som till stora delar utgörs av feminina ytor, men har även områden som visar sig som maskulina. Berget har två intrampade stigar, vilka bergsguiderna oftast hänvisar eleverna till. När flickor och pojkar går på de intrampade stigarna framträder deras upplevelser av att bestiga berget som olika. Dels körundervisningen, vilken kan liknas vid hur flera elever bestiger ett berg tillsammans genom att oftast gå uppför två intrampade parallella stigar bredvid varandra, flickor för sig och pojkar för sig. Flickorna och pojkarna tar varandras händer för att forma varsina led, men håller leden tätt intill varandra för att tillsammans forma en stor bergsbestigande kropp. Körundervisningen innehåller även ett stickspår, luciataget, där eleverna ges särskild utrustning utifrån normer om kön. Dels ensembleundervisningen, vilken kan liknas vid hur några elever bestiger ett berg tillsammans genom att gå uppför en intrampad stig som leder från den feminina delen av berget, in till en maskulin del. Enbart vissa elever beträder ensemblestigen som sångare, eftersom den möjligheten endast erbjuds åt de elever som väljer att gå dit. När eleverna bestiger berget enligt ensemblestigen, är det populärmusiksång som utgör målet. Det visar sig svårare för flickor än pojkar att ta sig upp för berget på ensemblestigen eftersom populärmusik framträder som maskulint i studien.

Resultatet visar att fler flickor bestiger berg och visar ett större intresse för bergsbestigning än pojkar. Troligtvis beror det på att bergsbestigning framträder som mer passande för flickor än för pojkar i såväl området som i andra bergsområden i närheten. Genom att bestiga berg bekräftar flickor sin feminina tillhörighet eller med andra ord, genom att bestiga berg blir de flickor (de Beauvoir, 1949/2012). Flickor förväntas bestiga berg på ett seriöst sätt och deras fysiska kroppar anses inte genomgå någon större förändring under puberteten. Det innebär att flickor inte tas på allvar om de upplever att bergsbestigningen är svår på grund av deras fysiska kroppars fakticiteter, och det är möjligt att de håller sina begränsningar som hemliga. Möjligtvis finns det flickor i målbrottet som hellre stannar vid bergets fot än bestiger det med begränsad sångförmåga inför andras blickar. Flickor är mer angelägna om att uppmärksamma sina

bergsguider om att de deltar i bergsbestigningen, genom att hänvisa till att de håller sig på stigarna de förväntas ta.

Flickor som bestiger berg upplever i högre grad än pojkar att de blir betraktade av de åskådare som står vid bergets fot, såväl som av de andra bergsbestigarna. Känslan av att bli betraktad gör att vissa flickor upplever sig själva som placerade på berget istället för att de vandrat dit av egen vilja. Många flickor upplever att även om de bestiger berget med hjälp av PA-system i sin utrustning, så kan känslan av att deras sjungande kroppar förlängs auditivt innebära att upplevelsen av att betraktas av andra förstärks ytterligare. Bergsbestigande flickor kan även uppleva en splittring på grund av att deras sjungande kroppar dels befinner sig på platsen som de står på och dels befinner sig en bit längre bort i PA-systemet, som obehaglig. Det är möjligt att de flickor som inte vill visa sig som okunniga bergsbestigare avböjer att utrustas med PA-system för att de inte vill att deras okunskaper ska visa sig än tydligare.

Resultatet visar även att flickor upplever gemensamma bergsbestigningar med andra flickor, att sjunga tillsammans med andra, som mer positiva än individuella bergsbestigningar. Det är möjligt att det kan vara ett sätt att upprätthålla homosocial normativ femininitet, att bekräfta varandra i att de är flickor som bestiger berg tillsammans, samt att de tekniker de använder är rätt sätt att bestiga berget på. Det är även möjligt att flickor upplever att det är mer tryggt att bestiga berg tillsammans med andra eftersom att det ger en intersubjektiv förlängning, som i körundervisningen. I körundervisningen framträder alla elevers röster som lika och känslan av att betraktas som individ, vilket flickor upplever som negativt, minskar. Flickor väljer oftare än pojkar att imitera andra bergsbestigare, och flickor uttrycker att de uppskattar att bestiga berg när de ges särskilda kläder som gör det lättare att anta rollen som någon annan. Det är möjligt att flickor som måste sjunga i PA-system upplever att det är det enda sättet att bestiga ett berg, eftersom känslan av att betraktas som individ minskar när de iklär sig rollen av någon annan.

När flickor bestiger berg som inkluderar att vandra efter ensemblespelets intrampade stigar kan de ha svårt att konstruera femininitet, eftersom stigarna leder in på en del av berget som anses som maskulin. De förväntningar som ställs på flickor på den här delen av berget skapar en situation där flickor upplever att de får motsägelsefulla instruktioner om hur de ska bete sig för att bestiga berget. Dels, att flickor ska ta sig an berget enligt hur de lärt sig imitera andra feminina bergsbestigare, dels att de ska ta sig an berget enligt hur de tror att pojkarna på berget vill att de ska bestiga det. Det är möjligt att vissa flickor väljer att stanna kvar vid bergets fot på grund av att de upplever att de inte kan imitera andra feminina bergsbestigare, eller inte kan bestiga berget enligt hur de tror att pojkar vill att de ska göra. När flickor kliver in på stickspåret från körundervisningen, luciatåget, så stannar de först till för att packa om sina ryggsäckar. Flickor förväntas ta och tar mer ansvar för att packa ner, bära och använda mer och

farligare utrustning än pojkarna i luciatåget. Upplevelsen av att det är flickors ansvar framstår som en fakticitet. Flera flickor uttrycker att det känns jobbigt och läskigt att ansvara för utrustningen eftersom ansvaret innebär att skydda sig själva och andra från att skada sig. Det är även möjligt att flickorna uttrycker sig så för att tona ner de specifika kunskaper de besitter. Luciarollen framträder som den mest centrala rollen i bergsbestigningen. Att vara Lucia innebär att släppa taget om de andras händer i ledet för att gå en bit längre fram, att betraktas som ett såväl sjungande subjekt som objekt, istället för att stanna kvar i den intersubjektiva gemenskapen som resten av luciatåget utgör. Upplevelsen av att sjunga i luciatåget beskrivs dock av flickor som positiv vilket kan bero på att de upplever en ytterligare stärkt homosocial normativ femininitet genom hur luciatåget framträder som mer för flickor. Den positiva känslan av luciatåget kan även förklaras med, som tidigare nämnts, att flickor upplever att de inte känner sig lika betraktade i bergsbestigningar tillsammans med andra flickor.

Färre pojkar bestiger berg och visar sig mindre intresserade av bergsbestigning än flickor i resultatet, de förväntas vara mindre intresserade och vilja genomföra sina bergsbestigningar på ett oseriöst vis. När pojkar bestiger berg så skojar de sig ibland igenom delar av bestigningen, och ibland skojar de negativt med andra pojkar. Pojkars bergsbestigningar visar sig i skenet av hur berget framträder som feminint. Eftersom stora delar av bergets yta visar sig feminint, är det viktigt för pojkar att inte själva visa sig som feminina när de bestiger berget. Om pojkar visar sig som feminina under bergsbestigningen riskerar de att bli retade, utskrattade eller ses som homosexuella. Trots att berget framstår som feminint ges pojkar fler möjligheter att välja själva hur de vill bestiga det i jämförelse med flickor, så länge pojkar inte bestiger berget som feminina är de fria att ta sig an berget lite som de vill. Även om pojkar håller sig inom de förväntade ramarna för hur en bergsbestigning ska utföras för att framträda som maskulin, är det enbart en pojke som tar avstånd till bergets feminina delar. Han vägrar att kliva in på körundervisningens intrampade stig, och han väljer även att inte beträda ensembleundervisningens stig som sångare. Pojken väljer istället att gå sin egen väg upp för berget. Hans väg visar sig tydligt maskulin och han applåderas under sin egna färd upp för berget. Pojken tas även åt sidan av en av bergsguiderna för att ges ytterligare instruktioner om hur han kan ta sig uppför.

Berget visar sig även vara möjligt att bestiga på alternativa sätt. När eleverna vandrar på en stig som anses maskulin (populärmusik i ensemblen) visar bergsguiderna på alternativa lekfulla sätt att vandra den. Stigen blir då lättare att vandra på ett lekfullt sätt, oavsett om eleverna definieras som flickor eller pojkar. När eleverna vandrar på en stig som anses feminin och organiserad enligt könade strukturer (körundervisningens luciatåg), tar flickorna och pojkarna sig an lekfulla sätt att vandra stigen genom att byta stämmor med varandra. När pojken som inte vill vandra på undervisningens stigar inleder sin vandring upp för berget följer en av bergsguiderna med honom på en egen stig, lite bortanför de andra bergsbestigarna. På de alternativa stigarna bestiger eleverna berget

som mer öppet och fritt än när de återhållsamt följer de intrampade stigarna. Att lekande ta sig upp för ett berg verkar möjliggöra en bergsbestigning fri från könade strukturer, där elever snarare prövar olika sätt att ta sig upp för berget.

Vid bergets fot

Sjungande bergsbestigningar, det vill säga sångundervisning, har organiserats inom den svenska skolan sedan folkskolan inrättades 1842, då med målet att lära sig sjunga psalmer för att senare kunna sjunga i kyrkan (Gustafsson, 2002; Zandén, 2010). Musikämnet betraktat som berg utgjordes enbart av sång, men förändrades med Lgr62 till att inkludera såväl spel som lyssning och musikskapande i musikämnets kursplan. Förändringen orsakade en omformation av bergsmassivet då sången blev till ett eget berg bland andra berg. Så är det även med den för stunden rådande kursplanen i musik (Skolverket, 2011). Numera utgörs ”den sjungande bergsbestigningen” i skolan av att alla elever ska ges möjligheter för att kunna bestiga berget – att sjunga – genom att ”(...) utveckla en tilltro till sin förmåga” (Skolverket, 2011, s. 149). Det är tydligt att den rådande kursplanen i musik tar utgångspunkt i att elevers sångförmåga ska ses som frihet, inte fakticitet.

Med kursplanen i handen står musiklärare som bergsguider vid bergets fot, åtminstone i föreliggande resultat. I resultatet framträder lärarnas syn på sångförmåga som möjlig att utveckla som en förutsättning för att elever ska klara av bergsbestigningen (Richard & Durrants, 2003). De elever som inte ser sin sångförmåga som möjlig att utveckla stannar kvar vid bergets fot, som åskådare till sina klasskamraters färd uppför berget. Frågan är vad som hade hänt om inte alla lärare sett sångförmåga som möjlig att utveckla i studien? I folkskolan valdes enbart vissa barn ut som lämpliga bergsbestigare, medan andra barn fick stanna vid bergets fot för att se på. Folkskolans syn på barns musikalitet beskrivs av Brändström (2006) som en upptagenhet av att skilja ut de barn som anses omusikaliska. Den grundsyn som präglat folkskolan visar sig delvis leva kvar bland musiklärare under 1990-talet. Enligt Brändströms studie visade sig musiklärarens syn på musikalitet dels som absolut, dels som relativistisk. Ett absolut synsätt på sångförmåga innebär att se sångförmåga som fakticitet, att se sångförmåga som endast vissa har och andra inte (Onsrud, 2013). En konsekvens av det absoluta synsättet är att det kan bidra till att ”(...) befästa låsta attityder och en negativ musikalisk självbild, istället för att emotionellt frigöra barn och ungdomar” (Brändström, 2006, s. 149). Det absoluta synsättet på musikalitet innebär att musikalitet ses som nedärvd, medan det relativistiska synsättet innebär en utgångspunkt i att alla kan utveckla musikalitet genom musikalisk fostran, ur ett individuellt perspektiv. Visserligen kan det relativistiska synsättet anses mer öppet, men enligt Brändström har det sina begränsningar i att det inte tar musikens kommunikativa sociala aspekter i åtanke. Därigenom introducerar Brändström begreppet ”relationell musikalitet”, vilket innebär att se musikalitet som något som inkluderar andra människor. Situationen är viktig för att musikalitet ska kunna

utvecklas, och det är viktigt att ta hänsyn till elevers skiftande sociala och kulturella aspekter, anser Brändström.

De olika synsätten på musikalitet är möjliga att relatera till de olika synsätt på kön som framträder i resultatet. Det absoluta synsättet liknar det biologiskt deterministiska synsättet på kön som biologiskt fixerat, där kvinnors och mäns fysiologiska kroppar ses som polariserade fakticiter vilka utgör en grund till föreställningar om hur kvinnor och män förväntas vara i sociala situationer (Lykke, 2009; Nordberg & Saar, 2008). Det relativistiska synsättet, med sin betoning på socialt arv och miljö liknar hur begreppet genus (socialt) introducerades som motsats till begreppet kön (biologiskt), och det relationella begreppet liknar de Beauvoirs (1949/2012) situationsbegrepp. I resultatet framträder könsstrukturer som liknande fakticiter, i likhet med ett absolut synsätt på musikalitet och biologisk determinism. Enligt de Beauvoir (1949/2012) skapar det biologiskt deterministiska synsättet samhälleliga förtryck av kvinnor. Det är fel att basera förtryck på kroppsliga fakticiter, enligt de Beauvoir. Enligt Holm och Öhrn (2014) visar genusforskning om flickors och pojkars synsätt på skolprestationer att flickor förväntas lägga ner mer tid på sina studier och är mer angelägna om att prestera väl i skolan än pojkar, och hårt studiearbete anses stå i motsats till att vara en "naturbegåvning". Återigen, ett exempel på hur frihet och fakticitet ställs mot varandra i relation till förmågor som elever förväntas uppvisa i skolan.

Resultatet visar att de ytor och stigar såväl som elevernas utrustning, med andra ord de möjligheter till och hinder för att transcendera i sånglärande som eleverna omges med, fördelas delvis utifrån könade strukturer baserade på om de definieras som flickor eller pojkar. Det gör att flickors och pojkars möjligheter till och hinder för att transcendera i sånglärande visar sig som ojämlika. Enligt Youngs (2002) genusstrukturer framträder flickors och pojkars ojämlika situationer som följande:

Arbetsfördelning enligt kön

Resultatet visar att flickor upplever nackdelar med det högre ansvar de har fått i relation till luciatågets ting och att pojkar inte visar sig påtänkta för att dela ansvaret. Arbetsfördelning enligt kön visar sig även i relation till att sångare, vilka i studien utgörs av en majoritet flickor, i högre grad förväntas instudera sång för sig själva istället för att instrueras av lärare i samma rum som resten av sina klasskamrater. I resultatet sett som bergsbestigning innebär arbetsfördelning enligt kön att flickor förväntas och måste bära mer utrustning i sina ryggsäckar än pojkar, samt att de oftare förväntas att de ska lära sig själva hur de ska bestiga berget genom att de lämnas utan bergsguide med endast en inspelning av en bergsbestigning som hjälp.

Heteronormativ sexualitet

Övergripande könsstrukturer som bygger på att flickor och pojkar ska leva som heterosexuella upprätthålls även inom den populärmusik som förekommer i studien, där

kvinnliga och manliga sångare framträder inom strukturen för heteronormativ sexualitet (kvinnliga feminina sångerskor och manliga maskulina sångare). I relation till de pojkar som sjunger i studien, kan de sångideal som betingar deras sjungande anses upprätthålla heteronormativ sexualitet. I resultatet visar sig överträdelser av att inte sjunga maskulint som att pojkar riskerar trakasseras och att bli sedda som homosexuella. Även de ideal som reglerar hur flickor förväntas sjunga kan anses som heteronormativt sexuella, då en del av de sångideal som flickor förhåller sig till baseras på vad de tror att pojkar ”lockas” av. I resultatet sett som bergsbestigning innebär heteronormativ sexualitet att såväl flickor som pojkar tenderar att stanna inom de områden och stigar som andra kvinnliga och manliga mer kunniga bergsbestigare använt för sina bergsbestigningar. Om pojkar bestämmer sig för att kliva in på ett feminint område anses de bryta mot reglerna för vilka områden som är mer lämpliga för pojkars bergsbestigningar, och blir utskrattade eller hånade. Heteronormativ sexualitet under bergsbestigningen innebär även att flickor väljer stigar som de tror att pojkarna tycker om att se dem vandra på.

Könad makthierarki

Pojkar som sjunger inom ramen för maskulinitetsnormen privilegieras även för att de är annorlunda och betraktas som särskilt duktiga sångare. Sett i relation till att pojkar inte behöver ta ansvar för luciatågets ting, framträder luciatåget som en könad makthierarki där pojkar privilegieras. Pojkar behöver inte vara Lucia, och de behöver inte heller ansvara för att hålla koll på om någon börjar brinna eller skadas av hett stearin. I resultatet sett som bergsbestigning innebär könad makthierarki att pojkar ges mer bekräftelse, uppskattning och hjälp under bergsbestigningen, och att de slipper bära utrustning som kan vara farlig eller obehaglig att bära.

Frågan är vad bergsbestigningen syftar till. Varför ska bergsbestigare bestiga berg, *varför ska elever sjunga i skolan?* Enligt Lgr11 ska sång i skolan syfta till att ge elever förutsättningar att utveckla sina musikaliska förmågor genom att använda röst, utveckla tilltro till sin sångförmåga, samt sjunga i olika former och genrer, och elevernas sjungande bedöms och betygsätts utifrån deras förmåga att uppvisa deltagande i gemensam sång (att följa rytm och tonhöjd). Sett i relation till tidigare forskning visar sig sång erbjuda såväl existentiella (Leijonhufvud, 2011; Bowman, 1998), som hälsobefrämjande (Balsnes, 2011; Lindström, 2006; Theorell, 2009) och kommunikativa positiva aspekter (Welch, 2005). I föreliggande resultat visar sig sång dessutom kunna möjliggöra känslan av att uppleva trygghet och en förståelse för varandra. Frågan är, vad bergsguider, det vill säga musiklärare, kan utrusta sig med för att vidare kunna möjliggöra elevers sånglärande upp för berget?

Bergsguidens utrustning

Såväl bergsbestigare som bergsguider behöver utrustning för att hjälpas åt i deras gemensamma projekt, att nå bergets topp. I sångundervisning behövs specifik utrustning om hur man bestiger berget sång, såväl mer allmänna kunskaper om bergsbestigningar i

musikännets bergsmassiv. Studiens bergsguider framträder som välutrustade sett i relation till att samtliga elever i studien sjunger och verkar tycka om det, bortsett från den vägrande flickan. Samtliga elever bortsett från flickan vid bergets fot har påbörjat sin bergsbestigning, och många är på väg upp för berget. Även om bergsguiderna lyckas få alla utom en elev att inleda och i många fall genomföra sin bergsbestigning, visar det sig att bergsbestigningen oftaste inte handlar om att eleverna går rakt upp för berget. Det finns ytor och stigar av berget som anses mer lämpliga för flickor respektive pojkar att beträda. Bergsguiderna följer eleverna upp för berget, visar dem hur de ska gå. Ibland lotsar de eleverna på ett lekfullt vis, ibland enligt intrampade stigar. Vid ett tillfälle möter de en elev som inte vill gå på en av de intrampade stigarna och då väljer en av bergsguiderna att gå tillsammans med honom på hans egna stig. Det viktigaste för bergsguiderna är att eleverna ska upp för berget.

Även om resultatet inte inkluderar en specifik undersökning av vilka möjligheter till och hinder för lärares förutsättningar att guida elever i sitt sånglärande, är det dock möjligt att ana hur förutsättningarna utgörs delvis av att förhålla sig till hur könade samhällsstrukturer påverkar elevers val. Om elever kommer in i skolan med en samhällsrelig syn på flickor och pojkar som olika, utgör deras synsätt en del av lärarnas vardag att förhålla sig till i musikundervisningen. De könade normer i likt de som förekommer i det västerländska musiksamhället (Bayton, 1998; Björck, 2011; Frith & McRobbie, 1991) framträder tydligt som ytor och stigar som eleverna möter under sin färd upp för berget.

Resultatet visar att såväl Ylva som Victor och Frank försöker utmana och förändra de könade strukturerna som utgör del av bergsbestigningen. Alla tre erbjuder eleverna andra stigar, de alternativa rummen. Lärarna som medverkat i studien framträder inte som att de medvetet strävar efter att förstärka normer om sång och kön i musikundervisningen. Det är dock möjligt att de resultat i studien som relaterar till könsnormer kan förklaras av att, som Ylva uttrycker det, de kulturella förväntningar som såväl lärare som elever omges med omedvetet förstärks i skolan. Detta i likhet med Borgström Källéns (2014) och Ferm Almqvists (2017) resultat, som visar att lärare snarare implicit och oreflekterat anpassar sin undervisning utifrån hur elever reproducerar könsnormer i musikundervisningen. Enligt Ferm Almqvists (2017) förslag bör ansvaret för att uppmuntra till och organisera för jämställd musikundervisning fördelas bland såväl musiklärare, rektorer som inom musiklärarutbildningar.

Den specifika utrustning som kan möjliggöra ett förhållningssätt till samhällsstrukturer liknande de som framträder i studien, utgörs av redskap som syftar till att hjälpa elever att transcendera vidare i sitt sånglärande bortom negativa dominerande normer och strukturer. Jag menar att musiklärare kan axla det ansvar som Ferm Almqvist (2017) uppmanar till genom att förhålla sig reflekterande till såväl de normer och strukturer som omger eleverna i musikundervisningen, som till sin egen roll. Ett reflexivt

förhållningssätt möjliggör att normer och strukturer kan ifrågasättas, utmanas och förändras:

Genom att ställa frågor om det som finns runt oss, kan vi öka vår förståelse för hur kön och genus hela tiden skapas och återskapas i samhället. Genom att ställa frågor till oss själva, kan vi öka vår förståelse för hur vi själva bidrar till att återskapa genus. Ett genusperspektiv kan synliggöra det vi tar för givet och utmana normativa föreställningar om kön. Att anlägga ett genusperspektiv öppnar även för att se hur normer och föreställningar kan ifrågasättas, utmanas och förändras. Vad kan vi få syn på genom att belysa hur människor oftast förväntas tillhöra ett av endast två möjliga kön? (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2013).

Flera forskare har föreslagit hur lärare bör förhålla sig till elever i sångundervisning. Inom fältet "missing males" hävdar majoriteten forskare att särundervisning kan skapa en trygg plats för sjungande pojkar (Abrahams, 2012; Hall, 2009a; Koza, 1993-1994; Young, 2009) och att särundervisning kan ha pedagogiska syften grundade i ett synsätt på att sjungande pojkar och flickor har olika behov (Demorest, 2000; Kennedy, 2004). Förslaget har mött stark kritik från O'Toole (1998), som istället understryker att pojkars särundervisning skapar skillnader mellan flickor och pojkar. O'Toole såväl som Borgström Källén (2014) visar sig kritiska till könad stämindelning i kör, ett fenomen som även visat sig i resultatet. Enligt O'Toole (1998) avspeglas skolans och samhällets könade kontexter i körens kategoriseringar och förväntningar på flickor och pojkar. O'Tooles förslag utgår istället ifrån att stämindelning i kör kan skapas genom att dela in en blandad grupp elever i fyra stämmor, där grupperna utgörs av att elevernas röster har samma omfång. Sett i relation till resultatet om att flickors och pojkars röster klingade lika när de bytte stämmor med varandra, är det möjligt att O'Tooles förslag hade fungerat i kören i studien. Det skulle innebära att flickor och pojkar ges möjligheter att dels sjunga i en stämma som passade deras omfång, dels gavs möjligheter att pröva och lära sig andra stämmor, vilket i sin tur möjligtvis skulle kunna innebära att även pojkar kunde dela ansvaret för att sjunga fler stämmor i kören. Att använda O'Tooles förslag skulle även innebära att de elever som genomgår målbrottet, såväl flickor som pojkar, skulle kunna välja att byta stämma i relation till hur begränsat deras omfång tillfälligt är. Givetvis är det inte möjligt att bortse från att människors fysiska kroppar har fakticiteter, begränsningar som gör att de inte kan sjunga med obegränsat omfång. Men genom att pröva O'Tooles förslag skulle det bli möjligt att se bortom den könade struktur som organiserande av körsång i SATB. Enligt Stenbäck (1999) och Zadig (2017) kan körmedlemmar uppträda som såväl ledare som följare, och Zadig föreslår att kören kan gynnas av att ledarna identifieras och placeras strategiskt. Det är möjligt att detta sätt att strukturera kör skulle kunna utgöra ett alternativ för att organisera vilka som ges mer ansvar i körsång i skolan, förutsatt att det genomförs med en reflekterande

medvetenhet om att det är möjligt att flickor kan vara överrepresenterade som vana sångare.

I resultatet samt i tidigare forskning framträder synsättet om att se elevers sångförmåga som frihet som en förutsättning för att elever ska transcendera i sånglärande. Alla lektioner i studien genomsyras av detta synsätt, och det är möjligt att det är därför så många elever tycker om att sjunga i musikundervisningen. För att återgå till de Beauvoir (1949/2012), är det enbart genom andra som människan kan transcendera i sina livsprojekt, och att människan bör sträva efter att "(...) skapa situationer som gynnar andra människors frihet" (de Beauvoir, 1949/2012, s. 226). I resultatet visar sig alternativa rum som möjlighet att överskrida könade strukturer, i likhet med Borgström Källéns (2014) förslag om att skapa ett "tredje rum" i musikundervisningen. Enligt Borgström Källén kan musikverksamheter som uppmuntrar till "(...) laboration, experimentlusta och utforskande" (Borgström Källén, 2014, s. 290) möjliggöra att undervisningen inte reproducerar musiksamhälleliga strukturer som bygger på att upprätthålla könsskillnad. Jag anser att en förutsättning för att musiklärare medvetet ska kunna möjliggöra att alternativa rum skapas i sångundervisning, behöver lärare såväl en reflekterad medvetenhet om vilka strukturella aspekter elever omges med inom och utanför skolan, som ett intresse för eleverna som individer med levda erfarenheter. Att se elever som individer där såväl kroppsliga, och känslomässiga som kognitiva erfarenheter utgör deras levda situationer, skapar meningsfulla relationer mellan elever och lärare och möjliggör lärande (Lilja, 2015). Sångundervisning utgör ett intersubjektivt möte mellan elever och lärare, en situation som kan möjliggöra musikaliskt meningsskapande och estetiska upplevelser genom hur elever och lärare delar erfarenheter med varandra i musikaliska situationer (Ferm, Thorgersen, 2013). En musiklärarens ansvar regleras därmed av att alla elever upplever berget som möjligt att bestiga.

Förslag på vidare forskning

Ur ett bergsbestigarperspektiv kan förslag på vidare forskning ses ifrån flera sidor. Dels forskning som undersöker liknande berg, liknande sångsituationer, men på andra platser. Det vore intressant att genomföra en liknande undersökning av sång i skolan resulterar i, utförd på andra platser i Sverige eller i andra länder. Enligt tidigare forskning anses sång som feminint enbart inom vissa kontexter (Borgström Källén, 2014; Hall, 2009a, 2005; Harrison, Adler & Welch, 2012), vilket föranleder en känsla av att föreliggande avhandlingens resultat skulle kunna perspektiveras med andra forskningsresultat på spännande vis enbart genom att byta plats för undersökningen. Det vore även intressant att undersöka specifika sångsituationer såväl närmre, som vidare. Exempelvis, genom att genomföra fördjupade intervjuer med några få elever, att följa en klass under ett år, eller att genomföra undersökningar i flera klasser vid samma skola. En särskild grupp av intresse här, vilken kan anses relativt obeforskad inom svensk musikpedagogik, är musikklasserna.

Vidare visar studiens resultat på vikten av att genomföra fler undersökningar av flickors erfarenheter av sång i målbrottet. I kontrast till de många undersökningar som utförts om pojkars erfarenheter av sång i målbrottet, är det högst relevant. Det vore även intressant om vidare forskning inkluderade ett annat perspektiv än den inriktning inom genusvetenskap som föreliggande avhandling utgår ifrån, exempelvis ett intersektionellt eller queert perspektiv.

ENGLISH SUMMARY

Chapter one: Introduction, aim and research questions

The introduction chapter consists of a presentation of research on music and gender, an overview on how singing has been taught in the Swedish school from the 19th century to 2013, a presentation of music education research of singing in Swedish schools, followed by the dissertations positioning within the subject of Pedagogical work. The background chapter also contains aim and research questions for the dissertation.

Previous research shows that music seen from a societal perspective is considered equally important for men and women in Sweden, while the music community produces and reproduces gender structures that lead to an unequal situation for men and women (Ganetz et. al, 2009). According to previous research, overall gender structures in the music community are created and maintained by overrepresenting men rather than women in the professional music industry (Green, 2002; McClary, 1991) In popular music genres, the music industry is clearly segregated with the exception of the "singer" position, which in a large majority is seen as belonging to women (Bayton, 1998; Björck, 2011; Frith & McRobbie, 1991).

In Western culture as well as in peoples behaviors, opinions and preferences in relation to music, women are often made as passive and with fewer opportunities to participate in musical activities, in relation to active men (Dibben, 2002). Previous research shows that an uneven gender structures in the western music community appear within the popular music industry as well as in school's popular music education, where boys are given access and girls are prevented from access (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Green, 2002).

Singing is defined as a strong feminine gender code or as something more for girls in research and evaluations of Western education, primarily based on instrument and activity choices where girls primarily sing and boys play other instruments (Bayton, 1998; Björck, 2011, Borgström Källén, 2014; Ganetz, 2008; Green, 1997, 2002, 2010; Kvarnhall, 2015; Koza, 1993-1994; Onsrud, 2013). Singing, and especially singing in a high register, is considered as either feminine or feminine *and* homosexual behavior, and is seen as one of the reasons why boys and men rarely choose to sing (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Kvarnhall, 2015; O'Toole, 1998). Depending on the cultural, historical and musical contexts that boys sing in, singing can also be regarded as an act of masculine behavior (for example in the rock/rap/jazzpopular music industry) (Hall, 2005).

Singing in the Swedish school has a long standing tradition. When the folk school was established in 1842, most Swedish children were given the opportunity for music

education, in the form of the subject "singing" (Zandén, 2010). The subject meant singing hymns in preparation for participating in the worship service (Gustafsson, 2002). In the late 19th century and the twentieth century there was a shift in music education in the folk school, and the repertoire that previously contained only church songs became mixed with profane songs (Grahns Stenbäck, 1995). In 1962, elementary school was introduced in Sweden, which meant major reforms of the school system and also its music education activities (Gustafsson, 2000). A new curriculum was taken, Lgr62. In Lgr62 the school subject was named "music" and included singing, playing instruments, listening and creating music (Zandén, 2010).

The current curriculum for the time of the study, Lgr11 (Skolverket, 2011), includes a syllabus for music in the elementary school, preschool class and the leisure school. According to Lgr11, singing should aim to provide pupils the opportunity to develop their musical abilities by using their voice, developing confidence in their vocal ability, and offer possibilities to sing in different designs and genres. In the central content for grades 7-9, singing and vocal expressions are seen as part of music-making and creating music (in relation to ensemble settings, musical genres and improvisation) and as a musical tool (voice-care, multi-voice vocal expression in different genres). Participation in singing through singing together with other singers and/or other instrumentalists ("gemensam sång") and show abilities in following rhythm and pitch in singing, is mandatory for all grades according to the knowledge requirements.

Singing has been observed as one element within the music subject in compulsory school (Danielsson, 2012; Ericsson & Lindgren, 2010; Falthin, 2015; Mars, 2016). Research results show that classroom teaching in high school music education is conditioned in different ways as to how music teachers teach singing and how pupils act when singing is expected in elementary school. In upper secondary school, singing is performed in choirs, singing ensembles, music-making, various genre ensembles (renaissance, pop/rock, etc.) and music theory (Asp, 2015; Borgström Källén, 2014; Georgii-Hemming, 2005; Scheid, 2010; Zimmermann Nilsson, 2009).

Pupils are also found singing outside school which is found to have an impact on their identities in school as well as in life in general (Bergman, 2009; Danielsson, 2012). In research about choir singing in free time, the choir leader appears to be primarily responsible for leading and organizing the participants' learning, but choir also involves an engagement from the choir participants in relation to how learning singing in choir (Bygdéus, 2015; Sandberg Jurström, 2009; Stenbäck, 2001; Zadig, 2017). In Kullenbergs (2014) research of children teaching each other to sing outside school, results show that the children borrowed shared cultural resources learned in school similar to lesson education even though a teacher did not attend their sessions.

Aim and research questions

The aim of the dissertation is to describe and analyse how the phenomena of "singing situations" are made visible through pupils and music teachers experiences of music classes in a Swedish school, through an existential philosophical gender perspective. The situations where singing occurs in the study are named "singing situations". The research questions are:

- What constitutes "singing situations"?
- What constitutes participation in "singing situations"?
- Which obstacles and facilities for pupils transcending in learning singing are visible in the "singing situations"?

A basic point of departure in the dissertation is that singing and singing development is possible for all people, similar to the latest curriculum for the music subject in elementary school (Skolverket, 2011). However, it has not always been a standpoint that characterized singing in the Swedish school.

The present dissertation can be positioned within four research areas: gender research in Swedish school, vocal and voice research, gender-related music education research and gender-related music pedagogical research on singing. The latter research area constitutes the area in which the present dissertation is positioned closest to. Several researchers whose research is positioned in the area of gender-related music education research expresses the need for more research similar to their own contributions. For example, how Bergman (2009) called for further research on both gender separated as well as gender mixed groups in music education, or Björk's (2011) description of difficulties in seeing unequivocal results from Swedish research on gender and music education at school because of the research conducted pointing in different directions. She argues that the increased interest in popular music in the Swedish school requires that music education research investigates its possibilities and limitations. Borgström Källén (2014) states that there is a lack of studies of pupils' constructions of gender and musical action in educational sciences, describing that music education could be challenged and re-examined through a developed understanding. The relevance of the dissertation's thesis can also be motivated by how music research in general is in need of gender-based research studies (Lamb et al., 2002).

Chapter two: Background

The overview of previous research shows results from four research areas which are seen as relevant to this study. *Gender research of Swedish schools* have shown that boys underachievements have increased (Björnsson, 2005; Nyström, 2012; Wernersson, 2010; Öhrn, 2014), that girls are seen as more responsible than boys (Skolverket 2006; Wernersson, 2010), that contrasting examples of high achieving boys are visible

Nordberg & Saar, 2008), that situations for high achieving girls differ from situations of high achieving boys (Öhrn, 2014), and that norms of femininity and masculinity are visible in schools (Ambjörnsson, 2003; Holm, 2008; Nordberg, 2008; Nyström, 2012; Öhrn, 2014; Öqvist, 2009).

Moreover, results from *singing- and voice research* are presented. The research results shows that human existence can be confirmed through singing (Bowman, 1998; Leijonhufvud, 2011), that the singers body is possible to extend acoustically through singing (Burrows, 1980; Leijonhufvud, 2011), and that different aspects of identity is relevant for professional singers singing development (Bergesen Schei, 2007; Ruud, 1997/2013). The singing voice were presented as an unique musical instrument (Sundberg, 1986) embodied in it's interpreter with internal and external gestures (Vitale, 2008). According to research findings, singing development is related to biological and psychological aspects, as to the obstacles and facilities the singing human being encounters during her life (Welch, 2006). The singing voice treated as a musical instrument was also described through different research that show two approaches: singing ability as natural and given for some people (Onsrud, 2014; Richards & Durrants, 2003) and singing ability as possible to develop for everyone (Richards & Durrants, 2003). Singing was also presented as social communication (Welch, 2005) which can create both positive intersubjective relations (Fagius 2009; Winter, 2009) as well as negative power relations (O'Toole, 2005). Research findings on singing seen as an health promoter shows that choir singing can be a social and rehabilitating activity that can contribute to an increase in choir singers general well being, health and life quality in different ways (Balsnes, 2011; Lindström, 2006; Theorell, 2009). The singing voice was described more specifically in relation to voice production, voice timbre, vocal behavoiur and the process of voice change (Azul, 2013; Hall, 2009b; Sundberg, 1986, 2000; Södersten, 2008).

The presentation of the research area of *gender related research in music pedagogical settings* shows that societal gender norms that create inequality can be reproduced in music education in schools (Green, 2002). Examples of this is can be how boys and girls are treated as different by teachers (Borgström Källén, 2014; Karlsson, 2002; O'Toole, 1998), or through music education being organised through the "rock-band principle" (Bergman, 2009), which can result in boys with higher prevoius knowledge in playing rock band outside school achieving better in music education, while girls tend to play down their skills. The overwiev has also shown that separated education based on gendered conceptions are performed in music educational settings and that pupils choice of instrument- and genre are gendered (for exemple Ericsson & Lindgren, 2010; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Boys have been described in earlier research as active, loud instrumentalist, and girls as passive, quiet singers (Abramo 2011; Borgström Källén, 2014; Green, 1997, 2002, 2010; Onsrud, 2013). Earlier research have also shown a polarised view on musical genres in music educational settings (Asp,

2015; Borgström Källén, 2014; Karlsson, 2002; Sheid; 2010). The polarised view can consist of seeing popular music as masculine and vocal music as feminine, and that if pupils diverge from the polarised view the consequences they suffer are dissimilar (Borgström Källén, 2014).

The final research area consists of research results concerning *gender related research of singing in music pedagogical settings*. Through a earlier presented point of view – that singing is considered feminine with a connection to homosexuality threatening heterosexual masculinity – girls singing where presented as participating, and boys singing as both distancing and participating (Adler, 2002; Borgström Källén 2014; Freer, 2009a; Green, 1997, 2002, 2010; Kvarnhall, 2015; O’Toole, 1998). Girls participation were presented as visible, since girls constitute a majority of singers, and through the higher level of objectification they suffer compared to boys (Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Frith & McRobbie, 1991; Ganetz et. al, 2009). Girls participation were also presented as invisible, since research of girls experiences of singing (O’Toole, 1998) and the voice change are seen as a missing chapter in singing research (Gackle, 1991; Hall, 2009b). Boys distance and participation where described through research mainly derived from the ”missing-males” research area, which present boys reasons to sing or not to sing in relation to different aspects: social, bodily, music pedagogical and emotional aspects (Abrahams, 2012; Adler, 2002; Demorest, 2000; Freer, 2009a, 2009b, 2015; Hall, 2009a; Harrison, Adler och Welch 2012; Kennedy, 2002; Koza, 1993-1994; O’Toole, 1998; Young, 2009).

Chapter three: Theoretical framework and methodology

The theoretical starting points of the present thesis consist of theories deriving from *existential philosophical phenomenology with a gender perspective* and *phenomenological perspectives on music*.

The dissertation is based on an existential philosophical phenomenological assumption that *humans experience the world through their body*, which makes their perspective of the world subjectively given and impossible to leave. The human body is seen as a whole, not as divided into body-soul. The body establishes human experience in the world (de Beauvoir, 1949/2012; Merleau-Ponty, 1945/1997). Humans are free to create themselves and their life through the projects they assume, human existence does not have a predetermined fixed essence. The bodily experience of the world is connected to human projects within in the world, and the experience of these projects is connected to the human body. The conditions that constitute humans experiences of freedom affect their projects and consist of different situations - the body is seen as both *situation and in situations* (de Beauvoir, 1949/2012). Situations are not absolute, they change when people and the world change, and they contain things that can serve as opportunities or barriers in human projects. Building a theoretical perspective from the body seen as situation in situations involves placing human living experiences into a social context.

To see the world in this way constitutes a premise that *human existence consists of what humans do, not what humans are*. This means that the dissertation is based on an assumption of seeing aspects of sex and gender as inextricably interwoven since the body is seen both as situation and in situations.

In the lived world, humans are given opportunities and obstacles to *transcend* in their projects through the factualities given within the situation. When humans perceive themselves as hindered, referred to not transcending in their projects, they become *immanent*. According to the Beauvoir (1949/2012), the woman is immanent and to the other through power structures as subordinate to women and superior men. Three patterns developed by Young (1990) show how patriarchal power structures can appear as a tension between transcendence and immanence in women's body movements as: ambivalent transcendence, restrained intentionality as well as broken unit. In order to enable a structural discussion of people as collective without assigning their expectations of fixed social behaviors according to their biological factualities, Young offers (1997) an interpretation of Sartre's serial theory: to see people as groups and series, as well as of practical-inert objects. Based on a development of the Beauvoir's (1949/2012) description of how the maintenance of gender hierarchies is done by repetition in social situations, Young (2002) presents the concept of gender structures. Young divides the structures into three overall: *gender division*, *normative heterosexuality* and *gendered hierarchies*, which show how women subordinate to men in society. A metaphor – *to climb a mountain* – is used to demonstrate a situation where factualities and gendered structures steer how people are given opportunities and obstacles to reach their projects.

The chapter ends with a presentation of research with phenomenological perspectives on music. The starting points for this research area is to see *music as lived*, that musical meaning creation and learning is done by humans embodying music. Music may also constitute an existential confirmation for humans, and an emphasis on the various intersubjective aspects of music is highlighted. In conclusion, a final description of the mountain climbing process was presented, this time as seen through both gendered and musical perspectives.

Chapter four: Methods

In order to try to get as close as possible to teachers and pupils' experiences, it was important to study singing situations in school from a gender perspective by studying pupils and music teacher's practice. Therefore, it was of value that the present study was placed in music classes among pupils and music teachers in 7th and 9th form classes.

Within the study five field visits have been conducted over two years, with pupils and music teachers. The study includes observations and interviews, as well as sound recording and notes, and has focused solely on singing situations - situations in which singing appears in the participants' experiences in different ways. Singing was a

recurring element of music education at school, along with other forms of music. In particular, I was keen to be able to meet pupils with experience of voice changes during puberty, as the majority of previous research presents this as an experience that primarily or only boys experience. A very limited minority of research investigates how girls experience the voice change during puberty.

The empirical data has been analyzed through seven phenomenological steps (Spiegelberg, 1982). The ethical assumptions considered are based on credibility and generalisability. This dissertation follows the Swedish Research Council's ethical guidelines on information requirements, consent requirements, confidentiality requirements and usage requirements (Swedish Research Council, 2002). In order to enable a reflexive attitude throughout the entire research process, I mapped out my previous experiences and kept a logbook during the research process.

Chapter five: Results: The singing situations

The result has shown that singing situations consist of nine sides of the vocal body as subjective, intersubjective, changing, habitual, anticipated, mobile, objectual, spatial, and constituent.

The *subjective vocal body* consists of listening to and defining of the source of singing, and the *intersubjective vocal body* consists of the sound of singing in relation to the individual in the group, daring to sing together, to understand and experience each other through singing and to sing together, solo and by oneself. The aspects that make up the *changing vocal body* appear as physiological changes as well as with different views on girls' and boys' singing bodies. The *habitual vocal body* consists of the practicing of singing, interest in singing, and aspects of the voice change. The *anticipated vocal body* contains the aspects of singing ideals and the traditions that frame singing in school. The *mobile vocal body* appears through the aspects of gaze and posture, as well as mobility as communication. The aspects that make up the *objectual singing body* consists of aspects of seeing the body as object and objects extending the body. The *spatial vocal body* consists of classroom teaching rooms and "in-between rooms" for some pupils, and the *constituent vocal body* includes aspects of inward and outward singing, to mime and to refuse to sing, imitation and roleplaying as well as vocal playing, "funny singing" and humor.

The overall results show that all pupils sing and that many enjoy singing in school, with exception for one girl. The teachers' basic starting point in their teaching is to treat singing ability as possible to develop for all pupils. According to the teachers' basic view of singing ability as transcendence, the result shows that different normative gendered and structural aspects surround the pupils and teachers. The result also show how these aspects impacts pupils choices in the singing situations, and that some pupils are given greater opportunities to transcend in their vocal learning than others. The results are discussed through themes that arise within the results, mainly: subjective and

intersubjective experience through singing, habitual singing, norms of restraint and imitation, girls' and boys' singing situations, views on the singing body as factuality or freedom in relation to gender, as well as the creation of alternative spaces in singing situations.

As an alternative to the gendered norms and structures, as well as the standards of restraint and imitation that characterize the study, some singing situations appear as possible "alternative spaces". The spaces consist of situations where singing pupils act in contrast to their behavior. The alternative spaces are similar to the phenomenon that Borgström Källén (2014) describes as "a third space", as they do not include gendered structures or norms. In the present result, the alternative spaces also provide an opportunity to sing beyond the norm of restraint and imitation.

Chapter six: Discussion

The result is discussed using the metaphor of mountain climbing, a metaphor that has previously been used in the dissertation based on Sartres's (1943/2003) description of the mountain as a situation, together with Beauvoir's (1949/2012) and Youngs (1990, 1997, 2002) view of the body as a situation, together with Forns (2004) description of mountain climbing as a metaphor for music education. In the discussion, the mountain to climb is the metaphor for singing, and pupils' learning are pictured as climbing the mountain. Teachers are pictured as mountain guides, and the various areas and paths of the mountain seen together with the equipment that the pupils carry represent aspects that affect the pupils' possibilities for and obstacles to succeed in climbing the mountain. The results are discussed through themes that arise within the results, mainly: subjective and intersubjective experience through singing, habitual singing, norms of restraint and imitation, girls' and boys' singing situations, views on the singing body as factuality or freedom in relation to gender, as well as the creation of alternative spaces in singing situations. The result shows that pupils' facilities and obstacles to transcend in learning to sing, are divided in part from gendered structures based on whether the pupils are defined as girls or boys, in which, unequal between boys and girls. According to Youngs (2002) theory of "gender structures", girls' and boys' unequal situations can be seen as the following:

Labor distribution by gender

The result shows that girls experience disadvantages of the higher responsibility they are given in relation to the equipment that are included in performing a Swedish traditional Luciatåg. The boys in the study are never thought of as suitable to share this responsibility with girls. Gender division of labor also appears in relation to the fact that singers, who in the study comprise a majority of girls, are more likely to practice singing by listening and singing to recordings of pop singers for themselves, instead of being instructed by teachers in the same room as the rest of their classmates. In terms of mountaineering, gender distribution means that girls are expected and have to wear

more equipment in their backpacks than boys, and that they are more often expected to teach themselves how to climb the mountain since they are left without a mountain guide, and a recording of a professional mountain climber to try and imitate.

Heteronormative sexuality

Overall gender structures based on the fact that girls and boys should act as heterosexual are also maintained in the popular music that are practiced and performed by the pupils, where female and male singers appear in the structure of heteronormative sexuality (female feminine singers and male masculine singers). In relation to boys singing in the study, the singing ideals that constitute expectations of boys' singing, can be considered to maintain heteronormative sexuality. For boys, violations of not singing masculine are done at the risk of harassment and being seen as homosexual. Also ideals governing how girls are expected to sing can be considered heteronormatively sexual, as some of the singing ideals that girls relate to are based on what they think boys are "attracted to". In terms of mountaineering, norms of heteronormative sexuality means that girls and boys tend to stay within the areas and paths that confirm heteronormative sexuality, based on where other female and male more successful mountaineers choose to climb the mountain. If boys choose to walk the feminine areas or paths up the mountain, they are considered to violate the rules of suitable paths for boys and girls. Heteronormative sexuality during the mountaineering also means that girls choose paths that they think boys would like to see them walk.

Gendered power hierarchy

Boys who singing within the norms of masculinity norm are also privileged, seen as different and regarded as particularly talented singers. In view of the fact that boys do not need to take responsibility for the equipment in the Lucia performance, the performance appears as a gendered power hierarchy in which boys are privileged. Boys do not have to take on the role as Lucia, nor do they need to be responsible for keeping an eye on anyone who might be getting burned or injured by burning candles and hot candle grease. Seen as mountaineering, gendered power hierarchy means that boys are given more confirmation, appreciation and help while climbing the mountain, and that boys do not carry equipment that may be dangerous or uncomfortable to wear.

The discussion also questions what mountaineering is aimed at. Why should mountain mountaineers climb mountains, *why should pupils sing in school?* According to the national curricula for the music subject (Skolverket, 2011), singing in school aims at giving pupils the opportunity to develop their musical abilities by using voice, developing trust in their singing ability, singing in different shapes and genres, and singing of pupils are judged and graded based on their ability to show participation in joint singing (to follow rhythm and pitch). In relation to previous research, singing offers both existential (Leijonhufvud, 2011; Bowman, 1998), as health promotional (Balsnes, 2011; Lindström, 2006; Theorell, 2009) and communicative positive aspects (Welch, 2005). In the present results, singing

also appears to enable the feeling of experiencing security and developing an understanding for each other.

In the result, alternative spaces appear to be able to exceed gendered norms and structures, like Borgström Källén's (2014) proposal to create a "third space" within music education. According to Borgström Källén, music activities that encourage "(...) laboratory, experimental and exploration" (Borgström Källén, 2014, p. 290) enables music education to not reproduce social structures deriving from the music industry based on maintaining gender differences. I consider that a prerequisite for music teachers to consciously enable alternative spaces to be created in music education, teachers need both a reflected awareness of structural aspects that pupils are surrounded by inside and outside the school, as well as an interest for pupils as individuals with lived experiences. Seeing pupils as individuals where both bodily, emotional and cognitive experiences, make up their lived situations, creates meaningful relationships between pupils and teachers and enable learning (Lilja, 2015). Singing education is an intersubjective meeting between pupils and teachers, a situation that enables the creation of musical meaning and aesthetic experience through how pupils and teachers share experiences with each other in musical situations (Ferm, Thorgersen, 2013). The responsibility of a music teacher is thus regulated by the fact that all pupils experience the mountain as possible to climb.

REFERENSER

Abrahams, F. (2012). Changing Voices – Voices of Change: Young Men in Middle School Choirs. I S. Harrison, A. Adler, G. Welch. red. *Perspectives on Males and Singing*. Dordrecht, London: Springer

Abramo, J. M. (2011). Gender Differences in Popular Music Production in Secondary schools. *Journal of Research in Music Education*, 59 (1), 21–43.

Adler, A. (2002). *A Case Study of Boys' Experiences of Singing in School*. Graduate Department of Music. University of Toronto.

Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke: en fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. Avhandling. Luleå: LTU.

Alerby, E. & Ferm, C. (2005). Learning Music: Embodied Experience in the Life-World. *Philosophy of Music Education Review*, 13 (2), 177-185.

Alvesson M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Indien: Replika Press Pvt Ltd.

Ambjörnsson, F. (2003). *En klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Avhandling. Stockholm: Ordfront.

Andersson, N. & Ferm Thorgersen, C. (2015). From a Dualistic Toward a Holistic View of Dance Knowledge: A phenomenological Analysis of Syllabuses in Upper Secondary Schools in Sweden. *Journal of Dance Education*, 15 (1), 1-11.

Andersson, N. (2016). *Communication and Shared Understanding of Assessment: A phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education*. Avhandling. Luleå: Luleå University of Technology, Graphic Production 2016.

Azul, D. (2013). How do voices become gendered? A critical examination of everyday and medical constructions of the relationship between voice, sex and gender identity i i M. AhKing red. *Challenging Popular Myths of Sex, Gender and Biology*, 77-88. Cham: Springer publishing

Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program*. Avhandling. Lund: Media-Tryck.

Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler. En studie av ensembleundervisning i klass*. Avhandling. Stockholm: Us-AB.

- Balsnes, A. (2011). ”Sangen har gitt meg et nytt liv”: Kor, identitet og helse. Norges musikkhøgskole.
- Bayton, M. (1998). *Frock Rock: Women Performing Popular Music*. New York: Oxford University Press.
- Beauvoir, S. de (1949/2012). *Det andra könet*. Andra tryckningen 2012. Stockholm: Norstedt.
- Bengtsson, J. (1988/2001). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: Mottagande och inflytande 1900-1986*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. red. (1999/2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bergesen Schei, T. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Avhandling. Bergen: Allkopi.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Avhandling. Västra Frölunda: Intellecta Docusys.
- Biddle, I. & Jarman Ivens, F. (2007). Introduction Oh Boy! Making Masculinity in Popular Music i Jarman Ivens, F. red. Introduction *Oh Boy! Masculinities and Popular Music*. New York: Routledge.
- Björck, C. (2011). *Claiming space. Discourses on Gender, Popular Music and Social change*. Avhandling. Källered: Intellecta Infolog AB.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker i samspel*. Avhandling. Bohus: Ale Tryckteam.
- Bowman, W. D. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Bringéus, N. A. (1999). *Årets festdagar*. Lund: BTJ Tryck.

- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärande. i Alerby, E. & Elidottir, J. *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Malmö: Holmbergs.
- Burrows, D. (1980). On hearing things: Music, the World, and Ourselves. *The Musical Quarterly*. 66 (2), 180-191. Oxford: Oxford University Press
- Bygdéus, P. (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik – en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga*. Avhandling. Lund: Media-Tryck.
- Carlson, Å. (2001). *Kön, kropp och konstruktion. En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus*. Avhandling. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Connell, R. W. (1995/2008). *Maskuliniteter*. Andra upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan. Identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Avhandling. Örebro: Örebro Universitet.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Demorest, S. M. (2000). Encouraging Male Participation in Chorus: A carefully planned workshop for adolescent boys can motivate them with stimulating rehearsals, a chance to hear male choruses, and a final performance opportunity. *Music Educators Journal* 2000 86 (4), 38-41.
- Dibben, N. (2002). Gender identity and music. In McDonald, Hargreaves & Miell. *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskningsrapport. Högskolan i Halmstad.
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete: En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift För Lärarutbildning Och Forskning*, (1-2), 39-56.
- Fabijancic, U. (2001). Simone de Beauvoir's *Le Deuxième Sexe* 1949-1999: A Reconsideration of Transcendence and Immanence. *Women's Studies*. 30, 443-475.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val. En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Stockholm: KMH/Lunds Universitet.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Ferm, C. (2005). *Den levda kroppen i det musikpedagogiska rummet. Två specialpedagogiska studier*. Piteå: Luleå tekniska universitet.
- Ferm Thorgersen, C. (2013). Lived music – Multidimensional Musical Experience: Implications for Music Education. *Philosophy Study*, 3 (12), 1124-1134.
- Ferm Almqvist, C. (2017). The risk of unequal gender role conservation: Informal ensemble playing from the perspective of an upper secondary female guitarist. *21st Century Music Education. Informal Learning and Non-Formal Teaching Approaches in School and Community*, 21-38.
- Fink-Jensen, K. (2002). Stemthed og levdt krop. I *Musikalisk læring: Konferencerapport i Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Flodin, A. M. (1998). *Sångskatten som socialt minne. En pedagogisk studie av en samling skolsånger*. Avhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Ferrand, C. T. & Bloom, R. L. (1996). Gender Differences in Children's Intonational Patterns. *Journal of Voice*, 10 (3), 284-291.
- Formark, B. (2010). *Den välsituerade flickan. Om den svenska flickscoutrörelsens historia 1910-1940*. Avhandling. Budapest: InterPress.
- Freer, P. K. (2009a). Two decades of research on possible selves and the 'missing males' problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1),17-30.
- Freer, P. K. (2009b). Boy's Descriptions of Their Experiences in Choral Music. *Music Faculty Publications*. Paper 41.
- Freer, P. K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32 (1), 87-106.
- Frith, S. & McRobbie, A. (1991) Rock and Sexuality. I Frith S. & Goodwin, A. red. *On The Record: Rock, Pop and the Written Word*, 371-389. London & New York: Routledge
- Gackle, M. L. (1991) The adolescent female voice: Characteristics of change and stages of development. *The Choral Journal*, 31 (8), 17-25.

- Ganetz, H., Gavanas, A., Huss, H., Werner A. red. (2009). *Rundgång: Genus och populärmusik*. Göteborg: Makadam.
- Ganetz, H. (2008). *Talangfabriken. Iscensättningar av genus och sexualitet i svensk reality-TV*. Uppsala: Universitetsstryckeriet.
- Gemzöe, L. (2013). *Feminism*. Stockholm: Bilda förlag.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Avhandling. Västra Frölunda: Intellecta DocuSys.
- Grahn Stenbäck, M (1995). *Sång eller musik? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989*. Licentiatavhandling. Linköping: UniTryck.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: University Press.
- Green, L. (2002). Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism & Psychology*, 12 (2), 137-144.
- Green, L. (2010) Gender identity, Musical Experience and Schooling. I R. Wright, red. *Sociology and Music Education*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Gothlin E. (2002). Förord. I de Beauvoir, S. *Det andra könet* (1949/2012). Stockholm: Norstedt.
- Gustafsson, J. (1990). *Utvärdering av musikklassverksamheten i fem kranskommuner runt Stockholm*. Slutrapport. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, MPC. Musikhögskolan i Stockholm.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Avhandling. Uppsala: Uppsala University Library.
- Hall, C. (2009a). "Without music, I'd just another kid": Boys and the choral experience. I Harrison, S. D. red. *Male Voices: Stories of boys learning through making music*. Victoria, AU: ACER Press.
- Hall, C. (2005). Gender and boys singing in early childhood. *British Journal of Music Education*. 22 (1), 5-20.
- Hall, M. (2009b). Teaching the female adolescent to sing: A survey of choral conductors and voice instructors. Avhandling. Canada: McGill University.

Hamberg, K. (2007). Resultat, ny kunskap. I Eskilsson, L., Kalman, H. (red). *Att baka en katedral. Genusperspektiv i avhandlingsskrivande*. Genusvetenskapliga publikationer, dokument 2. Umeå: Umeå Universitet.

Harrison, S. D., Welch, G. F., Adler, A. (2012). *Perspectives on Males and Singing*. Dordrecht, London: Springer

Hedell, K. (2009). *Klang i kör. Uppfattningar om körsång och klang i efterkrigstidens Sverige*. STM-Online, 12.

Heinämaa, S. (2003). *Toward a Phenomenology of Sexual Difference*. USA: Rowman & Littlefield.

Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. No. 3.

Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Holm, A-S. & Öhrn, E. red. (2014). Diskurser om prestationer, begåvning och arbete. i *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Kållerød: Ineko AB.

Holgersen, S-E. (2009). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. I Nielsen, F. V. & Graabræk Nielsen red. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 8*. Oslo: Unipub AS.

Hultman, G. & Martinsson, B-G. (2005). *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköping: UniTryck

Howard, D. M., Welch, G. F., Szymanski, J. E. (2002). Can listeners tell the difference between boys and girls singing the top line in cathedral music? In Stevens C., Burnham D., McPherson G., Schubert C., Renwick J. *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition*. Adelaide: Casual Publications.

Johansson, T. & Kroksmark, T. (2004). Teacher's intuition-in-action: how teachers experience action. *Reflective Practice. International an Multidisciplinary Perspectives*. 5 (3), 357-381.

Jørgensen, H. (2011) Svenske og norske tanker om sang og musikk i folkeskolen rundt 1950: Likheter og påvirkning? i Lindgren, M., Frisk, A., Henningson, I., & Öberg, J. red. *Musik och kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson*. Kållerød: Intellekta Infolog AB.

Kalman, H. (2007). Metod och etiska överväganden. I Eskilsson, L., Kalman, H. (red). *Att baka en katedral: genusperspektiv i avhandlingskrivande*. Genusvetenskapliga publikationer, dokument 2. Umeå: Umeå Universitet.

Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas studiegång och motivation*. Avhandling. Lund: Media-Tryck.

Karpf, A. (2006). *The human voice. How this extraordinary instrument reveals essential clues about who we are*. New York: Bloomsbury Publishing

Kennedy, M. A. (2002). It's cool because we like to sing: `Junior High School Boys` experience of Choral Music as an Elective. *Research studies in Music Education*, 18 (1), 26-36.

Kennedy, M. A. (2004). "It's a metamorphosis": Guiding the Voice Change at the American Boychoir School. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 264.

Koza, J. E. (1993-1994). Big boys don't cry (or sing): Gender, misogyny, and homophobia in college choral methods textbooks. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4 (4), 48-64.

Koza, J. E. (1993). The "Missing Males" and Other Gender Issues in Music Education: Evidence from the "Music Supervisors' Journal," 1914-1924. *Journal of Research in Music Education*, 41, (3), 212-232.

Kullenberg, T. (2014). *Signing and singing. Children in teaching dialogue*. Avhandling. Bohus: Ale Tryckteam.

Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The go-along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography*, 4 (3), 455-485.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars musik, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.

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.

Leijonhufvud, S. (2011). *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen: En fenomenologisk undersökning ur första-persons-perspektiv*. Licentiatuppsats. Stockholm: KMH-förlaget.

Lidman-Magnusson, B. (1999). *Att sjunga eller att inte sjunga. Samverkande faktorer av betydelse för sångutveckling*. Licentiatuppsats. Stockholm: MPC, Kungliga Musikhögskolan.

Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. i Berndtsson, I. C. & Bengtsson, J. red. *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Polen: Dimograf

Lindén, G. (2006). Identitet som förändring. I Edgardh Beckman, N., Egnell, H., Lindén, G., Kjellsdotter Rydinger, M., Brunne, E. Red. *Kära Ester! Texter om feminism och kristen tro*. Lund: Arcus.

Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan. Om genus, kropp och uttryck*. Institutionen för estetiska ämnen. Umeå: Print & media vid Umeå Universitet.

Lindström, D. (2006). *Sjung, sjung för livet! En studie av körsång som pedagogisk verksamhet och av deltagarnas upplevelse av hälsa och livskvalitet*. Licentiatuppsats. Luleå: Universitetstryckeriet.

Listerborn, C. (2007). *Kroppen som situation. Om kön, makt och rum. Del 1: Begreppsutveckling*. Rapporter och notiser 168, Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi, Lunds universitet.

Lykke, N. (2009). *Genusforskning. En guide till feministisk teori, metodologi och skrift. Första upplagan*. Stockholm: Liber.

Lundgren-Gothlin, E. (1991). *Kön och existens. Studier i Simone de Beauvoirs Le Deuxième Sexe*. Avhandling. Göteborg: Daidalos.

Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Avhandling. Luleå: Grafisk Produktion.

McClary, S. (1991). *Feminine endings. Music, gender and sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Merleau-Ponty, M. (1945/1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Mohanty, C. T. (1988). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist review*, 30, 61-88.

- Moi, T. (1997) Vad är en kvinna? Kön och genus i feministisk teori. I Mortensen, A. red. *Res Republika, Tema kön*, 35/36. Stockholm: Bruno Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Netterstad, M. (1982). *Så sjöng barnen förr. Textmaterialet i de svenska skolsångböckerna 1842-1972*. Avhandling. Falköping: Gummesons Tryckeri AB.
- Nicholson, L. red. (1997). *The Second Wave. A reader in feminist theory*. New York & London: Routledge.
- Nielsen, F. V. (2002). *Almen Musikdidaktik*. Tredje utgåvan. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Nordberg, M. red. (2008). *Maskulinitet på schemat. Pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordberg M. och Saar T. (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen. *Maskulinitet på schemat. Pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordström, M. (2010). *Rocken spelar roll: En etnologisk studie av kvinnliga rockmusiker*. Umeå: Original.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Avhandling. Västerås: Edita Västra Aros.
- Onsrud, V. S. (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. Bergen: University of Bergen
- O'Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: how choirs neglect girls. *Choral Journal*, 39 (5), 9–32.
- O'Toole, P. (2005). I sing in a choir but I have "No voice!". *Visions of Research in Music Education*, 6.
- Persson, M. (kommande). Avhandlingsmanus. Stockholm: KMH/Lunds Universitet.
- Richards, H., & Durrant, C. (2003). To Sing or Not to Sing: A study on the development of 'non-singers' in choral activity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 78-89.

Rubin, G. (1975). *The traffic in Women: Notes of the "Political Economy" of Sex*. I Nicholson, L. red. (1997). *The Second Wave: A Reader in Feminist Theory*. London: Routledge.

Ruud, E. (1997/2013). *Musikk og identitet*. Andra utgåvan. Oslo: 07 Media AS.

Sampson, K i Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, K., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. red. (2008). *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: en social- semiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Sartre, J-P, (1943/2003). *Being and Nothingness*. Engelska utgåvan. London: Routledge.

Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetskapande*. Avhandling. Umeå: Umeå universitet.

Schei, T. Bergesen (2007). *Vokal identitet. En diskursanalytisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.

Sergeant, D., Sjölander, P., & Welch, G. (2005). Listeners' Identification Of Gender Differences In Children's Singing. *Research Studies in Music Education*, 24(1), 28-39.

Sigurdson, E. (2014) *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. Avhandling. Umeå: Print och Media.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförnerna: Lpo94: Lpf94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Musik. Rapport 253. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Könskillnader i målnuppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Reviderad version 2008. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2012). *Bedömningsstöd i musik*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Fritzes.
- Stenbäck, H. (2001). *Lärande i kör. En studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*. Licentiatavhandling. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Stuble, E., V. (1998). Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential. *The Journal of Aesthetic Education*, 32, (4) 93-105.
- Sundberg, J. (1986). *Röstlära, Fakta om rösten i tal och sång*. Stockholm: Proprius förlag.
- Sundberg, J. (2000). Where does the sound come from? I Potter, J. red. *Cambridge Companion to Singing*. Cambridge: University Press.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement. A historical Introduction*. London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Sweet, B. (2015). The adolescent Female Changing Voice: A Phenomenological Investigation. *Journal for Music Education*. 63 (1), 70-88.
- Södersten, M. (2008). Röstens utveckling och åldrande. I Artelius, L., Nettelblatt, A., Hammarberg, B. (red) *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Theorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Mölnlycke: Elanders Fälth & Hässler.
- Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: Suny press.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? *Lärarytelse Och Forskning*, 9 (1), 11-21.
- Vitale, A. (2008). The singing lesson. Phenomenology of the non-verbal dynamics appearing in studying the Instrument-voix. *Musicae Scientiae*, 12 (1), 111-128.
- Welch F. G. & Howard, M. D. (2002). The Gendered Voice in the Cathedral Choir. *Psychology of Music*, 30, 102-102.

Welch, F. G. (2005). *Singing as communication*. Oxford: University Press Scholarship Online.

Welch, F. G. (2006). *Singing and vocal development*. Oxford: University Press Scholarship Online.

Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Rapport V från Delegationen för jämställdhet i skolan. SOU 2010:51. Stockholm: Elanders.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Malmö: Holmbergs i Malmö AB.

Wibeck, V. (2011). i Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (red). Med fokus på interaktion: att fånga samspelet mellan deltagare, idéer och argument i fokusgrupper. *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Winter, K. F. (2009). *A Phenomenological Experience of Singing Vocal harmony With Another Person*. Avhandling. Drexel University.

Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt och parafraaser. Om kön i skolans bildundervisning*. Avhandling. Umeå: Print och Media.

Young, A. (2009). The singing classroom: Singing in classroom music and its potential to transform school culture. I Harrison, S. D. red. *Male Voices: Stories of boys learning through making music*. Victoria, AU: ACER Press.

Young, I. M. (1990). Att kasta tjejkast: Den kvinnliga kroppens uttryck, rörelser och rumslighet. En fenomenologi. I Young, I. M. (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

Young, I. M. (1997). Genus som serialitet. I Young, I. M. (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

Young, I. M. (2002). *Lived body vs gender. Reflections on social structure and subjectivity*. Oxford & New York: Blackwell Publishers Ltd.

Zadig, S. (2017). *Ledarna i kören. Vokala samarbeten mellan körsångare*. Avhandling. Lund: Media-Tryck.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Avhandling. Västra Frölunda: Intellekta Infolog AB.

Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehoars- och musiklära inom gymnasieskolan*. Avhandling. Västra Frölunda: Intellekta Infolog AB.

Öhrn, E. i Öhrn, E & Holm, A-S. (2014). red. Framställning av utbildning, prestationer och kön. *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Kålleröd: Ineko AB.

Österling Brunström, J. (2015). *Kropp, görande och varande i musik. En fenomenologisk studie*. Avhandling. Örebro: Repro 10/2015

Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Övriga källor

Nationella sekretariatet för genusforskning, (2013). Hemsida. Länk: <http://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/>

Fagius, G. (2009). *Det svenska körundret*. Skrift på uppdrag av Eric Ericson International Choir Centre. Länk: <http://www.ericsonchoralcentre.se/wp-content/uploads/Körundret-svensk.pdf>

Svenska akademiens ordbok, sökord "solo". Sökning: 31/10 2016. Länk: http://www.saob.se/artikel/?seek=solo&pz=1#U_S8663_76560

Stomp (2017). Hemsida. Länk: <http://www.stomponline.com>

Ungdomsstyrelsen. (2008). *Ung idag 2008: en beskrivning av ungdomars villkor*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:5. Länk: <http://www2.ungdomsstyrelsen.se/butiksadmin/showDoc/4028e5951c086b93011c086bb2c30002/UNGIDAG2008.pdf>

Ungdomsstyrelsen. (2011). *När, var, hur om ungas kultur – en analys av ungas kulturutövande på fritiden*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2011:1. Länk: http://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/nar-var-hur-om-ungas-kultur.pdf

Ungdomsstyrelsen. (2013). *Fokus 13 – unga och jämställdhet*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2013:4. Länk: <https://www.mucf.se/publikationer/fokus-13-unga-och-jamstalldhet>

BILAGA 1

Information om samtycke till medverkan i pilotstudie

Jag heter Linn Hentschel och är doktorand i pedagogiskt arbete musik vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå Universitet. Jag kommer genomföra en pilotstudie vid er skola under höstterminen och undrar därför om du är intresserad av att delta.

Syftet med pilotstudien är att undersöka hur det fungerar att samla in information om mitt ämne genom att observera vid musiklektioner och prata med elever och lärare om sång och kön i skolan. Pilotstudien är en del av ett forskningsprojekt som kommer resultera i en avhandling med Institutionen för Estetiska ämnen och Umeå Universitet som forskningshuvudman.

Jag kommer att spela in ljud från musiklektioner och samtal men jag kommer inte filma. Deltagande i pilotstudien är frivilligt och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Alla deltagare kommer att garanteras anonymisering. All information som jag samlar in kommer att förvaras i ett låst utrymme samt lösenordskyddat i digital form, kommer enbart att existera i min ägo och kommer inte att spridas vidare.

Eventuella frågor ställs till mig här; linn.hentschel@estet.umu.se

Jag samtycker till att delta i pilotstudien (ringa in) JA NEJ

Elevens namn

Målsmans namn (om eleven är under 15 år)

Datum

BILAGA 2

Information om samtycke till medverkan i pilotstudie

Jag heter Linn Hentschel och är doktorand i pedagogiskt arbete musik vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå Universitet. Jag kommer genomföra en pilotstudie vid er skola under höstterminen och undrar därför om du är intresserad av att delta.

Syftet med pilotstudien är att undersöka hur det fungerar att samla in information om mitt ämne genom att observera vid musiklektioner och prata med elever och lärare om sång och kön i skolan. Pilotstudien är en del av ett forskningsprojekt som kommer resultera i en avhandling med Institutionen för Estetiska ämnen och Umeå Universitet som forskningshuvudman.

Jag kommer att spela in ljud från musiklektioner och samtal men jag kommer inte filma. Deltagande i pilotstudien är frivilligt och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Alla deltagare kommer att garanteras anonymisering. All information som jag samlar in kommer att förvaras i ett låst utrymme samt lösenordskyddat i digital form, kommer enbart att existera i min ägo och kommer inte att spridas vidare.

Eventuella frågor ställs till mig här; linn.hentschel@estet.umu.se

Jag samtycker till att delta i pilotstudien (ringa in) JA NEJ

Lärarens namn

Datum

BILAGA 3

Information om samtycke till medverkan i pilotstudie

Jag heter Linn Hentschel och är doktorand i pedagogiskt arbete musik vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå Universitet. Jag kommer genomföra en pilotstudie vid er skola under höstterminen och undrar därför om du är intresserad av att delta.

Syftet med pilotstudien är att undersöka hur det fungerar att samla in information om mitt ämne genom att observera vid musiklektioner och prata med elever och lärare om sång och kön i skolan. Pilotstudien är en del av ett forskningsprojekt som kommer resultera i en avhandling med Institutionen för Estetiska ämnen och Umeå Universitet som forskningshuvudman.

Jag kommer att spela in ljud från musiklektioner och samtal men jag kommer inte filma. Deltagande i pilotstudien är frivilligt och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Alla deltagare kommer att garanteras anonymisering. All information som jag samlar in kommer att förvaras i ett låst utrymme samt lösenordskyddat i digital form, kommer enbart att existera i min ägo och kommer inte att spridas vidare.

Eventuella frågor ställs till mig här; linn.hentschel@estet.umu.se

Jag samtycker till att delta i pilotstudien (ringa in) JA NEJ

Rektors namn

Datum

BILAGA 4

Information om samtycke till medverkan i studie om sång i grundskolan

Jag heter Linn Hentschel och är doktorand i pedagogiskt arbete musik vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå Universitet. Jag kommer att genomföra en studie vid er skola under höstterminen 2014 med eventuellt återbesök under vårterminen 2015, och undrar därför om du är intresserad av att delta.

Syftet med studien är att undersöka hur elever och lärare upplever sång i grundskolan genom att observera skolans olika musikaliska aktiviteter (musiklektioner, konserter, luciatåg osv) samt intervjua elever och musiklärare. Studiens material kommer resultera i en avhandling med Institutionen för Estetiska ämnen och Umeå Universitet som forskningshuvudman.

Jag kommer att spela in ljud från musikaliska aktiviteter och intervjuer men jag kommer inte filma. Deltagande i studien är frivilligt och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Alla deltagare kommer att garanteras anonymisering. All information som jag samlar in kommer att förvaras i ett låst utrymme samt lösenordskyddat i digital form, kommer enbart att existera i min ägo och kommer inte att spridas vidare.

Eventuella frågor ställs till mig här; linn.hentschel@umu.se

Jag samtycker till att delta i studien (ringa in) JA NEJ

Elevens namn

Målsmans namn (om eleven är under 15 år)

Datum

BILAGA 5

Information om samtycke till medverkan i studie om sång i grundskolan

Jag heter Linn Hentschel och är doktorand i pedagogiskt arbete musik vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå Universitet. Jag kommer att genomföra en studie vid er skola under höstterminen 2014 med eventuellt återbesök under vårterminen 2015, och undrar därför om du är intresserad av att delta.

Syftet med studien är att undersöka hur elever och lärare upplever sång i grundskolan genom att observera skolans olika musikaliska aktiviteter (musiklektioner, konserter, luciatåg osv) samt intervjua elever och musiklärare. Studiens material kommer resultera i en avhandling med Institutionen för Estetiska ämnen och Umeå Universitet som forskningshuvudman.

Jag kommer att spela in ljud från musikaliska aktiviteter och intervjuer men jag kommer inte filma. Deltagande i studien är frivilligt och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Alla deltagare kommer att garanteras anonymisering. All information som jag samlar in kommer att förvaras i ett låst utrymme samt lösenordskyddat i digital form, kommer enbart att existera i min ägo och kommer inte att spridas vidare.

Eventuella frågor ställs till mig här; linn.hentschel@umu.se

Jag samtycker till att delta i studien (ringa in) JA NEJ

Lärarens namn

Datum

BILAGA 6

Information om samtycke till medverkan i studie om sång i grundskolan

Jag heter Linn Hentschel och är doktorand i pedagogiskt arbete musik vid Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå Universitet. Jag kommer att genomföra en studie vid er skola under höstterminen 2014 med eventuellt återbesök under vårterminen 2015, och undrar därför om du är intresserad av att delta.

Syftet med studien är att undersöka hur elever och lärare upplever sång i grundskolan genom att observera skolans olika musikaliska aktiviteter (musiklektioner, konserter, luciatåg osv) samt intervjua elever och musiklärare. Studiens material kommer resultera i en avhandling med Institutionen för Estetiska ämnen och Umeå Universitet som forskningshuvudman.

Jag kommer att spela in ljud från musikaliska aktiviteter och intervjuer men jag kommer inte filma. Deltagande i studien är frivilligt och alla deltagare har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Alla deltagare kommer att garanteras anonymisering. All information som jag samlar in kommer att förvaras i ett låst utrymme samt lösenordskyddat i digital form, kommer enbart att existera i min ägo och kommer inte att spridas vidare.

Eventuella frågor ställs till mig här; linn.hentschel@umu.se

Jag samtycker till att delta i studien (ringa in) JA NEJ

Rektors namn

Datum

