



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2014

Läroarbete i musik

Jonas Lundberg, G5

”Man är som man är”

En undersökning om behovet av fortbildning i

jämställdhet, genus och normkritik

bland musklärare på en gymnasieskola.

Handledare: Camilla Löf

Sammanfattning

Titel: ”Man är som man är” - En undersökning om behovet av fortbildning i jämställdhet, genus och normkritik bland musklärare på en gymnasieskola.

Författare: Jonas Lundberg

Studiens syfte är att primärt ta reda på vilka behov musklärare på en gymnasieskola har av fortbildning kring jämställdhet, genus och normkritik i ensembleundervisning. I ett vidare perspektiv syftar också studien till att utgöra grunden för ett normkritiskt fortbildningsmaterial riktat till lärare i ensemble. Bakgrunden till studien bygger på att det svenska samhället år 2014 fortfarande brister i jämställdhet på många plan. Musikundervisningen i våra skolor är inget undantag (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014a). Detta faktum går igenom och kopplas till feministiska teorier som genuspedagogik och normkritisk pedagogik. Tidigare forskning om genus och normkritik i relation till musik och musikpedagogik redovisas också i teorikapitlet.

Litteraturstudier tillsammans med en fokusgruppintervju med tre manliga musklärare har utformat resultatet. Det pekar på att informanterna har viss kunskap i frågor som rör jämställdhet och genus, men musklärarna har svårt att uppfylla alla krav utifrån Skolverkets läroplaner. För att komma åt dessa brister föreslår författaren fortbildning i normkritisk pedagogik och genuspedagogik överlag, men också en rad konkreta övningar. De är riktade både till skolpersonal i allmänhet och specifikt till musklärare i ensemble.

Nyckelord: Genus, jämställdhet, musik, musikpedagogik, normer, normkritisk pedagogik, utbildningsvetenskap

Abstract

Title: “I am what I am” - A study about music teachers needs for further education on gender equality, gender and norm criticism at an upper secondary school.

Author: Jonas Lundberg

The study's purpose is primarily to find out what needs teachers at an upper secondary school have in terms of continuing education on gender equality, gender and norm criticism in ensemble learning. More broadly, the study aims to provide the basis for a norm-critical training material for teachers in ensemble playing. The background to the study is based on the fact that Swedish society in 2014 still has gaps in gender equality on many levels. The music education in our schools is no exception (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014a). This fact is reviewed and linked to feminist theories of gender pedagogy and norm critical pedagogy. Previous research on gender and norm criticism in relation to music and music education are also presented in the theory chapter.

The study includes literature studies and a focus group interview with three male music teachers. The results indicates that the informants have some knowledge on issues relating to gender equality and gender. But music teachers find it difficult to meet all the requirements based on the National Agency for Education curricula. To access these shortcomings the author proposes training in norm critical pedagogy and gender education in general, but also a series of practical exercises. They are directed to both the school staff in general and specifically to the ensemble teachers.

Key words: Educational sciences, gender, gender equality, music, music education, norms, norm critical pedagogy

Förord

Jag vill börja med att tacka mina lärare och kurskamrater på Musikhögskolorna i Göteborg och Malmö.

Tack Camilla Löf. Det har varit så inspirerande att ha dig som handledare.

Tack Ulli. För att du har varit mitt feministiska bollplank. Såväl under skrivandet av uppsatsen som till vardags.

Tack alla underbara och kreativa vänner som jag fått möjlighet att uppleva så mycket vacker kultur, magi och galenskap med genom åren.

Tack kära familj.

Slutligen vill jag tacka Lina. Utan dig hade jag aldrig lyckats skriva detta examensarbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	1
1.2 Musik och jämställdhet i Sverige	2
1.3 Styrdokument	3
1.3.1 FN:s konvention om barnets rättigheter	4
1.3.2 Skolverkets läroplan för gymnasieskolan	4
2. Syfte och problemformulering.....	5
3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	6
3.1 Begreppen hör samman	6
3.1.1 Från jämställdhet via feminism till genus	6
3.1.2 Queer	7
3.1.3 Normer och normkritisk pedagogik	8
3.1.4 Sammanfattning av den feministiska verktygslådan	9
3.2 Tidigare forskning om musik, genus och normkritik	9
3.2.1 Rockbandsmodellen	9
3.2.2 Att ta plats	10
3.2.3 Förebilder	11
3.2.4 Att bryta normer inom musik och musikpedagogik	12
3.3 Metodmaterial	15
3.3.1 Metodmaterialen kopplat till musikundervisning	16
3.4 Kulturell kanon	18
3.4.1 Kanon och konstnärlig kvalitet	18
3.4.2 Rundgång på det estetiska programmet	20
4. Metod	22
4.1 Att undersöka manliga musiklejare.....	22
4.2 Val av metod	23
4.3 Urval och genomförande	23
4.4 Etiska överväganden	25

4.5 Analys och kategorisering av insamlad data	25
5. Resultat och analys	27
5.1 Genusmarkörer på skolan	27
5.1.1 Genusmarkerade instrument bland musiklärarna	27
5.1.2 Genusmarkerade instrument bland eleverna på skolan	29
5.1.3 Genusmarkerade ensembler på skolan	30
5.1.4 Förebilder	32
5.1.5 Teknik.....	33
5.2 Kommunikation och relationer på skolan	34
5.2.1 Relationen mellan musiklärarna och eleverna	34
5.2.2 Relationen med skolledningen	35
6. Diskussion.....	37
6.1 Behov av fortbildning på skolan	37
6.2 Behov av fortbildning inom ensembleundervisningen.....	38
6.3 Summering och visioner	40
6.3.1 Siktet mot fortbildning	41
6.4 Framtida forskning	42
7. Referenser.....	43
8. Bilagor.....	47

1. Inledning och bakgrund

Jag som skriver heter Jonas Lundberg och studerar sista terminen på musiklärarprogrammet vid Musikhögskolan i Malmö. Jag har vid ett flertal tillfällen upplevt att musikundervisningen i olika skolor brister i frågor som rör demokrati och jämställdhet. Detta anser jag är ett allvarligt problem som jag vill ta tag i. Därför vill jag nu som ett sista steg i min utbildning ta tillfället i akt och skriva om ett ämne som både engagerar mig och som jag anser kräver ständig fortbildning. Jag vill passa på att utöka min kompetens genom att skaffa mig fler verktyg för att kunna möta kommande utmaningar som blivande musiklärare. Effektiva redskap att ta till för att analysera strukturer och driva demokrati- och jämställdhetsarbete i skolan kan vara genuspedagogik och normkritisk pedagogik (Gemzöe, 2002; Bromseth & Darj, 2010; Umeå universitet, 2014). Denna uppsats, som är mitt examensarbete, kommer därför att kretsa kring genus och normkritik kopplat till musikundervisning.

Mitt intresse för jämställdhet, feminism, genus och normkritik tog fart på allvar när jag jobbade med teaterföreställningen *DO IT LIKE A DUDE* (Teater Smuts, 2014). Föreställningen hade premiär den 29 september år 2012 och som titeln antyder handlade den om hur vi människor gör, gestaltar och konstruerar kön i olika sammanhang.

Den amerikanska genusteoretikern Judith Butlers texter om genus och kön kopplat till performativitet var en stor inspiration för oss i Teater Smuts när vi arbetade fram *DO IT LIKE A DUDE*. Det blev en ingång i vårt skådespeleri, textskapande, komposition av musik och scenografi med mera. Vi fokuserade på att utforska manlighet i föreställningen och vi jobbade med flera olika tekniker, bland annat *drag king* och *bio drag*. Dragkingtekniken innebär att som kvinna förstärka och överdriva typiska maskulina uttryck som förknippas med manlighet (HSM, 2012). Det kan ske genom utseende, röst, kroppsspråk, beteende med mera. Biodrag innebär att man använder dragtekniken på sitt biologiska kön, det vill säga att som man förstärka och överdriva typiska maskulina karaktärsuttryck som förknippas med manlighet (RFSL, 2014). Uttryck som utmanar det binära motsatsparet manligt/kvinnligt genom att röra sig utanför, bortom, förbi, mellan och runt det kan kallas för queer (Ambjörnsson, 2006).

Denna studie är för mig en fortsättning på processen vi satte igång med Teater Smuts för flera år sedan. Det innebär att granska normer och strukturer i samhället och att flytta fokus från den som blir marginaliserad, utsatt och förtryckt till den som förtrycker. Jag vill nu försöka att omsätta och utveckla mina tidigare erfarenheter från teaterföreställningen *DO IT LIKE A DUDE* till rollen som musiklärare.

1.2 Musik och jämställdhet i Sverige

FN:s fackorgan för arbetslivsfrågor, ILO (2014a) arbetar för att bekämpa fattigdom och främja social rättvisa. Det framgår av ILO:s (2014b) årliga globala lönejämförelse att män har sämre utbildning, mindre erfarenhet och lägre produktivitet än kvinnor. Ur detta perspektiv borde alltså män ha lägre lön än kvinnor och inte tvärt om, som det ser ut idag. I Sverige rör det sig om en uppskattad löneskillnad på över tio procent, enligt ILO (SVT Nyheter, 2014). Trots detta är det fortfarande männen som tjänar mest i vårt land:

Sverige år 1994: Kvinnor tjänar 84 % av männens lön.

Sverige år 2012: Kvinnor tjänar 86 % av männens lön. (SCB, 2014)

Även om majoriteten av Sveriges befolkning säger sig vara positivt inställda till jämställdhet (Utredningen om män och jämställdhet, 2014), så går förändringen mot ett jämställt samhälle väldigt långsamt. En av de tre talespersonerna för Feministiskt Initiativ, Gudrun Schyman (2014) skriver: ”Den svenska modellen = rättvis lön år 2138!”. Vi kommer med andra ord få vänta i 124 år innan löneskillnaden mellan kvinnor och män är utraderade om utvecklingen fortsätter gå i nuvarande takt (Schyman, 2014). Genusforskaren Vanja Hermele (2010) skriver om den svenska självbilden som en orsak till att jämställdheten uteblir:

Den snart femton år gamla Kvinnomaktutredningen kände redan på förstasidan att det var motiverat att slå hål på den svenska jämställdhetslegenden. Utredningen underrubrik löd – myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige. Utredningen visade att arbetsmarknaden var både könssegregerad och irrationell, det var inte alltid den bäst lämpade som fick jobbet. Utredningen rekommenderade kvinnor könsbyte, före utbildning. Ett manligt kön trumfadede både meriter och utbildning. Så ojämnt var Sverige. (Hermele, 2010)

Att Sverige är världens mest jämställda land är en missuppfattning som är utbredd. Vi låg bra till i statistiken under ett par år för drygt 10 år sedan, men efter det har vi släpat efter (Hermele, 2010).

Flera organisationer (Statens musikverk, 2014; Imprå, 2014; KVASt, 2014) uppmärksammar att precis som samhället i stort är inte heller musikbranschen jämställd. Den ideella föreningen Jämställd festival (2014) redovisade i år statistik över könsfördelningen av artister på Europas tio största urbana festivaler. Musikern och poeten Emil Jensen (2014) kommenterade detta i Dagens ETC:

Härom veckan släppte Jämställd festival på uppdrag av Femtastic en räkning av könsfördelningen bland artisterna på några av Europas största musikfestivaler. Det var ännu mörkare siffror än för de svenska festivalerna, en enorm skevhet i representation till övervikt för de mansdominerade akterna. Om en var normkritisk innan är det lätt att efter dessa siffror bli enormkritisk. Så mycket som 91 procent var övervikten sammanräknat, vilket är i paritet med extrema Emmabodafestivalen i Sverige (92 procent), där festivalgeneralen 2011 förklarade detta med det charmiga: – Vi bokar bara bra artister. Nej, vi tänker inte på handikappade och krymplingar eller något annat.

Där ligger landet i musikbranschen, för den som är lyckligt ovetande. (Jensen, 2014, 13 november)

Ett antal forskare (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014a) har visat att bristen på jämställdhet även förekommer i musikundervisningen på våra skolor. Elever får i praktiken olika utbildningar beroende på könstillhörighet. Detta strider mot diskrimineringslagen (2008:567) och skollagen (SFS 2010:800):

Lika tillgång till utbildning

8 § Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag.

I diskrimineringslagen (2008:567) finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. (SFS 2010:800, 1 kap. Inledande bestämmelser)

1.3 Styrdokument

Alla lärare inom det svenska skolväsendet är skyldiga enligt skollagen (SFS 2010:800) att arbeta utifrån Skolverkets läroplaner. Det handlar på samma gång om vilka rättigheter och möjligheter barn och ungdomar har när de går i skolan. Texter om

demokrati och jämställdhet återfinns i styrdokument på flera nivåer i samhället. Följande styrdokument anser jag är särskilt relevanta för min studie.

1.3.1 FN:s konvention om barnets rättigheter

Samtliga dokument inom skolvärlden hänvisar på olika sätt till FN:s konvention om barnets rättigheter (Unicef, 2014), eller barnkonventionen, som den ofta kallas. Där står att läsa följande:

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att: (d) förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar. (§29)

Regeringen har i år påbörjat arbetet att göra FN:s barnkonvention till svensk lag (Regeringskansliet, 2014).

1.3.2 Skolverkets läroplan för gymnasieskolan

Skolverket inleder Läroplanen för gymnasieskolan (2011) med en text om skolans värdegrund och uppgifter. I avsnittet *Förståelse och medmänsklighet* skriver man om de olika grunderna för diskriminering:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket, 2011)

I det andra kapitlet *Övergripande mål och riktlinjer* står det att ”Läraren ska se till att undervisningen till innehåll och uppläggning präglas av ett jämställdhetsperspektiv” (s. 10). I läroplanen för musik står det bland annat:

Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att genom sitt musikutövande aktivt bidra till ett rikt kulturliv i samhället. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att pröva olika metoder för musikinstudering. Genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet. Undervisningen ska ta fasta på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet. (Skolverket, läroplan i musik, 2011)

2. Syfte och problemformulering

Syftet med mitt examensarbete är att identifiera vilka behov musiklärare på en gymnasieskola har av fortbildning inom jämställdhet, genus och normkritik, kopplat till undervisning i ensemble. Detta görs genom en genomgång av tidigare forskning på området och en fokusgruppsintervju med tre manliga musiklärare.

Studien syftar även till att bidra med kunskap om jämställdhet, genusfrågor och normkritik inom ensembleundervisning ur ett musiklärarperspektiv.

Min ambition är också att detta examensarbete ska ligga till grund för ett normkritiskt fortbildningsmaterial som jag kan använda mig av i framtiden. Det skulle till exempel kunna resultera i ett diskussionsunderlag, en föreläsning, hemsida eller en workshop.

För att uppnå syftet med studien har följande forskningsfrågor formulerats:

- *Vilka behov ser jag av fortbildning kring jämställdhet, genus och normkritik på skolan?*
- *Hur resonerar informanterna kring olika genusmarkörer kopplat till ämnet ensemble?*
- *Vilka metoder används redan av informanterna kring jämställdhet, genus och normkritik i ensembleundervisning?*

3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras resonemang och teorier kring jämställdhet, feminism, genus, queer och normkritik. Jag redogör för tidigare forskning av dessa teorier och kopplar dem till musik och musikpedagogik. I kapitlet visar jag även hur rådande strukturer inom skolvärlden kan upprätthållas och hur genus och normer kan reproduceras inom musikundervisningen. Jag går också igenom tre befintliga normkritiska metodmaterial.

3.1 Begreppen hör samman

Teorierna kring jämställdhet, feminism, genus, queer och normer hänger ihop. I detta avsnitt redovisar jag för på vilket sätt de är förbundna med varandra. Ytterst handlar de om demokrati och alla människors lika värde (Gemzöe, 2002).

3.1.1 Från jämställdhet via feminism till genus

Begreppet jämställdhet syftar till jämlikhet mellan könen. Det vill säga att kvinnor och män ska ha samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter i livet (Jämställ.nu, 2014). Jämställdhet går att kvantifiera i viss utsträckning, till exempel genom att räkna hur många musiker på en festival som är kvinnor respektive män. Ofta räcker det inte med att ha en jämn könsfördelning för att uppnå jämställdhet i praktiken. Nästa steg kan då bli att ta till kvantitativa metoder för att analysera vad som ligger bakom de upplevda ojämlikheterna (ibid.).

Att hävda att det finns strukturer i samhället som gör att kvinnor är underordnade män och att detta förhållande bör ändras brukar kallas för ordboksdefinitionen av ett feministiskt synsätt (Gemzöe, 2002). Det har funnits och finns alltså flera inriktningar inom feminismen, till exempel särartsfeminism och likhetsfeminism där synen på medfödda egenskaper kopplade till biologiskt kön skiljer sig åt (Gemzöe, 2002; Genus.se, 2014).

Historiskt har begreppet genus använts för att beteckna det socialt konstruerade könet till skillnad från det biologiska könet (Gemzöe, 2002). Simone de Beauvoir (2002) myntade år 1949 ett berömt citat som lyder: ”Man föds inte till kvinna, man blir det”. Detta sätt att se på sig själv och sin omvärld kan kallas att ha ett genusperspektiv. Inom genusforskningen granskas olika maktförhållanden utifrån kön. Att väva in fler maktfaktorer som till exempel klass, etnicitet, ålder, religion och funktionshinder i forskningen brukar benämnas som ett intersektionellt perspektiv (Gemzöe, 2002; Genus.se, 2014). Hirdman (1988) skriver att män och kvinnor ingår i ett genussystem. Det går i grova drag ut på två saker. Det första är särskilnad, att män och kvinnor gör olika saker och det andra är hierarki, att det männen gör värderas högre.

3.1.2 Queer

Vart går då gränserna för det biologiska och socialt konstruerade könet? Vad är manligt och vad är kvinnligt? Judith Butler (2005) hävdar att det är omöjligt att dra någon gräns mellan det biologiska och det socialt konstruerade könet överhuvudtaget. Det går inte, enligt Butler (2005), att säga att manligt kön på ett självklart vis hänger ihop med manligt genus. En kvinnokropp kan lika gärna hänga ihop med manligt genus och tvärt om. Butler (2005) vänder sig mot att det enda två köns kategorier som står till buds är kvinna eller man och att de utgör ett motsatspar, en dikotomi. Dessutom förväntas de åtrå och begära varandra utifrån en heterosexuell måttstock, eller matris. Ju mer en människa bryter mot den heterosexuella matrisen, ju mer obegriplig uppfattas den av omvärlden.

Ordet queer betyder ”konstig” eller ”egendomlig” på engelska och används just som ett ställningstagande mot heteronormen (Ambjörnsson, 2006). Att vara heterosexuell är ofta att vara en del av normen i Sverige och heteronormen är en av de starkaste normerna i vårt samhälle (Ambjörnsson, 2006; Bromseth, 2010). Begreppet queer kan användas på flera sätt. Inom den queerteoretiska forskningen granskas heteronormen och det som anses utgöra det ”normala” i samhället (Ambjörnsson, 2006). Queer används även som ett paraplybegrepp för HBT-personer. Att inte vilja tillhöra ett speciellt kön eller definiera sin sexualitet är också att vara queer (UMO, 2014). Det finns helt enkelt ingen fast definition av queer, utan begreppet används på flera sätt av olika personer i varierande sammanhang. Gemensamt är utgångspunkten att kategorier

som kön, genus och sexuell läggning eller identitet inte anses vara fasta eller naturgivna (Genus.se, 2014; UMO, 2014).

För att återkoppla detta avsnitt till studiens inledande kapitel och Butlers tankar om performativitet så kan man säga att ur ett queerteoretiskt perspektiv är allting vi gör en performance. Vi skapar, härmar och imiterar kön/genus konstant. En dragking-artist utför med andra ord en imitation av en imitation (Gemzöe, 2002). När gränserna mellan vad som är manligt och kvinnligt utmanas och suddas ut skapas ett queert uttryck.

3.1.3 Normer och normkritisk pedagogik

En norm kan se ut på flera olika sätt. Det kan vara en oskriven regel som vi anpassar oss till varje dag utan att tänka på den. Till exempel att hälsa med höger hand. Det kan också handla lagar och traditioner samt olika seder och bruk. Det är inte ovanligt att man märker en norm först när man bryter mot den (Jämställ.nu, 2014; Bromseth, 2010). Att ha ett normkritiskt perspektiv innebär att granska normer och ta reda på varför diskriminering och förtryck existerar. Vilka som är privilegierade i olika sammanhang och inte minst att se sin egen roll i det hela (Jämställ.nu, 2014; Bromseth, 2010).

Normkritisk pedagogik är ett relativt nytt begrepp och användes för första gången i Sverige för cirka 10 år sedan (Bromseth, 2010). Begreppet är sprunget ur queerteori och queerpedagogik. För att förklara den normkritiska pedagogiken kan man sätta den i relation till toleranspedagogiken, som är en mer etablerad metod i Sverige (ibid.). Inom toleranspedagogiken strävar man mot att skapa tolerans och sympati gentemot personer som bryter mot normen och anses avvikande. Till exempel genom att informatörer från RFSL besöker skolor och berättar om hur det är att leva som homosexuell. Kumashiro (2012) använder termen ”de andra” för de personer som är annorlunda än normen. Det som är problematiskt med toleranspedagogiken är att ”de andra” inte kan välja att bli tolererade eller ej (Bromseth, 2010). Makten att tolerera ligger hos de som utgör normen i sammanhanget. Kumashiro (2012) tar upp välmenande styrdokument inom den amerikanska skolan som ett exempel på *andrafiering*, översatt från engelskans *othering*:

Med en sådan fokusering på olikheten förändras inte heller det som är icke-olikt, nämligen normen. Även om en läroplan som syftar till inkludering kan förmedla kunskap om att det annorlunda eller det andra är lika normalt eller viktigt som normen, förändrar den inte nödvändigtvis själva definitionen av ”normal” eller decentrerar den ”mytiska normen”, nämligen de vita amerikanska, manliga och heterosexuella medelklassidentiteter som traditionellt privilegieras i samhället. Lärandet om olikheter kommer att ske genom linser som redan färgats av normen, som när vi skaffar oss

kunskap om de andra i jämförelse med eller i kontrast till det egna jaget. Det betyder att man egentligen inte kan förändra undervisnings- och lärandepraktiker som bekräftar vår känsla av normalitet genom att lägga till skillnad. Och det är kanske just därför som skolor fortsätter att undervisa på ett diskriminerande sätt; vi vill kanske ha undervisning och lärande genom normaliserade linser. (s. 17)

Normkritisk pedagogik vänder på perspektivet och granskar istället strukturerna och personerna som ligger bakom förtrycket. Normkritiken ställer frågor om varför vi förutsätter att alla gitarrister är män, att alla människor är heterosexuella per automatik och så vidare (Bromseth, 2010).

3.1.4 Sammanfattning av den feministiska verktygslådan

När man talar om feminism, jämställdhet, genus, intersektionalitet, och normkritik så uppenbarar det sig ofta att begreppen hakar i varandra (Gemzöe, 2002; Genus.se, 2014). De är alla olika verktyg som man kan ta till för att analysera maktstrukturer i samhället. Dessa strukturer är komplexa och har ofta flera sidor och bakgrunder och det är därför som det krävs fler än ett perspektiv för att komma åt problemen (Bromseth, 2010). Utifrån denna bakgrund har jag valt att låta dessa teorier finnas med sida vid sida i min studie, med förhoppning om att det ska bidra till att vidga helhetsperspektivet.

3.2 Tidigare forskning om musik, genus och normkritik

På senare år har en rad forskare belyst musik och musikpedagogik ur ett genusperspektiv. Jag anser att Åsa Bergman (2009), Cecilia Björck (2011) och Carina Borgström Källén (2014a) är av särskild betydelse för mitt arbete. Även förebilder har kommit att utgöra en viktig del av genusanalysen och normkritiken på musikområdet. Här har artisten Marie Selander (2012) gjort stora insatser. Hon har utöver sitt musikerskap axlat rollen som författare, journalist och folkbildare och arbetat aktivt under lång tid för att skriva in kvinnor i musikhistorien.

3.2.1 Rockbandsmodellen

Åsa Bergman (2009) skriver bland annat om musikundervisningen i grundskolan och om att utgå från rockbandsmodellen. Det vill säga att eleverna lär sig spela trummor,

bas, keyboard och gitarr på musiklektionerna, för att sedan kunna spela och sjunga tillsammans i band. Skolan hon forskat på i sin studie bedriver musikundervisningen i halvklass, tjejer för sig och killar för sig. Grupperna är indelade efter kön på elevernas begäran, enligt uppgift från musikläraren. Detta avsnitt handlar om spelmomentets maskulina könskodning:

Det finns också en genusproblematik kopplad till spelmomentets innehåll och upplägg. De som klarar sig bäst och de som har för sammanhanget ”rätt sorts” musikaliskt förspel eller kunskapskapital med sig i bagaget, är nästan uteslutande killar. Rockmusicerande är, som uppmärksammades i det föregående kapitlet, inte heller någon genusneutral aktivitet. Att spela rockmusik och ikläda sig rollen som rockmusiker gör det i första hand möjligt att skapa maskulint kön och utveckla en maskulin identitet. (Bergman, 2009 s. 141)

Bergman (2009) skriver att en viss typ av musik, i detta fall rock, är tätt sammankopplad med en viss en typ av genus och ingår i ett genusystem bland andra musikstilar. De eleverna med ”rätt” förkunskaper gynnas i skolans musikundervisning. I citatet ovan handlar det om vilka elever som spelar i band på fritiden. I killarnas grupp är de som anmäler sig först vid olika spelmoment de som redan kan, medan de som saknar förkunskaper drar sig längre och längre tillbaka under terminens gång. Kunskapsskillnaderna mellan dessa två grupper av elever ökar succesivt och mot slutet av terminen slutar vissa av de mer oerfarna killarna till och med att gå på lektionerna.

Det finns olika typer av maskulinitet med inbördes hierarkisk ordning, skriver Berman (2009) och refererar till Connells (2008) teorier om hegemoni och kulturell dominans. Högst upp i hierarkin finns de i princip ouppnåeliga maskulina positionerna som idrottsstjärnor eller filmstjärnor. Bergman (2009) menar att även rockstjärnan passar in i detta mönster. Hon påpekar att den maskulint kodade rockbandsmodellen som tas upp i studien snarare är ett genusproblem än ett jämställdhetsproblem, eftersom rockbandsmodellen drabbar både killar och tjejer.

3.2.2 Att ta plats

Att använda könsseparerade grupper för undervisning, som i skolan Bergman (2009) undersökte är inte är något nytt fenomen i Sverige, utan har funnits sedan 70-talet (Björck, 2011). De senaste 10 åren har metoden fått ett uppsving på musikområdet, inte minst genom verksamheter som Popkollo (Popkollo, 2014; Sivard, 2014). För att komma till rätta med jämställdheten så sägs det ofta att ”tjejer ska ta plats” inom mansdominerande områden. Cecilia Björck (2011) har undersökt vad som menas med

detta uttryck i praktiken. Hon genomförde gruppintervjuer i form av rundabordssamtal med personal och deltagare från olika musikprojekt, där syftet var att öka antalet tjejer i utövandet av populärmusik. En paradox Björck (2012) tar upp är att dessa projekt kan upplevas som genusneutrala från insidan, men genusmarkerade från utsidan. Å ena sidan upplevde de kvinnliga deltagarna det som positivt att när de väl var inom de könsseparerade verksamheterna så bedömdes de inte utifrån sitt kön i första hand. De kunde fokusera fullt ut på att vara musiker. Jämfört med att i blandade grupper behöva lägga fokus på att vara annorlunda eller udda i sammanhanget. Ett vanligt förekommande fenomen är att tjejer som spelar i band ofta beskrivs utifrån en manlig norm:

Ord som ”tjejband” och ”tjejtrummis” kategoriserar inte bara människor efter kön, utan pekar samtidigt ut den feminina som annorlunda, jämfört med en kille som bara benämns som en ”trummis” som spelar i ett ”band”. (Björck, 2012 s. 131)

Å andra sidan finns risken, menar Björck (2012) att könsseparerade projekt riktade mot tjejer kan bli extra genusmarkerade och att de då tilldelas en offerposition i förhållande till killar. Till exempel om jämställdhetsprojekten omtalas i media som tjejprojekt.

3.2.3 Förebilder

Marie Selander (2012) skriver om avsaknaden på kvinnliga förebilder bland instrumentalister och kopplar detta till musikundervisningen i grundskolan:

Men det är ändå så, att något måste ske inom de utbildningar som finns **före** folkhögskola och högskola, dvs. i grundskolan och musik/kulturskolan. Det fåtal kvinnliga instrumentalister som söker – och som kommer in på folkhögskolor och högskolor – är ju ett resultat av just detta. Att instrumentvalen fortfarande är så könskodade tyder på att ett genomgripande arbete måste göras. (s. 218)

Inom musikstilarna jazz, pop och rock råder det en sned fördelning bland utövarna på alla nivåer i samhället (Selander, 2012). Den generella bilden som visas upp i media, på festivaler och i musikundervisningen på våra skolor är att det är män som spelar instrument och kvinnor som sjunger. Det leder till att de kvinnliga eleverna på gymnasiet får färre förebilder att identifiera sig med om de vill spela ett instrument (Selander, 2012). Samma snedfördelning mellan könen återfinns när man blickar tillbaka i musik- och konsthistorien (Hermele, 2010). Den ideella föreningen KVASt (2014) utgör ett exempel på hur man kan skriva in bortglömda kvinnor i historien igen och förändra rådande normer.

Det är varje musiklärarens uppgift att förhålla sig till styrdokumentet och att omsätta dem i praktiken. Vilka funktioner och roller olika musiklärare har i olika sammanhang varierar. Utgör musikläraren främst en förebild som lärare eller som musiker eller en kombination av dessa två roller? Syftet med ensembleverksamheten kan därför beskrivas och definieras på olika sätt. Borgström Källén (2014a) resonerar här om skillnaden mellan *att spela* eller *att lära sig spela* inom ramarna för ensembleundervisning på gymnasiet. Utifrån detta synsätt skriver hon följande om musiklärarnas roll i förhållande till det fria skolvalet:

I detta sammanhang är det intressant att fråga sig hur det fria skolvalet inverkat på lärarnas inställning till en *pedagogisk* respektive *musikalisk* inramning av undervisningen, och också hur detta har inverkat på deras reella möjligheter att hävda det institutionella lärandet gentemot elever som blivit ”kunder” på en fri marknad. Det finns, som jag ser det, en uppenbar risk att positionen lärare träder tillbaka till förmån för positionen *bandmedlem* och *rockmusiker* – vilket riskerar att leda bort från *learning how to play* – i syfte att tillfredsställa kundens/elevens önskemål. En konsekvens av att kundens/elevens önskemål får råda är att kunden/eleven endast kan efterfråga det som kunden/eleven känner till och då är risken uppenbar att kundens/elevens vardagskultur bildar modell för det musikaliska lärandet. Troligen innebär det att marknadsetetiken, vilket i detta sammanhang kan förstås som en *musikalisk inramning* eller som en *intention towards playing*, blir styrande inte bara över innehållet utan också över det musikaliska lärandets karaktär. (s. 283)

Kopplat till Bergmans (2009) resonemang om att elever med rätt förkunskaper gynnas i en ensemblesituation så är det problematiskt att en lärare intar rollen som en bandmedlem. Att inte röra sig mot det okända, lära sig nya moment, instrument, uttryck eller att inte ta nya genuspositioner befäster de rådande genusstrukturerna istället för att bryta dem (Selander, 2012; Borgström Källén, 2014a). Det är alltså män som utgör normen i fråga om att spela exempelvis trummor, bas och elgitarr (Bergman, 2009; Björck, 2011; 2012). Att som kvinna under dessa omständigheter spela ett manligt genuskodat instrument innebär att bryta mot normen och det är således förknippat med ett risktagande (Borgström Källén, 2014a). Därför menar Borgström Källén (2014a) att musiklärarna som jobbar med rockbandsmodellen måste ha kunskaper inom genusfrågor för att kunna hjälpa eleverna att uttrycka sig på ett personligt sätt.

3.2.4 Att bryta normer inom musik och musikpedagogik

Carina Borgström Källén (2014a) har bedrivit sin forskning på ett gymnasium med ett estetiskt musikprogram. Liksom Bergman (2009) och Björck (2011; 2012) tar hon upp

genussystem inom musik. Borgström Källén (2014a) tillägger att det finns en så kallad ”third space”:

Utifrån resultatet i denna studie menar jag att musikundervisning som fokuserar att lära det som är obekant, både i klingande och kroppslig bemärkelse, ger förutsättningar för en third space. Detta eftersom kunskap i musikalisk handling fokuseras och eftersom konstruktion av kön tonas ned när musiken eleverna arbetar med inte är en given del av deras vardagskultur. Det ska inte förstås som en värdering av genrepraktiker, då jag inte ser genrepraktikernas musikaliska innehåll som problematiskt i sig, utan istället som att varje genre inom sin särart måste söka sig bortom det bekanta – bortom det reproducerande och vardagskulturella i sitt musikaliska uttryck. (s. 270)

Ett exempel som Borgström Källén (2014a) refererar till i ovanstående stycke är en renässansensemble på en gymnasieskola. Eleverna i ensemblen var vid kursstarten nybörjare på sina instrument och lånade dessa av skolan vid varje lektion. De hade ingen tidigare erfarenhet av musiken som spelades och tog nya genusroller och positioner under ensemblelektionerna, till exempel i fråga om ljudvolym och skolad sång. Borgström Källén (2014a) ställer sig kritisk till normer inom musik och ser hur ett arbete med strävan mot ett ”third space” kan bryta de befintliga könsstereotypa mönstren och öppna upp för nya uttryck. Hon nämner flera artister som utmanar såväl traditionella könsroller som normerna i musiken, till exempel Arch Enemy, The Knife, Broder Daniel och Antony and the Johnsons. Även Bergman (2009) granskar normerna inom rockmusiken och maskuliniteter.

En betydande del av en genrepraktik är vilket eller vilka instrument som spelas. Borgström Källén (2014a) skriver om elevers val av genusmarkerade instrument:

Att genusfaktorer är styrande när barn och ungdomar väljer instrument och musikaliska aktiviteter är sedan länge känt och får anses väl beforskat inom musikpedagogiken, likaså att kön verkar styrande vid val av formaliserade eller icke-formaliserade musikaliska aktiviteter. Val av instrument och musikaliska aktiviteter förefaller således vara kopplat till barns och ungdomars könsidentitet, vilket betyder att instrument och aktiviteter kan sägas vara symboler för hur genuskategorier markeras och avgränsas. (s. 3)

En viktig faktor för att förändra normer och genusstrukturer är således att förändra synen på vilka instrument som markeras av olika genus och vem som har rätt att spela dessa. Gruppen The Knife (2011) talar om queera ljud i tidskriften Bang (The Knife, 2011):

Att queera ljudet kan vara att få ett ljud att låta som det inte brukar – att få en synth att låta som en saxofon eller en katt, men ändå inte. Ett queert ljud kan vara ett ljud som berör känslomässigt på ett sätt en inte är van vid. Ett ljud som är svårt att placera, som en inte vet vad det är. (s. 60)

Uttrycket ”queera ljud” (The Knife, 2011) används i reportaget både som adjektiv och som verb, det vill säga att omforma ett instruments ljud eller en rösts klang till ett queert uttryck.

En sökning bland examensuppsatser från svenska högskolor och universitet ger 68 träffar på musik och genus, men en sökning på normkritik och musik ger bara en träff (Uppsatser.se, 2014). Vid en sökning på musik och norm utökas träffarnas antal till 10 och vid en sökning på musik och normer blir resultatet 32 examensuppsatser. (Uppsatser.se, 2014). Utav de examensuppsatser jag har tagit del av som berör musik och genus så är den gemensamma bilden att det fokuseras på ”den andre”. Det vill säga att tjejer ska ta mer plats, varför tjejer inte spelar trummor, varför tjejer spelar trummor, att tjejer inte har samma villkor i musikaliska sammanhang, att det behövs insatser för att stärka tjejers självförtroende och så vidare. Detta synsätt är vanligt inom den så kallade toleranspedagogiken (Bromseth, 2010).

Brita Björs (2014) har använt sig av normkritisk pedagogik i kombination med musik i sitt examensarbete. Hon beskriver processen när hon och en kollega omarbetade en föreställning om sex och samlevnad från att vara en föreställning riktad till vuxna mot att vara en föreställning och ett samtal om sexualitet riktad till elever på högstadiet. I detta citat skriver hon om sitt möte med den normkritiska pedagogiken:

Normkritisk pedagogik har varit en utmaning att jobba med, för det handlar om att ifrågasätta så mycket hos sig själv och omvärlden att man kan bli både rädd, trött och provocerad. Det är jobbigt att brottas med alla dessa fel och brister, att inse samhällets och mina egna tillkortakommanden. Allt är ett ifrågasättande, allt är ett kritiskt öga, det finns något tungt i det. (...) Ju mer jag läste in mig på ämnet desto mer växte världen. (...) Idén växte och genomsyrade mer och mer av arbetet. Det finns en kraft i att genomskåda samhället och strukturerna, och att ha det att ta spjörn mot kan ge individen styrka. (s. 53)

Här beskrivs både fördelar och nackdelar med den normkritiska pedagogiken. Svårigheten att ha en pedagogik som i sin definition beskrivs som kritisk när du som lärare ska bygga upp elever och jobba med ett positivt synsätt. På samma gång beskrivs styrkan det kan innebära att vinna nya insikter om sig själv och strukturerna i samhället.

Inom musik ser vi ofta exempel på andrafiering, till exempel genom att använda begrepp som tjejband, kvinnlig gitarrist och afrikansk musik, men inte tvärt om så som killband, manlig gitarrist och västeuropeisk musik (Björs, 2014). Även heteronormen märks tydligt på olika håll genom sångtexter och musikvideos med mera (Friends, 2008).

Anna Lembring (2014) avslutar sitt examensarbete *Svängrum - En observationsstudie av socialt och musikaliskt samspel ur ett genusperspektiv* med orden:

Jag skulle gärna se mer forskning som ytterligare problematiserar de rådande strukturer och privilegier (i förhållande till genus) som finns idag. Det vore väldigt välkommet med mer forskning som faktiskt innehåller fler potentiella lösningar eller handlingsplaner utifrån genus. Eftersom det länge har funnits en tanke om att det är tjejerna som ska ta mer plats (handlingsskyldigheten läggs hos de som redan är i underläge) så vore det extra intressant med forskning på ämnet alternativa mansroller och hur man som lärare kan gå tillväga för att skapa jämställda arbetsklimat. (s. 37)

Nästa avdelning kommer ta upp just vilka metoder som finns att tillgå inom den normkritiska pedagogiken och hur de går att koppla till musikundervisning. Detta för att bryta de genusstrukturer Lembring (2014) nämner i citatet ovan.

3.3 Metodmaterial

Jag har inte hittat någon tidigare forskning som har metoder för att arbeta med normkritisk pedagogik och musik som utgångspunkt, men som jag nämnt tidigare i kapitlet så är det flera forskare som berör ämnet (Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014a).

Jag väljer härmed att lyfta fram tre normkritiska metodmaterial, eftersom jag ser dem som relevanta för min studie. De har relevans som teoretiska referenser genom att tillföra en ytterligare, praktisk aspekt till den tidigare forskningen, men också som inspiration till det normkritiska fortbildningsmaterial jag syftar till att skapa för egen del. Metodmaterialen är *Bryt!* (RFSL Ungdom, 2011), *I normens öga* (Friends, 2008) och *Jämställdhetseffekten* (Crossing borders, 2014). Samtliga material har använts i organisationer och på skolor i stor utsträckning under flera års tid och det finns således ett betydande empiriskt underlag.

Övningarna i metodmaterialet *Bryt!* togs ursprungligen fram för ungdomsorganisationer. Materialet har utvecklats och omarbetats sedan det kom ut första gången år 2005 och den tredje utgåvan kom ut år 2011. Författarna rekommenderar läsaren att även använda metodmaterialet i skolan och tillämpa det på flera områden. Mot slutet av materialet finns det en checklista som syftar till att göra organisationer mer välkomnande:

1. Vem bestämmer?
2. Räkna taltid.
3. Fördela pengar.
4. Tillgängliggör.
5. Mångfald och representation.
6. Styrdokument. (s. 103)

Metodmaterialet *Jämställdhetseffekten* är framtaget av organisationen Crossing Boarders (2014). Crossing Boarders arbetar med Jämställdhetseffekten inom fritidssektorn och organisationer i första hand, men materialet går också bra att applicera på skolor och musikverksamhet. Crossing boarders anpassar varje utbildning till de som ska fortbildas och ger direkta tips till respektive verksamhet. Jämställdhetseffekten består av åtta punkter och dessa jobbar Crossing boarders (2014) utifrån när de besöker olika organisationer:

1. Värdegrund.
2. Hinder.
3. Gemenskap.
4. Förebilder.
5. Riktade satsningar.
6. Marknadsföring.
7. Samarbete.
8. Långsiktighet. (Crossing Boarders, 2014)

Det sista metodmaterialet jag vill ta upp är *I normens öga* och det innehåller ”metoder för en normbrytande undervisning” (s. 17). Materialet riktar sig till grundskolans senare del och gymnasiet, men går att använda bredare än så, till exempel i organisationer utanför skolan.

I materialet nämns 6 framgångsfaktorer för att leda förändringsarbete. Dessa är:

1. En drivande ledning som prioriterar arbetet.
2. Inkludera alla i arbetet.
3. Kompetensutveckling med kunskap och medvetandegörande som bas.
4. Nyckelpersoner, inte eldsjälär.
5. Gemensamma och visionära målsättningar.
6. Struktur för samverkan och uppföljning. (s. 46)

3.3.1 Metodmaterialen kopplat till musikundervisning

Det är enbart *I normens öga* som tar upp hur man kan jobba konkret med musikundervisning. I kapitlet ”Normstorm i musik” (s. 101) finns en del praktiska tips och övningar för att göra musikundervisningen mer inkluderande. Musikläraren uppmanas reflektera över vilka budskap som förmedlas under musiklektionerna, vilka

tonarter låtar sjungs i och vikten av att vara bred i sina val av genrer och att spela flera instrument. Alla elever ska ges möjligheten att prova alla instrument, för att undvika att falla tillbaka i traditionella könsstereotypa roller. Även musikskapande, förebilder och musiklyssning tas upp ur ett normkritiskt perspektiv (Friends, 2008).

Helhetsperspektivet på skolan eller organisationen är centralt i alla de tre metodmaterialen (RFSL Ungdom, 2011; Friends, 2008; Crossing borders, 2014). Ur den synvinkeln är svårt att se hur arbetet med normkritik, jämställdhet och genus under enbart ensemblelektionen skulle ge någon större effekt om arbetet inte sker i andra sammanhang på skolan samtidigt. Alla delar hänger ihop. Att förankra en stabil värdegrund i hela organisationen och kunskap om hur man arbetar med den i praktiken ses som en av de viktigaste förutsättningarna för att driva förändringsarbete (ibid.). Vikten av att etablera en gemensam vision i alla delar av organisationen betonas. Rektorer, lärare, personal och elever måste ingå i en gemenskap. *I normens öga* (Friends, 2008) påpekar dock att det är skolledningens ansvar att leda arbetet i en skola och att det finns en fara med att eldsjälar bland enstaka lärare brinner upp. Att skapa strukturer och rutiner för att arbeta med inkludering är också någonting som nämns som grundläggande. Det handlar bland om att avsätta tid och resurser för samtal, att kartlägga verksamheten och analysera hindren, att fortbilda personalen och att tänka långsiktigt.

En gemensam sak som tas upp är vilka signaler en organisation eller skola sänder ut (RFSL Ungdom, 2011; Friends, 2008; Crossing borders, 2014). Dels genom sin marknadsföring och utåtriktade verksamhet, som till exempel konserter, men också genom hur personalrepresentationen ser ut. Lärarna är förebilder. Att anställa en bred personalgrupp som en mångfald av eleverna kan identifiera sig med i en skola tas upp som en viktig faktor för att skapa ett inkluderande klimat (ibid.). Tips som ges för att är bredda rekryteringen är att se över sina jobbannonser och ta hjälp av andra organisationer.

Att ha en mångfald bland personalen i fråga om kön, klass, ålder, kulturell bakgrund med mera kommer underlätta för att representationen ska avspeglas bland medlemmarna i organisationen. För att nå ut till fler grupper i samhället kan det behövas riktade insatser (ibid.).

Att bryta mönster och normer kräver ofta hårt arbete. I nästa avdelning resonerar jag kring hur strukturerna kan se ut på ett estetiskt program.

3.4 Kulturell kanon

Hur går det till när en specifik musikalisk kultur med tillhörande normer odlas i ett visst sammanhang? På ett estetiskt program kan det handla om vilken repertoar som spelas, hur den presenteras, vilka egenskaper som premieras med mera (Borgström Källén, 2014a). Ofta motiveras urvalet av repertoar i ett visst sammanhang genom att hävda att musiken är en del av vår sångskatt, tradition, historiska arv eller liknande. Ett begrepp som används för att beskriva ovanstående är kanon. Kanoniseringsprocessen beskriver hur det går till när olika verk upptas i eller utesluts från kanon (Lilliestam, 2006). Vid en sökning på Wikipedia (Kulturkanon, 2014, 24 november) kan man läsa följande: ”En kulturkanon är ett rättesnöre över kultur. Tanken är att det finns vissa verk som är särskilt framträdande och karakteristiska och som därmed kan utgöra en kulturkanon över ett land, en tid eller en civilisation.” Lilliestam (2006) beskriver det på följande vis: ”En kanon utgörs av de verk som kulturens smakdomare anser vara de bästa vid en viss given tidpunkt” (s. 249).

3.4.1 Kanon och konstnärlig kvalitet

Ett begrepp som är tätt förknippat med kanon är konstnärlig kvalitet. De verk som ingår i kanon anses ofta vara av god konstnärlig kvalitet, eftersom de ingår i kanon (Hermele, 2006). Problemet är att det inte går att definiera vad kvalitet är för någonting (Leppänen, & Lundahl, 2009). Detta är också en av anledningarna till varför kanon på senare tid har debatterats. Mikaela Lundahl (2009) skriver i antologin *Kanon ifrågasatt*:

Men idag när vi alla vet att kön, klass, etnicitet, sexualitet, religion, nationalitet, historiskt sett har spelat stor roll för att måttstocken, ordningen, föreställningen om det goda, det rätta och det sanna, borde vi ha kommit längre än att nostalgiskt hålla fast vid ett oproblematiserat kvalitetsbegrepp. (Lundahl, 2009)

Vanja Hermele (2009) använder Kamarck Minnichs (1990) teorier om mystifierade begrepp i sin forskning. Hon skriver att det är ”begrepp som har en outtalad eller luddig innebörd – men följer den dominerande traditionens värderingar” (Hermele, 2009). På sin blogg skriver Hermele (2010, 30 november) om mystifierande begrepp och konstnärlig kvalitet:

Konstnärlig kvalitet kan sägas vara ett sådant mystifierat begrepp eftersom ingen egentligen kan definiera det. Kamarck Minnich menar att mystifierade begrepp får sin

betydelse genom felaktiga generaliseringar och cirkelresonemang. Felaktiga generaliseringar betyder att ett fåtals vita mäns erfarenheter ses som representativa för mänskligheten, som allmän-mänskliga, generella till och med universella. Det är en felaktig generalisering att detta är angeläget för fler än just dem. Cirkelresonemang: detta fåtals mäns arbete är måttstocken för all konst. Kvalitet fylls med betydelse genom det förflutna. det vi redan vet, det som redan pekats ut som kvalitet – är kvalitet. Det är en snäv cirkel. Shakespeare är kvalitet för att vi vet att det är kvalitet. Munch och van Gogh likaså. (Hermele 2010, 30 november)

Vanja Hermele har visat hur kanoniseringsprocessen är kopplad till normer, genus och genussystem på flera kulturområden (Myndigheten för kulturanalys, 2014). Hon använder sig också av begreppen gate-keeper och token. Med gate-keeper menas processer eller personer som är avgörande för vad som inkluderas eller exkluderas i kanon (Hermele, 2006). I en studie har hon intervjuat teatercheferna på Dramaten och Stockholms Stadsteater. I undersökningen beskrivs att teatercheferna är de som till stor del avgör vilka verk, regissörer, skådespelare och så vidare som inkluderas i kanon och tas upp i spelplanen på respektive teater. Teaterchefernas syn på konstnärlig kvalitet får således stort inflytande på respektive verksamhet. Teorin om ”token” innebär kortfattat en situation där människor uppfattas som undantag från normen eller minoriteter i sammanhanget, även fast de inte är det (Hermele, 2005). Det kan få konsekvenser som till exempel generaliserande av en viss grupp människor: ”Exempelvis görs kvinnor till kvinnor utifrån förutfattade meningar om kvinnor” (Hermele, 2006 s. 26). Här skriver hon om hur kvinnor utesluts på Dramaten och Stadsteatern (Hermele, 2006):

Kanonisering har visat sig vara en form av ”gate-keeper” process där författare inkluderas eller exkluderas i kanon. Kanon ses som ett slags historiebeteckning. På teatrarna sker denna kanoniserande historiebeteckning i årsredovisningarna. Denna studie har visat att de namn som nämns i dessa är främst manliga dramatiker och regissörer, förekomsten av kvinnor är marginell – i de fall de nämns gör de i regel någonting särskilt precis som teorin för ”token” visar. (s. 67)

Cirkelresonemanget från det förra citatet går igen även i ovanstående citat. Kanon blir tillslut den vedertagna sanningen om vad som är god konstnärlig kvalitet och vad som inte är det. Teatercheferna har betydande makt i detta fall, eftersom de styr den konstnärliga inriktningen på teatrarna i stor utsträckning. Hermeles (2006) studie visar att det är vita män som är i majoritet på de mest prestigefyllda och lukrativa positionerna på teatrarna. Till exempel huvudrollsinnehavare eller regissörer på de största scenerna. Kvinnor och skådespelare med utländsk bakgrund får komma fram i särskilda satsningar som till exempel vid barnteater eller förortsprojekt.

3.4.2 Rundgång på det estetiska programmet

De västerländska musikutbildningarna kan sägas ingå i en kanoniseringsprocess. Borgström Källén (2014a) beskriver systemet som en utbildningscykel eller musikalisk rundgång. Med det menas att repertoar, musikideal, instrumentval och genrepraktiker reproduceras i ett mer eller mindre slutet kretslopp. För att få anställning som musiklärare på ett estetiskt program på ett svenskt gymnasium måste du vara utbildad vid en av Sveriges 6 musikhögskolor eller ha liknade behörighet. Vanligtvis har musikhögskolestudenter studerat på en förberedande musiklinje på folkhögskola. Innan dess har de inte sällan gått på ett estetiskt program (Borgström Källén, 2014a).

För att göra bilden ännu tydligare illustrerar jag nu ett extremt slutet kretslopp: En nyutexaminerad musiklärare börjar arbeta på sitt gamla gymnasium, som ligger i samma stad som musikhögskolan. Fyra år efter studenten har den nyutexaminerade musikläraren nu sina gamla lärare som kollegor. Dessa gamla lärare har också studerat vid samma musikhögskola och haft samma lärare där tidigare. Detta får konsekvenser för konserverandet av repertoar, genrepraktiker, förebilder och normer med mera.

Givetvis har det också sina fördelar att bygga fördjupad kunskap om musik genom våra institutioner och det finns variationer över hur det tar sig uttryck (Borgström Källén, 2014a). Men faktum kvarstår att det inom de västerländska musikutbildningarna är viss kunskap som värderas högre än annan och även på vilket sätt den presenteras. När musiklärarna ska ”ge eleverna möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet” (Skolverket, läroplan i musik, 2011) så är det deras tolkning av styrdokumentet som formar arbetet. Om det brister i mångfald bland personalrepresentationen på skolan och om repertoaren som spelas är ensidig kan detta begränsa elevers möjlighet till att forma ett personligt uttryck (Selander, 2012). Som Hermele (2010) visat så kan ett fåtal personer erfarenheter felaktigt göras till generella sanningar om vad som är konstnärlig kvalitet och inte.

Det är alltså det maskulina uttrycket som i stor utsträckning utgör normen när det handlar om att spela i rock-, pop- och jazzband (Bergman, 2009; Selander, 2012). Instrumenten är markerade med manligt genus, med undantag för sång (Borgström Källén, 2014a). Det är män som tar mest plats i det offentliga rummet (Selander, 2012), replokalerna (Björck, 2011) och i skolornas musiksalar (Borgström Källén, 2014a). Hierarkierna inom dessa genrepraktiker kan kopplas till Connells (2008) resonemang

om maskulin hegemoni, som Bergman (2009), Björck (2011) och Borgström Källén (2014a) refererar till i sin forskning.

4. Metod

I detta kapitel kommer jag att förklara varför jag valt den kvalitativa metoden för min undersökning. Jag kommer också att beskriva andra val jag gjort liksom genomförande, urval och etiska överväganden. Avslutningsvis beskriver jag hur jag analyserat och bearbetat det insamlade materialet.

4.1 Att undersöka manliga musklärare

Att jag valt att utgå från manliga musklärare i min studie beror för det första på de rådande genusystemen (Hirdman, 1988) i samhället (Schyman, 2014), musikbranschen (Jensen, 2014) och inom musikundervisningen (Borgström Källén, 2014a; Björck, 2011; Bergman, 2009) som innebär att männens egenskaper och praktiker värderas högre än kvinnors. Utifrån det perspektivet är det männen som tjänar mest på att upprätthålla ordningen och att bromsa jämställdhetsutvecklingen på bekostnad av kvinnors möjligheter (Hermele, 2006). Inom musikstilarna jazz, pop och rock råder det en sned fördelning bland utövarna på alla nivåer i samhället (Selander, 2012). Den generella bilden som visas upp i media, på festivaler och i musikundervisningen på våra skolor är att det är män som spelar instrument och kvinnor som sjunger. Det leder till att de kvinnliga eleverna på gymnasiet får färre förebilder att identifiera sig med om de vill spela ett instrument inom rockbandsmodellen (Bergman, 2009; Selander, 2012). Att som kvinna under dessa omständigheter spela ett instrument med manlig genusmarkör innebär att bryta mot normen och det är således förknippat med ett risktagande (Borgström Källén, 2014a).

Mitt val också en fråga om avgränsning inom vad som ryms inom ramen för denna studie. Alla musklärare behöver givetvis ha kunskap om normer, oavsett vilket könsidentitet man definierar sig utifrån. Men med tanke på att det inte finns så mycket tidigare forskning med fokus utifrån männens perspektiv, de som i störst utsträckning sitter på makten (Lembring, 2014), så är det en relevant utgångspunkt.

4.2 Val av metod

Jag har valt att ha en kvalitativ metod i mitt arbete. Det grundar sig på att jag ville ta reda på information som var tätt förknippad med mina informanternas upplevelser och beskrivningar av omvärlden (Kvale, 1997). Det är möjligt att jag hade kunnat samla in relevanta uppgifter via en kvantitativ metod, som till exempel enkäter. Men risken i ett sådant fall är att nyanserna går förlorade, till exempel hur man säger någonting, på vilket sätt man uttrycker sig i ett visst sammanhang och så vidare (ibid.). Det var just detta som jag var intresserad av att fånga.

Mitt val av metod kom att landa i en fokusgruppintervju. En fokusgrupp är en typ av gruppintervju där deltagarna diskuterar ett specifikt ämne och valts ut just för att de har erfarenheter på detta område (Bryman, 2011). Antalet deltagare i fokusgrupper varierar. Det förekommer olika exempel på fokusgrupper där antalet deltagare varierar från 3 till 10 stycken.

Mitt mål med studien var att ta reda på vilka eventuella behov musiklärare hade av fortbildning rörande genus i ensemblespel. Därför kändes det relevant och viktigt att låta dem uttrycka sig fritt, med egna ord. Detta är något som låter sig göras i ett samtal och en intervju är just ett samtal (Kvale, 1997).

4.3 Urval och genomförande

I början av höstterminen 2014 gjorde jag sex veckors verksamhetsförlagd utbildning, så kallad VFU, på en gymnasieskola. Min plan var att jag skulle försöka genomföra min fokusgruppintervju i samband med min VFU. Fördelen med detta var att jag då skulle ha bekantat mig med musiklärarna, eleverna och deras arbetsmiljö. Det kändes bra med tanke på min strävan efter att skapa en avslappnad intervjusituation (Bryman, 2011). Det skulle också ge mig möjlighet att ställa mer detaljerade frågor och vi skulle dela en del referenser. Jag tyckte att gymnasieskolan passade mina syften bra. Det jobbade många musiklärare där, så det skulle troligtvis inte vara några problem att hitta deltagare till min fokusgruppintervju.

Vid en titt på gymnasieskolans hemsida så visade det sig att fördelningen mellan könen på musiklärarna följer genomsnittet i Sverige ganska väl:

1. Personal i gymnasieskolan

Lärare med huvudsaklig tjänstgöring i gymnasieskolan läsåret 2012/13.	Lärare med huvudsaklig tjänstgöring i gymnasieskolan jag undersökte läsåret 2014.
Personalkategori: Lärare i praktiskt/estetiskt ämne	Personalkategori: Musiklärare på ES
Lärarexamen i musik: 830 Kvinnor: 319 (38 %) Män: 511 (62 %)	Lärarexamen i musik: 19 Kvinnor: 6 (32 %) Män: 13 (68 %)

Källa: Skolverket (2014).

Bland musiklärarna på gymnasieskolan jag undersökte spelade 12 ett kompinstrument ur rockbandsmodellen, varav 11 var män (92 %) och 1 var kvinna (8 %). På melodisidan fanns det 7 musiklärare varav 5 var kvinnor (71 %) och 2 var män (29 %). Det hade varit intressant att jämföra denna statistik med hur det såg ut på nationell nivå, men på grund av arbetets omfattning så jag har inte haft möjlighet att ta fram dessa uppgifter. Jag kommer utveckla temat instrument och genus/kön i kapitel 6.

Jag pratade med de manliga musiklärarna jag träffade på under min VFU och mailade de jag aldrig mötte i personalrummet. Vi hittade en gemensam tid då fyra musiklärare kunde ses, i samband med en konferens. Tyvärr blev en musiklärare sjuk den aktuella dagen, men jag genomförde gruppintervjun med tre deltagare. Tanken var att jag skulle ha drygt 45 minuter till mitt förfogande, men på grund av att konferensen drog ut på tiden fick jag hålla mig till godo med 30 minuter istället.

En viktig skillnad med en fokusgruppintervju gentemot en enskild intervju är förstås interaktionen mellan deltagarna. Deltagarna tar intryck av varandra och kommer kanske till nya insikter och andra slutsatser än vid ett enskilt samtal (Bryman, 2011). Min ambition var att skapa en vital och energisk diskussion. Jag hade en semistrukturerad intervjuguide (se bilaga 1). Det berodde på att jag inte ville styra samtalet för snävt i någon riktning, utan bejaka de tankar och resonemang som dök upp. Om däremot tystnaden skulle infinna sig så hade jag skapat ett antal frågor att falla tillbaka på.

Gruppintervjun genomfördes i en lugn omgivning i ett mötesrum på gymnasieskolan där informanterna arbetar till vardags. Alla kände sig trygga med miljön och stämningen kändes avslappnad. Jag videofilmade och tog upp ljudet på gruppintervjun med en Zoom Q3HD och spelade även in ljudet med min mobiltelefon som backup, om min Zoom skulle krångla. Det blev en intensiv och spännande halvtimme och jag är i efterhand mycket nöjd med hur gruppintervjun genomfördes.

4.4 Etiska överväganden

Jag har tagit del av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och min studie ligger i linje med Vetenskapsrådets fyra huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002 s. 6).

I samband med att jag ett par dagar i förväg bekräftade det bokade datumet för mina informanter via mail så bifogade jag en kort beskrivning om mitt examensarbete och syftet med gruppintervjun (Bryman, 2011). Alla informanterna hade skrivit examensarbeten själva och var positiva till att medverka. Vid själva intervjutillfället informerade jag först om att de endast skulle förekomma med anonyma namn i mitt examensarbete och de gav muntligen sitt samtycke. Alla gav också sitt samtycke till att videofilmas. Innan jag startade själva intervjun redogjorde jag också kort för hur jag använder begreppet genus. Detta för att vi skulle ha en gemensam grund att diskutera utifrån (Bryman, 2011). Jag påminde också om kontexten, alltså genus kopplat till ensemblespel och undervisning i ensemble.

4.5 Analys och kategorisering av insamlad data

Det visade sig vara mycket bra att använda sig av videokamera vid transkriptionen. Förutom att det var enkelt att koppla ihop vem som sa vad så var det värdefullt att få med alla små nyanser. Det handlade till exempel om att informanterna nickade för att bekräfta det någon sa. Orden hamnade i en tydligare kontext än om jag enbart hade spelat in ljudet.

Jag transkriberade intervjun fyra dagar efter genomförandet (Bryman, 2011). Sedan skrev jag ut transkriptionen på papper och läste igenom den flera gånger för att tränga in

i materialet. Jag antecknade och skrev kommentarer vid varje genomläsning. Efter hand började jag skapa kategorier som jag kopplade till olika avsnitt i transkriptionen. Hela tiden med mina forskningsfrågor i bakgrunden. Jag klippte sedan ut avsnitt och passager från transkriptionen och placerade in dem under olika kategorier. Vid detta moment i flerstegsprocessen började olika teman framträda. Slutligen valde jag ut de teman som jag upplevde var mest relevanta för studien, i förhållande till mina forskningsfrågor. Med andra ord, de olika passagerna i texten som återgav att informanterna talade om jämställdhet, genus, genusmarkörer och normkritik kopplat till fortbildning, metoder och ensembleundervisning på olika sätt valdes ut. Dessa formade nästa kapitel, Resultat och analys.

5. Resultat och analys

Här redovisar jag resultatet från fokusgruppsintervjun. Samtliga namn på personer och orter är fingerade. Jag påbörjar den grundläggande analysen redan i detta kapitel. Dels genom att försiktigt kommentera resultatet i anknytning till mina informanternas berättelser. Detta är för att öka läsbarheten och för att bereda vägen för den avslutande diskussionen i nästa kapitel. Även urvalet och kategoriseringen av mina informanternas citat i detta kapitel är delar av det första steget i analysen av materialet. Jag vill dock framhålla att informanterna och deras utsagor hela tiden står i centrum i kapitlet. Avsikten med mina korta kommentarer är att kunna lyfta diskussionen i nästa kapitel till en högre nivå. Där ingår tolkningar, en mer omfattande analys och utformningar av praktiska metoder.

5.1 Genusmarkörer på skolan

En del av fokusintervjun berörde vilka instrument människor spelar i olika sammanhang och hur detta i sin tur samverkar med genus. Även de olika ensemblekonstellationerna visar sig vara genusmarkerade. Informanterna diskuterar olika aspekter av förebilder och hur man kan använda sig av dessa i undervisningen. Män och kvinnors relation till teknik är också ett ämne som informanterna tar upp.

5.1.1 Genusmarkerade instrument bland musiklärarna

Informanterna medger utan omsvep att deras arbetsmiljö är stereotyp när det kommer till genusmarkerade instrument. Instrumenten som omnämns i fokusgruppsintervjun är trummor, elbas, elgitarr, akustisk gitarr, keyboard och sång. Dessa instrument används ofta inom ensembleundervisningen på skolan och ingår i den så kallade rockbandsmodellen (Bergman, 2009). Majoriteten av musiklärarna på skolan har något av ovanstående instrument som huvudinstrument och det är övervägande män på alla positioner, förutom sång där det är kvinnorna som är mest förekommande. Det finns en önskan av att förändra den stereotypa personalrepresentationen. Här talar informanterna om ett försök till att anställa en kvinnlig gitarrpedagog på skolan:

Conny: Hon var klassiskt gitarrist.

Tommy: Just det. Det var det det föll på, för vi var nog alla väldigt positiva och så blir man lite besviken då, för att hon var rätt strikt klassisk och vi har inga klassiska gitarrelever här. Vi har inte den inriktningen.

Conny: Jag tror inte hon hade den formella utbildningen heller, eller hur det var...

Tommy: Nej, det var nånting...

Conny: ...men i alla fall...

Tommy: ...det föll på lite olika...

Conny: ...så nära har vi kommit på den punkten, tror jag.

Tommy: Jo, men jag minns ju snacket. Man ville, man försökte liksom med skolledningen, måste man verkligen ha en utbildning? Man kanske, om man bara vickar kanske man inte behöver musiklärarexamen eller? Det fanns ändå en vilja från oss.

I detta citat är det tydligt att en god vilja från musiklärarna inte räcker för att nå hela vägen i mål. För att bredda personalgruppen krävs rejäla insatser på bred front från skolans olika instanser (Borgström Källén, 2014a; Friends, 2008).

Angående informanternas erfarenheter och kännedom om kvinnliga gitarrpedagoger är det ingen positiv bild som återges ur ett genusperspektiv:

Tommy: Men man kan ju spåra det tillbaka, det är ju inte jättemånga, om vi nu ska, om vi nu använder gitarren som ett stereotypiskt manligt instrument till exempel, och vi är sex gitarrlärare här och noll kvinnliga. Men om vi går tillbaka och då kan man tycka att det är en ledningsfråga, dom borde kanske jobba hårdare på det. Men om man då går till musikhögskolan, det var ingen tjej som spelade gitarr där. Det var ingen som var antagen när jag gick. Det var en tjej, Sara Grehn, hette hon det...

Ronny: Ja...

Tommy: ...som gick några år över mig. Det var den enda tjejen jag kände på musikhögskolan som hade gitarr som huvudinstrument. Så det var en av alla årskurser. Kanske nån på klassisk också, musiker, men jag kände inte dom så bra, men jag vet att det gått någon tjej där. Men så sällsynt är det. Så frågan är var man ska börja och hur vi skulle kunna göra det, något aktivt här? Jag vet att det fanns en tjej som, en kvinna som jobbade nere i Strängby, på gymnasiet där som gitarrlärare, en gång. (Skratt) Jag har hört en sägen, legenden om den kvinnliga gitarrläraren i Strängby.

Självklart finns det kvinnliga gitarrpedagoger. Däremot kanske det är så att skolan måste anstränga sig lite extra för att hitta dem, till exempel ta hjälp utifrån (Crossing boarders, 2014). En annan faktor som bör nämnas i sammanhanget är det är viktigt för skolan att ha ett inbjudande arbetsklimat och marknadsföring utåt som riktar sig till en större bredd av människor (RFSL Ungdom, 2011; Crossing boarders, 2014). Detta för att bryta den musikaliska rundgång och kanon som råder på skolan (Hermele, 2006; Borgström Källén, 2014a).

5.1.2 Genusmarkerade instrument bland eleverna på skolan

När det gäller huvudinstrument ser det i princip likadant ut bland eleverna som hos musiklärarna på skolan. Eleverna som söker till det allmänna estetiska programmet med inriktning musik på skolan kommer in på betygen. Spetsutbildningen i musik har riksintag och eleverna som söker dit gör ett inträdesprov som tillmäts 25 % av den totala poängsumman. En av informanterna uttrycker här att musiklärarna har en begränsad möjlighet att påverka vilka elever som ska antas till utbildningarna. Detta får konsekvenser för ensembleundervisningen:

Tommy: För det tycker jag är utmaningen, att man får ju, vi vet ju inte innan vad vi får för elever. Så man blir ju tilldelad någonting. Då kan det ju va tio sångare slash sångerskor, det kan va förmodligen ingen trummis, man tar in nån gitarrist och så där. Så där har man ju en utmaning och där kan det ju bli någon slags, om vi då ska generalisera, så är det fler tjejer som sjunger som söker som kommer in och ja... Där märker man väldigt tydligt, tydliga sådär könsnormer, vad det är för instrument. Det är vanligare att tjejer sjunger än att killar sjunger, det är vanligare att killar lirar elgitarr än att dom inte gör det. Så utmaningen finns redan där, i materialet vi har att jobba med. Det kan inte vi påverka innan va, liksom. Så utmaningen är ju liksom att inkludera alla och försöka liksom få det att funka på ett så bra sätt, tycker jag.

Det finns en vilja från informantens sida att få det att funka ur ett genusperspektiv. Metoden som nämns är att ”inkludera alla”. Vad det innebär praktiskt får vi inte reda på här. Det är möjligt att elevunderlaget och elevernas huvudinstrument krockar med informantens tankar om vad kursen ska innehålla. Utifrån den traditionella rockbandsmodellen (Bergman, 2009) kan det krävas att elever spelar andra instrument än sitt huvudinstrument för att få musiker bakom alla instrument i de olika ensemblerna. I så fall är det viktigt med ett tillåtande klimat i ensemblesalen (Björck, 2011; 2012) och att musikläraren tar rollen som pedagog i första hand och inte enbart agerar bandmedlem (Borgström Källén, 2014a).

I följande citat reflekterar informanten över den stereotypa instrumentfördelningen:

Tommy: ... Jag minns ju när Anna till exempel började här så lyfte man på ögonbrynen. Man tyckte att, fan va gött, nån som bryr sig om, här kommer en tjej som bestämmer om gitarrljudet. ”Detta gitarrljudet ska jag ha.” Ställer in den här killens gitarrljud också! Men det är ju oerhört sällsynt. Men det var jävligt befriade och jävligt skönt när det hände. Men det visar bara på att det händer på tok för sällan liksom, att det aldrig är...

Detta citat visar att den rådande bilden av genusmarkerade instrument på skolan speglar den allmänna bild som tidigare återgetts i kapitel 3 (Berman, 2009; Björck, 2011; 2012; Borgström Källén, 2014a). Informanten välkomnar här att normerna i ensemble bryts

genom att en tjej ställer in både sitt eget och en annan killes gitarrljud. Det görs dock ingen vidare koppling till hur man kan hamna i denna situation oftare, utan det verkar mer vara någonting som bara ”händer på tok för sällan”. Att föra aktiva samtal om sound och ljudteknik, riktade till alla elever skulle kunna vara en metod (Friends, 2008; Borgström Källén, 2014a). I en ensemble är det gemensamma soundet ett resultat av varje elevs uttryck. Att ge samtliga elever, oavsett huvudinstrument, en möjlighet att till exempel prova att ställa in gitarrljud och diskutera detta ur ett helhetsperspektiv skulle kunna verka för ett mer inkluderande klimat (ibid.).

5.1.3 Genusmarkerade ensembler på skolan

I årskurs tre får eleverna själva välja ensembler på skolan. Här pratar informanterna om vad det kan få för konsekvenser:

Tommy: Men så är det alltid, tycker jag. Det finns alltid en vokalensemble och det är alltid tjejer.

Conny: Ja det är det alltid.

Tommy: Det finns alltid en representerad. Din ensemble nu i år får stå för den, det bidraget då, så att säga. Sen finns det alltid nån sån rockig, grabbig ensemble. Det finns det också i den trean. Så att dom finns alltid representerade, men sen finns softa, det finns alltid ett gäng blandade också. Så det är den bästa spridningen. Vi kanske ska finnas både en ren tjejensemble och en ren killensemble och ett gäng blandade, jag vet inte.

Conny: Nej, jag vet e fan. Jag tycker det är rätt schysst när det är uppblandat, måste jag säga.

På skolan faller det sig naturligt att gruppindelningarna blir könsstereotypa, med tanke på att de flesta tjejerna sjunger och de flesta killarna spelar olika kompinstrument. Ett sätt att förekomma detta kan vara att under gymnasietiden utbilda fler elever i kompinstrument om man är sångerska/sångare och tvärt om (Friends, 2008). Detsamma gäller för musiklärarna som jobbar där, så att de också känner sig trygga med att undervisa elever med andra huvudinstrument än de som de spelar själva och att jobba med sång om man inte är vokalist i första hand. En annan väg att gå skulle kunna vara att arbeta mer med elektroniska instrument, bakgrunder och loopar, för att hitta alternativa uttryckssätt än rockbandsmodellen (Bergman, 2009; The Knife, 2011).

Att jobba könsseparerat är en metod som bland annat organisationen Popkollo (2014) använder sig av (Sivard, 2014). Det kan absolut ha sina fördelar, men då krävs det att man arbetar för att motverka normerna inom musik och inte tvärt om (Björck, 2011; 2012). I citatet ovanför skulle det i så fall kunna handla om att killarna sjunger i

vokalensemble och att tjejerna spelar brötig rock. Eller ett musikaliskt uttryck som drar åt det mer queera hållet som The Knife (2011).

När jag frågar om informanternas visioner dyker följande resonemang upp:

Tommy: Om man får vara visionär och haft liksom obegränsade resurser och så här, det har vi ju inte, utan man styrs av vad man blir serverad, så att säga, men det hade ju vart att till exempel i en ensemblesituation, att man skulle kunna plocka en trummis, en basist, en gitarrist, keyboardist, sångare och själv få blanda där och liksom, där skulle man kunna göra liksom, att. Det hade varit bättre om det sökte lika många kvinnliga trummisar som manliga trummisar, lika många som. Det är liksom ingen, men det är inte så mycket jag kan påverka just här och nu liksom, men det hade ju varit drömscenariot liksom...

Ronny: Ja.

Conny: Det är sökbilden vi har, som du sa innan, med det materialet...

Alla lärare har ett uppdrag att jobba med jämställdhets- och genusfrågor (Skolverket, 2011). Det som är intressant med ovanstående citat är en tendens till förskjutning av problemet. Underförstått säger informanten att genusfrågor inte är någonting vi kan påverka. Istället för att fråga sig vad det är man faktiskt kan göra här och nu och på sikt. Myndigheten för kulturanalys (2014) nämner förskjutning som en tankefigur som kan motverka jämställdhetsarbete. Att bredda kompetensen bland lärare och elevers biinstrument är som tidigare nämnts ett konkret exempel på vad man kan göra för stunden. Att se över marknadsföreningen och hur man riktar sig utåt är ett sätt att jobba på längre sikt (Crossing boarders, 2014).

En metod för att låta eleverna få mer inflytande i undervisningen är att låta dem styra valet av repertoar. Det kan också påverka genusperspektivet. Detta diskuteras i följande citat:

Jonas: Ser du någon skillnad där, alltså om ni kommer med något material eller om eleverna kommer med material?

Tommy: Ur ett genusperspektiv?

Jonas: Ja.

Ronny: Nu gör jag ju det, för nu har jag en tjejensemble. Och dom vill ju, och det är skitgött liksom så, och dom vill ju spela låtar av kvinnliga artister för det mesta. Så där, så att det, men som sagt, dom driver ju det ganska mycket själv, så...

Tommy: Men ingen av låtarna skulle du ha tagit med, så att säga? Det fanns ingen med i din, din repertoar, så att säga, av det dom har valt hittills?

Ronny: Nej, det var det faktiskt inte.

Jonas: Vad är det för repertoar då?

Ronny: Ja, det är "Ung och kåt". Det är ingen tjejlåt, utan det är Ebba grön.

Jonas: Ja, precis.

Ronny: Det är lite så, dom spelar mycket på det, i varje fall. Och sen är det Debbie Harry, Blondie och sen har dom lite andra låtar som förslag som är, som jag inte kommer ihåg här nu, men det är också kvinnliga artister.

Att låta eleverna välja repertoar och styra undervisningen kan dock ha sina baksidor. Borgström Källén hävdar ”att elever oftast väljer könsstereotyp om de ges möjlighet” (Musikläraren, 2014b). Å andra sidan menar informanterna i citatet ovan att de ofta lär sig och tar intryck av sina elever när det gäller genusperspektivet i undervisningen. Här ser vi exempel på toleranspedagogik då informanten menar på att låten ”Ung och kåt” inte är en tjejlåt, utan en Ebba grönlåt. Vad en tjejlåt är får vi inte svar på. Möjligen syftats det på musik som är komponerad och framförd av tjejer (Björck, 2012). Är ”Ung och kåt” en killåt i så fall? Informanten benämner den kort och gott som ”Ebba grön”.

5.1.4 Förebilder

Här pratar informanterna om att de äldre eleverna kan vara förebilder för de yngre:

Ronny: Jag har tänkt mycket på det alltså, med vilka jag har här. Vi måste, alltså det måste vara bra förebilder, som Anna Dahlström. Yngre tjejer, hon går i trean va?

Tommy: Ja.

Ronny: Ja. Yngre tjejer måste se att en tjej kan liksom. Men det är, alltså förebilder, avsaknaden av förebilder, det tror jag, att det behövs. Och det är någonting som man inte kan ändra. Om man säger jag som vit medelålders man, alltså det är, jag är, det är inget bra läge från början om man pratar om sånna roller kanske, i en ensemblesituation. För dom kan inte identifiera sig med mig, så klart. Så att man, jag tror det är ett arbete på väldigt lång sikt, men att på något sätt försöka ta fram förebilder som den här tjejen då.

Tommy: Man skulle kunna pusha dom lite mer liksom, som att i, när till exempel skolan har öppet hus så är det hon som står där och lirar.

Ronny: Jag hade ju det när musikproduktion förra året, såg till att tjejer satt vid mixerbordet och mixa så. Och det var en, det var medvetet liksom, för att alla skulle se att det satt tjejer där uppe.

Ovanstående citat illustrerar att det kan vara svårt för en av informanterna att se sig som en förebild för eleverna. Informanterna jämför sig själva med elever i årskurs tre, samt förebilder utifrån. De verkar föredra att använda sig av andra förebilder än sig själva i vissa fall. Oavsett vem man än identifierar sig som, så är man en elevförebild när man jobbar som musiklärare på estetiska programmet (Borgström Källén, 2014a; RFSL Ungdom, 2011). Det är ett betydande faktum att förhålla sig till. Genom att ta upp aktiviteter som öppet hus så berörs även aspekten rekrytering av framtida elever. De nuvarande eleverna får utgöra förebilder för de kommande.

När det gäller för yngre elever att identifiera sig med förebilder så tas skillnaden i avstånd gentemot den egna personen upp i citatet nedan:

Conny: ... Men sen tycker jag man ska smyga in, på nåt sätt, men jag tror verkligen att med förebilder, alltså det tror jag är a och o. Alltså det kan räcka med att årskurs tre-

eleverna. Dom kan vara nog så bra förebilder. Att man sätter dom på såna positioner som, ja, är mansdominerande, som kanske mixerbord och så där.

Tommy: Det kanske till och med är ännu lättare att ta till sig när det är årskurs tre-elever. Är det någonting man ser på TV så kanske det är...

Conny: För det är ju...

Tommy: ...det känns närmre.

Conny: ...men jag vet, vi, just inom allting som har med teknik då att göra, det är ju mansdominerat liksom. Och jag vet inte om det är någonting genetiskt eller vad det är, programmerat att generellt att tjejer inte är så intresserade av teknik som killar är. Alltså jag har aldrig hört tjejer prata distpedaler. Det är inga tjejer som pratar så...

Ronny: Har du pratat med några kvinnliga gitarrister?

Conny: Nej nej, men om vi pratar mickar då, som sjunger.

Ronny: Ja...

Tommy: Jag pratar nog generellt mer om mickar än vad många av sånglärarinnorna gör.

Conny: ... ja, det är det jag menar med teknikintresset.

Det är viktigt att ha en mångfald bland förebilder för att matcha Skolverkets (2011) styrdokument som beskrivs i kapitel 1.3 (RFSL Ungdom, 2011; Crossing borders, 2014). Alla elever ska känna att de har möjlighet att uttrycka sig på det sätt de vill. För att bana väg för detta är då rimligt att låta eleverna möta förebilder som de kan identifiera sig med (Selander, 2012). Som manlig musiklektör och en del av normen måste man vara extra vaksam på genusstrukturer och normer i sitt arbete (Borgström Källén, 2014a; Sivard, 2014). Det är mer konstruktivt att fokusera på det man faktiskt kan göra, än att komma med påståenden om att teknikintresse sitter i generna (Friends, 2008).

5.1.5 Teknik

Kvinnor respektive mäns relation till teknik är ett område som återkommer vid flera tillfällen. Här följer två citat där informanterna berättar om olika strategier för att komma tillrätta med genusproblematik på teknikområdet under ensemblelektionerna:

Ronny: Alltså utmaningen är ju, alltså om man ska generalisera, vilket blir väl att man gör rätt mycket nu, så är det så att tjejer tar för sig mycket mindre när det gäller att ställa in förstärkare. Mixern vågar dom inte närma sig. Medans killarna, även om dom inte kan mer, går fram. Alltså det klassiska. Så då har vi ju försökt göra någon slags grundkurs liksom, där alla får prova på, tvingas och...

/.../

Conny: Men en praktisk grej som jag gör nu, eller som jag verkligen försöker tänka på att jag rör inte mixerbordet direkt. Utan jag säger det direkt till den som sjunger, om det bara är en sångare, sångerska, att nu är det du som ansvarar för den här, liksom. Alltså jag rör inte, jag pekar möjligtvis, men jag rör det inte. Och det hade jag kanske inte gjort innan, utan ibland så vill man få det att funka snabbt och sen så, här är reverb och så drar man på

det. Jag gör inte det, jag har helt slutat med det utan det måste dom ansvara för. Och det är oftast sångarna som har patent på det, eftersom dom, det är deras ljud.

Tommy: Mm, det är deras instrument...

Conny: Så det är något praktiskt jag liksom har börjat göra dom sista åren. Vara väldigt konsekvent med det.

Den ena informanten hänvisar i det första citatet till en grundkurs i ljudteknik vid kursstarten för att alla elever ska få samma förutsättningar. Med tanke på att eleverna kan ha väldigt olika förkunskaper så kan det vara en bra metod (Bergman, 2009; Friends, 2008). Den andra informanten betonar vikten av att skynda långsamt, med hänvisning till att han vill fokusera på genusperspektivet i undervisningen i första hand. Borgström Källén (2014a) menar på att ensembleundervisningen ofta drabbas av tidspress på grund av stundande konserter. Ur det avseendet kan genusperspektivet bli lidande. Här ser vi alltså exempel på hur detta kan motverkas.

5.2 Kommunikation och relationer på skolan

En strategi för att ta tillvara på och utnyttja den befintliga kompetensen inom en organisation är att kommunicera den (Friends, 2008). Under fokusgruppintervjun märker jag att det finns ett intresse bland informanterna att arbeta med genusfrågor och att diskutera dessa, både med kollegor och med elever. Ledningen verkar inte vara lika delaktig i samtalet om genus på skolan.

5.2.1 Relationen mellan musiklärarna och eleverna

Informanterna berättar i nästa citat att de ofta tar upp genusfrågor sinsemellan:

Tommy: ... men jag tycker att vi, vi hamnar ofta i diskussioner, genusediskussioner med varandra, tycker jag. Musiklärarna emellan.

Ronny: Det är vissa, musiklärare kan man säga, som tar upp det. Där det är känsligt...

Tommy: Ja.

Conny: Och viktigt.

Ronny: Ja ja, såklart. Men för vissa är det ett större problem än för andra, tror jag. Att dom har större behov av att prata om det i varje fall.

Conny: Men jag tycker det är bra. Jag gillar det ändå, alltså att det hålls levande hela tiden.

Ronny: Ja ja, man behöver bli påmind liksom, för att man är ju sig själv, man är bara, alltså så där, så att man är som man är, så att säga, men man behöver hela tiden reflektera över hur man, det är likadant när man har årskurs ett eller årskurs tre, alltså man får va på olika sätt, tror jag.

En av informanterna tar upp aspekten att ”man är som man är”. Det är inte helt klart vad som menas med detta. En möjlig tolkning är att det är ett uttryck för att informanten underförstått utgör normen i sammanhanget och behöver bli påmind om detta, eftersom det kan vara svårt att inse det på egen hand (Bromseth, 2010). En annan möjlighet att tolka påståendet är att se det som en ursäkt att inte engagera sig. Detta mot bakgrunden av att jämställdhet inte angår män i lika stor utsträckning som kvinnor, på grund av att de inte är drabbade i lika stor omfattning (Gemzöe, 2002). Jämställdhet är ur denna synvinkel en kvinnofråga. En tredje tolkning är att vi är alla människor med fel och brister, men vi kan bättra oss genom reflektion (Bromseth, 2010).

I följande citat tar informanterna upp vikten av att diskutera med eleverna:

Conny: ...vi har väldigt många som är oerhört politiskt aktiva och väldigt inne på det här med genus, i vår klass till exempel. Men...

Jonas: Vilken klass är det?

Conny: ...Es xx, det är xx. Men jag vet inte. Det känns som att man har kommit en bit längre där...

Ronny: Med lite mer perspektiv.

Conny: ...ja, jag vet inte. Jag har lärt mig jättemycket av dom, tycker jag.

Ronny: Jag har också det. Es xx. Mycket politiskt och feministiskt engagemang. Och i årskurs x kanske det inte var så jättenyanserat, det är det ju inte när man är xx år, så klart. Men det är som du säger, man lär sig mycket av eleverna. Alltså det är en reflektion alltså. Jag undervisar ju inte på samma, jag är mer medveten nu än vad jag var för tio år sedan. Man måste vara öppen liksom och lyssna på det, för dom har, dom har väldigt mycket bra att säga här. Det är ju smarta och ambitiösa elever många av dom. Och det är i den miljön vi är i, så att det är klart man måste lyssna på dom. Jag är också väldigt intresserad av just genusfrågan.

Lärarna ger här uttryck för att de lika väl kan lära av eleverna som tvärtom. Med tanke på att det finns ett stort politiskt och feministiskt engagemang bland eleverna på skolan så finns det potential att driva olika typer av förändringsarbete (Friends, 2008; RFSL Ungdom, 2011; Crossing borders, 2014). Genom att lyssna på eleverna skapas också goda förutsättningar för att de ska kunna forma personliga uttryck (Skolverket, läroplan i musik, 2011; Bromseth, 2010).

5.2.2 Relationen med skolledningen

Skolledningen upplevs av informanterna som en bidragande faktor när det gäller att upprätthålla rådande genusstrukturer på arbetsplatsen och bromsa utvecklingen:

Tommy: ...Men däremot känner jag inte att man har fått, jag har uttryckt önskan om det till och men på medarbetarsamtal, man skulle vilja ha en föreläsning i genus. Det har vi

inte haft. Jag har inte haft det. Det är möjligt att ni har haft det när jag varit föräldraledig men...

Conny & Ronny: (Skakar på huvudet)

Tommy: ...det hade varit så lätt att ta hit. Och kanske att man kunde få lite pedagogiska grepp och metoder. Det hade varit så lätt för ledningen och, för jag tycker det är en viktig grej, men jag tycker inte, jag tycker egentligen inte att kanske ledningen här har sänt ut signaler att det är jätteviktigt. Jag tycker det trampas i klaveret ibland faktiskt. Lite klumpigt skött faktiskt, ur ett genusperspektiv. Så att jag tycker att skolan borde kunna genomsyra, alltså, från översta instans, borde kunna genomsyra och tänka mycket mer...

Givetvis blir det svårt i en organisation när man drar åt olika håll (RFSL Ungdom, 2011). Enskilda eldsjälarna har en tendens att brinna upp i förtid (Friends, 2008). Således är det viktigt att personalen på skolan står enad och har en gemensam vision. Med tanke på skolans statistik över exempelvis personal- och elevrepresentation på huvudinstrument (se Tabell 1, s. 24) så är det anmärkningsvärt att ledningen inte prioriterar problemet och lyssnar till informantens önskemål. Det antyds i citatet ovan att skolledningen saknar grundläggande kunskaper feministisk teori och genus (Gemzöe, 2002).

Informanterna ger uttryck för en slags maktlöshet i följande citat:

Conny: Nej ibland så är det som att det är svårt att göra nånting. Alltså att vi lärare ska förändra nånting radikalt, utan det är ju liksom hela samhället. Vi är ju bara en liten bit. Och det är väl det alla är...

Ronny: Och på sikt. Alltså det är ju ett arbete på många år liksom, kanske generationer. Men jag tror medvetande där, att man jobbar mot det målet. Att det inte är vi mot dom liksom, utan att man, man vill, dom flesta vill att det ska va rättvist och likvärdigt, ju...

Conny: Sverige har ju kommit rätt långt ändå på dom här femtio sextio åren...

Ronny: ...javisst.

Conny: ...förhållandevis alltså...

Ronny: ...jo, det är ju en process...

Conny: ...om man nu ska börja räkna. Hundra år.

Ronny: ...men det tar tid. Beteende tar en jädra tid att ändra liksom och invanda mönster och så, faktiskt.

Tveklöst har det hänt en hel del på jämställdhetsområdet i vårt land de senaste hundra åren. Men faktum är att Sverige har börjat halka efter i utvecklingen. Kanske har vår självbild någonting med saken att göra? Vissa forskare hävdar att så är fallet (Hermele 2010, 30 november). Att uppleva förändring på nära håll och känna att man verkligen gör skillnad kan råda bot på känslorna av maktlöshet (RFSL Ungdom, 2011).

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras inledningsvis resultatet som kommit fram i föregående kapitel. Efter det följer en summering där jag omformar mina slutsatser till praktiska metoder. Jag avslutar kapitlet med förslag på framtida forskning.

I resultatkapitlet visar det sig att informanterna är intresserade av genusfrågor och de diskuterar dessa inom kollegiet och med eleverna. Att hålla frågorna vid liv får anses positivt ur ett jämställdhets- och genusperspektiv. Resultatet pekar dock mot att det krävs större insikter i normkritisk pedagogik bland informanterna och skolledningen för att få till riktig förändring på skolan. I resultatkapitlet kunde vi också läsa om metoderna som informanterna använder gällande genus i ensembleundervisning. Till exempel genom att använda äldre elever som förebilder för de yngre eleverna och att ge alla en grundkurs i ljudteknik vid kursstart. Resultatet tyder på att dessa metoder skulle få större effekt om de ingick i en gemensam vision som skolan delar, snarare än enskilda metodiker. Utifrån det som framkommit i intervjuerna är det generellt sett eleverna som har minst behov av fortbildning inom genus, medan skolledningen har det största behovet.

6.1 Behov av fortbildning på skolan

Resultatet visar att informanterna är missnöjda med den sneda könsfördelningen över instrumentvalen bland lärare och elever och de ser inte hur de ska kunna påverka sin situation ur ett genusperspektiv. Det ger upphov till frustration och uppgivenhet och det framgår även i föregående kapitel att musiklärarna upplever att de saknar stöd från skolledningen i dessa frågor.

Hur ska då skolan skapa en sundare kultur ur ett genusperspektiv och sedan hålla den vid liv? Att få alla på skolan att jobba långsiktigt mot ett gemensamt mål är det första steget (Friends, 2008). Här skulle de fortbildningsmaterial jag nämner i kapitel 3 kunna fungera som inspiration. Att inse att man ingår i en utbildningscykel (Borgström Källén, 2014a) och diskutera strukturerna kring detta kan var en ingång i ett normkritiskt arbete

(Bromseth, 2010). Det skulle kunna motivera musiklärare att bryta sina invanda mönster och testa nytt undervisningsmaterial, sjunga, kompa på nya instrument, bjuda in andra typer av gästlärare med mera (Friends, 2008).

Ett ytterligare sätt att få in nya uttryck och berika kulturen på de estetiska programmen är att anställa lärare med större spridning i kön, erfarenhet, ålder, kulturell bakgrund och så vidare (Hermele, 2006; Crossing Borders, 2014). En begränsning är dock att det enbart finns 6 stycken musikhögskolor i Sverige som utbildar musiklärare och att deras elevunderlag i sin tur är homogent i stor utsträckning (Borgström Källén, 2014a). Att rekrytera personal med utbildning från andra länder är en möjlighet att komma runt detta. Skolledningen har det yttersta ansvaret för att driva utvecklingen på skolan och det är deras uppgift att forma en personalgrupp som kan genomföra värdegrundsmålen i praktiken (Friends, 2008). Utifrån resultatet kan man se att skolledningen utgör gate-keepers (Hermele, 2006). Dels genom att upprätthålla den rådande personalrepresentationen och i förlängningen elevrepresentationen och dels genom att inte ta genusfrågan på allvar.

I resultatet ser vi att informanterna har vissa insikter i genusfrågor och de gör redan olika insatser för att stävja problemen. Deras gärningar skulle kunna få ännu större effekt om det kommunicerades i större utsträckning, både inom kollegiet och uppåt till skolledningen (Crossing borders, 2014). För att göra detta och att sedan prova sina kollegors nya metoder i praktiken krävs rutiner och att man avsätter resurser (Friends, 2008). Processledaren måste vara engagerad och det är viktigt att det råder ett tillåtande, lustbetonat arbetsklimat som har högt i tak.

6.2 Behov av fortbildning inom ensembleundervisningen

Det visar sig gång på gång i resultatkapitlet att skolan och mina informanter är en del av det system som Borgström Källén (2014a) kallar för musikalisk rundgång. Det blir tydligt när vi under fokusgruppintervjun talar om genusmarkerade instrument bland personalen och eleverna. ”Det är vanligare att killar spelar elgitarr, än att dom inte gör det” säger en informant. Det står klart att den repertoar med tillhörande genrepraktik

(Borgström Källén, 2014a) som kanoniseras på skolan är tätt sammankopplad med olika genusstrukturer (Gemzöe, 2002).

En intressant aspekt som dyker upp i fokusgruppsintervjun är den när eleverna driver utvecklingen i feministiska frågor inom musikundervisningen. Detta strider mot Borgström Källéns (2014a; 2014b) resonemang om att elever oftast väljer låtar med könsstereotypa förtecken när de får möjlighet. Denna aspekt kommer fram tack vare att lärarna lyssnar på eleverna och tar deras åsikter på allvar.

Hur är det möjligt utöka skolans kanon och att låta fler typer av uttryck och utövare ta plats och få del av skolans gemensamma resurser (Hermele, 2006)? Som vi kunde läsa i kapitel 3.4 så är en vanlig uppfattning att konstnärlig kvalitet skulle stå i motsats till jämställdhet. Man motverkar jämställdhetsmålen genom att hänvisa till kvalitetsbegreppet. Men eftersom begreppet är subjektivt så går det lika bra att hävda att mångfald är kvalitet och med en sådan måttstock måste fler uttryck upptas i kanon för att uppnå just god konstnärlig kvalitet (ibid.). Skolverkets läroplaner (2011) är ett exempel på när mångfald definieras som kvalitet. Med en sådan utgångspunkt har inte musiklärarna något val. De måste arbeta aktivt för att ”undervisningen till innehåll och uppläggning präglas av ett jämställdhetsperspektiv” (Skolverket, 2011). Det är orimligt att ensembleundervisningen är könsstereotyp utifrån vilka instrument lärarna och eleverna spelar, vilken repertoar som kanoniseras och hur man delar in i grupper. Men det är dessvärre vad som kommer fram i resultatet. Att använda sig av könsseparerade grupper skulle kunna få positiva effekter, eftersom framför allt de kvinnliga eleverna då kan fokusera på att vara musiker i första hand (Björck, 2012). I resultatet visar det sig att normerna snarare befästs än utmanas i dessa ensembler. Tjejerna görs till tjejer enligt teorierna för ”token” (Hermele, 2006) när de spelar repertoar som inte är ”tjejlåtar”, utan ”Ebba grön” (Björck, 2012). Informanten hävdar också att vokalensablerna alltid består av tjejer. Man skulle också kunna vända på påståendet och säga att vokalensablerna aldrig består av killar. Att som kille ta initiativ för att sjunga i ensemble i detta sammanhang kan ses som att göra en normbrytande handling (Bromseth, 2010). Killar görs på samma sett till killar enligt ”token”. Detta resonemang visar också på att eleverna med tillhörande genrepraktiker ingår i ett genussystem (Hirdman, 1988). Tjejerna spelar en typ av repertoar och killarna en annan (Borgström Källén, 2014).

När vi blickar tillbaka på vilka tonsättare, musikaliska verk, låtar, band med mera som representerar musikhistorien så verkar ibland som att det inte fanns kvinnliga kulturutövare förr i tiden (KVAŠT, 2014; Selander, 2012). Det finns dock flera organisationer och personer som jobbar med att förändra denna bild genom att aktivt skriva in kvinnor i historieböckerna. (ibid.). På så sätt bryts den rådande hegemonin (Connell, 2008) till förmån för ett mer pluralistiskt klimat. Detta måste även göras inom ensembleundervisningen på skolan och det skulle man definitivt kunna jobba med ur ett utbildningsperspektiv.

Lärarna måste aktivt problematisera sina egna roller som normbärare i olika sammanhang (Bromseth, 2010; Friends, 2008). I rollen som musiklärare är man ständigt en förebild för sina elever. Det gäller i alla sina handlingar och repliker, i sina val av repertoar, på vilket sätt man ger eleverna inflytande över undervisningen och så vidare. Det är ett ansvar man har som man inte kan förringa. För att öka trovärdigheten måste ord och handling stämma överens. Då duger det inte att referera till sånger som tjejlåtar (Björck, 2011; 2012), oavsett hur intresserad man än må vara av genusfrågan.

Vidare uttrycker mina informanter i resultatkapitlet ett behov av att hela kollegiet borde bredda sig. Det är definitivt ett bra ämne för utbildning. Mina intryck från fokusgruppintervjun är att det egentligen bara handlar om att sätta bollen i rullning, att någon måste ta första steget. Det är viktigt att musiklärarna stöttar varandra, att de föregår med gott exempel mot eleverna och tar initiativ mot att förändra rådande normer (RFSL Ungdom, 2011). I annat fall kan man inte förvänta sig att eleverna ska agera normbrytare. Det är en position som kan upplevas svår och riskfylld (Björns, 2014). På samma sätt som en informant berättar att skolan har en grundkurs i ljudteknik för alla elever skulle man kunna jobba med grundkurser i leadsång, komp- och rytminstrument. Eleverna går trots allt i gymnasiet under 3 års tid och lägger man en grund redan första året så ökar möjligheterna att ha blandade ensembler under det tredje året.

6.3 Summering och visioner

Normer förändras över tid (Bromseth, 2010). Därför är en viktig insikt att genrer inom musik, som till exempel jazz, pop och rock inte är eller någonsin varit statiska. Tvärtom så har utvecklingen inom musikhistorien alltid drivits på av de som vågat gå före och bryta mot rådande normer. Häri ligger en enorm potential och kraft hos musiken! Det är

verkligen hög tid för aktörerna inom det västerländska utbildningssystemet på musikområdet att inse detta.

Genom att problematisera normer inom musik kan man röra sig mot det okända och skapa ett "third space" (Borgström Källén, 2014a). Här skulle till exempel The Knife (2011) vara en inspiration med sina tankar om det queera ljudet och den queera rösten. Detta skulle kunna vara ett delmoment i ensemble och musikskapande eller ett helt fortbildningsmaterial i sig.

6.3.1 Siktet mot fortbildning

För att kunna jobba professionellt med fortbildning av musklärare känner jag ett behov av att utbilda mig inom genus- och normkritisk pedagogik. Alternativt samarbeta med en genuspedagog på något sätt. Under min musklärarytbildning så har frågor om genus och normkritik inte tagit så stor plats som jag önskat. Eckerströms (2012) examensarbete bekräftar att jag inte är ensam om att uppleva detta som student på musikhögskolan. Genuspedagogik och normkritisk pedagogik är stora och komplexa ämnen att ta sig an och jag är fortfarande bara i början av den processen. I vilket fall som helst så är jag glad att jag har fortsatt resan som startade med *DO IT LIKE A DUDE*. Jag ser fram emot att ta mig an utmaningarna i min kommande roll som musklärare med mina nyvunna kunskaper i bagaget.

Genom min studie har jag sett att musklärarna besitter viss kompetens inom frågor som framför allt rör jämställdhet och genus. Jag har även uppmärksammat flera behov av fortbildning, främst inom normkritisk pedagogik kopplat till ensemblespel. Som ett första steg i arbetet med att utveckla ett eget fortbildningsmaterial provar jag nu att omformulera mina slutsatser som konkreta övningar. Men jag vill betona att det är möjligt att presentera materialet på flera olika sätt.

Allmänna övningar riktade mot musklärare och skolledning

1. Fortbildning inom normkritisk pedagogik och om normer i allmänhet. Sprida information om redan befintligt material och litteratur.
2. Att visa på att alla delar i en organisation hänger ihop. Förändringen måste komma ovanifrån för att få effekt.
3. Övningar för att få musklärarna och skolledning att dela med sig av sin kompetens till varandra och höja personalgruppens kunskapsnivå.

4. Övningar i att kommunicera med eleverna kring frågor som rör jämställdhet, feminism, genus och normkritik.

Övningar riktade mot ensembleundervisning

1. Övningar i att diskutera och problematisera normer inom musik. En musikalisk upptäcktsresa bland normer genom musikhistorien fram till idag. Framtidsvisioner i ett mer tillåtande musiklandskap.
2. Övningar i att diskutera och problematisera genus inom musik. Hur görs genus inom musik? Vem får lov att göra vad och på vilket sätt?
3. Övningar i att bredda sig och våga ”släppa sargen”. Till exempel gemensamma projekt där alla elever som läser kursen ensemble jobbar med rytm, rytmik, dans, leadsång, kör, kompövningar, melodispel, improvisation med mera. Alla provar allt.
4. Samspelsövningar. Att bredda lyssnandet.
5. Övningar i att ge och ta plats. Vad kan vi lära av varandra?
6. Övningar i det queera soundet. Eget skapande i sökandet efter third space.
7. Övningar i ljudteknik. Alla får prova att sköta ljudteknik. Att koppla in effekter till alla instrument. Workshop i att skapa och använda sig av loopar. Spela in, lyssna, analysera.

6.4 Framtida forskning

Det normkritiska perspektivet saknas fortfarande på många områden inom musikpedagogiken. Mitt intryck är att det fortfarande är till övervägande del kvinnor som forskar inom frågor som rör jämställdhet, genus och normkritik inom det musikpedagogiska fältet och att forskningen oftast handlar om ”den andre”. Jämställdhet är absolut inte en så kallad ”kvinnofråga”, utan handlar om demokrati och alla människors lika värde. Med detta sagt anser jag att det är hög tid att i större utsträckning granska mansrollen och maskuliniteter inom detta område. Genom att förhålla oss kritiskt till normer skapar vi musklärare ett mer inkluderande undervisningsklimat där alla elever ges möjlighet att forma ett personligt uttryck.

Jag ser fram emot att ta del av framtida normkritiska studier av musik och pedagogik i alla dess former.

7. Referenser

- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Beauvoir, S.D. (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedt.
- Björck, C. (2011). *Claiming space: discourses on gender, popular music, and social change*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Björck, C. (2012). Musikprojekt riktade mot tjejer: Potential, problematik och paradoxer. I J.A. (red.) *Intro: en antologi om Musik och samhälle* (s. 123-147). Malmö: Kira.
- Björns, B. (2014). *Den normkritiska föreställningen – hur görs den?* (Kandidatuppsats). Malmö: Malmö Academy of Music. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/4496346>
- Borgström Källén, C. (2014a). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Borgström Källén, C. (2014b). När musik gör skillnad. *Musikläraren*.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner! : texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Connell, R. (2008). *Maskuliniteter*. (2. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Crossing boarders. (2014). *Jämställdhetseffekten*. Hämtad 2014-11-24 från: <http://crossingboarders.se/jamstallldhetseffekten>
- Eckerström, J. (2012). *Jämställdhet en självklarhet? En studie om musiklärarstudenters syn på genus, identitetsskapande och musik* (Kandidatuppsats). Malmö: Malmö Academy of Music. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/3558785>
- Friends (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Gemzöe, L. (2002). *Feminism*. Stockholm: Bilda.
- Genus.se. (2014). *Nationella sekretariatet för genusforskning*. Hämtad 2014-12-15 från <http://genus.se/meromgenus/ordlista>

- Hermele, V. (2006). *Teaterchef och "gate-keeper": kanonisering genom begreppet kvalitet - en studie av två teatrars policy och praktik för jämställdhet, mångfald och kvalitet*. Stockholm: Univ., Centrum för genusstudier.
- Hermele, V. (2010, 30 november). Myter om jämställdhet [Blogginlägg]. Hämtad 24 november 2014, från <http://www.herme>
- Hirdman, Y. (1988). *Genussystemet: reflexioner kring kvinnors sociala underordning*. Kvinnovetenskaplig tidskrift. (1988:3 s. 49-63).
- HSM, Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet (2012). *Musik och genus: röster om normer, hierarkier och förändring*. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- ILO. (2014a). *International labour organization*. Hämtad 2014-12-15 från <http://www.ilo.org>
- ILO. (2014b). *Global Wage Report 2014/15*
Tillgänglig: <http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-wage-report/2014/lang--en/index.htm>
- Impra. (2014). *För ett jämställt musikliv*. Hämtad 2014-11-24 från <http://www.impra.se>
- Jensen, E. (2014). Krönika. *ETC*. Hämtad 2014-11-24 från <http://www.etc.se/kronika/vi-ska-titta-pa-det-sprider-sig-som-en-prariebrand>
- Jämställ.nu. (2014). *Jämställdhet*. Hämtad 2014-12-15 från <http://www.jamstall.nu/fakta/jamstallldhet>
- Jämställd festival. (2014). *91 % av akterna på Europas tio största urbana festivaler är mansdominerade*. Hämtad 2014-11-24 från <http://jamstalldfestival.se>
- Kulturkanon. (2014, 24 november). I *Wikipedia*. Hämtad 2014-11-24, <http://sv.wikipedia.org/wiki/Kulturkanon>
- Kumashiro, K.K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*. (2009:1, s. 11-34).
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvast. (2014). *Kvinnlig Anhopning av Svenska Tonsättare*. Hämtad 2014-11-24 från: <http://kvast.org>
- Lembring, A. (2014) *Svängrum: En observationsstudie av socialt och musikaliskt samspel ur ett genusperspektiv*. (Kandidatuppsats). Arvika: Musikhögskolan Ingesund, Karlstad universitet. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A732195&dsid=2547>
- Leppänen, K. & Lundahl, M. (red.) (2009). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund.

- Lilliestam, L. (2006). *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. Göteborg: Ejeby.
- Minnich, E.K. (1990). *Transforming knowledge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Myndigheten för kulturanalys (2014). *Bland förebilder och föreställningar: jämställdhetsarbete på kulturområdet*. Stockholm: Myndigheten för kulturanalys.
- Popkollo. (2014). *Popkollo*. Hämtad 2014-12-16 från <http://www.popkollo.se>
- Regeringskansliet. (2014). *Regeringsförklaringen 3 oktober 2014*. Hämtad 2014-11-24 från <http://www.regeringen.se/sb/d/18348/a/247120>
- RFSL (2014). *Transpersoner - en del av hbt-samhället*. Hämtad 2014-11-24 från http://www.rfsl.se/public/Horahemma_trans_2.pdf
- RFSL Ungdom (2011). *Bryt!: ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. (3., [omarb.] uppl.) Stockholm: Forum för levande historia. Tillgänglig: http://www.rfslungdom.se/sites/default/files/media/bryt_upplaga3.pdf
- Schyman, G. (2014). *Feministbrev*. Hämtad 2014-11-24 från <http://www.schyman.se/feministbrev>
- Selander, M. (2012). *Inte riktigt lika viktigt?: om kvinnliga musiker och glömd musik*. Möklinta: Gidlund.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet DISK.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sivard, I. (2014). *Popkollo-effekten: Unga musicerande tjejers erfarenheter innan, under och efter sommarmusikkollo* (Kandidatuppsats). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan. Tillgänglig: <http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:689945/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. Läroplan. (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, läroplan i musik. (2011). *Estetiska programmet, kurser inom inriktningarna, Musik*. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal/estetiska-programmet/subject.htm?subjectCode=MUS&lang=sv&tos=gy>
- Skolverket. (2014). *Personal i gymnasieskolan läsåret 2013/14*. Hämtad 2014-11-30 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/personal>
- Statens musikverk. (2014). *För ett jämställt musikliv*. Hämtad 2014-11-24 från <http://musikverket.se/jamstalldhet>

- Statistiska centralbyrån (2014). *På tal om kvinnor och män - Lathund om jämställdhet 2014*. Statistiska centralbyrån.
- SVT Nyheter. (2014). *Kvinnor värda högre lön än män*. Hämtad 2014-12-15 från <http://www.svt.se/nyheter/ekonomi/kvinnor-varda-hogre-lon-an-man>
- The Knife (2011). Queera ljud. *Bang, nummer 3*.
- Teater Smuts. (2014). *Do it like a dude*. Hämtad 2014-11-24 från <http://smuts-doitlikeadude.blogspot.se>
- Umeå universitet. (2014). *Genuspedagogik och lärande*. Hämtad 2014-12-17 från <http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/kurs/?code=2IT017>
- UMO. (2014). *Din ungdomsmottagning på nätet*. Hämtad 2014-12-15 från <http://www.umo.se/Jag/Queer-att-slipa-definiera>
- Unicef. (2014). *Barnkonventionen är vårt uppdrag*. Tillgänglig: <http://unicef.se/barnkonventionen>
- Uppsatser.se. (2014). *Sök bland 167017 uppsatser från svenska högskolor och universitet!*. Hämtad 2014-12-17 från <http://www.uppsatser.se>
- Utredningen om män och jämställdhet (2014). *Män och jämställdhet: betänkande*. Stockholm: Fritze. Hämtat från: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/23/39/45/9a43c7a5.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

8. Bilagor

Intervjuguide

1. Vilken är den största utmaningen på jämställdhetsområdet inom kurserna Ensemble 1 och Ensemble 2?
2. Vad kan man göra konkret under ensemblen för att alla ska känna sig inkluderade? Metoder?
3. Skolan har inriktning pop, rock & jazz. Hur ser ni på musikgenrer kopplat till genus?
4. Hur ser ni på olika musikinstrument och genus?
5. Hur ser ni på könsfördelningen över instrumenten bland lärare och elever på skolan?
6. Hur tror ni undervisningen påverkas av att ni är män? Ser ni skillnader mot era kvinnliga kollegor?
7. Avslutningsvis vill jag fråga hur ni skulle forma ensembleundervisningen om ni fick fria händer och obegränsade resurser?
8. Övriga kommentarer eller synpunkter?

Kompletterande frågor/följdfrågor:

- (1. Vilken är den största utmaningen på jämställdhetsområdet inom kurserna ensemble 1 och ensemble 2?)
2. Hur jobbar ni med dessa frågor?
3. Finns det någonting som begränsar er på detta område?
4. Saknar ni någonting, t.ex. metoder eller kunskap?
5. Varför är det så segregerat när det kommer till kön och instrumentval?
6. Kan ni ge exempel på hur era elever uttrycker genus inom ensembleundervisningen? Tydliga skillnader mellan killar och tjejer?
7. Vilka genrer jobbar ni med?
8. Hur väljer ni låtar?

9. Hur sätter ni betyg? Alltså hur redovisar eleverna sina kunskaper?