

## KAPITTEL 6

# Att bli en sjungande tonårspojke: En livshistoria om att sjunga tillsammans med andra i skolan

*Linn Hentschel*

Umeå universitet

**Abstract:** This chapter aims to present knowledge about teenage boys' experiences of singing together in school. The study that the chapter is based on uses a phenomenological, gender theoretical and music didactic perspective. Earlier research shows that singing is practiced, and anticipated to be practiced more often by girls than boys in Western societies and schools. An analysis of interviews with the student Andreas and his music teacher Victor is presented, as they explore co-singing in a music profiled class in elementary school. The interviews were performed in 2013 and 2020, and analysed and presented as a «life story». It entails Andreas' journey from being a teenage boy who refuses to sing in school to becoming a teenage boy who sings, and the role that Victor, as a music teacher, plays in Andreas' journey. The chapter shows several gendered and pedagogical aspects in Andreas' situation that influence him to at first mime and later on sing during choir lessons – especially the perception of singing as feminine coded and singing knowledge in choir.

**Keywords:** teenage boys singing, gender theory, singing knowledge, choir singing

Sitering: Hentschel, L. (2022). Att bli en sjungande tonårspojke: En livshistoria om att sjunga tillsammans med andra i skolan. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No. 5, kap. 6, s. 173–197). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch6>

Lisens: CC-BY 4.0

## Introduktion

Första gången jag möter eleven Andreas och musikläraren Victor befinner vi oss i en musiksalsal i en svensk 7–9-skola under höstterminen 2013. Jag berättar för Andreas klass att jag ska besöka dem för att göra en studie där jag undersöker elevers och musiklärarens erfarenheter av sång i skolan och att jag gärna talar med dem om de vill. En av musiklärarna som deltar vid lektionen säger högt att jag borde tala med Andreas eftersom han mimar i kören, och jag hör hur flera av eleverna i klassen håller med. Efter lektionen kommer två av eleverna fram till mig, en flicka och Andreas. Vi bestämmer att Andreas och jag ska ses för en intervju nästa vecka. Innan vi skiljs åt så frågar flickan Andreas: «I kören, sjunger eller mimar du då?» Andreas svarar kort: «mimar» och går därifrån.

Studien av eleven Andreas och musikläraren Victors erfarenheter resulterade tillsammans med ytterligare empiri i en avhandling som publicerades 2017, med fokus på sång i skolans musikundervisning ur ett genusperspektiv (Hentschel, 2017).<sup>1</sup> Resultatet visade att nästan alla elever sjöng i skolan under tiden för studien samt att skolans musiklärare skapade många möjligheter för att detta skulle kunna ske. Den vanligaste formen för sång i studien var så kallad «gemensam sång»<sup>2</sup>, som enligt den då gällande svenska kursplanen i musik var obligatorisk att delta i för att bli betygsatt i musikämnet vid studiens genomförande (Skolverket, 2011). De huvudsakliga resultaten i avhandlingen visade en liten men märkbar skillnad i att färre pojkar än flickor sjöng, och att pojkar ansågs vara mindre intresserade av att sjunga än flickor (Hentschel, 2017). Resultaten visade även att pojkar till skillnad från flickor tog och förväntades ta mindre ansvar för olika situationer där sång var i fokus, och i jämförelse med flickorna ansågs pojkarna oftare vara i målbrottet och/eller vara mer ovana att sjunga. Endast pojkarna skämtade negativt om

- 
- 1 I studien som låg till grund för avhandlingen deltog sammanlagt 74 elever och 5 musiklärare. Såväl elever i så kallad «musikklass» som de elever som deltog i den ordinarie musikundervisningen sjöng i musikundervisningen. Musikklasser är en specialiserad parallell studiegång inom den ordinarie svenska grundskolan (Lilliedahl, 2020). De grundades 1939 vid Adolf Fredriks folkskola i Stockholm som så kallade «sångklasser» och utvecklades till «musikklasser» år 1955 (Gustafsson, 2000).
  - 2 Enligt den dåvarande svenska läroplanen i musik (Lgr11) ska alla elever ges förutsättningar att sjunga i olika musikaliska former och genrer, och ett av kunskapskraven för betyg på alla nivåer är att eleven kan delta i gemensam sång och där följa rytm och tonhöjd (Skolverket, 2011).

varandras sjungande, och till skillnad från flickorna sjöng och förväntades de sjunga på ett mer skämtsamt, «oseriöst» sätt. Även om pojkar gavs stort utrymme att sjunga på flera olika sätt, visade sig vissa pojkar begränsade av synsättet om sång som feminint. Trots musklärarnas strävan efter att inte förstärka begränsande könsnormer i sångundervisningen så förekom ändå detta i studien, vilket kan förklaras med att de i likhet med många andra musklärare implicit och oreflekterat anpassar sin undervisning i relation till elevers reproduktion av könsmonster (Borgström Källén, 2014). Under ett drygt halvår av den empiriska studien observerade jag hur eleven Andreas med muskläraren Victors hjälp genomgick en transformation – från att vara en sångvägrande pojke till att bli en sångsolist som sjöng för alla i skolan – men Andreas valde ändå att mima på de gemensamma körlektionerna. Flera år efter mötet med Andreas och Victor har jag frågat mig själv vad som hänt med Andreas sångutveckling sedan jag lämnade skolan. Sju år senare (2020) infann sig en möjlighet att återvända till Andreas och Victor i varsin uppföljande intervju, vilket resulterade i detta bokkapitel. Syftet med kapitlet är att öka kunskapen om mäns erfarenheter av att sjunga tillsammans med andra i skolan under tonåren. Studien anlägger ett fenomenologiskt genusteoretiskt samt musikdidaktiskt perspektiv och utgår från forskningsfrågan: Vilka händelser i deltagarnas berättelser visar sig som meningsfulla för att bli en sjungande tonårspojke?

I en nyligen publicerad antologi med forskningsbidrag från skandinavisk musikutbildning ur olika genusperspektiv formuleras en önskan om att såväl lärare som forskare engagerar sig för att skapa nya och flexibla sätt att skapa förändring, och att lärare inspireras att kliva bortom begränsande könsstereotyper i musikutbildning (Onsrud et al., 2021). Min förhoppning med följande kapitel är att presentera en livshistoria som ett kontrasterande bidrag till den befintliga forskningen om tonårspojkers sjungande i skolan.

## Tonårspojkers avstånd till och deltagande i sång

Det finns en mängd forskningsresultat om varför tonårspojkar tar avstånd från eller väljer att sjunga samlade inom forskningsfältet «missing males»

(Freer, 2009a). Fältet utgörs av en majoritet av empiriska undersökningar från olika körverksamheter, framförallt inom tre relaterade diskurser: 1) att se sång som feminint, 2) maskuliniserande praktiker för att normalisera mäns sjungande samt 3) pojkars barnröster i kören som exempel på feminin maskulinitet (Hall, 2018). Den första diskursen baseras på ett samhällsligt genusmönster vilket utgår ifrån en binär syn på människan som antingen kvinna eller man samt tillskriver dem feminina/maskulina mönster. Green (2010) har visat att synsättet att sång anses som feminint eller mer för flickor förekommer i skolans musikundervisning. Det finns även skandinaviska forskningsbidrag som uppvisar liknande resultat i undersökningar om pojkar och sång i skolan, exempelvis Borgström Källén (2014), Persson (2019) samt, som tidigare nämnts, i den avhandling som inkluderar de första intervjuerna med Andreas och Victor (Hentschel, 2017). Även Kvarnhall (2015) har undersökt pojkars avståndstagande till sång i en populärmusikalisk kontext.

Tidigare forskning inom missing males-fältet lyfter främst målbrottet, (vokal)pedagogiska aspekter samt maskulinitetsnormer som överlappande skäl till varför pojkar i puberteten inte sjunger/väljer att sluta sjunga (Hall, 2018). Hall beskriver hur bristande kunskap om pojkars målbrott resulterat i ett överdrivet fokus på de fysiologiska förändringar som kan uppstå, ett negligierande av de sociala och kulturella aspekter som sjungande pojkar kan omges av samt en avsaknad av pedagogiska strategier för att kunna hantera de olika aspekterna inom utbildning. Även Abrahams (2012) samt Harrison et al. (2012) lyfter att sociala och pedagogiska aspekter har betydelse för varför pojkar väljer att inte sjunga tillsammans. De forskningsresultat som ligger närmast studien i detta kapitel är de som lyfter vikten av vänskap, grupptillhörighet och trygghet i kören (Freer, 2009a; Kennedy, 2002; Hall, 2009; Young, 2009) samt lärarens roll (Abrahams, 2012; Freer, 2009b, 2015; Kennedy, 2002; Young, 2009). Som Hall nämner är även könade föreställningar om pojkar (och flickor) relevanta (i synnerhet maskulinitetsnormer) (Abrahams, 2012; Demorest, 2000; Harrison, 2010; Koza, 1993–1994; O'Toole, 1998; Powell, 2015) för föreliggande studie.

Adler (2002) beskriver att det finns en större problematik med pojkars avståndstagande till sång än att det saknas pojkar och män i

körsångsverksamheter, nämligen att pojkar går miste om möjligheter att växa, konstruera sin identitet och sitt självförtroende genom sång. Hall (2009a) anser att missing males-fältet saknar kontrasterande resultat. Hon betonar vikten av att utgå ifrån att alla pojkars röster är olika samt att undersöka vilka pojkar som sjunger, i vilka kontexter och hur (Hall, 2018). Fältets största utmaning är att undersöka varför det trots allt kommer sig att många pojkar väljer att sjunga, enligt Hall. De pojkar som väljer att delta i sång ges ofta en särställd privilegierad roll, eftersom de kontrasterar mot beskrivningen av pojkar som mindre intresserade av att sjunga (Borgström Källén, 2014; Koza, 1993–1994; O’Toole, 1998). I Borgström Källéns studie av musikundervisning på gymnasiet ges de (få) sjungande pojkarna en slags «expert/virtuos-position» som skonar dem från trakasserier baserade på synsättet om att sång är feminint.

## Teoretiska perspektiv

Existensfilosofisk fenomenologi utgör studiens ontologiska utgångspunkt. Enligt filosofen Simone de Beauvoir (1949/2012) ska människan ses situerad i världen på två vis: genom att vi befinner oss i olika situationer i världen och samtidigt utgör en föränderlig situation i världen. Vi gör olika livsval i relation till en samhällelig och historisk helhet som vi delar med andra människor (Young, 2002). Mänsklig frihet villkoras av de möjligheter människan har att välja sin framtid, samt de aspekter som inte är möjliga att välja (exempelvis att vara född i en viss kropp eller kontext). Våra kroppar utgör en del av de situationer vi befinner oss i (Sampson, 2008). Även om människan i grunden är fri att skapa sig själv, så kan kroppsliga aspekter som inte är/upplevs som möjliga att välja kännas begränsande i relation till olika livsval. Aspekterna kan exempelvis vara kroppens ålder, hudfärg eller kön (Young, 2002).

Genusvetenskap är ett såväl ämnesdisciplinärt fält (forskning om kön/genus som eget forskningsfält) som tvärdisciplinärt fält (forskning med kön/genus i dialog med andra forskningsfält) (Lykke, 2009).

Att anlägga genusperspektiv i forskning innebär att utgå från teoretiseringar av kön och/eller genus som gruppering av människor och deras handlande. Ur ett existensfilosofiskt perspektiv ses människans

biologiska olikheter (som exempelvis kön) som en del av den kroppsliga situationen, men man tar avstånd från att använda de biologiska olikheterna som grund till förtryck (de Beauvoir, 1949/2012). Enligt de Beauvoir är människans existens något denne gör, inte något denne har enligt hennes kända uttalande: «Man föds inte till kvinna, man blir det» (s. 325). Eftersom människan i grunden har valfrihet att skapa sig själv (bli någon), har exempelvis inte en person född med en kvinnokropp en inneboende «kvinnlig essens» som styr vad personen blir (Sampson, 2008). Istället skapar människan sig själv av de val som upplevs möjliga att anta i livet, och utifrån dessa val *blir* människan någon. Att anlägga ett sådant perspektiv för att undersöka hur någon blir en sjungande tonårspojke i skolan innebär att utgå ifrån att pojken i fråga inte har en «manlig essens» som styr. Det är snarare så analysen görs utifrån utgångspunkten att de aspekter som relaterar genus och/eller kön i situationerna som omger pojken är exempel på möjligheter eller hinder i hans process. Det fenomen som undersöks i detta kapitel är därmed processen där Andreas förändras från att inte vara en sjungande tonårspojke till att bli en.

Ur ett fenomenologiskt perspektiv blir musik meningsfull först när den upplevs av någon, och musikaliskt lärande skapas genom att musikaliska erfarenheter förkroppsligas i det levda subjektet och formas delvis utifrån människors tidigare erfarenheter (Alerby & Ferm, 2005). Musikaliskt lärande innebär ett intersubjektivt meningsskapande, och om flera människor deltar i en musikalisk situation medskapar allas gemensamma erfarenheter det musikaliska lärandet (Hentschel, 2017). Att sjunga kan ur ett fenomenologiskt perspektiv ses som en existentiell bekräftelse genom den auditiva och taktila upplevelsen av att sjunga (Leijonhufvud, 2011). När man sjunger för andra, bekräftas den sjungandes existens även för dem som lyssnar (Bowman, 1998). Sångrosten kan ses som en musikaliskt auditivt förlängd kropp, vilket kan ge sångaren upplevelsen av att vara större än sin egen kropps fysiologiska gränser (Leijonhufvud, 2011). I en kör kan elever (framförallt flickor) i tonåren uppleva att det känns mer tryggt att ingå i en intersubjektiv förlängning genom den enade röst som skapas i kören och därmed inte bekräftas som individuella subjekt (Hentschel, 2017).

## Livshistorisk forskning

Undersökningen som ligger till grund för detta kapitel kan definieras som livshistorisk forskning, vilken utgår ifrån undersökningar av hur deltagare berättar om sina upplevelser av de sociala kontexter de befinner sig i (Goodson & Sikes, 2001). Såväl Andreas som Victors berättelser används för att skapa Andreas livshistoria i det kommande resultatavsnittet i syfte att skapa en flersidig bild av den komplexa process som fenomenet består av – att bli en sjungande tonårspojke i skolan. Det livshistoriska perspektivet erbjuder möjligheter att presentera resultatet på ett sätt som inkluderar kronologisk tid i flera människors berättelser om samma situationer för att kunna teckna en livshistoria.

Den livshistoriska forskningens unika styrka är att synliggörandet av människors livshistorier kan skapa igenkänning hos andra (Nichols & Brewer, 2016). Att lyfta enskilda personers livshistorier kan kontrastera mot mer generaliserande metanarrativ om musikpedagogiska sammanhang med ett bottom-up-perspektiv (Bowman, 2006). Skapandet av en livshistoria sker i tre steg där 1) deltagaren inledningsvis gör en levd erfarenhet av något och 2) berättar detta för forskaren i form av en livsberättelse som 3) skapar en livshistoria av livsberättelsen genom att situera den i en historisk och social kontext (Goodson & Sikes, 2001). I likhet med hur individen enligt ett fenomenologiskt perspektiv ses som i ständigt situerad förändring (de Beauvoir, 1949/2012) betonar ett livshistoriskt forskningsperspektiv att individen ska ses som ett föränderligt projekt, inte en fixerad entitet (Goodson & Sikes, 2001). Därmed ska de livshistorier som produceras med utgångspunkt i någons livsberättelser inte ses som en absolut konstant sanning. Det som sägs i en livshistorisk intervju är baserat på ett urval av deltagarnas erfarenheter (Arvidsson, 1998), och urvalet styrs av deltagarnas förståelse för syftet med intervjun och den situation de befinner sig i, det sätt de vill framställa sig på samt den bedömning som de gör av vad de tror att forskaren vill höra (Goodson & Sikes, 2001). Oavsett om livshistorierna utgörs av beskrivningar av hela eller delar av livet eller om de är heltäckande eller tematiska, så syftar de till att situera historierna i en social kontext (Coles & Knowles, 2001). I detta kapitel situeras Andreas livshistoria i att han ses som pojke i en skolmiljö där han förväntas sjunga.

## Metod

Fenomenologiska undersökningar av människors erfarenheter bedrivs vanligtvis med fenomenologen Husserls två riktlinjer i fokus – en riktadhet mot fenomenet och en följsamhet mot fenomenet, vilket innebär att man tar avstånd från generaliserande forskningsansatser och erkänner att fenomenet är subjektivt och intentionellt (Bengtsson, 1999/2005). Fenomenet som undersöks i denna studie – processen att bli en sjungande tonårspojke – är därmed inte en generalisering av hur alla pojkar upplever en liknande situation, utan ska ses som en avspeglning av det som framkommit i Andreas unika livshistoria såsom det framträtt för mig som forskare.

Totalt genomfördes sex intervjuer med deltagarna i studien, samt observationer under åren 2013–2015. Del 1 (2013–2015) följde en öppen forskningsdesign (Fangen, 2005) där eleven Andreas och läraren Victor observerades i skolans sångverksamhet samt intervjuades vid två tillfällen vardera (totalt 4 intervjuer). Intervjuerna varande mellan 20 och 30 minuter. Jag tog även del av mer informella samtal med Victor samt förde loggboksanteckningar (Fangen, 2005; van Manen, 1994) under åren 2013–2015. Det gjordes ljudupptagningar vid vissa observationer och samtliga intervjuer. Under del 2 (2021) genomfördes en uppföljande intervju vardera med Andreas och Victor genom videokonferensprogrammet Zoom (totalt 2 intervjuer). Intervjuerna varande 40 minuter vardera. På grund av den rådande pandemin (covid-19) och de anpassningar som var nödvändiga att anta för att minska smittspridningen bedömdes det inte möjligt att ses på annat vis. Studien följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2002; 2017). Deltagarna har informerats om studien och dess nyttjande samt om att deltagandet är frivilligt och möjligt att avbryta närsomhelst och båda har lämnat såväl muntligt som skriftligt samtycke till deltagande. «Andreas» och «Victor» är fiktiva namn på deltagarna, i linje med kravet om att göra uppgifter om forskningsdeltagare konfidentiella.

## Fenomenologisk analys

Livshistorierna som presenteras i resultatkapitlet har genomgått en gemensam fenomenologisk analys där de Beauvoirs (1949/2012) begrepp transcendens och immanens används för att förklara upplevelsen av att känna sig



aktivt handlande (transcendens) eller passivt återupprepande (immanent). Att överskrida den situation man befinner sig genom att aktivt handla är att vara transcendent, och att passivt stanna kvar i situationen är att vara immanent. Den mänskliga existensen inkluderar såväl transcendens som immanens. Analysprocessen genomfördes med hjälp av sju analyssteg som är vanligt förekommande i fenomenologiska analyser (Spiegelberg, 1982) på följande vis: under steg 1 lästes transkriberingar av samtliga intervjuer och aspekter tillhörande fenomenet (att bli en sjungande tonårspojke) markerades, likheter och relationer med andra närliggande fenomen för att närma sig fenomenets generella essens eftersöktes och avslutningsvis gjordes en första beskrivning av fenomenets delar och helhet. Under steg 2 och 3 ordnades fenomenets aspekter enligt deras likheter och skillnader i syfte att förstå deras relationer. Under steg 4 skapades en visualisering för att kunna undersöka de olika former som fenomenet visade sig i. Under steg 5 och 6 prövades visualiseringens konstruktion och innehåll genom en rörelse mellan fenomenets delar och helhet i syfte att eventuellt anpassa eller reducera visualiseringen, vilket genererade en avslutande version. Som steg 7 skrevs analysen med undersökningens teoretiska principer som ledsagande i tolkningen av fenomenets mening.

I analys av livshistorier är det viktigt att som forskare försöka göra sig medveten om vilka egna tidigare erfarenheter och eventuella åsikter som kan ha påverkat analysen (Goodson & Sikes, 2001). Jag har genom att sjunga och musicera som del av min fritid, mina utbildningar och mitt yrke som sång- och musiklektör och musiklektörutbildare samt som forskare tagit del av fenomen liknande det som undersöks. För att försöka undvika att mina erfarenheter påverkat analysen har jag tillämpat ett fenomenologiskt förhållningssätt («parantessättning») i analysarbetet. Det är dock viktigt att poängtera att uppgiften med att parantessätta erfarenheterna helt under analysen är omöjlig.

## Resultat

I resultatet presenteras Andreas livshistoria som fyra situationer vilka visade sig meningsfulla under processen, kronologiskt strukturerade från vårt första till vårt sista möte. Som tidigare nämnts består Andreas

livshistoria av såväl Andreas som Victors berättelser om processen. Kapitlet avslutas med en analys och diskussion av fenomenet med hjälp av de teoretiska perspektiv samt delar av den tidigare forskning som presenterats tidigare.

## «Jag var han som spelar gitarr»

När jag möter Andreas för första gången är han 15 år, vi ses i ett musikrum på hans 7–9-skola och han berättar att han mimar på körlektionerna. Han beskriver att han började mima redan i årskurs 4, för hans killkompisar sjöng inte och han ville inte sjunga själv. Eftersom Andreas spelade gitarr, trummor och bas sedan tidigare, så kändes det lättare att vara med och spela instrument på musiklektionerna än att börja sjunga. Musikläraren frågade aldrig Andreas om varför han inte sjöng och Andreas upplevde det som att han enbart sågs som «han som spelar gitarr». Andreas beskriver att det fanns en idé i hans killgäng om att det var coolt att inte bry sig, vilket inte enbart gällde att sjunga på musiklektionerna:

Coola killar är dom som inte bryr sig (skrattar). Jag tror mycket är som, otroligt mycket är bara såhär samhällsgrejer och normer som påverkar och sånt. (...) Dom brydde sig inte om nåt.

Att Andreas inte sjungit alls under årskurs 4–6 fick konsekvenser för honom när han skulle söka till musikklass inför årskurs 7, eftersom han förväntades prestera ett godkänt sångprov för att bli antagen. Han fick «panik» och kände sig «jättener» men genomförde provet och blev antagen. Antagningsprovet blev dock en situation som Andreas skrattat åt i efterhand, eftersom det uppstod ett missförstånd om hans sångprestation. Musiklärarna sa att de märkte att han var på väg in i målbrottet men Andreas beskriver att han egentligen bara var ovan att sjunga eftersom han inte sjungit på så länge. Han beskriver att om han hade valt att gå i musikklass redan under årskurs 4–6 hade han kanske aldrig börjat mima. «Om man bara är bland folk som deltar och ens kompisar deltar, så tror jag att jag också hade deltagit.» När Andreas börjar musikklass möter han elever som av intresse valt att musicera mer, men vanan av att inte sjunga inför andra följer med Andreas in i den nya skolan.

## «Jag är han som mimar»

I musikklassen förväntas Andreas sjunga under flera körlektioner i veckan och även sjunga för publik vid konserter. Han mimar under skolans köraktiviteter men lyssnar uppmärksamt och memorerar både tenor- och basstämmorna till alla sånger. Han lär sig även att röra struphuvudet upp och ner i relation till stämmorna samtidigt som han mimar. Under sommarlovet mellan årskurs 8 och 9 övar han sång i smyg hemma, eftersom han kommit fram till att han vill söka till en gymnasial musikproduktionsutbildning efter årskurs 9 där man förväntas sjunga.

När jag och Andreas ses för den första intervjun har han hunnit be musiklärarna om hjälp med att sluta mima i kören och han har träffat musikläraren Victor enskilt efter skoltid vid ett tillfälle. Victor berättar att Andreas var mycket angelägen om att ses men att han också var märkbart nervös. Andreas hade bestämt sig för en låt han ville sjunga och Victor sa att de skulle sjunga låten tillsammans. «Sjunger man tillsammans så behöver han inte koncentrera sig på att han sjunger för mig», säger Victor och förklarar hur han försökte avdramatisera situationen. Victor beskriver hur han aktivt bekräftade Andreas nervositet men att han samtidigt var tydlig med att de skulle fokusera på att sjunga. Så sjöng de till slut igenom hela låten tillsammans. Victor berättar:

Och sen så frågade jag honom efteråt; «Hur kändes det i början, innan det här?»  
 «Ja, det var ett helvete», sa han. «Hur känns det nu då?», sa jag. «Ja ... det känns bra.» Han var som nöjd. Det märktes att han hade kommit över nånting.

Andreas beskriver att första gången han sjöng med Victor var han så nervös att han «typ skulle spy», men att det snabbt övergick till att kännas bara kul. Under de följande veckorna fortsätter Andreas att föreslå låtar att sjunga och tider för träffarna, och Victor fortsätter att ställa upp. Victor berättar att under alla träffarna har han försökt hjälpa Andreas att uppnå olika delmål för att stegvis möta det som känns jobbigt, och att han medvetet försökt «fasa ut sig själv» för att få Andreas att successivt sjunga utan honom. Både Andreas och Victor beskriver att det är viktigt att Andreas behöver sjunga inför andra för att han ska nå ett godkänt betyg i musikämnet, men att träffarna inte fokuserar på betygsättning utan snarare på att Andreas ska komma över en «spärr». Victor säger

att hans sätt att hantera situationen är något han gärna gör för att «få se folk växa» och beskriver sin insats som en form av individanpassning för Andreas.

Under Andreas och Victors andra träff vågar Andreas sjunga solo för Victor, och Victor beskriver detta som «ett stort steg» eftersom han vet att Andreas inte gjort det på många år. Efteråt berättar Andreas att det som känns jobbigt numera är att sjunga för någon annan än Victor, eftersom hans röst blivit som en hemlighet för andra. Han ägnar mycket tid åt att söka på internet och pröva olika metoder för att reda ut hur hans röst skulle kunna låta för någon annan. «Jag har inget emot min röst», säger Andreas och skrattar lite när jag frågar om vad han tycker om den. Han tycker att det är kul att sjunga och att han provat att sjunga samtidigt som de andra i klassen under en körövning inför en konsert genom att gå iväg en bit ifrån klassen och sjunga i smyg. Trots att han kan stämmorna så är det lätt att glida in i melodin istället, säger han.

När jag frågar Andreas om att alla vet att han mimar så beskriver han att det blivit som ett skämt, särskilt bland hans killkompisar i klassen. Det är mycket mer vanligt att killar skämtar sådär jämfört med hur tjejer är mot varandra, säger Andreas. Men han säger också att om inte hans killkompisar hade skämtat om hans mimande så hade det antagligen varit lättare för honom att börja sjunga. Även Victor beskriver att stämningen i klassen antagligen påverkat Andreas, framförallt i kören. Victor berättar att Andreas sagt att han oroar sig för att hans röst inte kommer att passa in i körklangen, och att de pratat om att alla har olika röster i en kör och att alla röster tillsammans skapar en enhetlig klang. Men när jag frågar Andreas om varför han tycker att det är jobbigt att sjunga i kören, så säger han att han inte riktigt vet varför. Jag lämnar skolan och nästa gång vi ses har nästan en hel vårtermin passerat. Det närmar sig sommarlov och efter lovet ska Andreas börja musikproduktionslinjen på gymnasiet.

## «Jag är han som sjunger mycket, och så i kören blir jag tyst igen»

Anledningen till att jag återvänder till 7–9-skolan i juni är för att musiklärarna kontaktat mig, för nu har Andreas börjat sjunga själv för andra

än Victor. Jag bokar in varsin intervju med Andreas och Victor. Andreas berättar:

Eh, det började med att jag sjöng för min tjej då. (...) och sen blev det ba ok, nu får nån till höra. Och sen när typ halva klassen hört (...) då satte jag mig bara här utanför vid biljardbordet (i en skolkorridor, min anm.) och började sjunga och då hörde ju typ halva klassen, alltså dom som var kvar. Och sen har det bara varit att jag kan sitta i korridoren och sjunga.

Andreas verkar glad och lättad. Han berättar att han fortsatte träffa Victor men att deras träffar successivt avtagit, och att han gjort ett obligatoriskt sångprov som alla i årskurs 9 gör i samband med bedömning inför slutbetyget. Men han mimar fortfarande i kören, och han vet inte varför det känns så jobbigt att sluta. Victor säger att den där spärren finns kvar än, kanske för att han mimat under samtliga körlektioner under tre år. Kanske Andreas oroar sig för att göra bort sig om han försöker och misslyckas med att sjunga en stämma inför andra, funderar Victor. Victor beskriver dock att han inte tror att den där spärren kommer att följa med Andreas till gymnasiet, eftersom han kommer att få nya klasskompisar där.

Varken Andreas eller Victor har hört någon skämta om att Andreas sjunger nu, något som Andreas oroade sig mycket för tidigare. Det verkar som att de killkompisar som tidigare skämtade om den mimande Andreas inte längre skämtar nu när han blivit den som sjunger, trots att han fortfarande mimar i kören. Andreas säger att det inte spelar någon roll att de vet att han fortsätter mima, för «nu vet dom att jag kan sjunga». Både Andreas och Victor beskriver stolt att Andreas inte längre oroar sig för att andra lyssnar när han sjunger. Andreas överraskar mig i slutet av intervjun med att plocka fram gitarren och sjunga en sång för mig. Han sjunger en sång av Ed Sheeran med säker och bärande röst. Jag tänker att det här blir ett fint minne av sista gången vi ses.

### «Jag blev han som sjunger hela tiden»

Det blir inte sista gången vi ses. Sju år senare skriver jag ett sms till Andreas och frågar om jag skulle kunna få göra en uppföljande intervju

för att få veta mer om vad som hänt under åren som gått sedan vi sågs senast, och hur han i efterhand ser på det som hände under tiden för undersökningen. Han tackar ja. Även Victor tackar ja till en uppföljande intervju om samma ämne.

Andreas berättar att han studerat tre år vid musikproduktionslinjen på gymnasiet och att han där sjöng mer än någonsin i sitt liv. Han började fokusera mer på att sjunga och kompa sig själv med gitarren än att ha gitarren som sitt huvudinstrument, han fortsatte sjunga i korridorerna och han började sjunga i klassens kör. När jag frågar hur det kändes att ha slutat mima så svarar han att det var en lättnad. Att Andreas tidigare uttryckt för Victor att han oroat sig för att hans klang inte skulle passa in i en kör är inget som Andreas kommer ihåg, men han känner igen att han tänkt på det sedan åk 7–9. Han tror att det kan bero på att man hör sig själv starkast när man sjunger tillsammans med andra:

Jag hade svårt att tänka mig att min röst passar in i en kör. (...) eftersom man hör ju sig själv mest när man sjunger, så var det som att jag hörde ju alltid som att jag stack ut. För jag hörde mig själv starkast. Så jag tror att mycket var nog bara det. Vilket fick det att inte låta som en kör utan det lät som en kör plus mig. Även om det är tänkt att låta som en helhet. Utifrån lät det nog bara som en helhet.

Att börja sjunga tillsammans med andra i gymnasiekören var «extremt svårt i början» fortsätter Andreas, framförallt att inte glida in i de andra stämmorna. Andreas berättar att det tidigare kändes svårt att våga visa någon att han försökte förändras eftersom han kände sig så missnöjd med hur hans sångröst lät, och att det var jobbigt att bli gjord till ett skämt. Andreas beskriver att han hade väldigt höga krav på sitt sjungande.

Om jag ska visa upp något så ska jag vara riktigt nöjd med. Och jag visste ju att sången var nåt, det är ju nåt som jag vill jobba på tills jag blir nöjd. För jag var inte riktigt nöjd då och jag hade gitarrspelandet att jämföra med, jag hade ju varit en av dom bättre i klassen i alla fall. Och då var det som att visa upp något med sång bara skulle kännas som en skam.

När Victor tänker tillbaka på tiden då han arbetade på 7–9-skolan med Andreas och hans skolkamrater, så beskriver han en koppling mellan

instrumentval och identitet. Han påpekar att eftersom identitetsskapande är så centralt för elever i den här åldern, blir det lätt så att de identifierar sig enbart som sångare eller med det instrument de spelar i första hand. En del av elevers identitetskapande grundar sig i fördomar om att tjejer sjunger och att killar spelar instrument, säger han, och kan även visa sig som en form av «gruppidentitet». Även om gruppidentiteten kan variera mellan olika klasser finns det en faktor som ofta spelar en större roll än andra; om det finns «positiva, starka ledare (killar) som tycker om att sjunga» i klassen eller inte. I de klasser som saknar sådana killar får läraren ta mer ansvar för att skapa en tillåtande kultur, säger Victor. För Victor var en accepterande, tillåtande, avdramatiserad grupp miljö väldigt betydelsefull i den gemensamma sången i skolan. Han anser att det är väldigt viktigt att medvetet förhålla sig till och aktivt arbeta mot fördomar om tjejer och killar som kan påverka skolans musikundervisning negativt. Victor understryker även vikten av att vara en sjungande manlig förebildlig musiklärare. Framförallt framhåller han vikten av att läraren försöker hitta vägar så att alla elever, oavsett hur de identifierar sig, tycker att det känns okej att sjunga i skolan. Han beskriver att det här var ledsagande för arbetet med Andreas. När jag avslutningsvis under sista intervjun frågade Andreas om vad han kände för hans och Victors samarbete i skolan så uttryckte han en otrolig tacksamhet för den hjälp han fick av Victor, eftersom sång sedan blev det han tyckte var allra roligast under gymnasietiden.

## Analys och diskussion

Andreas förändring under processen från tystnad till mim till sång skedde i likhet med hur de Beauvoir (1949/2012) beskriver individen som i ständigt situerad förändring. Young (2002) beskriver hur våra livsval står i relation till en samhällelig och historisk helhet som vi delar med andra. Detta exemplifieras i Andreas process att bli en sjungande tonårspojke, då hans val stod i relation till såväl hans egen upplevelse som andras upplevelse av honom i olika situationer. Vissa aspekter i situationerna fungerade möjliggörande och andra hindrande för Andreas process att bli en sjungande tonårspojke. De aspekter som visade sig avgörande för

Andreas val att inte sjunga eller mima kan sammanfattas som en rädsla för att bli trakasserad på grund av att han skulle ses som en sjungande inkompetent pojke med en röst som inte passar in i en kör. De aspekter som visade sig avgörande för Andreas val att börja sjunga kan sammanfattas som att han själv bestämde sig för att börja sjunga, att läraren Victor gav honom hjälp och tid att utvecklas samt att Andreas successivt började känna sig mer kunnig i sång. Nedan följer en analys av de avgörande aspekterna i Andreas process.

Andreas val *att inte sjunga eller mima* visar sig som en rädsla för att bli trakasserad på grund av att han skulle ses som en sjungande inkompetent pojke med en röst som inte passar in i en kör. Andreas beskriver att han inte vill sticka ut som den som betar sig annorlunda i sin killkompisgrupp som inte sjunger, trots att han vill pröva att sjunga. Han mimar eftersom han bedömer att hans beteende inte skulle ses som «coolt» bland killarna han umgås med. Andreas killkompisar skämtar om hans mimande och Andreas oroar sig för hur vad som kommer att hända om de hör honom sjunga. Att pojkar skämtar negativt om varandras sjungande framträder även i större omfattning i mitt avhandlingsresultat (Hentschel, 2017) och tas även upp av Persson (2019). Det kan även vara så att rollen som Andreas fått som «gitarrist» försvårar även känslan av att välja att bli någon som sjunger, eftersom sång anses som feminint och mer för flickor (Hall 2018). Sett med de Beauvoirs (1949/2012) teoretiska glasögon bör inte Andreas förtryckas för att han vill sjunga och är pojke. Men Andreas vill inte utsätta sig för den risken bland sina killkompisar, och hindras därmed i att transcendera mot sin önskan om att sjunga. Rädslan för att utsättas för förtryck med grund i att han är pojke kvarstår trots att han byter klass och kompisgäng under processen.

Enligt läraren Victors erfarenheter påverkas killars inställning till att sång av klassens gruppidentitet i relation till normer om kön och sång. Han kan identifiera att synsättet om att sång anses mer feminint i såväl kör- som skolsammanhang förekommer ibland (Borgström Källén, 2014; Green, 2010; Hall, 2018; Hentschel, 2017; Persson, 2019). Victor lyfter även att om klassen inkluderar positiva sångintresserade killar, så sjunger oftast samtliga killar i klassen i likhet med tidigare forskning om sociala aspekter inom missing males-fältet (Freer, 2009a;



Abrahams, 2012). Victor agerar medvetet för att inte skapa en machokultur i kören, i likhet med viss tidigare forskning om pojkar i kör (Harrison, 2010; Koza, 1993–1994; O’Toole, 1998; Powell, 2015). Hans synsätt står i kontrast till tidigare forskning som visar att kören bör utgöra en plats där pojkar kan stärka sin maskulinitet (Demorest, 2000; Abrahams, 2012; Hall, 2009). Enligt Victor bör musiklärare skapa en trygg tillåtande miljö i kören eftersom en oreflekterad klassrumskultur kan skapa otrygghet (jfr Hall, 2009; Freer, 2009a; Kennedy, 2002; Young, 2009). Men trots Victors agerande i kören väljer Andreas att inte sjunga där, troligtvis för att han oroar sig för att ses som en sjungande inkompetent pojke.

Rädslan för att bli trakasserad av kompisarna samt ett problematiskt synsätt på pojkars sångkunskaper kan vara skäl till varför Andreas väljer att inte sjunga/mimar istället. När Andreas sjunger på antagningsprovet till 7–9-skolan tolkar musiklärarna hans ovana sjungande som att han är i målbrottet. Tidigare forskning om målbrottet i relation till pojkars avståndstagande i sång visar snarare att pojkar väljer att sluta sjunga när de kommer i målbrottet (till exempel Abrahams, 2012; Harrison et al. 2012; Freer, 2015), vilket kontrasterar mot Andreas situation som snarare är den motsatta. Det är möjligt att om musiklärarna upptäckt att Andreas inte var i målbrottet utan enbart var en ovan sångare under provet, så hade de kunnat hjälpa honom att sjunga med andra något tidigare i processen.

Trots att Andreas börjar sjunga för andra och säger att han tycker att han sjunger bra, så känner han inte att han passar in och att han inte är tillräckligt nöjd med sina sångkunskaper för att börja sjunga i kören. Det här indikerar att Andreas upplever en skillnad mellan de sångkunskaper som krävs för att sjunga solo respektive att sjunga med andra. I den här situationen visar sig Andreas upplevelse av sina sångkunskaper hindra honom att bli en sjungande tonårspojke, för han känner sig inte bra nog. Enligt Victor grundar sig Andreas val möjligtvis i att han oroar sig för att göra bort sig om han inte lyckas uppvisa de kunskaper som krävs för att sjunga en stämma tillsammans med andra. Det är möjligt att Andreas upplevelse av att inte känna sig tillräckligt sångkunnig baseras på att han tror att han måste vara mycket kompetent för att inte trakasseras av sina killkompisar (jämför med Borgström Källéns studie från

2014 där sjungande pojkar ses som mycket kompetenta vilket skonar dem från trakasserier baserade på synsättet att sång är feminint). Eftersom Andreas väljer att inte delta i körsången under tre år så kan han inte öva på de sångkunskaper som visade sig specifika för hans upplevelse av att sjunga i kör. Det vill säga att kunna hålla en stämma bland andra stämmor samt att klara av att höra sin röst starkare än andras samtidigt som andra sjunger. Hade Andreas inte haft möjlighet att sjunga tillsammans med Victor eller valt att neka erbjudandet, så hade han riskerat att förbli immanent i situationen och därmed gått miste om erfarenheten av hur gemensam sång kan utgöra ett specifikt musikaliskt lärande. Genom att Andreas väljer bort att sjunga tillsammans med andra, så väljer han även bort låta att sig själv få delta i ett klingande musikaliskt intersubjektivt meningsskapande (Hentschel, 2017).

Andreas val *att börja sjunga* grundar sig i att han själv har bestämt sig för att börja sjunga, att läraren Victor ger honom hjälp och tid att utvecklas samt att Andreas successivt börjar känna sig mer kunnig i sång. När Andreas väljer att sjunga tillsammans med Victor för första gången så transcenderar Andreas sin tidigare situation och antar möjligheten att dela ett klingande musikaliskt intersubjektivt meningsskapande där både hans och Victors erfarenheter medskapar det musikaliska lärandet (Hentschel, 2017). Victor betonar att manliga musiklärare kan fungera som sjungande förebilder i likhet med forskningsresultat från Abrahams (2012), Freer (2009a), Kennedy (2002) och Young (2009). Det är möjligt att Andreas val att bli en sjungande tonårspojke påverkats av att Victor varit en förebild genom att vara en sjungande man. Enligt såväl Victor som Andreas utgjordes deras samarbete av ett stegvis utvecklande för att få Andreas att starta i mindre skala med sådant som kändes mindre otryggt (sjunga med eller själv för någon) och successivt ta sig an större, mer otrygga situationer (sjunga tillsammans med andra, särskilt i kören). De beskriver båda att Andreas driv mot målet var avgörande för processen. Andreas transcenderar aktivt situationen där han är «den som mimar» för att bli «den som sjunger», men att han förblir delvis immanent eftersom han fortsätter vara «den som mimar i kören».

När Andreas senare börjar på musikproduktionsutbildningen under gymnasiet väljer han att vidare transcendera sin situation för att sjunga

såväl själv som tillsammans med andra. Han går in i en process där han ägnar flera månader åt att lära sig sjunga med andra utan att glida in i deras stämmor, han slutar oroa sig för att hans klang inte passar in i kören trots att han hör sin röst starkast när han sjunger med andra. Andreas börjar känna sig så pass nöjd med sina sångkunskaper att han nu vågar sjunga med andra. Det här indikerar att upplevelsen av vilka sångkunskaper som krävs för att sjunga «bra» själv och vad som krävs för att sjunga «bra» tillsammans med andra kan variera. Andreas var mer nöjd med hur han sjöng själv tidigare i processen än han var nöjd med hur han sjöng med andra. När Andreas börjar sjunga med andra i gymnasiet väljer han slutligen att låta sig själv få delta i det intersubjektiva meningsskapandet i kören (Hentschel, 2017). Andreas blir till slut en sjungande tonårspojke även i den gemensamma sången med andra.

## Avslutning

Andreas livshistoria visar att det är mer komplext än att bara välja att sjunga tillsammans med andra som tonårspojke. Om man ser sång och körsång som feminint kodad miljö där flickor kan och förväntas våga/kunna sjunga i högre grad än pojkar (Hall, 2018), och där pojkar som Andreas upplever att de behöver ha hög sångkunskap för att våga/kunna delta, skapas en föreställning om att enbart kunniga pojkar kan/får sjunga tillsammans med andra. Detta är problematiskt för såväl pojkar som flickor. För pojkar som inte har en lärare som Victor innebär kanske detta att de mimar hela skolgången. För flickor innebär detta att de automatiskt förväntas vara sångkunniga, vilket inte alla flickor är. Kanske det även sitter mimande flickor i klassrummet eller kören? Och hur relaterar elever som identifierar sig som icke-binära och/eller transpersoner till synen på sång som feminint?

Andreas livshistoria lyfts i detta kapitel med syfte att öka kunskapen om mäns erfarenheter av att sjunga tillsammans med andra i skolan under tonåren för att kontrastera mot redan existerande forskning om liknande fall. I den här livshistorien får vi möta en person som definierar sig och definieras av andra som pojke, och de tidigare forskningsresultat som presenterats är enbart inriktade mot undersökningar av pojkar. Det här

innebär givetvis inte att de resultat som presenteras i Andreas livshistoria skulle vara generaliserbara för alla pojkars upplevelser, och inte heller är de exklusiva eller ska ses som förväntade för enbart pojkar. Analysen av Andreas process såväl liknar som skiljer sig från andra forskningsbidrag om liknande situationer. Rädsla för att ens röst inte passar in i en kör för att man inte sjunger tillräckligt bra eller för att bli trakasserad för att man sjunger är inte aspekter som i grunden relaterar till kön/genus. Men i tidigare forskning om sjungande pojkar och i Andreas livshistoria framträder en bild av att de här aspekterna förstärks eller genereras av det faktum att han definierar sig och definieras *som pojke*. Som tidigare nämnts, sett med de Beauvoirs (1949/2012) teoretiska glasögon bör inte Andreas förtryckas för detta.

Resultatet visar att inte alla elever har positiva upplevelser av gemensam sång i skolan. Att sjunga tillsammans kan upplevas som en såväl positiv som negativ upplevelse, där den individuella och intersubjektiva bekräftelsen som subjekt kan uppstå eller väljas bort. Genom att inledningsvis inte sjunga alls väljer Andreas bort att bekräftas som subjekt (Leijonhufvud, 2011), att bekräftas som subjekt inför andra (Bowman, 1998) samt att bekräftas som subjekt i ett sjungande intersubjektivt sammanhang (Hentschel, 2017). Resultatet visar även att det går att förändras, att det går att bryta tystnaden.

Ett skäl till varför Andreas upplever kören som negativ grundar sig i hans syn på hur mycket och vilken slags kunskap som förväntas av sjungande pojkar. Denna könade kunskapssyn är problematisk, eftersom den kan leda till att pojkar som inte sjunger tillsammans med andra inte heller övar på den specifika sångkunskap som premieras i den gemensamma sången/kören i skolan. Steget till att börja sjunga tillsammans blir större och större för varje lektion en pojke sitter tyst. Jag anser, liksom läraren Victor, att det gemensamma sjungandet låter tonåringar växa som individer. Enligt Adler (2002) finns det en överhängande risk för att pojkar går miste om möjligheten att växa och konstruera sin identitet genom sång om de väljer bort att sjunga tillsammans med andra, i likhet med hur Borgström Källén (2014) beskriver sång i musikpedagogiska sammanhang som «en missad källa till glädje och lärande för en majoritet av pojkarna» (s. 277). I likhet med

läraren Victor och vissa forskare inom missing males-fältet (Hall, 2009; Freer, 2009a; Kennedy, 2002; Young, 2009) anser jag att musiklärare bör sträva efter att skapa en trygg klassrumsmiljö där alla elever upplever att de kan och vill sjunga, där allas röster får vara i förändring. Att skapa en trygg klassrumsmiljö innebär delvis att som musiklärare medvetet arbeta för att bryta begränsande könsmonster i undervisningen (Borgström Källén, 2014; Hentschel & Ferm Almqvist, 2021), men det är dock viktigt att hålla i åtanke att ansvaret inte enbart kan bäras av musiklärare, eftersom musikämnet även påverkas av miljöer utanför klassrummet (exempelvis musiksamhället, hem- och fritidsmiljön). Jag anser även i likhet med Hall (2018) att det är av stor vikt för musiklärare och andra professionella sångledare att fortbilda sig och skapa förståelse för hur målbrottet påverkar sjungande barn i puberteten för att kunna undvika situationer som begränsar möjligheter till att utvecklas i sång (förslagsvis Sweet, 2019).

Under tiden för den första delen av undersökningen gällde 2011 års kursplan för musikämnet i Sverige, där ett av kunskapskraven för årskurs 6 samt 9 löd: «Eleven kan delta i gemensam sång» (Skolverket, 2011), något som kan tolkas som att det ska ske gemensamt och samtidigt som med andra. Sedan dess har formuleringen reviderats till «Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor», en förändring som ska gälla från och med den 1 juli 2022 (Skolverket, 2021). Den nya formuleringen indikerar inte att detta behöver göras tillsammans eller samtidigt som med andra. I sken av detta kapitelns resultat är det intressant att överväga hur Andreas och Victors resa kunnat se ut om den nya formuleringen varit gällande under undersökningen. Hade Andreas utvecklat de sångkunskaper som visade sig specifika för den gemensamma sången? Det är möjligt att i det nya svenska kursplaneförslaget skönja en större frihet för musiklärare att individanpassa de former för bedömnings- och betygsättning som används i dagens sångundervisning i den svenska skolan. Men att skapa en trygg miljö där alla elever upplever att de kan och vill sjunga förutsätter inte nödvändigtvis att detta måste genomföras tillsammans med andra elever. Riskerar revideringen av kursplanen att utövandet av gemensam sång i den svenska skolan reduceras, eftersom det inte längre är ett kunskapskrav som ska

bedömas och betygsätts? Och kommer definitionen av gemensam sång i den svenska skolan förändras, från att ses som ett krav för bedömning och betygsättning av sångförmåga till att bli ett (valfritt) medel för att nå individuella mål? I Andreas livshistoria ser vi att sjunga tillsammans i skolan är en process som inte är enkel för alla elever. Men försvinner den gemensamma sången i skolan, försvinner även möjligheten för elever och lärare att utvecklas och lära tillsammans genom ett unikt musikaliskt uttryck som inte kan ersättas med andra uttryck. Den gemensamma sången – förutsatt att den utgör en trygg miljö för alla deltagare – är ett utrymme där elever kan utvecklas både som individer och som helhet (Bowman, 1998) och delta i ett intersubjektivt meningskapande (Hentschel, 2017).

## Referencer

- Abrahams, F. (2012). Changing voices – voices of change: Young men in middle school choirs. I S. Harrison, A. Adler, G. Welch. (Red.), *Perspectives on Males and Singing*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2660-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2660-4_6)
- Adler, A. (2002). *A case study of boys' experiences of singing in school*. [Avhandling, University of Toronto] <https://doi.org/10.1177/8755123310361770>
- Alerby, E. & Ferm, C. (2005). Learning music: Embodied experience in the life-world. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177–185. <https://doi.org/10.1353/pme.2005.0030>
- Arvidsson, A. (1998). *Livet som berättelse: studier i levnadshistoriska intervjuer*. Studentlitteratur.
- de Beauvoir, S. (1949/2012). *Det andra könet*. Andra tryckningen. Norstedt.
- Bengtsson, J. red. (1999/2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Andra upplagan. Studentlitteratur.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker i samspel*. [Avhandling]. University of Gothenburg.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/432067>
- Bowman, W. (2006). Why narrative? Why now? *Research Studies in Music Education*, 27(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010101>
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2001). What is life history research? I A. L. Cole & J. G. Knowles (Red.), *Lives in context: The art of life history research* (s. 9–24). Alta Mira Press.

- Demorest, S. M. (2000). Encouraging male participation in chorus: A carefully planned workshop for adolescent boys can motivate them with stimulating rehearsals, a chance to hear male choruses, and a final performance opportunity. *Music Educators Journal*, 86(4), 38–41. <https://doi.org/10.2307/3399604>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber.
- Freer, P. K. (2009a). Two decades of research on possible selves and the 'missing males' problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0255761409351341>
- Freer, P. K. (2009b). Boy's descriptions of their experiences in choral music. *Research Studies in Music Education*, 31(2). <https://doi.org/10.1177/1321103X09344382>
- Freer, P. K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32(1), 87–106. <https://doi.org/10.1017/S026505171400031X>
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Open University Press.
- Green, L. (2010). "Gender identity, Musical Experience and Schooling". I Wright, R. (Red.). *Sociology and Music Education*. 21–34. Ashgate Publishing Limited.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. [Avhandling]. Uppsala University Library.
- Hall, C. (2009). "Without music, I'd just another kid": Boys and the choral experience. I S. D. Harrison (Red.) *Male voices: Stories of boys learning through making music*. ACER Press.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class, and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*, *Gendering the Boy Voice*, 11–28. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-50255-1\\_2](https://doi.org/10.1057/978-1-137-50255-1_2)
- Harrison, S. D. (2010). Boys on the Outer. *Boyhood Studies*, 4(1), 39–53. <https://doi.org/10.3149/thy.0401.39>
- Harrison, S. D., Welch, G. F. & Adler, A. (2012). *Perspectives on Males and Singing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2660-4>
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. [Avhandling]. Umeå University.
- Hentschel, L. & Ferm Almqvist, C. (2021). Equality and Sustainable Development in Swedish Music Classrooms. I S. V. Onsrud, H. S. Blix & I. L. Vestad (Red.), *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities*. Routledge.
- Kennedy, M. A. (2002). It's cool because we like to sing: 'Junior High School Boys' experience of Choral Music as an Elective. *Research studies in Music Education*, 18(1), 26–36. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010401>

- Koza, J. E. (1993–1994). “Big boys dont’ cry (or sing): Gender, misogyny, and homophobia in college choral methods textbooks”. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 4.
- Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars musik, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande*. Diss. Örebro University.
- Leijonhufvud, S. (2011). *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen: En fenomenologisk undersökning ur första-persons-perspektiv*. Licentiat. KMH-förlaget.
- Lilliedahl, J. (2020). Specialised music classes in comprehensive education: a case study of the Swedish shift from social-democratic uniformity to neoliberal diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 52(2), 228–240. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1718620>
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning. En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber.
- Nichols, J. & Brewer, W. (2016). Why narrative now? Marking a decade of narrative inquiry in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 210–211, 7–13. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.210-211.0007>
- Onsrud S. V., Blix H. S. & Vestad, I. L. (2021). *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities*. ISME Series in Music Education. Routledge.
- O’Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: how choirs neglect girls. *Choral Journal* 39(5), 9–32.
- Persson, M. (2019). *Inte bara musik: Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum*. [Avhandling]. KMH-förlaget.
- Powell, S. (2015). Masculinity and choral singing: An Australian perspective. *International Journal of Music Education*, 33(2), 233–243. <https://doi.org/10.1177/0255761414533307>
- Sampson, K. i Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, K., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Gyldendal Akademisk.
- Skolverket. (2011). *Lgr11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket. (2021). Förslag på revidering av kursplan i musik: [https://www.skolverket.se/download/18\\_5a061df817791f8257b7ba/1613978696637/Musik.pdf](https://www.skolverket.se/download/18_5a061df817791f8257b7ba/1613978696637/Musik.pdf) (hämtad 9/4 2021)
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement. A historical Introduction*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Sweet, B. (2019). *Thinking Outside the Voice Box. Adolescent Voice Change In Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190916374.001.0001>



- van Manen, M. (1994). *Researching lived experience*. Aalhouse Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Young, A. (2009). The singing classroom: Singing in classroom music and it's potential to transform school culture. I S. D. Harrison (Red.), *Male voices: Stories of boys learning through making music*. ACER Press.
- Young, I. M. (2002). *Lived body vs gender. Reflections on social structure and subjectivity*. Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1111/1467-9329.00200>